



Un dispositif local recomposé. Moins d'école ou mieux d'école ?

Juliette Garnier, Benjamin Moignard

► To cite this version:

Juliette Garnier, Benjamin Moignard. Un dispositif local recomposé. Moins d'école ou mieux d'école ?. Diversité, 2015, L'école, entre national et local, 181, pp.145-151. hal-01224697

HAL Id: hal-01224697

<https://hal.science/hal-01224697v1>

Submitted on 6 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Un dispositif local recomposé

Moins d'école ou mieux d'école ?

Juliette GARNIER
Benjamin MOIGNARD

Garnier J. & Moignard B., « Un dispositif local recomposé. Moins d'école ou mieux d'école ? », *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, n°181, octobre 2015, pp. 145-151

Numéro complet ici : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-181-3e-trimestre-2015.html>

Résumé :

Cet article s'intéresse à la prise en charge de problématiques éducatives et scolaires dans des dispositifs portés à l'échelon local par des acteurs non scolaires. Il interroge les rapports de contingence qu'entretiennent l'école et ces nouveaux espaces éducatifs, tant sur les missions confiées aux dispositifs que sur les registres d'intervention mobilisés, pour mettre en lumière ce que cette articulation nous apprend de la recomposition des espaces scolaires et éducatifs.

La mobilisation des collectivités locales et territoriales autour des missions traditionnelles de l'école est désormais largement démontrée par la recherche (Ben Ayed, 2009). Si cette territorialisation des politiques publiques en éducation se traduit par l'obligation qui est faite aux collectivités locales d'assumer certains aspects de leur mise en place, elle est aussi le résultat d'une mobilisation nouvelle de l'échelon local qui considère ces questions au-delà des cadres administratifs obligatoires. Ces liens ont sans doute une acuité particulière dans un pays qui est organisé autour d'une « école d'État » (Chapoulie, 2010), qui reste encore largement imperméable à certains aspects des politiques européennes ou supranationales en matière scolaire (Buisson-Fenet, Pons, 2012). Cette tradition jacobine n'empêche plus pour autant la démultiplication d'initiatives locales visant à améliorer la réussite des élèves ou les conditions de leur scolarisation : avec le siècle nouveau, l'école est devenue en France un objet national de proximité. Ces politiques locales sont inscrites dans un plus vaste mouvement de légitimation de l'action de proximité, visant à répondre concrètement à la complexité des situations, tout en tenant compte de configurations perçues comme spécifiques (Béja, Padis, 2015).

Cette contribution interroge la recomposition des espaces scolaires et éducatifs au travers de la mise en place de dispositifs externalisés à l'école portés par des acteurs non scolaires. Cette nouvelle forme de l'organisation scolaire (Barrère, 2013) interroge la désignation de ce qui pose problème à l'école et les régimes de justifications que cela mobilise, comme les limites qu'elle se fixe au regard de la redéfinition de ses missions et des publics qu'elle accueille. Ces dispositifs permettent également de considérer les acteurs nouvellement mobilisés dans et autour de l'école, en interrogeant, au-delà des seuls aspects prescriptifs, les modalités de construction de ces partenariats et leurs natures. Ils renseignent enfin sur

les pratiques d'acteurs aux prises avec la division du travail éducatif, plus ou moins formalisés selon les pays considérés (Seddon, Levin, 2013 ; Tardif, Levasseur, 2010).

L'analyse s'appuie sur deux enquêtes portant sur des dispositifs de prise en charge de collégiens temporairement exclus, pendant le temps de leur suspension, dispositifs localisés sur un territoire populaire et ciblés par les politiques d'éducation prioritaire. La première enquête a été menée à partir d'une recherche ethnographique dans une structure associative hébergée dans un collège, et qui a été l'une des premières à développer ce type de prise en charge. La seconde s'est intéressée au déploiement de 23 dispositifs à l'échelle départementale. Nous mobiliserons ici une partie d'un matériau de recherches issu de ces deux enquêtes et constitué de données d'observations récoltées à l'occasion d'une immersion au sein des dispositifs pendant deux années scolaires – 61 entretiens élèves, 60 entretiens avec des responsables ou des acteurs de ces dispositifs (35 menés avec des « porteurs » de différents dispositifs, et 25 auprès de chefs d'établissement ou de personnels de collège) –, auxquels s'ajoute une période d'immersion d'un an et demi auprès des institutionnels en charge du « portage » de ces dispositifs (direction académique et collectivités locales).

Espaces scolaires et éducatifs recomposés

Face à une école qui peine à porter seule le projet démocratique de la mixité et de l'égalité des chances de réussite, l'échelon local est mobilisé. L'intervention sur le registre scolaire ordinaire ou didactique étant difficilement envisageable dans un contexte français où les acteurs scolaires traditionnels sont perçus comme seuls légitimes à intervenir sur les fondamentaux de l'école, c'est d'abord pour répondre à des phénomènes qui perturbent le fonctionnement ordinaire de l'école que les ressources locales sont mobilisées. Ces difficultés sont d'ailleurs rattachées à des problématiques urbaines d'encadrement de la jeunesse plus vastes, liant ensemble les questions traitées par la politique de la Ville et celles que travaillent les politiques scolaires, et ciblant davantage des jeunes considérés comme fragiles ou en proie au décrochage scolaire que l'ensemble de la jeunesse du territoire (Ben Ayed, 2013). Les initiateurs de ces dispositifs insistent souvent sur cette double contrainte : ils doivent prévenir les difficultés liées à l'errance de ces jeunes dans l'espace public pendant le temps scolaire, et pallier à l'absence d'encadrement de ces temps par l'école.

Ces dispositifs d'accueil de collégiens temporairement exclus sont nés de l'initiative de deux associations très implantées au niveau local, se donnant comme principales missions l'accès au droit, la médiation et l'éducation à la citoyenneté. Ils ont ensuite été disséminés dans près d'une trentaine de villes de son département d'implantation, avec un soutien fort du conseil général, d'un certain nombre de municipalités et du Fond social européen. Si les 27 dispositifs aujourd'hui en place sont autonomes les uns par rapport aux autres et proposent des contenus et des modalités différenciés, il est toutefois possible de dresser un portrait général de leurs activités.

Ces dispositifs accueillent les collégiens (80 %) et collégiennes (20 %) sur leur temps d'exclusion en leur proposant des ateliers de « remédiation scolaire » visant à réduire les risques de nouvelles sanctions. Au travers de différents ateliers, les élèves reviennent sur les comportements ayant entraîné la sanction et réfléchissent à leur place dans l'institution scolaire, en abordant des thématiques aussi larges et diverses que le respect des lois, le rôle de l'école ou encore l'éducation à la santé. Les dispositifs revendiquent un travail qui tente

de ne pas stigmatiser l'élève sur le plan psychologique ou social, et qui multiplie les approches et outils pour le remobiliser tant sur son parcours éducatif que sur son parcours scolaire. Le postulat pédagogique sur lequel ils s'appuient est celui de la prise en charge individuelle des élèves, pour pallier aux inégalités induites par un système scolaire visant l'égalité mais qui n'a pas su s'adapter à l'hétérogénéité de son public, et une part significative de leur participation vise à ce qu'ils fassent la preuve de leur adaptabilité à une forme de socialisation scolaire qui pose d'abord la question des enjeux d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en termes de posture et de comportements. Plus de 80 % des dispositifs que nous avons recensés sont « portés » par des services municipaux : service Politique de la Ville pour un peu plus de 12 %, service d'action sociale, de prévention pour 16 %, alors que plus de 60 % dépendent de Programmes de réussite éducative (PRE). Un peu moins de 16 % des dispositifs sont conduits par des associations de jeunesse ou d'insertion qui bénéficient de financements municipaux ou départementaux dédiés à l'accueil des élèves exclus.

On trouve donc une certaine diversité dans les types de structures partenaires, qui marque les choix spécifiques de l'encadrement institutionnel de ces dispositifs selon les territoires considérés. Reste que l'ampleur de ces dispositifs doit être soulignée : nous assistons à un changement d'échelle dans la mobilisation de ces ressources locales nouvelles. Dans ce département, ce sont ainsi près de 3 000 élèves qui peuvent être accueillis chaque année, alors que plus de la moitié des établissements bénéficient de ces dispositifs. Il ne s'agit donc plus d'une stricte initiative locale, mais plutôt d'un mouvement qui organise les formes nouvelles de la collaboration entre l'école et ces nouveaux partenaires, sur des tâches cependant très spécifiques qui interrogent les formes du partenariat et qui institutionnalisent une forme d'externalisation de la prise en charge des « problèmes » de l'école.

Partenariat ou sous-traitance ?

Pour les acteurs éducatifs non scolaires, le dispositif offre l'opportunité de toucher un public qui n'est habituellement pas le sien et de renforcer le suivi de ceux qui sont déjà pris en charge dans des dispositifs socio-éducatifs. Cet intérêt pour le travail en lien avec l'école illustre un mouvement constaté ailleurs de glissement des missions traditionnelles de l'intervention sociale vers la prise en charge de problématiques scolaires (Ben Ayed, 2009). Certains partenaires locaux voient aussi dans cette collaboration l'occasion de sensibiliser l'école à des cultures qui envisagent différemment la construction de la relation éducative, au travers par exemple de la promotion des registres de médiation entre élèves ou entre les adultes et les élèves. Il s'agit alors de résister à la pression d'une demande qui vise essentiellement à adapter l'élève au registre normatif de l'école – nous y reviendrons – pour introduire d'autres référentiels éducatifs : en déléguant la responsabilité de ces élèves à ces dispositifs, l'objectif recherché par les collègues est comparable à la métaphore durkheimienne de la « cire molle » (Durkheim, 1922). Il s'agit de refaçonner ces jeunes de manière à ce qu'ils intègrent et s'adaptent aux postures comportementales attendues du métier d'élève (Perrenoud, 2000), ainsi qu'au séquençage du temps et aux fonctionnements scolaires. Reste que les dispositifs d'accueil sont perçus très positivement par la plupart des acteurs des établissements que nous avons interrogés. Si quelques-uns regrettent que l'école ne soit plus capable de gérer en interne les difficultés avec certains élèves, beaucoup plus nombreux sont ceux qui énoncent le manque d'alternatives dans l'école, à la fois pour

gérer des élèves au comportement jugé inadapté, mais aussi pour accompagner des équipes enseignantes en attente de soutien à l'interne, après des incidents. C'est dans ce contexte que l'on observe, en France et ailleurs, une mobilisation renouvelée des politiques publiques visant à traiter, au travers de dispositifs externalisés au milieu scolaire, ce que l'on peut qualifier de « nouvelles problématiques éducatives » (Moignard, Rubi, 2015). L'ampleur des exclusions, comme le nombre de dispositifs dédiés à la prise en charge de ces élèves, illustre peut-être une tendance significative de l'école à externaliser la prise en charge de ce qui fait difficulté, plutôt qu'à traiter autrement la question des tensions normatives qui caractérisent effectivement une école massifiée. La forme scolaire subit d'ailleurs un certain nombre de transformations avec les aménagements que produit l'action de nouveaux « techniciens de services éducatifs », chargés à la fois dans l'école et autour d'elle, des tâches de socialisation et d'accompagnement des élèves qui permettraient aux enseignants de se consacrer à une tâche d'instruction plus stricte (Seddon, Levin, 2013 ; Tardif, Levasseur, 2010).

Les porteurs des dispositifs dénoncent massivement une forme d'abandon des élèves dans le cadre des accueils qu'ils mettent en place. Plutôt qu'à un partenariat, il semble bien que l'on assiste à une forme de sous-traitance lorsque l'institution ne s'implique que très rarement dans l'opérationnalité de la prise en charge. Les liens avec les établissements sont rares, ce qui constitue la principale source de difficulté pour nombre de dispositifs. C'est cette discontinuité dans la prise en charge éducative des élèves qui alimente un sentiment très ancré d'abandon des élèves par l'institution, alors que les professionnels des dispositifs attendent plutôt une mutualisation des forces qui ne vient pas. En ce sens, le dispositif apparaît comme recomposé à l'aune des seules attentes de l'école. Plusieurs responsables d'accueil notent ainsi le peu d'investissement des collèges sur ces questions, l'un d'entre eux expliquant par exemple la difficulté de l'institution scolaire à « trouver le moyen d'activer seule ses ressources, d'activer d'abord des ressources en interne. On surinvestit les gosses et on attend d'une personnalité extérieure qu'elle réussisse ce que l'institution n'arrive pas à faire ». Il s'agace aussi de l'expression d'attentes irréalistes à l'égard des dispositifs : « Certains pensent qu'en travaillant sur le gosse, on va réussir à le laver, à le repasser, à le rendre à l'institution scolaire nickel [...] le postulat de départ de l'institution est faux. » Les porteurs de dispositifs revendiquent une valeur ajoutée dans leur capacité à accompagner individuellement les élèves exclus, là où l'institution est confrontée à une pression du nombre qui rend plus difficiles l'encadrement éducatif et l'explicitation de règles. Le principe même des exclusions est assez peu contesté par ailleurs, les acteurs éducatifs reconnaissant bien volontiers l'impossibilité pour l'école de gérer « certains publics ». Mais s'ils imaginent d'abord suppléer l'école, ils constatent une forme de sous-traitance qu'ils considèrent comme défailante, notamment parce qu'elle ne débouche pas sur un suivi spécifique des élèves suite à la prise en charge.

À l'exception du référent du dispositif qui est souvent un CPE, les porteurs ne parviennent absolument pas à toucher les enseignants dont on fait l'hypothèse, d'après nos observations, qu'ils ne connaissent pas ou vaguement ce dispositif. Un CPE explique que « c'est très difficile de mobiliser les profs sur le cas des élèves exclus. En fait, ce sont des élèves qui leur posent problème, en général en tout cas, et certains me disent : "Non seulement cet élève me pose problème, mais en plus tu veux qu'il me donne du travail supplémentaire ?" Et ce n'est pas facile de contre-argumenter, de proposer des solutions qui effectivement n'impliquent pas une "surcharge" dans le travail lié à cet élève ». S'il est fait mention, à la marge, d'enseignants mobilisés sur le suivi de ces élèves, la très grande

majorité semble de fait déléguer ces questions « de formes », nous dira l'un d'eux, aux spécialistes de la question que sont les chefs d'établissement et les CPE.

Des élèves en demande d'école

L'appréciation de leur prise en charge par les élèves souffre de peu de nuances. Si leurs profils, comme leurs rapports à l'école, varient en fonction des modalités d'orientation dans le dispositif, cette prise en charge hors l'école, bien qu'appréciée, laisse un grand nombre de ces collégiens dubitatifs.

Nous retrouvons la pleine reconnaissance de la légitimité sociale de l'école – y compris chez les élèves les plus en rupture – déjà présentée dans d'autres travaux sur la question (Millet, Thin, 2005). Le processus d'étiquetage par l'exclusion joue à plein, les élèves reconnaissant la légitimité de l'institution à les isoler : « Ils peuvent pas me laisser perturber le cours quand même, faut bien qu'ils fassent leur travail » (H., un élève exclu pour la deuxième fois). S'ils affirment souvent que l'exclusion est une réponse disproportionnée par rapport aux actes qu'elle punit, ils considèrent cependant la sanction légitime et le passage par le dispositif sert d'abord, symboliquement, à « purger sa peine » (un élève exclu, note de terrain) :

Ici c'est un purgatoire ! Ouais, un purgatoire ! Ici je suis sans mes amis, des fois je peux même être tout seul... ici je suis au purgatoire. En plus ouais, je peux pas jouer, je peux pas courir, on est obligé de rester assis toute la matinée, toute l'après-midi [...] t'es là sans tes amis, tu peux pas... y'a pas de récré !

Extrait 1. Kévin, élève de 5^e, quatrième exclusion.

La rupture avec les pairs et l'impossibilité des jeux de sociabilités ordinaires résonnent souvent comme un coup d'arrêt à la routine scolaire appréciée des élèves. Cette situation n'empêche pas que l'ambiance comme l'attention des adultes soient toujours louées, mais les élèves remarquent en revanche que le dispositif ne résout en rien les situations conflictuelles ayant entraîné leur éviction. Plus encore, ils sont nombreux à pointer le risque de dégradation de leurs difficultés sur le registre des apprentissages que fait courir cette absence d'école, ce qui prouve, s'il était encore nécessaire de le démontrer, qu'ils ont tout à fait intégré l'importance et le rôle de l'école.

Abdoulaye : Tu réfléchis bien quand t'es exclu, avec [l'éducateur] et tout, tu vois que t'aurais pu... t'aurais pu réagir autrement. (Silence) Mais je pense que ça arrange pas, ça arrange pas la situation. [...] Pour pas te mentir je pense que... tu vois pour moi ça incite encore plus à faire de la merde. C'est sûr.

Enquêtrice : Pourquoi ça incite encore plus à faire de la merde ?

Abdoulaye : Parce que ça fout la haine, après quand tu reviens en cours et tu vois les gens, les gens ils travaillent et toi t'es en retard, tu comprends rien à ce qui dit le prof, après tu peux pas suivre ! Comment tu fais pour suivre bien tranquille bien posé quand tu comprends pas ? Après tu vas parler, après j'sais pas tu vas faire de la merde. Après quand t'es exclu c'est pire, et du coup t'es revenu au collège, tu voulais te calmer, mais même c'est pas facile, tu vas parler, tu vas t'énerver, et voilà tu vois, là tu vas encore plus être exclu.

Extrait 2. Abdoulaye, élève de 3^e, deuxième exclusion.

La démonstration d'Abdoulaye est limpide : si le dispositif est apprécié, il ne résout pas le problème des difficultés d'apprentissage, et ce manque va intensifier les situations conflictuelles que l'exclusion devait neutraliser. Pourtant, la « continuité scolaire », c'est-à-

dire le fait d'assurer des activités d'apprentissage sous la forme de cours ou de devoirs liés au curriculum suivi habituellement par l'élève, est une exigence prescrite à la fois par l'Éducation nationale et par les financeurs de ces dispositifs. Mais très peu d'établissements proposent des éléments susceptibles de compenser l'absence des salles de classe, alors que de nombreux enseignants nous expliquent ne pas vouloir travailler « en plus » en s'investissant dans de nombreux dispositifs pour des élèves qui posent problème. C'est finalement à partir d'une hypothétique forme de resocialisation scolaire que les contenus des dispositifs se déclinent, marquant une traduction assez naturalisée du déficit de socialisation dont souffriraient certains élèves. C'est en leur réexpliquant et en leur donnant les règles du jeu qu'ils seraient en mesure de mieux adapter leurs comportements à l'école : il s'agit en d'autres termes de rendre intelligibles les références normatives de l'école et les usages qui en découlent en termes de comportement. Mais pour les élèves, et plus particulièrement pour ceux ayant déjà été rappelés à l'ordre scolaire à plusieurs reprises via la sanction, cette approche traduit une représentation stigmatisante d'eux-mêmes, et aussi de l'autorité parentale qui serait défaillante :

Enquêtrice : Ça sert à quoi pour vous de venir ici ?

Hamine : Ça sert à nous casser les couilles... heu pardon !

Enquêtrice : C'est pas grave, parle comme tu veux.

Nabile : Moi j'pense ça nous donne une leçon quand même.

Hamine : Tu dis ça parce que c'est la première fois que t'es exclu !

Nabile : Ben si ça sert à... à nous apprendre des trucs sur comment il faut se tenir, pas se laisser emporter et tout.

Hamine : Moi j'pense que pour apprendre des trucs, c'est mieux d'être en cours ! Et puis c'est pas ça qui va nous faire comprendre ! Ça va pas nous faire comprendre [...] comment il faut se tenir en cours et tout ça, là. On le sait déjà en plus ils croient quoi ? On est éduqué hein ! On sait déjà.

Nabile : Ouais c'est vrai, après les profs ils disent « t'es mal élevé », ben c'est normal qu'on s'énerve, moi j'accepte pas qu'on dise que mes parents ils font mal leur travail.

Extrait 3. Hamine, élève de 3^e, deuxième exclusion. Nabile, élève de 6^e, première exclusion.

Là comme dans beaucoup d'autres dispositifs hors la classe, la socialisation scolaire est perçue comme « la » condition de l'entrée dans les savoirs, sans que la dimension socialisante des apprentissages eux-mêmes ne soit véritablement interrogée (Bonnéry, Kakpo, 2012). Les activités cognitives liées aux usages scolaires ordinaires sont de fait reléguées au rang d'enjeux périphériques, traduits – lorsqu'ils le sont – sous la forme de l'accompagnement aux devoirs, et plus ponctuellement d'un encadrement « méthodologique » autour de quelques exercices particuliers. On assiste donc à une forme de délocalisation des usages normatifs de l'école que les dispositifs sont chargés de transmettre. La question du comportement est déliée des enjeux d'apprentissage, et on court peut-être alors le risque de renvoyer les élèves à une vision utilitariste de l'exercice scolaire. S'ils peuvent avoir des difficultés à entrer dans des logiques d'apprentissage plus structurantes, ils sont finalement confortés dans une forme de malentendu permanent, « croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas » (Bautier, Rochex, 1997, p. 111). La faute est systématiquement liée à un déficit de

socialisation scolaire de l'élève qui renvoie à une prescription particulièrement normative des comportements attendus, faisant peu de cas des éléments de contexte qui marquent pourtant profondément leur expérience de l'école.

L'analyse des perceptions de ces dispositifs et de quelques marqueurs de leur organisation nous renseigne donc sur certains aspects de la recomposition des espaces scolaires et éducatifs. Les régimes de justification mobilisés illustrent une forme d'antagonisme entre une logique scolaire qui évince du collège des élèves désignés comme perturbateurs, et des structures éducatives qui les accueillent entre autres pour leur rappeler les bases de leur métier d'élève, sans pouvoir compenser les manques que ces dispositions induisent sur le plan des apprentissages en particulier. Devant la difficulté à dépasser une stricte division du travail éducatif autour de l'école, ces dispositifs en viennent à reprendre des missions dont les textes prévoient pourtant qu'elles soient dévolues à l'institution scolaire, sur des registres normatifs qui ne peuvent pas suffire à résoudre les problèmes identifiés par ailleurs. L'école garde seule la maîtrise des jeux de suppléance, et ne s'insère que relativement dans des logiques de proximité qui pourraient, pourtant, par la mobilisation d'acteurs complémentaires, compenser des difficultés spécifiques à ces territoires largement ségrégués et par ailleurs bien délaissés par la puissance publique nationale. Ainsi, ces dispositifs apparaissent comme recomposés, au sens où ils sont traversés par des attentes parfois antagonistes, en fonction du statut éducatif ou scolaire des acteurs qui les définissent et s'y mobilisent.

Les formes de co-éducation prônées dans les textes nationaux et qui marquent un assouplissement de la logique centralisée, la continuité et la cohérence éducative et scolaire que cherchent à structurer de nouveaux cadres administratifs au travers des projets éducatifs et scolaires territoriaux, par exemple, sont sans doute salutaires du point de vue d'une certaine cohérence globale et d'une remobilisation de moyens qui manquent parfois cruellement. Mais il faut interroger la manière avec laquelle ces projets participent par ailleurs d'une distinction des missions éducatives et scolaires. En effet, il ne faut pas minimiser le risque de voir les espaces scolaires investis pour donner finalement plus d'école à ceux qui réussissent, et renvoyer les autres, qui l'entraveraient, à des formes de prises en charge socio-éducatives qui ne peuvent pas suffire à les extraire d'un destin marqué par le poids des inégalités sociales devant la réussite scolaire. Dès lors, la logique de recomposition des espaces scolaires et éducatifs aboutirait à un affaiblissement préoccupant du projet démocratique de l'école.

Juliette GARNIER

Benjamin MOIGNARD

LIRTES, Observatoire universitaire international
Éducation et Prévention, Université Paris-Est

Références bibliographiques

BARRÈRE A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.

BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997), « Ces malentendus qui font les différences », in TERRAIL J.-

P. (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 105-122.

BÉJA, A., PADIS, M.-O. (2015/2), « Y a-t-il une bonne échelle locale ? », *Esprit*, p. 96-108.

BEN AYED Ch. (2009), *Le Nouvel Ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF.

BEN AYED Ch. (2013/2), « Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? », *Agora Débats/Jeunesses*, n° 64, p. 19-29.

BONNÉRY S., KAKPO S. (dir.), (2012), *Le Temps d'études requalifié. Circulation des savoirs et dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe*, Rapport pour la Ville de Gennevilliers.

BUISSON-FENET H., PONS X. (2012/2), « L'eupéanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires », *Politix*, n° 98, p. 129-146.

CHAPOULIE J.-M. (2010), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DURKHEIM É. (1922), *Éducation et Sociologie*, Paris, Alcan (dernière éd. PUF 2013).

MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF (2^e éd. 2012).

MOIGNARD B., RUBI S. (2016, à paraître), *L'École des dispositifs. Approches internationales autour des réponses aux nouvelles problématiques scolaires*, Peter Lang, Genève.

PERRENOUD P. (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), , ESF Éditeur (dernière éd. 2013).

SEDDON T., LEVIN J. (2013), *Educators, Professionalism and Politics : Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, Routledge.

TARDIF M., LEVASSEUR L. (2010), *La Division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.