

## Démocratiser l'excellence scolaire pour les élèves de l'Éducation Prioritaire : l'exemple des Parcours d'Excellence en France

Ariane Richard-Bossez<sup>1</sup>, Caroline Hache<sup>2</sup>  
Alice Pavie<sup>3</sup>, Renaud Cornand<sup>4</sup>  
Noémie Olympio<sup>5</sup>, Nathalie Richit<sup>6</sup>

### Résumé :

Cet article se propose de présenter quelques résultats relatifs au dernier dispositif en date autour de cette notion d'« excellence », les Parcours d'Excellence, qui est apparu à la rentrée 2016 et dont l'objectif affiché est de mettre en place un accompagnement spécifique de la classe de Troisième à celle de Terminale pour certains élèves scolarisés en Éducation Prioritaire afin de lever les freins qui participent aux inégalités d'orientation et de diplomation qui les affectent par rapport à leurs homologues de catégories sociales plus favorisées. Une première partie exposera ce que sont ces Parcours d'Excellence et la recherche interdisciplinaire que notre équipe a développé depuis trois ans (2016-2019) autour de leur mise en place dans une académie du Sud de la France. La deuxième partie présentera les enjeux du passage Troisième/Seconde pour les élèves des Réseaux d'Éducation Prioritaire renforcés (REP+). Enfin, la troisième partie questionnera ce qu'apportent les Parcours d'Excellence dans ce passage pour les élèves qui y participent. *In fine*, il s'agira de questionner ce qu'un tel dispositif peut apporter en termes de démocratisation scolaire et en quoi ils peuvent participer, ou non, à un système scolaire plus inclusif.

**Mots clés :** Parcours d'Excellence, éducation Prioritaire, démocratisation scolaire, école inclusive

### Introduction

Bien que les différents échelons du système éducatif français se soient ouverts à l'ensemble des catégories sociales depuis les années 1960, les parcours de scolarisation y restent fortement différenciés socialement. La France est même le pays de l'OCDE où la réussite scolaire est la plus corrélée à l'origine sociale des élèves (CNESCO, 2016). Cette difficulté à réaliser une véritable démocratisation scolaire est devenue un problème public dans les années 1980 (Moignard B, 2018, p.69), donnant lieu à la mise en place dès 1981 d'une politique dite d'Éducation Prioritaire à l'instar de ce qui se faisait dans d'autres pays européens. Cette politique, selon la formule consacrée, vise à « donner plus à ceux qui ont

---

<sup>1</sup>. (Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES),

<sup>2</sup>. (Aix Marseille Univ, ADEF),

<sup>3</sup>. (Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES),

<sup>4</sup>. (Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES),

<sup>5</sup>. (Aix Marseille Univ, CNRS, LEST),

<sup>6</sup> (Aix Marseille Univ, ADEF)

moins », en dotant des établissements du primaire ou du secondaire situés sur des territoires cumulant des difficultés sociales, économiques et scolaires de moyens budgétaires, humains ou pédagogiques supplémentaires.

Cette politique qui dure depuis bientôt 40 ans a traversé différents « âges » qui témoignent des transformations des conceptions qui la sous-tendent (Demeuse M, Frandji D, Greger D, & Rochex J-Y, 2008 ; Rochex J.-Y. 2010). Ainsi, le premier âge se basait sur une approche cherchant à compenser ce qui était perçu comme des manques de la part des élèves appartenant aux territoires de l'Éducation Prioritaire, elle s'est ensuite orientée dans les années 1990 vers un objectif plus large de lutte contre l'exclusion sociale et d'acquisition de savoirs et de compétences de base. Depuis les années 2000, les politiques d'Éducation Prioritaire sont guidées par une logique d'individualisation qui génère une fragmentation et une multiplication des programmes et dispositifs visant des populations spécifiques au sein de l'Éducation Prioritaire. Dans ce dernier âge, influencé par les notions d'école inclusive et d'élèves à besoins éducatifs spécifiques (Frandji D & Rochex J-Y, 2011), l'idée est moins de réduire les inégalités sociales et culturelles que de permettre à chaque élève ou catégorie d'élèves de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire.

Ce dernier âge s'accompagne également d'une rhétorique de promotion de l'« excellence » (Bongrand P, 2011) qui a donné lieu à de multiples dispositifs (Barrère A, 2013). Sont ainsi apparus en 1999-2000 les « pôles d'excellence » qui établissaient des partenariats entre de « grandes institutions culturelles, scientifiques, universitaires, sportives, etc. » et des établissements classés en Éducation Prioritaire pour proposer « des formules et des activités d'excellence » telles que des « implantations de classes ou écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés, des sections européennes, bilingues ou internationales voire de classes préparatoires... »<sup>7</sup>. En 2005, c'est une « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »<sup>8</sup> qui est signée par la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs pour proposer un accompagnement spécifique de certains lycéens issus de l'Éducation Prioritaire afin de leur permettre d'accéder aux concours des grandes écoles. En 2008, les « Cordées de la réussite »<sup>9</sup> associent des établissements de l'enseignement supérieur (universités, grandes écoles) et des collèges ou lycées situés dans des territoires de l'Éducation Prioritaire pour proposer à certains élèves du tutorat réalisé par des étudiants du supérieur autour de la réussite scolaire et de l'orientation, ainsi que des activités spécifiques notamment d'ouverture culturelle. Deux ans plus tard, en 2010, c'est au tour des « internats d'excellence » de voir le jour pour permettre à des collégiens et lycéens de bénéficier d'un « projet éducatif renforcé » visant à développer leur « ambition scolaire »<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Bulletin Officiel n°8 du 24 février 2000.

<sup>8</sup> [http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Convention\\_16\\_09\\_10.pdf](http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Convention_16_09_10.pdf).

<sup>9</sup> <http://www.cordeesdelareussite.fr/la-charte-des-cordees-de-la-reussite-enfin-telechargeable>

<sup>10</sup> Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

## 1. Les Parcours d'Excellence : contexte national et académique

Pour commencer, dans cette première partie nous présentons le dispositif Parcours d'Excellence, tel qu'il est défini au niveau national, puis les adaptations dont il peut faire l'objet à un échelon plus local, avant de détailler l'enquête que nous avons menée sur ce dispositif au sein d'une académie du Sud de la France.

### 1.1. Les Parcours d'Excellence : contexte national

Les Parcours d'Excellence prennent place dans le cadre de la réforme dite de « Refondation de l'École de la République de 2013 et de celle de l'Éducation Prioritaire de 2014, mises en œuvre sous le mandat de François Hollande par la ministre Najat Vallaud-Belkacem. Ils en constituent même un des derniers actes puisque, après la parution en juin 2016 d'un rapport-cahier des charges commandé à Pierre Mathiot<sup>11</sup>, c'est la circulaire du 25 août 2016 qui les instituent quelques jours avant la dernière rentrée du quinquennat. La volonté affichée au travers de ce nouveau dispositif est de compléter et d'amplifier celui des Cordées de la Réussite, sans pour autant les remplacer. Il est en effet reproché à ces dernières d'être restées « relativement en marge du système éducatif, avec un impact limité en nombre d'élèves et en réduction des inégalités sociales et territoriales »<sup>12</sup>. L'ambition portée par les Parcours d'Excellence est que l'« excellence [s'incarne] dans la réussite de tous les élèves [...] et non dans la seule promotion de quelques-uns dans des filières où les places sont rares »<sup>13</sup>.

Pour atteindre cet élargissement du public visé, l'idée est de s'adresser à tous les établissements des Réseaux d'Éducation Prioritaire pour recruter des élèves plus jeunes (dès la classe de Troisième en fin de collège alors que les Cordées visaient essentiellement des lycéens) et au profil plus diversifié. Ainsi, il est indiqué qu'*a minima* 30% des effectifs de chaque collège doivent être concernés, en visant une mixité scolaire et de sexe du public pour qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des élèves de l'établissement. Sur le plan qualitatif, les Parcours d'Excellence proposent de créer « un continuum de la troisième à la terminale pour donner aux élèves issus des milieux modestes des moyens supplémentaires de réussir et d'exceller dans la voie qu'ils ont choisie, qu'elle soit professionnelle, technologique ou générale. ». Pour cela, il s'agit de faire appel à des élèves « volontaires » afin de « favoriser des parcours choisis, [...] améliorer les résultats au baccalauréat et [...] augmenter le taux d'accès vers et de réussite dans l'enseignement supérieur »<sup>14</sup>.

### 1.2. La mise en place des Parcours d'Excellence au sein des académies

Les Parcours d'Excellence correspondent aux « dispositifs » que décrit Anne Barrère (2013), situés à un « niveau intermédiaire entre une réforme globale qui concernerait tous

<sup>11</sup> <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000380.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

<sup>12</sup> Lettre de mission adressée à P. Mathot par N. Vallaud-Belkacem (en annexe du rapport Mathiot).

<sup>13</sup> Circulaire du 25 août 2016.

<sup>14</sup> Ibid.

les établissements de manière indifférenciée [...] et des projets locaux à l'initiative des acteurs ». Ils constituent un infléchissement des modes de régulation de l'action publique qui institue les établissements comme échelon clé dans la mise en place des politiques éducatives. Ainsi, les objectifs dévolus au dispositif restent définis à l'échelon national, mais sa mise en œuvre opérationnelle laisse une part d'autonomie importante à l'échelon local. En ce sens, les dispositifs assouplissent la forme scolaire en permettant de déroger à un fonctionnement universel au profit d'adaptations locales aux territoires et aux acteurs concernés.

Dans l'académie où s'est déroulée notre recherche, c'est la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR) du Rectorat qui a été chargée de la mise en place des Parcours d'Excellence, dans la continuité des Cordées de la réussite qu'elle gérait déjà. À la suite de la parution de la circulaire nationale, les services de la DESR ont mis en place des réunions régulières au cours de l'année 2016-2017 avec les collèges de l'Éducation Prioritaire de l'académie et les lycées accueillant leurs élèves. À l'issue de cette année de discussions pour organiser le dispositif, des choix ont été faits, notamment celui de viser des élèves se destinant à l'enseignement supérieur et non à l'insertion professionnelle directe, à la différence de ce que préconise la circulaire. La chargée de mission en charge de leur mise en œuvre explique ainsi dans le cadre d'un entretien qu'elle nous a accordé :

*« Une chose est claire aujourd'hui, c'est qu'on enlève l'insertion professionnelle, de ce qu'on affiche. [...] On l'enlève pour plusieurs raisons : d'abord parce qu'on ne peut pas faire le même boulot d'amener les gamins dans le sup' ou de les emmener sur... dans le monde du travail - c'est pas le même boulot donc on peut pas les mener de front, c'est déjà suffisamment compliqué. Voilà. Ensuite c'est pas le job de la DESR, nous la légitimité qu'on tire à cette affaire-là, c'est d'amener les gamins vers le sup', sinon qu'est-ce qu'on fait là ?! Qu'est-ce qu'on fait là-dedans. ».*

Un second choix a été de mettre en place ces Parcours d'Excellence à la rentrée 2017 pour les élèves de Troisième des collèges REP+, c'est-à-dire dans les établissements où les situations sociales économiques et scolaires sont les plus défavorisées, puis de poursuivre leur mise en place dans les lycées à partir de l'année suivante.

### **1.3. Une recherche « autour » des Parcours d'Excellence**

C'est dans ce cadre que notre équipe de recherche a été sollicitée pour mener une étude autour de la mise en place des Parcours d'Excellence. L'équipe<sup>15</sup> a été constituée sur la base des centres d'intérêt de chercheurs et chercheuses de différentes disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, géographie) et de différents laboratoires<sup>16</sup> appartenant à la Structure Fédérative d'Études et de Recherche en Éducation de Provence (SFERE-Provence).

---

<sup>15</sup> Ariane Richard-Bossez (coordinatrice), Renaud Cornand, Sofia Laiz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Noémie Olympio, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Gwenaëlle Audren.

<sup>16</sup> LAMES, ADEF, IREMAM, TELEMME

Cette recherche s'est centrée sur les processus qui participent à la construction des parcours des élèves entre le collège et le lycée et sur le rôle que des dispositifs d'accompagnement comme les Parcours d'Excellence peuvent y jouer. D'une part, parce que le passage Troisième/Seconde est un moment clé dans les différenciations des parcours scolaires des élèves, puisque c'est à la fin du collège que s'opère la transition entre un tronc commun de formation et des choix d'orientation vers des filières diversifiées (notamment entre filière générale et technologique, d'une part, et filière professionnelle, d'autre part) et que s'observent des différences clairement marquées pour certaines catégories d'élèves par rapport à la population générale : les élèves d'origine sociale populaire ; ceux scolarisés en Éducation Prioritaire ; les garçons. D'autre part, cela donne la possibilité de situer le rôle des Parcours d'Excellence par rapport au fonctionnement plus ordinaire des établissements. Enfin, cela permettait de cibler une des nouveautés instaurées par les Parcours d'Excellence, à savoir créer un continuum d'accompagnement du collège au lycée.

Cette étude s'est développée sur trois ans :

- En 2016-2017, un premier volet exploratoire a été réalisé pour appréhender la mise en œuvre des Parcours d'Excellence au sein de l'académie. Il s'est notamment effectué par le biais d'observations participantes menées par l'équipe de recherche lors des différentes réunions et comités de pilotage associant la DESR et les établissements de l'académie concernés pour organiser la mise en place de ces Parcours d'Excellence.
- En 2017-2018, un deuxième volet de la recherche a mis la focale sur les enjeux du passage de la Troisième à la Seconde et sur le rôle que pouvait y jouer les Parcours d'Excellence du point de vue des établissements. Cette étude s'est réalisée au sein d'un échantillon de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées accueillant des élèves de REP+), choisis en recherchant la diversité des contextes sociogéographiques afin de pouvoir saisir un éventail large de processus (Audren A, Dorier E, Rouquier D, 2018). Ainsi certains établissements se situent au sein de la métropole académique, à la fois dans des quartiers de centre-ville et des quartiers plus excentrés, et d'autres établissements se trouvent dans des villes plus petites en périphérie de la métropole. Dans ces établissements, nous avons réalisés 41 entretiens approfondis auprès de plusieurs membres des équipes : chefs d'établissements, Conseillers Principaux d'Éducation, professeurs principaux, référents Parcours d'Excellence. Cette variété de statuts et de fonctions nous a permis de croiser les regards de différents types de personnels au sein d'un même établissement et de recouper ou compléter certaines informations.
- En 2018-2019, le troisième volet a prolongé les questionnements issus des étapes précédentes en interrogeant les premiers acteurs de cette transition Troisième/Seconde que sont les élèves pour mieux appréhender la manière dont ils perçoivent ce passage du collège au lycée et les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qui leur sont offerts. L'enquête a porté sur un échantillon de 10 établissements (6 collèges REP+ et 4 lycées généraux et technologiques accueillant des élèves de REP+), recoupant en grande partie les établissements du volet

précédent. Un questionnaire a été administré à deux classes de Troisième ou de Seconde de chaque établissement de l'échantillon. Celles-ci ont été sélectionnées afin que s'y trouvent à la fois des élèves participant aux Parcours d'Excellence et d'autres non, 426 questionnaires ont ainsi pu être exploités. Ces répondants sont à 43,9% sont des collégiens de Troisième et à 56,1% des lycéens scolarisés en Seconde Générale et Technologique. Dans cet échantillon, les filles sont légèrement surreprésentées (53% pour 47% de garçons), ce qui peut s'expliquer par la moindre orientation des garçons en filières générales et technologiques. Sur le plan de l'origine sociale, et sans surprise au regard des types d'établissements enquêtés, notre échantillon est très majoritairement composé d'élèves d'origine sociale défavorisée (à 60% contre 27% d'origine « moyenne » et 13% d'origine favorisée à très favorisée). Quatre thématiques ont été abordées dans ce questionnaire : la scolarité ; les choix d'orientation, les projets postbaccalauréat et professionnels ; les apports des Parcours d'excellence ; les activités extra-scolaires. Des entretiens ont ensuite été effectués avec 2 à 10 élèves de Troisième ou de Seconde de chaque établissement, inscrits ou non dans des Parcours d'Excellence. Au total, 57 entretiens de 30 à 60 minutes ont ainsi été réalisés (37 en collèges, 20 en lycées). L'objectif de ces entretiens étaient d'approfondir les thématiques abordées dans les questionnaires en se centrant sur les élèves issus de REP+.

## 2. Le passage Troisième/Seconde et ses enjeux pour les élèves de REP+

Comme nous l'avons précisé *infra*, le passage Troisième/Seconde met en lumière de fortes inégalités. Ainsi, dans l'académie où nous avons enquêté, si 68% des élèves de Troisième hors des territoires de l'Éducation Prioritaire vont en Seconde générale ou technologique, cela ne concerne que 49,5% des élèves en REP+ (DGESCO, 2018). Symétriquement, hors de l'Éducation Prioritaire environ 21% des élèves s'orientent vers la Seconde professionnelle tandis qu'en REP+ cela concerne environ 43% des élèves (Ibid.). Sur le plan théorique, le passage de la troisième à la seconde illustre donc ce que Michel Grossetti appelle une « bifurcation », à savoir « un changement à l'issue partiellement imprévisible entraînant des effets à des échelles plus larges de temps, de masse ou de contexte » (2003, p.9). Cet auteur souligne deux risques dans l'étude de ce type de phénomène : considérer que dans ces moments de bifurcation « tout est possible » ou au contraire que « tout est déterminé » (Ibid., p.5). Si l'on revient à la transition collège/lycée, cela signifie que si tous les choix d'orientation ne sont pas ouverts pour tous les élèves, il n'en demeure pas moins que le risque est de transformer ces tendances en termes de probabilités en des déterminismes réifiés. Or l'étude des bifurcations montre qu'une part d'« imprévisibilité » (Ibidem) ou de « vague » (Livet P, Nef F, 2009) reste toujours présente. Afin de mieux saisir comment se construit cette bifurcation et les choix d'orientation des collégiens, nous commencerons par expliciter comment ce passage est accompagné par les établissements, puis ce qu'en disent les élèves.

### **2.1. L'accompagnement du passage Troisième/Seconde en REP+ du point de vue des établissements**

Le passage de la Troisième à la Seconde est accompagné par les établissements. Dans les collèges, des activités systématiques sont mises en place pour préparer l'orientation au lycée, notamment dans le cadre des « heures de vie de classe » gérées par le professeur principal. Ces activités consistent pour l'essentiel à présenter aux élèves les options d'orientation qui s'offrent à eux après le collège et les procédures de candidature à connaître pour y postuler. Ce qui ressort des analyses des entretiens que nous avons menés avec les membres des équipes éducatives, c'est, d'une part, que ces activités sont davantage tournées vers un aspect technique et de court terme sans s'intéresser directement aux facteurs plus profonds qui participent à la construction des inégalités. Ainsi la question des représentations (notamment genrées) attachées aux différentes formations proposées ou la projection dans des parcours à long terme sont par exemple peu travaillées. D'autre part, on constate également qu'une attention plus poussée est portée à l'orientation des élèves souhaitant aller en filière professionnelle, ceci probablement en raison du pourcentage important d'élèves concernés, mais aussi de la complexité de l'offre existante dans ce domaine. En revanche, peu de préparation aux attentes scolaires du lycée général sont envisagées par les équipes qui considèrent que ce travail se fera directement au lycée. La manière dont les collèges envisagent l'accompagnement de la transition vers le lycée risque ainsi de reproduire certains processus sous-jacents aux inégalités pointés dans les travaux portant sur les choix d'orientation des élèves de milieu populaire : le manque de projection dans des filières considérées comme « improbables », la reproduction des stéréotypes notamment genrés ou encore le décalage des perceptions par rapport aux attentes du lycée.

Du côté des lycées, pour accueillir les élèves arrivant des collèges, il est généralement prévu des temps spécifiques au moment de la rentrée pour faire découvrir les locaux et l'organisation de l'établissement aux nouveaux arrivants. Au-delà de cet accueil, seuls certains lycées envisagent un suivi systématique et un accompagnement des élèves au cours de l'année de Seconde afin de travailler de manière plus continue sur cette transition. Or, comme nous l'ont signalé les enseignants interrogés, l'entrée au lycée, notamment en lycée général et technologique est un moment nécessitant des adaptations importantes pour les élèves. Ceux-ci doivent faire face à un nouvel environnement où l'anonymat est plus grand et c'est aussi bien souvent une première expérience de confrontation avec des élèves ne venant pas de l'Éducation Prioritaire pour les élèves arrivant de REP+. Mais c'est également un moment où ils se confrontent à de nouvelles attentes scolaires, en termes de connaissances mais aussi de méthodes de travail ou d'attitudes, auxquelles ils n'ont pas forcément été préparés. Et ce d'autant plus qu'un certain nombre d'aménagements existants en REP+ ne sont plus présents au lycée : les élèves disposent de moins de dispositifs d'aide et d'accompagnements, ils bénéficient moins de moments de travail en effectifs réduits... Le fait que cette dimension soit peu prise en compte par les établissements est donc aussi une source potentielle de difficultés pour les élèves arrivant de collèges REP+.

Enfin, notons que la place donnée aux familles dans la liaison Troisième/Seconde est assez secondaire. Les moments de rencontre organisés par les établissements, que ce soit sous

forme de réunions collectives ou d'entretiens individuels, sont davantage présents au collège. Au lycée, le fait d'associer la famille à la scolarité de leur enfant semble moins de mise et des activités d'accueil des familles au moment de l'entrée en Seconde sont par exemple très peu envisagées.

## 2.2. Ce que disent les élèves de REP+ du passage 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup>

Lorsque l'on interroge les élèves de Troisième et de Seconde, le premier point qui ressort est leur vision relativement positive de leur scolarité.

	Collège	Lycée	Total général
Certains jours seulement	122	162	284
Non jamais	16	17	33
Oui toujours	45	51	96
Total général	183	230	413 <sup>17</sup>

Tableau 1 : satisfaction des élèves concernant leur scolaire (en effectifs<sup>18</sup>)

Ainsi, si au collège comme au lycée, la majorité des élèves de notre échantillon exprime une satisfaction mitigée d'aller à l'École (66,7% des collégiens et 70,4% des lycéens déclarent être contents d'aller dans leur établissement certains jours seulement), ils sont cependant peu nombreux à déclarer n'être jamais contents d'y aller (8,7% au collège et 7,4% au lycée) et une part non négligeable d'entre eux affirme être contente d'aller au collège ou au lycée tous les jours (2,6% au collège et 22,2% au lycée). Quand on leur demande les raisons qui leur donnent envie d'aller au collège ou au lycée, ce qui arrive en tête de leurs préoccupations, c'est le plaisir de retrouver leurs camarades (pour 79,7% des collégiens et 72% des lycéens). La deuxième raison la plus évoquée est le fait que la majorité des cours les intéressent (pour 44,4% des collégiens et 36% des lycéens).

	Collège	Lycée	Total général
Lieu agréable à vivre	26	71	97
Lieu agréable pour étudier	39	61	100
Retrouver ses camarades	149	172	321
Relation avec les adultes	71	49	120
Aide des adultes en cas de problème	21	15	36
Intérêt pour les cours	83	86	169

Tableau 2 : raison des élèves pour aller à l'école (en effectifs)

<sup>17</sup> Le total général ne tient pas compte des non-réponses relatives aux questions retenues pour le tableau.

<sup>18</sup> Données issues du questionnaire administré au cours de notre enquête.

Les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants sont perçues comme bonnes ou très bonnes par une grande majorité des élèves (77% des collégiens et 70% des lycéens) et peu d'entre eux les trouve mauvaises ou très mauvaises (5% au collège, 6% au lycée).

	Collège	Lycée	Total général
Très bonnes	33	44	77
Bonnes	108	117	225
Moyennes	33	56	89
Plutôt mauvaises	4	8	12
Très mauvaises	5	5	10
Total général	183	230	413 <sup>19</sup>

Tableau 3 : Qualité de la relation avec les enseignants en fonction du type d'établissement (en effectifs)

Cette satisfaction varie d'une part en fonction du genre de l'élève, les filles étant plus nombreuses à déclarer être contentes de se rendre dans leur établissement que les garçons.

	Filles	Garçons	Total général
Très bonnes	40	26	66
Bonnes	105	89	194
Moyennes	39	38	77
Plutôt mauvaises	2	7	9
Très mauvaises	2	6	8
Total général	188	166	354 <sup>20</sup>

Tableau 4 : Qualité de la relation avec les enseignants en fonction du genre (en effectifs)

D'autre part, le niveau scolaire est également très discriminant puisque, comme on peut s'y attendre, les élèves ayant les meilleurs résultats sont ceux qui perçoivent leurs relations avec les enseignants comme les plus positives.

	Faible	Intermédiaire	Plutôt bien	Très bien	Total général
Très bonnes	13	17	38	8	76
Bonnes	46	71	70	22	209
Moyennes	39	26	12	3	80
Plutôt mauvaises	6	2	3	1	12
Très mauvaises	3	3	0	1	7
Total général	107	119	123	35	384 <sup>21</sup>

Tableau 5 : Qualité de la relation avec les enseignants en fonction du niveau scolaire (en effectifs)

<sup>19</sup> Le total général ne tient pas compte des non-réponses relatives aux questions retenues pour le tableau.

<sup>20</sup> Idem

<sup>21</sup> Le total général ne tient pas compte des non-réponses relatives aux questions retenues pour le tableau.

Ces résultats vont à l'encontre de certaines représentations stigmatisantes concernant les établissements REP+ et souvent négatives quant aux relations qui se nouent entre les élèves et leurs enseignants en leur sein. Ils témoignent en tout cas de conditions relativement favorables pour le développement de la scolarité des élèves.

Dans la construction des choix d'orientation des élèves, la famille apparaît centrale.

	Collège	Lycée	Total général
Discussion avec le professeur principal	109	116	225
Discussion avec les enseignants	29	34	63
Discussion avec le psyEN	10	27	37
Discussion avec le CPE	12	23	35
Discussion avec les parents	140	147	281
Discussion avec la fratrie	61	58	119
Discussion avec les amis	65	75	137

Tableau 6 : Discussion autour du choix d'orientation (en effectifs)

Les parents sont ainsi les premiers interlocuteurs que les élèves évoquent pour discuter de leurs choix d'orientation (cités par 77% des collégiens et 61% des lycéens). Le professeur principal de la classe arrive en deuxième position, 60% des collégiens et 50% des lycéens discutent avec lui de leur choix d'orientation. Les autres interlocuteurs au sein des établissements (autres enseignants que le professeur principal, psychologues de l'Éducation nationale, Conseillers Principaux d'Éducation) sont eux moins cités (28% au collège, 36% au lycée). En revanche, les amis et les frères et sœurs sont également fortement évoqués par les élèves (34% chacun au collège, 32% et 25% au lycée) ainsi que les membres de la famille élargie (oncles, tantes, cousins). Les élèves déclarent aussi s'appuyer sur d'autres ressources, notamment sur les ressources en ligne.

Les décisions relatives au type de lycée retenu, que ce soit entre voie générale et voie professionnelle ou entre lycée de secteur et hors secteur, apparaissent fortement marquées par des spécificités liées au contexte local : l'offre scolaire proche (la proximité ou non d'un autre lycée attrayant par exemple) ; la réputation de l'établissement ; les dispositifs spécifiques proposés au sein de l'établissement (classe européenne, option spécifique...). De manière transversale, le territoire sur lequel se situe l'établissement apparaît être un élément marquant fortement les choix des familles que ce soit pour y rester (parce qu'on y est attaché et que l'on craint de le quitter pour des espaces moins connus) ou le quitter (parce qu'on estime qu'il est stigmatisé et n'offre pas d'opportunités de qualité).

Quant à la manière dont ils se projettent dans des études après le baccalauréat, quatre motivations majeures ressortent des propos des élèves. En premier lieu, ils déclarent être motivés par le fait d'avoir un métier, puis le fait de gagner de l'argent. Viennent ensuite le

plaisir de faire des études (« continuer mes études », « j'aime passer du temps à l'école », « j'aime beaucoup les études », continuer d'apprendre », ...) et le désir de s'épanouir (« avoir un bon avenir », « que ce soit intéressant », « faire de nouvelles découvertes », « être fier de ce que j'ai accompli », « l'idée de construire ma vie », « avoir le métier que je souhaite et pas seulement pour subvenir à mes besoins », « vivre une belle vie », ...). De manière plus marginale, on retrouve également la volonté de rendre fiers ses parents. A contrario, ce qu'ils déclarent comme risquant de les démotiver est lié à la crainte de l'échec (ne pas avoir d'assez bonnes notes, rater son bac, la difficulté des études à venir, ...) ou à celui de la durée des études, du risque d'ennui, de fatigue ou de la trop grande quantité de travail liés aux études. De manière moins fréquente, on trouve aussi la crainte de recevoir des critiques au cours de ses études et le manque d'argent.

Au regard des inégalités qui se jouent dans le passage entre collège et lycée, il apparaît que l'accompagnement proposé par les établissements ne concerne pas toujours directement les dimensions qui participent le plus à la construction de parcours scolaires différenciés. On peut ainsi noter des décalages entre les difficultés, notamment scolaires, ressenties par les élèves à l'arrivée en Seconde et cet accompagnement, ou le travail relativement faible avec les familles alors que leur rôle est prépondérant dans les choix et les parcours des élèves.

### **3. Le rôle des « Parcours d'excellence » dans la transition Troisième/Seconde**

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons au rôle que peuvent jouer les Parcours d'Excellence dans cette transition Troisième/Seconde. Comme nous l'avons vu plus haut, cette notion d'excellence s'est progressivement imposée dans les politiques de lutte contre les inégalités scolaires (Bongrand P, 2011). De manière sous-jacente à cette notion d'excellence se trouve une idée de sélection. En effet, comme le souligne Perrenoud (2010, p.70) : *l'« excellence n'a de valeur sociale que lorsqu'elle n'est pas accessible à tous »*. On voit ainsi émerger dans les dispositifs les plus récents une distinction nouvelle entre la majorité des élèves de l'Éducation Prioritaire et ceux qui sont sélectionnés pour intégrer ces dispositifs dits d'excellence et qui y reçoivent un accompagnement scolaire spécifique et supplémentaire, créant ainsi entre eux une différence non seulement matérielle mais aussi symbolique (Bertrand J & al., 2016, p.14).

Pour apporter des éléments à ce sujet, nous interrogeons dans un premier temps ce que disent les personnels des équipes éducatives (chefs d'établissement, Conseillers Principaux d'Éducation, professeurs principaux ou référents Parcours d'Excellence) sur leurs perceptions du terme excellence. Puis nous analysons la disparité de l'offre scolaire en termes de contenu proposés au sein des différents Parcours d'Excellence. Enfin, nous étudions les déclarations des élèves autour de leur participation à ces dispositifs.

#### **3.1. Quelle(s) perception(s) de l'« excellence » par les équipes éducatives ?**

Les personnels éducatifs en charge de la mise en place des Parcours d'Excellence au sein des établissements expriment différentes conceptions de la notion d'excellence telle qu'ils

la perçoivent dans ce dispositif spécifique. Deux principes de justice peuvent être distingués dans leurs discours.

Le premier principe peut être qualifié de « mérito-académique ». Il se décline en « académique pur » et « méritocratique ». Dans la première sous-catégorie, le critère de sélection des élèves est leur performance scolaire. :

*« Comment j'ai choisi ? Alors très arbitrairement, en faisant un écrémage et en prenant **tous les élèves qui ont plus de 15 de moyenne** en Quatrième, je les ai sollicités pour les rencontrer et pour leur proposer le dispositif Parcours d'Excellence. Sur ces 35, 13 ont répondu présents, dans les temps. » (Principal-adjoint, collègue).*

La deuxième sous-catégorie sélectionne les élèves sur leur « mérite », mesuré à l'aune des efforts qu'ils fournissent :

*« Alors nous on a fait le choix, je ne sais pas si vous avez pu constater, si vous avez suivi les réunions de pilotage... On avait sur le terrain différentes façons d'appréhender, de choisir... Nous à X on a fait le choix de valoriser, non pas les résultats scolaires, on n'a pas choisi les élèves les plus méritants scolairement parlant, **on a choisi de valoriser l'appétence**. Tous ces élèves en fait qui sont en demande d'être encadrés. Ils aiment l'école, ils aiment être investis dans des projets. Et on trouvait ça beau. » (CPE, collègue).*

Le deuxième principe de justice avancé est plus « universaliste ». Il se décline également en deux sous-catégories : « universaliste néo-libéral » et « universaliste pur ». La première sous-catégorie sélectionne les élèves sur leur motivation, caractérisée par leur volonté, leur responsabilité dans leurs cursus scolaires, ainsi que les choix qu'ils sont capables de faire :

*« Alors, en Quatrième, je vais les voir, je leur présente un petit peu le parcours et je leur demande **une lettre de motivation** : pourquoi ils veulent intégrer ce parcours ? [...] Je vais les voir, je leur dis "voilà je vous donne les papiers" et de suite **ils viennent me chercher**, de suite ils ont compris : ils viennent me chercher, ils font leur lettre, ils demandent s'ils ont été pris... **Alors que je prends tout le monde, je leur dis pas.** » (Enseignante, collègue).*

Dans la deuxième sous-catégorie, il n'y a aucun critère de sélection. L'objectif, dans ce cas, est d'enrichir l'offre des apprentissages pour tous les élèves. :

*« Peut-être qu'un jour il faudra que j'identifie, mais moi je trouve ça un p'tit peu triste d'identifier 15 élèves et de faire bénéficier que ces 15 élèves des Parcours d'Excellence, c'est pas ma vision à moi de...[...] Après je répète, je comprends pourquoi on veut absolument qu'on identifie un groupe, je pense que c'est plus pour des questions de cohorte, de suivi, de statistiques, de légitimité des budgets etc., parce qu'il y a beaucoup d'argent qui sont investis dans les Parcours d'Excellence, c'est nouveau donc il faut un moment donné... mais bon. Si un moment donné il faut contractualiser avec une quinzaine d'élèves on le fera, mais là je vous dit je trouve c'est bien : ça permet bon à des élèves qui sont sur Médit'art, y a des élèves qui sont sur le Tour Républicain c'est pas les mêmes, y a des élèves qui sont sur autre chose... on... **ça touche un petit peu tout le monde.** » (CPE, collègue).*

De manière transversale, peut se surajouter aux principes précédents une logique « particulariste ». Dans ce cas, les élèves seront en plus sélectionnés à partir d'une particularité, telle que le genre, leur origine migratoire, un trait de caractère :

*« La famille bloque et ne soutient pas l'ambition des filles, **les filles n'ont pas confiance en elles, elles ont besoin d'être soutenues** » (Professeur principal, référent Parcours d'Excellence, collègue) ;*

« Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs. » (Réfèrent PAREX, collègue);

« Il y en avait une qui était très timide. Elle est brillante elle travaille très bien mais elle est très timide. [...] C'est d'ailleurs en partie pour elle qu'on avait mis en place des cours de théâtre. » (Réfèrent PAREX, lycéenne)

Ces différents principes de justice mobilisés par les équipes éducatives concourent à sélectionner des élèves de profils différents suivant les établissements : dans certains établissements ce sont ainsi les « meilleurs » élèves sur un plan scolaire qui seront choisis pour participer aux Parcours d'Excellence, dans d'autres ce seront tous les élèves et dans d'autres encore des élèves ayant une spécificité dont on pense qu'elle nécessite un accompagnement supplémentaire. Au final, sur notre échantillon, les élèves sélectionnés pour les Parcours d'Excellence sont plus souvent issus de familles socialement défavorisées que l'ensemble des élèves de l'établissement (2/3 des élèves en Parcours d'Excellence ont des parents ouvriers, employés ou inactifs, alors que ce n'est le cas que de la moitié des élèves non impliqués). Ce sont également plus souvent des filles (65% dans les Parcours d'Excellence contre 53% dans l'ensemble de l'échantillon). Sur le plan scolaire, les 2/3 de l'échantillon inscrits en Parcours d'Excellence sont de bons ou de très bons élèves alors que c'est seulement le cas d'un peu plus d'un tiers des élèves non-inscrits dans le dispositif.

### 3.2. Les Parcours d'Excellence : une disparité d'offres scolaires

Dans les textes officiels de cadrage de la mise en place des Parcours le corps éducatif est encouragé à développer « l'estime de soi et la confiance en l'avenir, la bonne connaissance des parcours possibles, la curiosité intellectuelle nourrie par le plaisir d'apprendre »<sup>22</sup>. Dans les établissements au sein desquels nous avons enquêté, cela se traduit par différentes activités proposées aux élèves inscrits dans les Parcours d'Excellence. Au sein des collèges, on retrouve trois modes de mise en œuvre de ce nouveau dispositif.

Le premier fait apparaitre les Parcours d'Excellence comme la suite directe des Cordées de la réussite. Cela concerne des établissements qui, avant la mise en place des Parcours d'Excellence, étaient déjà engagés et comptaient des Cordées de la réussite installées depuis plusieurs années. Dans cette situation, la nouveauté apportée par les Parcours d'Excellence est de créer un lien entre les différents dispositifs existant au sein d'un établissement.

Le deuxième mode de fonctionnement correspond à des établissements dans lesquels il n'y avait pas de dispositifs préexistants type Cordées de la réussite. On observe alors une difficulté à mettre en place les Parcours d'Excellence pour plusieurs raisons. La première c'est qu'il y a une mauvaise connaissance du dispositif en lui-même. La deuxième c'est que les acteurs éducatifs n'identifient pas cette action comme prioritaire, au regard des urgences de leur quotidien. Enfin, la dernière raison est le manque de ressources, de disponibilités et d'énergie pour mettre en place tout un nouveau système de fonctionnement, au regard d'un quotidien qu'ils qualifient de difficile.

---

<sup>22</sup> Circulaire du 25 août 2016.

Le dernier mode de fonctionnement concerne des collèges qui, comme dans le cas précédent, ne possédaient pas de Cordées de la réussite ou de dispositifs équivalents, mais qui se saisissent de l'arrivée des Parcours d'Excellence pour impulser de nouvelles propositions originales. Même si les professionnels disent « essayer les plâtres », ils mettent en œuvre des projets innovants qu'ils veulent adaptés aux besoins de leurs élèves.

Du côté des lycées, la logique est légèrement différente, en tout cas en tout début de mise en place de ce dispositif. En effet, la première des actions de ces établissements est d'accueillir et d'accompagner les collégiens initialement inscrits dans des Parcours d'Excellence. Ils ont donc à réaliser une continuité des dispositifs existants et complètent ceux-ci avec quelques nouveautés.

Cette variété d'approches de la mise en œuvre des Parcours d'Excellence amène une diversité d'activité très forte. Une première source de diversité tient au fait que certains établissements, notamment ceux du centre-ville de la métropole de l'académie, peuvent faire appel à des partenaires extérieurs nombreux et variés (associations d'éducation populaire, établissements du supérieur...), alors que d'autres s'appuient sur leurs forces internes pour développer eux-mêmes des activités spécifiques. En outre, en fonction des conceptions de l'excellence qui sont mobilisées par les équipes différents types d'activités peuvent être proposées aux élèves des Parcours d'Excellence : certaines sont très axées sur la dimension scolaire et proposent par exemple des stages de renforcement scolaire, d'autres sont plus centrées sur le développement de savoir-être (s'exprimer oralement, faire du théâtre, participer à des actions citoyennes...), d'autres encore misent sur la découverte de filières de l'enseignement supérieur (rencontres avec des chercheurs, tutorat avec des étudiants...), enfin certaines s'organisent autour de sorties culturelles (visite de villes, de musées, de lieux culturels...). Cette diversité conduit à ce que sous la même dénomination de Parcours d'Excellence se côtoient des activités très variées et difficilement comparables en termes d'apprentissages. On peut néanmoins noter que celles-ci apportent des ouvertures supplémentaires par rapport à ce qui est fait pour l'ensemble des élèves dans les établissements.

### **3.3. Quelles perceptions par les élèves des Parcours d'Excellence ?**

La mesure des effets des Parcours d'Excellence sur les élèves qui en bénéficient est complexe à réaliser en raison, d'une part, de la diversité de l'offre proposée et, d'autre part, de la difficulté à saisir ces effets sur un temps long. Nous avons néanmoins interrogé les élèves qui participent aux Parcours d'Excellence sur ce qu'ils estiment en retirer, leurs discours sont donc à prendre comme des « ressentis » et non comme des effets objectifs.

Dans les déclarations des élèves, trois types d'apports sont énoncés. Un premier type d'apport cité concerne la dimension scolaire. Certains élèves, notamment ceux qui participent à des activités de renforcement scolaire, expliquent trouver au sein des activités proposées des contenus leur permettant de s'améliorer scolairement, dans différentes disciplines, principalement en mathématiques et en français :

« *Moi personnellement l'Institut Y ça m'a vraiment aidé en cours, parce qu'en cours quand le prof il nous fait des petites activités, et que ça amène sans faire exprès à une propriété de maths, de Seconde ou de Première* » (Fille, 3<sup>e</sup>) ;

« *L'institut Y c'était pour moi **une occasion pour améliorer mes notes, être encore meilleur en maths et en français*** » (Garçon, 3<sup>e</sup>).

Un autre apport mis en avant est qu'au sein des activités auxquelles ils participent dans le cadre des Parcours d'Excellence, ils ont pu travailler leur orientation future, leur insertion professionnelle, par la découverte de nouveaux métiers :

« *On allait sur des ordis **chercher des métiers** qu'on pouvait faire* » (garçon, 3<sup>e</sup>) ;

« *Grâce au projet Airbus, **j'ai découvert un nouveau métier*** » (Garçon, 3<sup>e</sup>).

Enfin, certains élèves ressentent également un enrichissement et un élargissement de leur culture générale. Ici, les élèves citent des lieux, des événements, des activités qu'ils ont réalisées et dont le principal but est de leur permettre de découvrir et d'apprendre une culture qu'ils n'avaient pas précédemment :

« *C'est des activités pour la culture générale* » (Garçon, 2<sup>nd</sup>e) ;

« *C'était intéressant parce que avant ça **je savais pas trop qui c'était Marcel Pagnol**, je pensais pas que c'était un artiste, et tout ça en fait, et ça m'a permis de voir un peu Aubagne parce que avant ça je suis jamais jamais allé* » (Fille, 3<sup>e</sup>) ;

« *L'opéra c'était vraiment magnifique, genre c'était vraiment beau* » (Fille, 3<sup>e</sup>).

Au-delà de ce que déclarent les élèves, nos analyses montrent également que la participation aux activités des Parcours d'Excellence peut donner la possibilité aux élèves de créer de nouveaux liens de sociabilité. Ces liens peuvent se nouer avec d'autres élèves dont ils se sentent souvent plus proches que leurs camarades de classe :

« *Grâce à eux j'ai rencontré beaucoup de gens, je me suis fait **plein d'amis** en un an* » (Fille, 3<sup>e</sup>).

Toutefois, on peut en outre repérer des élèves qui n'ont pas conscience de participer aux Parcours d'Excellence ou qui n'en voient pas l'utilité :

« - *Est-ce qu'on t'a proposé, parce que tu es une très bonne élève, de faire ce Parcours d'Excellence, ces actions.*

- *Oui mais on a proposé à tout le monde de faire ça, à tous les troisièmes. Mais j'ai pas voulu faire.*

- *C'était pas à cause de ta moyenne en fait ?*

- *J'avais pas envie de le faire, ça m'intéressait pas.*

- *Pourquoi ?*

- ***Je sais pas, j'avais pas envie de le faire.*** » (Fille, 3<sup>e</sup>).

Ces perceptions des Parcours d'Excellence diffèrent donc fortement en fonction des types d'activité auxquels participent les élèves, mais également de la façon dont ces derniers ont été sélectionnés. Les effets perçus sont donc très variables et il est difficile de conclure de manière précise sur ce qui constituerait l'apport global de ce dispositif.

## Conclusion

L'exemple des Parcours d'Excellence permet de réfléchir aux dispositifs d'ouverture socio-scolaire qui visent à accompagner la scolarité des élèves de milieu populaire scolarisés en Éducation Prioritaire et probablement plus largement aux dispositifs d'inclusion scolaire. Un premier axe de réflexion est relatif au déploiement d'un dispositif national et à ses traductions locales qui permettent des adaptations propres à chaque territoires et acteurs concernés mais interroge dans le même temps sur ce qui peut constituer la permanence du dispositif au regard de la diversité des réalités qu'il recouvre. Un deuxième axe de réflexion concerne les apports de ce type de dispositif pour les élèves qui y participent. En nous appuyant sur nos analyses, et malgré la diversité de l'offre que les Parcours d'Excellence recouvrent, il semble que, comparativement à ce qui se fait dans l'ordinaire des classes, ce type de dispositif peut apporter des activités nouvelles permettant aux élèves qui y participent des ouvertures sur de nouveaux possibles. Enfin, le troisième axe de réflexion porte sur les effets de ce type de dispositif en termes de démocratisation scolaire. Il nous semble en effet que le principe de tels dispositifs qui visent à sélectionner certains élèves pour les faire bénéficier d'activités complémentaires risque de renforcer ce que Pierre Merle (2017) appelle une « démocratisation ségrégative », c'est-à-dire une démocratisation à plusieurs vitesses où ce qui est visé pour les uns (par exemple ceux qui participent aux Parcours d'Excellence) diverge de ce qui est visé pour les autres (ceux qui n'y participent pas). Plus largement, cela interroge les effets de fragmentation des systèmes scolaires (Barrère A & Delvaux B, 2017) que de tels dispositifs peuvent avoir. En ce sens, ce type de dispositif souligne les contradictions inhérentes à la volonté de prendre en compte des besoins qui seraient spécifiques à certains élèves tout en visant une École qui serait inclusive pour tous.

## Bibliographie

1. (Audren G., Dorier E., Rouquier D, 2018). *Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires : effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille*. In Danic I, David O, Fontar B, Grimault-Leprince A, Le Mentec M (dir.). *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*. Rennes, France. Presses Universitaires de Rennes.
2. (Barrère A, 2013). *La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire*. Carrefours de l'éducation n° 36(2). P 95-116.
3. (Barrère A. & Delvaux B., 2017). *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. Introduction*. Revue internationale d'éducation de Sèvres n°76. p 39-50.
4. (Bertrand J. & al., 2016). *Les classements dans les institutions de formation*. Sociétés contemporaines, 2016/2, n°102. p 5-17.
5. (Bongrand P, 2011). *L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)*. Revue française de pédagogie n°177. p 11-24.

6. (CNESCO, 2016). *Inégalités sociales et migratoire. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Rapport scientifique, septembre 2016.
7. (DGESCO, 2018). [En ligne] Tableau de bord de l'académie d'Aix-Marseille 2017-2018, consulté le 30 Juin 2020 à 13h 42min, URL : [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/comprendre/donnees\\_cles/2017-2018/EP\\_2017\\_aix-marseille.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2017-2018/EP_2017_aix-marseille.pdf).
8. (Demeuse M, Frandji D, Greger D & Rochex J-Y, 2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon, France. INRP.
9. (Frandji D, Rochex J-Y, 2011). *De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques"*. Education & formations n°80. p 95-108.
10. (Grossetti M, 2003), *Eléments de discussion pour une sociologie des bifurcations (contingences, événements, et niveaux d'action*. Anticipation, Jan 2003.
11. (Livet P, Nef F. 2009). *Les êtres sociaux : processus et virtualités*. Paris, France. Hermann.
12. (Merle P, 2017). *La ségrégation scolaire*. Paris, France. La Découverte.
13. (Moignard B, 2018). *Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet*. Revue française de pédagogie n°202. p 65-75.
14. (Perrenoud P, 2010), *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Suisse. Droz.
15. (Rochex J-Y, 2010). *Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?* Dans Ben Ayed C., Charlot B., Baudelot C. & Establet R (dir.). *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* Paris, France. A. Colin.