

Dossier d'actualité (ancien titre : Lettre d'information) n° 32 – janvier 2008

[vous abonner](#)
[consulter le dossier en ligne](#)

Carte scolaire et aménagement des territoires

Par Brigitte Bacconnier (VST), Hélène Marguerite (VST) et Géraldine Geoffroy (CERTU)

Ce dossier, qui questionne la place de la carte scolaire dans les politiques urbaines et les politiques d'aménagement des territoires a été réalisé en collaboration avec le Centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques ([CERTU](#)), un service technique central du ministère de l'Écologie, de l'Aménagement et du Développement durables.

Au moment où la France entre dans un processus de suppression de la carte scolaire, où les parents pourront choisir l'école de leurs enfants sur le « marché de l'éducation », nous avons tenté de répondre à un certain nombre d'interrogations. Qu'elle est l'attitude des familles vis-à-vis de la carte scolaire ? L'école amplifie-t-elle ou bien réduit-elle la ségrégation urbaine ? Quels sont les liens entre l'offre de formation et le territoire ? Comment s'articulent politiques urbaines et politiques éducatives ? La planification scolaire a-t-elle une place dans la planification territoriale ?

Nous abordons cette étude par la présentation des notions de sectorisation et de choix de l'école avec un regard français et international. Puis nous présentons les disparités de scolarisation et les processus de hiérarchisation des établissements. Une troisième partie s'intéresse aux stratégies scolaires et résidentielles des familles dans le choix de l'école de leurs enfants. La quatrième partie ouvre le volet « aménagement du territoire » de ce dossier. Quels sont les liens entre les politiques urbaines et les politiques scolaires ? Nous concluons par la présentation de différentes propositions d'aménagement de la carte scolaire.

[Carte scolaire et choix de l'école : état des lieux en France et à l'étranger](#) | [Disparités de scolarisation et processus de hiérarchisation des établissements](#) | [Stratégies de familles et offre de formation](#) | [Politiques urbaines et politiques scolaires ?](#) | [Propositions d'aménagement de la carte scolaire](#) | [Glossaire des sigles et sitographie](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par les rédactrices ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Carte scolaire et choix de l'école : état des lieux en France et à l'étranger

En France

Mise en place en 1963, dans l'objectif d'offrir à tous les enfants, en fonction de leurs aptitudes, les mêmes chances d'accès aux études, la « carte scolaire » est initialement une politique nationale cherchant à rationaliser la répartition des établissements scolaires sur le territoire. Dans le secondaire, l'objectif de réponse aux besoins économiques du pays s'est traduit également par une régulation des flux scolaires et de leur répartition dans les différentes filières de formation (Kerninon, [1997](#) ; Charlot, [1994](#)). Afin d'éviter les déséquilibres entre établissements, cette politique a conduit à mettre en place un principe d'affectation des élèves en fonction de leur domicile : la sectorisation. La « carte scolaire » consiste donc à déterminer la structure du réseau des établissements, à préciser les types de formation qu'ils assurent, à fixer leur répartition, leur capacité et leur zone de desserte.

Dans les débats qui entourent la définition de la carte scolaire, la question de la sectorisation est celle qui retient le plus l'attention, au point de devenir synonyme, dans le langage courant, de « carte scolaire ». Claude Lelievre ([2006](#)) a fait le point sur vingt années de tergiversations autour de la carte scolaire. De nombreux travaux de recherche montrent en effet que différents processus, notamment les stratégies de contournement de la carte scolaire par les familles et le développement de la concurrence entre établissements, aggravent les inégalités territoriales et renforcent la ségrégation scolaire (cf. parties 2 et 3). De tels constats ont conduit l'Éducation nationale, à partir des années 80-90, à assigner à la carte scolaire un nouvel objectif, celui d'assurer une plus grande mixité sociale au sein des établissements (Ott, [2007](#)), comme l'expose notamment la circulaire n° [98-263](#) du 29 décembre 1998. Mais des analyses récentes tendent à montrer que, prise dans des logiques contradictoires la gestion administrative de la carte scolaire peut produire des effets contraires (Laforgue, [2005](#)).

Quel que soit le lieu du débat sur cette question, s'opposent alors les partisans de l'abrogation de la carte scolaire – qui mettent en avant une organisation scolaire basée sur le développement de la concurrence entre les établissements et les familles et qui souhaitent laisser le choix de l'établissement à l'élève – et les non-partisans de la remise en cause de la sectorisation, pour qui il existe un véritable problème d'inégalités territoriales dans les zones urbaines, rurales et de ghettoïsation de certains quartiers. Une étude réalisée par le service statistique académique du rectorat de Paris (2005) montre un cas qui illustre la sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003. Elle met en évidence une typologie des collèges publics (déterminée par l'origine sociale et les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième) et présente Paris comme le lieu où se côtoient les extrêmes. Huit pour cent des familles contournent la carte pour scolariser leurs enfants dans un collège du groupe « urbain favorisé » alors que leur collège de secteur appartient au groupe « urbain défavorisé » ou « mixte socialement plutôt défavorisé », cet évitement affectant vingt collèges publics. Quant à la fuite des élèves vers le privé, elle concerne les familles résidant dans les secteurs de collèges du groupe plutôt favorisé et des familles de secteurs défavorisés du nord et de l'est de Paris. Une autre étude, celle du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), réalisée à la demande de la Direction régionale de l'équipement d'Ile-de-France (DREIF), montre les articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Ile-de-France (2002). Le mécanisme qui a été identifié pour Paris ne représente qu'un exemple parmi d'autres (et probablement spécifique), mais il résume bien la complexité urbaine et l'importance de la sectorisation dans ces processus. Le premier critère de choix observé est celui de l'image de l'établissement qui doit mettre en place des « stratégies défensives » et proposer des options diversifiées, 3^e d'insertion, classe à PAC, section européenne... à condition que la stigmatisation ne soit pas trop importante. Une autre composante significative est la sécurité des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Enfin un troisième point porte sur la stabilité des équipes pédagogiques et leur implication dans le fonctionnement de l'établissement. Si ces conditions ne sont pas réunies, la forme d'évitement la plus visible est la fuite vers le privé.

En 2007, le gouvernement français affirme sa position : « la carte scolaire n'assure plus l'égalité des chances et n'est plus adaptée au système scolaire d'aujourd'hui, ni aux attentes de la société française ». Elle doit être remplacée par de « nouveaux instruments de mixité sociale ». Depuis juin 2007, les parents peuvent demander des inscriptions hors secteur dans « la limite de capacité d'accueil des établissements ». Lorsque la capacité d'accueil est atteinte, les demandes sont examinées en fonction de critères prioritaires. Ces critères s'adressent aux élèves souffrant de handicap ; aux élèves bénéficiaires d'une bourse au mérite ; aux boursiers sur critères sociaux ; aux enfants nécessitant une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé ; aux élèves devant suivre un parcours scolaire particulier ou bien ceux dont le frère ou la sœur est scolarisé dans l'établissement souhaité ou encore ceux dont le domicile est situé en limite de secteur proche. La réforme ne remet en cause ni la règle générale qui permet aux familles d'inscrire leurs enfants dans l'établissement le plus proche de leur domicile, ni le pouvoir des maires de maintenir une sectorisation pour les écoles primaires. Le gouvernement a présenté quelques chiffres 2006-2007 : 12 062 139 élèves sont scolarisés dans les premier et second degrés dont 10 039 955 dans le public (6 644 108 écoliers, 3 207 181 collégiens, 2 210 850 lycéens) ; 67 077 établissements dont 58 205 publics (55 667 écoles, 7 011 collèges et 4 319 lycées). Au total, pour la rentrée 2007, il y a eu 13 500 nouvelles demandes de dérogation dont 2 500 en région parisienne. Un tiers des demandes concernait l'entrée en 6^e, deux tiers l'entrée au lycée. 77 % des demandes ont été satisfaites au collège et 67 % au lycée. Pour le gouvernement, « les résultats de cette première étape d'assouplissement de la carte scolaire sont très encourageants. Les taux de satisfaction des demandes des familles ont progressé en s'établissant respectivement à 77 % et 67 %, en hausse de 10 et 6 points par rapport à l'année précédente. Plus de 13 500 demandes d'inscription supplémentaires hors secteur ont été formulées par les familles, dont environ un tiers à l'entrée de la classe de sixième et deux tiers pour la classe de seconde » (Communication en conseil des ministres, 25/7/2007).

La France fait partie d'un certain nombre de pays qui se sont engagés à des degrés divers dans ce processus de retrait de la sectorisation. Il est nécessaire de regarder hors de l'hexagone pour prendre connaissance des résultats des études qui ont été menées sur ce sujet.

À l'étranger

□ États-Unis et Grande Bretagne

La question du choix de l'école par les usagers s'est posée depuis une vingtaine d'années dans une majorité de pays. Si les USA ont étendu les possibilités de choix depuis les années 1970, les autres pays ont mis ce processus en marche dans les années 1980 (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001). Aux États-Unis, l'économiste Milton Friedman a défendu dès 1955, le système des bons d'éducation, les « vouchers », qui permettent aux familles de les dépenser dans l'école de leur choix agréée par l'État. Si les vouchers attestent d'une orientation libérale, d'autres, avec une orientation plus progressiste, prônent une instance contrôlant le choix. Des partisans « de gauche » voient en ce choix, la possibilité donnée aux enfants d'échapper à leur quartier et à leur école dégradée. En Grande-Bretagne, une série de lois instaurées à partir de 1979 par les conservateurs ont fait du choix de l'école un vecteur essentiel de la régulation du système d'enseignement ; cette politique est axée sur la responsabilité des familles. Trois arguments sont donnés pour défendre le choix de l'école dans ces deux pays : le premier est qu'il s'agit d'un droit fondamental des parents que de prendre toutes les décisions concernant leurs enfants ; le deuxième que les parents sont plus compétents qu'une bureaucratie pour choisir l'école qui convient le mieux à leurs enfants ; et enfin un troisième, précise que l'enfant a une meilleure image de son école, et qu'il est plus motivé si ses parents l'ont choisie.

Une expérience d'un autre type fut lancée aux États-Unis en 1973, qui consistait à obtenir un taux uniforme d'élèves blancs et d'élèves noirs dans les écoles. Des bus emmenaient des élèves blancs dans les quartiers noirs et réciproquement, d'où l'appellation de « busing ». L'expérience qui a duré vingt-cinq ans fut abandonnée dans les années 90. Cette formule, présentée par Arnaud Bilek (2004), visait à empêcher la concentration des populations défavorisées dans certains établissements. « Elle consistait donc à répartir les élèves dans tous les établissements du district pour garantir un certain seuil de mixité sociale dans l'école. Ainsi, au lieu de donner plus de moyens aux établissements difficiles, le busing consiste à lutter directement contre la ségrégation en finançant le transport des élèves pour qu'ils étudient dans des établissements situés en dehors de leur quartier. Inutile de préciser que cette initiative a connu une très forte opposition dans les milieux aisés qui ont mal accepté l'arrivée significative d'enfants issus de milieux défavorisés dans "leurs établissements" ». Marie Mc Andrew, dans « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île de Montréal : que pouvons-nous apprendre de la recherche américaine sur le busing ? » (1998), présente les résultats de l'analyse de contenu d'une cinquantaine d'articles sur le busing aux États-Unis. Nathan Glazer (2004) montre que des oppositions politiques ont empêché d'obtenir les résultats espérés et que la perspective d'une intégration résidentielle s'avère plus difficile que l'intégration scolaire.

Une récente étude américaine produite par deux chercheurs de l'université d'Arizona (ASU) vient de paraître (Lacireno-Paquet, Brantley, 2008). Elle analyse les tendances de choix d'écoles par les différentes couches de la population et classes sociales pour ce qui est des écoles privées et des magnet schools. Elle montre que le libre choix des familles accentue la ségrégation scolaire. À l'issue de ce travail, les auteurs préconisent des recommandations en six points pour aider les familles à choisir l'école de leurs enfants. Des efforts doivent être portés sur l'information des familles par la réalisation de sites web, par l'échange d'avis entre les familles elles-mêmes. Il faut également veiller à ce que des moyens de transport soient mis à disposition des plus démunis.

□ D'autres pays

Les politiques de choix de l'école des nombreux pays étudiés sont de plusieurs ordres : les écoles privées peuvent être financées pour les rendre aussi accessibles que les écoles publiques, ce qui est le cas aux Pays-Bas, au Danemark, ou en Australie ; les règles d'inscription sont libéralisées au sein du secteur public en supprimant ou adoucissant la notion de zone de recrutement, avec une situation différente selon qu'aucun « zoning » n'existe (Nouvelle-Zélande) ou que le choix n'intervient que si l'on refuse l'école du secteur (Suède) ; la compétition entre établissements peut être plus effective en liant le financement des écoles aux effectifs accueillis selon le principe que « l'argent suit l'élève » ; la différenciation entre écoles peut-être encouragée, voire imposée, le choix n'ayant de sens que si les écoles sont effectivement différentes ; le choix de l'école peut être rendu plus facile par la diffusion d'information indépendante sur leur qualité. Les États-Unis illustrent la variété des systèmes de choix possibles : le système de carte scolaire prévaut (12 % des élèves sont scolarisés dans le privé payant) mais quelques États ont adopté le système de choix de l'école par les parents avec deux variantes, le degré de liberté laissé aux familles et celui laissé aux écoles (sélection des élèves). Un autre choix étant celui des « Magnet schools » dont l'objectif est de réduire la ségrégation raciale (2006), cette expression peut être traduite par « pôle scolaire d'attraction », ou par « école attractive ». Ce type d'écoles concurrence les écoles publiques « classiques » aux États-Unis, elles proposent une spécialisation ainsi que des programmes attractifs aux écoles implantées dans les centres populaires des grandes villes fréquentées par des minorités.

En Europe, des organismes internationaux ont lancé des appels d'offres pour traiter ces questions d'« espaces locaux » et de « systèmes scolaires ». Les titres de leurs contributions sont évocateurs et vont tous dans le même sens de la « compétition », la « régulation », l'« interdépendance ». Ces rapports, nombreux et riches, méritent d'être organisés en thématiques.

Dans une première thématique, nous recensons des études visant à **mesurer et comparer les systèmes éducatifs européens**. Une recherche, soutenue par la Commission européenne, a tenté de construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union afin de constituer des outils à destination des décideurs, des gouvernements et plus largement des usagers (Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, 2003). Les auteurs ont identifié les mécanismes particuliers mis en œuvre par certains systèmes dont « *le résultat est de répartir la population scolaire en unités d'enseignement* ». À partir de dix indicateurs et de données recueillies dans quinze États membres de l'Union, trois groupes sont distingués : les pays nordiques (Danemark, Suède et Finlande) qui organisent des classes et des écoles très hétérogènes et ne recourent pas aux mécanismes de ségrégation ; les pays du sud de l'Europe (Espagne, Portugal, Italie, France et Grèce), le Royaume-Uni, l'Irlande et l'Autriche, qui recourent à certains mécanismes et la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne, qui y recourent massivement. Trente auteurs issus de huit pays analysent des systèmes nationaux afin d'en tirer des éléments de comparaisons internationales dans *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (2005). La question de la carte scolaire est soulevée par Bernard Delvaux (Belgique) qui constate que la ségrégation résidentielle se joue à une large échelle spatiale. Il s'interroge : « *Peut-on promouvoir encore l'introduction d'un système de carte scolaire assignant à chaque élève son lieu de scolarisation, fonction de son lieu de résidence ?* ». Agnès van Zanten (2006) relate les conclusions d'une enquête réalisée à partir de données tirées de six espaces locaux de cinq pays européens. Elle a permis de déterminer que les domaines d'activité des établissements et leur orientation sont influencés par plusieurs facteurs : les politiques éducatives nationales et locales ; des processus internes liés à l'histoire de l'établissement et à ses personnels ; des dynamiques locales. Il ressort qu'il est nécessaire de limiter « les interdépendances compétitives » des établissements, même s'ils sont défendus par les parents et par les enseignants qui y trouvent une gratification professionnelle. Mais ces phénomènes sont difficiles à limiter car ils s'ancrent dans « des processus sociaux et culturels » peu modifiables.

Un deuxième thème traité est celui du **choix de l'école**. Une étude a été menée, à l'initiative du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE), Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets (2001) par Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru-Bellat. Marie Duru-Bellat tire des enseignements de l'étranger. Elle dresse l'environnement politique, théorique et les politiques du paysage étudié ; puis elle établit un bilan de l'autonomie des établissements scolaires et des dispositifs du choix de l'école. Les parents sont satisfaits de pouvoir choisir un établissement (avec une préférence pour les Charter schools) et les personnels qui ont bénéficié de l'autonomie ne veulent pas faire marche arrière. La « lever » du carcan bureaucratique ne pousse pas les personnels à mettre à place « collectivement sur le terrain » des solutions innovantes. Elle ne produit pas « forcément » les effets inéquitables prédits par leurs adversaires car elles recèlent des « ferments d'inégalités » et « d'égalités ». Plutôt que d'être réduites ou augmentées, les inégalités peuvent être transformées. Aucun des dispositifs (accroissement de l'autonomie, développement du choix) ne peut être envisagé isolément. Leurs effets dépendent des autres techniques de régulation qui les accompagnent et les environnent. Un résumé de cette étude se trouve dans Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger (2001). La Commission européenne a questionné deux chercheurs issus de l'European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Ludger Wössmann et Gabriela Schütz. Dans leur rapport Efficiency and Equity in European Education and Training Systems (2006), ils recommandent des politiques introduisant la compétition, le libre choix et les forces du marché dans le système scolaire.

Des études récentes montrent que le libre choix de l'école ne fait qu'accroître les inégalités. Un chercheur belge, Nico Hirtt, décrit l'Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens (2007). Il compare, pour quinze pays ouest-européens, les inégalités sociales observées chez des jeunes de quinze ans, en mathématiques (sur la base de PISA 2003) en fonction du degré de liberté offert aux parents dans le choix d'un établissement scolaire. Hirtt conclut que : « *dans le contexte des pays industrialisés avancés d'Europe occidentale, une augmentation de la liberté de choix en matière d'enseignement primaire et secondaire se traduit en moyenne par une augmentation importante de la détermination sociale des prestations scolaires, donc de l'inégalité. De même, une sélection plus précoce des élèves en filières hiérarchisées conduit également à une croissance des inégalités dans l'enseignement. Au total, deux tiers de la variance entre ces pays en matière d'équité scolaire peuvent être expliqués par la conjonction de ces deux variables : liberté de choix et âge de la sélection* ». Le

chapitre 3 de l'Étude économique de la France 2007 : Renforcer les incitations à une meilleure performance du système éducatif (2007) est produit par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il arrive à la même conclusion : « *Le libre choix de l'établissement risquerait d'aggraver le problème de la ségrégation du fait de l'avantage dont disposent les familles aisées bien informées, et de conduire à un écrémage de la part des établissements scolaires. Pour éviter ces phénomènes, des réformes profondes seraient nécessaires pour garantir que les ressources allouées aux établissements publics d'éducation s'ajustent aux choix des familles. À défaut de telles réformes, la carte scolaire devrait être maintenue* ».

Les modes de régulation constituent le troisième thème des rapports. La Commission européenne s'est préoccupée de cette thématique en instituant un projet de recherche sous le titre de *Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne* (2002). L'étude s'est déroulée dans cinq pays, la Grande-Bretagne (Angleterre), la Belgique (Communauté française de Belgique), la France, la Hongrie et le Portugal. L'objectif de la première phase *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités* (2002) était de réaliser une recherche comparative sur l'évolution des modes de régulation publics des systèmes éducatifs secondaires. Puis, d'analyser comment ces évolutions affectent les processus locaux de production des hiérarchies, des inégalités et des ségrégations scolaires. La partie 3 qui traite de la « régulation » fait le point sur l'état des savoirs à propos du concept de « régulation » puis elle présente une synthèse de l'analyse des rapports nationaux des pays concernés. La conclusion nous apprend que la tendance dominante vise le renforcement de nouveaux modes de contrôle et de responsabilisation des écoles. Elle montre aussi une valorisation de stratégies de régulation axées sur la responsabilisation des résultats. Cette tendance à la convergence des politiques analysées se développe dans le cadre de situations très diverses mais il faut aussi tenir compte de la coopération multilatérale entre les États de l'Union dont résulte « une contamination politique ». Deux ans plus tard, *Les convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens* (2004) sont traitées par Lise Demailly et Christian Maroy. L'approche se fait par les formes de régulations intermédiaires et leurs évolutions, les agents (propriétés sociales, travail, professions), les contextes de développement et les effets tendanciels. L'étude de 2005 synthétise la littérature existante sur l'analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnels, fondée sur la présentation des politiques éducatives qui ont été conduites ces vingt dernières années. Christian Maroy défend la thèse que les établissements scolaires sont pris dans une « régulation de marché » qui semble peser sur les inégalités sociales et scolaires. Les études de cas de cette recherche (2006) montrent que « *partout, des relations d'interdépendances compétitives existent entre les établissements scolaires qui affectent leurs relations aux autorités locales comme avec les parents, mais aussi leur fonctionnement pédagogique interne. Les établissements scolaires sont pris dans une "régulation de marché" qui semble échapper à la maîtrise des politiques et peser sur les inégalités sociales et scolaires* ». Deux articles de la *Revue française de pédagogie* (Delvaux, 2006 ; van Zanten, 2006) reprennent en condensé le résultat de l'enquête, *Les Espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne* (2004). Cette analyse confirme combien que la réalité quotidienne des établissements est influencée par des processus internes à chaque organisation scolaire et par des normes définies par le pouvoir central, mais aussi par des processus sociaux qui se structurent au niveau intermédiaire des espaces locaux. Un numéro de *Éducation et sociétés* (2004) examine la contribution de l'école à la reproduction de l'espace des classes sociales au travers d'une confrontation des stratégies éducatives mises en œuvre par les parents des classes moyennes urbaines, en Angleterre, Allemagne, France et Argentine).

Disparités de scolarisation et processus de hiérarchisation des établissements

Dans la revue *Claris*, Agnès van Zanten (2007) s'interroge sur les inégalités scolaires à partir de l'analyse des processus scolaires. Elle montre que « *la ségrégation scolaire n'est pas le simple décalque de la ségrégation urbaine* ». Pour la sociologue, la ségrégation existe bien entre les établissements mais aussi à l'intérieur d'un même établissement par l'existence de classes « à profil » (Payet, 1999). Les politiques des établissements interfèrent également. Les éléments constitutifs des logiques ségrégatives qui structurent aujourd'hui la répartition des élèves au sein des établissements scolaires permettent de comprendre la concentration des populations défavorisées dans certains établissements et certaines classes et questionnent les modes de régulation de ces phénomènes.

Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005) montrent par ailleurs, dans le cas des collèges de l'académie de Bordeaux, l'ampleur que peut prendre la ségrégation ethnique et analysent les modalités de construction de ces « ghettos » scolaires, à la croisée des choix des familles, des stratégies des établissements et des politiques locales.

Pour Catherine Barthou et Brigitte Monfroy (2004), l'étude sur le terrain lillois permet de voir apparaître une forte segmentation sociale caractérisée par la répartition des élèves entre les collèges de la ville, qui peuvent être hiérarchisés selon l'origine sociale de leur public. Un espace scolaire se forme où les frontières traditionnelles entre secteur public et privé s'estompent au profit d'un espace d'interdépendance comprenant l'ensemble des collèges. L'observation des flux et des modes de répartition des élèves permet d'objectiver la hiérarchisation de ces établissements en lien avec les choix et les perceptions des parents. Les dynamiques urbaines articulées aux modes de régulation administratifs et aux politiques mises en œuvre par les chefs d'établissement font « système ». Ainsi, ces mêmes auteurs (2006) précisent que cet espace scolaire urbain est formé par la co-existence de deux secteurs d'enseignement aux modes de régulations spécifiques. Elles définissent aussi les interactions des établissements entre eux par le jeu de la concurrence et par les différentes logiques d'action des chefs d'établissement.

Marco Oberti (2007) propose une autre analyse détaillée de contextes scolaires différents et de situations contrastées dans le département des Hauts-de-Seine. Ce département de la banlieue ouest de Paris présente à la fois des collèges de communes populaires mais aussi des établissements « d'excellence » publics et privés. Grâce à ce panel et en comparant précisément les taux de scolarisation hors commune des collégiens dans deux villes de banlieues (Rueil et Nanterre) de populations différentes, Marco Oberti distingue des stratégies scolaires opposées. À Nanterre, commune plutôt populaire, la scolarisation à l'extérieur de la commune est importante. Mais elle est très contrastée en fonction de la catégorie sociale des élèves. Et l'évitement des collèges de Nanterre concerne surtout les zones socialement mixtes à recrutement peu populaire. À Rueil, commune accueillant plus de classes moyennes et supérieures, les établissements secondaires privés et très sélectifs sont préférés aux établissements publics du secteur. Marco Oberti (2007) précise que « *l'offre scolaire joue un rôle important dans les modalités d'appréciation et d'évaluation des établissements* ».

Gilles Combaz (2007) rappelle la clarté des textes officiels dans la mise en œuvre d'une véritable mixité sociale par un découpage équilibré de la carte scolaire (envoi de la circulaire n°98-263 du 29 décembre 1998 aux responsables des services ad-

ministratifs déconcentrés). Mais Jean-Paul Payet (2002) montre le rôle ambivalent de l'administration scolaire lors des ajustements de la carte scolaire. Certes, différentes instances de décisions académiques arrivent à limiter l'évitement scolaire des familles. Mais la faiblesse de la régulation administrative en matière de concurrence entre les établissements peut favoriser la concentration d'élèves en difficulté scolaire dans certains d'entre eux, même si l'administration le compense par l'attribution de moyens supplémentaires. Marco Oberti (2007) appuie cette analyse : des établissements des quartiers populaires peuvent se retrouver spécialisés dans l'accueil de certaines populations appartenant à des catégories dites défavorisées. Il montre également que l'offre scolaire peut contribuer à établir une hiérarchie entre les établissements « *car elle semble créer la demande autant qu'y répondre* ». Denis Laforgue (2005) évoque aussi certaines situations où l'administration académique autorise le recrutement des élèves ayant un bon niveau scolaire par le biais d'options ou de filières d'enseignement sélectives et demandées par les familles au détriment de la mixité. Son analyse des pratiques quotidiennes de l'inspection académique montre plus généralement comment la prédominance des enjeux de gestion (des élèves, des personnels et des moyens) grève l'objectif de lutte contre la ségrégation scolaire. Emre Korsu (2004) décrit également la solution développée par une concurrence scolaire locale. Un certain nombre d'établissements développent une politique attractive susceptible d'attirer des élèves dont les qualités scolaires et sociales sont une valeur ajoutée pour l'établissement. L'offre scolaire tend ainsi à se complexifier plutôt qu'à se « *centrer davantage sur la transmission d'un socle minimum de connaissances et de savoir-faire communs à tous les établissements* ». Au quotidien, pour ces auteurs, les administrations déconcentrées de l'Éducation nationale réalisent des enjeux contradictoires pour la mixité sociale.

Stratégies des familles et offre de formation

D'après Christian Maroy (2004), avec le modèle de régulation et de gouvernance du système éducatif français, les marges de liberté des parents semblent faibles car les règles formelles de répartition des élèves dans les écoles publiques sont non libérales. Les familles ont peu de moyens d'action, semble-t-il, sur le choix de l'école de leurs enfants. Mais elles ont appris à s'adapter et à contourner le fonctionnement bureaucratique à leurs situations individuelles et particulières. En faisant l'analyse des dérogations à l'entrée en 6^e des élèves, Jean-Paul Payet (2002) montre qu'elles correspondent à un souhait d'évitement de la part des familles. Pour contourner la carte scolaire, les familles peuvent certes demander une dérogation. Mais les pratiques de demande de dérogations des parents se concentrent sur un nombre réduit d'établissements et ne condensent pas l'ensemble des stratégies d'évitement scolaire. Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perrotin (2005) montrent que la dérogation peut être perçue pour les familles populaires comme un désir d'ascension sociale dont l'école est le moteur : « *Le choix du collège est indissociable d'une mobilité spatiale et sociale*. ». Les familles veulent éviter la sensation d'une « *assignation à résidence* ». Les familles ont aussi d'autres stratégies : choix du secteur privé, pratiques officieuses d'inscription en dehors de l'établissement de secteur, choix d'une option hors dérogation. Denis Meuret (2007) indique que 10 % des élèves français du second degré fréquentent un établissement public autre que celui de leur secteur de rattachement et que 20 % des élèves fréquentent un établissement privé (depuis 1959, l'enseignement privé est presque intégralement financé par des fonds publics). Ainsi pour Christian Maroy (2006), certains parents ont acquis une latitude d'action et une réelle compétence dans le choix scolaire de leurs enfants. L'existence d'un secteur privé d'enseignement est une des ressources essentielles dont disposent les familles dans leurs stratégies de contournement. En effet, les pratiques de recrutement dans le privé sont peu régulées par l'État. Mais pour Marco Oberti (2007), l'école privée ne compense pas l'offre de l'école publique. L'offre scolaire du privé est présentée comme un renforcement des déséquilibres existants dans les communes. Elle crée aussi une émulation sélective avec le public. Pour Emre Korsu (2004), les choix d'orientation des familles vont jusqu'à participer au renforcement des inégalités face à la réussite scolaire. Les familles veulent maximiser les investissements scolaires de leurs enfants. Cette demande sociale détermine des choix et des stratégies parentales qui s'expliquent par leurs volontés d'obtenir des conditions de scolarisation « *acceptables* » pour leurs enfants. La typologie des stratégies familiales établie par Agnès van Zanten dans son analyse de la montée de la « *parentocratie* » (2001) lui permet d'analyser les attitudes des familles des classes moyennes par rapport à la carrière scolaire de leurs enfants. Pour elle, ces milieux sociaux disposent tout à la fois de réseaux d'information sur les différentes écoles situées dans leur environnement résidentiel, proche et moins proche, et des ressources sociales et culturelles nécessaires pour mettre en place des stratégies d'évitement des écoles dont ils relèvent du fait de leur lieu d'habitat. L'usage de ces ressources vise parfois à pallier l'insuffisance des ressources économiques qui permettraient de déterminer un choix résidentiel en fonction d'un choix d'école, quel que soit le coût que cela implique. Mais la question scolaire est aussi sensible dans d'autres milieux sociaux. Dans un article de Jacques Barou publié en 2004 dans la revue *Diversité*, l'auteur signale que toutes les classes sociales participent au phénomène de contournement d'établissement avec un ensemble de solutions spécifiques à leur milieu. Ainsi, Jacques Barou s'appuie sur une enquête effectuée en 2004 dans les quartiers populaires pour montrer que les familles gèrent aussi l'évitement en fonction des moyens dont ils disposent, utilisant souvent leur capital relationnel.

Pour de nombreux auteurs tels François Dubet, Mathilde Gaini et Marco Oberti, on ne peut parler de ségrégation scolaire et de mixité sociale sans traiter aussi de sa dimension urbaine. Dans son dossier sur la carte scolaire, Mathilde Gaini (2006) cite l'article de François Dubet, « *L'école dans la ville et réciproquement* ». Pour lui, « *plus la ségrégation spatiale se renforce, plus la ségrégation scolaire augmente* ». Pour Marco Oberti (2007), l'objectif affiché de mixité sociale de la carte scolaire se trouve largement compromis par la différenciation sociale et ethnique de l'espace urbain, qui se traduit par une forte homogénéité aux deux extrêmes, dans les quartiers les plus riches, d'une part, et dans les plus pauvres, d'autre part. La carte scolaire ne fait que valider scolairement la différenciation et les hiérarchies sociales inscrites dans l'espace urbain, et la ségrégation urbaine est renforcée « *par la sélectivité des "choix scolaires" des classes supérieures et, dans une moindre mesure, des classes moyennes* ». Les classes populaires voient au contraire « *leur assignation spatiale [...] renforcée par une assignation scolaire qui fonctionne de façon beaucoup plus efficace à leur égard* ». Marco Oberti montre que la carte scolaire s'applique précisément de façon profondément inégalitaire en faveur des classes les plus favorisées.

Pour Agnès van Zanten (2007), la ségrégation urbaine se renforce aussi par l'importance des enjeux scolaires dans les stratégies résidentielles des familles et des pouvoirs locaux, urbanistes et promoteurs immobiliers. Jacques Donzelot (2004) décrit la tendance actuelle à la tripartition de la ville. On distingue désormais les banlieues populaires, les zones péri-urbaines et les centres villes « *gentrifiés* ». Les zones résidentielles sont devenues des zones d'« *entre soi* » avec une logique de concentration sociale et sans relation ou communication entre elles, voire même de rejet. Ainsi, dans les cités d'habitat social et dans certaines banlieues françaises, les populations sont isolées. Un « *confinement spatial* » se met en place avec un « *retrait dans le logement* ». Une distance à la fois spatiale, sociale et légale isole ces quartiers défavorisés. Dans les zones péri-urbaines, les habitants ont une volonté très forte d'un entre soi protecteur, avec une tendance à vouloir privatiser et sécuriser leurs espaces privés et communs de l'habitat. Ils appartiennent aux classes moyennes et ont choisi de quitter la ville d'abord

pour un environnement plus plaisant puis par nécessité économique. Mais un autre type d'entre-soi plus sélectif apparaît avec le processus de gentrification : les habitants des centres des grandes villes françaises appartenant à la partie supérieure des couches moyennes sont sans contrainte de mobilité. Ils sont dans l'ubiquité. Ici et ailleurs, ils dépendent d'une communauté mondiale et leur rapport à la sécurité est autre. La relation à la scolarité des habitants de ces trois espaces dépend de cet entre-soi. Ainsi, dans les centres-villes « gentrifiés », les parents choisissent de rester dans un secteur où le même établissement assure la scolarité de la 6^e à la terminale. Un parcours initiatique se construit. Et le rapport à la scolarité est autre, sans coupure entre collège et lycée et sans la hantise du diplôme. Une solution de proximité peut être ainsi apportée au problème scolaire sans changement de domicile. Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005) précisent que les centres-villes regroupent parfois des populations très homogènes, protégées par un environnement urbain privilégié. Ainsi, les populations dans ces quartiers peuvent respecter les règles de la carte scolaire.

Politiques urbaines et politiques scolaires

Face à ces constats, comment les politiques publiques peuvent-elles articuler aménagement du territoire et définition de l'offre de formation ? Quels liens existe-t-il entre politiques urbaines et politiques scolaires ? Depuis les années 80, différents travaux de recherche se sont intéressés aux relations qui lient l'école et le territoire, dans un contexte de décentralisation et de territorialisation des politiques éducatives (Charlot, 1994) ; ils ont mis au jour l'existence de disparités socio-spatiales de scolarisation et questionné le poids du contexte local, des acteurs locaux et des établissements. Les travaux récents (cf. parties 2 et 3) pointent *in fine* l'importance de l'organisation du système scolaire et de son implantation territoriale dans la fabrication de la ségrégation scolaire, à travers notamment les concurrences rendues possibles entre établissements. Une des questions qui se pose alors est celle de la définition de l'offre scolaire en lien avec le territoire.

Le cadre de la politique de la ville est probablement l'un des lieux où la question de l'articulation entre politiques éducatives et territoire a été le plus investi, et où politiques scolaires et politiques urbaines ont pu s'interpeller. Mais cela questionne plus largement les liens entre planification scolaire et aménagement du territoire, dans un contexte d'évolution du partage de compétences entre l'État et les collectivités locales.

Comment lier territoire et éducation ?

Cette question est toujours d'actualité. Lors d'une réunion publique organisée dans le cadre des Rencontres de l'OZP (2007), les participants dénoncent « *l'illusion selon laquelle éducation et instruction pourraient s'effectuer de la même façon partout, quel que soit le territoire où sont implantés écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges* ». Une enquête sur *Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (2006) montre que le milieu urbain voit se développer des disparités génératrices d'échec (Broccolichi, 2006).

Alan Dyson, spécialiste de l'inclusion et de l'éducation en milieu urbain, qui co-dirige le Center for Equity in Education de l'université de Manchester, montre qu'il est important pour définir la notion d'urbain, de prendre en compte la notion d'espace et de localisation. Au cours de son intervention à l'European Conference of Educational Research (ECER) qui s'est tenue à Ghent en septembre 2007, il précise que cette notion est rarement théorisée, formalisée et qu'elle n'apparaît pas dans les études sur l'efficacité de l'école (Educational Leadership and School Improvement MEd). Il préconise deux façons de prendre en compte le local : en repérant ce qui se passe à l'intérieur du cadre spatial, d'une part sans considérer que celui-ci a des propriétés susceptibles d'impacter significativement ce qui se passe au niveau éducatif ; d'autre part, en le considérant comme un processus social où l'on estime que l'activité éducative est imbriquée dans un tissu de relations sociales primordiales à décrypter pour comprendre ce qui se passe au niveau éducatif. A. Dyson a également présenté des projets de recherche-action menés conjointement avec des autorités locales et des écoles dans le but d'améliorer l'équité dans l'éducation dans le contexte urbain. Alors que les réformes en faveur du libre choix de l'école visent officiellement à permettre une plus grande diversité dans les établissements, il constate que les écoles deviennent plus homogènes et hiérarchisées. Devenues concurrentes, elles tentent de recruter les meilleurs élèves ce qui constitue des écoles aux différences scolaires plus accusées mais avec des populations moins diversifiées.

Francis Oudot (2004), président de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France (ANDEV), à partir d'une lecture des évolutions de l'école et de la commune depuis la fin du XIX^e siècle, interroge la spécialisation spatiale des territoires éducatifs et les possibilités offertes pour concilier spécificités des territoires et égalité d'accès au service public d'éducation. La mission, confiée au maire de répartir les élèves entre les écoles d'une même commune, lui a été donnée après les lois Ferry réalisées entre 1880 et 1884. Elles ont instauré les fondements de l'école publique et ceux de la commune. La loi républicaine a mis en place l'« égalité d'accès à l'école » et l'« obligation d'instruction », sans pour autant faire de la mixité sociale et de l'égalité des chances des principes fondateurs du service public scolaire. En même temps, le développement des villes et la déstructuration de la campagne ont concentré les populations dans les villes. « *La structure traditionnelle, quartiers riches, quartiers ouvriers et secteurs d'habitats insalubres laissant progressivement la place à des quartiers populaires, des quartiers résidentiels et des quartiers mixtes* ». Les nouveaux citadins sont peu à peu logés dans les HLM des quartiers neufs de la périphérie des villes. Au milieu de ces quartiers, s'est créée une « *génération* » d'écoles typiques des ZUP. La construction de zones pavillonnaires « *bas de tour* » destinées à accueillir les cadres à côté des HLM, souvent accompagnée de sa propre école « mixte » qui accueillait une partie des élèves du quartier populaire voisin. À la fin des années 1970, la ville et l'école ont des territoires segmentés sur le plan social et spatial. L'école se fixe l'objectif de lutter contre l'inégalité des chances et met en place les zones d'éducation prioritaire (ZEP). L'école, menacée dans ses fondements, penche tantôt vers un repli sécurisant « à l'abri derrière ses murs » tantôt pour l'ouverture au partenariat avec d'autres acteurs éducatifs du territoire. Actuellement, le système s'avère efficace lorsque l'action en matière d'éducation s'inscrit « dans la réalité de l'école et de son territoire », à l'intérieur des Projets éducatifs locaux (PEL), et « à un échelon pertinent de territoire » permettant d'aborder la question de la mixité. Il s'appuie sur l'action scolaire et éducative territoriale, l'impulsion, la coordination et la recherche d'une cohérence éducative. Le PEL tel qu'il est décrit par Francis Oudot (2003) repose sur une prise en compte de la réalité locale de l'éducation et sur la détermination d'objectifs partagés en termes d'actions et de leviers. Six thèmes sont le plus souvent déclinés en matière de politique éducative territoriale : l'ergonomie éducative ; l'évolution de l'acte et des pratiques liées notamment aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ; la cohérence entre les temps et les valeurs éducatives des divers acteurs ; la mise en réseau des structures et des acteurs (intercommunalité rurale et réseaux urbains) ; la connaissance et l'intégration des différences ; les stratégies éducatives des acteurs relatives aux choix des individus, des familles et des groupes par rapport à la question de l'éducation.

La recherche en éducation a encore récemment tenté de lier le couple éducation et territoires dans le cadre des recherches [Education et formation : disparités territoriales et régionales](#). Le récent article, *Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* (2007) souligne une nouvelle fois que la dimension spatiale a sa place à côté des critères sociaux et scolaires. Cependant, Agnès Van Zanten (2007) déplore : « Les recherches montrent néanmoins que les insuffisances des régulations politiques nationales et locales, notamment le manque de coordination entre les diverses agences publiques et privées compétentes en matière d'éducation dans un territoire donné, contribuent fortement au développement de la ségrégation. Une amélioration de l'organisation des systèmes d'enseignement contribuerait par conséquent de façon significative à en limiter son étendue et ses effets sur les inégalités ».

Politique de la ville et politiques éducatives

Si l'on s'en tient à une lecture événementielle, les premiers dispositifs de la « politique de la ville » naissent en 1981, à la suite des émeutes qui ont lieu dans la banlieue lyonnaise (Anderson, Vieillard-Baron, 2003). Mais, comme le note Annie Fourcaut (1999), la politique de la ville peut être lue aussi comme une institutionnalisation des idées du groupe Habitat et Vie Sociale (HVS) qui, dans les années 70, au sein du ministère de la Construction, réfléchit « aux difficultés prévisibles de la vie sociale dans les grands ensembles, qui sont au même moment en train de sortir de terre ». La conception du programme HVS (créé en 1973) et celle de la commission de développement social des quartiers, créée en 1981, sont proches des finalités du projet américain des *Model Cities* (élaboré dans le sillage de l'*Affirmative action* en 1961) et du système des *Educational Priority Areas*, instauré en Grande-Bretagne entre 1967 et 1970. Le rapport Dubedout, *Ensemble refaire la ville* (1983), qui pose les bases de la politique de la ville, propose de « traiter les causes profondes de la dégradation physique et sociale de certains quartiers populaires, en s'appuyant sur une mobilisation collective de tous ceux qui, à un titre ou un autre, étaient concernés par la vie des ces quartiers, à commencer par les habitants eux-mêmes ». Différents dispositifs voient le jour, tant sur les questions de sécurité, d'emploi, d'insertion des jeunes que sur le plan scolaire. Les évolutions du système d'enseignement conduisent en effet l'Éducation nationale, à la même période, à engager un processus de territorialisation des politiques éducatives et à mettre en place une politique de discrimination positive ; la circulaire Savary du 1er juillet 1981 définit ainsi les ZEP.

Tout au long de l'histoire de la politique de la ville, différentes tentatives ont lieu pour articuler les ZEP et la géographie « prioritaire ». Le passage du développement social des quartiers (DSQ), qui cherche à s'appuyer sur les ressources du territoire, au développement social urbain (DSU) en 1988 – avec la création de la délégation interministérielle à la ville (DIV) en 1990 – s'accompagne de la définition d'une nouvelle géographie prioritaire. Elle repose sur la volonté de réduire le différentiel entre les quartiers et la ville et de lutter contre leur stigmatisation (Rapport Delarue 1989 : *Banlieue en difficulté : la relégation*, publié en 1991) et intègre des dimensions sociales, culturelles et éducatives. Cette évolution rencontre la loi d'orientation sur l'école de 1989, qui pointe les inégalités scolaires, sociales et géographiques et conduit à une refonte de la carte des ZEP. Mais, note Francis Oudot (2004), ni la politique de la ville, ni la politique de l'Éducation nationale ne permettront d'éviter les phénomènes d'exclusion et de stigmatisation. Pour Laurent Ott (2007), « si les ZEP avaient été pensées à leur origine comme devant maintenir l'attractivité des établissements concernés (et la développer), en affichant l'ambition de constituer de véritables "laboratoires d'excellence pédagogique", il faut bien reconnaître que l'effet sur le public a été en général aux antipodes : course aux dérogations, pratiques dilatoires, recours au privé, montrent bien que ces politiques n'ont pas réussi à être à la hauteur de leurs objectifs ». Au cours du temps, les changements de sens de la géographie prioritaire de la politique de la ville – de la valorisation des potentialités d'un territoire à la « remise à niveau » des quartiers en difficulté, (Estèbe, 1999) – et les évolutions de la géographie prioritaire qui les accompagnent ont interpellé à différentes reprises l'action éducative. Avec le *Pacte de relance pour la ville* de 1996, de nouveaux indicateurs sont proposés pour mesurer « l'écart à la moyenne » des quartiers et, parmi eux, le taux d'échec scolaire. La définition des *Nouveaux contrats de ville* en 1999 (qui pensent cette fois à l'échelle de l'agglomération et visent à réduire les déséquilibres territoriaux) donne lieu quant à elle à une circulaire intitulée « Éducation nationale et politique de la ville », qui cherche à réduire « l'écart qui s'était installé entre les politiques de discrimination positive de l'Éducation nationale (ZEP) et les pratiques de la politique de la ville ». Dans les deux domaines persiste la tension entre une volonté de « banalisation » des territoires et la multiplication de « labels » et de mesures spécifiques (zones urbaines sensibles, zones franches, établissements « sensibles », etc.

Pour C. Lelévrier (« Que reste-t-il du projet social de la politique de la ville ? », in Donzelot, 2004), la fin des années 90 s'accompagne en fait d'une évolution majeure de la politique de la ville, avec le passage d'une politique de développement social basée sur « l'insertion » à une option beaucoup plus « urbaine » centrée sur une transformation radicale de la forme urbaine des quartiers. Cette conception revient à ériger le territoire « en producteur d'effets sociaux », et la mixité devient « la condition de la cohésion ». Cette évolution fait suite aux nombreuses critiques qui ont, dans les années 90, pointé les effets limités de la politique de la ville, voire ses effets pervers en terme de stigmatisation. Or, note C. Lelévrier, « l'échec du DSU a été établi presque exclusivement sur son incapacité à enrayer la concentration de la pauvreté, à l'appui d'indicateurs de concentration et d'écart entre le "quartier" et le reste de la ville ». Par exemple, en ce qui concerne le scolaire, « l'Éducation nationale ne réussit pas à justifier l'impact des zones d'éducation prioritaire ». Mais, souligne-t-elle, « ce type de mesures fait fi des mouvements et dynamiques de mobilité qui pourraient expliquer cette permanence de la concentration ». Or « il y a eu très peu d'analyses portant sur des cohortes d'élèves ou de chômeurs de façon à voir dans quelle mesure l'action publique a joué sur leur parcours social et résidentiel... ». Dans cette évolution, la politique de la ville continue « d'entretenir l'idée d'une politique globale ne dissociant pas l'action sociale de l'action économique et urbaine », quand bien même l'analyse des stratégies locales « montre la permanence d'une dissociation plus que d'une articulation entre l'option développement social et l'option développement urbain ».

Pour autant, au début des années 2000, dans son guide *Projet éducatif local et politique de la ville* (2001), la DIV souligne de son côté que « le degré de maturation de ces deux logiques d'action très proches [la politique de la ville et les politiques de discrimination positive de l'Éducation nationale] n'a pas permis de les mener de concert ». Les Grands Projets de Ville (GPV) qui se développent à la fin des années 90 dans une logique de renouvellement urbain sont l'occasion de réaffirmer l'importance d'une action éducative territoriale, à travers notamment les PEL. La démarche de projet impulsée par la politique de la ville entend en effet redonner une place prépondérante à l'action et aux initiatives des acteurs locaux. Du côté de l'Éducation nationale, différents dispositifs, dans un contexte de décentralisation et de territorialisation des politiques éducatives, cherchent également à fédérer une action collective partenariale autour de la question de l'école. Le Contrat Éducatif Local définit sur le site CEL du ministère de l'éducation vise ainsi à mettre en œuvre un projet éducatif conçu par les différents partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes (enseignants, parents, associations, élus...) et à ras-

sembler tous les financements de façon cohérente : collectivités locales, ministères de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, des Sports, de la Culture, de la Ville, la Caisse d'Allocation Familiale, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. S'il a vocation à être mis en place sur l'ensemble du territoire, les circulaires précisent son caractère prioritaire dans les zones sensibles ou en difficulté. De la même façon, les sites en contrat de ville, notamment ceux qui sont éligibles aux GPV, apparaissent (DIV, 2001) comme des lieux privilégiés de la mise en œuvre des PEL, qui doivent articuler les différents dispositifs existants. Un rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, *Pour de grands projets d'éducation dans les grands projets de ville* (GPV) (2002), revient plus globalement sur la question de l'éducation dans les GPV. Une première partie décrit et analyse les croisements à opérer entre renouvellement urbain et éducation ; elle souligne entre autres que la sectorisation, l'implantation et le maillage des établissements peuvent être des leviers, aux côtés de la politique du logement, pour repenser la question de la mixité. La seconde partie dresse l'état des lieux des dispositifs, contrats, financements, freins, leviers et forces en présence. La troisième partie offre des points d'ancrage pour une méthodologie appliquée aux GPV. La quatrième partie avance des recommandations pour mettre en œuvre des projets éducatifs ambitieux dans les sites en GPV.

Le programme de rénovation urbaine entré en vigueur en 2004 marque un renforcement de ce glissement de la politique de la ville vers une option plus urbaine. Défini par la Loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine de 2003, ce programme vise, notamment par la démolition et la reconstruction de logements, à « casser les ghettos » ; il s'appuie sur la création d'une nouvelle agence, l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU). En juin 2006, un colloque est organisé par le Comité d'évaluation et de suivi de l'ANRU sur le thème « Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire. L'école au cœur des enjeux urbains », qui souligne l'idée que la réussite de tout projet de rénovation urbaine est indissociable d'une dynamique éducative et qui cherche à définir des orientations pour rétablir, avec les élus locaux, « des parcours de réussite scolaire dans les quartiers ». La DIV a également conduit une réflexion sur la question de *la prise en compte des établissements scolaires dans les opérations de rénovation urbaine* (2007). Réflexion qui a porté sur les quatre vingt-cinq premières conventions signées qui prévoyaient une intervention sur un ou plusieurs établissements scolaires : rénovation d'établissements, redéploiement de l'offre scolaire, restructuration partielle de locaux. « Ces expériences laissent apparaître certaines conditions favorables à l'intégration de la question éducative territoriale dans la programmation des équipements scolaires : la mobilisation des acteurs sur la question scolaire a trouvé une nouvelle maturité dans le cadre des dossiers de l'ANRU ; la conscience existe qu'il faut définir avec soin des programmes pédagogiques et éducatifs qui viendront "nourrir" la rénovation des bâtiments ; les processus se sont généralement révélés propices à des démarches participatives ». Pour autant, si tous les acteurs s'accordent à considérer les collèges comme le maillon sensible de l'attractivité éducative, dans aucun des cas l'intervention sur les collèges n'est articulée avec le projet de rénovation urbaine. D'autre part, les établissements ne peuvent pas être considérés de façon isolée, mais comme faisant partie d'un réseau, « *pour leur possible rénovation au titre des dossiers de l'ANRU est conditionnée à l'inscription dans un périmètre prédéfini* ».

L'évolution de la politique de la ville est marquée également par la mise en place du plan de Cohésion Sociale, présenté en juin 2004 et entré en application dans le courant 2005. Il remplace les contrats de ville par les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS), renforce le programme de rénovation urbaine et développe dans son volet « *égalité des chances* », aux côtés des volets Emploi et Éducation, un programme de « Réussite éducative » s'adressant aux enfants de 2 à 16 ans qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement ; l'éducation prioritaire est relancée et sont créés les collèges « ambition réussite ». Fort de l'expérience de quatre cents projets dans quatre cent cinquante communes, la DIV a réalisé un guide méthodologique pour *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative* (2007). Pour Laurent Ott (2007), « *la mutation récente des politiques d'éducation prioritaire au bénéfice d'une nouvelle logique dite de réussite éducative confirme l'abandon de l'optique de valorisation des territoires au profit de méthodes et pratiques de suivi d'individus et de familles repérées comme en difficulté. [...] Il est bien évident que la logique des Projets de Réussite Éducative repose sur l'établissement de relations sociales bien moins circulaires que binaires, relevant quasi exclusivement, dans l'école comme hors de l'école, sur des relations de type contractuel* ».

Très récemment le Conseil économique et social (CES) a publié un Avis, *Réunifier et réconcilier la ville : constat et propositions* (2008), qui fait le bilan des deux dernières lois de programmation (rénovation urbaine et cohésion sociale). Dans la partie concernant l'école, l'auteur se propose de formuler quelques propositions susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des élèves dans les quartiers sensibles. Le CES « *souligne l'importance des responsabilités de l'État, son souhait de voir organiser une authentique interministérialité, ainsi qu'une inscription plus nette de la démarche d'éducation prioritaire dans une approche territoriale globale (logement, transport, services...).* Alors la politique de la ville et le Plan national de rénovation urbaine (PNRU) prendront pleinement leur sens : *contribuer au recul des discriminations et à la fin de la stigmatisation des quartiers sensibles en réconciliant la ville* ». Le CES fait six propositions en ce sens : combattre l'absence de mixité sociale dans les écoles de toute la ville ; concentrer plus d'efforts sur moins d'élèves ; faciliter le rôle des enseignants pour leur permettre un meilleur suivi des élèves ; mobiliser localement tous les acteurs de l'éducation ; lier les moyens des établissements à la contractualisation des objectifs ; organiser un suivi personnalisé des élèves déscolarisés.

Mais les effets de la politique de rénovation urbaine, notamment des processus de relogement, sur les trajectoires individuelles des familles sont encore très incertains, souligne C. Lelévrier (in Donzelot 2004). Notons que ces évolutions à venir peuvent interpeller très directement le champ scolaire, les modifications du peuplement de certains quartiers pouvant avoir des implications sur la capacité d'accueil et le public des établissements et obliger ces derniers à mettre en place de nouvelles stratégies en matière d'offre scolaire. Plus généralement, pour C. Lelévrier, l'évolution de la politique de la ville interroge la place et les finalités des politiques de droit commun (éducation, justice, culture, santé...) en son sein. Pour la sociologue, les conditions de leur articulation supposeraient deux préalables : de clarifier « *les objectifs de la politique de la ville comme mode de promotion sociale des populations* » ; « *de sortir d'une analyse statique pour privilégier l'analyse dynamique des processus et des trajectoires sur et entre les territoires, y compris ceux de prédilection des classes aisées, afin d'offrir des choix et de faciliter de réelles perspectives de parcours sociaux et de paliers résidentiels* ».

Sur le plan scolaire, une telle analyse conduit à interroger les processus de diversification et de hiérarchisation de l'offre scolaire à l'échelle de l'ensemble des territoires urbains. Marco Oberti (2007) questionne quant à lui l'effet pervers « *d'une politique de discrimination positive (ZEP-REP) qui a conduit à mobiliser des énergies et des ressources supplémentaires dans la lutte contre l'échec scolaire dans les secteurs les plus en difficulté, quand d'autres ressources et d'autres stratégies, mobilisées parfois de façon moins formelle, étaient utilisées pour consolider et diversifier l'offre scolaire dans les secteurs les plus favorisés. Sophistication et diversification de l'offre dans les collèges favorisés d'un côté, engagement au quotidien dans des actions de lutte contre l'échec scolaire et de maintien de la discipline de l'autre* ». Et de s'interroger sur l'absence de mesures

portant sur la création de filières plus sélectives dans les quartiers défavorisés, l'exemple des conventions ZEP de Science-Po montrant qu'elles ont eu un effet « *de stimulation plus générale sur l'investissement scolaire et les ambitions des élèves* ».

Aménagement du territoire et planification scolaire

L'existence d'une offre scolaire diversifiée et hiérarchisée interroge la définition de la carte scolaire au sens d'exercice de planification (définition des secteurs de recrutement, de l'offre de formation, de la capacité et de la localisation des établissements...) et son articulation avec les politiques d'aménagement du territoire, au-delà des seuls territoires de la politique de la ville. La carte scolaire est en ce sens, note Jean Kerninon dans son texte *L'Éducation nationale et espace local : les défis de la carte scolaire* (1998), « un excellent révélateur de la relation entretenue par l'Éducation nationale avec les pouvoirs locaux durant la phase de refondation des structures éducatives françaises ». Depuis les lois de décentralisation de 1983 et 1985, elle relève d'une compétence partagée entre l'État et les collectivités territoriales. Les collectivités sont compétentes en matière d'ouverture et de fermeture d'établissements du point de vue matériel, les rectorats et inspections académiques responsables de la nomination des enseignants et, pour le secondaire, de l'affectation des élèves. Les régions notamment définissent un schéma prévisionnel des formations et, annuellement, des programmes prévisionnels d'investissement, qui doivent recueillir l'accord des collectivités locales concernées ; la liste des opérations de constructions, sur proposition du recteur, est arrêtée en définitive par les préfets de région.

La *Loi Liberté et responsabilités locales* de 2004 a plus récemment modifié ce partage de compétences. Yves Dutercq, spécialiste des régulations des politiques d'éducation (2005), fait un point sur la décentralisation (2006). Si la construction des collèges est une compétence des Conseils généraux depuis les premières lois de décentralisation, l'acte 2 de la décentralisation a rendu les conseils généraux responsables des personnels d'établissements (hors corps enseignant) et de la carte scolaire (localisation, secteurs de recrutement...). Les compétences des conseils régionaux ont également été étendues. Ces évolutions ouvrent probablement un nouveau champ de recherche interrogeant la façon dont ces collectivités vont s'emparer de ces nouvelles possibilités. La montée en puissance des intercommunalités depuis la loi Chevènement en 1999 a complexifié par ailleurs le système d'acteurs, et le thème « Éducation et intercommunalité : les écoles et la recomposition territoriale » (2005) fait débat.

Dans ce partage de compétences entre l'État et les collectivités locales, Denis Laforgue (2005) montre que, dans le cas des lycées, la « logique de proximité » qui prédomine le plus souvent dans les décisions d'implantation des établissements et de définition de l'offre de formation peut avoir des effets ségrégatifs. La structure pédagogique des établissements est établie par les services académiques en tenant compte des caractéristiques sociales de la population locale ; elle tend à doter de filières prestigieuses les lycées situés dans les zones socialement favorisées. Les difficultés à ajuster l'offre et la demande semblent reléguer la question de la mixité dans les secteurs scolaires au second plan. La volonté de limiter le coût éducatif en matière d'équipements scolaires (coût de construction et entretien pour les collectivités, financement des moyens d'enseignement pour les services académiques) impose de faire des choix qui ne sont pas forcément liés à une réflexion sur la ségrégation scolaire. Les conseils régionaux doivent par ailleurs tenir compte des attentes, en matière d'équipements scolaires, des élus locaux, prompts à relayer les demandes des familles. Enfin, « *le leadership des collectivités locales en matière d'aménagement du territoire oblige le rectorat à gérer dans l'urgence l'équilibre démographique entre les lycées* ». Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005) montrent également, dans le cas de l'académie de Bordeaux, comment, « *au croisement des domaines de compétences, se créent des zones d'ombre* » où l'absence de concertation « *produit, in fine, un renforcement des inégalités scolaires* ».

Ces différents acteurs ont de fait en main d'autres compétences que les compétences scolaires. On peut citer les compétences en matière de transports scolaires (conseils généraux) ou encore de transports ferroviaires régionaux (TER gérés par les régions), qui assurent également une part de la mobilité scolaire au même titre, dans les agglomérations, que le réseau de transports en commun. Si la question des transports scolaires ne constitue pas une partie de ce dossier, il ne faut pas oublier de tenir compte de leur implication sur la carte scolaire. La responsabilité donnée en 2004 aux conseils généraux de définir la carte des secteurs des collèges permet d'envisager une cohérence avec l'optimisation des itinéraires de transport scolaire. Mais là aussi, le développement de l'intercommunalité et notamment des communautés d'agglomération a complexifié le partage de compétences en matière de transports scolaires, comme le souligne une étude de l'Association nationale pour les transports éducatifs de l'enseignement public (ANATEEP, 2005) qui fait un point sur Intercommunalité & transport scolaire.

Dans le domaine de la planification territoriale et de l'aménagement du territoire, les collectivités locales sont dotées, depuis les premières lois de décentralisation, des compétences en matière d'urbanisme. Et si l'habitat n'a jamais été réellement décentralisé, les intercommunalités se sont vues dotées peu à peu de nouveaux leviers - y compris de leviers financiers : elles ont notamment en charge la définition de Programmes Locaux de l'Habitat (PLH) dans lesquels elles définissent leurs objectifs et leur programme d'actions en matière d'habitat, et peuvent dans certains cas, depuis la loi Libertés et responsabilités locales de 2004, gérer les enveloppes de crédits pour la construction du logement social. Par ailleurs, la loi Solidarité et Renouvellement Urbain (SRU) de décembre 2000, dans l'objectif de lutter contre les déséquilibres territoriaux, a transformé les outils de la planification urbaine. Les plans locaux d'urbanisme (PLU) ont remplacé les Plans d'occupation des sols (POS), les « Schémas de cohérence territoriale » (SCOT) ont remplacé les anciens schémas directeurs (SD). Ces documents d'urbanisme traduisent des projets d'aménagement et de développement des territoires et définissent des orientations à l'échelle communale (PLU) ou sur des périmètres plus vastes (SCOT). La loi oblige à une articulation de ces différents documents (y compris avec les PLH) dans l'optique d'une meilleure cohérence des politiques territoriales et de mise en œuvre d'une politique de « mixité ». À l'amont, les SCOT, visent à mettre autour de la table, sur un territoire donné, les acteurs des différentes politiques sectorielles (urbanisme, habitat, transports, santé, enseignement... Ces croisements ne se font pas sans difficultés. L'articulation avec la question scolaire semble en tout cas peu présente, au-delà de réflexions ponctuelles et localisées autour des risques de fermeture d'écoles. Tristan Blin (2007) constate que la démarche transversale qui veut que les SCOT suivent une logique de choix d'aménagement réfléchis « dans le cadre d'une pensée globale et cohérente » n'est pas respectée notamment pour les collèges. L'auteur entame une étude pour proposer, à l'horizon 2010, des localisations de collèges dans le SCOT Sud toulousain en intégrant la démarche SCOT et en tenant compte d'une recherche de mixité sociale des élèves, tout cela dans un contexte de « bouleversement de la carte scolaire ». Dans l'article *Constructions scolaires et reconstruction du territoire dans un département en mutation démographique, l'exemple de la plaine du Roussillon* (2001), David Giband et Jean-Marc Holz notent que, face aux dysfonctionnements sociaux et territoriaux des collèges et à l'absence de rôle régulateur de la carte scolaire, il a fallu « *attendre la dénonciation de situations paroxysmiques pour que dans l'urgence soit lancée, à la faveur d'un renouvellement du personnel politique, une réflexion prospective sur l'aménagement du territoire scolaire* ». N'oublions pas non plus que, si la « mixité » dans le domaine de l'habitat est devenue une injonction poli-

tique forte (que ce soit à travers la loi SRU ou la politique de rénovation urbaine), différents travaux montrent qu'elle rencontre de nombreux freins à sa mise en œuvre et que sa conception même fait débat (Donzelot, 2004 ; Jaillet, 2004).

D'autres réflexions ont pu chercher à relier l'aménagement du territoire, notamment sa dimension habitat, à la planification scolaire. Le Centre de recherche pour la solidarité et l'innovation sociale (Cerisis) a développé le concept de bassin scolaire (2005), un espace défini sur la base de l'analyse des lieux de résidence et de scolarisation, qui regroupe les établissements concernés par un même « marché d'élèves » relativement dépendant d'autres « marchés locaux ». Le rapport du CREDOC préconise dans l'axe 4, « Des propositions pour inverser les tendances », de « raisonner la mixité urbaine en fonction de l'offre scolaire ». Le lien entre établissement scolaire et contexte urbain nécessite de mettre en œuvre des opérations de transformation « progressive » du tissu urbain. Dans les communes moins favorisées, les projets immobiliers devraient veiller à ne pas engendrer de nouvelles ségrégations entre les quartiers. Les populations nouvelles en accession à la propriété vont-elles inscrire leurs enfants dans les écoles de secteur ? Des préconisations : éviter la réhabilitation des quartiers dégradés par des opérations immobilières haut de gamme ; développer une offre permettant des stratégies de parcours résidentiels adaptés aux classes moyennes dans les quartiers populaires ; faire sortir les élèves des cités en implantant les établissements à l'extérieur des cités ; expérimenter des formes de regroupement d'élèves différents avec l'objectif de mixer de manière valorisante le recrutement de certaines écoles. Mais de telles réflexions semblent peu nombreuses. La Conférence Internationale de Recherche sur le Logement (CILOG), organisée sous les auspices de l'Association Internationale de Sociologie (AIS) a réuni 853 communications autour du thème « La ville en mouvement, habitat et habitants » (1990) mais il n'y a pas de réflexion sur l'implantation des établissements scolaires. Notons que différents travaux se sont penchés sur le cas des territoires ruraux (cf. par exemple la partie 2 du périodique Ville-École-Intégration-Enjeux n° 134, de septembre 2003, intitulée « l'école aménage le territoire rural »), mais ce thème n'est pas développé spécifiquement dans ce dossier.

Enfin, d'autres types d'études se sont interrogées sur la question des équipements scolaires, mais en privilégiant la question du cadre bâti. Le Centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques (CERTU), au moyen du livre *Les groupes scolaires : vers des réalisations durables adaptées aux usagers* (2006) a par exemple mis à disposition des maîtres d'ouvrages, les différentes connaissances qu'il est important de connaître pour concevoir de nouveaux projets de constructions de groupes scolaires. L'étude de la DIV citée précédemment analyse quant à elle des exemples de programmation scolaire qui s'intéressent à la conception du bâtiment et de ses abords, à sa localisation dans le quartier ou au sein du projet urbain - mais peu à la redéfinition des secteurs scolaires ou à l'inscription de l'établissement dans un réseau à l'échelle de la ville.

La littérature nous livre également peu d'exemples ou d'analyses de contributions effectives de l'Éducation nationale aux réflexions sur l'aménagement du territoire et réciproquement, peu de place semble avoir été donnée au domaine de l'éducation dans la planification urbaine. Le partage de compétences en matière de planification scolaire ne semble pas initier de réelles réflexions sur les relations entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire. Ces questions invitent probablement à de nouveaux travaux de recherche. Au final, l'offre scolaire apparaît plus riche, plus diversifiée (options, langues rares, sections européennes et internationales, classes à horaires aménagés) et plus attractive dans les communes favorisées qui sont mieux à même de défendre leurs projets auprès de l'inspection académique et des collectivités territoriales (Oberti, 2007), même s'il existe un nombre de cas significatifs où l'enrichissement de l'offre scolaire dans les collèges « populaires » a été possible grâce à l'investissement des équipes pédagogiques relayées par l'inspection académique (Oberti, 2007 ; Payet, 2002).

Propositions d'aménagement de la carte scolaire

La sectorisation, telle qu'elle existe aujourd'hui, apparaît comme une mesure ambiguë aux effets paradoxaux. Elle ne paraît pas en tout cas pouvoir porter à elle seule la question de la mixité qui interpelle aussi les politiques d'aménagement du territoire, de logement et la planification de l'offre de formation, par rapport à laquelle se forment les stratégies des familles. Nous avons vu que la carte scolaire a été pensée comme un outil pragmatique de régulation des flux d'élèves et de leur affectation même si elle est présentée comme un dispositif majeur de lutte contre la ségrégation scolaire. Et malgré l'objectif affiché de mixité, censée atténuer les différences sociales et scolaires entre établissements, Marco Oberti (2007) pense qu'elle « renforce la protection des plus favorisés, fragilise les situations de mixité dans les collèges "ordinaires", et enfin accentue la relégation et la disqualification des plus défavorisés ». Plus généralement, pour Denis Laforgue (2005), ou pour Georges Felousis, Françoise Liot et Joëlle Perrotton (2005), les logiques d'action de l'Éducation nationale et des collectivités locales en matière de construction d'établissements, de définition de l'offre de formation, de gestion des moyens et des affectations peuvent avoir des effets ségrégatifs.

De nombreux chercheurs préconisent une adaptation aux mutations sociales et spatiales actuelles. L'expérimentation d'un assouplissement de la sectorisation dans les zones d'éducation prioritaire serait intéressante pour Éric Maurin (2006). Mais il ne confirme, ni n'infirme, les présupposés sur les bienfaits de la suppression de la carte scolaire ; il se contente de souligner qu'à ce jour, aucune étude d'envergure ne permet de corréler le libre choix et les résultats à l'école (2007). La déssectorisation qui encourage et valorise la mobilité scolaire ne semble pas la solution qui respecte le plus la mixité sociale pour Laurent Ott (2007). Francis Oudot (2004) propose une politique qui s'enracine dans l'action éducative et scolaire. Pour lui, la notion de projet éducatif local qui met en rapport les ressources éducatives avec les caractéristiques des groupes sociaux permet de concilier les valeurs du service public d'éducation et la spécificité des territoires. Pour Denis Laforgue (2005), il faut dépasser la posture morale et construire des situations de mixité, avec l'instauration d'espaces de discussion entre l'institution scolaire et les familles et avec l'émergence d'établissements plus mixés socialement et scolairement. Les stratégies éducatives des parents ne seraient plus alors orientées par une « peur de la mixité ». Le *Crap-cahiers pédagogiques* pense que la suppression de la carte scolaire entraînera un renforcement des phénomènes d'inégalités (2007). Ce mouvement pédagogique défend l'hétérogénéité des niveaux scolaires, principe incontournable pour le recrutement des établissements scolaires. Il propose d'imposer aux établissements un recrutement qui soit le reflet des performances scolaires moyennes de la jeunesse, en scolarisant par exemple au moins 50 % d'élèves en dessous de 70 % de réussite aux évaluations nationales. Pour le CRAP, l'État obtiendrait très probablement, par une telle mesure, une réelle mixité sociale dans les écoles. Il se donnerait les moyens de repérer les établissements scolaires réellement efficaces et il garantirait sans doute mieux qu'actuellement l'égalité de l'offre éducative sur tout le territoire. Gilles Combaz (2007) indique que des expériences de déssectorisation mises en œuvre à partir de 1984 ont provoqué des effets de ségrégation et ont contribué à un renforcement d'une concentration d'élèves dans certains collèges avec une sur-représentation des milieux socialement favorisés dans certains collèges. Mais l'auteur ne pense pas qu'un retour strict à une sectorisation soit la solution pour enrayer les effets dus à la ségrégation sociale territoriale. Il préconise une certaine souplesse et veut imaginer des solutions intermédiaires autorisant un choix relatif des familles mais

avec un certain contrôle des autorités de tutelle. Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005) proposent un « principe d'équité » posant la question de la régulation des choix des familles. Ce principe consisterait à « *remanier la carte scolaire de façon à garantir une plus grande mixité ethnique et sociale des secteurs* ». Il doit s'accompagner d'un « décrochage » partiel entre l'urbain et le scolaire, par la mise en place d'une politique locale volontariste de l'État pour coordonner les différents acteurs et intérêts locaux, et d'une politique volontariste auprès des établissements les plus ségrégués et des familles les plus défavorisées. Avec cette proposition, il faut agir sur les conséquences de la ségrégation plus que sur ses sources. Dans son rapport *La mixité sociale à l'école et au collège*, Jean Hébrard (2002) propose une meilleure articulation de la gestion territoriale des établissements scolaires. Pour lui, une instance de discussion mettant en jeu plusieurs partenaires - tels l'État, les collectivités territoriales, les enseignants, les familles et les partenaires associatifs - est le plus à même pour préparer la carte scolaire. Denis Meuret (2007) affirme qu'en France, les modalités de la régulation ne sont pas assez transparentes et trop fermées. Il dénonce l'absence de texte réglementaire national pour organiser l'assouplissement de la carte scolaire voulu par les politiques depuis 1983. Pour lui, avec les décisions gouvernementales de juillet 2007, on ne charge pas les établissements d'améliorer l'efficacité du système éducatif, au contraire de certains systèmes dont le système américain où c'est la responsabilisation des établissements (accountability) qui prime. Le projet actuel français est bien d'augmenter le choix des familles sans accroître la concurrence entre les établissements alors que les établissements n'auront pas la liberté de faire évoluer leurs effectifs.

Des ces différents travaux, il apparaît qu'une simple modification de la sectorisation ne peut, à elle seule, être la solution aux inégalités scolaires. Hugues Lagrange et Marco Oberti (2006) insistent sur l'articulation de la redéfinition de la carte scolaire avec les politiques urbaines, qui agissent sur la population et sur la complémentarité avec une politique de mixité dans l'habitat. Dans le domaine du logement, Marie-Christine Jaillet ou Jacques Donzelot soulignent inversement la nécessité de ne pas se limiter à la vaine recherche d'une seule mixité résidentielle mais d'interroger plutôt les possibilités de lieux d'échanges et de mobilité dans l'espace urbain. En ce sens, les défis de l'action publique face aux processus de ségrégation, tant sur le plan de l'école que de l'habitat, passent probablement par une meilleure acculturation des acteurs des politiques d'aménagement et de la planification scolaire.

Voir aussi

- Feyfant Annie (2006). « Formation des élites et ségrégation scolaire ». *Lettre d'information* de la VST, n° 14.

Glossaire des sigles et sitographie

- [AIS](#) - Association Internationale de Sociologie
- [ANATEEP](#) - Association nationale pour les transports éducatifs de l'enseignement public
- [ANDEV](#) - Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France
- [ANRU](#) - Agence nationale pour la rénovation urbaine
- ASU : Arizona State University
- [CDU](#) - Centre de documentation de l'urbanisme
- CEL : Contrat éducatif local
- [CEREO](#) : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- [CERISIS](#) - Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale
- [CERTU](#) - Centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques
- [CERTU](#) www.outils2amenagement.certu.gouv.fr, qui rassemble des fiches sur de nombreux outils de l'aménagement du territoire, de l'habitat et de la politique de la ville.
- CES : Comité d'évaluation et de suivi, mais également Conseil économique et social
- CILOG : Conférence Internationale de Recherche sur le Logement
- Classe à PAC : classe à projet artistique et culturel
- [CNCRE](#) : Comité national de coordination de la recherche en éducation
- [Contrats de Projets État-Régions](#)
- [CPER](#) - Contrats de Plan États-régions
- [CREDOC](#) - Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
- CUCS : Contrat urbain de cohésion sociale
- DESCO : Direction de l'enseignement scolaire
- DEV : Développement social urbain
- [DIV](#) - Délégation Interministérielle à la ville
- [DREIF](#) - Direction régionale de l'équipement d'Ile de France
- DSQ : Développement social des quartiers
- DSU : Développement social urbain
- ECER : European Conference of Educational Research
- [EENEE](#) - European Expert Network on Economics of Education
- GPV : Grands projets de ville
- HVS : Habitat et vie sociale
- [OCDE](#) - Organisation de coopération et de développement économiques
- OZP : Observatoire des zones prioritaires
- PEL : Projet éducatif local
- PLH : Programmes locaux de l'habitat
- PLU : Plan local de l'urbanisme
- PNRU : Plan national de rénovation urbaine
- POS : Plan d'occupation des sols

- SCOT : Schéma de cohérence territoriale
- SD : Schéma directeur
- SRU : Solidarité renouvellement urbain
- ZEP : Zones d'éducation prioritaire
- ZUP : Zones à urbaniser en priorité

Bibliographie

- (2001). Projet éducatif local et politique de la ville. Les Éditions de la DIV. Coll. Repères.
- (2007). *Étude économique de la France 2007 : Renforcer les incitations à une meilleure performance du système éducatif*. OCDE.
- (2007). « Carte scolaire : Les migrations choisies ? ». *Cahiers Pédagogiques*. En ligne (consulté le 25 janvier 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3164>.
- Alpe Yves & Fauguet Jean-Luc (2005). « Les idéologies du territoire : Des alibis pour les politiques éducatives ». En ligne (consulté le 23 novembre 2007) : <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/Docs2005-06/Communication_RAPPE.doc>.
- Archbald Douglas A. (2004). « School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study ». *Sociology of education*, vol. 77, n° 4, p. 283-310.
- Association nationale pour les transports éducatifs de l'enseignement public (2005). *Intercommunalité & transport scolaire*.
- Aumont Lorien & Blouin Peter (2005). « Éducation et intercommunalité : Les écoles et la recomposition territoriale ». En ligne (consulté le 27 mars 2006) : <http://dev.esen.inet.fr/UserFiles/File/documentation/expertises/decentralisation/aumont_bloin.pdf>.
- Bajomi Ivan, Berkowitz Bob, Eross Gabor & Imre Anna (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif hongrois*. Commission européenne.
- Bajomi Ivan, Berenyi Eszter, Eross Gabor & Imre Anna (2006). « Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 39-50.
- Ball Stephen J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middles classes and social advantages*. London : Routledge.
- Barou Jacques (2004). « Extension des stratégies de contournement ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 143-148.
- Barroso Joao & Viseu Sofia (2006). « De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : Le cas de Lisbonne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 51-61.
- Barroso João, Afonso Natércio & Canario Rui et al. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Barroso João & Bajomi Ivan (2002). « Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités : En Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal ». En ligne (consulté le 29 mars 2006) : <<http://www.girsef.ucl.ac.be/Deliverable3.pdf>>.
- Barthon Catherine & Monfroy Brigitte (2004). « Privé, public et ségrégation scolaire ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 97-106.
- Barthon Catherine & Monfroy Brigitte (2006). « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : L'exemple de la ville de Lille ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 29-38.
- Bavoux Pascal, Pugin Valérie & Panassier Catherine et al. (2007). *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative*. Les éditions de la DIV.
- Bayer Patrick & McMillan Robert (2005). « Choice and competition in local education markets ». *NBER working papers*.
- Bilek Arnaud (2004). « Discrimination positive et inégalités : Une analyse politico-économique du système des ZEP en France ». En ligne (consulté le 30 janvier 2008) : <<http://laep.univ-paris1.fr/sem/SEP20janv04.pdf>>.
- Biscaia Joaquim (2004). *Les Nouvelles politiques et pratiques de la territorialisation au Portugal : quelle place et quel rôle pour les élèves*. [thèse de doctorat]. Paris : Université Paris 8, Sciences de l'éducation.
- Blin Tristan (2007). « Localisation des futurs collèges dans le cadre de la démarche SCOT ». En ligne (consulté le 29 novembre 2007) : <http://memoireonline.free.fr/09/07/594/m_localisation-des-futurs-colleges-demarche-scot0.html>.
- Breuillard Michel & Cole Alistair (2003). *L'École entre l'État et les collectivités locales. En Angleterre et en France*. Paris : L'Harmattan.
- Broccolochi Sylvain, Ben-Ayed Choukri & Trancart Danièle (2006). *Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Délégation interministérielle à l'aménagement.
- Broccolochi Sylvain (2006). « Échec et urbanisation ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 447, p. 16-17.
- Broccolochi Sylvain, Ben-Ayed Choukri, Mathey-Pierre Catherine & Trancart Danièle (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités sociales : Des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves ». *Éducation et Formations*, n° 74, p. 31-48.
- Bureau d'étude Tetra (2007). *La prise en compte des établissements scolaires dans les opérations de rénovation urbaine*. Délégation interministérielle à la ville (DIV).
- Caro P., Faivre E. & Grosjean F. (2006). « La territorialisation des politiques scolaires : L'exemple des collèges du bassin de Gap ». *Annales de géographie*, vol. 115, n° 650, p. 434-448.
- Charlot Bernard (1994). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Combaz Gilles (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Fabert.
- Delabar Jean-Marie (1999). *Banlieue en difficulté : La relégation*. Paris : Syros.
- Delvaux Bernard (2004). « Quelle régulation des interdépendances entre écoles pour réduire les inégalités et les ségrégations scolaires ? ». Charleroi : Colloque du Cerisis-UCL.
- Delvaux Bernard & van Zanten Agnès (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : Une comparaison européenne*. Commission européenne.

- Delvaux Bernard, Demeuse Marc & Dupriez Vincent *et al.* (2005). *Les bassins scolaires : De l'idée au projet - Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée « Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ».
- Delvaux Bernard (2005). « Logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance ». *Recherches sociologiques*, vol. 36, n° 1, p. 7-27.
- Delvaux Bernard (2006). « Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 63-73.
- Delvaux Bernard & Joseph Magali (2006). « Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : Le cas d'un espace local belge ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 19-27.
- Demailly Lise & Maroy Christian (2004). *Convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens*. Deliverable 9 : Reguleducnetwork, Louvain-la-Neuve.
- Demeuse Marc & Delvaux Bernard (2004). « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone ». In *Genre et données longitudinales*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Dijon, 27-28 mai 2004.
- Demeuse Marc, Baye Ariane & Straeten Marie-Hélène *et al.* (dir.) (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Destombe Anne-Laure, Deforge Marie-Véronique & Gallard Marie-Reine *et al.* (2006). *Les groupes scolaires : Vers des réalisations durables adaptées aux usagers*. Lyon : CERTU.
- Donzelot Jacques (2004). « La ville à trois vitesses : Relégation, périurbanisation, gentrification ». *Esprit*. n° 3-4.
- Draelants Hugues & Maroy Christian (2002). *Education policy in England. Changing Modes of Regulation: 1945-2001*. Commission européenne.
- Draelants Hugues & Maroy Christian (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisés dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Commission européenne.
- Dubedout (1983). *Ensemble, refaire la ville*. Conseil national de prévention et de la délinquance (CNPD).
- Duru-Bellat Marie (2001). « Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 2, p. 131-153.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Suchaut Bruno (2003). « Contextes nationaux, organisation des systèmes éducatifs et inégalités entre élèves : L'éclairage de l'enquête PISA ». *Politiques d'éducation et de formation*, n° 9, p. 95-108.
- Duru-Bellat Marie (2004). « Ségrégation sociale à l'école : Faits et effets ». *Diversité ville - école - intégration*, p. 73-80.
- Dutercq Yves (2005). *Les Régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ertul Servet, Cam Pierre & Rodier Rodolphe *et al.* (2006). *Parcours de scolarisation, de formation, insertion professionnelle et mobilités géographiques en région Pays de la Loire*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Estebe P. (2004). *L'usage des quartiers. Action publique et géographie dans la politique de la ville (1989-1998)*.
- Felouzis Georges, Liot Françoise & Perroton Joëlle (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Flitner Elisabeth (2004). « Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin ». *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 14, p. 33-49.
- Fourcaut Annie (1999). « Les habits neufs des politiques de la ville depuis 1980 ». *Vingtième siècle. Revue d'Histoire*, n° 64, p. 113-119.
- François Jean-Christophe, Poupeau Franck & Couratier Élodie (2005). *De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gaini Mathilde (2006). « La carte scolaire : Aménager, réformer, supprimer ? Réflexions autour de la ségrégation scolaire ». En ligne (consulté le 12 juin 2007) : <<http://www.eleves.ens.fr/pollens/seminaire/seances/carte-scolaire/dossier.pdf>>.
- Giband David & Holz Jean-Marc (2001). « Constructions scolaires et reconstruction du territoire dans un département en mutation démographique, l'exemple de la plaine du Roussillon ». *Revue de l'économie méridionale*, n° 49, p. 305-328.
- Gilotte Olivier & Girard Pierre (2005). « Sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003 ». *Éducation et Formations*, n° 71, p. 137-149.
- Glazer Nathan (2004). « The Education and Housing of Ethnics in the United States ». En ligne (consulté le 30 janvier 2008) : <<http://remi.revues.org/document1009.html>>.
- Gousseau Jean-Louis & Malvy Martin (2006). *Les collectivités territoriales et l'éducation : Élus locaux, établissements d'enseignement et territoires*. Paris : Dexia.
- Grelet Yvette (2006). « Le territoire façonne les parcours scolaires ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 447, p. 19-21.
- Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens : Un ensemble d'indicateurs*. Liège : Université de Liège.
- Hébrard Jean (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège*. Documentation française.
- Hirtt Nico (Septembre 2007). *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*. Appel pour une école démocratique, Bruxelles.
- Institute for Justice and the American Legislative Exchange Council (2007). *School Choice and State Constitutions: A Guide to Designing School Choice Programs*.
- Jaillet Marie-Christine (2004). « Rénovation urbaine et logement social : Quel droit de cité pour les plus pauvres ? ». *Les Cahiers du Cr-DSU*, n° 40, p. 10-11.
- Jacquier Claude (2003). *Politiques intégrées de développement urbain durable et gouvernance urbaine en Europe : Quelles relations mutuelles ?* Délégation interministérielle à la ville (DIV).
- Jardel Pierre-Yves, Mur Montero Roberto, Burchill John & Oudot Francis (2003). « Territoires et politiques éducatives ». *Les Rencontres de la DESCO*.
- Jenkins Stephen P., Micklewright John & Schnepf Sylke V. (2006). « *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?* ». février [Working paper]
- Kerninon Jean (1997). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Korsu Emre (2004). « L'évitement scolaire par déménagement ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 107-118.

- Lacireno-Paquet Natalie & Brantley Charleen (2008). *Who chooses schools, and why ? The characteristics and motivations of families who actively choose schools*. Education Public Interest Center - EPIC.
- Laforgue Denis (2005). *La ségrégation scolaire : L'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- Lagrange Hugues & Oberti Marco (2006). « Redéfinir la carte scolaire : Quelles conditions ». *Problèmes politiques et sociaux*, n° 929, p. 88-89.
- Le Gall Gérard (2008). *Réunifier et réconcilier la ville : Constat et propositions*. Conseil économique et social.
- Lelièvre Claude (2006). « La remise en cause de la carte scolaire : bis repetita ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 447, p. 1.
- Leydier Jocelyne, Mouchar-Zay Hélène & Moulet Evelyne (2002). *Pour de grands projets d'éducation dans les grands projets de ville*. Rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville.
- Lips Dan & Feinberg Evan (2006). *School Choice: 2006 Progress Report*. The Heritage Foundation, Domestic Policy Studies Department.
- Lorcerie Françoise & Madiot Pierre (2006). « Territorialisation : Ni menace, ni chance... un fait ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 447, p. 10-11.
- Maresca Bruno, Poquet Guy, Courel Jérémy & Ben Mouhoub Nacéra (2002). *Les articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Ile-de-France : Étude CREDOC réalisée à la demande la DREIF*. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).
- Maroy Christian (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy Christian. « Choisir l'école de ses enfants ». *Sciences humaines*. En ligne (consulté le 22 juin 2007) : <http://www.scienceshumaines.com/choisir-l-ecole-de-ses-enfants_fr_13678.html>.
- Maurin Éric (2007). *La nouvelle question scolaire : Les bénéfiques de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Mc Andrew Marie (1998). « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : Que pouvons-nous apprendre de la recherche américaine sur le busing ? ». *Canadian and international education*, vol. 27, n° 2, p. 1-24.
- Meuret Denis, Broccolochi Sylvain & Duru-Bellat Marie (2001). « Autonomie et choix des établissements scolaires : Finalités, modalités, effets ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 62.
- Meuret Denis (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France-États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'agriculture et de la pêche (2007). *Programme de développement rural hexagonal : 2007-2013*.
- Oberti Marco (2004). *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche, de la technologie.
- Oberti Marco (2007). « La carte scolaire face à la ségrégation urbaine ». *Claris*, n° 3, p. 17-21.
- Oberti Marco (2007). *L'école dans la ville : Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Ott Laurent (2007). « L'annonce de la déssectorisation comme d'un progrès : Prémisse à une solitude éducative totale ? ». *Claris*, n° 3, p. 22-25.
- Oudot Francis (2004). « Les villes face à la spécialisation des espaces éducatifs ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 139, p. 57-60.
- OZP (2007). « Éducation prioritaire et territoires, que peut la géographie ? ». *Les Rencontres de l'OZP*, n° 67, p. 1-5. En ligne : <http://www.association-ozp.net/article.php?id_article=4253> (consulté le 22 novembre 2007).
- Payet Jean-Paul (1999). « Mixités et ségrégations dans l'école urbaine », *Hommes et migrations*, p. 30-42.
- Payet Jean-Paul, Geoffroy Géraldine, Laforgue Denis & Vissac Georges (2002). « Mondes et territoires de la ségrégation scolaire ». En ligne (consulté le 22 juin 2007) : <http://www.lacse.fr/ressources/files/etudesetdocumentation/syntheses/Payet_02.pdf>.
- Söderström Martin & Uusitalo Roope (2005). *School choice and segregation: Evidence from an admission reform*. 28 janvier.
- Tice Peter, Chapman Christopher, Princiotta Daniel & Bielick Stacey (2006). *Trends in the Use of School Choice: 1993 to 2003*. Washington : National Center for educational statistics.
- Tondelier Marine. « La carte scolaire en Suède ». En ligne (consulté le 27 juin 2007) : <<http://societesnordiques.blogspot.com/archive/2006/09/16/la-carte-scolaire-en-suede.html>>.
- van Zanten Agnès (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten Agnès (2004). *Les classes moyennes, l'école et la ville : La reproduction renouvelée*. Éducation et sociétés.
- van Zanten Agnès (2006). « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 9-17.
- van Zanten Agnès (2007). « Les mécanismes de la ségrégation scolaire ». *Claris*, n° 3, p. 14-16.
- Wolf Patrick J. & Macedo Stephen (dir.) (2004). *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*. Washington : Brookings Institution Press.
- Wossman Ludger & Schütz Gabriela (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems: Analytical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

Rédactrices : Brigitte Bacconnier (VST), Hélène Marguerite (VST) et Géraldine Geoffroy (CERTU)

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93