

La ségrégation sociale à l'école : faits et effets

Ce texte présente, dans une première partie, quelques éléments factuels sur la ségrégation sociale dans le milieu scolaire, avant de synthétiser ce que l'on sait de ses effets sur les progressions et les attitudes des élèves. On conclura par une réflexion en termes de politique éducative.

■ Marie DURU-BELLAT

La question de l'influence de l'environnement scolaire sur les aspirations et la réussite des jeunes est souvent abordée de manière contradictoire. Ainsi déplore-t-on l'hétérogénéité des élèves : elle serait préjudiciable aux meilleurs et enfoncerait encore plus les faibles.

Dans le même temps, la ségrégation sociale et ethnique dans les établissements, pourtant source d'homogénéité, est elle aussi dénoncée. Cela en référence avec l'idéal de l'école républicaine intégratrice, mais aussi parce que, dans les contextes contrastés qu'elle entraîne, les inégalités entre élèves se creuseraient.

Cette question reste donc ouverte.

LA SÉGRÉGATION SOCIALE DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Dans la mesure où l'espace urbain est ségrégué, les établissements scolaires le sont eux-mêmes, puisque la sectorisation introduit un lien mécanique entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire. Sur l'ensemble des collèges, alors que la part des élèves dont le responsable appartient à une profession classée comme défavorisée est d'environ 44 %, 10 % des collèges les moins populaires en accueillent au plus 22,2 % tandis que 10 % des collèges les plus populaires en accueillent au moins 68 %. Les écarts sont encore plus forts concernant la part des élèves de nationalité étrangère (autour d'un chiffre moyen de 5,3 %, de 0,1 % à 15 % pour les 10 % extrêmes).

Ce phénomène à présent bien connu de ségrégation sociale (et plus encore ethnique) entre établissements évolue de manière modérée depuis une dizaine d'années, avec une légère accentuation des disparités entre collèges pour ce qui est de la concentration des élèves étrangers et des élèves en retard, et une stabilité concernant la part des élèves de milieu défavorisé (cf. les analyses de Trancart, in Broccolichi *et al.*, 2003). Mais ce constat se fonde sur des moyennes nationales et il semble bien que, dans certaines zones géo-

graphiques, la ségrégation se soit accentuée. Cette évolution résulte de facteurs externes à l'école, tels que l'accroissement de la concentration dans l'espace urbain des populations en difficulté, d'une part, et, d'autre part, de facteurs proprement scolaires.

En effet, l'école ne se contente pas de subir la ségrégation urbaine ; elle fabrique elle-même de la ségrégation : interagissent ainsi les stratégies résidentielles et scolaires des familles, le découpage de la carte scolaire, la gestion des dérogations, les politiques des établissements (offre d'options, par exemple) et la constitution des classes. Pour évaluer la ségrégation ethnique produite spécifiquement par les choix des familles, on peut comparer la ségrégation attendue (au vu de la ségrégation urbaine et de la carte scolaire, si celle-ci était respectée) et la ségrégation observée de fait, à l'entrée au collège (Felouzis et al., 2003) ; on observe alors que le différentiel entre l'attendu et l'observé est de l'ordre de 10 %, ce qui signifie que la très grande majorité de la ségrégation sociale ou ethnique observée entre collèges résulte de la définition même des secteurs de recrutement et de la ségrégation prévalant dans les zones urbaines correspondantes. Cela dit, ce chiffre de 10 % est une moyenne, alors que la situation varie très fortement selon les établissements, certains étant particulièrement fuis par les familles et, par là même, bien plus ségrégués.

De même, dans les évolutions constatées, ce qui revient à l'évolution de la ségrégation urbaine compte vraisemblablement plus que ce qui résulte de la ségrégation produite par l'école. Rien ne permet d'affirmer une montée significative des « stratégies d'évitement » des familles, sauf dans certaines zones urbaines, surtout franciliennes (Maresca, 2003). Car au niveau national, ni le choix par les familles d'un établissement public hors secteur, ni le choix d'un établissement privé n'ont connu d'évolutions sensibles dans la dernière décennie. Aujourd'hui, tout comme à la fin des années 1980, environ une famille sur dix scolarise son enfant dans un collège public hors secteur, et deux sur dix dans un collège privé (Chausseron, 2001), sachant qu'il s'agit là, à nouveau, de moyennes qui peuvent recouvrir de très fortes différenciations selon les zones. Ces choix ont tendance à accentuer la ségrégation, vu leur caractère socialement très typé : par exemple, au niveau collège, 19 % des familles de professeurs choisissent le public hors secteur, 43 % des familles de chefs d'entreprise choisissent le privé. Certes, ce type de comportement n'est pas neuf, mais peut-être assiste-t-on à un processus de « démocratisation des stratégies scolaires » (Felouzis et al., 2002), à savoir une tendance des familles de milieu moyen et populaire à ne

plus se satisfaire nécessairement du collège du quartier et à rechercher, elles aussi, l'établissement qui leur semble le meilleur pour leur enfant.

Notons, enfin, qu'il existe des disparités entre les classes, au sein d'un même établissement, qui résultent des choix d'options des élèves et des pratiques de constitution des classes. Globalement, par ces pratiques, les établissements fabriquent davantage de ségrégation qu'ils n'en subissent par la carte scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Cela vaut particulièrement dans les zones défavorisées, où les établissements s'efforcent de garder quelques élèves de milieu favorisé en créant des classes qui, sous couvert d'options diverses, leur sont de fait réservées (Payet, 1995). Se met ainsi en place une certaine ségrégation (entre classes), censée prémunir contre une ségrégation encore plus forte (entre établissements). Mais en créant des « oasis » dans le désert d'un environnement difficile, ces établissements fabriquent ainsi des « mauvaises classes » qui seront d'autant plus difficiles à gérer que les difficultés s'y trouvent concentrées.

On assiste donc bien à une construction spécifiquement scolaire d'une part de la ségrégation sociale qui marque les établissements. Deux questions se posent alors : tous les élèves accèdent-ils à une « offre » de qualité égale, et quelles sont les incidences scolaires mais aussi psychologiques d'une scolarisation en milieu ségrégué ?

COMPOSITION SOCIALE DU PUBLIC ET RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Depuis longtemps, la recherche en éducation s'efforce d'évaluer, premièrement, dans quelle mesure la réussite, la socialisation et l'orientation scolaires subissent l'influence des caractéristiques du contexte environnant et, deuxièmement, les processus par lesquels cette influence s'exerce. Depuis les années 1980, le courant de recherche dit de la *school effectiveness* a mis largement en évidence des « effets établissement » significatifs, soit le fait que des élèves par ailleurs comparables progressent plus ou moins selon l'établissement fréquenté. Sans résumer ici les résultats produits par ce courant (cf. Duru-Bellat, 2003), il faut souligner que ces « effets établissement » sont d'importance modérée : selon les recherches, entre 8 % et 15 % de la variance des scores des élèves s'explique par les différences entre écoles, sachant que les « effets établissement » sont plus ténus en France que dans les pays voisins (proches de 5 % ; cf. Grisé, 1997).

Parmi les caractéristiques associées à un « effet établissement » positif, c'est-à-dire à de plus fortes progressions chez les élèves, il y a le fait d'accueillir un public de milieu aisé : tous les élèves, notamment les plus faibles, « gagnent » à fréquenter une école au public plutôt favorisé et, réciproquement, la concentration d'élèves faibles ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance de tous les élèves. Ce que l'on appelle le *school mix*, soit la composition du public d'élèves, est donc important et constitue une ressource (ou un handicap) pour l'enseignement. Parmi les travaux, rares en France, qui étudient précisément cette question, citons une recherche de l'IREDU (Duru-Bellat et al., 2004), conduite en début de primaire et en seconde de lycée, qui évalue les progressions d'élèves dans des établissements socialement contrastés et y observe certaines attitudes et comportements des élèves et des enseignants. Elle permet très concrètement de voir que, quand on oppose les classes les plus favorisées et les classes les plus défavorisées, les progressions sont toujours meilleures dans

les premières : par exemple, un garçon de CE1, de niveau initial égal à 100, dont ni le père ni la mère ne sont de milieu social défavorisé, scolarisé dans l'une des quinze classes les plus défavorisées aura un score de fin d'année en français de 97,9 contre un score de 101,3 pour un élève comparable qui fréquenterait l'une des quinze classes les plus favorisées. Les résultats obtenus au niveau du lycée sont convergents. Sur un fond de carte d'« effets lycée » relativement faibles, on observe néanmoins un effet du *social mix* : toutes choses égales par ailleurs (en contrôlant le niveau initial et l'origine sociale des élèves), le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée influence positivement les résultats de fin d'année, et l'inverse est vrai pour le pourcentage d'élèves de milieu populaire. Au total, les effets du *school mix* sur les progressions des élèves apparaissent à nouveau systématiques mais, en moyenne, relativement faibles.

Une autre recherche récente (Felouzis, 2003) s'est intéressée à l'influence éventuelle de la ségrégation ethnique, très marquée dans la communauté urbaine de Bordeaux, cadre de l'étude (pour ne prendre qu'un chiffre, 10 % des collèves scolarisent 40 % des élèves issus des pays du Maghreb, d'Afrique noire ou de Turquie). En fin de collège, l'effet de ce que l'on peut appeler l'« *ethnic mix* », tel qu'il s'est cumulé au fil des années, s'avère systématique mais très faible (le gain de variance expliquée apporté spécifiquement par cette variable est de 0,2 %). On peut néanmoins dire que des élèves comparables réalisent, en fin de collège, des acquis d'autant moins bons qu'ils sont scolarisés dans des établissements où le taux d'élèves étrangers ou d'origine étrangère est élevé ; il semble néanmoins que seul un pourcentage d'élèves allochtones supérieur à 20 % dans l'établissement exerce un impact significatif par rapport aux établissements où ce chiffre est inférieur à 5 %.

Au total, il faut admettre la relative faiblesse des effets spécifiques de la composition sociale du public sur les progressions des élèves, comparativement avec les effets de leur origine sociale. Mais trois nuances s'imposent : cet effet relativement ténu à l'échelle d'une année va, dès lors que l'élève ne change pas de contexte, s'accumuler avec le temps ; par ailleurs, cet effet en moyenne assez faible peut être beaucoup plus marqué dans certains contextes ; enfin, peuvent co-exister des effets relativement modérés quant aux apprentissages et des différences plus importantes sur les attitudes et les comportements.

COMPOSITION SOCIALE DU PUBLIC, ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Quelle que soit la force de la relation entre progression scolaire et composition sociale du public, il convient d'explorer les processus pédagogiques, psychosociaux ou psychologiques qui la sous-tendent, à la fois du côté des enseignants et du côté des élèves.

Tonalité sociale des établissements, représentations et pratiques des enseignants

Rappelons tout d'abord que les cheminements des élèves sont contraints par l'offre de formation ; or, selon les quartiers, l'offre de filières ou d'options diffère ; par exemple, c'est dans les zones populaires que l'on trouve le plus de lycées professionnels, le moins de lycées d'enseignement général, le plus de classes scientifiques (Barthon, 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004). L'effet de la composition sociale du public peut également passer par des ressources (inégaux) de l'établissement, notamment en matière de niveau de qualification et d'expérience des maîtres. Ainsi, dans les secteurs les moins favorisés, les professeurs sont en moyenne plus jeunes, sachant qu'il s'agit là d'une inégalité, puisque l'expérience est associée à davantage d'efficacité pédagogique.

De manière plus diffuse, le *school mix* va autoriser un climat plus ou moins propice au travail et une valorisation plus ou moins marquée des acquis scolaires, paramètres eux-mêmes vecteurs d'efficacité. On observe effectivement, dans les établissements populaires, une tendance à une qualité de vie moins bonne, une discipline moins assurée, un usage du temps moins productif, une exposition aux apprentissages moins intense, une couverture des programmes moins complète (Meuret, 1995). Dans les classes, il va s'avérer plus ou moins facile, selon leur composition scolaire et sociale, de mettre en place telle ou telle pratique éducative, de manifester tel ou tel niveau d'exigence, de « couvrir » plus ou moins les programmes, de proposer inégalement du travail à la maison ou des recherches personnelles, de gérer la discipline, etc. Le curriculum réel, ce qui va effectivement être offert aux élèves, se spécifie donc à leur contact.

Tout d'abord, les enseignants développent des attentes différentes selon le public auquel ils font face. Ainsi, les programmes sont jugés très inégalement irréalistes selon les classes, dès le niveau primaire : d'un tiers dans les classes

favorisées à plus des trois quarts dans les classes populaires, soit un écart très important dès le début de la scolarité. Au lycée, les écarts sont de même sens et de même ampleur. Il est clair que le fait que, à tous les niveaux, les programmes soient jugés trop lourds par une majorité d'enseignants autorise toutes les adaptations. Et de fait, la mise en œuvre de programmes sera sélective et simplificatrice. Le souci de l'adaptation se manifeste également, de manière plus « qualitative », en référence implicite aux ressources et aux difficultés présumées des élèves. Par exemple, le contenu des « parcours diversifiés » proposés en collège diffère sensiblement selon la composition du public, avec davantage d'approches ancrées dans le « réel » pour les publics défavorisés et plus d'approches culturelles « gratuites » pour les plus favorisés (Combaz, 1999). Sur le plan didactique, dans les collèges populaires, les enseignants font une plus grande place à l'oral, à l'image ou au jeu, afin d'attirer l'attention des élèves et de tenter de rendre l'apprentissage moins pénible (Van Zanten, 2000). Dans les interactions quotidiennes, le type de questions posées s'avère plus ou moins complexe, selon les attentes inégales des enseignants. Ces attentes s'expriment concrètement dans les évaluations, plus indulgentes dans les établissements populaires ; de fait, « les normes d'évaluation mais aussi les normes d'exigence sont étroitement dépendantes du contexte pédagogique et social » (Felouzis, 2003).

En conclusion, toutes les recherches confirment que la quantité et la qualité de l'enseignement dispensé en classe sont modulées par la composition sociale du public, et donc que la ségrégation est source d'inégalités, puisque les conditions d'un enseignement stimulant semblent davantage réunies dans les établissements au public favorisé. Cette diversification de fait se fabrique de manière complètement décentralisée et sans que l'on puisse, en l'absence d'évaluations standards régulières, appréhender clairement les écarts dans les situations pédagogiques proposées d'un site à l'autre, et les dérives qui en résultent à la fois quant aux exigences considérées comme normales par les enseignants et quant aux acquis des élèves. Mais le *school mix* affecte également les aspirations des élèves et les interactions entre élèves eux-mêmes. La composition sociale de la classe (ou de l'établissement) détermine en particulier ce que les psychologues sociaux appellent le groupe de référence, par rapport auquel les autres élèves vont sans cesse se situer. Ce groupe influencerait sur l'image de soi et les motivations à réussir, les représentations de l'avenir ou les projets (qu'est-il « normal » de viser, qu'est-ce qui, au contraire, n'est pas pour nous ?). Le groupe majoritaire jouerait également sur l'adhésion (inégalement) des différents groupes aux normes scolaires : réussir en classe est-il perçu comme désirable ou au contraire ridicule, par exemple ? Tous ces processus sont probablement, pris un à un, d'importance mineure, mais ils vont jouer de concert. L'effet du *school mix* est alors la résultante de nombreuses influences convergentes et concernant *a priori* une gamme ouverte de comportements et d'attitudes scolaires.

Quels sont, sur ces questions, les principaux apports de la recherche ? Un premier constat est l'influence significative de la composition sociale de la classe sur les aspirations des élèves (et par conséquent l'orientation). Ces aspirations et projets professionnels sont sous-tendus par l'auto-évaluation que fait l'élève de ses propres performances. Or celle-ci s'avère fortement contextualisée. En primaire, à niveau scolaire objectif comparable, les élèves des classes les plus défavorisées socialement

s'attribuent des niveaux plus élevés que leurs homologues des classes moins défavorisées. Ce résultat est conforme à la littérature psycho-sociale, qui conclut à une meilleure estime de soi des enfants de milieu populaire quand ils sont entre eux. Mais cette auto-évaluation plus positive est en décalage avec le niveau objectif, plus faible, de ces classes défavorisées. Cela peut évidemment poser problème dès lors que ces élèves inégaux se retrouvent ensuite scolarisés dans les mêmes classes...

D'ailleurs, au niveau du lycée, on ne retrouve pas cette tendance à s'évaluer plus positivement dans les établissements populaires. Au contraire, les élèves de ces lycées pensent nettement plus souvent que leurs résultats seraient meilleurs s'ils étaient scolarisés dans un autre établissement. Pour autant, la situation des élèves de milieu défavorisé scolarisés dans des lycées au public favorisé n'est pas forcément facile à vivre. Les descriptions ethnographiques de Stéphane Beaud (2000) montrent que ces élèves de milieu défavorisé qui quittent un collège ségrégué pour un lycée de classe moyenne sont dans une situation psychologique inconfortable, du fait notamment de certaines formes d'« intimidation symbolique » de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé. Mais, s'ils se montrent capables de réaliser une « acculturation accélérée » aux codes culturels rentables pour les études, alors les bénéfices sont importants en termes de progrès scolaire comme de confiance en soi. Toujours est-il que, si la mixité sociale est associée à des effets scolaires plutôt positifs, ses effets subjectifs restent plus incertains.

Tant en primaire qu'au lycée, une autre famille d'interrogations concerne les normes du groupe classe. Invités à décrire le climat de leur classe (Duru-Bellat et al., 2004) et ce qui y pose problème, c'est dans les classes socialement favorisées que les élèves de primaire pointent le plus rarement les problèmes de discipline, et le bien-être déclaré y est globalement supérieur. Dans les collèges populaires, les élèves à la fois critiquent le bruit ou le chahut qui compromettent leur travail mais, en même temps, disent préférer une ambiance « animée », moins ennuyeuse à leurs yeux. La pression du groupe dominant peut y être très forte, à tel point que toute participation est interprétée comme une forme de trahison au groupe de pairs. Toujours est-il que l'on observe bien un climat d'apprentissage moins favorable dans les classes à tonalité sociale défavorisée, du moins jusqu'au collège. Au-delà, au lycée, et sur la population relativement triée qui accède à ce niveau, tous les élèves partagent une certaine conformité scolaire, du moins dans leurs déclarations.

Une dimension importante, qui est à la fois un « produit » de la socialisation scolaire et un « ingrédient » de l'investissement dans les études, concerne les projets que forment les enfants quant à la suite de leur scolarité et la profession envisagée. Au lycée, le nombre d'années d'études supérieures envisagées varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté : un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée « chic » y développe un niveau d'ambition plus élevé et l'inverse est vrai d'un enfant de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire. L'effet de l'origine sociale apparaît toutefois plus marqué que l'effet du contexte.

En conclusion, la ségrégation sociale entre établissements, souvent renforcée par la constitution de classes de niveaux, si elle affecte de manière modérée les apprentissages des élèves, marquerait davantage leur expérience scolaire et, par là, la construction de leur personnalité, via à la fois les réactions à visée adaptative des enseignants et la dynamique qui s'instaure avec eux et entre les élèves eux-mêmes.

DÉFENDRE LA MIXITÉ SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS ?

La recherche révèle donc à la fois des effets du *school mix* relativement modestes sur les progressions des élèves et des effets plus marqués sur leur vécu scolaire et leurs aspirations professionnelles, ainsi que des variations non négligeables dans les objectifs poursuivis par les enseignants et dans leurs attentes, selon les contextes d'exercice, sans qu'il soit pour autant assuré d'en déduire des relations causales simples. La recherche rappelle aussi que, en matière de ségrégation, il convient d'aller au-delà des tendances moyennes et de donner toute leur importance aux observations locales. Il reste que l'écart est troublant, entre un grand nombre de monographies attestant de la montée des stratégies d'évitement des familles et des conséquences scolaires lourdes de la ségrégation (en milieu populaire, dans les zones urbaines) et, par ailleurs, quelques données nationales ou enquêtes à grande échelle qui concluent plutôt à une stabilité de ces phénomènes et à une relative faiblesse des effets strictement scolaires de la ségrégation.

Faut-il alors s'arc-bouter sur une politique de défense de la mixité sociale ? Ce n'est pas évident, si l'on confronte la grande difficulté à mettre en œuvre des politiques de ce type (notamment du fait de la résistance des familles ; cf. Duru-Bellat, 2001) et la relative faiblesse des effets de la composition sociale. Plusieurs arguments amènent néanmoins à répondre positivement.

Tout d'abord, même si les effets du *school mix* sont faibles, ils sont cumulatifs et multifformes. Concernant les acquis scolaires, même si ces effets ne sont pas spectaculaires, ils sont difficilement contrôlables : il est difficile de contenir, dans des contextes scolaires ségrégués, une dérive des objectifs et des contenus, d'autant plus que les enseignants ne disposent pas de repères réguliers objectifs sur les acquis que les élèves sont censés maîtriser aux différents niveaux. La notion même de système scolaire, de normes communes à tous, risque alors de s'effriter subrepticement.

Mais les effets du *school mix* concernent aussi les aspirations professionnelles et, plus largement, la qualité de l'expérience scolaire. Les jeunes en sont de plus conscients, comme le traduit le sentiment de relégation dans des établissements de moindre qualité qu'expriment les jeunes des lycées les plus populaires. Enfin, l'établissement fréquenté délimite aussi le cercle d'amis des élèves et, à nouveau, la composition sociale et ethnique de ce cercle exerce sans doute de multiples influences, loin d'être toutes appréhendées par la recherche, sur les goûts, les pratiques de loisirs, les opinions de toute nature, etc. En particulier, on peut, à l'instar de Felouzis (2003) faire l'hypothèse que dans les établissements fortement ségrégués sur le plan de l'origine ethnique des élèves, «le monde scolaire est de fait très fortement marqué par l'ethnicité qui devient un principe pratique d'identification pour les acteurs»; la ségrégation aurait ainsi des conséquences sur le plan identitaire, en contradiction avec les fondements universalistes de l'école dans notre pays.

Au total, quand bien même les effets de la mixité sociale sur le déroulement des scolarités et plus fondamentalement la socialisation et l'intégration restent précisément à démontrer, la mixité sociale peut être défendue comme un principe, sans se voiler la face sur les effets pervers possibles de cette mixité sociale. La sociologie ou la psychologie sociale montrent classiquement que la co-existence de groupes différents n'est pas automatiquement gage d'une intégration sociale harmonieuse¹; et à l'école, les recherches montrent qu'elle n'est pas forcément facile à vivre pour les plus dominés des élèves. Mais, de même que les effets pervers de la mixité garçons/filles n'amènent pas pour autant à la remettre en cause de manière radicale, on peut estimer que les mixités doivent s'accompagner d'un travail éducatif, qui est partie intégrante de la vocation de l'école. ■

■¹ Par exemple, sur les tensions inhérentes à la mixité garçons/filles, cf. Duru-Bellat, 2004; *a contrario*, sur la dimension intégratrice des grands ensembles populaires des années soixante, cf. Chamborédon et Lemaire, 1970.

■ **MARIE DURU-BELLAT** est sociologue, professeure à l'université de Bourgogne et chercheuse à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU-CNRS).
iredu@u-bourgogne.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHON C., 1997, « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.
- BEAUD S., 2002, *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BROCCOLICHI S., BEN-AYED C. ET TRANCART D. (coord.), 2003, *Les Inégalités sociospatiales d'éducation*, rapport intermédiaire pour la DEP.
- CHAMBORÉDON J.-C. ET LEMAIRE M., 1970, « Proximité sociale et distance spatiale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, vol. 11, n° 1.
- CHAUSSERON C., 2001, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information*, n° 01.42, DPD, ministère de l'Éducation nationale.
- COMBAZ G., 1999, « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 73-88.
- DURU-BELLAT M., 2001, « Les résistances des familles à l'école pour tous », *VEI-Enjeux*, n° 127, p. 61-73.
- DURU-BELLAT M., 2002, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT M., 2003, « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 16, juillet-décembre, p. 182-206.
- DURU-BELLAT M., 2004, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. ET MINGAT A., 1997, « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, n° 38, p. 759-790.
- DURU-BELLAT M., DANNER M., LANDRIER-LE BASTARD S. ET PIQUÉE C., 2004, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives », rapport pour le Commissariat général au Plan, IREDU-CNRS, *Cahier de l'IREDU*, n° 65.

- DURU-BELLAT M., LANDRIER-LE BASTARD S., PIQUÉE C. ET SUCHAUT B., 2004, « Effets contextuels et expérience scolaire des élèves », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 441-468.
- FELOUZIS G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.
- FELOUZIS G., LIOT F. ET PERROTON J., 2002, *École, ville, ségrégation*, rapport pour le FASILD et le PUCA, CADIS-LAPSAC, université de Bordeaux II.
- GRISAY A., 1997, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 88.
- MARESCA B., 2003, « Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels », *CRÉDOC, Cahier de recherche*, n° 184.
- MEURET D., 1995, « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges », in J.-M. Besse et al., *École efficace : de l'école primaire à l'université*, AFAE, Paris, Armand Colin, p. 81-91.
- PAYET J.-P., 1995, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- VAN ZANTEN A., 2000, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et Société*, vol. 24, n° 4, p. 377-401.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'École de la périphérie*, Paris, PUF. ■