

Jean-Yves Rochex

## Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Jean-Yves Rochex, « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 178 | jan.-mar. 2012, mis en ligne le 28 septembre 2012, consulté le 05 octobre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/3508>

Éditeur : ENS Editions

<http://rfp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rfp.revues.org/3508>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour ENS Editions et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

© tous droits réservés

# Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre

Jean-Yves Rochex

Comme le précédent dossier de la *Revue française de pédagogie*, dédié à la politique ZEP en France, celui-ci, consacré à des politiques similaires menées dans d'autres pays, est issu du colloque « Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. De la compensation à l'exclusion ? » qui s'est tenu en novembre 2010 à l'INRP. Il donne à voir et analyse différents exemples de ce type de politiques, menées dans des pays très différents (États-Unis, Angleterre, Portugal, Québec, Suisse) et à des échelles – spatiales et temporelles – extrêmement variables, puisque les articles qui le composent et les politiques ou expériences qui y sont analysées peuvent concerner des pays ou provinces aussi étendus que les États-Unis ou le Québec ou une unité géopolitique beaucoup plus restreinte (tel le canton de Genève en Suisse), et adopter une perspective diachronique allant de plusieurs décennies à quelques années seulement.

Au-delà de cette diversité d'échelles, les cinq articles rassemblés dans la présente livraison donnent à voir comment se configurent et se nouent, dans des contextes socio-historiques et des systèmes éducatifs particuliers, des questions, des tensions et des contradictions, voire des apories, auxquelles tout bilan critique, toute analyse historique ou socio-politique des politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires et se proposant, pour cela, d'intervenir dans ou sur les milieux et les contextes « défavorisés » ne saurait échapper : quelles sont les catégories

de population visées et comment, par qui et selon quels critères sont-elles définies ? Quelles sont les conceptions, profanes ou savantes, des processus de production du « désavantage » ou des inégalités scolaires qui sous-tendent ces politiques, et quelles relations présupposent-elles entre milieux et rapports sociaux, inégalités sociales et culturelles, visées et modes d'élaboration et de fonctionnement des politiques et des systèmes éducatifs ? Quels sont les objectifs, les mesures et les modes de faire promus par ces politiques, et quels sont leurs rapports avec les conceptions dont elles sont censées s'inspirer, avec les enseignements qu'il est possible de tirer d'expériences antérieures similaires ou des connaissances scientifiques disponibles ? Quel est le mode d'élaboration, de décision et de gestion (*top-down* ou *bottom-up*) de ces politiques et de ces mesures et quel est le rôle que peuvent y prendre les différents protagonistes et les différentes instances de pouvoir (État central ou fédéral, autres niveaux de décision politique, agents professionnels de l'école ou d'autre secteurs, acteurs locaux ou communautaires...) ? Quelle évaluation en est faite, par qui, selon quelles procédures et en fonction de quels objectifs, et quels enseignements tire-t-on ou non de ces évaluations ainsi que des débats et controverses qu'elles soulèvent ?

Toutes ces interrogations et niveaux d'analyse sont bien évidemment à replacer dans une question plus large qui est celle des rapports entre ce type de politique visant des objectifs spécifiques (lutter contre

les inégalités et les exclusions éducatives) et, le plus souvent, des catégories de population et/ou des zones socio-géographiques particulières, et les politiques éducatives plus génériques qui ont concerné les systèmes éducatifs dans leur ensemble durant les dernières décennies. Ainsi peut-on se demander, comme nous l'avons fait à propos de la politique ZEP en France, non seulement en quoi les politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires ont subi et subissent encore l'influence de ces politiques génériques, mais aussi en quoi elles ont constitué une sorte de creuset ou de laboratoire où se sont dessinés et expérimentés d'importants changements politiques et idéologiques ainsi que les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives aujourd'hui affirmés, lesquels ont contribué en retour à radicalement transformer leurs conceptions et leurs objectifs initiaux. À l'instar de la posture adoptée par Power et Whitty (2008) soulignant combien la première vague des politiques compensatoires en Angleterre (celle des *Educational Priority Areas* des années soixante-dix) visait à traiter les limites et les insuffisances de la mise en œuvre d'un modèle d'école unique ou en voie d'unification (modèle de la *comprehensive school*), alors que la vague suivante, celle qu'ont promue les gouvernements du *New Labour* à partir de 1997, visait bien plutôt à colmater les failles d'un système éducatif de plus en plus soumis aux logiques marchandes et, conséquemment, de plus en plus fragmenté, cette question des rapports entre politique spécifique et politiques génériques constitue un des fils rouges, abordé de façon plus ou moins centrale dans chacun des articles qui suivent et pouvant orienter leur lecture.

L'article d'Adam Gamoran questionne et analyse le bilan et le devenir de la loi *No Child Left Behind*, mise en œuvre aux États-Unis depuis 2002. Cette politique vise tout à la fois à élever le niveau général de performance des élèves américains et à réduire, de manière extrêmement volontariste, les écarts entre les catégories d'élèves, tout particulièrement entre les différents sous-groupes ethniques. Elle a permis une intervention sans précédent de l'État fédéral, lequel n'a aucun pouvoir constitutionnel en matière éducative, sur les politiques scolaires des états et des districts, par l'intermédiaire des conditions auxquelles elle soumet le versement des fonds fédéraux. Elle a conduit à ce que se substituent aux politiques de compensation donnant lieu au versement de subventions catégorielles destinées à la mise en œuvre et au développement de programmes éducatifs spécifiques ciblant différentes catégories d'élèves, le renforcement et la généralisation de politiques de réforme de l'éducation basées sur l'obligation de résultats et la responsabi-

lisation (*accountability*), donnant lieu au versement de subventions globales ou à des systèmes de sanctions pour les états, les districts ou les établissements échouant à obtenir les résultats attendus. La loi NCLB a conditionné le versement des fonds fédéraux à la définition, par les états ou les districts, d'un niveau de performance dans les disciplines de base, que tous les élèves devraient avoir atteint en 2014, et à l'obligation pour les districts et les établissements de mettre en œuvre des évaluations annuelles pour leurs élèves, à l'aide de tests communs, ainsi qu'à celle de doter chaque classe d'un « enseignant très qualifié ». La référence à l'objectif de performance devant être atteint en 2014 a conduit à la prescription d'objectifs de progression annuelle, non seulement en termes de résultats moyens, mais pour chaque sous-groupe ethnique ou catégorie d'élèves (primo-arrivants, handicapés, ou élèves bénéficiant de repas gratuits), et à l'instauration de mesures de réorganisation ou de sanctions pour les établissements qui ne parviennent pas à réaliser les progrès attendus.

Cette loi a-t-elle atteint son double objectif ? Les données montrent une modeste amélioration (ralentie depuis 2007) des performances moyennes de l'ensemble des élèves (mesurées par exemple à l'aide de l'évaluation nationale NAEP), et une réduction plus significative des écarts entre groupes ethniques. Mais la possibilité d'imputer ces progrès à la seule loi NCLB reste controversée ; par ailleurs, une étude récente (Reardon, 2011) semble montrer que, alors que les écarts de performance scolaire entre élèves blancs et noirs se sont sensiblement réduits au cours des cinquante dernières années, ceux qui existent entre les enfants des familles se situant parmi les 10 % les plus riches et parmi les 10 % les plus pauvres ont, eux, sensiblement augmenté<sup>1</sup>. Cela étant, Gamoran montre que le niveau de performance attendu d'année en année par la loi NCLB augmente beaucoup plus vite que les résultats mesurés par les évaluations : l'objectif que tous les élèves atteignent le niveau efficient en 2014 s'avère dès lors très irréaliste. Ce qui a pour conséquence qu'un nombre croissant d'états demande à pouvoir déroger à de nombreuses dispositions majeures de la loi NCLB. D'où également les infléchissements importants apportés à cette loi par l'administration Obama depuis 2010 : améliorer et harmoniser les critères de performance et les outils d'évaluation en incitant les états à adopter des critères et des outils communs ; renoncer à un calendrier irréaliste et fonder le système de subventions ou de sanctions non plus sur les résultats bruts des élèves, mais sur les progressions réalisées, en moyenne, et pour chaque sous-groupe, et donc sur l'évaluation de la

notre dossier, portant sur deux pays, l'Angleterre et le Portugal, dont les traditions et les héritages socio-politiques sont très différents quant au poids et au rôle de l'État, à ses modes d'organisation et à ceux des systèmes éducatifs.

Alan Dyson, Kirstin Kerr et Carlo Raffo dressent ainsi le bilan des approches territorialisées et des projets auxquels elles ont donné lieu en matière d'éducation (*education-focused area-based initiatives*) en Angleterre. Celles-ci sont fondées sur la reconnaissance des processus et spécificités locales (*place matters*), et de leurs interactions avec des processus et déterminants plus globaux et socio-structurels, interactions propres à ce que les auteurs nomment procès de « glocalisation ». Ce type d'approche, constitutif de la politique d'*Educational Priority Areas* dans les années soixante-dix, a été considéré comme un moyen privilégié de lutte contre les inégalités scolaires, permettant à la fois de lutter contre la concentration de « désavantages » sociaux et scolaires dans certaines zones, et de répondre à la configuration de problèmes spécifiques à chacune d'entre elles. Il s'agit pour cela d'attribuer aux territoires concernés et à leurs établissements des ressources supplémentaires par rapport à la norme commune, etirerret

cà8.4(ieur)-1346(s)-.4(ia)-6.6(t)75.4(e)-746(sr)-1346(s)-.4(ia)8

structurels de production des inégalités scolaires, mais agissent sur les dynamiques et les interactions contextuelles – et donc sur la marge d'autonomie – au travers desquels ces processus s'agencent et se reconfigurent localement, d'autre part, à les repenser théoriquement et pratiquement. Exemples à l'appui, les auteurs plaident pour une approche territoriale renouvelée, moins mono-sectorielle, qui sache agir à la fois sur les processus internes à l'école (les questions de curriculum et de pédagogie), et sur les processus externes influant sur les conditions d'étude et les résultats des élèves (conditions de logement, problèmes de santé, prime socialisation...), qui s'inscrit donc dans une stratégie globale de requalification de l'espace local.

C'est un point de vue plus politique, plus à distance de l'action et des dispositifs, qu'adoptent José Correia et João Caramelo, pour mettre au jour et analyser les différentes « figures du local » dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal, entreprise qui requiert que ces politiques et leurs évolutions soient pensées en relation avec celles des politiques éducatives génériques, mais aussi avec les transformations de l'État et de ses rapports avec la société, depuis la dictature salazariste jusqu'à la révolution des Œillets et au processus de normalisation démocratique qui l'a suivie. Le système éducatif portugais est historiquement fortement centralisé et l'État salazariste en avait fait un instrument de contrôle idéologique, ne consentant que sur le tard au développement d'une « méritocratie mitigée ». Aussi la révolution des Œillets n'a-t-elle pas visé seulement à élargir ou à démocratiser l'accès au système éducatif, mais à concevoir et à mettre en œuvre une politique et une justice éducatives contribuant à la construction d'une société plus juste et moins inégalitaire, et d'une école comme espace instituant où puissent se vivre et s'expérimenter une démocratie participative et des dynamiques collectives inscrites dans les contextes locaux et contribuant à les transformer.

S'est alors esquissée une figure du local « citoyen » peu institutionnalisée, peu visible, fragile et hétérogène, à laquelle s'opposeront rapidement d'autres figures successivement portées par le processus de normalisation démocratique et par les différentes étapes des politiques d'éducation prioritaire. Les auteurs montrent que se sont succédées et pour une part superposées une figure du local « technofonctionnaliste » visant à faire du local un contexte (ou plutôt un niveau) plus efficient de l'action de l'État et une conception de l'éducatif pour une très large part réduite au scolaire, puis une figure du local « assis-

tantiel », où le local et le partenariat interinstitutionnel sont pensés comme le niveau et le dispositif politique pertinents d'une « nouvelle technologie » sociale et scolaire de gestion des effets les plus néfastes de la crise sociale et économique, et enfin une figure du local « sécuritaire », où la logique du contrôle devient prépondérante et dont le régime juridico-politique est bien plus celui du consortium entre agents, dispositifs et institutions de contrôle social, que celui – plus souple et potentiellement plus ouvert à des logiques non-étatiques – du partenariat. Ces figures, essentiellement définies par rapport à l'intervention de l'État, dont elles sont subsidiaires, s'opposent ou composent avec la figure alternative du local citoyen, qui n'a pas disparu, ni cessé de se produire et de s'expérimenter, dans un régime d'action néanmoins plus militant qu'institutionnel, et donc dans des configurations moins visibles, plus fragiles et éphémères.

Les deux articles suivants adoptent une approche plus transversale, mais différent quant à leur empan spatial et temporel. Ainsi Anne Soussi, Christian Nidegger, Marion Dutrévis et Marcel Crahay présentent-ils les premières analyses et évaluations concernant l'un des dispositifs les plus récents, le réseau d'enseignement prioritaire (REP) mis en place dans le canton de Genève en 2006. Ce réseau s'est jusqu'à maintenant focalisé sur l'enseignement primaire, et a concerné des écoles sur la base de deux critères : proportions d'élèves originaires de milieux sociaux défavorisés et d'élèves allophones. Il repose sur l'engagement des équipes enseignantes pour une durée de trois ans, une plus grande autonomie fondée sur l'élaboration de projets et sur l'introduction de directions et de conseils d'établissements, une coordination des actions entre enseignants, éducateurs et autres professionnels, et un accent important mis sur les relations avec les familles. Initialement limité à un, puis à quelques établissements, ce réseau s'est progressivement étendu, jusqu'à concerner 20 % des établissements primaires du canton de Genève, extension qui n'a pas facilité l'évaluation mise en œuvre parallèlement au réseau, puisque les établissements similaires à ceux du REP et donc susceptibles de constituer un groupe témoin à partir duquel il serait possible de mener une comparaison quasi expérimentale ont, pour une part, été progressivement intégrés dans le réseau.

Les analyses multi-niveaux qui ont toutefois pu être conduites montrent, conformément aux évaluations portant sur la politique ZEP française, que, si l'on peut observer des effets bénéfiques sur le climat de l'école, en revanche on n'observe pas d'effet spécifique sur les performances du fait d'être scolarisé dans un établis-

sement bénéficiant des mesures propres au REP, quels que soient le degré et la discipline considérés. On observe en revanche des variations entre établissements ou entre classes présentant les mêmes caractéristiques socio-démographiques, variations dont l'interprétation nécessiterait que soient entreprises des investigations complémentaires, concernant en particulier les pratiques pédagogiques et les adaptations curriculaires à l'œuvre dans les établissements et les classes. Ces dimensions ont d'autant moins pu être prises en considération dans les enquêtes visant à mesurer les effets du REP que la mise en œuvre de celui-ci ne s'est pas accompagnée de mesures ou de préconisations claires touchant les pratiques pédagogiques et les adaptations curriculaires, celles-ci étant considérées comme relevant de l'autonomie des enseignants et des établissements. L'exemple genevois confirme ainsi le paradoxe que d'autres études ont pu mettre en évidence : alors que la dimension de transformation ou d'innovation pédagogique ou curriculaire se trouve au centre de nombreux propos et discours normatifs, prescriptifs ou incitatifs, fondateurs des politiques d'éducation prioritaire ou, plus généralement, des politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires, cette dimension s'avère étonnamment peu précise et instrumentée (comme s'il suffisait de « faire confiance » aux « acteurs » et au « terrain ») ; elles demeurent également très peu documentées, et on ne sait, au final, que fort peu de choses de l'effectivité des transformations et évolutions réellement opérées et mises en place, de manière délibérée ou insue, par les différents protagonistes de ces politiques (cf. sur cette question Rochex & Francia, 2011 ; Laparra, 2011).

L'étude de Marc-André Deniger adopte, quant à elle, une focale très différente puisqu'elle nous propose une analyse historique et critique de cinquante années de politiques d'intervention en milieux scolaires défavorisés au Québec. Cette analyse critique s'organise autour de questions majeures : quelles sont les catégories de population ciblées par ces politiques, et quelles conceptions des rapports entre pauvreté et inégalités scolaires sous-tendent ces modes de catégorisation et de ciblage ? Quels objectifs et quelles mesures sont promus et mis en œuvre dans le cadre de ces politiques ? Comment sont-ils gérés (de manière centralisée ou décentralisée), et quels rôles et quels pouvoirs y jouent et y exercent les différents acteurs ? Comment ces politiques sont-elles évaluées et par qui, quels enseignements sont tirés de ces évaluations et quels sont les débats et controverses qu'elles suscitent ? L'auteur distingue cinq périodes historiques, des années soixante à aujourd'hui, dans la succession desquelles s'observent des infléchissements,

des contradictions, voire des mouvements de balancier quant aux réponses apportées en pratiques ou en discours aux questions que l'on vient d'évoquer. Les évolutions propres aux politiques concernées ne s'accompagnent pas pour autant de bilans ou d'évaluations probants en faveur de telle ou telle option, les données montrant que les transformations ou innovations mises en œuvre demeurent périphériques par rapport à l'ordinaire des classes et n'ont guère d'effets sur les apprentissages ou les motivations des élèves, tout en contribuant à améliorer le climat des classes et des établissements. L'histoire de ces politiques s'inscrit dans les évolutions plus globales des politiques scolaires génériques, du modèle compensatoire et de la lutte contre les inégalités à l'obligation de résultats et aux approches centrées sur l'efficacité, mais aussi dans les controverses, parfois fort vives, portant tout à la fois sur ces politiques et sur les pratiques pédagogiques et les réformes curriculaires les plus « efficaces » pour tous les élèves, et tout particulièrement pour les élèves défavorisés.

L'analyse des politiques québécoises débouche sur l'identification d'une série de questions ou de tensions qui ne semblent pas spécifiques du contexte de ces politiques, tant cette analyse paraît convergente avec celles de l'étude EUROPEP portant sur les politiques de ce type menées dans huit pays européens (Demeuse, Frandji, Greger *et al.*, 2008, 2011). Nous retiendrons, pour conclure, trois de ces tensions ou défis, qui sont autant d'incitations à aller plus avant tant en matière de recherche qu'en matière de réflexion politique. La première porte sur la difficulté à dépasser l'opposition entre les modes de gestion centralisée, de type *top-down*, basés sur la prescription et la volonté de diffusion de « bonnes pratiques », et les modes de gestion de type *bottom-up*, basés sur l'appel à l'innovation, aux projets et partenariats des acteurs locaux, supposés être mieux à même d'agir parce que plus « proches » de la « réalité » des terrains ; elle se décline également au travers des débats sur les avantages et inconvénients, les éclairages et les parts d'ombre des évaluations « externes » et « objectives » et des évaluations plus « qualitatives » et proches de l'expérience et de l'expertise des acteurs, voire dans les critiques, reproches ou dénonciations réciproques que s'adressent bien souvent les tenants de ces deux modalités d'évaluation se7.8ondureionicen30.6( )3TJT.546



pour autant « scolaro-centrées », et des approches et des dispositifs qui, à la fois, visent à réduire le poids des processus et facteurs « externes » de production de l'inégalité scolaire (conditions de logement, santé...) et favorisent l'ouverture ou l'attention de l'école à son milieu, sans amoindrir pour autant ni sa spécificité, ni les principes politiques qui en constituent l'idéal régulateur. La troisième oppose l'« idéologie de la déficience » et l'approche compensatoire et légitimiste qui lui est liée à une idéologie de la seule reconnaissance des différences, à une posture relativiste risquant d'être trop vite oubliée des idéaux d'égalité et de redistribution (cf. sur ce point Fraser, 2005). Marc-André Deniger insiste sur le fait qu'une pédagogie et une politique scolaire alternatives à l'idéologie de la déficience, qui puissent aller à l'encontre des logiques de reproduction des inégalités et de la domination sociale et œuvrer à accroître les pouvoirs d'agir et de penser des milieux sociaux « défavorisés », a bien du mal à se définir en principes et à se mettre en œuvre pratiquement, et que cette perspective alternative, si elle se cherche et s'expérimente au sein des diverses politiques de lutte contre les inégalités et des débats dont elles sont l'enjeu, manque néanmoins tout à la fois d'assises théoriques solides et de cohérence, voire de volonté, politique. On peut néanmoins douter que l'alternance et/ou la coexistence entre, d'une part,

un modèle ancien de type compensatoire, fait de conceptions et de mesures fondées sur une idéologie de la déficience, et, de l'autre, un modèle managérial ou néolibéral de pilotage par les résultats allant de pair avec la domination d'approches individualisantes ancrées dans une psychologie individuelle ou dans la théorie du capital humain, permette d'avancer notablement dans cette voie (Rochex, 2010).

On le voit, les questions posées, les contradictions sociales et les défis politiques auxquels les politiques de lutte contre les inégalités scolaires confrontent leurs protagonistes dépassent le cadre des différents exemples et des différents pays dont les expériences sont ici analysées. Ils requièrent sans nul doute que les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision politiques (aux différents niveaux de leur mise en œuvre, de l'État à la classe, de l'école au quartier ou à la « communauté ») et ceux de l'évaluation puissent s'enrichir de leur dialogue et de leurs questionnements réciproques. Souhaitons que ce dossier de la *Revue française de pédagogie* puisse contribuer à de tels échanges.

Jean-Yves Rochex

jean-yves.rochex@univ-paris8.fr

Université Paris 8-Saint-Denis, ESCOL-CIRCEFT

## NOTE

- 1 Reardon montre que cet écart est aujourd'hui près de deux fois plus important que l'écart de performance entre élèves blancs et noirs, alors que, il y a cinquante ans, l'écart entre élèves blancs et noirs était une fois et demi plus important que l'écart entre les plus riches et les plus pauvres.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRETT B. (2009). « No Child Left Behind and the assault on teachers' professional practices and identities ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n° 8, p. 1018-1025.
- DARLING-HAMMOND L. (2007). « The flat Earth and education: How America's commitment to equity will determine our future ». *Educational Researcher*, vol. 36, n° 6, p. 318-334.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.
- FRASER N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- LAPARRA M. (2011). « Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français ». *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 47-60.
- MAROY C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- POWER S. & WHITTY G. (2008). « A bernsteinian analysis of compensation education ». Communication présentée au 5<sup>e</sup> Basil Bernstein Symposium, Université de Cardiff.
- REARDON S. (2011). « The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations ». In G. Duncan & R. Murnane (dir.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools,*

*and children's life chances*. New York : Russell Sage Foundation.

ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.

ROCHEX J.-Y. & FRANCIÀ G. (2011). « Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, p. 243-278.



