

## **MILIEUX POPULAIRES (Scolarisation des élèves des)**

La question de la scolarisation des élèves d'origine populaire doit être replacée au cœur des transformations scolaires, économiques et politiques ayant affecté la France du XXe siècle. Ses réalités et ses significations sont indissociables des contradictions liées aux politiques d'ouverture de l'école qui ont rendu la poursuite d'études plus impérative que jamais sans créer les conditions de l'égalité. Elles sont aussi liées aux reconfigurations du marché du travail (hausse du chômage, de l'intérim, débandade du groupe ouvrier) qui, parallèlement à la politique de l'offre d'éducation, ont conduit les milieux populaires à chercher leur salut dans les études longues. Enfin, la scolarisation des élèves d'origine populaire prend place au sein d'une société stratifiée, structurée en classes liées par des rapports de domination (économiques, symboliques) au sein desquels l'école a pris une place croissante. En s'imposant comme norme, l'école est venue concurrencer les pratiques socialisatrices des familles, bousculer la relation des enfants au savoir, leurs aspirations comme celles de leurs parents.

### **La confrontation entre logiques socialisatrices différentes**

La scolarisation des élèves de milieux populaires est tramée par la confrontation entre les logiques scolaires (comme logiques socialisatrices dominantes) et les logiques sociales dans lesquelles ils ont été socialisés (Thin, 1998). De cette confrontation résulte un ensemble de contradictions qui peuvent se jouer dans tout un ensemble de domaines. Dans la distance entre la langue de l'école qui passe par la verbalisation des idées, la manipulation intentionnelle des règles linguistiques ou un rapport corrigé au discours, et un usage souvent plus pratique et contextualisé du langage, pour dire et faire quelque chose, du côté de ces élèves (Labov, 1993 ; Lahire, 1993). Dans le rapport au corps, entre le corps docile, assis, relativement immobile et silencieux qui est attendu dans une classe, et l'habitude d'un corps debout, en mouvement, occupé, des élèves d'origine populaire, où savoir est davantage quelque chose que l'on est ou que l'on fait que quelque chose que l'on tient devant soi. D'autres exemples pourraient être encore pris à propos de la lecture, des manières d'obéir, des temporalités, des codes vestimentaires ou comportementaux (Lepoutre, 1997). Ces tensions, auxquelles échappent pour l'essentiel les élèves des autres classes sociales, ont pour effet de multiplier les obstacles que les élèves d'origine populaire doivent surmonter pour réussir leurs apprentissages scolaires — véritable « expérience de changement symbolique et social » disait Bernstein (1975) —, d'autant que l'école tend à s'appuyer sur des dispositifs pédagogiques implicites, multipliant les malentendus cognitifs (Bonnéry, 2007). Cela se traduit au niveau statistique par des taux d'échec plus élevés dès le primaire et des performances aux évaluations nationales inférieures à celles des autres élèves. Elles ont aussi pour effet de rendre leurs acquisitions scolaires plus perméables aux éventuels soubresauts de l'existence. Un conflit avec un enseignant, un déménagement qui éloigne du quartier ou fait passer de la campagne à la ville, un changement d'école qui sépare des copains, des difficultés économiques qui accaparent les parents, un décès ou une séparation qui entrave le suivi scolaire sont, par exemple, des événements dont le retentissement est potentiellement important parce qu'ils déstabilisent les ressources limitées grâce auxquelles la scolarité se maintenait jusque-là. Lorsqu'ils se greffent à des difficultés dans les apprentissages scolaires et se jouent à des moments clés du parcours scolaire (entrée au collège, changement d'établissement, de niveau scolaire), de tels événements peuvent faire basculer une scolarité du côté de la rupture (Millet & Thin, 2005). Il reste que la dépossession scolaire familiale ne conduit pas nécessairement les élèves d'origine populaire à des situations d'échec. Certains élèves trouvent parfois dans leurs conditions d'existence et leurs formes de vie domestique (écritures ordinaires, dispositions ascétiques, habitudes de rangement, régularité, etc.) des habitudes sociales et cognitives qui se reconvertissent favorablement sur le terrain scolaire (Lahire, 1995). Si les élèves d'origine populaire qui accomplissent une scolarité « réussie » vivent aussi ces contradictions, ils parviennent en même temps à les résoudre au profit de leur scolarité (sans d'ailleurs que les tensions disparaissent forcément), parfois au prix d'un éloignement des pairs ou d'une distance avec les membres de la famille, que cela soit une conséquence de l'investissement scolaire ou que cela soit pour éviter de se compromettre dans des situations illégitimes.

### **La scolarisation croissante des élèves d'origine populaire**

Tout au long du XXe siècle, sous l'effet des transformations du système d'enseignement français, les parcours scolaires des élèves d'origine populaire se sont allongés et diversifiés en même temps qu'ils restaient différenciés des parcours d'élève des autres classes sociales.

Les scolarités des élèves de milieux populaires ont longtemps été cantonnées au primaire. Jusqu'aux années 1930, l'organisation du système scolaire en deux réseaux séparés (primaire et secondaire), l'absence de gratuité des lycées et l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup> maintiennent ces élèves à distance du secondaire. Alors qu'à cette époque le lycée et le collège incluent les petites classes (numérotées de la 11<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup>), les écoles primaires constituent un horizon borné qui, sauf exception, débouche sur la vie active. Les meilleurs élèves pouvaient préparer le Certificat d'études, passer dans les écoles primaires supérieures (ou les cours complémentaires) tandis que les autres sortaient de l'école souvent sans diplôme, vers l'âge de 11 ans. Plus rares étaient encore ceux qui obtenaient le concours d'entrée en 6<sup>e</sup>. En 1936, alors que sa gratuité est acquise (1930), les enfants d'ouvriers et de paysans représentent 3% et 2% des effectifs de 6<sup>e</sup> (Prost, 2004, p. 251). Mais l'école n'a pas alors l'importance d'aujourd'hui, et ces scolarités courtes et souvent sans diplôme sont ordinaires...

Ce cloisonnement, marque d'une école structurellement inégalitaire, est progressivement remis en cause par des réformes qui visent à accroître la scolarisation de la population dans son ensemble et débouchent sur une scolarisation croissante des milieux populaires dans le secondaire : généralisation de la gratuité du secondaire (1933), scolarité obligatoire portée à 14 ans (1936) puis 16 ans (1959), suppression de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup> (1956)... Surtout, la création du collège

d'enseignement secondaire (1963) pose un jalon important vers la fin de la division du système scolaire. Le collège unique (1975) puis la suppression des paliers d'orientation en fin de 5<sup>e</sup> parachèveront l'édifice en procédant à l'unification formelle des filières du secondaire et en instaurant un tronc commun jusqu'à la classe de 3<sup>e</sup> (Lelièvre, 1991). Ces réformes sont à l'origine d'une première explosion scolaire (années 1960), laquelle voit venir massivement les élèves d'origine populaire au collège. Alors qu'en 1953, 21% et 16% des fils d'ouvriers et de cultivateurs entrent en 6<sup>e</sup>, en 1962 ce taux d'accès est de 66% chez les enfants d'artisans, petits commerçants et employés, de 45% chez les enfants d'ouvriers et 40% chez les enfants d'agriculteurs. Entre 1962 et 1976, la proportion d'enfants d'ouvriers et des personnels de service parmi les élèves de 4<sup>e</sup> passe de 28,5% à 36%. Sur la même période, leur part parmi les élèves de 2<sup>nd</sup>e passe de 20% à 29% (Prost, 2004, p. 426-427). La comparaison de la part des différentes catégories sociales dans l'enseignement secondaire montre néanmoins que « les vrais bénéficiaires de la démocratisation de l'enseignement [...] ne sont pas les ouvriers et les paysans, mais les cadres supérieurs et moyens » (Ibidem, p. 431). En effet, ces derniers « font le plein » et y envoient l'ensemble de leurs enfants quand les autres amorcent une remontée. Il reste que ces changements attestent d'une forte croissance des durées de scolarisation dans les milieux populaires qu'une seconde explosion scolaire (années 1985-95), touchant cette fois les lycées et à un moindre niveau le supérieur, vient amplifier.

Le sens de cette seconde explosion scolaire est néanmoins assez différent de la première. Si on la doit aux politiques de « démocratisation scolaire » (objectif d'amener 80% d'une génération au « niveau bac » (1989), création des lycées et bacs professionnels (1985)), elle est aussi liée à la montée d'une préoccupation scolaire (Terrail, 1992) dans les milieux populaires, c'est-à-dire à la conscience de l'importance croissante de l'école et d'un chômage endémique frappant les moins diplômés. Dans ces conditions, l'école semble une « porte de salut » au point que certains chercheurs ont parlé de « fuite en avant » (Beaud & Pialoux, 1999). Le taux de bacheliers parmi les enfants d'ouvrier atteint 47% en 2002 contre 30% dans les années 1970 et 10% parmi les générations nées en 1950, (L'état de l'école, 2010). De même, la part des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les enfants des milieux populaires nés après 1970 s'accroît au point que l'on assiste à la naissance des premières générations universitaires au sein des milieux populaires. Alors que 12% des enfants de milieux populaires nés entre 1960 et 1964 obtenaient un diplôme égal ou supérieur à un bac + 2, c'est le cas de 30% de ceux nés entre 1978 et 1981. Le fait est d'autant plus remarquable que ces détenteurs d'un diplôme du supérieur devancent désormais la part de ceux qui, dans ces générations, détiennent un CAP ou un BEP (Hugrée, 2009). Pour les enfants de milieux populaires, l'enseignement supérieur n'est plus un destin scolaire improbable.

### **Qu'en est-il aujourd'hui ? Différenciation et inégalités**

Si l'allongement des temps de scolarisation des enfants d'origine populaire est incontestable, celui-ci n'a pas été sans difficulté, à commencer par celles qui résultent du maintien (dans le changement) des inégalités scolaires. Si les élèves de milieux populaires restent plus longtemps à l'école et si plus souvent ils accèdent à l'enseignement supérieur, leurs parcours n'en restent pas moins fortement différenciés des parcours des élèves des autres groupes sociaux.

Des différences se constituent dès l'école maternelle. A l'entrée du Cours préparatoire, « un tiers des élèves issus d'un milieu défavorisé (ouvrier et inactif) font partie des 10 % d'élèves ayant eu le moins bon score aux évaluations [contre moins d'un enfant de cadre ou enseignant sur dix]. » Or, 40% de ces 10% n'atteindront le CE2 qu'après un redoublement (DEPP, 2015, p. 3). Bien qu'il s'agisse d'une pratique en net recul, le redoublement concerne surtout les élèves de ces catégories sociales : seuls 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs arrivent sans redoubler en 6<sup>e</sup>, 15% de ceux qui sont entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 arrivent à l'heure en 1<sup>ère</sup> générale. De même, si le collège réunit théoriquement tous les élèves d'une même classe d'âge, s'y multiplient des dispositifs dérogatoires au statut scolaire commun (classes spécialisées ou préprofessionnelles) majoritairement dédiés à l'accueil des élèves de milieux populaires en difficulté scolaire, lesquels sont par ailleurs massivement orientés vers l'enseignement professionnel. 86% des élèves de 3<sup>e</sup> SEGPA sont d'origine populaire. La part des sans diplôme atteint 32% chez les enfants d'ouvrier et 18% pour les enfants d'employé (moins de 5% chez les enfants de cadres). Ils ont aussi huit fois plus de chances que les enfants des catégories favorisées de fréquenter l'enseignement professionnel. Cette probabilité plus grande n'est d'ailleurs pas seulement une conséquence des mauvais résultats scolaires ; elle est aussi celle d'une autocensure et de processus d'orientation différentiels, ces jeunes intégrant l'enseignement professionnel plus souvent que les autres à même niveau scolaire (Palheta, 2011). A côté du lycée professionnel, où vont d'abord les enfants des milieux populaires urbains, se tient encore l'apprentissage salarié qui recrute plus souvent parmi les enfants des petits indépendants et des petites communes. Contrairement au lycée professionnel qui laisse ouvert l'espoir d'un retour dans le général, celui-ci s'apparente à une mise au travail évitant une scolarisation prolongée. Pour ceux qui n'attrapent pas le train des études longues, l'apprentissage salarié peut constituer un moyen, notamment par les maigres ressources financières qu'il permet, de vivre une jeunesse « lycéenne » (dont le modèle est dominant) à l'écart d'une école avec laquelle ils sont en désamour et qui les a rejetés (Moreau, 2005). Le « choix » de l'apprentissage à la sortie du collège est alors une façon de « s'en sortir en sortant de l'école » (Palheta, 2015 p. 70).

Les scolarités des enfants de milieux populaires ne sont pas seulement différenciées de celles des élèves des autres classes sociales. A l'intérieur du groupe existent aussi des différences notables entre les enfants d'ouvriers qualifiés et non qualifiés, les enfants d'employés, les filles (plus performantes scolairement) et les garçons. Sans revenir sur les parcours des petits indépendants, plus souvent en apprentissage, les enfants d'ouvriers et d'employés qualifiés ou non qualifiés ont des chances de réussite nettement différentes. Parmi les générations entrées en 6<sup>e</sup> en 1995, le taux de bacheliers parmi les enfants d'employés atteint 60%, 53% parmi les enfants d'ouvriers qualifiés, 40% parmi ceux d'ouvriers non qualifiés (contre 90% des enfants d'enseignants et de cadres). D'autres différences se jouent encore dans le type de filière suivi. Pour s'en tenir au baccalauréat, moins de 15% des enfants d'ouvriers non qualifiés entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 obtiennent un bac général, dont 5%

un bac S (15% environ obtiennent un bac pro et 15% un bac technologique). Ces taux atteignent plus de 25% pour un bac général (dont 10% de bac S) pour les enfants d'employés (13% un bac pro, 20% un bac technologique), 20% (dont 9% de bac S) pour les enfants d'ouvriers qualifiés (15% un bac pro, 19% un bac technologique) tandis que 70% des enfants de cadres obtiennent un bac général (dont 40% un bac S) (Lefebvre, 2012, p. 20). Enfin, les profils scolaires des enfants des employés de service se rapprochent de ceux des enfants d'ouvriers non qualifiés avec des taux de bacheliers inférieurs à ceux des employés de bureau ou de commerce. (Siblot & *al.*, 2015)

La diversification des parcours des enfants d'origine populaire est aussi étroitement liée à leur ancrage local. D'un côté, certains établissements, situés dans des zones périphériques (Van Zanten, 2001) accueillent majoritairement des élèves d'origine populaire de « faible niveau » dans le cadre d'une offre scolaire ségrégative. L'assouplissement récent de la carte scolaire, censé permettre aux familles des quartiers populaires d'échapper à leur établissement de secteur, est d'ailleurs venu renforcer cette séparation sociale (Oberti & Rivière, 2014). D'un autre côté, les élèves d'origine populaire poursuivent plus volontiers leurs études à proximité du lieu où ils ont grandi. Comme le montre Sophie Orange dans son travail sur les BTS, ce ne sont pas seulement les contraintes économiques qui poussent à étudier près de chez soi, mais le souci de ne pas s'en éloigner. De ce point de vue, « Si l'école permet l'individualisation des biographies dans les familles populaires, le rapport que ces dernières entretiennent à l'école garde pour spécificité de se faire sur un mode éminemment collectif. » (Orange, 2013, p. 59). L'impératif de camaraderie, et de conformité (faire comme les siens), qui consacre le rôle du foyer familial et amical, joue un rôle central dans l'orientation, souvent limitée à la région, des bacheliers d'origine populaire.

Au final, trois grandes destinées scolaires se dégagent des différents parcours d'élèves d'origine populaire (Poullaouec, 2010). La première concerne la réussite dans l'enseignement général et concerne une part croissante des parcours quand bien même ils y restent fortement ségrégués. La seconde renvoie à la situation de ceux qui sortent prématurément de l'école, souvent sans diplôme, situation dans laquelle les enfants d'ouvriers sont surreprésentés. Enfin, la troisième (la plus fréquente) regroupe les parcours dans l'enseignement professionnel.

### **Les effets contradictoires de la « démocratisation » scolaire**

La scolarisation croissante des enfants d'origine populaire a eu également des effets contradictoires, à commencer par ceux qui résultent de l'approfondissement des inégalités scolaires.

Le premier d'entre eux tient dans la translation vers le haut des écarts scolaires. Moins brutalement sélective, l'élimination scolaire des élèves d'origine populaire est devenue à la fois moins visible et plus progressive, s'étalant tout au long du cursus *via* des mécanismes d'orientation ou de relégation au principe d'une fermeture graduelle des possibles (Oeuvarard, 1979). Au moment où les enfants de milieux populaires accèdent plus largement au baccalauréat (et en attendent les avantages d'autrefois), l'intensification de la concurrence scolaire a porté les niveaux décisifs à la licence. Mais la présence en plus grand nombre d'élèves de milieux populaires au lycée a en outre été suivie d'une augmentation des écarts de prestige entre filières de même niveau, si bien que l'on a assisté à un processus de démocratisation uniforme et ségrégative (Merle, 2009). Les élèves des milieux populaires sont en effet dans leur immense majorité exclus de la filière S, des classes préparatoires, de médecine, droit ou des grandes écoles.

Le second effet contradictoire notable de la « démocratisation » scolaire sur les parcours des élèves d'origine populaire réside dans les transformations du rapport des milieux populaires à l'école. D'un côté, les milieux populaires se sont approprié le modèle de prolongation maximale des études. On peut de ce point de vue souligner les bénéfices intergénérationnels potentiels que les familles et les élèves d'origine populaire peuvent retirer de l'expansion scolaire en imaginant des effets favorables (à la scolarisation) sur les pratiques éducatives des parents, et particulièrement des mères, qui en ont bénéficié (Coulangeon, 2011, p. 81). C'est ainsi que peut être compris l'investissement important que certaines familles des fractions stables des milieux populaires consentent au suivi du travail scolaire de leurs enfants à la maison, qu'il s'agisse de la réalisation des devoirs ou des pratiques de lecture (Kakpo, 2012). Il en va de même de ces familles qui mettent un point d'honneur à « choisir » leur école afin de scolariser leur enfant dans un établissement de bonne réputation (Van Zanten, 2009). On peut ajouter que les possibilités de poursuite d'études offertes au milieux populaires *via* la création de nouvelles filières ou de nouveaux diplômes, comme les bacs professionnels, si elles ont eu pour effet de limiter leur présence dans les filières générales, ont aussi permis à de nombreux jeunes « d'obtenir un baccalauréat alors qu'ils avaient ou auraient été exclus des filières d'enseignement général, et de renouer, une fois leur diplôme obtenu, avec des ambitions et des aspirations de poursuite d'études auxquelles ils avaient cru devoir renoncer (...). » (Rochex, 2001, p. 342). Mais d'un autre côté, l'allongement des parcours scolaires des élèves d'origine populaire a contribué au désajustement des espérances subjectives et des probabilités objectives de réussite, laissant place à « un double décalage entre condition d'origine et aspirations, entre aspirations et avenir probable » ainsi qu'à des formes d'onirisme social qui sont le terreau de désillusions ultérieures. (Mauger, 1998, p. 11). D'une part, l'intériorisation des dispositions individuelles à la promotion par la scolarisation a pu éloigner les jeunes d'origine populaire de leur *ethos* de classe sans pour autant les acculturer complètement à la culture scolaire (Beaud, 2002). En contribuant à l'élargissement du monde social vécu, la prolongation des scolarités a participé du désenclavement des familles populaires, multipliant les occasions de se comparer à d'autres modes de vie plus légitimes et concurrençant le monopole des familles sur la socialisation des enfants. Ainsi, dans les milieux populaires où « prédominaient l'apprentissage sur le tas et la transmission familiale des savoirs par lente imprégnation, la prolongation de la scolarisation [...] a modifié le rapport au savoir des enfants et bousculé les relations de pouvoir à l'intérieur du groupe domestique », sapant l'autorité traditionnelle des parents, dévalorisant « les savoirs anciens et leur mode de transmission, modifiant, en tout cas, le rapport que les jeunes entretiennent avec le travail manuel. » (Champagne, 1986, p. 53). Si plus

que jamais le diplôme reste « l'arme des faibles » (Poullaouec, 2010), la scolarisation croissante des milieux populaires correspond aussi à une emprise plus grande des normes scolaires et de la domination dont ils sont l'objet. D'autre part, le contact prolongé avec l'école est parfois au principe d'une situation de décalage entre le niveau scolaire finalement atteint et des positions souvent subalternes sur le marché de l'emploi. L'émergence d'un ouvrier bachelier (Eckert, 1999) est en la matière exemplaire de la situation des « dominés aux études longues » (Schwartz, 1998).

Le surcroît d'espoir, suscité par l'école elle-même, a donc eu aussi parfois pour contrecoup l'ampleur croissante des déconvenues, en particulier lors de l'accès en seconde ou, ultérieurement, dans les premiers cycles des universités. L'indifférenciation apparente des niveaux d'études (bac, bac +2, etc.) masque la hiérarchisation des filières ou des classes et les logiques de relégation vers des titres de moindre valeur. En outre, la valorisation du général sur le technique et le professionnel a peu à peu aggravé la position déjà dominée des lycées professionnels où les élèves se vivent désormais comme des lycéens au rabais. L'orientation vers des formations techniques et professionnelles courtes, souvent dévalorisées, ou dans des classes atypiques, fait qu'une partie des jeunes d'origine populaire est durablement stationnée dans l'école, mais à ses marges, le système scolaire faisant d'eux des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992) en puissance, contraints d'assumer durablement une identité de mauvais élève. En bout de chaîne, ces contradictions ont pour conséquence la démobilité de certains jeunes perdus au collège, au lycée ou à l'université, pour qui le sens de leur présence à l'école ne va pas de soi et qui finissent par nourrir les rangs des potentiels « absentéistes » et « décrocheurs » (Douat, 2011 ; Cayouette-Remblière & Saint Paul, 2013).

### Conclusion

La lecture qui doit être faite des évolutions de la scolarisation des enfants d'origine populaire n'a rien d'univoque. D'un côté, en les exposant durablement à la culture scolaire et savante, elles ont pu favoriser chez eux l'appropriation d'outils ou de savoirs critiques nécessaires à la maîtrise des normes sociales et culturelles dominantes. Elles ont ouvert la voie à des parcours de réussite sociale par l'école qui permettent à certains de s'extraire de leur condition d'origine, et de rehausser leurs espérances subjectives. D'un autre côté, cette plus grande exposition scolaire a conduit les milieux populaires à des remises en cause culturelles et identitaires extrêmement fortes qui ont pu générer une crise de la croyance dans la valeur de ce qui fait les milieux populaires et une crise de leur reproduction. En élevant le niveau de scolarisation des milieux populaires, mais en maintenant les inégalités scolaires, l'école a contribué à décevoir les espoirs d'ascension qu'elle avait elle-même suscités. Elle a déculturé sans complètement acculturer des jeunes d'origine populaire ainsi conduits à faire durablement à l'école l'expérience de leur propre indignité culturelle.

Mathias MILLET.

BEAUD S. & PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999. – BEAUD S., *80 % au bac. Et après ?*, La Découverte, 2002. – BONNÉRY S., *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007. – CHAMPAGNE P., « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, n°1, p. 41-64. – DOUAT E., *L'école buissonnière*, La Dispute, 2011. – ECKERT H., « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue française de sociologie*, n°40, 1999, p. 227-253. – HUGREE C., « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? », *Revue française de pédagogie*, n°167, 2009, p. 47-58. – KAKPO S., *Les devoirs à la maison*, PUF, 2012. – LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUF, 1993. – LAHIRE B., *Tableaux de familles*, Gallimard - Le Seuil, 1995. – MAUGER G., « La reproduction des milieux populaires en crise », *Ville, Ecole, Intégration*, n°113, 1998, p. 6-16. – MILLET M. & THIN D., *Ruptures scolaires*, PUF, 2012. – MOREAU G., « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation emploi*, n°89, 2005, p. 35-46. – OEUVRARD F., « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30, p. 87-97. – ORANGE S., *L'autre enseignement supérieur*, PUF, 2013. – PALHETA U., « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, 2011/4, p. 363-386. – POUULLAUEC T., *Le diplôme, arme des faibles*, La Dispute, 2010. – PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, Perrin, 2004. – ROCHEX J.-Y., « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 2001, 339-356. – TERRAIL J.-P., « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 1992, p. 53-89. – THIN D., *Quartiers populaires*, PUF, 1998. – SCHWARTZ O., *La notion de « classes populaires »*, HDR, université de Saint-Quentin en Yvelines, 1998. – SIBLOT Y., CARTIER M., COUTANT I., MASCIET O., RENAHY N., *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Armand Colin, 2015. – VAN ZANTEN A., *Choisir son école*, PUF, 2009.