

Urbanités

Appel à contributions #16 / À l'école de la ville



Couverture : Manifestation du 5 mars 2020 contre la Loi de Programmation de la Recherche à Bordeaux. Les pancartes représentent chaque entité universitaire et de recherche ayant rendu public son opposition à la loi (M. Duc, 2020)

Lorsqu'à l'hiver 2020 la communauté scientifique s'organise en France pour s'opposer au projet de Loi de Programmation Pluriannuelle de la Recherche (LPR)¹, ce n'est pas seulement le caractère compétitif de l'emploi universitaire ou la répartition des fonds de fonctionnement, mais également la place de la connaissance dans nos systèmes socio-économiques qui apparaît comme un point de cristallisation du débat. La manière dont ses partisan·e·s y voient un outil de positionnement de la recherche publique française dans le paysage internationalisé de l'enseignement supérieur vient en effet rappeler l'accélération des transformations des systèmes éducatifs, en France et ailleurs : d'une idéologie entrepreneuriale se manifestant dans les évaluations de performance par les publications (King, 2009 ; Jarvis, 2014 ; Harari-Kermadec, 2019) ou les résultats scolaires en passant par le développement de marchés de l'éducation (Musselin, 2008) c'est l'ensemble de la chaîne du système scolaire qui est marqué par ces mutations. En parallèle, les publics évoluent également, puisque les taux de scolarisation augmentent et participent à l'allongement généralisé des parcours scolaires, dans les Nord, mais aussi dans Sud. Le taux de non-scolarisation en primaire dans le monde a été divisé par deux entre 2000 et 2019, et sur la même période, la part des jeunes non scolarisés en âge de fréquenter le secondaire inférieur est passée de 25 à 15 %, et de 49 à 35 % en ce qui concerne le secondaire supérieur². Ces évolutions cachent des disparités géographiques à différentes échelles. Elles ne doivent non plus faire oublier les reconfigurations de la hiérarchisation sociale des titres scolaires. La « démocratisation »,

¹ Officiellement promulguée [le 24 décembre 2020](#) sous le nom « Loi du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur ».

² Estimations UNESCO 2020, données disponibles [ici](#).

c'est-à-dire, l'égalisation sociale des chances d'accès à l'enseignement indépendamment du niveau d'étude considéré (Merle, 2000 ; 2010), ne doit pas conduire à penser que ces constats quantitatifs d'accès à un niveau spécifique sont suffisants pour saisir la reproduction des inégalités face à l'école. En Europe, ces dernières années « la différenciation sociale des filières prendrait alors le pas sur la différenciation des niveaux » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 : 123), mais on retrouve ces effets de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000) ailleurs, comme aux États-Unis (Roksa, 2008), en Malaisie (Yao Sua, 2012) ou encore au Brésil (Caregnato *et al.*, 2018).

Dans l'ensemble de la chaîne éducative, on observe alors une articulation entre cette transformation des publics, la modification des logiques de gouvernance des établissements, la transformation du sens social de la formation, sans oublier les reconfigurations du rôle des États dans les questions éducatives. À partir de contributions théoriques et empiriques, ne se limitant pas au contexte français, nous souhaitons donc explorer dans ce numéro les dimensions urbaines de ces reconfigurations des systèmes éducatifs ainsi que leur rôle dans les mécanismes de reproduction sociale. Plutôt analysées traditionnellement en sociologie et en science de l'éducation, nous souhaitons dans ce numéro mettre l'accent sur la dimension spatiale des inégalités socio-scolaires, et plus spécifiquement, explorer l'articulation entre contextes urbains et systèmes éducatifs. Des contributions approfondissant ou interrogeant cette approche par les inégalités sont également bienvenues, par exemple au regard d'autres constats et concepts (diversité, hétérogénéité, justice et injustices, [disparités](#), [fractures](#), discriminations territoriales...) et en écho avec des dynamiques éducatives contemporaines (différenciation, hiérarchisation, ségrégation, privatisation, individualisation...).

Sans se limiter à la seule discipline géographique, ni aux approches matérialistes ou bourdieusiennes, deux axes de réflexion peuvent être tracés. D'abord, on pourra se pencher sur le rôle spécifique des contextes urbains dans le façonnement des hiérarchies scolaires et universitaires, abordés par l'angle des publics ou des établissements, sans oublier les activités scientifiques. Ce premier axe pourra également s'intéresser aux conséquences sur les agencements urbains de cette place renouvelée des établissements, des élèves et des étudiant·e·s dans le développement urbain. Parallèlement, un deuxième axe, non exclusif du premier, propose d'interroger ce que ces inégalités, différenciations et hiérarchisations éducatives qui se construisent et s'expriment spatialement font aux conditions, pratiques et contenus d'enseignement. En mettant l'accent sur ce qui se joue dans les salles de classes des écoles, collèges, lycées ou universités ou autres établissements publics ou privés (IUT, grandes écoles, classes préparatoires...), il s'agira d'ouvrir la réflexion sur les liens entre l'ancrage spatial des établissements et les contenus des enseignements comme les manières de les transmettre.

Villes et transformations contemporaines des enjeux éducatifs

Hiérarchies scolaires et universitaires et reconfiguration du jeu métropolitain

Ce premier axe pourra interroger différentes modalités du lien entre champ scolaire/universitaire et métropolisation. À l'heure de l'économie de la connaissance, les établissements d'enseignement supérieur en particulier participent aux logiques de métropolisation. La fluidité des échanges est comme captée par les plus grandes agglomérations mondiales et les activités de formation et de recherche n'échapperaient pas à cette logique qui favoriserait les plus grandes agglomérations comme les activités scientifiques qui seraient typiquement métropolitaines (Matthiessen *et al.*, 2010) ou les migrations d'étudiant·e·s ou de chercheur·euse·s (Brooks et Waters, 2011). Souvent alimentée par des conceptions de la croissance accordant un rôle central au capital humain et à l'innovation, cette hypothèse s'est traduite par plusieurs initiatives visant à encourager la concentration des moyens publics sur les établissements (universités, laboratoires, centres de recherche) situés dans ces agglomérations, comme au Japon (Oba, 2014). Plusieurs travaux ont nuancé cette hypothèse, insistant sur le fonctionnement de plus en plus multipolaire et réticulaire des activités scientifiques et relativisant l'importance des partenariats intra-agglomération (Grossetti *et al.*, 2013 ; Maisonobe *et al.*, 2016). Nous souhaitons dans ce numéro approfondir ces discussions. On pourrait ainsi s'interroger sur la manière dont la « mythologie CAME » (Bouba-Olga et Grossetti, 2018) s'exprime (financements, marketing urbain ...) et influence la mise en œuvre spatialisée des politiques éducatives. Peut-on y lire une simple dimension éducative de la mise en tension des principes de l'aménagement du territoire (équilibrer mais polariser) dans la concentration des financements sur les pôles métropolitains ? Par exemple, qu'attendre des réformes comme la LPR sur la géographie du réseau d'établissements supérieur français et par conséquent sur l'accessibilité (pour qui) de l'offre de formation (laquelle) ? Cette polarisation des moyens de l'action publique n'est pas à réserver qu'au supérieur ni seulement aux grandes villes. Si on constate depuis quelques années en France, [une](#)

[augmentation du budget global des écoles](#), de fortes inégalités se lisent dans le financement du premier degré selon les communes (Caro et Rouault, 2019). On pourra donc s'intéresser à la manière dont ces reconfigurations budgétaires sont prises en charge par les villes, en particulier les plus petites d'entre elles.



1. À Esch-sur-Alzette, une ancienne friche sidérurgique a été reconvertie depuis 2015 en un campus de l'Université du Luxembourg. Cette [opération d'aménagement urbain](#) a été présentée comme incarnant la volonté politique de ne plus s'appuyer uniquement sur le secteur financier mais également sur l'innovation tout en désengorgeant la capitale et de revitaliser la région (M. Duc, 2018)

On pourra également se pencher sur les façons dont les recompositions de la démographie scolaire et universitaire nous renseignent sur les dynamiques métropolitaines. Comment ces évolutions sont-elles prises en compte dans les politiques d'aménagement urbain (réseaux de transports, gestion du foncier) et quels sont les acteurs de ce développement urbain spécifique ? L'analyse de processus de *studentification*, autrement dit, le remplacement de la population de certains quartiers par des étudiant·e·s dans différents contextes (Smith, 2004 ; Hubbard, 2008 ; Gregory et Rogerson, 2019), notamment dans son articulation avec celui de gentrification (Nakazawa, 2017), pourrait être poursuivie, par exemple en termes de conflits d'usages, de conséquences sur les marchés immobiliers et d'impacts sur les modalités d'accès aux études supérieures et les expériences des étudiant·e·s. D'un autre côté, les évolutions de la démographie scolaire et universitaire ne sont pas à considérer comme connaissant une croissance homogène. À Chicago, des *shrinking* districts font face à des fermetures d'écoles, ce qui renforce les inégalités raciales (Ewing, 2018). Dans plusieurs métropoles européennes, les valeurs immobilières [participent à repousser les familles vers les quartiers périphériques](#). Quelles sont les conséquences de ces évolutions sur les écarts de recrutement des publics dans les différents cycles, autrement dit sur la ségrégation scolaire (Poupeau et François, 2008) et quelles sont les réactions habitantes face à cela ?

Les dimensions urbaines de la mise en concurrence des établissements

Un deuxième ensemble de questionnements pourrait davantage se pencher sur le rôle spécifique des établissements scolaires et universitaires dans ces géographies différentielles. Dans un contexte où l'allocation des moyens publics est de plus en plus compétitive et différenciée, on pourra s'intéresser à la manière dont les établissements font avec cette recomposition de leurs sources de revenus. Cela se traduit-il par une recherche de détachement progressif vis-à-vis de l'acteur étatique, et/ou par une inscription renforcée dans l'échelle urbaine et/ou régionale via par exemple des projets de production ou rénovation urbaine permettant des retours sur investissement, des opérations foncières ou encore une diversification des mécanismes de financements (collectivités territoriales, partenariats privés, secteur philanthropique) ? Quels en sont les effets sur le

fonctionnement des établissements (fusions, privatisation des ressources, frais de scolarité, modification de la carte scolaire, effet sur les thématiques de recherches et d'enseignement) et les relations inter-établissements dans les métropoles qui en concentrent plusieurs ?

Alors que se développent des marchés de l'éducation à différentes échelles et que les principes du *New Public Management* infusent la gestion publique de l'éducation, les contributions pourront également analyser la manière dont les établissements mettent en place des stratégies de distinction (Dutoya *et al.*, 2019). Quels sont alors les publics ciblés et par quels moyens ? Comment l'implantation dans certains quartiers peut révéler des stratégies d'établissement de recherche d'avantages symboliques et/ou matériels ? À l'heure où l'international est souvent vu comme un gage de qualité et une forme de prestige, on pourra aussi s'intéresser à la manière dont il peut être utilisé comme argument commercial (Altbach et Knight, 2007), dans l'articulation entre échelles urbaine et internationale.



2. L'école privée Copenhagen International School, installée dans le quartier industrialo-portuaire de Nordhavn depuis 2017 est l'un des douze établissements danois délivrant le baccalauréat international. (M. Duc, 2019).

En creusant le lien entre fragmentation urbaine et stratégies d'établissements, une attention particulière pourra être portée au secteur privé et à la privation de l'éducation, sans pour autant les limiter à un phénomène marqué par l'entre-soi et la distinction. Plusieurs travaux soulignent en effet la complexité du phénomène de privatisation de l'éducation, parfois hybridé avec le secteur public, et qui affecte l'organisation de la scolarité comme les services périscolaires (Ball, 2009, Verger *et al.*, 2016, Giband *et al.* 2020). Dans quelle mesure ces logiques, entre « dérégulation du monopole public d'enseignement » (Giband *et al.*, 2020) et implantation des usages et normes du secteur privé participent-elles à la hiérarchisation de l'offre scolaire en s'inscrivant dans les logiques urbaines ?

Maintenir le privilège ? Inégalités socio-scolaires et stratégies de placement étudiant

Si la sociologie bourdieusienne place l'école au cœur des logiques de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu et Passeron, 1970), la dimension spatiale de cette articulation gagnerait à être creusée, en particulier au prisme d'approches intersectionnelles, puisque ces approches restent encore peu explorées en France (Belkacem, Chapuis et Gallot, 2017 ; Belkacem, Gallot et Mosconi, 2019). En abordant le recrutement des publics, on pourra par exemple se pencher sur les différents dispositifs d'éducation prioritaire et la manière dont ils participent à faire la classe et la race en s'articulant aux logiques de la ségrégation urbaine.

Les textes pourront également se pencher sur le rapport des étudiant·e·s à leurs conditions d'apprentissage, à leurs attentes et leurs choix scolaires, dans une dimension plus expérientielle, en proposant par exemple des études de cas sur la complexité du rapport à l'école dans des quartiers populaires (Ichou et Oberti, 2014) ou plus riches, concernant certaines filières (Palheta 2012) et à l'université (Frouillou, 2015). S'intéresser au « sens du placement étudiant » de l'école à l'université (Poupeau et François, 2008 ; Audren, 2012 ; Frouillou, 2015 ; Audren et Baby-Collin 2017) permet également d'explorer les effets d'auto-censure ou les stratégies de maintien du privilège (éviter de la carte scolaire, scolarisation dans le privé...). Comment s'articulent ces stratégies et les transformations des systèmes éducatifs en France et ailleurs ?

Dans cet ensemble de questionnements relatif au placement étudiant, une attention particulière pourra être portée aux migrations étudiantes dans leur rapport à la ville. On pourra interroger le flou qui entoure la catégorie « étudiant international » (King et Raghuram, 2013 ; Jamid *et al.*, 2020), et analyser comment ce brouillage se manifeste au quotidien dans les pratiques urbaines des étudiant·e·s. Une approche multiscalaire permettrait de mettre en évidence les contradictions des politiques migratoires, entre des étudiant·e·s étranger·e·s désiré·e·s par les établissements pour les avantages symboliques et matériels qu'ils représentent, et le resserrement des politiques migratoires étatiques, tout en saisissant le rôle spécifique de certaines villes à l'égard de ces étudiant·e·s. Ce premier grand axe veillera donc à se pencher sur ce que les hiérarchies socio-scolaires font aux villes, et inversement, à ce que la ville fait aux hiérarchies sociales qui s'expriment et se reproduisent par l'école.

Faire classe avec la ville : pratiques, conditions et contenus d'enseignement

Le deuxième axe propose de poursuivre la réflexion en interrogeant ce que font ces inégalités et hiérarchies spatiales éducatives aux conditions, pratiques et contenus d'enseignement. Si le rôle de l'ancrage territorial des établissements apparaît central, la localisation géographique peut être complétée par d'autres dimensions de l'espace urbain : en tant que milieu environnant aux caractéristiques sociales économiques, culturelles, paysagères spécifiques, en tant qu'espace vécu, habité et pratiqué, en tant qu'objet d'appropriation symbolique et de représentations individuelles et collectives, ou encore via les mailles de gestion politico-administrative vectrice de prescriptions institutionnelles.

Conditions urbaines, conditions enseignantes : quelles pratiques dans et hors la classe ?

L'établissement scolaire ou universitaire n'est pas un lieu clos hors-sol comme le montrent des travaux récents (Clerc, 2020 ; Chevalier et Leininger-Frézal 2020a, 2020b). Ce qui se joue dans la salle de classe et plus largement dans la relation pédagogique est intimement façonné par les contextes urbains et les transformations spatialisées des systèmes éducatifs. Il s'agit alors d'interroger par quels mécanismes ces inégalités se traduisent dans les conditions de travail enseignant et comment elles transforment les pratiques enseignantes, en fonction de contextes institutionnels et spatiaux spécifiques.

Une première piste consisterait à analyser la manière dont les politiques publiques éducatives se territorialisent affecte les conditions de travail enseignant, participant à produire, renforcer ou limiter des inégalités éducatives. Les conditions d'enseignement dépendent notamment de la place de l'établissement dans des dispositifs d'action publique et leur mise en œuvre spatialisée, conditionnant des effets de réputation et de financement. Il s'agirait alors d'interroger les modalités de répartition des ressources ou des élèves³ (Nafaa, 2016) en particulier certains choix effectués au nom de caractéristiques spatiales et/ou aux conséquences spatiales : dédoublement des classes ou aides financières supplémentaires selon le zonage dans le cas français, ou bien allocation compétitive de ces ressources favorisant une hiérarchisation et une polarisation urbaine, notamment dans le supérieur. D'autres instruments ou transformations de l'action publique ont un impact sur la construction territoriale des inégalités d'enseignement et pourraient être abordés, concernant la reconfiguration du rôle de l'État (Nafaa et Giband, 2016) ou des réformes de la gestion des établissements et des personnels (Fassa-Recrosio et Bataille, 2019) y compris les systèmes de recrutement ou d'affectation. Ainsi, « en Île-de-France, la part des enseignants de moins de 30 ans et la part des enseignants non titulaires

³ On peut penser par exemple au [busing](#) pratiqué aux États-Unis dans les années 1970-1990 à des fins de déségrégation scolaire visant à assigner des élèves noirs à des écoles autrefois réservées aux blanc·he·s et vice-versa.

varie du simple au triple entre les territoires parisiens et de banlieue favorisés et les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques » (Caro, 2018).

Les conditions d'enseignement et certaines pratiques pédagogiques (stages, projets collaboratifs, formation-action) s'insèrent plus largement dans des relations complexes entre un établissement, une formation ou un·e enseignant·e, et des acteurs privés ou publics à différents échelons politiques et administratifs⁴, ou philanthropiques (fondations, associations, *community organizations* par exemple). Ici encore les contextes spatiaux et institutionnels à différentes échelles sont des facteurs de différenciation des conditions de la pratique enseignante et il serait intéressant de se pencher sur les pratiques, représentations voire stratégies des enseignant·e·s vis-à-vis de ces jeux d'acteurs.

Enfin une entrée possible serait celle des espaces d'enseignement depuis l'échelle de l'agencement de classe jusqu'à celle d'un campus, en passant par les sorties hors de la classe. Dans quelle mesure et comment l'accès à des lieux d'enseignement différenciés (dans et hors l'établissement, proches ou lointains) change les conditions et les pratiques d'enseignement, et contribuent – ou non – à renforcer des inégalités d'enseignement et d'apprentissage ? On peut penser, de manière non exhaustive, à des effets de proximité (bâtiments d'enseignement, milieu environnant, espace-vécu des élèves et étudiant·e·s), de centralité (accessibilités à différentes échelles, valorisation symbolique), de distance valorisée (accès à des stages ou des terrains lointains) ou non (localisation périphérique, en marge, discréditée). Dans ce cadre, se pencher en particulier sur les sorties de terrain pourrait être intéressant. Elles font partie des pratiques et des normes (scolaires et/ou disciplinaires) à tous les niveaux d'enseignement et dans différents pays (Fuller *et al.*, 2006 ; Michel, 2020), et pourtant elles sont particulièrement conditionnées par l'ancrage territorial de l'établissement (Le Guern et Themines, 2011 ; Micha, 2017 ; Pons, 2021) mais aussi par les moyens à disposition, la politique des établissements (y compris UFR, départements, parcours), et leur place dans un système éducatif hiérarchisé. On pourrait d'ailleurs replacer ces questionnements dans le contexte spécifique de la crise sanitaire en interrogeant ses effets pédagogiques.

Former aux inégalités socio-scolaires avec la géographie

Si les inégalités éducatives transforment les conditions et pratiques d'enseignement et d'apprentissage, comment sont-elles abordées auprès des élèves, étudiant·e·s et futurs enseignant·e·s ? Les propositions pourraient par exemple aborder les moments et les méthodes, les arguments et effets attendus d'une explicitation avec les élèves de la construction d'inégalités éducatives et de logiques de ségrégation en lien avec leurs environnements d'apprentissage et leurs trajectoires scolaires ou professionnelles. D'autre part, dans un contexte où les politiques de publiques pour lutter contre « l'échec scolaire » et pour une « [justice sociale](#) » se succèdent, qu'est-ce qui est dit aux futur·e·s enseignant·e·s des spécificités sociales et spatiales de leur contexte de travail et des géographies inégalitaires de l'apprentissage et de l'enseignement ? À cet égard, il pourrait – entre autres - être intéressant de se pencher sur les formations initiales et continues des enseignant·e·s pour analyser dans quelle mesure une approche des enjeux éducatifs par les dimensions spatiales est proposée (Leroux, 2020) et quelles sont les démarches pédagogiques des formateurs et formatrices auprès des futurs enseignant·e·s (Chapuis *et al.*, 2019), selon les degrés, les établissements et les pays.

Transformation des systèmes éducatifs et géographie des savoirs enseignés

Enfin une entrée pour aborder des effets de contexte sur l'enseignement serait celle des contenus enseignés et le sens donné au métier, en lien avec des positionnement de la part de différents acteurs (établissements, enseignant·e·s, responsables de parcours, parents et étudiant·e·s...). Il s'agit alors d'interroger les effets de la différenciation croissante des établissements et de la perpétuation d'inégalités éducatives sur les contenus enseignés.

On pourrait se demander si on observe des phénomènes de standardisation ou d'homogénéisation des savoirs produits et transmis, de normalisation ou d'exclusion, ou à l'inverse des effets de spécialisation, par exemple pour attirer ou s'adapter à des publics spécifiques un public étudiant (notamment pour des universités privées), répondre à [une possibilité de financement](#) ou de partenariat, construire des stratégies distinctives (à l'échelle

⁴ Dans le cas français depuis l'échelon de la commune (en particulier pour le primaire) aux échelons intermédiaires des collectivités locales (décentralisation des compétences) et des rectorats (services déconcentrés de l'Etat) jusqu'à un échelon des ministères ou de l'Etat (par exemple Commissariat Général à l'Investissement).

des établissements, des départements, des mentions ou leur équivalent international) selon l'ancrage et le profil de l'établissement (Levy *et al.* 2015 ; Vergnaud, 2018 ; Carra *et al.* 2021). Dans le secondaire, quels sont les effets des réformes récentes (baccalauréat, entrée dans le supérieur) sur certains savoirs ou méthodes enseignés (options distinctives, renforcement de capital scolaire) dans le cadre de contextes socio-scolaires contrastés ?

À une autre échelle, dans quelle mesure l'ancrage territorial des établissements façonne la production des savoirs et leur enseignement, dessinant alors des géographies spécifiques ? On peut penser par exemple à l'influence de l'environnement proche ou des caractéristiques socio-scolaires des publics étudiants sur les thématiques abordées ou évitées en classe, ou aux effets de coopérations entre acteurs locaux (collectivités locales, acteurs privés) pour le développement d'une filière ou d'un champ. Ségolène Darly et Marion Tillous expliquent ainsi que créer une mineure de « géographie sociale » à l'université Paris 8 revêt « une résonance particulière » étant donné les « dynamiques de ségrégation urbaine et de gentrification, et [...] les enjeux de justice environnementale et de droit à la ville (2019 : 3) » qui marquent le site universitaire.

De manière plus indirecte, on peut enfin se demander comment l'ancrage territorial d'un établissement à différentes échelles, sa place dans la hiérarchie scolaire ou universitaire, et les modalités de recrutement ou d'affectation influencent les caractéristiques du corps enseignant, ses origines sociales comme le sens donné au métier. Cela amène à réfléchir à la transcription spatiale et pédagogique de modèles éducatifs, de leurs valeurs et de leurs tensions internes, dans différents degrés en France métropolitaine et extra-métropolitaine (Benninghoff *et al.*, 2012 ; Baudet-Michel *et al.*, 2020) voire dans différents pays (Charles, 2013), tensions pouvant se décliner de manière scalaire (interrogeant par exemple [un modèle républicain de réduction des particularismes locaux et individuels pour une équité nationale](#), ou questionnant [le rôle attribué aux universités – et lesquelles ? - entre recherche, formation et levier d'aménagement du territoire](#)).

Modalités de soumission

La proposition comprendra un résumé d'une page maximum (Times New Roman 12, interligne simple). Elle devra énoncer une problématique de recherche claire, ainsi que les axes que l'article abordera s'il est retenu. La claire mention de quelques références bibliographiques que l'article utilisera sera appréciée. En ce qui concerne les propositions de portfolio, veillez à joindre au moins 5 photos qui refléteront le travail final proposé.

La proposition précisera les noms, prénoms, statuts et email de (ou des) auteur·trice·s. La date limite de soumission des propositions est **le lundi 17 mai 2021**.

Elle est à renvoyer à l'adresse suivante : contact@revue-urbanites.fr

Rédactrices en chef du #16 / À l'école de la ville : Marine Duc, marine.duc@ens-lyon.org et Camille Vergnaud, camille.vergnaud@umrpacte.fr

Calendrier prévisionnel

Retour des propositions : 17 mai 2021

Acceptation du comité de rédaction : fin juin 2021

Première version de l'article : 1^{er} octobre 2021

Publication du #16 : juin 2022

Bibliographie indicative

Altbach P. G. et Knight J., 2007, « The internationalization of higher education: Motivations and realities », *Journal of studies in international education*, vol. 11 n°3-4, 290-305.

Audren G., 2012, « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? ». *Géographie, économie, société*, vol. 2, n°2, 147-170.

- Audren G. et Baby-Collin V., 2017, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo : Revue Belge de Géographie*, vol. 2 n°33, 1-20.
- Ball S. J., 2009, « Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ‘competition state’ » *Journal of education policy*, vol. 24 n°1, 83-99.
- Baudet-Michel S., Berroir S., Grasland C., Guérois M., Madelin M., *et al.*, 2020, « Vers une désertification scientifique et universitaire du territoire français ? », preprint disponible sur [HAL](#), [en ligne](#).
- Belkacem L., Gallot F. et Mosconi N., 2019, « Penser l’intersectionnalité dans le système scolaire ? » *Travail, genre et sociétés*, vol.1, n°1, 147-152.
- Belkacem L., Chapuis A. et Gallot F., 2017, « Ce que penser l’intersectionnalité dans les recherches en éducation veut dire », *Contretemps*, [en ligne](#).
- Benninghoff M., Fassa F., Goastellec G. et Leresche J., 2012, *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 260 p.
- Bouba-Olga O. et Grossetti M., 2018, « La mythologie CAME (Compétitivité, Attractivité, Métropolisation, Excellence) : comment s’en désintoxiquer ? », preprint disponible sur [HAL](#).
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., 2018 (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 284 p.
- Bourdieu P. et Passeron J. C., 2016 (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 192 p.
- Brooks R. et Waters J., 2011, *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*, New York, Palgrave Macmillan, 196 p.
- Caregnato C., Raizer L., Grisa G. et Miorando B. S., 2018, « New audiences and new educational stratifications in Brazilian Higher Education in the 21st Century », *All Ireland Journal of Higher Education*, vol. 1 n°1, 61-86.
- Carra C., Couturier C. et Reitel B. (dir.), 2021, *Identité(s) et universités nouvelles. La question de la proximité*, Villeneuve d’Asq, Presses Universitaires d’Artois, 64 p.
- Chapuis A., Belkacem L., Gallot F. et Nyambek-Mebenga F., 2019, « Penser la question raciale à l’école depuis l’académie de Créteil », colloque Approche critique de la dimension spatiale des rapports sociaux, Caen, 26-28 juin 2019.
- Charles N., 2013, *Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2, 367 p.
- Caro P., 2018, *Inégalités scolaires d’origine territoriale en France métropolitaine et d’Outre-mer*, Paris, Cnesco, [en ligne](#).
- Caro P. et Rouault R., 2019, *Les fractures scolaires en France*, 2019 (mise à jour de *l’Atlas des fractures scolaires*, Autrement, 2010), [en ligne](#).
- Chevalier D. et Leininger-Frézal C., 2020a, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l’école et ses périphéries. Des places et des agencements », *Géocarrefour*, vol. 94, n°1, [en ligne](#).
- Chevalier D. et Leininger-Frézal C., 2020b, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l’école et ses périphéries. Les dehors et les ailleurs », *Géocarrefour*, vol. 94 n°2, [en ligne](#).
- Clerc P., 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, vol. 94, n°1, [en ligne](#).
- Darly S. et Tillous M., 2019, « Les étudiant·es de l’université populaire ne sont pas celles qu’on croit - Retour d’expérience sur la mineure de géographie sociale « “hors les murs” » à Saint-Denis », colloque Approche critique de la dimension spatiale des rapports sociaux, Caen, 26-28 juin 2019.
- Duru-Bellat M. et Kieffer A., 2008, « Du baccalauréat à l’enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n°1, 123-157.
- Dutoya V., Kiani S., Le Renard A., Prieur C. et Vörös F., 2019, « Introduction. Analyses féministes des rapports de domination dans l’enseignement supérieur et la recherche », *Genre, sexualité et société*, n° 22, [en ligne](#).

- Ewing E. L., 2018, *Ghosts in the schoolyard: Racism and school closings on Chicago's South Side*. Chicago, University of Chicago Press, 240 p.
- Fassa-Recrosio F. et Bataille P., 2019, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n°1, 5-23.
- Frouillou L., 2015, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de Doctorat, Université Paris 1, 525 p.
- Fuller I., Edmondson S., France D., Higgitt D. et Ratinen I., 2006, "International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 30, 89-101.
- Grossetti M., Eckert D., Jégou L., Maisonobe M., Gingras Y. et Larivière V., 2013, « La diversification des espaces de production du savoir », *Ceriscope*, [en ligne](#).
- Giband D., Mary K. et Nafaa N., 2020, « Introduction. Éducation, privatisation, ségrégation : regards croisés Nord/Sud. De l'importance de la dimension spatiale des dynamiques éducatives », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 19, 7-20.
- Gregory J. J. et Rogerson J. M., 2019, "Studentification and commodification of student lifestyle in Braamfontein, Johannesburg", *Urbani izziv*, vol. 30, 178-193.
- Harari-Kermadec H., 2019, *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*, Lormont, Le Bord de l'eau, 168 p.
- Hubbard P., 2008, « Regulating the social impacts of studentification: a Loughborough case study », *Environment and Planning A*, vol. 40 n°2, 323-341.
- Ichou M. et Oberti M., 2014, Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, vol.69 n°4, 617-657.
- Jamid H., Kabbanji L., Levatino A. et Mary K., 2020, « Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales », *Migrations Société*, n°2, 19-35.
- Jarvis D. S., 2014, « Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education—A critical introduction ». *Policy and Society*, vol. 33 n°3, 155-166.
- Kabbanji L. et Mary K., 2020, « L'essor des universités privées au Liban : stratégies de conquête de nouveaux "marchés" étudiants », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol.19, 79-104.
- King R., 2009, *Governing universities globally: Organizations, regulation and rankings*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 256 p.
- King R. et Raghuram P., 2013, "International student migration: Mapping the field and new research agendas, *Population, Space and Place*, vol. 19 n°2, 127-137.
- Le Guern A.-L. et Themines J.-F., 2011, « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes*, vol.3, [en ligne](#).
- Leroux X., 2020, « L'enseignement de la Géographie : maux et remèdes ? », *Séminaire Géographes en déroute*, 28 février 2020, Paris.
- Levy R., Soldano C. et Cuntigh P., 2015, *L'université et ses territoires : dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble (Libres cours), 182 p.
- Maisonobe M., Grossetti M., Milard B., Eckert D. et Jégou L., 2016, « L'évolution mondiale des réseaux de collaborations scientifiques entre villes : des échelles multiples », *Revue française de sociologie*, vol. 57 n°3, 417-441.
- Matthiessen C. W., Schwarz A. W. et Find S., 2010, « World cities of scientific knowledge: Systems, networks and potential dynamics. An analysis based on bibliometric indicators » *Urban Studies*, vol. 47 n°9, 1879-1897.
- Merle P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n°1, 15-50.
- Merle P., 2017 (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 125 p.
- Michaa I., 2017, « La ville et les enfants dans un processus éducatif », *Belgeo*, n°2-3, [en ligne](#).

Michel X., 2020, « Les différences nationales de désignation et représentation des déplacements occasionnels des classes dans les pays d'Europe », *Géocarrefour*, vol. 94 n°2, [en ligne](#).

Musselin C., 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? » *Critique internationale*, vol. 39 n°2, 13-24.

Nafaa N., 2016, « Quand l'éducation fait son marché : ségrégation, marchandisation et néolibéralisation. L'exemple de Philadelphie en Pennsylvanie », Dossier: Les États-Unis: espaces de la puissance, espaces en crise, *Géoconfluences*, [en ligne](#).

Nafaa N. et Giband D., 2016, « Les villes américaines/ Obama et l'école : néolibéralisation et marchandisation des districts scolaires urbains », Dossier / Les villes américaines, *Urbanités*, [en ligne](#).

Nakazawa T., 2017, « Expanding the scope of studentification studies », *Geography Compass*, vol. 11n°1, [en ligne](#).

Oba J., 2014, « Reforming national universities in Japan: implications for governance » *International trends in University Governance: Autonomy, self-government and the distribution of authority*, 107-125.