

DIFFERENCIATION SOCIALE ET SCOLAIRE DU TERRITOIRE : INEGALITES ET CONFIGURATIONS LOCALES

RÉSUMÉ : *La diffusion de l'offre scolaire en région parisienne est fortement corrélée aux profils sociaux des différents territoires et se traduit par d'importantes disparités. A l'offre scolaire publique et privée très diversifiée et attractive des communes les plus favorisées s'oppose l'offre scolaire moins diversifiée et à faible présence du privé des communes les plus populaires. Les logiques de choix d'établissements sont fortement liées à la catégorie sociale des parents mais ne se réduisent pas aux seules pratiques d'évitement des collèges stigmatisés des communes populaires. Ces pratiques prennent sens à la fois ramenées à des environnements sociaux et scolaires parfois très circonscrits et à des positions et des attentes sociales différenciées. Ces résultats questionnent l'efficacité de la carte scolaire dans sa capacité à réguler le profil social des collèges, tant que l'on n'agit pas sur la ségrégation urbaine, et tant que les territoires pris en compte ne correspondent pas à ceux des pratiques scolaires effectives des différentes catégories sociales.*

INTRODUCTION

Le rapport des différentes classes sociales à l'école est un objet d'étude privilégié de la sociologie et tout particulièrement de la sociologie française. Les sociologues ne cessent d'interroger l'école dans sa capacité à assurer l'égalité des chances et à faire de la méritocratie son principe fondamental. Indépendamment des approches théoriques et méthodologiques, le même constat s'est imposé aux chercheurs. Les enfants des classes sociales favorisées économiquement mais plus nettement encore culturellement tirent le plus grand profit de leur scolarité et obtiennent les titres les plus valorisés. Autrement dit, au niveau macro-social, l'école peine à offrir les mêmes chances de réussite scolaire (et donc sociale) aux enfants des catégories populaires. Des modèles avancés par les sociologues pour expliquer ce phénomène, celui de la reproduction sociale proposé par Bourdieu et Passeron (1970) a été le plus discuté et le plus diffusé. Même si ce travail portait sur l'Université, c'est aussi celui qui a le plus largement influencé les travaux sur l'école qui allaient suivre.

Sans rentrer dans le détail de la théorie de l'habitus et de la domination sociale, il n'est pas exagéré de dire aujourd'hui que les grands principes explicatifs avancés par les deux auteurs pour expliquer l'inégal rapport à l'école des différents groupes sociaux sont constitutifs du *sens commun*, au moins sur les trois points suivants :



— La congruence plus forte entre les normes, les valeurs et les compétences (principalement intellectuelles, linguistiques et comportementales) propres aux classes sociales supérieures et celles mobilisées, valorisées et évaluées dans le cadre scolaire. La continuité entre culture familiale et culture scolaire permet une « familiarité » avec l'environnement scolaire et les dispositions les plus attendues à l'école.

— La connaissance précise (parfois intime) que ces mêmes classes sociales ont du système scolaire débouche sur un rapport plus stratégique à l'institution, dont le choix des filières et des établissements constitue l'aspect le plus évident. Ce rapport est d'autant plus fort que les ambitions scolaires des parents sont élevées et que leur propre prestige et position sociale reposent sur le diplôme.

— Un niveau élevé de ressources économiques, culturelles et sociales garantit non seulement l'accès aux meilleures ressources scolaires¹, mais aussi extra-scolaires qui peuvent s'avérer déterminantes. Elles permettent également des stratégies de récupération ou de rattrapage souvent trop coûteuses pour les enfants des classes populaires.

Ces inégalités scolaires rattachées à l'origine sociale des élèves trouvent une traduction spatiale qui, pour être évidente, n'a que récemment fait l'objet d'une véritable attention de la part des chercheurs. Si des travaux avaient relevé la concentration des ressources scolaires, publiques et privées, les plus attractives et les plus sélectives dans les quartiers à forte présence de classes supérieures, la question de leur distribution territoriale et de leur impact sur les inégalités scolaires n'était pas centrale pour les sociologues. L'accent était davantage mis sur les effets d'appartenance sociale et de dotation en capital économique, social et culturel. Ainsi, la lecture en termes de domination sociale et symbolique n'était que rarement reliée à une analyse territoriale des rapports de classes. Cela est d'autant plus frappant lorsque l'on compare avec les travaux américains qui, dans un contexte très différent où les classes sociales sont placées au second rang, et où la question de la ségrégation ethno-raciale est omniprésente, vont intégrer très tôt les dimensions territoriales dans l'analyse des inégalités scolaires. Le raisonnement en termes de ségrégation va l'emporter sur celui en termes de reproduction des inégalités par l'école.

En France, le lien entre le lieu de résidence des classes sociales et la localisation des établissements scolaires publics d'élite a ainsi fonctionné comme une évidence qui semblait ne pas devoir faire en tant que telle l'objet d'études sociologiques spécifiques².

Plusieurs phénomènes majeurs vont cependant contribuer à imposer les dimensions territoriales dans l'analyse sociologique des inégalités scolaires et ainsi favoriser la rencontre de deux champs de la sociologie, l'éducation et l'urbain, qui avaient eu tendance à se développer de façon relativement autonome.

La démocratisation de l'enseignement et le développement des classes moyennes vont complexifier la géographie urbaine et sociale de l'école. La vision duale de celle-ci ne suffit plus à rendre compte à la fois de la multiplicité des contextes sco-

1. Le premier des avantages étant comme nous le verrons plus loin de pouvoir résider dans les quartiers les mieux dotés en ressources éducatives.
2. Ce sont ainsi davantage les géographes urbains qui se sont penchés sur cette question : Augustin (1993), Barthou (1996, 1997, 1998), François J.-C (1996a, 1996b), Rhein (1996, 2003).

lares et des évolutions du rapport à l'école, entre autres au sein des classes moyennes. Si les attentes vis-à-vis de l'école ne cessent d'être socialement différenciées, le paradigme des héritiers (plus que celui de la reproduction sociale) ne suffit plus à rendre compte des effets de la démocratisation de l'enseignement sur l'ensemble des couches sociales. L'un des aspects majeurs de ce processus va être la montée des exigences scolaires de la part de catégories sociales moins visibles auparavant, et qui vont prendre de plus en plus conscience de l'inégal accès aux ressources scolaires publiques les plus valorisées. Cela se traduira dans un premier temps par un investissement plus fort dans la gestion des établissements et des formes plus individualisées de suivi de la scolarité des enfants. Le souci d'accès au meilleur service scolaire pour ses propres enfants produit de fait une mise en concurrence des établissements et une vigilance accrue de la part des parents qui amèneront certains sociologues à en parler comme des « consommateurs » d'école (Ballion, 1982).

Non pas que la scolarité des enfants ait été moins considérée auparavant, mais dans la mesure où l'école opérait une sélection plus précoce³ (fin de 5^e), en dirigeant vers des études courtes professionnelles une grande partie des enfants de milieu populaire, la question du niveau et de la performance des collèges et encore moins des lycées n'était pas vraiment posée comme un problème. Seuls les « bons élèves » continuaient dans les collèges d'enseignement général et intégraient ensuite le lycée. Par le jeu de la ségrégation urbaine, les collèges et les lycées des beaux quartiers étaient « protégés » de la fréquentation des enfants d'ouvriers, mais les autres collèges et lycées de banlieue n'étaient pas considérés pour autant comme des « mauvais établissements ». Les enfants des classes moyennes y fréquentaient les meilleurs élèves des milieux populaires, et les motifs de contournement du collège ou du lycée le plus proche étaient rares. L'apparition des émeutes urbaines et le traitement médiatique sensationnaliste dont elles font l'objet, la concentration spatiale des populations les plus défavorisées, et la massification du prolongement des études vont changer radicalement la situation. C'est au moment où, pour le dire comme Dubet (1999), la société rentre dans l'école, que l'inquiétude des parents vis-à-vis des « chances scolaires » de leurs enfants se renforce. Le rapport à l'école va changer lorsque le profil social des collèges et des lycées va s'élargir considérablement, c'est-à-dire lorsque la grande majorité des jeunes des cités HLM, dont une partie des jeunes d'origine maghrébine de la deuxième génération, va intégrer le lycée et en bousculer le fonctionnement traditionnel et l'image. Au départ d'une partie des classes moyennes (et donc de leurs enfants) des grands ensembles HLM, succède un inquiétude croissante vis à vis des collèges publics et de certains lycées de banlieue.

Les « quartiers en difficulté », mais plus largement les banlieues et les quartiers populaires, ne cessent d'être présentés comme le problème social majeur de la société française, contribuant par là même à renforcer la lecture territoriale des inégalités sociales.

La rencontre de la sociologie de l'école et de la sociologie urbaine va avoir lieu sur ce terrain, celui de l'analyse des comportements des classes moyennes dans ce contexte de forte stigmatisation des espaces populaires et immigrés.

3. Le collège unique sera réellement mis en place en France en 1975 avec la réforme Haby.



Quelques sociologues urbains vont mettre l'accent sur les logiques de distanciation spatiale et sociale des classes moyennes urbaines vis-à-vis des classes populaires. En parlant de sécession, Donzelot (1999, 2004) entend insister sur ce repli des classes moyennes sur elles-mêmes : dans des contextes urbains différents (la gentrification ou la péri-urbanisation) et selon des caractéristiques économiques et culturelles spécifiques, elles développent des formes de protection et d'entre-soi qui correspondent à une mise à distance des classes populaires et immigrées.

Ce sont donc ces deux logiques, celle du développement des capacités réflexives et stratégiques des classes moyennes d'une part, et celle de l'évitement des classes populaires d'autre part, qui vont amener un nombre croissant de sociologues de l'école à s'intéresser aux multiples formes de protection du cadre scolaire développées par les classes moyennes : de la « colonisation » des établissements à l'usage interne et externe des options et des filières, du recours aux fausses adresses, au démenagement, en passant bien sûr par le recours au privé.

Ce sont dans le fond les deux faces, urbaine et scolaire, d'un même processus, celui des réponses apportées par les classes moyennes – présentées comme de plus en plus réflexives et stratégiques – à la tendance généralisée à la dévalorisation et à la stigmatisation du populaire et de l'immigré. Dans les deux cas, on assiste à un souci croissant pour les dimensions territoriales du même processus.

Le thème de la mixité, résidentielle d'un côté et scolaire de l'autre, va être au cœur des questionnements et favoriser la rencontre des deux champs, même si les travaux se situant simultanément dans les deux restent rares et reposent principalement sur des approches localisées.

Nous proposons ici de prolonger ce dialogue entre sociologie urbaine et sociologie de l'école à travers l'analyse croisée des contextes urbains et des pratiques d'évitement scolaire. Nous ne le ferons pas sous l'angle de l'analyse qualitative des stratégies éducatives et/ou résidentielles des parents (Van Zanten, 2001 et 2003 ; Oberti, 2002) ou sous celui de l'analyse (quantitative et qualitative) des effets de la mixité sociale au niveau des établissements (Payet, 1999) ou des classes sur les performances et les ambiances scolaires (Duru-Bellat, 2000 et 2004). Nous souhaiterions ici insister davantage sur l'imbrication des contextes urbains et scolaires et leurs effets sur les choix du lieu de scolarisation des enfants. Il s'agit de relier des pratiques scolaires à des contextes socio-spatiaux en considérant qu'ils contribuent à orienter ces pratiques.

Plusieurs idées force structurent cette approche socio-territoriale :

— Les comportements scolaires des différentes classes sociales ne peuvent pas se comprendre uniquement sur une base de domination symbolique même si de fortes régularités sociales existent.

— Les contextes urbains et scolaires dans lesquels évoluent les différents groupes sociaux introduisent des variations importantes entre catégories sociales, mais aussi au sein d'une même catégorie sociale.

— C'est l'ensemble du système de relation entre groupes sociaux à différentes échelles territoriales qu'il convient de considérer.

— La maîtrise du rapport à l'espace urbain (lieu de résidence, mobilité) dans un contexte de perception croissante de la spatialisation des inégalités sociales devient une ressource à part entière ⁴.

— Les contextes urbains et scolaires locaux révèlent des inégalités d'accès aux ressources scolaires publiques et privées, et leur complexité rend difficile la régulation des populations sur le territoire et l'application de mesures de lutte contre la ségrégation scolaire.

Au delà de la connaissance de ces pratiques au croisement de l'urbain et du scolaire, l'analyse des modes de cohabitation entre groupes sociaux participe d'un projet sociologique plus ambitieux qui concerne les effets sociaux et spatiaux d'une tendance forte à la dévalorisation et à la stigmatisation des catégories et des cultures populaires et immigrées dans un contexte de compétition croissante pour l'accès à l'éducation et d'individualisation du rapport à la société. Ce n'est pas par snobisme sociologique que l'expression « modes de cohabitation entre groupes sociaux » est utilisée à la place de celle de mixité sociale. C'est simplement pour bien indiquer qu'il s'agit, vu sous cet angle, d'un véritable objet d'étude qui a l'immense désavantage de connaître un succès médiatique et journalistique. Je reviendrai cependant à plusieurs reprises dans le texte à la notion de mixité sociale ou scolaire parce qu'elle se réfère à celle de mélange et de diversité. Je ne rentrerai pas en revanche dans les polémiques, en partie stériles parce que mal posées, sur le seuil à partir duquel on peut parler de mixité.

1. CHOIX METHODOLOGIQUES ET TERRAIN D'ETUDE

Pour les raisons indiquées précédemment, nous partons donc de l'hypothèse d'une forte interaction entre les dynamiques intervenant dans la production de la ségrégation urbaine et celles conduisant à la ségrégation scolaire. Ce lien est complexe et conduit à plusieurs pistes de recherche d'orientation plutôt quantitative.

Il peut s'agir tout d'abord de s'intéresser au *lien entre les profils sociaux des aires de recrutement des établissements et ceux des établissements scolaires* ⁵ eux-mêmes censés recruter sur ces secteurs. En milieu urbain, le lieu de résidence détermine dans une large mesure l'établissement d'affectation par le biais de la carte scolaire. Contrairement à d'autres contextes européens moins organisés sur cette base résidentielle, cette contrainte structure fortement les villes françaises soumises à la sectorisation. La mise en relation des deux profils, celui des espaces urbains d'une part, et celui des établissements d'autre part, permet alors de rendre compte des distorsions résultant de l'évitement de certains établissements. Trois problèmes majeurs se posent. Tout d'abord, la difficulté à recomposer fidèlement sur la base des découpages les plus fins de l'INSEE (IRIS 2000) les secteurs scolaires ⁶. On peut au mieux arriver à des approximations raisonnées. Par ailleurs, les catégories sociales

4. Les ressources (les avantages) spécifiques associées aux positions résidentielles, bien qu'étroitement liées aux ressources économiques et sociales, ont des effets propres, et pas simplement symboliques. Ce point sera repris à la fin du texte.

5. Sauf précision dans le texte, notre propos concerne les collèges, dont la sectorisation apparaît en général moins complexe que celle des lycées.

6. L'une des rares tentatives est celle de J.-C François (1996a, 1996b).



utilisées par les services statistiques de l'Éducation nationale d'un côté, et l'INSEE de l'autre, ne sont pas identiques et rendent les comparaisons difficiles (Barthon et Monfroy, 2002). Enfin, l'accès aux données pour les établissements privés est souvent très délicat.

Une deuxième piste consiste à s'intéresser à *la distribution dans l'espace de l'offre scolaire (publique et privée) en fonction des caractéristiques sociales des territoires*. Il s'agit de préciser les caractéristiques de l'offre scolaire (options, langues, programmes spécifiques, etc.) selon celles des populations concernées par l'éducation, d'en saisir les variations et les régularités. Cela permet de repérer les inégalités en termes d'offre scolaire en fonction des territoires. Dans le cas précédent, on s'intéresse au rapport (et aux distorsions) entre le profil social des secteurs scolaires et le recrutement effectif des établissements de ces secteurs ; dans le deuxième cas, on s'intéresse au rapport entre le profil social des secteurs et les caractéristiques de l'offre scolaire. Ce travail est plus facile à réaliser lorsque l'on décide de retenir l'échelle communale. Comme précédemment, se pose le problème de l'accès aux données du privé.

Un troisième axe conduit à s'intéresser *au lien entre les caractéristiques sociales des espaces urbains et les pratiques scolaires des ménages*. Cette dimension est vaste et renvoie aux multiples facettes du rapport à l'école. Le choix du lieu de scolarisation en fonction de son lieu de résidence est bien évidemment un élément central qui permet également d'évaluer l'attractivité ou l'évitement d'un établissement. Pour les communes où la carte scolaire fonctionne à l'échelle municipale, la scolarisation hors commune, sous certaines limites qui seront précisées, constitue un bon indicateur.

Un autre élément concerne le lien entre les pratiques résidentielles des ménages (à la base de la distribution dans l'espace des différentes catégories sociales) et les pratiques scolaires. Il s'agit, autrement dit, étant donné la contrainte indiquée précédemment de la carte scolaire et des logiques de proximité, d'évaluer et d'analyser dans quelles mesures les choix résidentiels et les choix scolaires s'interpénètrent, et d'en saisir l'impact en termes de ségrégation urbaine et scolaire. Les problèmes méthodologiques sont de taille et la mesure du phénomène reste difficile (Korsu, 2002).

Deux points précis seront développés dans cet article :

— les caractéristiques de l'offre scolaire sur le territoire, en montrant à la fois les différenciations de cette offre en fonction des communes, mais aussi l'agencement entre le secteur public et privé (la deuxième piste indiquée précédemment).

— la scolarisation hors-commune (considérée comme un indicateur de l'évitement du collège de secteur) en fonction des contextes urbains et scolaires, mais aussi des catégories sociales des familles situées dans ces contextes (le premier volet du point 3 précédent).

Nous mobiliserons une enquête menée dans les Hauts-de-Seine⁷ (Oberti, 2004). Considéré comme une banlieue plutôt favorisée, ce département révèle de forts contrastes sociaux. Lieu privilégié d'installation des cadres d'entreprise du privé, il

7. Il s'agit d'un volet d'une recherche collective dont un autre volet sur les stratégies éducatives des ménages, les stratégies des établissements et les politiques scolaires locales a été davantage traité par Agnès van Zanten (2003).

reste caractérisé dans sa partie Nord, et de façon plus résiduelle dans la partie Sud, par des banlieues populaires à forte présence d'immigrés et de logement social, dont certaines encore gérées par le Parti Communiste. Contrairement à Paris, les classes intellectuelles supérieures du public y sont globalement moins représentées et concentrées pour l'essentiel dans quelques communes⁸, alors que dans les communes les plus résidentielles, les ingénieurs, professions libérales et cadres supérieurs du privé constituent le groupe social dominant. Les communes plus populaires accueillent cependant de plus en plus d'autres composantes des classes moyennes qui ne peuvent accéder aux espaces résidentiels les plus sélectifs. Ces situations, mettant en jeu des attentes sociales fortement différenciées à différentes échelles territoriales, constituent un terrain d'étude privilégié sur la question de la ségrégation urbaine et scolaire, et permettent également de disposer d'une autre image que celle des banlieues les plus stigmatisées d'un côté, ou de Paris intra-muros de l'autre.

Nous raisonnerons tout d'abord sur l'ensemble des communes du département afin de montrer les différentes configurations et les dynamiques spatiales d'ensemble associées aux hiérarchies scolaires et urbaines. Dans une deuxième partie, nous préciserons l'analyse en comparant deux communes fortement contrastées sur le plan social, scolaire et politique, tout en introduisant le niveau infra-communal. Enfin, nous conclurons sur quelques réflexions concernant la carte scolaire et les difficultés d'une régulation efficace de la mixité sociale et scolaire.

2. OFFRE SCOLAIRE⁹ ET PROFIL SOCIAL DES COMMUNES

2. 1. LA CONCENTRATION DE L'OFFRE SCOLAIRE PLUS DIVERSIFIÉE ET PLUS ATTRACTIVE DANS LES COMMUNES LES PLUS FAVORISÉES

On constate une forte corrélation entre le profil socio-économique et socioculturel des communes et les caractéristiques de l'offre scolaire de leurs collèges publics¹⁰. En effet, les collèges des communes les plus favorisées bénéficient d'une plus grande richesse en options, langues rares, sections européennes et internationales, et autres classes à horaires aménagés comparativement à ceux des communes populaires¹¹. Les quelques exceptions ne suffisent pas à masquer cette concentration des collèges et des lycées publics les mieux dotés dans les communes les moins populaires.

Cette différenciation sociale des collèges, étroitement liée au profil social des secteurs scolaires, finit par consolider une hiérarchie des établissements publics qui tend à les « spécialiser » soit dans le maintien d'une excellence scolaire à la française tournée vers l'enseignement général, soit dans l'accueil d'une population mixte impliquant parfois des classes de niveau, soit enfin dans l'accueil d'élèves

8. Voir Préteceille (2003) et le tome 3 de l'*Atlas des Franciliens*.

9. « Offre scolaire » est utilisé ici pour désigner les ressources éducatives disponibles. Elle n'implique pas une référence à la logique marchande de l'offre et de la demande.

10. Le territoire pris en compte est bien sûr fondamental puisque l'Education nationale raisonne à partir de « bassin scolaire » pour précisément s'assurer de la présence de la plupart des options et filières à ce niveau. Reste cependant que la localisation de ces options entre communes au sein d'un même bassin fait apparaître un lien fort entre le profil social de la commune et son offre scolaire.

11. Pour une cartographie de cette offre en fonction du profil des communes, voir Oberti (2004, chapitres 1 et 2).



« difficiles ». Cela révèle aussi la difficulté des collèges des banlieues les plus populaires à assurer simultanément un encadrement adapté aux élèves les moins favorisés et une offre scolaire équivalente à celle des collèges des communes bourgeoises ¹².

La situation dans un département comme celui des Hauts-de-Seine est significative. L'offre scolaire la plus riche et la plus diversifiée se concentre dans les collèges et lycées situés dans les communes à forte présence de catégories supérieures telles Neuilly, Sceaux, Rueil-Malmaison, Boulogne-Billancourt, Saint-Cloud.

Ce déséquilibre renvoie en partie à la distinction entre le nord du département, nettement plus populaire (Gennevilliers, Villeneuve-La Garenne, Colombes, Nanterre, Clichy), quasiment vierge de toutes options rares, et le sud qui constitue depuis longtemps un pôle d'excellence autour de Sceaux et de ses groupes scolaires Lakanal et Marie Curie (auxquels on pourrait rajouter un établissement privé : Sainte Marie à Antony), Rueil-Malmaison constituant un autre pôle scolaire d'excellence (public et privé) dans la partie ouest. Si désormais, la plupart des collèges offrent un panel des trois langues européennes (anglais, allemand, espagnol), ils sont peu nombreux en revanche à proposer l'apprentissage d'autres langues en 4^e ou même dès la 6^e. Il en va de même des classes à horaires aménagés « danse et musique » dont l'accès est conditionné par la réussite préalable aux tests du conservatoire. Ces particularités de l'offre de formation ne sont pas sans effet sur le profil sociologique des collèges, elles permettent à des familles qui habitent hors secteur de recrutement d'accéder aux établissements les mieux dotés soit sur sélection, soit sur dérogation. Ces pratiques nécessitent cependant une connaissance très fine de cette offre et reposent sur des habitus et/ou des stratégies en amont spécifiques (apprentissage d'un instrument au conservatoire, compétence linguistique, etc.).

Ces inégalités de l'offre scolaire publique au niveau des collèges se retrouvent au niveau des lycées, surtout lorsque l'on regarde l'implantation des classes préparatoires aux grandes écoles. Sceaux, Neuilly, et Vanves, surtout la première, confirment leur place de pôles scolaires d'excellence en concentrant toute la gamme des classes préparatoires aux grandes écoles.

Ce constat concernant les Hauts-de-Seine vaut plus largement pour l'ensemble de la région parisienne. Le dernier rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale pointait de la même manière la concentration des options attractives et sélectives des collèges comme celle des classes préparatoires dans les arrondissements les plus chics de la capitale. La cartographie scolaire de l'ouest parisien élargie aux Yvelines mettrait également en évidence la forte concentration des filières internationales dans les communes privilégiées de Saint-Germain-en-Laye et du Vésinet.

Cette carte de « l'offre scolaire publique d'excellence » offre de nombreuses similitudes avec celle du privé. Ainsi, la part de collégiens inscrits dans le privé est particulièrement importante dans les communes les plus bourgeoises. C'est le cas par exemple de Neuilly, Rueil-Malmaison, Boulogne-Billancourt, Meudon, Chaville, etc., dont, pour certaines d'entre elles, près de la moitié des élèves scolarisés dans la commune le sont dans le privé. À l'autre extrémité, les communes les plus populaires dont les collèges publics sont les plus stigmatisés sont aussi celles qui ne

12. Le problème se poserait autrement si les filières proposées aux élèves des zones défavorisées étaient de qualité, c'est-à-dire en mesure d'assurer promotion et reconnaissance sociales.

possèdent pas de collèges privés (Nanterre, Gennevilliers, Villeneuve-la-Garenne, Clichy). Seules exceptions, Bagneux, Malakoff et Châtenay-Malabry, de profils populaires ou mixtes (classes moyennes/classes populaires) ont un secteur privé non négligeable (respectivement 24, 21 et 40 %).

Plutôt qu'un rôle de compensation d'une offre publique relativement moins diversifiée et sélective dans les communes populaires, le secteur privé contribue à développer l'offre scolaire dans les communes déjà les plus richement dotées du point de vue de l'offre d'enseignement public. Cette superposition des deux types d'offre, publique et privée, renforce donc les déséquilibres entre les communes, au profit des plus bourgeoises ¹³. Ce processus est d'autant plus fort que dans la plupart des cas, il ne s'agit pas seulement du privé « social » à faible sélectivité scolaire mais aussi du privé très sélectif, engagé dans une véritable concurrence avec les établissements publics les plus réputés. Comme précédemment, la même logique s'applique à Paris et aux autres départements de la région Île-de-France.

3. PROFIL SOCIAL ET SCOLAIRE DES COMMUNES ET MOBILITE SCOLAIRE ¹⁴

3. 1. LA SCOLARISATION HORS COMMUNE COMME INDICATEUR DE L'EVITEMENT DU COLLEGE PUBLIC DE SECTEUR

Dans la mesure où, à quelques exceptions près ¹⁵, la sectorisation des collèges publics des Hauts-de-Seine repose sur une base communale, la scolarisation hors commune peut être considérée comme un indicateur d'évitement du collège de secteur. Autrement dit, si les enfants en âge d'être scolarisés au collège (12-15 ans ¹⁶) le sont massivement dans leur commune de résidence, on peut considérer que les collèges de leur commune sont attractifs ou ne font pas en tous cas l'objet d'un évitement significatif. À l'opposé, un taux de scolarisation hors commune plus important pour cette tranche d'âge indiquerait une moindre attractivité des collèges locaux et une pratique d'évitement plus courante.

Si le choix des options, entre autres linguistiques, permet dès le collège une scolarisation dans un autre secteur de la même commune, voire dans une autre commune, il reste relativement marginal, dans la mesure où l'offre « standard ¹⁷ » tend à

13. L'histoire de l'implantation de l'enseignement privé dans ce département reste à faire, dans l'articulation précisément avec la façon dont l'offre publique s'est elle-même développée. Comment expliquer la faible présence de l'enseignement privé dans les communes populaires les plus peuplées ? Pour Paris et la petite couronne, voir Rhein C. *et al.* (1996).

14. « Mobilité scolaire » renvoie ici à l'idée de mobilité spatiale liée aux choix scolaires et non à la mobilité liée au diplôme.

15. Ne seront retenues ici que les communes des Hauts-de-Seine dont la carte scolaire des collèges fonctionne sur une base communale. C'est pour cette raison que Bois-Colombes, Bourg-la-Reine, Garches et Marnes-La-Coquette ont été exclues de cette analyse.

16. La classe d'âge du collège est en fait 11-15 ans (voir plus avec les redoublements). Ce choix répond à une cohérence avec le découpage des classes d'âges regroupées de l'INSEE.

17. Cela concerne le choix des langues ou des sections européennes les plus courantes (anglais, allemand). Pour les autres langues LV1 ou LV2 (espagnol, italien, portugais, russe, etc.), l'offre s'organise davantage à l'échelle d'un bassin scolaire regroupant plusieurs communes, sachant que pour les langues les plus rares, il est parfois nécessaire de prendre en compte un territoire encore plus vaste.

s'organiser de plus en plus à l'échelle de la commune. Les demandes de dérogation permettant une scolarisation hors commune ne concernent donc que des options spécifiques (musique, sport) ou des langues rares (russe, chinois, japonais ou encore italien, espagnol ou portugais en LV1). Si ces choix d'options peuvent renvoyer dans de nombreux cas à des stratégies d'accès à des établissements réputés, elles ne concernent que de faibles effectifs. Très significatives du point de vue social (pratique typique des classes moyennes et supérieures diplômées), leur poids dans les pratiques de scolarisation hors commune au niveau du collège reste modéré.

Les autres motifs de dérogation pour convenances personnelles (garde des enfants, proximité du lieu de travail, regroupement de fratrie, etc.) sont de moins en moins acceptés au niveau du collège et participent d'une tendance à un contrôle plus strict des demandes de dérogation du collège de secteur.

3. 2. LE FAIBLE IMPACT DE L'OFFRE SCOLAIRE PRIVEE SUR LA SCOLARISATION HORS COMMUNE

Dans ce contexte, le recours au privé (non soumis à la sectorisation) constitue une autre voie d'accès à un collège hors de la commune, susceptible d'apporter une réponse à une scolarisation éloignée du lieu de domicile. En élargissant l'offre éducative au niveau communal, tout en permettant dans certains cas d'instaurer une sélection scolaire et sociale, les collèges privés peuvent répondre en partie aux insatisfactions d'une partie de la population locale vis-à-vis de l'enseignement public (Barthon et Monfroy, 2003). Cependant, certaines communes ayant un pourcentage élevé d'élèves scolarisés dans le privé sont aussi caractérisées par une scolarisation hors commune équivalente à d'autres communes ne possédant pas de collèges privés (graphe 1).

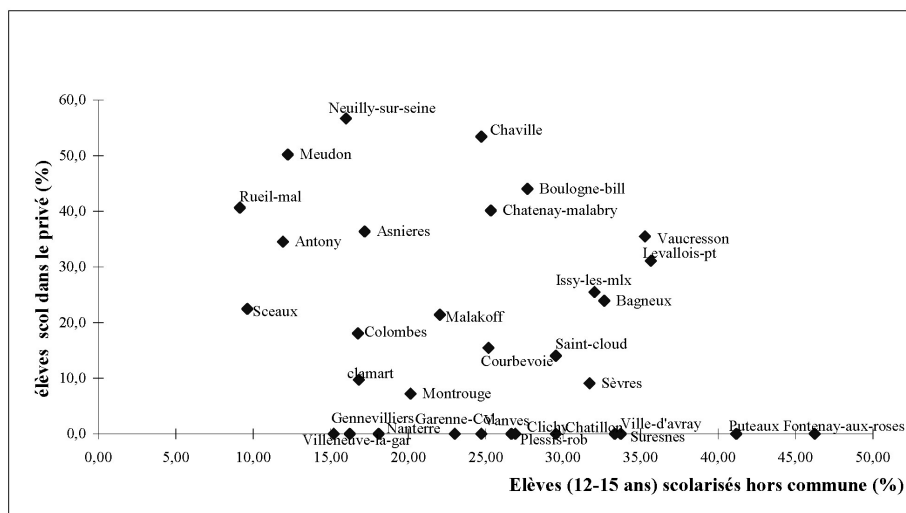
Pour rendre compte de cette situation, il faut considérer simultanément les caractéristiques de l'offre scolaire à une échelle plus large que celle de la commune, le profil social de la commune elle-même, et enfin la catégorie sociale des parents. Partons du graphe 1 qui permet de repérer quatre types de situation scolaire locale.

PROFIL DES COMMUNES SELON LA SCOLARISATION HORS COMMUNE ET LA PART DU PRIVE (COLLEGE)

	Forte proportion des collégiens inscrits dans le privé	Très faible proportion de collégiens inscrits dans le privé
Faible scolarisation hors commune	Groupe 1 Surtout des communes très bourgeoises + qq communes contrastées mais à forte présence de cl.moy. et sup.	Groupe 3 Essentiellement les communes les plus populaires.
Forte scolarisation hors commune	Groupe 2 Communes favorisées à proximité d'une offre scolaire d'excellence.	Groupe 4 Communes favorisées

◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ DIFFERENCIATION SOCIALE ET SCOLAIRE DU TERRITOIRE

GRAPHE 1 – SCOLARISATION HORS COMMUNES DES COLLEGIENS ET PRESENCE DU PRIVE DANS LES COMMUNES DES HAUTS-DE-SEINE (1999)



Sources : élaboration à partir des données INSEE (recensement général de la population 1999) et DEP (ministère de l'Education nationale).



**3. 3. LA FAIBLE DIFFERENCIATION SOCIALE DE L'EVITEMENT DES COLLEGES
LOCAUX
DANS LES COMMUNES FAVORISEES SOCIALEMENT ET SCOLAIREMENT**

Les communes à fort taux de scolarisation dans le privé et à faible taux de scolarisation hors commune sont pour l'essentiel des communes bourgeoises (Neuilly, Meudon, Rueil-Malmaison) ou des communes plus contrastées, caractérisées par une majorité de quartiers à forte présence de classes moyennes ou supérieures et quelques quartiers populaires (Antony, Asnières). Ces villes possèdent des collèges publics et privés très attractifs. La richesse de l'offre scolaire locale est étroitement liée à leur sélectivité sociorésidentielle, très typée par la sur-représentation des classes supérieures. La superposition d'une offre scolaire publique et privée prestigieuse fixe les collégiens dans la commune. Pour les communes plus contrastées, la présence de collèges privés permet « d'échapper » à une sectorisation qui peut être jugée défavorable lorsqu'elle intègre un secteur populaire. La commune de Sceaux occupe une position spécifique. Elle se caractérise par un taux de collégiens dans le privé inférieur à celui des communes précédentes mais largement compensé par le prestige de ses établissements publics dont le recrutement est filtré par la sélectivité résidentielle de la commune.

Ces communes se caractérisent surtout par une très faible différenciation sociale des pratiques de scolarisation hors commune (autour de 10-11 %). Certes, comme dans les autres communes, les familles ouvrières sont celles qui scolarisent le moins hors commune mais la différence avec les catégories supérieures reste modeste, voire inexistante comme à Rueil-Malmaison. Ce sont surtout les seules communes à véritablement maintenir dans les collèges de la commune la quasi-totalité des collégiens issus des classes supérieures.

Neuilly révèle cependant des caractéristiques différentes. D'une part, bien qu'étant la commune la plus bourgeoise, c'est aussi celle où la scolarisation hors commune des collégiens appartenant aux classes supérieures est la plus importante (17,4 %) et dont l'écart avec celle des enfants d'ouvriers est le plus élevé. Malgré l'offre scolaire locale et le profil ultra-privilegié de la commune, un effet « grands établissements parisiens » des arrondissements les plus bourgeois intervient (XVI^e et une partie du XVII^e mais sans doute aussi d'autres arrondissements plus centraux de Paris). Ainsi, la différence avec les autres communes attractives sur le plan scolaire (Rueil, Sceaux), tient à la fois à l'immédiate proximité de Paris et à la présence d'une grande bourgeoisie qui reste davantage « parisienne » dans ses pratiques scolaires.

**3. 4. FORTE SCOLARISATION HORS COMMUNE DES CATEGORIES SUPERIEURES
DES COMMUNES FAVORISEES A PROXIMITE D'UNE OFFRE SCOLAIRE
D'EXCELLENCE,
MALGRE LA PRESENCE DU PRIVE**

Les communes situées en haut à droite du graphique sont également caractérisées par un secteur privé important mais par un taux de scolarisation hors commune plus élevé. Ce sont aussi pour la plupart des communes à forte présence de catégories supérieures, qui ont connu une forte tendance à l'embourgeoisement durant les dix dernières années (Levallois-Perret, Boulogne-Billancourt, Issy-les-Moulineaux).

Cette sortie de la commune ne peut s'expliquer qu'au regard de l'offre scolaire de proximité dont l'attrait est tel qu'elle absorbe une part non négligeable d'élèves. C'est le cas de Levallois-Perret qui profite de la proximité de Neuilly et de son offre d'excellence dans le public comme dans le privé, ou encore de Boulogne-Billancourt qui profite de la proximité de Paris et des établissements prestigieux du XVI^e arrondissement.

Bagneux, et dans une moindre mesure Châtenay-Malabry (plutôt caractérisée par une majorité de quartiers classes moyennes et supérieures et quelques quartiers très populaires), sont les seules communes populaires de ce groupe. Contrairement au cas précédent, ce sont moins la proximité d'une offre d'excellence que la fuite des collèges populaires et la difficulté du collège privé à retenir la plus grande part des enfants des classes supérieures qui expliquent une scolarisation hors commune relativement importante.

Ces pratiques de scolarisation hors commune sont très différenciées socialement, et concernent principalement les catégories supérieures (entre 39% et 60% des collégiens dont la personne de référence du ménage appartient aux cadres professions intellectuelles supérieures, seulement entre 12 et 21% pour les enfants d'employés et entre 8 et 18% pour ceux d'ouvriers).

Ce cas de figure montre que le choix du collège pour les catégories supérieures résidant dans des communes peu peuplées de catégories populaires ne se fait pas uniquement sur une appréciation du public susceptible de le fréquenter (ici *a priori* largement favorisé) mais aussi en fonction d'une hiérarchisation très fine de la performance des établissements dans un environnement à géométrie variable. Ces groupes ont recours au public hors commune lorsqu'il est en mesure de concurrencer le privé, même s'ils résident dans des communes bourgeoises.

3. 5. IMPORTANTE SCOLARISATION HORS COMMUNE DES CATEGORIES SUPERIEURES ET MOYENNES DANS LES COMMUNES FAVORISEES SANS COLLEGE PRIVE

En bas à droite du graphique, se trouvent les communes où le secteur privé est absent ou très peu développé avec des taux très élevés de scolarisation hors commune. Leur offre scolaire est limitée mais s'agissant de communes accueillant des classes moyennes et supérieures, les ménages ont les ressources culturelles et/ou économiques pour accéder au public ou au privé dans d'autres communes. C'est typiquement le cas de Fontenay-aux-Roses, Puteaux, Ville-d'Avray, Sèvres, Suresnes.

Ce profil est assez proche de celui du groupe précédent, avec une scolarisation hors commune nettement plus importante des collégiens issus des classes supérieures mais avec des variations plus marquées entre communes (entre 35 et 59%). L'absence du privé se traduit cependant par une très forte scolarisation hors commune (jusqu'à près de 60 % à Puteaux) des enfants de commerçants, d'artisans et de petits entrepreneurs qui se tournent traditionnellement plus souvent vers le secteur privé.



3. 6. *FORTE DIFFERENCIATION SOCIALE DE LA SCOLARISATION HORS COMMUNE DANS LES COMMUNES POPULAIRES*

En bas à gauche se trouvent les communes où le secteur privé est faible, voire inexistant, mais où également le taux de scolarisation hors commune reste bas. Ce sont les villes les plus populaires de la partie nord des Hauts-de-Seine (Gennevilliers, Nanterre, Villeneuve-la-Garenne, Colombes) dont la majorité des ménages populaires n'a ni les ressources économiques pour avoir recours au privé dans les communes voisines, ni les ressources culturelles pour envisager d'autres parcours dans le public hors commune. De ce point de vue, il s'agit de familles plus captives et dépendantes d'une offre très localisée. Ce groupe est très homogène et fait ressortir les communes les plus populaires sans collèges privés.

Vanves, bien que caractérisée par une scolarisation hors commune un peu supérieure à celui des communes du groupe précédent et bien que ne possédant pas de collège privé, est nettement moins populaire. Sa position s'explique sans doute par la renommée du groupe scolaire Michelet (comprenant un lycée avec classes préparatoires) qui assure des débouchés scolaires aux enfants des groupes sociaux les plus exigeants.

Le profil de la scolarisation hors commune de ces villes révèle une corrélation forte entre l'appartenance sociale des collégiens et la scolarisation hors commune, celle-ci déclinant régulièrement au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale.

Ceci montre bien la difficulté des communes populaires à garder sur leurs territoires les enfants des classes moyennes et surtout supérieures, surtout lorsque les contrastes infracommunaux sont importants. Près de la moitié des enfants de 12-15 ans des cadres et professions intellectuelles supérieures de ces municipalités sont scolarisés en dehors de la commune (et seulement 8 % de ceux d'ouvriers). Ces données révèlent une fixation spatiale et scolaire des enfants des catégories populaires et au contraire une plus grande facilité à sortir du secteur scolaire pour les autres catégories sociales.

Parmi les quatre situations présentées précédemment, seules les communes du groupe 1 (Faible scolarisation hors commune/ Forte proportion des collégiens de la commune inscrits dans le privé) sont caractérisées par une scolarisation hors commune nettement moins élevée des enfants des catégories supérieures et, à l'exception de Neuilly et Meudon, par de faibles variations de ce taux selon la catégorie sociale de la personne de référence du ménage. Ce résultat est tout à fait logique puisque l'offre scolaire locale est assez riche et sélective pour répondre aux attentes de toutes les couches sociales, et tout particulièrement à celles des catégories supérieures.

En revanche, les différences selon les catégories sociales sont beaucoup plus marquées dans les trois autres groupes et révèlent partout la même logique. Qu'il s'agisse de communes bourgeoises ou populaires, les ménages appartenant aux classes supérieures scolarisent de façon très significative leurs enfants hors commune et nettement plus que ceux des autres groupes sociaux.

4. NANTERRE/RUEIL : DES DYNAMIQUES SCOLAIRES ETROITEMENT ASSOCIEES A LEUR PROFIL SOCIAL ET LEUR OFFRE SCOLAIRE

4. 1. *CONTEXTE LOCAL ET CHOIX DU LIEU DE SCOLARISATION*

L'analyse locale et infra-communale permet de préciser davantage les dynamiques en jeu. Nous le ferons ici à partir d'une comparaison entre deux communes limitrophes fortement contrastées sur le plan social, scolaire et politique.

Nanterre d'une part, caractérisée par une forte présence des classes populaires (les employés et les ouvriers représentaient près de 58% de la population active en 1999), une présence significative d'étrangers (16,4%), et un important secteur HLM (près de 54% de la population y résident), avec cependant pour ces trois critères des écarts importants entre quartiers (certains accueillant par exemple plus de 50% de classes moyennes et supérieures, et seulement 15% de locataires HLM). Rueil Malmaison d'autre part, accueillant davantage de classes moyennes et supérieures (les ouvriers et les employés réunis ne représentent que 33,2% de la population active), un moindre secteur HLM (23,5% dont une part plus importante de logement social intermédiaire) et une moindre présence d'étrangers (7,1%).

Sur le plan scolaire, les collèges et lycées publics de Rueil jouissent d'un plus grand prestige, dont outre le recrutement, l'offre scolaire plus diversifiée en terme d'options et de langues est un élément central. Cette ville se distingue aussi de Nanterre par l'importance et la réputation de ses établissements privés puisque plus de 40% des collégiens y sont scolarisés (aucun collège privé à Nanterre) et que certains d'entre eux proposent des classes préparatoires aux grandes écoles très bien classées au plan national.

Situer les établissements à la fois dans leur espace de localisation et dans leur secteur de recrutement ne relève pas d'un exercice facile. Outre le fait que parfois un collège recrute sur des secteurs éloignés de sa localisation géographique, les logiques de perception et de hiérarchisation des établissements scolaires à l'échelle locale s'avèrent particulièrement complexes. Si elles mettent en jeu certaines données « objectives », telles que le profil social du quartier où se trouve l'établissement et celui de son secteur de recrutement, le profil scolaire (options, filières, corps enseignant, histoire de l'établissement), ou encore l'aspect et la qualité du bâtiment et des équipements, les échelles spatiales mobilisées peuvent varier considérablement et faire jouer de façon multiple ces différents critères.

Pour les écoles primaires, la référence est principalement municipale. On compare les écoles d'une même ville, en les rattachant à leur quartier et à la population qui y réside. Dès ce niveau, des hiérarchisations relativement consensuelles se dégagent. L'analyse d'entretiens menés auprès des parents montre cependant que la plupart des personnes dissocient le jugement sur le profil de l'école primaire (école favorisée par son recrutement) du jugement sur l'équipe enseignante et la qualité de la pédagogie.

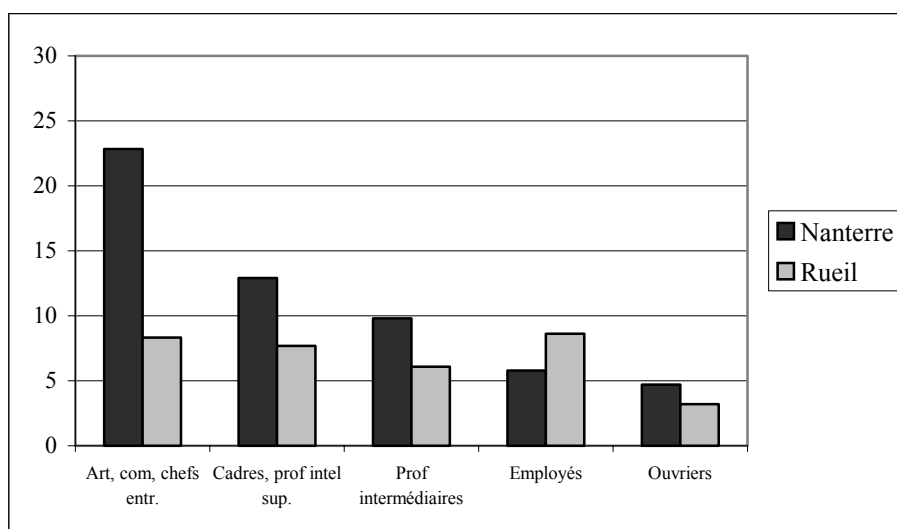
Au niveau du collège, les échelles et les critères de perception et de classifications se complexifient. Ils mettent en jeu à la fois l'espace municipal, au sein duquel, relativement spontanément et facilement, les parents comparent et classent les collè-

ges entre eux, mais aussi celui d'autres communes qui peuvent parfois être extérieures au bassin scolaire.

Dans tous les cas, si l'échelle de la commune apparaît structurante pour de multiples raisons qui tiennent à la fois aux contraintes de la carte scolaire, à la logique de proximité, et à la politique locale, elle n'est pas seule en jeu.

Si la scolarisation hors commune au niveau de l'école primaire (7-11 ans) reste une pratique peu diffusée, le graphe 2 montre cependant que pour les catégories moyennes et supérieures, les taux sont toujours plus élevés à Nanterre (multiplié par quatre pour les enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, et par près de deux pour les enfants de cadres et professions intellectuelles du supérieur par rapport à Rueil).

GRAPHE 2 – SCOLARISATION HORS COMMUNE 7-11 ANS (% , 1999)



Sources : INSEE, Recensement général de la population, 1999.

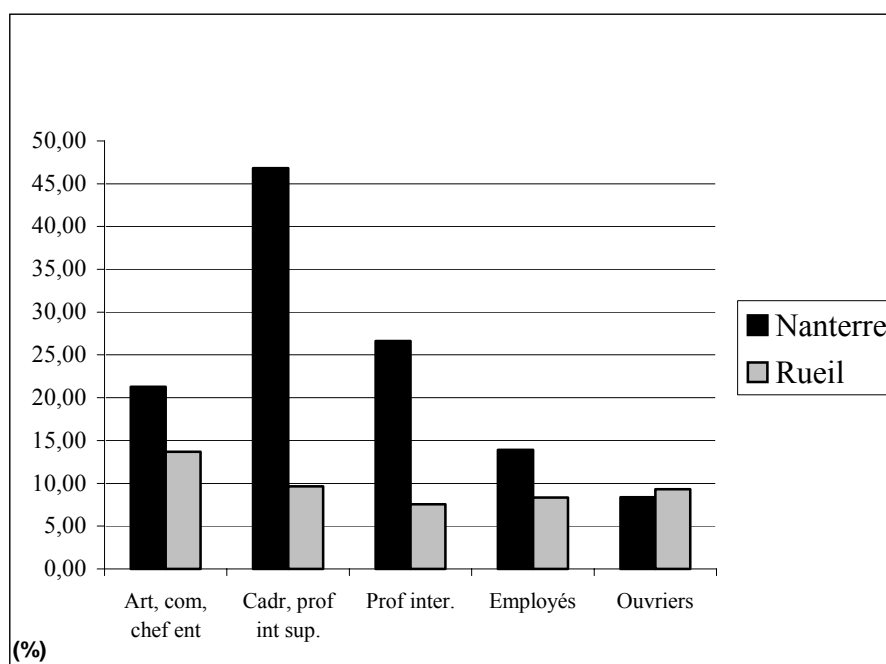
C'est surtout la comparaison des taux de scolarisation hors commune des 12-15 ans (graphe 3) qui fait apparaître avec force le contraste entre les deux communes :

- taux très modéré de scolarisation hors commune pour les collégiens à Rueil et fluctuation quasiment nulle selon les catégories sociales ;
- taux plus élevé à Nanterre et forte différenciation selon les catégories sociales.

Alors que près de la moitié des enfants des classes supérieures et près de 30 % de ceux des professions intermédiaires scolarisés au collège à Nanterre le sont en dehors de la commune, ceux des classes populaires le sont massivement dans leur commune de résidence (86 % pour les employés et un peu plus de 92 % pour les ouvriers). La différence entre les enfants de cadres supérieurs et ceux d'ouvriers est

considérable à Nanterre (rapport de 5,6), alors qu'elle est minime à Rueil (rapport de 1,03).

GRAPHE 3 – SCOLARISATION HORS COMMUNE DES 12-15 ANS
SELON LA CATEGORIE SOCIALE DES PARENTS (1999)



Sources : INSEE-LASMAS, Recensement général de la population, 1999.

4. 2. DES EFFETS D'UNE OFFRE SCOLAIRE DIFFERENTE ?

La comparaison de l'offre d'options des collèges des deux villes met en évidence les différences de profil. Si l'ensemble des collèges de Nanterre offre des « options sociales » (ayant vocation à lutter contre l'échec scolaire et plutôt destinées à des élèves d'origine sociale défavorisée), la moitié seulement de ceux de Rueil les proposent. En revanche, l'offre linguistique beaucoup plus riche des collèges de Rueil ressort nettement, que ce soit à travers le choix des langues mortes ou vivantes, des sections bi-langues ou des sections européennes. Ce constat n'a rien de surprenant et tendrait simplement à confirmer l'importance à Nanterre des dispositifs spécifiques de lutte contre l'échec scolaire dans une commune accueillant une part importante d'enfants de milieu populaire et défavorisé. Mais cela tendrait à montrer aussi que cet effort dans ce secteur ne s'est pas accompagné d'un développement équivalent à celui des collèges de Rueil des options considérées comme les plus sélectives et les plus attractives pour les familles des classes moyennes et supérieures. Indépendamment d'autres facteurs liés davantage à la perception de l'environnement social, on peut s'interroger alors sur l'effet de ces inégalités de l'offre éducative sur les prati-



ques scolaires des classes moyennes et supérieures de Nanterre¹⁸. Cet effet se trouve bien évidemment amplifié dans ce cas par le nombre et l'attractivité des établissements privés de Rueil, inexistant à Nanterre.

4. 3. LES DYNAMIQUES INFRA-COMMUNALES

L'analyse infra-communale montre cependant que cet évitement nettement plus prononcé des collèges de Nanterre de la part des enfants des classes supérieures ne concerne pas les collèges les plus stigmatisés mais au contraire ceux situés dans les quartiers les moins populaires et dont la carte scolaire garantit un recrutement plutôt homogène, dominé par les classes moyennes. Cela fragilise la seule explication de l'évitement d'établissements jugés indésirables uniquement sur la base de son profil social, et par là même l'explication par la volonté de distanciation des milieux populaires. Cette pratique se traduit par la recherche d'un collège plus performant sur le plan scolaire même si l'établissement de secteur bénéficie d'un recrutement relativement favorisé. On repère donc une forte autonomie du scolaire, celui-ci renvoyant à des perceptions et des pratiques locales différentes de celles liées à la résidence, aux loisirs, ou à la vie locale. Cela conforte plutôt les thèses reposant davantage sur l'idée de l'acteur rationnel et sur les capacités réflexives et stratégiques des classes moyennes cherchant à « maximiser » leurs investissements scolaires.

Une autre voie pour évaluer les pratiques d'évitement consiste à s'intéresser au recrutement des collèges à l'entrée en sixième à partir des écoles qui les alimentent, et mesurer ainsi la perte à l'entrée au collège en fonction des écoles d'origine. Cela permet d'intégrer les pratiques d'évitement pour un autre collège de la même commune. Cette perte pour l'ensemble des écoles ne dépasse que très rarement les 20% à Nanterre, alors que cette situation concerne la majorité des écoles de Rueil, le score le plus élevé concernant des écoles au recrutement social le plus favorisé (près de 35 %). Dans ce dernier cas, ce score est d'autant plus surprenant que les collèges concernés sont considérés comme les plus attractifs de la ville. Etant donné par ailleurs le faible taux de scolarisation hors commune pour les enfants des classes supérieures à Rueil, cela indique un mouvement significatif vers le privé local très sélectif. À l'opposé, l'école au recrutement le plus populaire envoie l'immense majorité de ses élèves dans le collège du secteur, pourtant le plus stigmatisé de la ville.

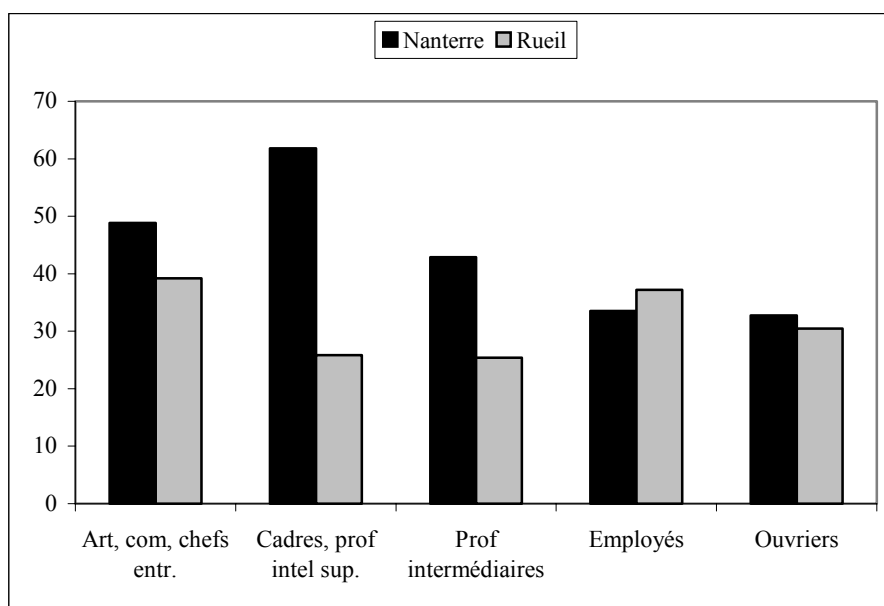
Ces éléments montrent à quel point la seule utilisation de la scolarisation hors commune comme indicateur des logiques d'évitement du collège de secteur ne suffit pas à rendre compte des dynamiques à l'œuvre. Dans le cas de Rueil et contrairement à Nanterre, ce sont des logiques internes plus qu'externes qui caractérisent les pratiques scolaires étant donné la diversité de l'offre scolaire publique et privée locale et le profil social de la population.

De ce point de vue, Rueil se caractérise par une sélectivité plus forte des choix scolaires malgré la présence d'une offre scolaire globalement moins stigmatisée et une scolarisation hors commune nettement moins forte qu'à Nanterre. L'impact réel de la carte scolaire sur la répartition des élèves ne peut se comprendre que ramené

18. La comparaison des dotations en options linguistiques, mais plus clairement encore en véritables cycles bilingues, avec d'autres communes proches de Nanterre, telles que Saint-Germain en Laye ou Le Vésinet, fait ressortir des inégalités encore plus flagrantes.

aux caractéristiques des quartiers, des ménages et de l'offre scolaire locale (entre autres de la présence ou non du privé). Si un nombre non négligeable d'élèves de Rueil situés dans les secteurs alimentant des collèges publics non stigmatisés se tournent vers le privé, ce n'est pas tant pour éviter un collège « difficile » mais bien pour accéder à un collège d'excellence dans le privé local. Des micro-hiérarchies, toutes relatives, se construisent à partir des discours et des pratiques des ménages, au cœur desquels se mêlent leurs perceptions des espaces et des populations concernées, mais aussi leur évaluation des performances strictement scolaires.

GRAPHE 4 – SCOLARISATION HORS COMMUNE DES 16-18 ANS (% , 1999)



Sources : INSEE-LASMAS, Recensement général de la population, 1999.

Le même type de logique est repérable au niveau du lycée d'enseignement général. Dans le cas de Rueil, les lycéens des classes populaires sont plus nombreux à suivre leur scolarité en dehors de la commune, alors que cette situation s'inverse à Nanterre et concerne essentiellement les enfants des classes moyennes et supérieures. C'est-à-dire que le maintien des enfants des classes supérieures dans les établissements de la commune à Rueil a aussi pour effet de rendre le lycée d'enseignement général plus sélectif, conduisant une part plus importante d'enfants d'employés ou d'ouvriers ayant choisi cette voie et résidant dans cette commune à se diriger vers des établissements d'autres communes. Situation inverse à Nanterre où plus de 60 % des enfants de cadres supérieurs intègrent un lycée d'enseignement général hors commune. Ce résultat s'explique à la fois par la plus grande attractivité et sélectivité du lycée d'enseignement général de Rueil, une offre moins riche du côté des lycées professionnels à Rueil où les milieux populaires sont traditionnellement plus repré-



sentés ¹⁹, et enfin par la carte scolaire elle-même qui renvoie une partie des élèves d'un quartier « classes moyennes » de Nanterre vers le lycée de Suresnes.

5. PEUT-ON VRAIMENT AGIR SUR LA MIXITE SOCIALE ET SCOLAIRE ?

5. 1. *DES PRATIQUES SCOLAIRES A GEOMETRIE VARIABLE*

Les analyses menées à différents niveaux territoriaux confirment une forte hiérarchisation des espaces urbains qui se traduit par des configurations scolaires locales contrastées. Les espaces urbains les plus favorisés concentrent l'offre scolaire la plus « performante », la plus diversifiée, et la plus attractive ; alors que les espaces les plus populaires ont une offre scolaire publique et privée objectivement moins développée. Cette vision duale ne suffit pas cependant à rendre compte des pratiques scolaires des parents qui demandent à être rattachées à des contextes locaux qui constituent les cadres spatiaux et sociaux dans lesquels les perceptions et les actions des parents prennent sens.

Seules quelques communes possèdent à la fois des établissements publics et privés « d'excellence » qui, associés à un profil socio-résidentiel favorisé, réussissent à maintenir la quasi-totalité des collégiens appartenant aux couches supérieures dans leur commune. Dans tous les autres cas (communes populaires sans collège privé ou communes plus favorisées avec ou sans collège privé), la capacité à s'extraire du contexte local (et donc pour une part à contourner la carte scolaire) est étroitement associée aux caractéristiques sociales de la famille. Les classes supérieures, même dans les communes peu populaires, sont les moins prisonnières du cadre communal pour la scolarisation au collège de leurs enfants. A l'autre extrémité, les enfants des familles populaires sont les moins mobiles et fréquentent en grande majorité le collège de leur secteur. Dans plusieurs communes, entre 40 et 60 % des collégiens issus des classes supérieures fréquentent un collège en dehors de leur commune de résidence. Parmi les communes ayant les écarts les plus élevés de scolarisation hors commune entre les cadres supérieurs et les ouvriers (rapport entre 8 et 5), se trouvent à la fois des communes bourgeoises (Saint-Cloud et Boulogne-Billancourt par exemple) mais aussi des communes populaires (Nanterre), voire très populaires (Villeneuve-la-Garenne). Derrière une même pratique se cachent donc des aspirations différentes qui renvoient aux appartenances sociales et à leurs effets relatifs selon les configurations socio-urbaines locales.

L'évitement du collège public du secteur ne se limite pas aux seules classes moyennes et supérieures vivant dans des quartiers à forte présence de classes populaires. Les classes supérieures de certaines communes favorisées situent leur stratégie scolaire à des échelles qui dépassent largement le cadre municipal dès le niveau du collège, même si le contexte scolaire local apparaît plutôt favorable. Même lorsque la scolarisation hors commune est faible, comme à Rueil, des stratégies locales subtiles peuvent être également interprétées comme autant de stratégies d'évitement d'un établissement, ou plutôt d'accès à un autre établissement mieux « coté ». Toute la difficulté consiste à évaluer ce qui relève d'une volonté de distanciation des classes populaires et immigrées en tant que telle, d'une logique instrumentale, ration-

19. Pour consulter les données sur les « performances » des lycées, voir le site : http://www.education.gouv.fr/Indicateurs/MEN00/legt_99.htm

nelle et utilitariste de quête des meilleures performances scolaires, tant les deux dimensions semblent imbriquées.

La ségrégation scolaire n'est donc pas le simple reflet de la ségrégation urbaine mais elle est renforcée par la sélectivité sociale des « choix scolaires » des familles des classes supérieures et dans une moindre mesure des classes moyennes. Les collèves situés dans des quartiers populaires ou mixtes avec des contrastes territoriaux marqués sont ainsi plus ségrégués que les secteurs de recrutement eux-mêmes. Dans des contextes de contraintes de scolarisation parfois très différents, des recherches menées sur d'autres villes européennes, telles Berlin (Noreisch K., 2005), Londres (Butler et Robson, 2003) ou Amsterdam (Gramberg, 1998) arrivent au même résultat, de même qu'une recherche en cours sur Chicago ²⁰.

C'est aussi le cas pour la ségrégation ethnique, comme l'a montré Felouzis (2003) à propos des collèves de l'académie de Bordeaux.

5. 2. LES LIMITES DE LA CARTE SCOLAIRE

Face à cette situation, quelle peut-être l'efficacité des dispositifs visant à réguler le recrutement des collèves ? Sont-ils en mesure de garantir la mixité sociale à l'école ? Les éléments indiqués précédemment incitent à une lecture critique de ces mesures mais aussi à des remarques plus générales sur la question de la mixité.

On voit bien la tension inhérente, la contradiction même, au fait d'afficher un objectif de mixité sociale dans l'application de la carte scolaire et de l'organiser sur une logique territoriale très fine, alors même que les espaces urbains sont déjà socialement différenciés sur la base des catégories sociales qui y résident (mais aussi de beaucoup d'autres éléments). Sauf à imaginer des découpages territoriaux qui sortiraient des limites municipales et qui viseraient réellement à regrouper des secteurs socialement différents ²¹, on ne peut en attendre que des effets tout relatifs en terme de mixité sociale à l'école.

De plus, en limitant la mesure au domaine scolaire, un tel dispositif ne changerait pas la nature de la ségrégation socio-résidentielle. Cela pose donc la question de l'articulation des politiques urbaines (à commencer par celles de l'habitat) et des politiques scolaires. Seul le couplage des deux domaines serait susceptible de renforcer l'efficacité de la carte scolaire dans sa capacité à lutter contre la ségrégation scolaire.

Or, l'expérience de la politique de la Ville et les débats récents sur la loi SRU ont montré l'ampleur des difficultés et des résistances politiques et idéologiques ²² dès

20. Pour une approche quantitative de la ségrégation ethno- raciale des villes américaines par district scolaire, voir le site de Brown University, The state of Public School Integration, <http://128.148.62.132/schoolsegregation/index.htm>. Pour la ville de Chicago, et à l'échelle des établissements, voir le site <http://schoollocator.cps.k12.il.us/>.

21. Il existe pourtant une échelle territoriale plus vaste que celle de la commune, le bassin scolaire, utilisée par l'Éducation nationale pour s'assurer de la présence d'une offre scolaire diversifiée à cette échelle, qui pourrait également être retenue pour organiser le recrutement des établissements. Celle-ci correspond d'ailleurs souvent à l'espace de « l'offre scolaire accessible » tel qu'il est pensé par les catégories moyennes et supérieures. Cela impliquerait comme dans certaines villes américaines de garantir parallèlement le transport des élèves (système de *busing*).

22. La contribution des chercheurs, mais plus largement des intellectuels, au débat sur la pertinence de la mixité sociale comme horizon des politiques urbaines et scolaires mériterait à elle seule une ana-



lors qu'il s'agit d'intervenir sur le peuplement des villes. Pourtant les cas de Nanterre et Rueil montrent à quel point ce domaine s'avère essentiel et interfère avec les dynamiques scolaires.

Nanterre reste profondément marquée par son peuplement d'ouvriers et d'immigrés lié au développement économique de l'après-guerre. Les paysages urbains et sociaux de la ville restent étroitement associés à cette histoire et à celle du Parti communiste qui gère la ville depuis l'après-guerre. Nanterre s'est constituée progressivement comme une banlieue « rouge », et malgré le changement de population dans certains quartiers, ce sont encore les grands quartiers d'habitat social qui structurent l'image de cette ville et une part non négligeable de la politique locale. Même si cet effet est difficile à évaluer, cet héritage n'a pas joué en faveur de l'arrivée précoce des classes supérieures pourtant bien représentées dans cette partie de l'Ouest parisien. Plus récemment, la croissance des classes moyennes dans les quartiers les plus valorisés contribue à diversifier davantage le profil de la population et à changer les équilibres politiques locaux, au détriment du Parti communiste qui voit son électorat traditionnel et ses scores s'effriter au fil des échéances électorales.

Ces dynamiques plus récentes, et d'autres telle que la vaste opération d'extension de La Défense (aménagement Seine-Arche), ont conduit à introduire le thème de la mixité sociale et de l'arrivée des classes moyennes sur l'agenda politique local. C'est aussi par cette voie-là que la question de la stigmatisation des établissements scolaires et de ses effets sur les choix scolaires des classes moyennes a été abordée, et suscite des tensions tant les enjeux politiques sont importants. La municipalité est aujourd'hui confrontée à une demande nouvelle, celle d'une offre scolaire compétitive avec celle des autres communes, de la part de couches sociales qui seront amenées à peser de plus en plus lourd dans l'avenir politique de cette ville²³. De ce point de vue, on voit bien comment l'histoire locale, renvoyant au peuplement de la ville, à son développement économique et social, à sa gestion politique, agit sur la façon dont se structurent aujourd'hui les pratiques et les représentations sociales de la mixité sociale.

C'est un tout autre modèle qui caractérise Rueil-Malmaison, où très tôt, le maire engageait une politique d'urbanisation et de peuplement dirigée vers l'accueil des classes moyennes et supérieures. À l'opposé de Nanterre, où une politique du logement social d'envergure appuyée sur le modèle social classique de la banlieue rouge structurait l'ensemble de la ville, Rueil s'engageait dans une politique du logement

lyse. Dans le domaine de la sociologie, je reste frappé par la référence quasi révérencielle à l'article de Chamboredon et Lemaire (1970) « Proximité spatiale et distance sociale » dans les travaux les plus critiques à l'égard de la mixité résidentielle. Il faudrait compléter ce travail par une analyse de l'influence de la sociologie urbaine américaine contemporaine sur ces questions, et plus largement sur la façon de penser les relations sociales dans la ville.

23. Les entretiens réalisés actuellement dans le cadre d'une recherche portant explicitement sur les classes moyennes et la mixité tendent à montrer cependant que, pour une partie d'entre elles, les classes moyennes de Nanterre, plus souvent du secteur public, marquent, comparativement à celles d'autres communes, plutôt un attachement aux politiques locales en faveur des classes populaires, entre autres dans le domaine du logement, des loisirs et de la culture. Cela tendrait à atténuer la thèse d'une propension à la sécession des classes moyennes à l'égard des classes populaires (en tout cas dans des contextes urbains qui ne se réduisent ni à un pur phénomène de gentrification ni à de la péri-urbanisation), ou encore d'une volonté d'un changement radical qui profiterait prioritairement aux classes moyennes.

où dominaient l'accèsion à la propriété, le logement intermédiaire et l'habitat individuel. Rueil s'est donc développée comme un espace résidentiel, et a cherché à être attractive précisément pour ces couches moyennes urbaines en mettant en avant son cadre de vie, ses équipements, ses politiques familiales et de l'enfance, sans oublier son « patrimoine scolaire ». Face à la concurrence accrue pour rejoindre les meilleurs établissements scolaires parisiens, concentrés dans des arrondissements souvent inaccessibles à ces classes moyennes avec enfants, l'offre scolaire de Rueil a attiré un nombre non négligeable de ces couches sociales et a constitué un élément déterminant de la politique locale et du peuplement de la ville. La municipalité affiche avec fierté la qualité de son cadre de vie et de ses écoles. Comme d'autres communes qui ont connu une croissance démographique au cours des dix dernières années, Rueil-Malmaison a maintenu une forte tendance à l'embourgeoisement, alors que les banlieues populaires voyaient leur population se réduire ou stagner (Nanterre par exemple).

Au même titre que les politiques du logement occupent une place centrale dans la concurrence entre les communes pour attirer certaines catégories sociales et en écarter insidieusement d'autres²⁴, les politiques scolaires tendent à devenir une composante importante de ces stratégies.

Cela n'est d'ailleurs pas sans poser des problèmes aux communes populaires de la banlieue qui, après trente ans de politique d'accueil des populations les plus modestes et de construction importante de logements sociaux, souhaiteraient « rééquilibrer » leur peuplement et introduire davantage de mixité sociale. Elles ont non seulement à gérer le poids du stigmate (après quinze ans de crise sociale et urbaine) qui les rend peu attractives pour les catégories sociales moyennes et supérieures mais aussi à lutter contre des communes dont l'histoire urbaine et sociale facilite largement la politique d'attraction vis-à-vis de ces couches sociales.

La question est donc celle aussi de la possibilité d'interférer dans la gestion locale pour agir sur la production urbaine de la mixité.

L'autre élément contribuant à limiter l'efficacité de la carte scolaire dans sa lutte contre la ségrégation scolaire renvoie bien évidemment au recours possible au privé. Celui-ci, sous réserve des ressources nécessaires, elles-mêmes fortement corrélées au prestige et à la sélectivité de l'établissement, atténue fortement la contrainte de la carte scolaire auprès des familles. Sauf à soumettre également les collèges privés à une sectorisation, cet effet est incontrôlable. De la même manière, il semble très difficile d'intégrer le secteur privé dans une gestion territoriale de l'ensemble des ressources éducatives dans un souci d'une meilleure redistribution et complémentarité entre les communes. Or, nous avons vu le double privilège des communes les plus favorisées de concentrer simultanément l'offre scolaire publique et privée d'excellence.

Le troisième point renvoie aux effets de l'inégale distribution territoriale de l'offre scolaire publique d'une part, et des réponses apportées par l'Éducation nationale en termes de discrimination positive d'autre part, sur la perception que les différents groupes sociaux ont des établissements. Ce point peut être vu comme un effet pervers d'une politique de discrimination positive qui a conduit à mobiliser les res-

24. Pour le cas des Hauts-de-Seine, voir Oberti (1996).

sources et les énergies dans la lutte contre l'échec scolaire dans les secteurs les plus en difficulté, quand elles étaient utilisées pour diversifier l'offre scolaire dans les secteurs les plus favorisés. Diversification et sophistication de l'offre dans les collèges favorisés d'un côté, engagement au quotidien dans des actions de soutien et de lutte contre l'échec scolaire de l'autre. Si ce constat n'a rien de surprenant, l'interrogation demeure sur le fait que ces mesures ne se soient pas accompagnées simultanément d'une offre équivalente des filières plus sélectives dans ces mêmes établissements. L'idée que les attentes scolaires étant socialement différenciées conduisent à développer d'un côté une offre d'excellence dans les beaux quartiers, et de l'autre une offre minimale dans les quartiers populaires semble être relayée jusqu'au plus haut niveau de l'Éducation nationale. Voilà par exemple ce que déclarait récemment l'inspecteur d'académie des Hauts-de-Seine :

« Nous sommes dans une situation où la société et les parents d'élèves ont des exigences de plus en plus différenciées par rapport à l'école. Exemple : les parents qui mettent leur enfant au lycée Pasteur de Neuilly, et qui font des pieds et des mains pour cela, n'attendent pas que le lycée l'éduque. Ils attendent que l'école lui donne les meilleures chances de réussite aux examens. A côté, vous avez certains établissements, à Nanterre par exemple, où les parents attendent une éducation de base pour leurs enfants parce que eux-mêmes ne peuvent tout simplement plus les éduquer. Les missions de l'école, c'est donc de répondre aux attentes très diversifiées de la société ».

(Hauts-de-Seine Education, février 2004, n° 33, p. 6)

Cela pose donc la question du maintien ou de la mise en place (et du coût) des options les plus sélectives scolairement dans des établissements situés dans des secteurs très défavorisés.

Les parents des classes moyennes et supérieures, mais aussi une frange non négligeable des catégories populaires, sont de plus en plus conscients de cette inégalité de dotation et d'opportunité. Indépendamment d'autres facteurs liés davantage à la perception de l'environnement social, on peut s'interroger alors sur l'effet de ces inégalités dans l'offre d'options plus sélectives (entre autres linguistiques) sur les pratiques scolaires des classes moyennes et supérieures résidant dans des communes socialement mélangées.

On comprend mieux ainsi cette crispation sur l'école en milieu urbain. Placée au cœur d'un processus perçu comme de plus en plus compétitif et décisif pour la destinée des enfants, l'école continue d'être l'institution par excellence à travers laquelle le devenir social des individus est pensé, voire fantasmé (Dubet, 1999 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000). Elle fait alors l'objet d'attentes démesurées et de comportements, de la part des acteurs scolaires comme des parents, qui en font un espace de concurrence au sein duquel le populaire et l'immigré sont disqualifiés. La double sélectivité résidentielle et scolaire des classes supérieures en est la traduction la plus exacerbée et renforce l'amertume d'une large partie des classes populaires et moyennes qui refusent d'autant plus cette forme de relégation scolaire qu'elles se sentent piégées par l'institution elle-même et par la sélectivité croissante dans l'accès aux espaces urbains les mieux dotés.

Cela renvoie également à des enjeux de définition des classes moyennes²⁵. Si l'on assimile cet ensemble aux catégories intermédiaires telles que l'INSEE les définit, deux constats s'imposent. Tout d'abord, elles sont nettement moins sélectives dans leur choix scolaire et pratiquent moins la scolarisation hors commune par exemple. Certes, toujours plus que les employés et les ouvriers, mais sans comparaison avec les cadres et professions intellectuelles supérieures. Or, dans de nombreux travaux, les classes moyennes renvoient implicitement à la frange la plus diplômée des professions intermédiaires et aux catégories les plus « intellectuelles » du groupe des cadres de l'INSEE, et sont associées au processus de gentrification (Donzelot, 2004). Si les « franges intellectuelles supérieures » des classes moyennes apparaissent comme les plus « stratégiques » dans leur rapport à l'école (et peut-être à l'espace urbain quand leurs ressources le leur permettent) et semblent se distancier des catégories populaires, l'interrogation demeure pour toutes les autres.

S'il s'avère pertinent de s'intéresser aux classes moyennes dans l'espace urbain, c'est précisément pour mieux saisir les modes de cohabitation entre groupes sociaux dans les espaces du mélange social qui restent les plus nombreux et pourtant les moins étudiés (Préteceille, 2003 ; Oberti, Préteceille, 2005). Il ne faudrait pas cependant que cela conduise à une atténuation des clivages qui traversent les différents groupes sociaux sur cette question de la ségrégation. Les trajectoires sociales et résidentielles s'articulent fortement les unes aux autres et distinguent nettement les cadres supérieurs du privé (cas typique des banlieues les plus résidentielles de l'Ouest parisien) et les professions intellectuelles supérieures d'un côté (qui privilégient les arrondissements parisiens ou les quelques communes scolairement les plus élitistes), des autres groupes sociaux de l'autre. Dans les deux cas, les dimensions spatiales (lieu de résidence, accès aux ressources sur le territoire, et capacité à être mobile) sont déterminantes et tendent de plus en plus à fonctionner comme un facteur essentiel d'amplification des inégalités. C'est pour cette raison qu'il me semble pertinent d'insister sur les ressources associées aux positions résidentielles mais dans un sens plus large que celui que les Pinçon-Charlot (2003) donnent à la notion de « griffe spatiale » dans leurs travaux sur la grande bourgeoisie parisienne. Alors que ces auteurs mettent surtout l'accent sur les dimensions symboliques des lieux (distinction et prestige) et sur le contrôle de la sociabilité, il convient d'insister sur la plus-value (l'avantage relatif) attachée à un lieu en termes d'accès aux ressources publiques et privées (éducation, santé, culture, sécurité, transports, etc.). Ces ressources comportent également à une dimension plus qualitative et subjective qui renvoie à la perception même de ce qui est accessible et de ce qui ne l'est pas. C'est-à-dire la capacité à penser et à évaluer l'espace urbain lui-même et son accessibilité.

Le marché immobilier évalue et intègre le type et l'importance de ces ressources. Il en donne une traduction économique qui en même temps en brouille les contours. A partir du moment où la valeur scolaire d'un espace urbain se répercute sur le prix de l'immobilier, le caractère « public » de ses établissements s'en trouve diminué.

25. Il ne s'agit pas ici d'ouvrir le large débat concernant l'usage des professions et catégories socioprofessionnelles pour une analyse de la structure de classes et plus particulièrement de la place des classes moyennes. A titre d'exemple de constructions fines à partir de ces catégories, et dans le cadre d'une analyse spatiale de la structure sociale, voir les travaux de Rhein (1998 et 2000) et Préteceille (2003). Nous nous contentons ici d'une distinction plus simple mais qui permet d'insister sur la nécessité de clarifier l'usage de la notion de « classes moyennes ».



C'est ce qui fait que tout en ayant un effet propre, les ressources liées aux positions résidentielles restent étroitement associées au capital économique. De ce point de vue, on pourrait se demander si les groupes scolaires publics situés dans les espaces urbains les plus sélectifs sont encore des établissements « publics » ?

Deux interrogations découlent de cette analyse :

— à qui profite vraiment la carte scolaire ? Les données mobilisées dans cet article tendent à mettre en évidence son faible impact sur les pratiques des classes moyennes et surtout supérieures, qui subissent le moins les contraintes spatiales. Les classes populaires au contraire voient leur assignation spatiale (liée dans les quartiers les plus dégradés à une forte stigmatisation) renforcée par une assignation scolaire qui fonctionne de façon beaucoup plus efficace à leur égard. Effet paradoxal donc d'une mesure visant à lutter contre les inégalités sociales à l'école (la mixité étant censée atténuer les différences sociales et scolaires entre établissements), et qui s'applique précisément de façon profondément inégalitaire, en faveur des classes les plus favorisées ;

— qui souhaite la mixité sociale et scolaire ? On serait tenté de dire « pas les classes supérieures » qui, à l'entre-soi résidentiel, superposent un entre soi scolaire encore plus sélectif. La réponse est beaucoup plus complexe pour les classes moyennes et renvoie à des questions de définition et de positions dans la ville. Enfin, il resterait à poser la question aux catégories populaires elles-mêmes, dont des chercheurs, de plus en plus nombreux, nous disent qu'elles n'ont pas intérêt à la mixité sociale²⁶. L'une des étapes consisterait simplement à développer des enquêtes permettant de recueillir leur perception sans préjuger de leurs réponses.

Marco OBERTI
I.E.P et Observatoire Sociologique du Changement
27, rue Saint-Guillaume 75337 PARIS cedex 07
marco.oberti@sciences-po.fr

26. A propos de la mixité urbaine et des débats qu'elle suscite : Bacqué et Lévy (1998), Epstein et Kirszbaum (2003) qui commettent cependant une erreur sur ma propre position ; et des articles publiés dans les revues suivantes : *Urbanisme* (n° 340, 2005), *Esprit* (n° 303, 2004), *Mouvements* (n° 15-16, 2001).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGUSTIN J.-P. 1993. La ville, la scolarisation et l'inégalité des chances. *Espace, Populations, Sociétés*, p. 355-364.
- BALLION R. 1982. *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.
- BALLION R. 1991. *La Bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.
- BARTHON C. 1996. La scolarisation des enfants dans l'académie de Versailles : à la recherche des effets de contexte. *Espace, Populations, Sociétés*, p. 457-466.
- BARTHON C. 1987. Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.
- BARTHON C. 1998. La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 14, p. 93-102.
- BARTHON C., MONFROY B., 2002, papier présenté au congrès de l'AFS, session jointe Classes et inégalités/sociologie de l'urbain et des territoires, Villetaneuse.
- BARTHON C., MONFROY B. 2003. *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille*, Rapport de recherche, Lille, CLERSE/IFRESI.
- BACQUE M. H, LEVY J.P. 1998. Mixité sociale en banlieue ouvrière : enjeux et représentations, in Haumont N. et Levy J.P. *La ville éclatée*. Paris : l'Harmattan.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BROCCOLICHI S. 1995. Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. 1997. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 75, p. 5-17.
- BUTLER T., ROBSON G. 2003, *London Calling : the Middle Classes and the Making of Inner London*. Oxford : Berg.
- CHAMBOREDON J.C., Lemaire M., 1970, « Proximité spatiale et distance sociale », in *Revue Française de Sociologie*, n° XI.
- DONZELOT J. 1999. « La nouvelle question urbaine. », *Esprit*, 258, pp. 87-114.
- DONZELOT J., 2004, « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Esprit*, mars.
- DUBET F. 1999. *Pourquoi changer l'école ?*. Paris : Textuel.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. 2000. *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. 2000. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. 2004. *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*, Rapport pour la commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris.
- EPSTEIN R., KIRSZBAUM T. 2003. L'enjeu de la mixité sociale dans les politiques urbaines, *Regards sur l'actualité*, n° 292, p. 63-73, La Documentation française.
- ESPRIT. 2004. *La ville à trois vitesses*, n° 303.
- FELOUZIS G. 2003. La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, n° 44, 3, p. 413-447.



- FRANÇOIS J.-C. 1996a. Diffusion et dynamique des discontinuités : les élèves d'origine africaine dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne, *Mappemonde*, p. 31-37.
- FRANÇOIS J.-C. 1996b. Intégration spatiale et retard scolaire dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne, 1982-1992, *Historiens et Géographes*, n° 358.
- FRANÇOIS J.-C. 1998. Discontinuités territoriales et mise en évidence de systèmes spatiaux dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne, *L'Espace Géographique*, n° 1, 63-75.
- GRAMBERG P. 1998. School segregation : The case of Amsterdam. *Urban Studies*, Vol. 35, n° 3, p. 547-564.
- INSEE-IAURIF, 2002. *Atlas des Franciliens*, Tome 3 : population et modes de vie.
- JAILLET M.-C. 1999. Peut-on parler de sécession urbaine à propos des villes européennes ? *Esprit*, n° 258, p. 145-167.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P., ROULLEAU-BERGER L. 1994. *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. 1990. *L'école et l'espace local : les enjeux des ZEP*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KORSU E. 2002. *Mécanismes et implications des disparités socio-spatiales et de la ségrégation urbaine. Le cas de la région parisienne*. Thèse de doctorat en urbanisme, aménagement et politiques urbaines, Université de Paris XII- Val de Marne.
- LEGER A., TRIPIER M. 1986 (2^e éd 1988). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LEVY J. ET AL. 1986. Les disparités entre collèges publics. *Education et formations*, 8, 11-33.
- MARESCA B. 2003. Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels. *Cahier de recherche du CREDOC*, n° 184, mars.
- MOUVEMENTS. 2001. n° 15-16, Paris : La Découverte.
- NOREISCH K. 2005. To what extent do local educational systems' choice policies affect school segregation in urban contexts ?, paper *EUREX Phd Program* (http://www.urban-europe.net/working_papers.htm).
- Oberti M. 1995. L'analyse localisée de la ségrégation urbaine. *Sociétés Contemporaines*, n° 22-23, p. 127-143.
- OBERTI M. 1996. Aspects locaux, politiques et sociologiques de la ségrégation urbaine, *Fondations*, avril, n° 3.
- OBERTI M. 1999. Ségrégation dans l'école et dans la ville. *Mouvements*, Paris : La Découverte, n° 5, sept-oct., p. 37-45.
- OBERTI M. 2000. Avec Catherine Barthou. Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements scolaires. in Van Zanten (dir.). *L'école : l'état des savoirs*. Paris : la Découverte.
- OBERTI M. 2002. Choisir son quartier, choisir son école. in Penven A., Bonny Y. et Roncin C. (dir). *Au cœur de la cité*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 97-117.
- OBERTI M. 2004. Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien. Rapport pour le Ministère de la recherche et de l'enseignement / DIV / FAS, Paris : Observatoire sociologique du changement FNSP-CNRS, 183 pages.

- OBERTI M. 2005. avec Edmond Préteceille. Les classes moyennes et la ségrégation. *Educations et Sociétés*, n° 14.
- PAYET J.P. 1999. Mixités et ségrégations dans l'école urbaine. *Hommes et Migrations*, n° 1217, p. 30-42.
- PINÇON M. 1982. *Cohabiter : groupes sociaux et modes de vie dans une cité HLM*. Paris : Plan construction.
- PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. 1989. *Dans les beaux quartiers*. Paris : Le Seuil.
- PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. 2003. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris : La découverte.
- PRETECEILLE E. 1986. *Ségrégation urbaine. Classes sociales et équipements collectifs en région parisienne*. Paris : Éditions Anthropos (avec M. Pinçon-Charlot et P. Rendu).
- PRETECEILLE E. 1995b. Division sociale de l'espace et globalisation. Le cas de la métropole parisienne. *Sociétés Contemporaines*, 22-23.
- PRETECEILLE E. 2002. Comment analyser la ségrégation sociale ?. *Études Foncières*, n° 8, p. 10-16.
- PRETECEILLE E. 2003. La division sociale de l'espace francilien, Typologie socio-professionnelle 1999 et transformation de l'espace résidentiel 1990-99, Paris : OSC.
- RHEIN C. avec Le Pape A. et Grosbras P. A. 1996. *Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation*, Rapport de recherche au Plan Construction Architecture, Ministère de l'Équipement.
- RHEIN, C. 1998. Globalisation, social change and minorities in metropolitan Paris : the emergence of new class patterns, *Urban Studies*, vol. 35, p. 429-447.
- RHEIN, C. 2000. Structures sociales en Île-de-France, in D. Pumain et M.-F. Mattéi, eds, *Données urbaines*, n° 3, Paris : Economica, p. 211-224.
- RHEIN, C. 2004. Ségrégation sociale et ségrégation scolaire : l'école et ses espaces, in J.-P. Fitoussi et J. Maurice, dir., *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Paris, Conseil d'Analyse Économique, Cabinet du Premier ministre, La Documentation française, p. 217-221
- SAYAD A. 1995. *Un Nanterre algérien, terre de bidonvilles*, Paris : Autrement.
- SEGALEN M. 1990. *Nanterriens, les familles dans la ville*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE NANTERRE. 2000. *La traversée du siècle à Nanterre*.
- SOCIÉTÉ HISTORIQUE DE RUEIL-MALMAISON. 2001. *Cent ans de vie à Rueil 1900-2000*.
- TABARD N. 1993a. Quartiers pauvres, quartiers riches, position dans la hiérarchie sociospatiale, Document de travail de l'INSEE, décembre.
- TABARD N. 1993b. *Représentation socio-économique du territoire. Typologie des quartiers et communes selon la profession et l'activité économique des habitants*. Document de travail de l'INSEE, décembre.
- TABARD N. 1993c. Des quartier pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire. *Economie et Statistiques*, n° 270.
- TRANCART D. 1993. Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics. *Education et formations*, 35, p. 21-271.



- TRANCART D. 1998. L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 43-53.
- URBANISME. 2005. *Mixité*, n° 340.
- VAN ZANTEN A. 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN A. 2003b. Les classes moyennes et la mixité scolaire. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, p. 131-140.
- VAN ZANTEN A. 2003c. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Éducation et sociétés*, n° 9, p. 39-52.