



HAL
open science

De l'espace résidentiel à l'espace scolaire: les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France

Jean-Christophe François, Franck Poupeau

► **To cite this version:**

Jean-Christophe François, Franck Poupeau. De l'espace résidentiel à l'espace scolaire: les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France. 2005. halshs-00165977

HAL Id: halshs-00165977

<https://shs.hal.science/halshs-00165977v1>

Submitted on 30 Jul 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

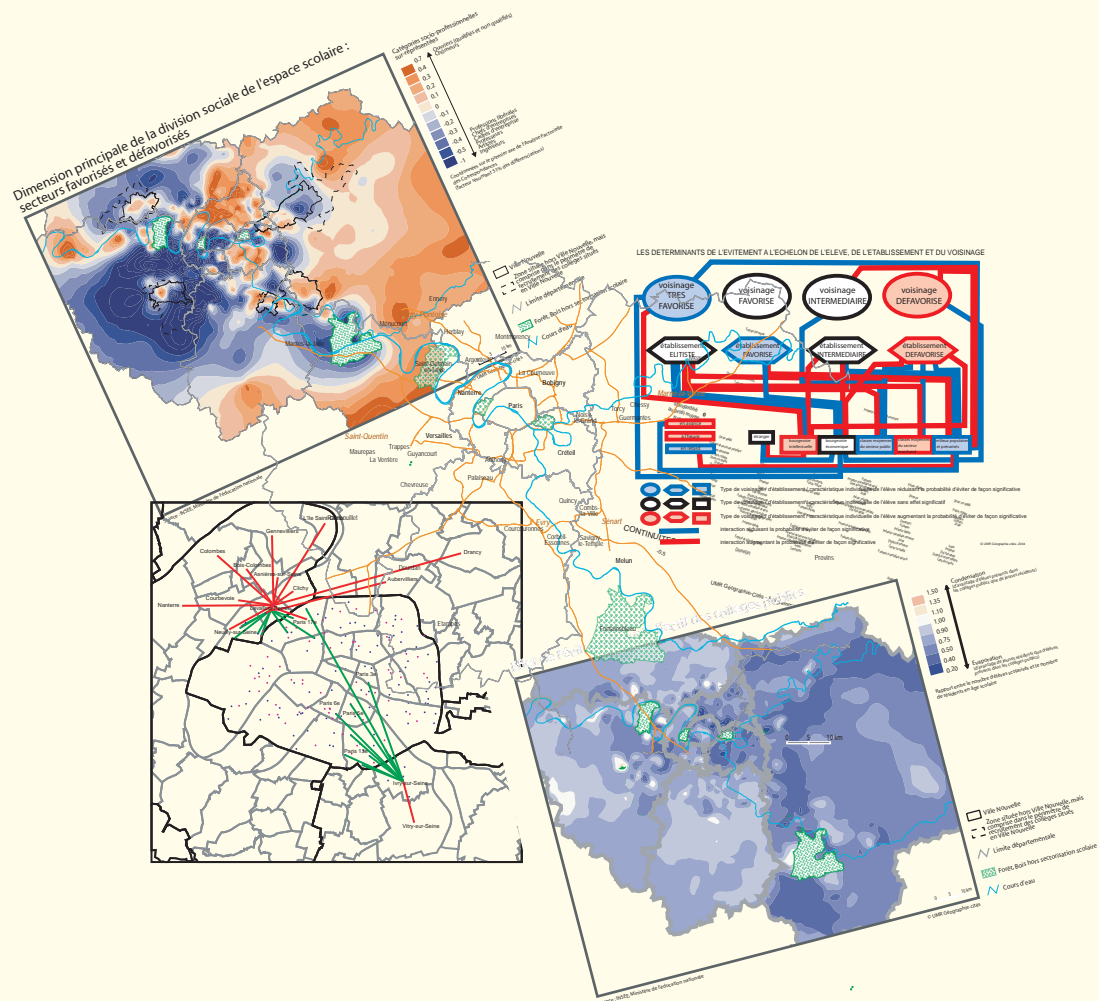
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jean-Christophe François & Franck Poupeau

DE L'ESPACE RESIDENTIEL A L'ESPACE SCOLAIRE LES PRATIQUES D'EVITEMENT SCOLAIRE EN ILE DE FRANCE

Recherche pour le compte du
Ministère de l'Education Nationale et de la DATAR

2005



Rapport

remis au ministère de l'Éducation nationale en réponse à l'appel d'offres sur

« Les disparités territoriales en éducation »

2005

DE L'ESPACE RESIDENTIEL A L'ESPACE SCOLAIRE : LES PRATIQUES D'EVITEMENT SCOLAIRE EN ILE-DE-FRANCE

Rapport rédigé par

Jean-Christophe François - Géographie-Cités, Paris VII

Franck Poupeau - Centre de sociologie européenne, EHESS

Avec la collaboration d'**Elodie Couratier** (II^o partie)

SOMMAIRE

INTRODUCTION

La ségrégation scolaire en milieu urbain : du problème social au problème sociologique.....	p.7
Ségrégation scolaire et différenciation sociale de l'espace urbain : géographie, sociologie, économie.....	p.11
Le social et le spatial.....	p.28
L'évitement scolaire, un fait social.....	p.36
Méthodologie de l'enquête	p.41

PREMIERE PARTIE. LA POLARISATION SOCIALE DE L'ESPACE RESIDENTIEL ET DE L'ESPACE SCOLAIRE

Une caractérisation socio-spatiale.....	p.45
---	------

Chapitre 1 – Evitement scolaire et divisions sociales de l'espace résidentiel

Espace résidentiel et espace scolaire.....	p.48
Les effets sociaux de l'évitement scolaire.....	p.56

Chapitre 2 – Une logique de polarisation socio-spatiale

Les flux d'élèves entre établissements.....	p.66
Le renforcement des contrastes socio-spatiaux.....	p.71

DEUXIEME PARTIE. LA DIFFERENCIATION DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DANS LES PROCESSUS DE GENTRIFICATION

Les effets scolaires de la <i>gentrification</i> aux portes de Paris.....	p.76
---	------

Chapitre 3 – Paris et sa périphérie

La fuite vers Paris.....	p.81
--------------------------	------

Les conditions de l'évitement scolaire.....	p.89
Deux communes aux portes de Paris.....	p.93
<i>Divisions de l'espace urbain et morphologie démographique.....</i>	<i>p.98</i>
<i>Des offres scolaires et culturelles différenciées.....</i>	<i>p.100</i>
Politiques municipales et logiques d'évitement à l'école primaire	p.103
L'évitement scolaire au collège : hiérarchisation des établissements et politiques scolaires locales.....	p.106

Chapitre 4 – Les déterminants des pratiques de scolarisation

La « reconquête » de l'école à Ivry.....	p.113
<i>Les déterminants des choix d'établissements : évitants et non évitants...p.114</i>	
<i>Stratégies d'appropriation, stratégies de reproduction.....p.122</i>	
Levallois, entre Clichy et Neuilly : des trajectoires scolaires balisées par l'espace résidentiel.....	p.125
<i>Les « choix scolaires » à Levallois.....</i>	<i>p.125</i>
<i>Des circuits de scolarisation différenciés.....</i>	<i>p.130</i>

TROISIEME PARTIE. LES PRATIQUES D'EVITEMENT

SCOLAIRE DANS LEURS CONTEXTES

Modélisations statistiques et trajectoires scolaires.....	p.164
---	-------

Chapitre 5 – Espace social et espace scolaire à Paris

Des mouvements « en cascade ».....	p.166
La différenciation des parcours scolaires selon l'origine sociale et l'âge	p.168
Un modèle « global » de l'évitement scolaire.....	p.170
La différenciation sociale de l'évitement scolaire.....	p.175
Capital économique et capital culturel.....	p.181

Chapitre 6 – Facteurs sociaux, facteurs spatiaux : des élèves aux voisinages des établissements scolaires

Les élèves évitants face au contexte de leur établissement de secteur.....	p.184
--	-------

<i>Un espace scolaire hiérarchisé.....</i>	<i>p.184</i>
<i>Les effets du contexte scolaire sur la probabilité d'éviter.....</i>	<i>p.189</i>
L'espace des établissements : voisinages et concurrence locale.....	p.197
<i>Des sous-espaces segmentés.....</i>	<i>p.197</i>
<i>Les effets du voisinage sur la probabilité d'éviter.....</i>	<i>p.203</i>
Evitement scolaire et changement de contexte	p.206
ELEMENTS DE SYNTHESE	p.212
ANNEXES.....	p.215
LISTE DES TABLEAUX, CARTES ET DOCUMENTS.....	p.229

INTRODUCTION

« Suffit-il de constater et de déplorer l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur pour être quitte, une fois pour toutes, des inégalités devant l'Ecole ? Lorsque l'on dit et redit qu'il n'y a que 6% de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur, est-ce pour en tirer que le milieu étudiant est un milieu bourgeois ? »

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron
Les Héritiers, Paris, Minuit, p.11

« La ville est plus que la somme des agents qui résident. »

Jean-Claude Perrot
« Genèse d'une ville moderne : Caen au XVIII^e siècle »
Annales historiques de la Révolution française, n°215, 1974, p.100

LA SEGREGATION SCOLAIRE EN MILIEU URBAIN : DU PROBLEME SOCIAL AU PROBLEME SOCIOLOGIQUE

Alors que la question des inégalités sociales de scolarisation a fait l'objet d'importants travaux depuis les années 1960, les recherches scientifiques sur la ségrégation scolaire dans l'espace urbain sont relativement récentes en France. Comme le remarque Catherine Rhein : « le traitement des inégalités sociales de scolarisation n'a induit que très récemment des questions et des recherches sur les inégalités spatiales d'offre de scolarisation, ainsi que sur les formes et processus de différenciation des flux scolaires »¹. C'est surtout depuis les années 1990 que de tels travaux se sont développés en France, dans une autre perspective que les travaux américains sur le sujet. Sociologues et géographes américains avaient proposé, depuis les années 1920, diverses approches de la ségrégation sociale, ethnique, démographique ou résidentielle, mais leur importation dans le contexte français ne s'est fait que relativement tard, autant du fait de la différence des problèmes que des réticences françaises aux modèles américains². S'il n'est pas possible de faire ici un résumé exhaustif de 30 ans de recherches sur les formes de ségrégation sociale et spatiale, on peut néanmoins tenter de distinguer plusieurs types de travaux, bien souvent liés à l'utilisation de méthodes spécifiques, mais aussi à des domaines disciplinaires bien délimités : géographie, économie et sociologie urbaine. On constate ainsi que jusqu'à une période récente, si les travaux sur la ségrégation résidentielle ont suscité des travaux importants, en particulier sur le plan statistique, le thème de la ségrégation scolaire en milieu urbain a été beaucoup moins abordé, ou tout au moins ne l'a été que de façon indirecte, comme une sorte de produit dérivé des ségrégations résidentielles.

Avant de récapituler les résultats de ces travaux, il faut noter que le traitement même de la ségrégation urbaine et scolaire n'est pas toujours

¹ RHEIN C. *et al.*, *Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation*, Rapport de recherche au Plan Construction-Architecture, Ministère de l'équipement et du logement, 1996.

² Pour un bilan des travaux américains sur le sujet et leur versant français, voir RHEIN C., « La ségrégation et ses mesures », in BRUN J. et RHEIN C., *La ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.121-162.

clairement distingué d'approches plus normatives plus centrées sur l'évaluation des « politiques de la ville » et de leurs effets³. A partir des années 1970, sous l'impulsion de la géographie sociale et de la sociologie urbaine, les analyses en termes de relégation des populations défavorisées dans les quartiers classés comme sensibles ont été complétées par des enquêtes descriptives sur les formes de ségrégation sociales et spatiales, mais aussi des approches politiques de l'espace social conduisant à dénoncer les processus de marginalisation et de discrimination⁴ ; de plus, la diffusion de cette notion dans les débats publics depuis les années 1980 n'a pas permis d'en faire un usage conceptuel rigoureux. Au-delà de l'acception empirique décrivant une distinction spatiale entre des aires de résidence de groupes de population vivant dans une même agglomération, la notion comporte en effet un « contenu sémantique extensif varié » et comporte aussi des connotations morales négatives où des zones sont en fait désignées par les caractéristiques de leurs populations résidentes et renvoient à une idée de « marginalisation sociale »⁵.

Un glissement implicite se fait d'une acception descriptive à l'imputation d'un système causal et à des jugements de valeur : « la notion de ségrégation contient l'idée que la séparation entre les lieux de résidence des groupes sociaux est non seulement l'indice, mais dans une certaine mesure aussi la cause de différents aspects de l'injustice sociale dont les groupes défavorisés sont les victimes. Alors que la question des rapports entre l'espace et la société est au cœur du discours sur la ségrégation, l'emploi du mot a paradoxalement pour effet

³ Voir à ce sujet le dossier « La ville à trois vitesses, *Esprit*, mars-avril 2004. Sur l'analyse des fondements politiques de ces prises de positions, voir TISSOT Sylvie, *Réformer les quartiers. Enquête sociologique sur une catégorie de l'action publique*. Thèse sous la direction de Christian Topalov, Ecole des hautes études en sciences sociales, 2002

⁴ VIEILLARD-BARON H., « Ségrégation », *Ville Ecole Intégration-Diversité*, n°139, décembre 2004, p.52.

⁵ Sur ce point, l'essentiel a été dit par Jacques BRUN dans « Essai critique sur la notion de ségrégation et son usage en géographie urbaine », in BRUN J. & RHEIN C. (eds.), *La ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.21-58.

d'éluder et non d'élucider les problèmes que pose l'analyse de ces rapports »⁶. Employée tantôt pour désigner une non-mixité dans l'habitat, tantôt pour désigner les « pathologies sociales » qui y sont associées, la notion de ségrégation recouvre celle de discrimination, et renvoie à des formes d'exclusion qui débordent la notion de « distance spatiale ».

En effet, au delà de l'usage savant de la notion de ségrégation, généralisé sous le double effet de l'importation de la sociologie urbaine de l'Ecole de Chicago et de l'influence de travaux marxistes comme ceux de Manuel Castells et Henri Lefebvre (centrées sur l'exploitation dont souffrent les populations les plus défavorisées), Jacques Brun note que la notion de ségrégation a ouvert de nombreux domaines pour analyser la construction des identités sociales comme le montrent les débats sur la notion de « ghetto ». Ainsi Hervé Vieillard-Baron a critiqué (à la suite de Loïc Wacquant⁷) l'importation de la catégorie américaine de « ghetto » pour analyser les banlieues françaises. Il montre ainsi combien la construction médiatique et politique du « problème des cités-ghettos » a contribué à occulter la spécificité des difficultés rencontrées par ces quartiers hétérogènes, tout en contribuant à l'ethnicisation de leur perception. Malgré des tendances lourdes à l'enclavement (obstacles à la mobilité résidentielle des ménages, difficultés d'application des politiques de rénovation), il constate que « dans les cités, la superposition des pauvretés ne crée pas un espace homogène ». Les analyses en termes de « société duale » ne peuvent donc véritablement s'appliquer aux « banlieues françaises »⁸ : « des cadres moyens résident aussi dans les grands ensembles ; les plus démunis s'installent parfois dans les communes riches ; les quartiers les plus explosifs ne sont pas ceux qui possèdent les indicateurs les plus alarmants en termes de dégradation, de paupérisation, de sous-équipement, de carence médicale, de chômage ou d'« ethnicisation » ».

⁶ BRUN J., *op.cit.*, p.23.

⁷ WACQUANT L., « Pour en finir avec le mythe des cités-ghettos. La différence entre la France et les États-Unis », *Annales de la recherche urbaine*, 54, 1993.

⁸ VIELLARD-BARON H., *Les banlieues françaises ou le ghetto impossible*, Paris, Editions de l'Aube, 1994.

Au début des années 2000, le thème des débats s'est déplacé et, malgré le succès médiatique et éditorial du livre d'Eric Maurin sur *Le ghetto français*, s'est orienté sur les liens entre ségrégation urbaine et mixité sociale. Ainsi dans l'éditorial d'un numéro de la revue *Ville Enjeux Intégration Diversité*, qui rassemble en décembre 2004 la plupart des spécialistes le sujet (sociologues et/ou experts) sans véritablement distinguer approches descriptives et normatives, Marie Raynal récuse la façon de penser la ségrégation en termes de dualité et rappelle des diagnostics établis : « les enclaves protégées et, par conséquent, les territoires relégués sont le résultat du choix fait par ceux qui peuvent encore choisir », avant de noter qu'« il y a peu, le clivage entre les classes sociales ne semblait pas menacer la mixité sociale –même si celle-ci n'a jamais réellement existé-, car la mixité restait un horizon proclamé. Ce qui est ouvertement nouveau, c'est la résistance affichée à cette mixité »⁹. La mixité a en effet constitué un « thème de campagne consensuel » qui a pris la forme, à Paris, d'une (re)conquête des territoires populaires par les couches moyennes et supérieures¹⁰. Derrière l'idéal politique de mixité résidentielle, il faudrait alors voir un projet politique de normalisation des milieux populaires, selon le mode de vie de référence des « classes moyennes ». Ce qui est alors en jeu derrière les débats sur la mixité, c'est l'embourgeoisement de l'espace urbain, qui semble conduire à une aporie sociologique : résident-elles hors des quartiers populaires, les classes moyennes sont accusées de « fuir » les plus mal lotis ; reviennent-elles s'installer, elle sont accusées de « coloniser » des quartiers populaires dont elles ne comprennent pas la richesse ethnique si ce n'est sous la forme de l'attrait « bobo » pour l'exotisme de proximité.

Alors que de nombreux travaux de géographie ont montré que les espaces bourgeois ou populaires ne sont jamais totalement homogènes, même si les tendances sont depuis les années 1980 au renforcement de l'embourgeoisement

⁹ Marie Raynal, « Editorial » du dossier « La ville et l'école. Les nouvelles formes de ségrégation », *Ville Ecole Intégration- Diversité*, n°139, décembre 2004, p.6.

¹⁰ BAQUE M.-H. et SIMON P., « La mixité comme idéal et comme politique », *Mouvements*, n°13, 2001, p.21.

des espaces les plus élitistes¹¹, les problèmes de mixité urbaine ne sont véritablement étudiés que sous l'angle que la distribution spatiale de trois types de comportements que Marco Oberti résume ainsi : « habiter, travailler, consommer ». Peu de travaux s'attachent, en revanche, à l'aspect scolaire de la question, ou plus exactement aux relations entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire. Cette notion pose en effet des problèmes de définition, bien cernés par Agnès van Zanten, lorsqu'elle affirme que deux conditions s'avèrent nécessaires pour pouvoir parler d'une ségrégation par l'école : « La première est qu'il faut mettre en évidence que la concentration scolaire de certaines populations résulte non seulement de facteurs extérieurs, mais, au moins en partie, de l'action spécifique des institutions et des acteurs scolaires. La seconde est que, pour parler de ségrégation scolaire, il faut être en mesure de montrer que la ségrégation spatiale à l'école aboutit à la production de formes spécifiques d'inégalités ou d'exclusion scolaires et sociales »¹². Ces deux conditions pourraient-elles être démontrées (ce dont l'enquête présentée ici permet de douter), le tout resterait cependant de savoir si l'on peut identifier la ségrégation scolaire à une ségrégation *par* l'école, et si la notion de ségrégation se trouve appropriée pour décrire les inégalités scolaires¹³.

SEGREGATION SCOLAIRE ET DIFFERENCIATIONS SOCIALES DE L'ESPACE URBAIN : GEOGRAPHIE, SOCIOLOGIE, ECONOMIE

Les approches savantes de la ségrégation scolaire en milieu urbain ne peuvent être séparées d'un ensemble de recherches menées en géographie depuis

¹¹ Pour une synthèse sur la mixité sociale à Paris, voir OBERTI M. et FIJALKOW Y., « Urbanisme, embourgeoisement et mixité sociale à Paris », *Mouvements*, n°13, 2001, p.9-20.

¹² VAN ZANTEN A., « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in PAUGAM S. (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1999.

¹³ On peut du reste constater que dans *L'école de la périphérie* (Paris, PUF, 2001), Agnès van Zanten n'utilise guère le terme de ségrégation scolaire que comme un titre général (celui de la II^o partie) et que de façon opératoire, elle s'attache plus aux « différenciations » produites au niveau local.

les années 1980 sur la notion même de ségrégation urbaine¹⁴. Sans être vraiment nouveau, le recours à la notion de ségrégation dans l'étude de la différenciation sociale de l'espace urbanisé n'a pourtant occupé qu'une place mineure dans la hiérarchie des sujets de la discipline géographique, comme le remarque Jacques Brun. La géographie a permis de distinguer le cas de la concentration de populations très défavorisées de la population, celui des zones résidentielles à haut standing, et en dehors de ces deux cas de polarisation socio-spatiale, des contrastes moins nets dans la composition sociale de l'espace résidentiel. De ce fait, la confusion des échelles d'analyses peut inciter à plaquer le terme de ségrégation dans des situations où des tensions existent entre des populations qui ont des aires de résidence enchevêtrées, mais dont la traduction spatiale ne se fait qu'à un niveau « micro ». De même les processus de *gentrification* qui voient les centres villes « reconquis » par la bourgeoisie (voir *infra* partie II) entraînent paradoxalement moins de mixité à l'échelle de la ville entière, et incitent alors à parler de ségrégation pour des transformations de la composition des quartiers qui sont moins souhaitées que subies par la majorité des anciens habitants : « Ainsi dans la représentation (y compris la représentation savante) d'un processus de changement des configurations de l'espace social, qu'on entend mesurer et qu'on appelle ségrégation, la perception des problèmes sociaux liés à une forme jugée pathogène l'importe sur l'analyse exacte de cette forme »¹⁵.

Selon Jacques Brun, ces problèmes de définition et de mesure ne doivent pas conduire à proscrire l'usage de la notion de ségrégation, à l'intersection de la recherche académique, de la recherche appliquée et de la demande politique. Son usage a même permis de renouveler les problèmes et les méthodes de la

¹⁴ On ne mentionnera donc pas ici les apports de l'écologie factorielle américaine, et son importation en France par Marcel Roncayolo et Jean Ceaux, dans « La division sociale de l'espace urbain », Colloque animé par M.Roncayolo, *Bulletin de l'Association des géographes française*, n°395-396, 1972, in BRUN J., *op.cit.* p.35. Voir aussi RONCAYOLO M., 1972, *La division sociale de l'espace urbain* - Bulletin de l'Association des Géographes Français, p.3-47 ; RONCAYOLO M., 1990, *La ville et ses territoires* - Folio Gallimard, 278 p.

¹⁵ BRUN J., *op.cit.*, p.40.

géographie avec la géographie sociale¹⁶. Plutôt que de division/différenciation sociale de l'espace, ou de concentration/spécialisation de groupes sociaux dans des espaces déterminés, l'intérêt de la notion de ségrégation est de ne pas s'en tenir à une analyse des formes et de mettre l'accent sur des processus, en l'occurrence un double mouvement d'embourgeoisement/prolétarianisation de certaines parties de la ville. Plusieurs démarches sont alors possibles, depuis l'étude des représentations de l'espace et leur incidence sur les trajectoires résidentielles, jusqu'à l'analyse des recomposition des territoires, qui remettent en question la représentation « aréolaire » d'un espace fait d'aires contiguës mais distinctes.

En géographie, de nombreuses analyses sur la ségrégation urbaine ont été menées depuis les années 1970, avec l'exploitation d'enquêtes statistiques à grande échelle (basés sur les recensements), qui a permis de mettre l'accent sur les processus de différenciation à l'œuvre dans l'espace résidentiel. Il n'est pas possible d'en donner une approche exhaustive, tant la masse de travaux est considérable, mais il est nécessaire d'en tracer au moins les grandes lignes. En premier lieu, les travaux fondateurs de Nicole Tabard sur les modes de groupement territorial de catégories socioprofessionnelles ont permis de situer les analyses sur un plan macro-scalaire avec la construction d'indicateurs (notamment de revenu) à l'échelle communale¹⁷. Ces approches cartographiques, qui ont connu un véritable développement à partir des années 1980 avec le développement de l'informatique¹⁸, permettent surtout d'établir des typologies à

¹⁶ Voir à ce sujet NOIN D. (ed.), *Actes du colloque de géographie sociale*, Paris, CNRS, 1983.

¹⁷ Travaux synthétisés dans Nicole Tabard, « Espace et classes sociales », *Données sociales 1987*, Paris, INSEE, p.304-310. Voir aussi ALDEGHI A., TABARD N., *La ségrégation croît en Ile de France, La Lettre de l'Observatoire de la dynamique des localisations ODL-Ile de France*, GIP RECLUS, 1991.

¹⁸ Parmi tous ces travaux, on peut citer CHAUVIRE Y., NOIN D., 1980, *Typologie socio-professionnelle de l'agglomération parisienne*, Bulletin de l'Association des géographes français, n° 467, 1980, p.51-61 ; VANT A., 1983, *Analyse de la ségrégation et géographie sociale*, Actes du colloque de Lyon, p.89-101 ; NOIN D., *Atlas des parisiens*, Paris, Masson, 1984 ; BERGER M., RHEIN C., *Parc de logements, structure des ménages et division sociale de l'espace en région Ile -de France*, STRATES, n°3,

l'échelle communale, même si Edmond Prétéceille et son équipe se sont aussi attachés aussi à l'infra-communal¹⁹. Dans une autre perspective, Brun et Chauviré ont, pour la première fois en France, proposé une mesure de la ségrégation dans Paris *intra-muros*, en utilisant des indices de ségrégation et des analyses des correspondances sur des caractérisations de la population²⁰.

A partir des années 1990, les méthodes cartographiques se sont transformées, sous l'impulsion des possibilités nouvelles ouvertes par l'informatique, aussi bien en matière d'exploitation des enquêtes de l'Insee que de représentation graphique et cartographique²¹. Dans les développements récents de l'analyse des divisions sociales de l'espace, où le cas de l'espace francilien est particulièrement étudié, les problématiques sur la ségrégation sont reposées sur le plan méthodologique. Selon Edmond Prétéceille, elles portent sur trois points bien définis : les méthodes statistiques proprement dites, l'échelle du découpage spatial des zones dont on compare les profils, et les variables descriptives de la structure sociale²². A côté des approches explorant, comme le fait Nicole Tabard, les effets de la situation économique des individus sur la structure résidentielle, se développent des approches prenant en compte les ménages et les transformations

1988 ; BESSY P., TABARD N., *Typologie socio-professionnelle de l'île de France*, Paris, INSEE, OEP, 1990 ; STRATES (coll.), *Atlas démographique et social de l'île de France*, Paris, CNRS-DREIF, 1989 ; STRATES (coll.), *Traductions spatiales des processus ségrégatifs en Ile de France*, Paris, CNRS-DREIF, 1991.

¹⁹ PINCON-CHARLOT M., PRETECEILLE E., RENDU P., 1986, *Ségrégation urbaine, classes sociales et équipements collectifs en région parisienne*, Paris, Anthropos, 1986. ABDALLAH M. et PRETECEILLE M., *Quelle école pour quelle intégration?*, Paris, CNDP/Hachette, 1992.

²⁰ BRUN J. et CHAUVIRE Y., « La ségrégation sociale, observations critiques sur la notion et essais de mesure à partir de l'exemple de Paris (1962-1975) », in NOIN D. (éd.), *Géographie sociale*, Paris, 1983, p.102-133. Un des travaux fondateurs sur les indices de ségrégation est l'article de DUNCAN O.D., DUNCAN B., *A methodological analysis of segregation indexes* - American Sociological Review, vol. XX, 1955, p.210-217.

²¹ DORY D., DOUZANT-ROSENFELD D. et KNAFOU R. (dir.), *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, Paris, L'Harmattan, 1993.

²² PRETECEILLE E., *Les divisions sociales de l'espace francilien. Typologie socioprofessionnelle 1999 et transformations de l'espace résidentiel 1990-1999*, Paris, Observatoire sociologique du changement, 2003.

de leur situation socio-professionnelle²³. Il s'agit par exemple, à partir de l'échelon des ménages, de passer à un indicateur agrégé à l'échelon de la commune qui soit significatif dans une analyse des disparités interrégionales des revenus des ménages, dans un cadre spatial déterminé, en général un périmètre résidentiel²⁴. La population de référence peut aussi être délimitée d'un point de vue social, en considérant une catégorie particulière de ménages, par exemple les ménages dont la personne de référence est un cadre supérieur entre 30 et 40 ans.

En caractérisant ainsi les profils des communes, on glisse insensiblement d'une problématique des disparités entre les ménages - lesquelles renvoient à des caractéristiques individuelles des ménages - à une problématique de la dimension spatiale des disparités intra-régionales de concentration des revenus - lesquelles sont une synthèse plus ou moins directe de la combinaison des caractéristiques socio-économiques de la population communale résidente. Les effets de ce changement d'échelle ont été par exemple bien mis à profit par Béhar, Davezies, et Korsu²⁵ dans leur étude sur les déséquilibres territoriaux en Île-de-France et les mécanismes publics de régulation, avec l'espace régional francilien comme référence, et l'échelon communal pour la mesure des disparités internes. Sur le plan géographique, inégalités et pauvreté apparaissent dissociées à l'échelon intercommunal en Île-de-France et si globalement les communes où le poids moyen des allocataires de minima sociaux est élevé sont aussi celles où le revenu moyen est faible, il y a des situations communales où un revenu moyen

²³ Un des travaux les plus novateurs en ce domaine est celui de RHEIN C., « La division sociale de l'espace parisien et son évolution », in BRUN .et RHEIN C. (eds), 1994, *op.cit.*, p.229-257.

²⁴ Ainsi l'étude réalisée en 1999 par l'INSEE sur les revenus des ménages, à partir de l'enquête « Logements », pose clairement la question du découpage spatial. Les espaces de référence sont l'ensemble de la France et, par rapport à cet agrégat, on situe chacune des 22 régions, puis différents types d'espace. Ces derniers sont définis relativement au degré et à la forme de l'urbanisation. Plus récemment en 2002, l'INSEE analyse aussi dans le cadre de l'Ile de France les disparités des revenus à l'intérieur des différentes communes de la région.

²⁵ BEHAR D., DAVEZIES L. et KORSU E., *Les déséquilibres territoriaux en Ile-de-France et les mécanismes publics de régulation. Inégalités socio-spatiales et politiques publiques de redistribution*. Rapport pour la préfecture d'Ile-de-France, 1999.

relativement élevé est accompagné d'une pauvreté masquée (minima sociaux) significative ou bien, à l'inverse, des niveaux de revenus communaux moyens relativement faibles ne sont pas marqués par une sur-présence de la pauvreté assistée. Les conclusions de l'étude de l'INSEE (1999), qui s'attache à analyser les degrés d'hybridation sociale des communes classées dans les deux déciles extrêmes des niveaux de vie en Île de France, confirment l'intérêt du déplacement de la problématique introduit par le changement d'échelle spatiale. Toutes choses étant égales quant au niveau de vie, une assez grande diversité des modèles de peuplement résidentiel peut en effet être identifiée. Dans les approches à visée comparative, les différences spatiales mises en évidence sont totalement dépendantes de l'échelon auquel est agrégée l'information (types d'urbanisation ou commune), mais l'approche à l'échelon communal donne aux limites des entités administratives une force qu'elles n'ont pas.

L'approche des disparités de richesse des ménages réalisés par Géographie Cités sur l'Ile-de-France²⁶ apporte à cette échelle un degré de précision inédit jusque là dans les analyses géographiques de la ségrégation. Dans la mesure où cette approche va être en partie reprise et transposée à l'espace scolaire, il n'est pas inutile de préciser certaines de ses spécificités dans l'ensemble des recherches géographiques. Si elle confirme des résultats déjà acquis sur la division sociale de l'espace francilien, cette méthode conduit à une description fine d'une organisation territoriale « radioconcentrique » aux échelons communal et infra-communal. A côté de l'opposition entre les « beaux quartiers » de l'Ouest parisien et leurs prolongements en périphérie aux communes populaires du Nord et de l'Est de l'agglomération, la région Ile-de-France apparaît presque complètement ceinturée par une couronne périphérique de communes que caractérise une prédominance de ménages aux revenus de niveaux moyen et inférieur. Enfin, une concentration relativement élevée de ménages aux faibles revenus demeure une

²⁶ FRANCOIS J.-C., MATHIAN H., RIBARDIERE A. et SAINT-JULIEN T., *Les disparités des revenus des ménages franciliens en 1999 : approches communale et infra-communale et évolution des différenciations infra-communales 1990-1999*, Paris, Géographie Cités, CNRS/Paris I/ Paris VII, 2003 (étude réalisée par la direction régionale d'Ile-de-France).

singularité des marges orientales de la Seine-et-Marne. De plus, le modèle général de division sociale de l'espace francilien, structuré selon une double logique concentrique et sectorielle, est également confirmé à l'échelon infra-communal, où la polarisation sociale apparaît avec plus de netteté.

Un infléchissement du modèle sectoriel régional peut cependant être noté entre 1990 et 1999, ce qui invalide en grande partie les discours sur les tendances à la fragmentation des espaces métropolitains. En effet, une des dimensions du changement correspond bien non seulement à la paupérisation de communes déjà défavorisées en 1990, mais encore à l'accentuation de la compacité géographique de cet ensemble de communes regroupées en 1999 dans le secteur Nord/Nord-est de l'agglomération. Ce secteur, beaucoup moins compact au début des années 1990, était alors doté de limites beaucoup plus incertaines. Il correspond dix ans plus tard à un pôle régional de la grande pauvreté plus étendu, beaucoup mieux individualisé, et en cours de renforcement. On aurait pu s'attendre à ce que, symétriquement, le secteur occidental de la région, celui des communes dotées des plus fortes surreprésentations de ménages les plus favorisés, sorte renforcé des évolutions récentes. Or le secteur très favorisé de l'Ouest, quoique encore nettement dessiné, apparaît plutôt moins affirmé en 1999 qu'en 1990. Dans le même temps, le milieu résidentiel des classes moyennes supérieures a gagné du terrain au détriment de celui des classes moyennes inférieures. Au repli sur lui-même du secteur des plus pauvres répond ainsi la dilatation du secteur favorisé.

Cette enquête montre donc que malgré sa pertinence, le modèle radio-concentrique régional ne suffit pas à décrire toute la diversité des configurations spatiales des disparités de revenus en Ile-de-France. L'enquête met en évidence des modèles locaux de différenciation socio-spatiale très divers, avec des communes, peu nombreuses, composées de quartiers homogènes du point de vue de leur structure de revenu ; des communes « mosaïques » recelant des disparités de richesses entre quartiers sans que celles-ci soient spatialement ordonnées ; des communes traversées par des discontinuités qui souvent dépassent le cadre communal. En marge de zones généralement homogènes qui transcendent les limites communales pour former de vastes espaces compacts de grande richesse

ou, plus vastes encore, de grande pauvreté, les contacts brutaux sont fréquents en banlieue où les quartiers de classes moyennes ne jouent qu'occasionnellement le rôle de tampon qu'on a pu voir tenu par les communes de ce type à l'échelon de l'ensemble de la région. Ces formes locales de l'organisation spatiale des types de revenus conduisent à s'interroger sur les relations entre cette diversité spatiale et la mixité sociale. Le cas de Paris *intra-muros* apparaît très spécifique avec un vaste espace intermédiaire de quartiers porteurs d'une grande diversité sociale interne, expression incontestable d'une mixité socio-spatiale. En banlieue en revanche, l'hypothèse d'une telle mixité ne peut être retenue car, à l'intérieur des communes, l'hétérogénéité spatiale est fortement ordonnée spatialement. En outre, les communes les plus riches ne recèlent aucun quartier très pauvre et, réciproquement, les communes les plus pauvres sont totalement dépourvues de quartiers très riches. Cette réciprocité dans l'exclusion mutuelle des quartiers spécialisés dans la résidence des ménages aisés et dans celle des ménages pauvres est un résultat d'une portée d'autant plus grande qu'en moyenne les plus pauvres, lentement mais inéluctablement, se concentrent géographiquement. Du point de vue des échelles comme des indicateurs choisis pour décrire les structures des espaces considérés, cette approche de disparités sociales de l'espace francilien offre des perspectives de travail jusqu'ici peu explorées.

En effet, les approches géographiques consacrées à l'espace scolaire sont généralement moins ambitieuses sur le plan quantitatif, et produisent des analyses de la ségrégation scolaire très proches de ce qui se fait en sociologie urbaine ou en sociologie de l'éducation. Ainsi Catherine Barthon²⁷ part du fait que « la scolarisation de l'élève intervient dans un espace géographique original, dont on peut supposer qu'il influence la carrière scolaire ». La diversité de ces territoires appropriés par les établissements fait de l'espace scolaire un espace fragmenté où les distances spatiales entre groupes sont renforcées par la carte scolaire, les stratégies d'évitement et de mobilité, et l'inégal accès aux biens scolaires.

²⁷ BARTHON C., *Espaces et ségrégations scolaires. L'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'académie de Versailles*, Thèse de doctorat (dirigée par M. Guillon), Université de Poitiers, 1998.

L'enquête réalisée consiste à comparer deux communes de la banlieue parisienne aux structures sociales différenciées (l'une est populaire, l'autre connaît un processus d'embourgeoisement). Les indicateurs choisis pour définir la ségrégation scolaire sont relatifs à la distribution spatiale des élèves étrangers dans l'espace scolaire, aux contextes sociaux et à la répartition spatiale des ressources scolaires. Si « la division de l'espace scolaire semble accuser les clivages de la géographie sociale », l'enquête montre aussi comment la concentration des élèves étrangers n'opère pas au hasard mais au sein de territoires divisés et hiérarchisés socialement, avec une répartition différenciée des catégories sociales d'élèves dans les établissements, avec des risques de constitution de « ghettos scolaires ». « Dans le collège, tout comme les grands ensembles en leur temps, l'hétérogénéité et, par-delà, la cohabitation sociale et inter-ethnique est mise en cause par les stratégies d'évitement des parents et des professeurs », qui se déplacent « vers les secteurs du marché éducatif investis par les couches sociales supérieures »²⁸. En ne mettant l'accent que sur la fuite des bons élèves, cette approche présente néanmoins l'inconvénient de revenir à une analyse en termes de « dualisation de l'espace scolaire » peu satisfaisante, on le verra, pour rendre compte de l'hétérogénéité des pratiques et « circuits de scolarisation », tels qu'Agnès Van Zanten les a étudiés dans un livre qui regroupe les résultats d'une dizaine d'années d'enquêtes, *L'école de la périphérie* (2001).

Jusqu'alors en sociologie de l'éducation, peu de travaux s'étaient attachés aux formes spécifiquement urbaines et spatiales de ségrégation scolaire. Ainsi le texte de Denis Meuret dans le recueil sur *La ségrégation dans la ville*²⁹, abordait-il la question spatiale à partir d'une modélisation des « effets de lieu » (département, collège, classe) sur les différences scolaires. Du fait de la modélisation linéaire utilisée, Meuret ne concevait les lieux que comme des variables exogènes aux variables scolaires, et ne les intégrait donc pas à ses analyses statistiques. La sociologie de l'éducation ne va véritablement s'intéresser

²⁸ BARTHON C., *op.cit.*, p. 285.

²⁹ MEURET D., « Lieux, contextes et différenciations sociales à l'école », in BRUN J. et RHEIN C., *op. cit.*, p.163-179.

au problème de la ségrégation scolaire qu'à partir d'enquêtes de terrain de nature monographique. Le travail fondateur en ce domaine est celui d'Alain Léger et Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire?*, publié en 1986.

Cette enquête est menée sur un quartier du Nord-Ouest parisien où s'est constitué un véritable « marché scolaire » provoquant le départ des élèves « à l'heure », c'est à dire des élèves français issus des couches les plus qualifiées d'une population caractérisée comme jeune, ouvrière et multiethnique. L'enquête développe la thèse selon laquelle « l'école aussi produit l'échec », contre les explications de l'échec scolaire des enseignants qui rejettent la responsabilité sur les familles. Cet « ethnocentrisme de classe » ne permet donc pas l'expression des aspirations des familles populaires du quartier, qui identifient réussite scolaire et réussite sociale. En prenant le retard scolaire comme un indicateur de l'échec scolaire, dans la mesure où il est prédictif des chances d'orientation ultérieure vers tel ou tel type de scolarité, Léger et Tripier montrent que les différences de retard des élèves du quartier varient selon l'école fréquentée, malgré l'homogénéité de leurs publics. Un traitement différent est en effet réservé par l'école aux différents groupes d'élèves : l'une est favorable aux filles, l'autre défavorable aux étrangers, du fait des caractéristiques des enseignants, des politiques d'établissement en matière d'orientation, et du degré d'intégration familiale et locale. La pluralité des déterminants transformant les différences sociales en inégalités scolaires (saisie par des biographies de trajectoires familiales) incite donc à placer l'explication sur le terrain du « rapport social entre les classes sociales et une école de classe dans une société de classe »³⁰.

Les stratégies d'évitement des familles sont étudiées à travers une cohorte d'élèves entrés en CP à six ans, qui fait apparaître une rotation continue d'élèves. Les dérogations enregistrées par les services municipaux indiquent un flux négatif pour un quartier dont les écoles sont l'objet d'un évitement massif qui s'accroît « au fur et à mesure que l'on s'éloigne des couches les plus populaires » : un tiers seulement des élèves reste scolarisé dans le quartier au bout de sept ans. Les

³⁰ LEGER A. et TRIPIER M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, PUF, 1986, p.115.

nouveaux arrivant sont quant à eux surtout d'origine ouvrière, ce qui fait dire aux auteurs que « le taux d'évitement va croissant au fur et à mesure que l'on s'éloigne des classes populaires. [...] La dynamique scolaire à l'œuvre produit donc une sur-représentation de la classe ouvrière au sein de l'école ».

L'idée qui se dégage de ce travail est que l'échec scolaire se révèle n'être pas tant la cause que la conséquence du départ des meilleurs élèves : « l'école n'est pas de plus en plus mauvaise parce qu'elle est de plus en plus immigrée ou ouvrière. Elle est simplement jugée mauvaise parce que les "bons" élèves s'en vont », et le processus d'étiquetage qui touche les établissements de ces quartiers a des effets circulaires. « La crainte de l'échec qui incite les plus réussissants à fuir engendre donc l'élévation du taux d'échec chez ceux qui restent, ce qui légitime du même coup les stratégies d'évitement, d'ailleurs légitimées également par la fuite des enseignants », qui recherchent un public scolaire bourgeois, du fait notamment de leur représentation négative des familles et des classes populaires, et qui développent un « discours moral » sur les quartiers et leurs habitants. La fonction sociale de ces représentations négatives est alors de protéger le statut des enseignants contre toute intrusion des parents à l'école, de légitimer les stratégies d'évitement, ce qui fait obstacle à la réussite dans le quartier. Bien qu'ils étudient surtout le rapport des familles à l'école, Léger et Tripier en déduisent l'existence de facteurs d'échec endogènes à l'institution scolaire, comme la mobilité enseignante, les pratiques pédagogiques, les procédures de sélection, le caractère normatif de la vision dominante des familles ouvrières et immigrées.

Par la suite, l'attention sur la ségrégation engendrée par les stratégies des familles sur le « marché scolaire » s'inspirera plutôt des travaux menés sur l'école et l'espace local³¹. Des enquêtes menées par Sylvain Broccolichi et Agnès Van Zanten sur un district de la banlieue parisienne ont montré que les pratiques

³¹ BROCCOLICHI S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n°21, pp.15-27, 1995 ; BROCCOLICHI S., et VAN ZANTEN A., « 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, 5-17, 1997 ; BROCCOLICHI S., « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Dossiers d'éducation et formation*, DPD, n°101, juin 1998.

d'évitement liées à la mise en place de « nouveaux espaces de concurrence entre établissements » qui se construisent dans la rencontre entre une offre scolaire locale et des « circuits de scolarisation » (circulation d'information, réseaux d'entraide, etc.). Dans l'espace étudié, les pratiques d'évitement semblent avoir d'abord touché les collèges défavorisés avant de se généraliser aux autres établissements dans les années 1990. Des entretiens avec les chefs d'établissements révèlent un rejet des élèves difficiles non pour des raisons scolaires mais parce que leur comportement perturbateur conduit à stigmatiser le collège aux yeux des parents et des enseignants. La ségrégation interne entre classes à l'intérieur des établissements, par la constitution de « classes protégées », apparaît ainsi comme une réponse à la fuite des bons élèves. « L'hypothèse d'une généralisation défensive de l'option ségrégative (en vue de limiter la fuite des bons élèves) dans les collèges les plus exposés aux pratiques d'évitement de par leurs caractères urbain et populaire se trouve étayée par l'étude de Giry-Coissard et Niel³² portant sur l'ensemble des collèges publics. Dans la même perspective, on peut se demander si le constat pour le moins paradoxal d'inégalités plus marquées dans les collèges ZEP que dans les collèges non ZEP sur le plan des progressions des élèves (selon le niveau initial et selon l'origine sociale) ne pourrait pas expliquer, au moins partiellement par la généralisation du clivage entre "classes perturbées" et "classes protégées" dans les collèges urbains populaires que sont la plupart des collèges ZEP »³³. Du point de vue de la perception de l'offre scolaire, l'enquête montre que « les parents d'élèves ne s'inscrivent pas seulement dans une perspective utilitariste de maximisation des chances scolaires » mais qu'ils se préoccupent aussi de la « sécurité » et en général de la socialisation de leurs enfants.

Selon Sylvain Broccolichi, si tous les milieux sociaux possèdent des stratégies de scolarisation spécifiques, c'est en raison d'inégalités d'accès à

³² GIRY-COISSARD M. et NIEL X., « Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics », *Note d'information du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*, 1997.

³³ BROCCOLICHI S., 1998, p.119.

l'information adéquate (contacts avec les enseignants, crédit accordé au « discours maison » des établissements, etc.), redoublant les inégalités de conditions de vie liées au lieu d'habitation. En effet les pratiques de scolarisation des familles se différencient non seulement en termes de « vouloir » (projet de scolarisation, etc.) mais aussi du « pouvoir » de les mettre en pratique et du « savoir » sur les espaces scolaires les plus opportuns. De véritables « processus cumulatifs » agissent ainsi : le développement des pratiques d'évitement accroît les différences entre établissements qui motivent les migrations, et « tout ce qui accentue la concurrence entre établissements encourage la sélectivité de ceux qui peuvent la pratiquer, aggrave les inégalités de recrutement et concentre toujours davantage les difficultés dans les établissements publics des quartiers populaires ». Ces résultats sont repris et élargis dans un ouvrage de référence aux multiples entrées, *L'école de la périphérie* d'Agnès Van Zanten.

L'intérêt de ce livre est en effet de livrer une analyse de la production de la ségrégation scolaire selon diverses dimensions, et pas seulement à partir des stratégies des familles. Dans un mouvement de focalisation progressive, du global au local (démarche qui sera discutée dans la section suivante, et dans la troisième partie de l'enquête), Agnès Van Zanten montre l'influence du contexte environnant (et notamment la trace des anciennes « banlieues rouges » sur les établissements de « banlieue »), le faible pouvoir de régulation des politiques locales, les effets des politiques d'établissement et du contexte de la classe, dont le rôle normatif contredit, à divers degrés, les modes de socialisation des élèves scolarisés. Au final, « l'analyse des différents aspects du fonctionnement de cette forme scolaire apporte des éléments nouveaux sur l'évolution des dynamiques de ségrégation et d'intégration scolaires dans la société française à un triple niveau. Premièrement, elle permet de comprendre comment les pratiques des acteurs sociaux les plus affectés par l'existence d'un ordre social caractérisé par la domination et l'exclusion contribuent en fait à sa reproduction. En deuxième lieu, elle permet de montrer que cette reproduction ne se fait cependant pas de façon harmonieuse car elle engendre des tensions autour de la confrontation de différents systèmes normatifs. Enfin, cette analyse offre aussi quelques aperçus

des défaillances actuelles de la régulation, c'est-à-dire de la façon dont les acteurs politiques, l'administration, les associations ou les groupes professionnels tentent de maîtriser les relations de dépendance entre la périphérie et le centre³⁴ ».

Dans le prolongement de ces analyses, de nombreux travaux se sont développés, sur le lien entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire. Ainsi Catherine Barthon infléchit ses analyses (Cf. *infra*) sur les relations entre les stratégies des parents et la ségrégation scolaire, en étudiant les mécanismes de concurrence entre privé et public à Lille, et les problèmes de régulation institutionnelle qu'ils posent³⁵. Mais c'est Marc Oberti qui a accordé le plus d'attention au rôle structurant de l'offre scolaire³⁶. A partir du constat d'une offre scolaire publique et privée plus diversifiée et attractive dans les communes favorisées que dans les communes défavorisées, il note le faible impact de la sectorisation scolaire sur les familles de classe moyenne et supérieure, dont la mobilité (notamment hors commune) permet une plus grande indépendance par rapport aux contraintes spatiales. Il montre aussi que leurs motivations ne sont pas seulement liées à une fuite des « mauvais établissements » mais au désir d'accéder à des conditions d'excellence en matière de scolarisation dans le secteur privé local. Néanmoins, cette démarche semble plus juxtaposer qu'analyser les interactions entre espace résidentiel et espace scolaire, avec une tendance à privilégier le poids de l'institution pour expliquer les « dynamiques territoriales de l'offre et des pratiques scolaires »³⁷.

³⁴ VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001, p.361.

³⁵ BARTHON C. et MONTFROY B., *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges. Le cas de Lille*, Rapport pour la Commission européenne, 5^o OCRD, Lille, Clerse/Ifresi.

³⁶ OBERTI M., *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Est parisien*, Paris, OSC, 2004.

³⁷ Dans un texte antérieur (« Ségrégation dans l'école et dans la ville », *Mouvements*, Paris, La découverte, n°5, 1999, p.37-45), Oberti mettait plus l'accent sur le lien entre choix résidentiels et choix scolaires. Nous n'avons pas encore eu accès, en revanche, aux travaux de Bruno Maresca *et al.* sur *Les articulations du système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels*, rapport pour la Direction régionale de l'équipement d'Ile-de-France, 2002. Sur le rôle de l'institution à partir d'une étude de cas, voir LAFORGUE D., « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'éducation nationale », *Revue française de pédagogie*, n°148, 2004, p.135-143.

Enfin, à côté des travaux de géographie et de sociologie, on peut noter l'influence d'approches de type économique. Le rapport Fitoussi sur la ségrégation urbaine en est l'exemple le plus complet, avec la construction d'indicateurs de ségrégation aussi bien du point de vue de l'accès au logement, de l'emploi et des biens éducatifs³⁸. Ce rapport a pour ambition de « lutter contre la ségrégation urbaine » en synthétisant les apports des sciences économiques et sociales sur les terrains du travail, de l'école, des équipements collectifs et de la laïcité. Constatant que « les inégalités sociales se sont durablement inscrites dans l'espace de nos villes », le rapport est centré sur l'idée que la polarisation socio-spatiale « procède d'un chômage de masse persistant qui atteste la disparition d'une garantie collective d'activité, fige les positions et enferme les populations des zones défavorisées dans une situation où l'absence de perspectives de mobilité obstrue le devenir social ». Le rapport Fitoussi commence ainsi par décrire « l'inscription spatiale des inégalités sociales » et notamment l'influence différentielle du chômage de masse sur la dynamique de la « divergence urbaine.

Une notion clé est forgée pour rendre compte de l'inégalité des indicateurs : l'hystérésis spatiale engendrée par la ségrégation urbaine, « dont les moteurs fondamentaux sont le creusement d'une distance physique et spatiale à l'emploi, le développement de fortes discriminations sur le marché du travail et la prolifération d'une économie souterraine ». Perte progressive des qualifications (et de l'habitude du travail) pour les chômeurs dans les zones défavorisées, qui fait de la concentration locale du non emploi un des effets du chômage de masse, qui creuse la distance avec les employeurs selon la logique du « spatial mismatch »³⁹ et accentue la dépendance de l'accès à l'emploi envers le « capital social ». En matière d'éducation, le rapport prend acte du fait que la massification recouvre en fait des inégalités entre filières, et note l'incidence de l'évitement de la carte scolaire qui a du reste été assouplie dans les années 1990 : « dans les faits,

³⁸ FITOUSHI P.-P., ELOI L., MAURICE J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Paris, La Documentation française, 2004.

³⁹ KAIN J.F., « Housing segregation, Negro employment and Metropolitan decentralization », *Quarterly Journal of Economics*, vol.82, 1968, p.175-197.

seule une fraction bien informée des parents au sein des catégories moyennes ou moyennes-supérieures, cherche et réussit à obtenir une dérogation. En effet, d'un côté les familles des couches populaires se contentent de l'école qui leur est attribuée géographiquement, de l'autre les familles aisées résident dans des quartiers où les écoles jouissent d'une bonne réputation. Au total, sur dix enfants, plus de sept fréquentent le collège public de leur secteur géographique, un fréquente un collège public différent et les deux restants un établissement privé. Pourtant, même minoritaires, ces changements d'établissements contribuent à renforcer encore les écarts initiaux entre les établissements », au sein desquels peuvent se rajouter des « classes de niveau » pour garder les « bons élèves ».

En s'appuyant sur le travail de Catherine Rhein, le rapport note l'influence de « la trace historique de l'interaction entre la division sociale de l'espace et l'équipement scolaire », c'est-à-dire entre les différents types d'offre d'établissements en fonction des communes. Mais il se limite à expliquer ces processus par une analyse économique du « capital humain ». C'est tout d'abord le rôle de la stratification sociale et spatiale qui est évoqué, dans le prolongement des travaux de Bénabou : « à court terme, une ville aux quartiers socialement différenciés (ville stratifiée) peut connaître un développement économique plus rapide qu'une ville pratiquant une mixité sociale uniforme (ville intégrée). Mais à long terme, la ville intégrée a des performances supérieures, au moins en niveau de développement »⁴⁰. Les inégalités d'accès à l'éducation liées aux conditions familiales, culturelles et financières sont aussi prises en compte, dans le sillage des travaux de Goux et Maurin sur le lien entre les diplômes du père et des enfants, mais aussi sur l'incidence du revenu et des conditions matérielles d'existence. Si le rapport Fitoussi intègre les inégalités de scolarisation dans un faisceau d'inégalités plus larges, il n'en sépare pas moins, dans une logique purement économétrique, les différents facteurs à l'œuvre, et ne rend pas compte des différenciations socio-spatiales autrement que par des indicateurs spatialement

⁴⁰ BENABOU R., « Equity and Efficiency in Human Capital Investment : The Local Connection », *Review of Economic Studies*, vol.63, 1996 ; et aussi « Heterogeneity, Stratification and Growth : Macroeconomic Implications of Community Structure and School Finance », *The American Economic Review*, vol.86, 1996.

non différenciés, le recours à une notion d'hystérésis spatiale qui apparaît à la fois comme l'effet et la cause des phénomènes de ségrégation urbaine.

De la même façon, Salima Benhamou a étudié le « décrochage économique des territoires » et la « fragmentation sociale » qui l'accompagne. Ces mécanismes laissent présager « l'existence d'un processus de polarisation sociospatiale ou de ségrégation urbaine caractérisé par une concentration spatiale de population défavorisée, confinée dans des quartiers de seconde zone »⁴¹. Face à la multitude de facteurs opérant dans un contexte où le territoire est devenu une source d'attractivité économique, Benhamou constate qu'en tant que composante du capital humain, l'éducation joue un rôle : « le choix de l'établissement est un facteur de localisation résidentielle important pour les familles qui veulent optimiser les chances de réussite scolaire de leur enfant » : maximisation des externalités positives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ce qui contribue à l'éviction des familles à bas revenu vers des zones urbaines moins favorisées, et induit donc une homogénéisation sociale au sein des écoles. Il y aurait donc un pouvoir de blocage du capital social, qui expliquerait l'échec de la politique des ZEP : diminuer le coût de l'apprentissage (en donnant plus d'argent aux familles et écoles) alors que le rendement perçu de l'éducation reste faible ne peut donner aucun résultat satisfaisant. Il faudrait donc autre chose que des politiques de discrimination positive pour remédier à la situation, en impulsant par exemple une « redéfinition du contexte local par un accroissement de la mixité sociale », afin d'attirer les classes moyennes vers les zones qu'elles ont déserté. Là encore, le glissement perceptif se conjugue avec l'approximation des catégories d'analyse, où le seul mécanisme identifié est finalement la fuite des « classes moyennes » d'autant plus pratiques à incriminer qu'elles forment un ensemble indéfini.

⁴¹ BENHAMOU S., « Décrochage économique des territoires et fragmentation sociale », *Ville Ecole Intégration- Diversité*, n°139, décembre 2004, p.33.

LE SOCIAL ET LE SPATIAL : DU DESCRIPTIF A L'EXPLICATIF

L'étude des formes de ségrégation scolaire en milieu urbain est donc un domaine de recherche tout à fait balisé, riche en angles d'approches et en analyses précises. Les résultats obtenus n'en soulèvent pas moins un certain nombre de problèmes, aussi bien du point de vue des méthodes mises en œuvre que des présupposés qui les sous-tendent. Tout d'abord, les travaux sur la question sont ou bien très normatifs, s'attachant à dénoncer la mise en œuvre de politiques publiques inadaptées aux difficultés rencontrées, ou bien très descriptifs, se limitant à établir la répartition des groupes sociaux dans les écoles en milieu urbain. Le problème de la notion de ségrégation urbaine ou scolaire est, semble-t-il, de se limiter à identifier les modes d'inscription spatiale des inégalités sociales, sans pour autant intégrer la dimension spatiale des pratiques sociales, en l'occurrence les différenciations contextuelles des stratégies de scolarisation. De ce point de vue, la spécialisation des disciplines, avec des travaux différenciant de plus en plus d'une part les descriptions géographiques des inégalités et d'autre part des monographies socio-ethnographiques d'établissements, ne peuvent que renforcer cette tendance à la division du travail scientifique⁴².

Finalement, les inégalités spatiales, qu'il s'agisse de l'accès à un type de logement ou d'établissement scolaire, n'apparaissent que comme une sorte de reflet des inégalités sociales et les recherches réalisées en ce domaine ne s'attachent pas véritablement aux relations entre la dimension spatiale et la différenciation sociale. Prendre en compte ces relations suppose de dépasser la simple description topographique, pour analyser cette interaction sur un mode explicatif. Sur ce point, on ne peut que souscrire au travail de conceptualisation réalisé par Agnès Van Zanten avec la notion d'école de la périphérie : « Assimiler toutes les différenciations sociales retraduites en termes spatiaux et notamment celles qui relèvent d'une démarche volontaire des individus, à de la ségrégation, reviendrait à placer sur le même plan des situations très variées, voire opposées, sur le plan social et politique. La notion de ségrégation doit être en fait associée à

⁴² Sur les origines de cette configuration savante, voir POUPEAU F., *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

l'étude de situations dans le cadre desquelles la séparation et la concentration des groupes sociaux ou ethniques, qu'elles résultent des politiques étatiques ou des pratiques qui permettent à d'autres catégories sociales de s'appropriier des espaces et d'en contrôler l'accès, conduisent à une marginalisation sociale, culturelle et économique de leurs membres qui contredit les idéaux fondamentaux des sociétés démocratiques. Si c'est le cas de la différenciation socio-spatiale des populations scolaires, comme nous le supposons ici, alors il est possible d'utiliser la notion d'école de la périphérie, non pas comme une notion purement descriptive de la distribution spatiale des populations, dont l'intérêt serait assez limité, mais comme une notion explicative des formes spécifiques des rapports de domination via d'école dans la société française contemporaine⁴³ ».

Le travail présenté ici se distingue cependant de la perspective adoptée par Agnès van Zanten à plusieurs niveaux : sur un plan méthodologique tout d'abord, car il est moins question ici de se centrer sur l'espace local, même dans la dimension globale à laquelle une enquête approfondie permet d'accéder (au-delà de tous les problèmes d'échelle⁴⁴), que de prendre en compte le caractère systémique du système d'enseignement. Autrement dit, loin de focaliser progressivement l'analyse, comme dans l'enquête sur « l'école de la périphérie », d'un niveau territorial élargi à l'appropriation des savoirs par les jeunes scolarisés, en passant par l'espace concurrentiel des établissements et des stratégies des acteurs éducatifs, il s'agit d'explorer l'hypothèse selon laquelle ce qui se passe à un niveau du système (les pratiques scolaires) entretient des relations (qu'il s'agit de préciser) avec les autres niveaux considérés, d'un point de vue spatial comme social. Ces éléments méthodologiques seront précisés dans chaque partie⁴⁵, car la véritable divergence d'orientation se situe ailleurs, dans une tentative de penser

⁴³ VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie*, *op.cit.*, p.8.

⁴⁴ OBERTI M., « L'analyse localisée de la ségrégation urbaine. Ville, quartiers et cités dans une commune de la banlieue parisienne », *Sociétés contemporaines*, n°22/23, 1995, p.127-143 ; VAN ZANTEN A., 2001, *op.cit.*

⁴⁵ Ils pourront ainsi apparaître bien moins comme une critique que comme un dialogue scientifiquement fondé avec le travail présenté dans *L'école de la périphérie*, avec lequel nombre de constats et de conclusions présentés ici s'avèrent convergents.

autrement les rapports entre le social et le spatial, et plus exactement d'*expliquer les relations entre dimensions sociales et spatiales*.

De ce point de vue, la notion d' « école de la périphérie » n'est pas tout à fait satisfaisante, puisqu'elle n'intègre la dimension spatiale (souvent sous-estimée par les sociologues) que sur une base territoriale restreinte, à l'opposé de l'école de centre-ville et de l'école rurale, dans la relation « entre les établissements et les quartiers défavorisés aux marges des grandes villes » : « Si l'école de la périphérie mérite d'être expliquée de façon distincte, c'est tout d'abord parce qu'elle s'adresse à une population spécifique : les familles des classes populaires marginalisées parmi lesquelles les familles d'origine immigrée sont largement représentées⁴⁶ ». Si les fondements empiriques d'une telle démarche ne sont pas contestables sur le plan local, la prise en compte du caractère systémique du système d'enseignement incite au contraire à ne pas séparer, sur une base purement territoriale, l'étude des conditions de scolarisation d'un groupe social ainsi déterminé –et ce d'autant plus que, comme on l'a vu, des travaux ont attesté que l'homogénéisation croissante de certains espaces favorisés et défavorisés n'étaient pas exempts de formes d'hétérogénéité interne très fortes.

S'il est vrai qu'il faut s'intéresser « à l'association entre la concentration spatiale de certaines populations et les chances inégales d'accès à une offre scolaire hiérarchisée⁴⁷ », le passage du niveau descriptif au niveau explicatif des mécanismes producteurs d'inégalités suppose alors la formulation de « lois sociales » à partir des probabilités objectives, pour des individus socialement situés, d'inscrire leurs pratiques de scolarisation dans un contexte donné. Les phénomènes de contournement et de mobilité sont généralement pris comme de simples variables explicatives du décalage entre le scolaire et le résidentiel, et ne sont que rarement considérés comme des variables à expliquer. Il ne s'agit donc plus de voir en quoi les facteurs sociaux produisent de la ségrégation, ou de voir comment les facteurs scolaires produisent par eux-mêmes de la ségrégation (ségrégation *par l'école*), mais d'articuler les processus selon lesquels l'espace

⁴⁶ VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie*, op.cit., p.3.

⁴⁷ VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie*, op.cit., p.8.

résidentiel et l'espace scolaire génèrent et renforcent, conjointement, des inégalités sociales d'accès à l'éducation. Le problème posé ici est plus largement celui des rapports entre espace physique et espace social, dont le système d'enseignement constitue un exemple privilégié, à la fois institution sociale, lieu de vie et enjeux de stratégies individuelles et collectives, en particulier pour les groupes sociaux dont la position dépend le plus du capital scolaire (hérité et acquis à l'école).

On touche ici le second problème que posent plus largement les recherches sur la ségrégation tient moins à la façon dont sont conçues les relations entre espace et société. S'il faut reconnaître, à la suite de Christian Topalov, que « les villes des savants sont des modes de spatialisation du social qui impliquent une double construction d'objet, celle de la société et celle de l'espace »⁴⁸, la mise en relation des facteurs sociaux et spatiaux se révèle d'autant plus délicate que le discours politique tend, depuis les années 1980, à formuler en termes de *territoires* des problèmes sociaux qui avaient auparavant été analysés sous l'angle des rapports entre *classes sociales*⁴⁹. Dans un contexte où « la base de la politique de la ville, c'est sa géographie prioritaire »⁵⁰, la volonté de réintégrer la dimension spatiale des inégalités sociales n'est-elle pas confrontée au danger de reprendre les catégories administratives et les outils conceptuels des politiques publiques ? N'est-ce pas la notion même de « ségrégation scolaire en milieu urbain » qui pose problème ? Désigne-t-elle seulement une dimension spatialement identifiable de la production des inégalités sociales et scolaires ? Son utilisation ne revient-elle pas à faire des facteurs spatiaux la cause de certains problèmes scolaires, occultant ainsi les facteurs sociaux à l'œuvre dans les différenciations de l'espace urbain ?

⁴⁸ TOPALOV C., « La ville des sciences sociales. Notes pour une enquête », in TOPALOV C. & LEPETIT B. (dir.), *La ville des sciences sociales*, Paris, Belin, 2001, p.7.

⁴⁹ POUPEAU F., *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003. Pour une analyse du cas américain, voir WACQUANT L., « Banlieues françaises et ghetto noir américain : de l'amalgame à la comparaison », *French Politics and Society*, 10(4), 1992.

⁵⁰ ESTEBE P., « Instruments et fondements de la géographie prioritaire de la politique de la ville (1982-1996) », *Revue française des affaires sociales*, 3, 2001, p.25-35.

Malgré la diversité de leur mise en œuvre depuis les années 1980, les politiques de la ville sont liées à une façon de penser la dimension spatiale des problèmes sociaux qui s'attache aux zones prioritaires afin d'y développer des actions à destination des gens qui en ont « le plus besoin ». Elles véhiculent une vision du monde social qu'un travail savant ne peut pas tenir comme allant de soi. Que l'on soit en accord ou désaccord avec ces politiques, il ne s'agit pas de sélectionner, dans une perspective de recherche appliquée, des parties de l'espace qui auraient certaines propriétés sur lesquelles l'action publique pourrait s'exercer, mais de chercher des rapports plus généraux en termes de différenciation sociale et spatiale à l'œuvre dans l'ensemble de l'espace urbain, ce qui implique d'autres modes de découpage analytique de l'espace résidentiel et de l'espace scolaire. L'utilisation (notamment au niveau des établissements scolaires) de certaines techniques comme le lissage cartographique, l'analyse des correspondances multiples ou les modèles multi-scalaires (voir *infra* respectivement parties I, II et III), vise ainsi à faire apparaître des ruptures et des différenciations que le discours politique ne prend pas en compte.

Mais au-delà de l'utilisation de telle ou telle méthode, un des problèmes auxquels se trouve confrontée la recherche réside dans le fait que les représentations socio-spatiales appliquées aux phénomènes urbains (notamment à l'étude des pratiques juvéniles) ont des biais épistémologiques qui présentent toute l'évidence du sens commun : l'espace urbain est spontanément pensé comme un environnement générateur d'effets de milieu et un contexte pour les pratiques sociales⁵¹. « Considérer la ville comme la projection de la société sur l'espace est à la fois un point de départ indispensable et une affirmation trop élémentaire. Car, s'il faut dépasser l'empirisme de la description géographique, on court le très grand risque d'imaginer l'espace comme une page blanche sur laquelle s'inscrit l'action des groupes et des institutions, dans rencontrer d'autre

⁵¹ Voir les débats sur l'organisation et la structuration de l'espace dans CASTELLS M., *La question urbaine*, Paris, Maspero, 1972, et LEFEBVRE, *Espace et politique*, Paris, Economica, 2000 (1972).

obstacle que la trace des générations passées⁵² ». De fait, l'identification opérée entre l'espace géographique et l'espace social conduit à représenter l'espace urbain comme un simple contenant : une « ressource d'interaction » ou un territoire qui accueille la vie sociale comme un décor⁵³.

La dimension historique est évidemment centrale dans la prise en compte de l'organisation de l'espace. On peut ici se reporter à certaines conclusions de Jean-Claude Perrot dans son analyse de Caen au XVIII^e siècle lorsqu'il explique que « qu'une ferme tradition nous porte à attendre le tableau d'une société dans la ville, plus que l'étude des questions urbaines. Pourtant, une lecture perspicace doit sentir que les comportements de la population, la pratique médicale, les processus qui règlent la production, les échanges, l'aménagement des quartiers décrivent efficacement les fondements de l'histoire sociale. Le déplacement de la visée fait toute la difficulté. N'avait-on pas à prouver d'abord que le sujet existe légitimement ? Notre bibliographie recèle d'excellentes études d'architecture, d'économie, de démographie. Entre elles, les corrélations se font rares. Il est plus exceptionnel encore de voire paraître les villes sous autres espèces qu'un *décor*. Le terme, si familier aux historiens, dit bien l'illusion. Peindrait-on de petites touches significatives et concrètes, comme on le fait volontiers, la scène où le rideau va se lever sur l'essentiel : modes de vie, richesses, tensions politiques et sociales, que *l'espace resterait vide et comme indifférent à l'action*⁵⁴ » [nous soulignons].

Lorsqu'on lit, une trentaine d'années plus tard, les travaux consacrés à la ségrégation scolaire en milieu urbain, on peut penser que les pratiques éducatives ne passeraient pas au travers de cette critique. Mais s'il n'y a pas parfois pas d'autre moyen que de recourir à la représentation spatiale pour visualiser, de

⁵² CASTELLS M., *op.cit.*, p. 152.

⁵³ PARAZELLI M., « Les limites épistémologiques des représentations socio-spatiales des pratiques urbaines juvéniles », *Cahiers de recherche sociologique*, 31, 1998, p.81-113.

⁵⁴ PERROT J.-C., *Genèse d'une ville moderne. Caen au XVIII^e siècle*, Paris, Mouton, 1975, p.944. On trouvera une autre mise en œuvre pratique de cette façon de penser l'espace urbain dans LEPETIT B., *Les villes dans la France moderne (1740-1840)*, Paris, Albin Michel, 1988.

façon presque métaphorique, l'espace social, la tendance spontanée à parler du social en termes de territoires occulte le fait qu'un espace géographique socialisé est structuré par des oppositions et des hiérarchies sociales, des mise à distance ou des discontinuités. On ne peut donc oublier que l'espace est lui-même une construction sociale qui résulte des procédures d'aménagement passées ou présentes⁵⁵. Et face à la vision d'un espace qui agirait comme une contrainte physique exogène aux pratiques sociales, il s'agit d'explorer d'une part l'hypothèse selon laquelle la dimension spatiale est une structure qui, tout en servant de lien d'expression à d'autres structures, exerce un rôle propre⁵⁶, c'est-à-dire que *l'espace est un principe structurant des pratiques sociales* ; et d'autre part l'hypothèse qu'*il n'y a pas de pratique spatialement localisée qui ne soit un produit historique et social*⁵⁷. Et si l'on peut en ce domaine se référer à certains travaux américains de sociologie urbaine⁵⁸, c'est du côté de disciplines ou sous-disciplines comme la géographie économique et l'économie spatiale que l'on peut trouver des études du rôle propre de l'espace, des formes de distribution et de différenciation des agents et des activités dans l'espace⁵⁹ : l'espace n'y est pas présenté comme un lieu neutre et homogène où s'exprimerait la concurrence entre des firmes, mais comme le principe de production de lieux distincts qui favorisent

⁵⁵ RHEIN C., « Structures sociales en Ile-de-France », *Données urbaines*, 3, Paris, Anthropos, 2000, p.212.

⁵⁶ BOURDIEU J., « Marché et localisation : le cas de l'agro-alimentaire » (à paraître).

⁵⁷ RHEIN C., « Intégration sociale, intégration spatiale », *L'espace géographique*, n°3, 2002, p.193-207.

⁵⁸ Voir à ce sujet les descriptions de DRAKE & CAYTON dans *Black Metropolis*, et les analyses de WILSON W.J., *Les oubliés de l'Amérique* (Paris, Desclée de Brouwer, 1994), en particulier sur les relations entre pauvreté urbaine et mouvements migratoire dans l'appendice (p.281-321) consacré à « La littérature sociologique sur la pauvreté urbaine : état des lieux » (en collaboration avec Robert Aponte). Voir aussi la synthèse réalisée par AUREYO J., « Spaces and places as sites and objects of politics », in GOODIN R. & TILLY C., *Oxford Handbook for Contextual Political Studies*, Oxford, 2005 (à paraître).

⁵⁹ Voir par exemple ANDERSON S.P., « Product selection, Location Choice and Spatial Pricing », in ANDERSON S.P., DE PALMA A., THISSE J.-F., *Discrete Choice Theory of Product Differentiation*, MIT Press, 1992, p.273-342 ; SCOTCHMER S. et THISSE J.-F., « Les implications de l'espace pour la concurrence », *Revue économique*, n°4, 1993, p.653-669.

l'expression de la différenciation entre les entreprises. Sans vouloir trop pousser l'analogie entre les firmes et les établissements scolaires, il est possible de faire le lien entre la production des différenciations spatiales et les effets des multiples déterminations emmagasinées dans l'espace.

Une des hypothèses engagées dans ce travail est qu'un des enjeux majeurs des luttes ayant lieu dans l'espace géographique concerne le pouvoir de s'approprier l'espace : l'habitat comme l'éducation se caractérisent ainsi par leur position dans un espace, résidentiel et scolaire, socialement marqué. Si l'on peut penser qu'il y a des conditions économiques et culturelles de l'appropriation de l'espace, il faut alors reconnaître qu'il est possédé par les agents sociaux en proportion de leurs ressources économiques et culturelles⁶⁰, et que dans un espace hiérarchisé, les trajectoires ascendantes et descendantes se distinguent clairement et sont saisissables sur le plan spatial des itinéraires géographiques ou des changements de résidence⁶¹. Si le fait de dominer l'espace consiste à pouvoir transformer les distances sociales en distances spatiales, être dominé par l'espace se traduit alors par le fait d'avoir près de soi des gens dont on voudrait être loin socialement et spatialement, ou par la restriction de l'accès à certaines ressources collectives, comme les biens culturels en général, et l'école en particulier – et on peut remarquer avec Edmond Préteceille que si la proximité spatiale ne signifie pas proximité sociale, inversement la distance spatiale implique la distance sociale⁶². Un des usages que donne le pouvoir sur l'espace réside alors dans la possibilité de tenir à l'écart des gens qui gênent et dévaluent son propre espace par leur présence. De ce point de vue, les pratiques de scolarisation peuvent participer d'une telle mise à distance.

L'étude des mécanismes articulant espace physique et espace social, ou plus précisément espace résidentiel et espace scolaire, se fera donc par le biais des

⁶⁰ BOURDIEU P. et DELSAUT Y., « Le couturier et sa griffe. Contribution à une théorie de la magie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 1975, p.7-36.

⁶¹ BOURDIEU P., *Les règles de l'art*, Paris, Seuil, 1992, p.68-71.

⁶² PRETECEILLE E., « Ségrégations urbaines », *Sociétés contemporaines*, n°22/23, 1995, p.5-15.

déterminants socio-spatiaux d'un genre particulier de pratiques sociales, les pratiques scolaires. On adoptera donc une perspective différente de certains travaux parmi les plus rigoureux en matière d'analyse des formes de ségrégation à l'école, et en particulier du *school mix*⁶³. Ces travaux étudient, grâce à des modèles de régression linéaire, les effets de contexte comme l'établissement (et parfois la classe⁶⁴) sur les progressions scolaires des élèves. En revanche, la démarche adoptée ici s'attache aux choix d'établissement et incorpore d'autres dimensions socio-spatiales, comme l'influence des voisinages d'établissement et des espaces résidentiels dans lesquels ils se situent. Plus exactement, il s'agira, au-delà du simple constat d'une ségrégation scolaire reflétant la ségrégation urbaine, d'étudier les déterminants sociaux des pratiques de scolarisation dans leurs contextes, selon un angle d'approche qu'il convient de définir plus précisément.

L'ÉVITEMENT SCOLAIRE : UN FAIT SOCIAL

Il est désormais reconnu, même dans les instances les plus officielles, que la ségrégation sociale et ethnique à l'œuvre dans les établissements scolaires est contradictoire avec l'idéal de l'école républicaine française. Un rapport remis à la Commission du débat national sur l'avenir de l'école résume bien les constats qui sont aujourd'hui couramment admis : « dans la mesure où l'espace urbain fait l'objet d'une certaine ségrégation, les établissements scolaires vont eux-mêmes être relativement ségrégués, puisque la sectorisation introduit un lien mécanique

⁶³ LANDIER S., DURU-BELLAT M., « Investigating School Mix Effects in French Secondary Schools. A Quantitative and Qualitative Research », *European Conference on Educational Research*, Hambourg, Septembre 2003.

⁶⁴ DURUT-BELLAT M. et MEURET D., « Le déroulement de la scolarité au collège. Le contexte fait les différences », *Revue française de sociologie*, n°29, 1988n p.649-666 ; et « La constitution de classes de niveau par les collèges », *Revue française de sociologie*, n°38, 1997, p. 759-790.

entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire⁶⁵». Un des mécanismes institutionnels permettant garantir l'égalité formelle de tous devant l'offre éducative est en effet constitué par la sectorisation, définie par la carte scolaire, de l'affectation des élèves dans les établissements publics de l'enseignement primaire ou secondaire. La carte scolaire est peu à peu devenue un outil pour gérer l'accroissement des flux scolaires liés aux politiques d'allongement des scolarités mises en œuvre à partir des années 1960, et un moyen déclaré pour assurer un maximum d'hétérogénéité sociale interne aux établissements⁶⁶. Elle a alors pour but d'éviter que s'instaure une ségrégation sociale entre les premiers cycles des lycées, à recrutement social élevé, et les collèges d'enseignement général à recrutement plus populaire.

Le contrôle exercé par l'administration centrale sur ce mode d'organisation propre à la France s'est cependant trouvé battu en brèche par les transformations du système d'enseignement. L'autonomie croissante accordée aux établissements au cours des années 1970 et 1980, les mesures de décentralisation de 1983 et 1985, ainsi que la mise en œuvre d'une politique de discrimination positive dès 1981, n'ont pas seulement contribué à donner des pouvoirs aux instances locales : elles ont sans doute renforcé les disparités entre les établissements du fait de leur implantation spatiale et sociale⁶⁷. La carte scolaire apparaît donc comme inégalitaire, du fait de politiques scolaires incapables de corriger les inégalités urbaines, mais aussi des inégalités de

⁶⁵ « Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche », Synthèse rédigée par Marie Duru-Bellat, *Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, avril 2004.

⁶⁶ TANGUY L., 1975, *La carte scolaire*, Paris, Université de Paris 5 ; DURU-BELLAT M. et MINGAT A., « Carte scolaire et orientation en fin de cinquième », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, 1989, p.171-184. Sur les transformations de la carte scolaire, voir POUPEAU F., *Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Paris, Syllepse, 2004.

⁶⁷ MEURET D., « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n°109, 1994, pp.41-64. TRANCART D., « L'évolution des disparités des collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n°124, pp.43-53.

mobilité⁶⁸, qui tiennent aux ressources inégales dont disposent les familles dans leurs stratégies d'évitement des familles, alors même que ces stratégies tendent à se généraliser⁶⁹. Parmi les facteurs conduisant à la concentration problématique des populations les plus défavorisées, le fait que la carte scolaire soit désormais partie intégrante des stratégies résidentielles des familles est désormais reconnu⁷⁰, et la ségrégation scolaire apparaît ainsi non comme un pur effet de la ségrégation résidentielle, mais comme une fabrication de l'institution scolaire elle-même.

La façon d'analyser ces phénomènes semble cependant relativement inadaptée. D'une part, on l'a vu, la notion de ségrégation est trop imprécise et joue le rôle à la fois d'effet et de cause ; mais surtout ce « lien mécanique » entre espace résidentiel et espace scolaire est attribué à une série de facteurs (stratégies des familles, politiques d'établissement, politiques administratives de sectorisation) qui sont énumérés sans être véritablement reliés entre eux. Les effets de la gestion des flux restent ainsi mal connus, dans la mesure où le maillage de la carte scolaire doit répondre simultanément à des objectifs parfois contradictoires : s'adapter aux fluctuations démographiques, maintenir la diversité sociale nécessaire à la mission d'intégration sociale de l'école, offrir aux établissements les conditions d'une réussite scolaire du plus grand nombre de leurs élèves, satisfaire des familles qui se comportent de plus en plus comme des « consommateurs d'école » et qui n'hésitent pas à transgresser les règles officielles. L'importance des demandes de dérogation -pour ne rien dire de la pratique des fausses adresses- montre bien qu'il existe de nombreuses familles qui, insatisfaites du découpage, jugent intolérable la contrainte de mixité sociale à l'école. Le tracé de la carte scolaire apparaît donc à un moment donné comme une

⁶⁸ BROOCOLICHI S., DURU-BELLAT M., MEURET D., *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Cahiers de l'IREDU n°62, Dijon, IREDU, 2001.

⁶⁹ CHAUSSERON C., *Le choix des établissements au début des études secondaires*, Note d'information 01.42, DPD, Ministère de l'éducation nationale, 2001 ; FELOUZIS G. *et al.*, *Ecole, ville ségrégation*, Rapport pour le FASILD et le PUCA, Université de Bordeaux II, CADIS-LAPSAC, 2002.

⁷⁰ MARESCA B., « Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels », *Cahiers de recherche*, Credoc, n°184, 2003.

sorte de compromis sans cesse remis en cause entre la réalisation de l'idéal républicain d'intégration par la contrainte spatiale, d'une part, et les stratégies familiales de scolarisation d'autre part.

Malgré la contrainte de la carte scolaire, la mobilité scolaire locale, loin d'être négligeable, est partie prenante des disparités qui existent entre les établissements. C'est cette mobilité plus ou moins licite, tour à tour cause et conséquence des discontinuités locales, qui sera désignée ici par le terme générique d'*évitement*. L'évitement scolaire désigne ainsi l'ensemble des pratiques des familles qui scolarisent leurs enfants dans un autre établissement que celui de l'aire de recrutement à laquelle appartient leur résidence. Il conduit à une mesure biaisée des résultats aux examens, puisque les élèves initialement formés dans un établissement décrochent parfois leur diplôme dans un autre établissement, voire dans une autre académie –le transfert de réussite de la banlieue vers Paris en étant l'exemple le plus connu. Il apparaît donc essentiel de bien mesurer ce phénomène sous ses différentes formes pour évaluer ses effets sur les pratiques de scolarisation et sur les disparités entre établissements.

L'intérêt d'une approche intégrant à la fois les variables de localisation spatiale et de position sociale est non seulement d'établir une cartographie des disparités géographiques de l'école en Ile-de-France mais aussi de prendre en compte la différenciation des pratiques d'évitement selon les groupes sociaux, en fonction de leur situation dans l'espace local, et du degré d'information qu'ils possèdent. En effet, l'évitement n'est pas un phénomène uniforme et recouvre des pratiques variées. Il y a tout d'abord la part de l'évitement officiellement recensée : les demandes individuelles de dérogation déposées par les familles des élèves, dont on peut penser qu'elles sont socialement différenciées dans leur modalités comme dans leurs résultats. Le phénomène d'évitement comporte aussi une partie officieuse et souvent occultée, qui peut être mesurée de deux façons : directement, par la comparaison entre les adresses postales des élèves inscrits dans chaque établissement public ou privé sous contrat et les limites des aires de recrutement ; indirectement, par la mesure de l'écart entre l'effectif local de la population résidente d'âge scolaire et l'effectif de l'établissement correspondant.

Ces diverses formes d'évitement sont plus ou moins transparentes. Du point de vue de l'administration scolaire, l'élève n'a que deux solutions : ou bien il respecte, bon gré mal gré, la carte scolaire, ou bien il demande (et dans la majorité des cas obtient) une dérogation officielle. Toutes les autres pratiques sont regroupées sous le terme d' « évaporation », dont l'ampleur est difficile à évaluer, et qui recouvre à son tour plusieurs types de pratiques. Une partie des familles court-circuite l'administration scolaire en traitant directement avec les chefs d'établissement concernés. Assez fréquente dans l'enseignement primaire, cette pratique devient plus rare à partir du collège. Une autre partie des familles triche. Dans le cas d'une famille « pionnière » récemment arrivée dans un quartier dont l'embourgeoisement est récent, on observe fréquemment la non-déclaration du changement de résidence: la famille préfère alors, si la distance n'est pas excessive, que les enfants demeurent scolarisés dans la commune d'origine. La famille « évitante » déclare généralement une fausse adresse, mais de nombreuses techniques de fraude sont inventées pour justifier l'inscription des enfants dans un autre collège. Dans les cas extrêmes, le désir d'évitement peut même être un critère décisif dans la décision de déménager, au point que la proximité d'un établissement réputé devienne un critère d'évaluation des logements proposés à la vente ou la location⁷¹. Enfin, le désir d'évitement motive bon nombre des transferts de l'enseignement public à l'enseignement privé, ce dernier n'étant pas sectorisé.

A cause de ces multiples facettes et de son caractère parfois illicite, l'ampleur de l'évaporation des élèves est difficile à évaluer. Alain Léger et Maryse Tripier⁷² décrivent un évitement d'une ampleur considérable qui ne tient pourtant compte que de l'évitement précoce: on a toutes les raisons de penser qu'aujourd'hui les pratiques d'évitement sont plus fréquentes encore lors de

⁷¹ BARTHON C., OBERTI M., « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements », *L'école : l'état des savoirs*, sous la direction de A.VAN ZANTEN, La Découverte, 2000.

⁷² LEGER A., TRIPIER M., *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, PUF, 1986.

l'entrée en sixième, et même avant⁷³. La partie officiellement reconnue des conduites d'évitement n'est donc que la face visible du phénomène. Les difficultés pour le saisir sont redoublées par l'hétérogénéité des motifs invoqués par les familles qui pratiquent l'évitement. Ils peuvent être positifs, lorsqu'elles estiment, à tort ou à raison, que la réussite sociale ou professionnelle de l'enfant passe par sa scolarisation dans un autre établissement jugé plus prestigieux. C'est là un motif très courant d'évitement dans les espaces de réussite scolaire les plus connus, en particulier à Paris intra-muros. Dans la plupart des collèges cependant, le motif de l'évitement est, au moins en partie, négatif. Il s'agit dans ce cas pour la famille d'échapper à l'établissement de secteur, perçu à tort ou à raison comme favorisant ou conditionnant l'échec scolaire et/ou une proximité sociale jugée « dégradante » ou « dangereuse » (on y redoute les « mauvaises fréquentations »). Motivations positives et motivations négatives ne sont ni exclusives, ni toujours clairement formulées.

METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

La présente recherche se situe principalement au niveau des collèges d'Ile-de-France, pour des raisons qu'il convient de détailler. Le choix de Paris et de sa périphérie offre à la fois l'épaisseur temporelle d'un espace anciennement urbanisé et un espace suffisamment vaste pour y distinguer, par delà les exceptions locales, des régularités générales. Dans la mesure où le peuplement de la périphérie n'est pas sans rapport avec l'environnement scolaire supposé, on se priverait d'une dimension importante des recompositions de l'espace scolaire en oubliant l'environnement périurbain immédiat de l'agglomération –ce qui justifie le choix de l'ensemble de la région Ile-de-France. En même temps, l'enquête se limite à cette zone spatialement déterminée, car, pour reprendre les termes de Bernard Lepetit, on a privilégié « au programme de Lucien Febvre qui appeler à multiplier les monographies régionales et à confronter minutieusement leurs éléments pour aboutir à des conclusions d'ensemble (...) celui de François Simiand qui

⁷³ POUPEAU F., *op.cit.* 2004.

souhaitait que la science sociale choisisse ses sites de manière à ce que l'agencement des observations réalise entre les phénomènes des relations dont l'intensité peut être mesurée⁷⁴».

En outre, le niveau du collège a été choisi parce qu'il constitue dans la ville un niveau de polarisation qui touche systématiquement toute une classe d'âge. Il est présenté aujourd'hui comme un lieu privilégié de l'intégration sociale et spatiale puisqu'il demeure, malgré tout, un lieu de rencontre et de mélange social : s'y font les premiers apprentissages de la socialisation et de la pratique spatiale pour le citoyen. C'est pourquoi les collèges sont porteurs de coupures décisives dans la ville où ils représentent un espace de vie important. Pour toutes ces raisons, ce niveau d'enseignement constitue un point d'accès privilégié des processus qui engendrent la division sociale de l'espace. Les enjeux politiques locaux liés au bon fonctionnement du collège sont redoublés par les transformations récentes du système éducatif : l'allongement massif des scolarités dans un cursus secondaire unique (réforme Haby) a fait du collège, « maillon sensible » du système d'enseignement, un enjeu politique majeur, surtout depuis l'émergence, dans les années 80, du « problème des banlieues » qui a focalisé l'attention sociale et politique sur l'enseignement dans les quartiers considérés comme défavorisés⁷⁵.

Une autre raison de ce choix des collèges franciliens tient à la volonté de s'inscrire dans la continuité de recherches déjà entreprises. Les résultats déjà obtenus dans des enquêtes précédentes⁷⁶ ont permis de montrer que la localisation de l'évitement dans l'espace scolaire n'est pas aléatoire mais reste liée aux formes spatiales observables, en particulier aux discontinuités et à l'hétérogénéité locale.

⁷⁴ LEPETIT B., *op.cit.*, p.14.

⁷⁵ CHAMPAGNE P., « La vision médiatique », in *La misère du monde* (dir. BOURDIEU P.), Paris, Seuil, 1993 ; CHAMPAGNE P. et BOURDIEU P., « Les exclus de l'intérieur », in *La misère du monde*, *op.cit.*, pp.

⁷⁶ Voir FRANCOIS J.-C., *Discontinuités dans la ville: l'espace des collèges de l'agglomération parisienne, 1982-1992*, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris I (dir. Thérèse Saint-Julien) ; POUPEAU F., *Enseigner en « banlieue »*, *Sociologie de l'éducation et transformations du système d'enseignement*, Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, 2001 (dir. Patrick Champagne).

Selon les secteurs de l'agglomération, des processus de nature et de portée différentes se produisent. Des pôles attractifs, aspirant certaines catégories d'élèves, transforment leur environnement à plus ou moins grande distance. Dans des configurations « en cascade », des établissements attirent des élèves qui veulent éviter des établissements voisins mais qui, en même temps et de ce fait même, voient les élèves de leur secteur de recrutement fuir vers un établissement disposant d'avantages relatifs réels ou perçus. Dans d'autres parties de l'espace scolaire francilien, au contraire, la diversité locale de « l'offre scolaire » est trop faible pour que l'évitement soit significatif, comme dans le cas des espaces à faible densité de la grande périphérie où les distances entre établissements sont souvent dissuasives, mais aussi des vastes espaces défavorisés de l'immédiate banlieue nord⁷⁷, ceux-ci fonctionnant comme de véritables « enclaves ». Dans la mesure où, toutes choses égales par ailleurs, la localisation d'un collège et la situation d'un élève vont affecter leurs devenir respectifs, on peut parler d'inégalités spatiales au sens fort du terme. Plus généralement, l'analyse des logiques des flux d'évitement peut contribuer à vérifier l'existence, au sein de l'espace scolaire francilien, de sous-ensembles fonctionnant selon une logique qui leur est propre : en ce sens, l'évitement renseigne sur le degré de fragmentation de l'espace scolaire et les processus sociaux qui le structurent.

Cette étude se développe de la façon suivante. Une cartographie de des différences entre l'espace résidentiel et l'espace scolaire sur l'ensemble de la région parisienne et des trois académies de Paris permet tout d'abord de cerner la morphologie du phénomène d'évitement, et de préciser, à travers les zones dans lesquelles il se situe, certaines de ses caractéristiques essentielles. Ce premier temps permet de constituer des terrains d'enquête pertinents pour appréhender les effets du phénomène, dans le cadre des transformations structurelles de l'espace résidentiel considéré, dont la *gentrification* constitue un aspect déterminant. Enfin, l'élaboration d'un modèle statistique à l'échelle de l'agglomération parisienne

⁷⁷ FRANÇOIS J.-C., « Discontinuités territoriales et mise en évidence de systèmes spatiaux dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne », *L'Espace Géographique* n°1/98, p63-75, 1998.

constitue une façon de mettre en évidence la différenciation socio-spatiale des pratiques d'évitement, selon des variables telles que l'origine sociale (saisie au travers des catégories socio-professionnelles) et l'âge scolaire, replacées au sein de leurs contextes d'effectuation, établissements et voisinages.

Première partie

LA POLARISATION SOCIALE

DE

L'ESPACE RESIDENTIEL

ET DE

L'ESPACE SCOLAIRE

UNE CARACTERISATION SOCIO-SPATIALE

Si l'on ne veut pas faire de l'interdisciplinarité entre sociologie et géographie un impératif catégorique mais purement formel de la méthodologie en sciences sociales, il convient en premier lieu de s'accorder, au-delà de la définition du phénomène étudié, sur les attendus qui sont engagés dans les approches émanant de chacune des disciplines. Le sociologue voudra montrer comment les comportements d'évitement scolaire se différencient en fonction de l'origine sociale des élèves, dans des conditions d'effectuation marquées par le contexte des établissements et leurs voisinages. Le géographe voudra lui insister sur le fait que les opportunités de l'élève en matière d'évitement dépendent également de sa localisation scolaire et résidentielle. Et si le premier sera prêt à reconnaître une inscription spatiale des inégalités sociales, qui restent déterminantes en dernière instance, le second s'attachera à montrer en quoi le social ne s'appréhende jamais qu'au travers de conditions géographiques qui structurent sa forme visible et sont porteuses d'inégalités spatiales. Plutôt que de juxtaposer les productions des deux disciplines, on a donc décidé d'explorer en quoi les deux approches peuvent apporter un éclairage commun à l'analyse d'un même phénomène, par la construction d'une caractérisation socio-spatiale.

Il ne s'agit pas pour autant de céder aux mirages de l'interdisciplinarité, et comme le remarquait Bernard Lepetit commentant Braudel à travers Marc Bloch et Lucien Febvre, « l'unification des sciences sociales ne s'opère pas par réduction à une méthode unique, mais par la multiplication des points de vue appliqués à un objet unique »⁷⁸. Un des instruments susceptible d'ouvrir de telles dimensions de recherche était, selon les directeurs des *Annales ESC*, la carte, « instrument de recherche, indispensable à toute science humaine » et « l'occasion d'une convergence, d'une collaboration entre spécialistes »⁷⁹. Un des points de départ de

⁷⁸ LEPETIT B., « *Les Annales*. Portrait de groupe avec revue », in REVEL J. et WACHTEL N. (eds), *Une école pour les sciences sociales*, Paris, Cerf-Editions de l'EHESS, 1996, p.38.

⁷⁹ « La carte, instrument de recherche : les communes de France », *Les Annales ESC*, 1958, p.447 (texte signé par les directeurs de la revue, en introduction aux textes de

l'analyse présentée ici est justement la cartographie des relations entre espace résidentiel et espace scolaire, qui fait apparaître les contours du phénomène étudié et de ses effets, l'évitement scolaire. Ce point de départ étant posé, la collaboration entre sociologie et géographie permet ainsi une vérification mutuelle : « la connaissance des données structurelles » fournie par l'analyse cartographique permet de « contrôler la validité de l'échantillon soumis à l'analyse sociologique », comme le préconisait déjà Pierre Bourdieu dans *Travail et travailleurs en Algérie*⁸⁰, tandis qu'inversement, le matériel recueilli dans les entretiens et les questionnaires offre la possibilité de revenir sur la pertinence des hypothèses statistiques et de nourrir la réflexion produite ensuite au niveau multi-scalaire intégrant variables sociales et spatiales.

commentaires de la carte, rédigés par représentants des disciplines géographique, économique, sociologique et historique).

⁸⁰ BOURDIEU P., « Avant-propos à l'étude sociologique », in BOURDIEU et al., *Travail et travailleurs en Algérie*, p.266. Sur le potentiel exploratoire de la cartographie, voir BRAUDEL F., « La carte, instrument de recherche : les communes en France », *Annales ESC*, 1958, p.447-487.

Chapitre 1

ÉVITEMENT SCOLAIRE ET DIVISIONS SOCIALES DE L'ESPACE URBAIN

ESPACE RESIDENTIEL ET ESPACE SCOLAIRE

Afin d'inscrire l'évitement scolaire au sein des disparités socio-spatiales de la région Ile-de-France, il s'agit tout d'abord de définir le maillage⁸¹ de référence, la carte scolaire. La tentative de cartographie de l'évitement scolaire butte cependant sur la difficulté qu'il y a à établir une mesure fiable du phénomène d'évitement : dans l'idéal, il faudrait connaître tous les flux (aussi bien les migrations souhaitées que les migrations effectivement réalisées). Or, on ne peut disposer, au mieux, de cette information que pour les dérogations officielles. Pour estimer au plus juste l'ampleur de l'évitement dans l'ensemble de l'espace étudié, on a donc choisi une mesure « indirecte » qui consiste à évaluer l'écart qui existe entre la population effectivement scolarisée dans le secteur de recrutement officiel et la population résidente en âge d'être scolarisée au collège. On renonce par là à connaître précisément les flux et on se contente d'observer les populations d'élèves avant et après la « migration » ; mais, en contrepartie, on tient ainsi compte non seulement des dérogations, mais aussi du recours au secteur privé et de toutes les pratiques « souterraines »⁸².

La mesure de l'évitement se heurte alors à un autre problème technique : le maillage des secteurs de recrutement des collèges ne coïncide pas avec les maillages du recensement INSEE. La solution retenue consiste à ventiler la population scolarisée dans le plus fin maillage disponible, celui des quartiers IRIS 2000, en prenant soin de minimiser le biais statistique induit par une telle

⁸¹ Une maille étant l'espace délimité qui constitue la base d'un découpage du territoire pour l'appropriation ou la gestion, le maillage désigne ensemble des filets qui situent les lieux dans des mailles, principes de partition opératoire et socialisée de l'espace.

⁸² Comme par exemple l'inscription de gré à gré avec le chef d'établissement, fréquent en cours de cycle : à partir de la 5^e l'administration scolaire, l'inspection (I.E.N.) n'est pas avisé.

opération (voir *infra* encadré 1). Une fois réalisée la mise en conformité des données au sein d'un maillage unique, on a choisi de présenter des cartes lissées. Le lissage introduit le « flou » nécessaire pour respecter la confidentialité des données fournies par l'administration scolaire, tout en permettant, au prix de la perte de certains détails, une meilleure lisibilité des formes spatiales (voir *infra* encadré 2).

Le maillage des secteurs de recrutement des collèges en 1999 permet de cartographier une mesure globale de l'évitement scolaire toutes catégories sociales confondues, pour la sous-population des enfants de 13 ans : ceux-ci étant normalement tous scolarisés au collège, la comparaison de la population résidente et de la population scolaire peut se faire avec précision. On observe en chaque point la différence entre le « stock d'élèves » et le « stock d'habitants » afin d'arriver à une mesure localisée de l'écart entre les populations considérées. « L'évaporation » des élèves désigne le cas où les élèves scolarisés sont moins nombreux que les enfants résidents, tandis que la « condensation » désigne le phénomène inverse – et il peut y avoir, en certains lieux, beaucoup plus d'élèves qu'il n'y a d'enfants résidents.

Encadré 1

La mise en relation de l'espace scolaire et de l'espace résidentiel⁸³

Le découpage infra-communal de l'espace résidentiel dont on dispose pour 1999 est celui des Iris 2000. L'espace scolaire est découpé en secteurs de recrutement des établissements, généralement plus vastes que les Iris. Ces deux découpages étant étrangers l'un à l'autre, la mise en correspondance de l'espace résidentiel et de l'espace scolaire en petite couronne implique de trouver des règles permettant de comparer les deux cartes. Dans la mesure où on se fixe pour objectif une cartographie reposant sur des mailles formées toujours d'un nombre entier d'Iris, cela implique que les données INSEE à l'Iris soient reprises telles quelles. En contrepartie, les données scolaires sont « ventilées » entre les Iris de façon à minimiser le biais statistique. On procède dans un premier temps à la délimitation du tracé, en fabriquant un maillage M tel que chaque aire de recrutement corresponde à un nombre entier d'Iris. Il y a alors deux possibilités : ou bien l'Iris est entièrement inclus dans une aire de recrutement, et il lui est naturellement entièrement affecté. Ou bien l'Iris est à cheval sur plusieurs aires de recrutement, et il est alors affecté à l'aire de recrutement qui coïncide avec la plus grande partie de sa surface. Dans un second temps, on procède à la ventilation proprement dite des données scolaires, avec pour objectif de minimiser le biais induit par la soumission au découpage Iris.

Un exemple fictif (tableau 1) permet de détailler cette mise en correspondance. Soient A et B deux collèges, I_1 I_2 I_3 I_4 I_5 les Iris recouvrant leurs aires de recrutement. On a ici deux maillages indépendants qui se superposent sur le même espace (figure 1) : le maillage M_e des établissements d'une part, le maillage M_i des Iris d'autre part. Pour chacun de ces maillages, on connaît la surface et la population de chacune des mailles (population des élèves pour M_e , population des 10-15 ans pour M_i).

Tableau 1. Maillage des Iris et maillage scolaire

Maillage M_i	Population 10-15 ans	Surface
I_1	178	42
I_2	192	42
I_3	217	101
I_4	412	79
I_5	311	136
Total	1310	400

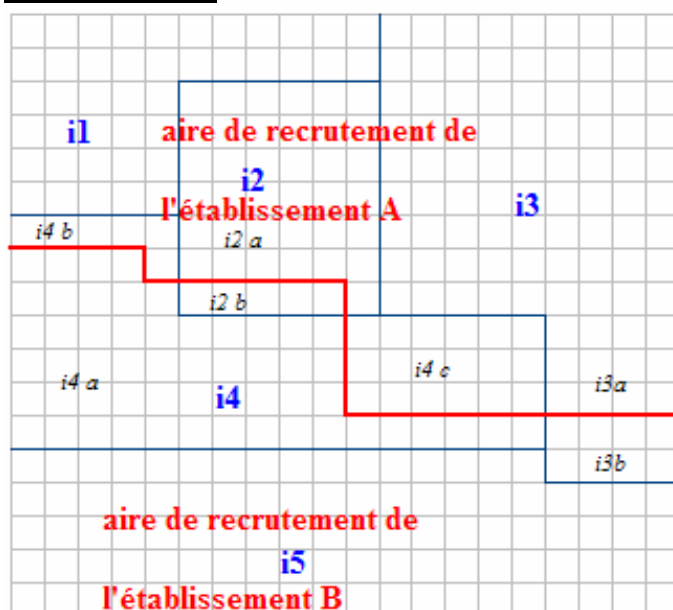
Maillage M_e	Population des élèves	Surface
Collège A	513	196
Collège B	618	204
Total	1131	400

⁸³ Cette méthode a été mise au point lors d'un contrat de l'U.M.R. Géographie-cités pour la D.R.E.I.F.

I_1 étant entièrement inclus dans l'aire de recrutement de A, et I_5 dans celle de B, leur affectation va de soi; en revanche, I_2 , I_3 et I_4 sont traversés par la frontière entre A et B. On procède en premier lieu à la délimitation du tracé en respectant les limites des Iris. La plus grande partie de la surface de I_1 et I_2 coïncide avec l'aire de recrutement de A : sur le fond de carte, ils lui sont donc affectés. Comme le tracé choisi est assez différent du tracé réel, on procède à des compensations pour chacun de ces Iris. Si l'on considère I_2 , par exemple, on voit qu'une partie de la population des élèves de B doit être virtuellement réaffectée à l'établissement A, car ils résident en fait sur le territoire qui vient d'être attribué à A pour conserver intact le tracé de l'iris. Il faut alors estimer le nombre de ces élèves.

Soit le maillage M tel que $M = M_i \cap M_e$. Par construction, chaque aire de recrutement et chaque iris sont formés d'un nombre entier de mailles de M (figure 1). Pour chacune de ces mailles, on peut évaluer la population âgée de 10 à 15 ans. En postulant l'isodensité des résidents de 10-15 ans au sein de chaque iris⁸⁴, on obtient une estimation des sous populations dans chacune des mailles.

Figure 1: Superposition des quartiers iris et des aires de recrutement des établissements



⁸⁴ Rappelons que les vastes espaces inhabités, tels que zones industrielles, plans d'eau, forêts, etc., sont distingués par l'INSEE qui les attribue à des iris spécifiques ; en outre, le tracé des iris est généralement choisi en tenant compte de la morphologie du bâti : les écarts de densité observables au sein d'un même iris demeurent donc relativement modérés.

Tableau 2. Intersection des Maillages (exemple fictif)

Maille de M	Surface	Population 10-15 ans
l_1	37	(surface l_1 / surface l_1) * Pop l_1
l_{2a}	37	(surface l_{2a} / surface l_2) * Pop l_{2a}
l_{2b}	5	(5/42)*Pop l_2
l_{3a}	93	(93/101)*Pop l_3
l_{3b}	8	(8/101)*Pop l_3
l_{4a}	49	(49/79)*Pop l_4
l_{4b}	6	(6/79)*Pop l_4
l_{4c}	18	(18/79)*Pop l_4
l_5	136	(136/136)*Pop l_5
Total	400	1310

Pour chacun des collèges, on peut alors mettre en regard la population des élèves de l'établissement avec la somme des populations de résidents de 10-15 ans pour les mailles de M correspondant exactement à l'aire de recrutement. Dans notre exemple, la population résidente de 10-15 ans de l'aire de recrutement du collège A (en grisé) correspond à la somme des populations de l_1 , l_{2a} , l_{3a} , l_{4b} , et l_{4c} . On connaît par ailleurs l'effectif du collège A (513), ce qui permet de déduire la règle de correspondance entre population scolaire et population résidente :

Population scolaire A = a . population résidente A.

On tient cette règle pour constante sur toute la surface de l'aire de recrutement de A. Dans l'aire de recrutement de B, la même méthode permet de déduire une règle légèrement différente :

Population scolaire B = b . population résidente B.

On voit que l'approximation est minime : en établissant une règle spécifique à chaque aire de recrutement pour mettre en relation population scolaire et population résidente, on tient compte à chaque fois du niveau d'évitement local. On peut alors déduire le nombre d'élèves censés résider dans la maille l_{2b} :

Population scolaire l_{2b} = b . population résidente l_{2b}

Cette quantité d'élèves est ajoutée à l'effectif de l'établissement A (et soustraite à B) pour compenser l'écart existant entre le tracé officiel de l'aire de recrutement et le tracé de l'Iris retenu. Dans cet exemple, on « transfère » également des élèves de l'établissement B vers A en compensation de l'annexion de l_{3b} , et, inversement, de A vers B en compensation de l'annexion par B de l_{4b} et l_{4c} . Chacun de ces « transferts » d'élèves se fait en tenant compte de la composition du collège d'origine : les sous populations « cédées » à un autre établissement ont un profil conforme à celui de leur établissement réel. L'écart entre la structure de l'établissement scolaire prise en compte dans ce travail et sa structure réelle est ainsi très faible. En effet, deux établissements voisins se ressemblent souvent du point de vue des propriétés sociales de leurs publics, et l'échange d'une petite fraction de leurs effectifs est alors sans incidence notable sur leurs profils respectifs. Lorsqu'il arrive que deux établissements contigus soient

significativement différents socialement, la discontinuité s'appuie généralement sur un élément matériel du tissu urbain (changement radical de la morphologie de l'habitat, route de largeur importante, cours d'eau, etc.) qui, correspond souvent au tracé de la limite entre Iris. Ceci explique que, testé pour chacune des variables décrivant la population scolaire des établissements, le coefficient de corrélation simple entre les valeurs « avant » (valeurs réelles) et « après » compensation (valeurs utilisées) soit toujours supérieur à +0.95.

Encadré 2

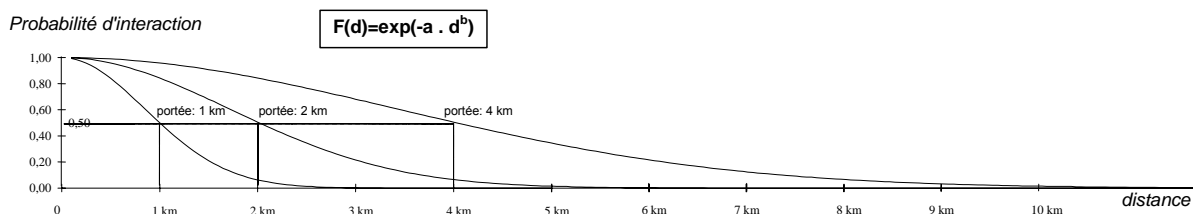
La technique du lissage

Le lissage consiste à définir un voisinage de forme et de portée données et à proposer, pour tout point de l'espace étudié, une valeur représentative des valeurs observées dans ce voisinage. Parmi les différentes solutions possibles, le lissage par rapport de potentiels (Grasland et Mathian, 1993) donne de bons résultats⁸⁵. Cette méthode s'apparente à la méthode des cercles mobiles proposée par Béguin (1979) qui consiste à déplacer aux points d'intersection d'une grille couvrant l'espace étudié un voisinage ayant la forme d'un cercle de rayon constant et à calculer en chacun de ces « points de mesure » la moyenne des valeurs observées pour les « points d'observation » se trouvant à l'intérieur du voisinage circulaire considéré. Dans le cas d'une variable de rapport Z, il faut connaître les stocks V et P. On compte l'effectif de V dans le voisinage (par exemple, le nombre d'enfants de 13 ans scolarisés au collège) et l'effectif de la population de référence P dans le voisinage (ici le nombre d'enfants de treize ans résidents) et on pose $Z=V/P$.

L'inconvénient majeur est ici la sensibilité au positionnement de la grille de mesure, selon la règle du « tout ou rien » : un point situé dans le cercle mais près du bord compte complètement, alors qu'un point situé non loin de lui juste en dehors du cercle ne compte pas du tout. La méthode développée par Grasland pallie cet inconvénient : elle consiste à utiliser une fonction dite « d'interaction spatiale » exprimant la *décroissance des probabilités de relation entre les lieux d'interaction spatiale au fur et à mesure que l'on s'éloigne du centre du cercle de mesure*. L'espace est donc couvert par une série de « voisinages » ressemblant plus ou moins à des cloches selon la fonction d'interaction spatiale retenue. La fonction d'interaction spatiale présentée ici (Fig. 2) est une exponentielle négative de la forme $f(d)=\exp(-a \cdot d^b)$ où « d » est la distance à vol d'oiseau et « a » indique la « portée » de la fonction d'interaction spatiale, c'est à dire la distance à laquelle la probabilité d'interaction tombe à 0.5.

Figure 2. Exemple de voisinage « en cloche »

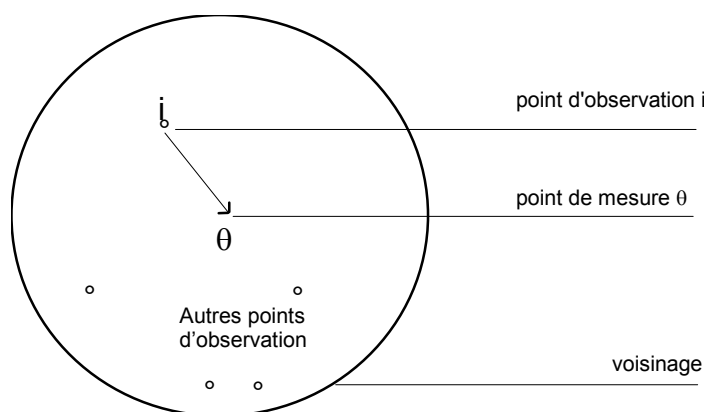
La fonction d'interaction spatiale retenue pour le lissage est de forme exponentielle négative



⁸⁵ Pour les avantages théoriques et pratiques du lissage par rapport de potentiels, voir GRASLAND C., 1997, *Contribution à l'analyse géographique des maillages territoriaux*, p.194-195.

Avec une portée de 1 km, la probabilité d'interaction est donc de 0.5 à la distance de 1 km. On voit également que pour les cartes réalisées avec ce pas de lissage, un point d'observation situé à plus de 2 km du point de mesure ne jouera pratiquement aucun rôle dans le calcul. En revanche, avec une portée de 4 km, un lieu situé à 6 km jouera encore un rôle non négligeable. Cette méthode de lissage permet, une fois choisies une fonction d'interaction spatiale et sa portée, de calculer pour chaque point de mesure (fig.3) une « moyenne locale » dans laquelle chaque point d'observation est pondéré par sa distance au point de mesure θ . Dans cet exemple, les points d'observation sont les barycentres des îlots Iris 2000 et l'indicateur associé, les enfants de treize ans.

Figure 3. Point de mesure et points d'observation



Cette moyenne locale s'obtient en calculant d'abord le potentiel \bar{P}_θ du nombre d'enfants de 13 ans en un point de mesure θ .

$$\bar{P}_\theta = \sum_i f(d_{i\theta}) P_i$$

Ce potentiel est la somme des effectifs d'enfants de treize ans des îlots du voisinage pondérés par la fonction d'interaction spatiale choisie. On calcule ensuite le potentiel \bar{V}_θ du nombre d'enfants de treize ans scolarisés. De la même façon :

$$\bar{V}_\theta = \sum_i f(d_{i\theta}) V_i .$$

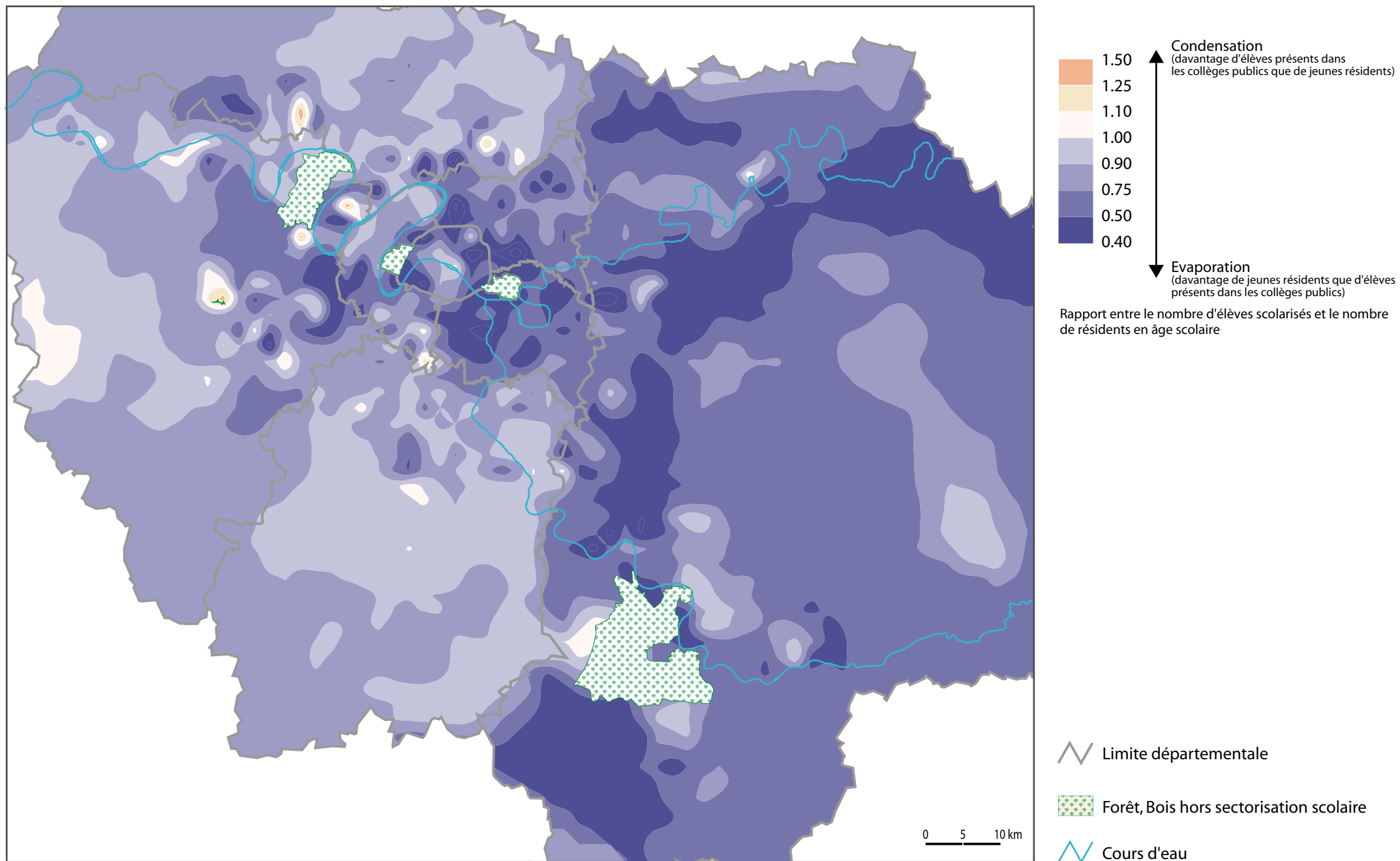
On peut en déduire la moyenne locale \bar{Z}_θ pour l'indicateur considéré : $\bar{Z}_\theta = \bar{V}_\theta / \bar{P}_\theta$.

Cette moyenne locale permet alors de cartographier aisément, donnant des cartes au lissage d'autant plus fort que la portée de la fonction d'interaction spatiale est grande. Ces cartes représentent en quelque sorte la topographie du phénomène, le niveau local de l'évitement à treize ans en chaque point de l'agglomération.

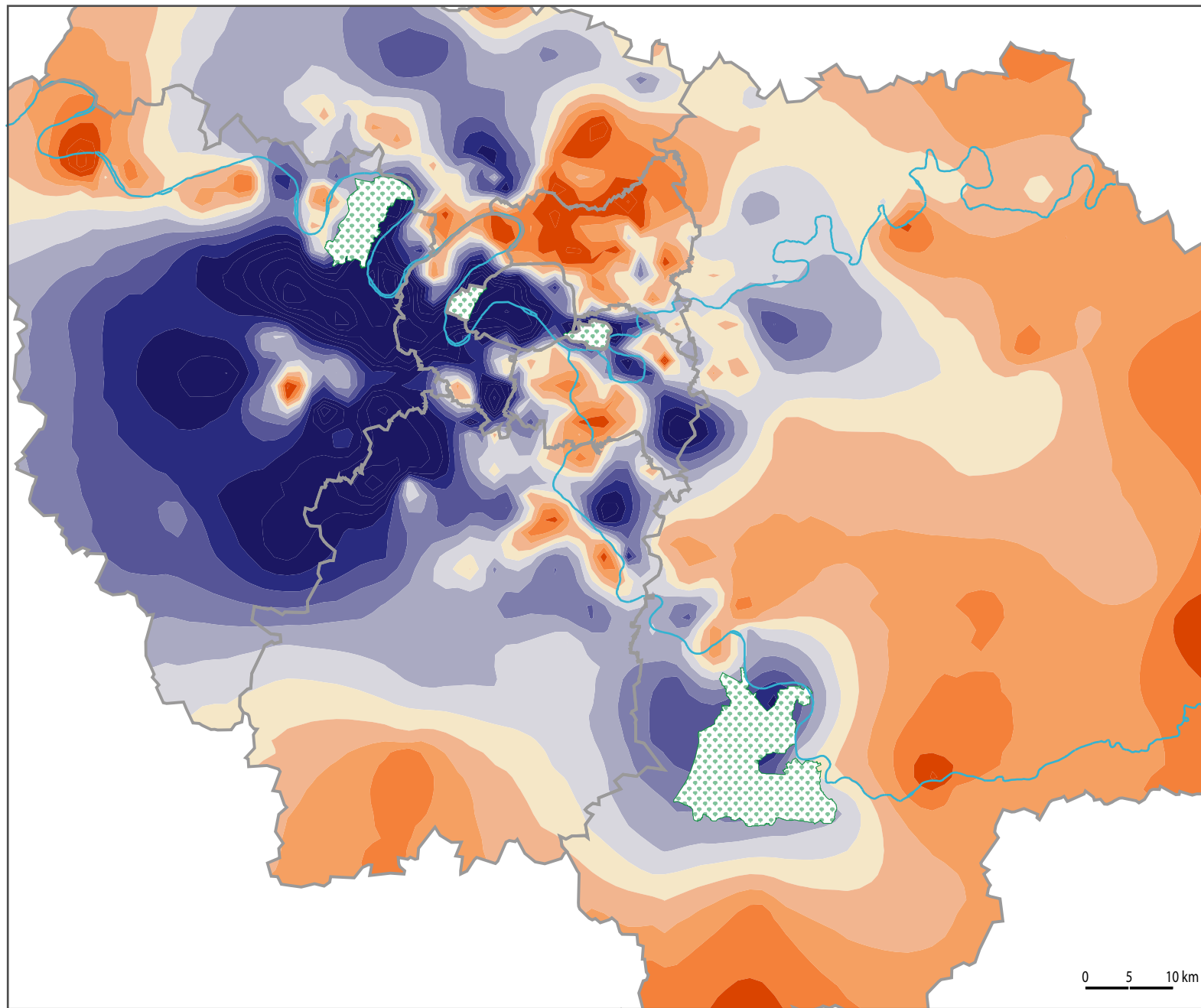
LES EFFETS DE L'ÉVITEMENT SCOLAIRE

L'effet de l'évitement sur les effectifs varie considérablement au sein de l'agglomération, mais le questionnement sur les modalités sociales de l'évitement scolaire ne peut se résumer à l'identification des endroits évités : il s'agit plutôt de connaître l'impact de l'évitement sur la structure sociale de la population scolaire. On peut en effet se demander si l'évitement scolaire introduit une rupture entre la structure sociale de la population résidente (carte 2) et la structure sociale de la population scolaire (carte 3). On pourrait s'attendre à ce que l'évitement soit plus important dans les quartiers défavorisés, notamment à cause des raisons qui poussent à fuir les écoles en difficulté. Le résultat est tout autre : ce sont des quartiers favorisés qui affichent les taux d'évitement les plus importants. L'explication du phénomène doit donc tenir compte du fait qu'il s'agit plutôt d'une polarisation sur les « lieux centraux » de l'espace scolaire, qui regroupent des ensembles d'établissements « attractifs », selon des logiques qu'il convient d'analyser précisément.

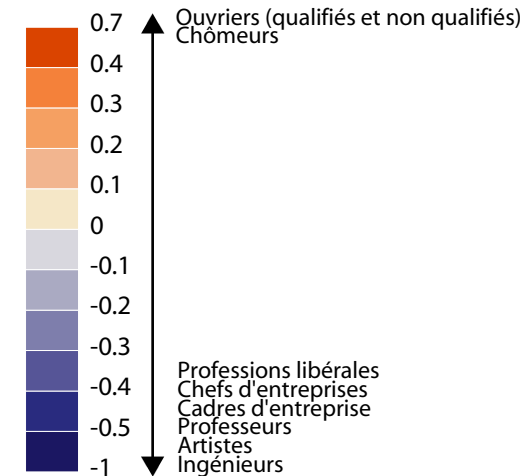
Effet de l'évitement sur l'effectif des collèges publics



Dimension principale de la division sociale de l'espace résidentiel : secteurs favorisés et défavorisés



Catégories socio-professionnelles sur-représentées



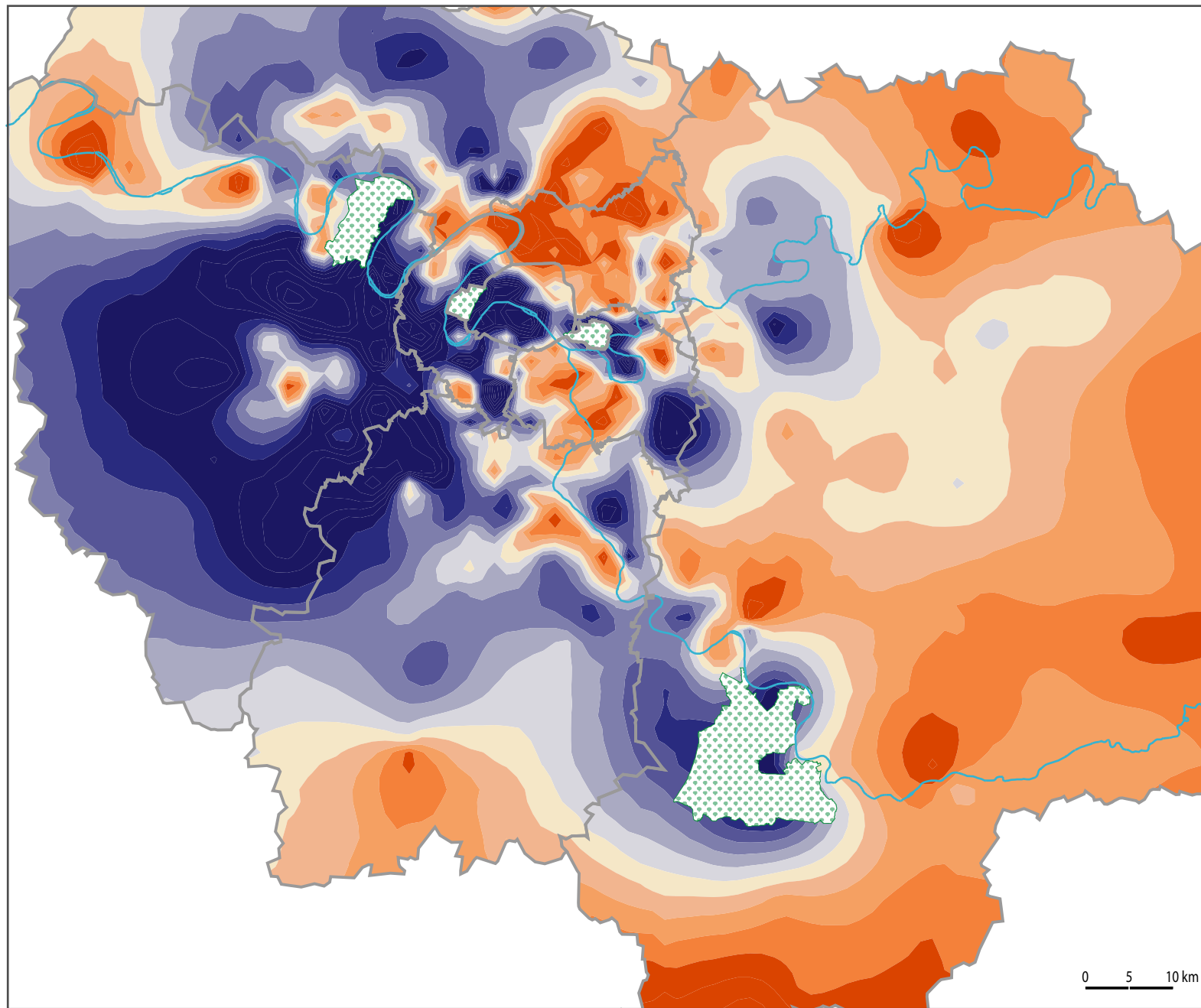
Coordonnées sur le premier axe de l'Analyse Factorielle des Correspondances
(facteur résumant 51% des différenciations)

— Limite départementale

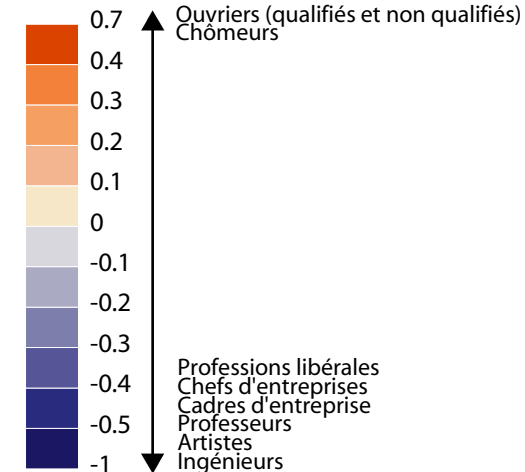
▨ Forêt, Bois hors sectorisation scolaire

— Cours d'eau

Dimension principale de la division sociale de l'espace scolaire : secteurs favorisés et défavorisés



Catégories socio-professionnelles sur-représentées



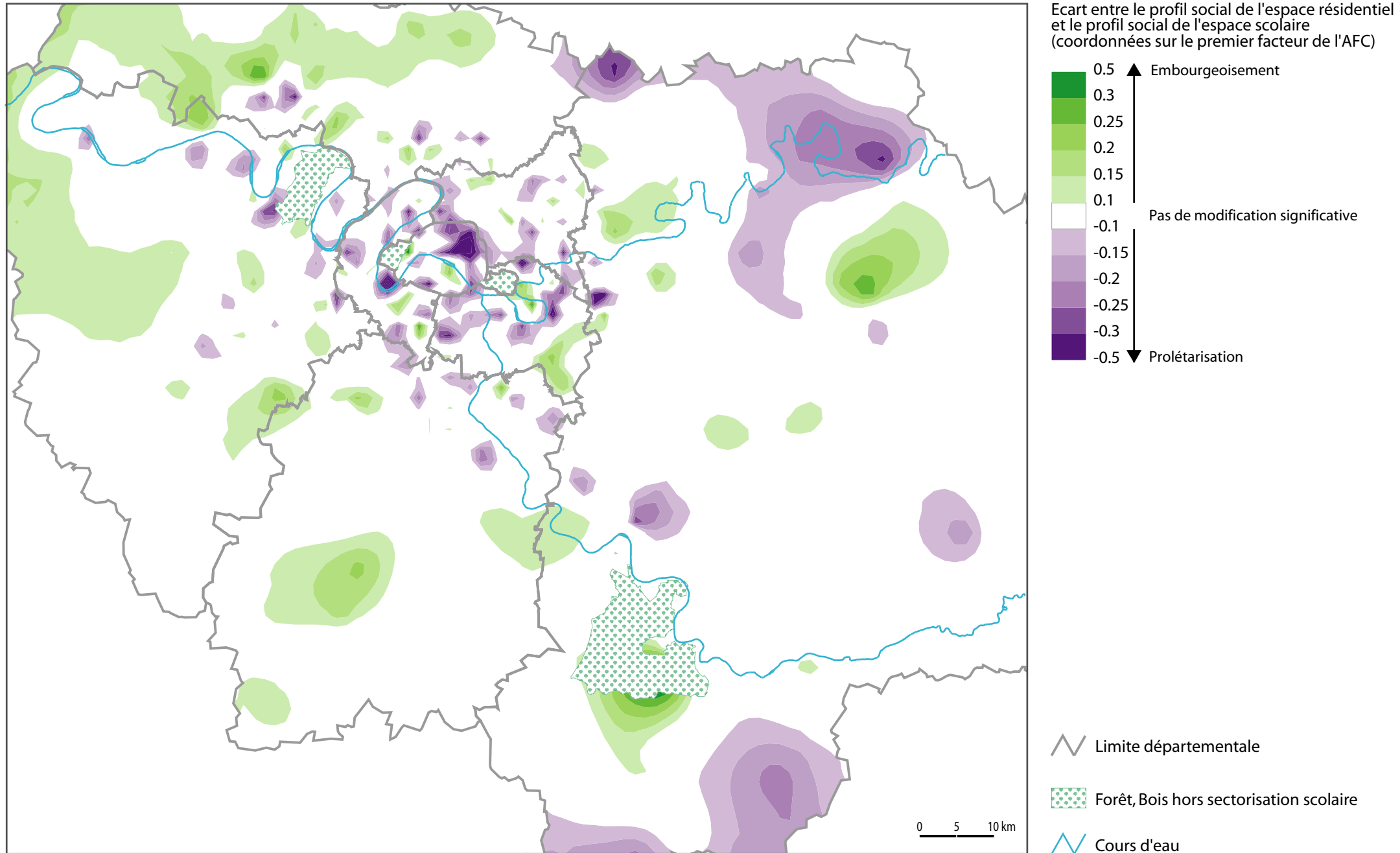
Coordonnées sur le premier axe de l'Analyse Factorielle des Correspondances
(facteur résumant 51% des différenciations)

— Limite départementale

▨ Forêt, Bois hors sectorisation scolaire

— Cours d'eau

Effet de l'évitement sur la composition sociale de la population des élèves



On a d'abord mesuré l'écart entre le nombre d'élèves scolarisés au collège et le nombre de résidents d'âge correspondant (carte 1). Le phénomène dominant sur la carte est l'évaporation (en bleu) ; autrement dit, le nombre d'élèves scolarisés est en général inférieur au nombre d'élèves résidents. Dans la mesure où les élèves sortant d'Ile-de-France pour aller au collège sont extrêmement rares, on pourrait s'attendre à ce que le bilan soit équilibré –à ce que l'on voie sur la carte autant de rouge que de bleu⁸⁶. Or ce n'est absolument pas le cas. Si la majeure partie de l'espace scolaire apparaît déficitaire, c'est qu'une part importante des élèves franciliens est scolarisée dans l'enseignement privé : ceux-ci sont bien comptabilisés dans « l'évaporation » (ils manquent à l'appel dans leur établissement de secteur) mais « disparaissent » ensuite de la carte puisqu'on ne les retrouve dans aucun établissement public. Toutefois, un petit nombre d'établissements publics attractifs concentre suffisamment d'élèves en situation d'évitement pour apparaître excédentaire (en rouge). Ces espaces de « condensation » sont relativement dispersés et occupent au total une surface très limitée.

Les raisons des localisations de l'évaporation et de la condensation ne sont pas immédiatement accessibles. Le discours médiatique met en effet l'accent sur l'évitement « négatif », celui des familles fuyant des établissements jugés « à problèmes » ou « dangereux », accueillant des élèves socialement défavorisés. On s'attendrait donc à ce que la géographie de l'évitement se calque sur celle de la division sociale de l'espace scolaire : dans cette hypothèse, les espaces les plus défavorisés connaîtraient la plus forte « évaporation ». Les observations tirées de la carte 2 infirment nettement cette hypothèse. En effet, non seulement l'évaporation est généralement faible dans les quartiers défavorisés, mais encore *ce sont des quartiers favorisés qui affichent les taux d'évitement les plus importants* (VIIIe et XVIe arrondissements, Boulogne, La Celle-Saint-Cloud).

⁸⁶ Un tel déséquilibre apparent pourrait être lié à la répartition géographique des densités de la population considérée. Ce n'est pas le cas ici, puisque la majeure partie des zones les plus denses (à Paris intra-muros notamment) apparaît déficitaire.

Ce résultat contre intuitif conduit à proposer plusieurs explications. Tout d'abord, si la plus forte évaporation est le fait d'établissements qui comptent parmi les plus favorisés socialement, c'est en partie parce que les quartiers les plus favorisés sont ceux où les familles recourent le plus à l'enseignement privé. Dans cette perspective, l'évaporation n'est pas nécessairement un évitement du quartier, mais aussi le produit de choix entre l'enseignement public et l'enseignement privé, qui relève de logiques de scolarisation débordant largement le seul évitement négatif. Bien sûr, le choix de l'enseignement privé peut s'inscrire dans le cadre d'une stratégie d'évitement géographique, mais à l'échelon géographique considéré, les motifs d'évitements sont davantage d'ordre social que d'ordre spatial : on n'évite pas le quartier en tant que tel, mais seulement les conditions de scolarisation qui y sont associées dans le secteur public. L'élève concerné ne se sent alors pas un « migrant scolaire » : il va au collège dans son quartier, avec ses voisins. Dans le cas extrême des environnements socio-spatiaux les plus bourgeois, c'est, paradoxalement, la scolarisation dans le secteur public qui paraît déroger à la règle locale. Le recours à l'enseignement privé n'est cependant pas le seul mécanisme en cause.

Au sein du secteur public, l'évitement positif est très important : les établissements prestigieux les plus attractifs, proches et accessibilité en transports en commun, soustraient de nombreux élèves aux quartiers favorisés voisins. Il y a plus : les établissements de ces espaces sous influence sont eux-mêmes en concurrence, se disputant les élèves qui restent. Dans le XVI^e arrondissement, par exemple, l'espace scolaire est assez contrasté : certains établissements sont, malgré la concurrence du Quartier Latin, relativement attractifs pour les habitants du quartier, d'autres compensent le départ de leurs élèves vers les premiers en important massivement. Dans ce but, ils offrent des options rares qui permettent aux banlieusards de franchir légalement les frontières des académies grâce à une dérogation officielle. Tous les établissements ne sont d'ailleurs pas égaux de ce point de vue. Alors que les beaux quartiers du centre de Paris connaissent, à l'exception du quartier latin, un bilan négatif, les collèges les plus accessibles en transports en commun, à l'image d'Auteuil, Picpus ou des quartiers des gares

desservant la banlieue (par exemple le quartier de la Chaussée d'Antin), peuvent attirer suffisamment d'élèves de banlieue pour que leur bilan soit significativement positif sans que le profil social du quartier les classe nécessairement parmi les plus favorisés.

Dans les secteurs défavorisés de l'agglomération, le volume global de l'évitement est en moyenne plus faible. L'évaporation, en particulier, est loin d'être aussi forte que l'on pourrait s'y attendre. Elle est particulièrement faible dans les espaces les plus homogènes socialement, comme la Seine-Saint-Denis occidentale (Saint-Denis, Stains, La Courneuve). On peut donc d'ores et déjà en déduire que le schéma général de l'évitement scolaire n'est absolument pas celui qui montrerait des flux massifs d'élèves quittant les espaces les plus défavorisés à destination des plus favorisés : si on parle de « marché scolaire », il faut voir que celui-ci est fortement segmenté, non seulement socialement, mais aussi spatialement. La condensation, quant à elle, est rare et d'ampleur modeste dans les espaces défavorisés; il existe cependant de petits pôles généralement induits par l'attractivité des établissements de centre-ville, comme à Saint-Denis.

Dans la périphérie de Paris, d'une façon générale, la polarisation se produit à un échelon beaucoup plus local qu'à Paris intra-muros ; elle est parfois intra-communale quand la division sociale de l'espace scolaire est organisée de façon aisément perceptible au sein d'une commune relativement vaste (Sartrouville, Aulnay). On peut souvent discerner un phénomène d'emboîtement, avec une logique spatiale « en dominos » jouant à une échelle plus vaste correspondant à un ensemble de communes. On observe alors un pôle attractif principal entouré d'auréoles concentriques. La première auréole comprend des aires de recrutement dont il est modérément difficile, voire assez facile de sortir. En revanche, la rétention des élèves est très forte dans la seconde auréole d'où il est très difficile d'accéder on seulement au pôle principal, mais aussi à la première auréole. Le pôle attractif principal correspond généralement à un lieu de centralité de l'agglomération : c'est le cas des villes nouvelles (Saint-Quentin, Marne-la-Vallée), et des centres relais de la périphérie (Versailles, Saint-Germain). Sceaux, dont la centralité est surtout scolaire, fait figure d'exception. Hors de

l'agglomération, l'accessibilité favorise une certaine polarisation sur certains établissements de centre-ville centre ville : c'est par exemple le cas à Meaux, où une certaine inertie maintient les élèves dans un collège de la ville-centre aux dépens d'un collège rural récent⁸⁷.

Au-delà de cette diversité des situations locales, il est possible de repérer un lien fort entre l'hétérogénéité socio-spatiale et l'évitement, conformément à la logique dégagée par Chamboredon et Lemaire sur les relations entre « proximité spatiale » et « distance sociale »⁸⁸. Tout se passe comme si *l'évaporation s'avérait plus importante dans les espaces socialement et spatialement hétérogènes*, qu'ils soient ou non marqués par des concentrations géographiques ou par des discontinuités affirmées. En revanche, là où règne l'homogénéité sociale et spatiale, il y a peu d'évaporation.

⁸⁷ Ceci est favorisé par la pratique dite du « regroupement familial » qui consiste à accepter systématiquement les demandes de dérogation quand une partie d'une fratrie est déjà scolarisée dans l'établissement demandé.

⁸⁸ CHAMBOREDON J.-C. & LEMAIRE M., 1970, « Proximité spatiale et distance sociale », *Revue française de sociologie*, 11(1), p.3-33.

Chapitre 2

UNE LOGIQUE DE POLARISATION SOCIO-SPATIALE

LES FLUX D'ELEVES ENTRE ETABLISSEMENTS

On peut essayer d'aller plus loin dans l'analyse en observant les flux d'élèves entre établissements. Le manque de données sur l'origine et la destination de chaque élève ne permettent cependant qu'une mesure partielle de l'évitement, car l'information est limitée aux dérogations officielles. Dans les espaces socialement et spatialement hétérogènes, comme la proche banlieue sud, les flux d'élèves sont importants et nettement polarisés sur des établissements attractifs. Dans les espaces socialement et spatialement homogènes comme la partie occidentale de la Seine Saint Denis, qui est aussi la plus défavorisée du département (et, par conséquent, de l'agglomération), la situation de l'évitement est toute différente. On s'aperçoit d'abord que la masse totale des dérogations est faible : on a donc confirmation de la faiblesse de l'évitement. Plus surprenante est la constatation suivante : les élèves échangés entre établissements le sont dans le cadre de flux migratoires équilibrés. Les stratégies d'évitement existent, mais tendent à se compenser les unes les autres et le niveau de polarisation reste faible⁸⁹.

La configuration spatiale d'ensemble qui se dégage semble peu ordonnée, avec une juxtaposition de pôles attractifs et, moins souvent, répulsifs, de taille et d'intensité variables. Cette configuration spatiale semble indiquer que, dans les espaces favorisés comme dans les espaces défavorisés, le contexte géographique influe sur les conditions de mise en œuvre des pratiques de scolarisation, qui sont déjà socialement différenciées. En d'autres termes, c'est *la position relative de l'établissement dans l'espace scolaire* qui est déterminante, et non ses attributs

⁸⁹ FRANÇOIS J.-C., « Discontinuités territoriales et mise en évidence de systèmes spatiaux », *L'Espace Géographique*, n°1, 1998.

propres. La condensation sur des pôles attractifs fait ainsi apparaître une logique qui n'est pas une logique spatiale d'ensemble, à l'échelle de l'Ile-de-France, mais plutôt le produit de la rencontre et de la juxtaposition entre une *pluralité de logiques locales* : à chaque fois, la condensation se fait sur un pôle constitué d'un ou plusieurs établissements localement attractifs aux dépens de son environnement immédiat. L'environnement affecté par la polarisation est d'autant plus vaste que le rang social de l'établissement est élevé sur l'échelle régionale : les établissements les plus prestigieux du V^{ème} arrondissement de Paris peuvent ainsi recruter fort loin de leur secteur, tandis que les collèges de centre-ville de certaines communes populaires ne le font qu'aux dépens d'un ou deux établissements voisins seulement.

L'attractivité dépend à la fois du différentiel social entre l'établissement et son environnement et d'avantages relatifs réels ou supposés en termes d'offre scolaire : options, organisation du temps scolaire, etc. Les disparités croissantes entre établissements, déjà étudiées dans la littérature sociologique, n'ont fait que renforcer cette logique. On doit donc nuancer le rôle généralement attribué à l'attractivité potentielle des diverses options offertes par les établissements pour expliquer les pratiques d'évitement scolaire. Certes, les demandes étayées par la pratique d'une option ou, plus récemment, d'une combinaison d'options constituent une part importante des demandes de dérogations officielles (en particulier, comme on l'a déjà relevé, lors de migrations inter-académiques). Toutefois l'offre d'options est beaucoup moins déterminante pour la part des flux d'élèves qui relève des autres formes d'évitement. En outre, les différentes catégories sociales forment des publics dont les aspirations peuvent se révéler très diverses : l'attractivité respective des options musique et sport, par exemple, varie beaucoup selon la catégorie sociale de la famille, et, partant, on ne peut considérer sur le même plan les effets d'une option selon qu'elle est offerte au cœur de la banlieue populaire ou au Quartier Latin. Ainsi des politiques d'offre scolaire visant à une meilleure répartition des options peuvent ne pas avoir les effets

escomptés⁹⁰, dans la mesure où elles oublient que les choix scolaires ne se font pas pour eux-mêmes, hors de tout contexte social, mais se constituent différemment dans des espaces sociaux spatialement délimités.

On peut ensuite se demander quels liens la géographie de l'évitement scolaire entretient avec la division sociale de l'espace urbain. On a déjà vu que les quartiers où l'évitement est le plus fort ne sont pas les plus défavorisés : comme les cartes 1 et 4 l'indiquent, il n'y a pas de relation directe et immédiate entre le profil social de la population résidente et les taux d'évitement à l'échelon des établissements. La faiblesse des coefficients de corrélation linéaire montre en effet *l'absence de relation statistique directe entre le niveau de l'évitement et la composition sociale du secteur de recrutement*. Pour autant, l'évitement scolaire n'est pas nécessairement sans effet sur la division sociale de l'espace scolaire : c'est pourquoi on se propose d'observer dans quelle mesure l'évitement est susceptible d'induire un surcroît de polarisation sociale dans l'espace scolaire francilien par rapport à l'espace résidentiel.

La question n'est donc plus ici de savoir quels sont les profils sociaux des lieux évités, mais quel est l'impact de l'évitement sur la structure sociale de la population scolaire. En d'autres termes, il faut savoir si l'évitement scolaire n'introduit pas une rupture entre la structure sociale de la population résidente et la structure sociale de la population scolaire. Pour ce faire, on se propose de superposer deux images exactement comparables, l'une de l'espace résidentiel, l'autre de l'espace scolaire. On dispose, pour chacun des quartiers IRIS d'Ile de France, de la composition sociale de la population résidente d'une part (PCS du chef de ménage), et de la composition sociale de la population scolaire d'autre part (PCS de l'adulte de référence) d'autre part. On va tout d'abord chercher comment se structure l'axe principal de la différenciation sociale de l'espace résidentiel. Pour cela, on réalise une analyse factorielle des correspondances

⁹⁰ L'offre d'options est d'ailleurs toujours retard par rapport aux stratégies d'évitement : à peine ouvre-t-on des classes de russe dans des établissements qui ne sont pas les plus demandés que la frénésie d'apprendre cette langue s'évanouit instantanément pour laisser place à une autre lubie permettant de cibler les établissements les plus convoités.

(AFC)⁹¹ sur l'ensemble des quartiers IRIS d'Ile-de-France décrits par la composition sociale de leur population résidente.

Le premier facteur, qui rend compte de plus de la moitié de l'inertie totale, oppose quartiers « favorisés » et « défavorisés », c'est-à-dire les quartiers où sont surreprésentées les PCS « professions libérales », « cadres d'entreprise », d'un côté, aux quartiers où sont surreprésentées les PCS « ouvriers » et « chômeurs » de l'autre⁹². La traduction spatiale de ce résultat est conforme à ce que l'on sait de la division sociale de l'espace francilien : la carte montre que ce premier facteur oppose les « beaux quartiers » de l'Ouest parisien et leur prolongement en périphérie aux secteurs populaires marqués par une implantation historique de l'industrie. Comme on sait, la région Ile-de-France se structure autour d'une zone axiale des communes les plus riches. Parallèlement, l'industrie s'est traditionnellement localisée en fonction des avantages de site et de situation que représentent ou qu'ont pu représenter les vallées (la vallée de la Seine en particulier), les terrains plats et disponibles (la Plaine Saint-Denis par exemple). La présence de cette activité dans ses formes les plus traditionnelles, ou les traces héritées de cette présence, exerce toujours une répulsion sur les plus riches et une attraction par défaut sur les plus pauvres. Cette spécialisation sociale de l'espace urbain selon une logique sectorielle a pu se maintenir alors même que l'industrialisation originelle appartenait au passé⁹³. L'image de l'espace social obtenue renvoie globalement cette organisation sectorielle déjà connue qui oppose les beaux quartiers de l'Ouest parisien et leurs prolongements en périphérie aux communes populaires du Nord et de l'Est de l'agglomération.

⁹¹ L'analyse en composante principale aurait été possible, mais elle donne dans ce cas précis des résultats un peu moins satisfaisants. La part de l'inertie prise en compte par le premier facteur, en particulier, est légèrement plus faible.

⁹² Le second facteur, qui oppose les quartiers caractérisés par les « classes moyennes » aux autres, ne restitue que 15% de l'inertie totale, proportion très faible compte tenu du petit nombre de variables ; c'est pourquoi il n'a pas été retenu ici.

⁹³ FOURCAUT A., *Bobigny, banlieue rouge*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques/ Éditions ouvrières, 1986 ; et sous la direction de la même auteure, *La Ville divisée. Les ségrégations urbaines en question. France XVIIIe-XXe siècles*, Paris, Créaphis, 1996.

Pour observer les effets de l'évitement sur la structure sociale, on a ajouté aux éléments statistiques actifs que sont les quartiers IRIS décrits par la structure sociale de la population résidente, sous la forme d'éléments supplémentaires, les mêmes quartiers, mais décrits par la structure sociale de la population résidente. On peut ainsi mesurer combien l'évitement scolaire contribue à déplacer chaque quartier sur l'axe principal de différenciation sociale. Cette mesure est représentée à l'aide d'un lissage sur la carte 3. La première constatation tient à la dominante orangée de la carte : sur une grande part de l'espace régional, l'évitement conduit à une relative raréfaction des catégories favorisées. C'est, là encore, un effet du recours au secteur privé. La seconde constatation a trait au peu de ressemblance entre la structuration sociale de l'espace scolaire (qui se fait, on l'a vu, en grands secteurs) et la géographie des effets de l'évitement sur la composition sociale. D'une façon générale, l'organisation spatiale des hiatus entre la structure sociale de la population résidente et celle de la population des élèves se fait plutôt en petits pôles, parfois coalescents (avec un gros pôle principal à Paris). Cette *polarisation des plus favorisés sur un petit nombre de pôles* aboutit également à une raréfaction globale des zones de « mixité sociale » dans l'espace scolaire en regard de l'espace résidentiel, raréfaction particulièrement nette à Paris *intra-muros*. En ce qui concerne les effets de l'évitement sur la structure sociale, il n'y a pas non plus d'organisation géographique en grands secteurs homogènes. On est toujours dans une logique de polarisation locale (attraction, répulsion) avec des systèmes d'établissements en interaction, situés à des distances relativement faibles les uns des autres.

L'ensemble de ces mécanismes ne doit donc pas conduire à conclure à une logique univoque de dualisation : il s'agit plutôt d'une polarisation sur les « lieux centraux » de l'espace scolaire que sont les établissements les plus attractifs. Certains secteurs favorisés deviennent des espaces de « condensation » où l'on trouve davantage d'élèves que de jeunes résidents. C'est particulièrement net pour la banlieue sud, avec un gros pôle de condensation autour de Sceaux, et aussi pour la partie centrale de Paris, avec un appendice vers le XVI^e arrondissement. Il y a

quelques autres petits îlots comme par exemple dans le XII^e arrondissement, où l'on trouve à proximité du bois de Vincennes quelques lycées prestigieux..

En ce qui concerne les écarts entre espace scolaire et espace social, il n'existe *pas de relation univoque significative entre le niveau social de l'établissement et l'effet de l'évitement sur ce niveau*. Etablissements « favorisés » et « défavorisés » connaissent donc des processus différents. Les collèges « haut de gamme », peu nombreux, sont situés dans des quartiers dont la population résidente est déjà très favorisée : ils doivent donc importer de très nombreux élèves favorisés – et un minimum d'élèves des autres catégories - pour pouvoir élever leur niveau social ; ils doivent en outre faire face à la concurrence des établissements privés les plus prestigieux, implantés à proximité, qui aspirent une partie des résidents de leur secteur. Les collèges situés dans des espaces favorisés, mais à proximité d'établissements prestigieux, subissent cette double proximité comme un désavantage local : ainsi les collèges de Rueil et Boulogne, par exemple, subissent la concurrence du privé, tandis qu'à Versailles, collège public ultra-sélectif et établissements privés fonctionnent comme un puissant vecteur d'aspiration.

Dans un environnement très différent, la structure sociale des collèges peu favorisés est également très sensible à l'évitement : le départ d'un petit nombre d'élèves favorisés bouleverse complètement le profil de l'établissement vers le bas. Inversement, les collèges bénéficiant de conditions favorables (des collèges voisins particulièrement répulsifs, des options attractives, etc.) voient leur profil social s'élever de façon significative au-dessus du profil social de la population résidente de leur secteur en attirant un petit nombre d'élèves favorisés.

LE RENFORCEMENT DES CONTRASTES SOCIO-SPATIAUX

Cette analyse morphologique de l'évitement scolaire montre tout d'abord un *renforcement global des contrastes socio-spatiaux*, c'est-à-dire des discontinuités sociales qu'il est possible de localiser spatialement. Ainsi, non seulement le vaste espace défavorisé de la proche banlieue nord et le secteur favorisé de l'ouest se distinguent plus nettement encore dans l'espace scolaire (carte3) que dans

l'espace résidentiel (carte2), mais encore la transition de l'un à l'autre se fait plus brutalement : si l'on va de la porte de Clignancourt à la Chaussée d'Antin, par exemple, le changement social est plus spectaculaire dans l'espace scolaire que dans l'espace résidentiel.

En outre, à l'intérieur de chacun de ces grands espaces, l'organisation spatiale diffère radicalement, révélant l'action de processus différents. Le secteur « défavorisé » apparaît beaucoup plus homogène dans l'espace scolaire qu'il ne l'est dans l'espace résidentiel, tandis que le secteur « favorisé », au contraire, se couvre de nombreux petits pôles de concentration d'élèves favorisés qui n'étaient pas visibles dans l'espace résidentiel. Cette différenciation croissante de l'espace apparaît donc corrélative d'une dissymétrie entre secteurs favorisés et défavorisés. L'action de l'évitement sur la division sociale de l'espace dépend en effet du contexte géographique où les pratiques de scolarisation s'exercent. Contrairement à ce qui se passe dans les secteurs « favorisés », l'espace scolaire dans les espaces défavorisés apparaît moins contrasté que l'espace résidentiel : l'école y homogénéise les disparités socio-spatiales. Parfois vers le bas, comme à Saint-Ouen, mais parfois aussi vers le haut, avec la disparition des « pics » correspondant à certains quartiers uniformément défavorisés.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces processus de polarisation (et la plus forte homogénéité de l'espace scolaire). On peut tout d'abord invoquer certaines formes de déscolarisation⁹⁴ : dans les zones défavorisées, une partie des élèves disparaissent des établissements généralistes pour aller des filières spécialisées, voire en dehors de l'institution scolaire. Ce phénomène, qui peut atteindre 10% dans certaines zones, contribue à aplatir le profil social de l'espace scolaire⁹⁵. Enfin, il faut évoquer le rôle des mesures de carte scolaire, qui remplit

⁹⁴ GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.

⁹⁵ L'espace scolaire est également structuré par les politiques sociales volontaristes de l'administration scolaire et/ou des établissements, avec la mise en place de classes de niveaux ou d'option rares lorsqu'elles sont assorties des moyens adéquats dans des établissements populaires afin d'y maintenir certains élèves « favorisés ». Dans certaines limites évoquées plus haut, ces politiques contribuent à atténuer la différenciation sociale de l'espace scolaire, sans toutefois se révéler très efficaces dans les établissements les plus défavorisés.

une partie de rôle qui lui est assigné par les politiques publiques de « mixité sociale » en introduisant une certaine hétérogénéité sociale, et en diluant la scolarisation des lieux les plus « défavorisés » dans divers établissements. Mais ces tentatives pour maintenir une certaine mixité sociale de l'espace scolaire demeurent paradoxales car elles renvoient en fait à une *homogénéisation vers le bas de la hiérarchie sociale*, dans la mesure où les couches les plus « favorisées » ne résident plus dans ces zones. Du côté favorisé au contraire, la concurrence entre établissements accentue la polarisation sociale, avec la logique suivant laquelle « le capital va au capital ». La conséquence de cette dissymétrie socio-spatiale ne laisse pas d'interroger. Dans les faits, tout se passe comme si le discours sur la mixité sociale était double : la contrainte spatiale par la carte scolaire assure « l'égalité républicaine » pour les moins bien dotés, tandis que, pour les plus favorisés, un ensemble de pratiques d'évitement socialement et spatialement différenciées assure l'accès aux secteurs les plus performants.

A ce stade de la recherche, on voit nettement l'enjeu de l'évitement scolaire dans les questions relatives à la production et la reproduction des inégalités sociales dans l'espace scolaire. Globalement, on observe simultanément, en passant de l'espace résidentiel à l'espace scolaire, une accentuation des discontinuités entre grands ensembles spatiaux socialement différents et une homogénéisation des espaces défavorisés où les profils sociaux des établissements étaient déjà ressemblants. Dans l'ensemble, à l'échelon de l'ensemble de la région, l'espace scolaire reproduit donc en l'amplifiant la division sociale de l'espace, ce qui n'exclut pas certaines nuances dues à la localisation de pôles attractifs de portée variable, et à une inégale efficacité du maillage de la carte scolaire en matière de lutte contre la ségrégation. Comme on l'a vu, ce sont d'abord des logiques locales qui sont à l'œuvre ; dans ces conditions, il est délicat d'avancer trop vite des hypothèses explicatives géographiques ou sociologiques valides à une vaste échelle. C'est pourquoi il faut analyser plus précisément ce qu'il en est, aussi bien du point de vue des contextes géographiques que des déterminants sociaux des pratiques d'évitement : au delà de l'inscription spatiale des inégalités sociales, il s'agit alors de voir dans quelle

mesure l'espace peut intervenir dans la mise en œuvre de pratiques socialement différenciées.

Deuxième partie

LA DIFFERENCIATION DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DANS LES PROCESSUS DE *GENTRIFICATION*

LES EFFETS SCOLAIRES DE LA GENTRIFICATION AUX PORTES DE PARIS

L'analyse de la polarisation de l'espace scolaire de la région Ile-de-France a permis de dégager plusieurs sous-espaces au sein desquels l'évitement creuse un écart social entre espace scolaire et espace résidentiel. Pour analyser les processus jouant entre ces espaces, il s'agissait de trouver des terrains d'enquête permettant d'étudier des formes d'évitement distinctes, dans leurs conditions pratiques de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne l'application des politiques dites de mixité scolaire. Le cas de l'évitement scolaire aux portes de Paris semblait ainsi receler un intérêt particulier, lié à l'attractivité des établissements parisiens. Les services scolaires de certaines communes de la périphérie font en effet valoir une diminution de la « fuite vers Paris », qui serait la conséquence du durcissement de l'application de la carte scolaire. On peut cependant s'interroger sur l'efficacité réelle de mesures administratives destinées à favoriser la mixité sociale au niveau des établissements de la commune : la focalisation du regard sur ces mesures ne conduit-elle pas à négliger d'autres mouvements, plus structurels, de recomposition des relations entre l'espace résidentiel et l'espace scolaire ?

On a donc choisi d'étudier une commune populaire du Sud-Est parisien, où l'évitement scolaire a été très fort dans les années 1980-1990, avant de décliner depuis le début des années 2000. On a ensuite entrepris de comparer la situation de cette commune à celle d'une autre, située dans un secteur opposé de l'espace francilien, une ancienne commune ouvrière localisée dans l'Ouest parisien bourgeois, avec assez de similitudes sociales et scolaires pour permettre une comparaison pertinente. Présentant désormais un profil professionnel tertiarisé, cette commune a connu dans les années 1980 un processus d'embourgeoisement très rapide, tandis que ce processus n'a commencé à toucher la première commune considérée qu'une dizaine d'années plus tard, et y progresse beaucoup plus lentement⁹⁶. Ces deux municipalités aux profils distincts ont comme autre caractéristique commune le fait d'être limitrophes de Paris. Paris a connu, comme

⁹⁶ FOURNY M.-C., « Politiques locales et désindustrialisation en proche banlieue parisienne », *Hérodote*, n°43 (Après les banlieues rouges), 1986 ; PINCON M. et PINCON-CHARLOT M., *Sociologie de Paris*, Paris, La découverte, 2004.

beaucoup de métropoles internationales lors des dernières décennies du XX^e siècle, un double mouvement de désindustrialisation et de tertiarisation, qui se traduit par un mouvement de *gentrification* de sa population, qui s'étend désormais « de l'intérieur vers l'extérieur », au-delà de Paris *intra-muros*⁹⁷, dont il faut définir plus précisément les modalités.

Comme le remarque Marc Oberti, « Paris, dans sa tentative d'intervenir sur la mixité sociale et de maintenir les familles, s'est engagé dans une concurrence avec les communes de la « banlieue » qui ont fait de leur attractivité pour les classes moyennes un outil essentiel de leur politique de peuplement et de développement⁹⁸ ». Dans le contexte spécifique des transformations de l'espace parisien, ces espaces limitrophes sont alors ceux où les comportements des « classes moyennes », de plus en plus reléguées à la périphérie immédiate de Paris, peuvent être saisies de la façon la plus nette⁹⁹. On ne doit pas oublier cependant que la polarisation sociale de l'Ile-de-France suit un modèle différent de celui des grandes métropoles anglaises et américaines : les effets de la mondialisation sur les structures d'emploi interfèrent avec les structures sociales héritées du passé en matière de logement, d'immigration, de politiques familiales¹⁰⁰, et même scolaires¹⁰¹. On peut donc légitimement s'interroger sur les

⁹⁷ SMITH N., « La gentrification généralisée : d'une anomalie locale à la "régénération" urbaine comme stratégie urbaine globale », in BIDOZ ZACHARIASEN C., *Retours en ville*, Paris, Descartes & Cie, 2003, p.57. Voir dans une perspective de mobilité individuelle le traitement approfondi de l'exemple canadien par LEY D., *The New Middle Class and the Remaking of the Central City*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

⁹⁸ OBERTI M. & FILJAKOW Y., « Urbanisme, embourgeoisement et mixité sociale à Paris », *Mouvements*, n°13, 2001, p.18.

⁹⁹ Pour une étude d'ensemble de la division sociale de l'espace francilien, voir FRANCOIS et al., *Les disparités de revenus des ménages franciliens. Approches intercommunales et infracommunales, et évolution des différenciations intercommunales, 1990-1999*, UMR Géographie-Cités, CNRS-Paris-Paris 7-ENS Lyon, mars 2003 (version électronique).

¹⁰⁰ RHEIN C., « Structures sociales en Ile-de-France », *Données urbaines*, n°3, Paris, Anthropos -Insee, 2000, p.211-224.

¹⁰¹ RHEIN C., « De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, 1997, p.59-69.

effets et les recompositions que ces processus de *gentrification*, avec leur spécificité française, sont susceptibles d'engendrer dans l'espace scolaire.

Le terme *gentrification* a été utilisé depuis les années 1960 dans le monde anglo-saxon pour décrire la façon dont les « classes moyennes » investissent d'anciens quartiers populaires dévalorisés du centre-ville¹⁰², au lieu de s'installer, conformément à la tendance générale et aux politiques de logement, dans les banlieues résidentielles. Malgré tous les débats contradictoires sur le sujet, et notamment sur le rôle des structures et des agents, il est couramment admis qu'au cœur de ce processus serait la *new middle class* ou *service class*, composée de catégories sociales regroupant un ensemble flou de groupes sociaux dotés d'un (relativement) faible capital économique et d'un fort capital culturel, comme les professions de l'enseignement, de l'art et de la culture, mais aussi de professions « libérales » et « managériales »¹⁰³. Selon Neil Smith, cette restructuration sociale aurait un ressort économique et des effets spatiaux plus larges que la *gentrification*, puisqu'ils concernent la construction de nouveaux modèles urbains, les « paysages de consommation »¹⁰⁴. Les années 1990 marqueraient plus particulièrement l'avènement d'une « *gentrification* généralisée » dans un espace urbain qui intègre travail, résidence et loisir : transformation des relations familiales et en particulier accès croissant des femmes au travail. On peut alors se demander, avec Catherine Bidou-Sachariassen, dans quelle mesure cette notion peut être importée pour analyser le cas français¹⁰⁵.

Alors que certains auteurs décrivent un processus d'extension mondiale à partir des centres les plus industrialisés¹⁰⁶, Nicole Tabard et Alain Chenu ont

¹⁰² GLASS R., *Introduction to London : Aspects of Change*, Londres, Center for Urban Studies, 1963.

¹⁰³ BIDOU ZACHARIASEN C., « Gentrification : le tabou français », *Esprit*, n°303, mars-avril 2004, p.62-64.

¹⁰⁴ SMITH N., « A propos de Yuppies et de logements : la gentrification, la restructuration sociale et le rêve urbain », *Géographie, économie, société*, vol.1, 1999, p.157-189.

¹⁰⁵ BIDOU ZACHARIASEN C., *Retours en ville*, *op.cit.*

¹⁰⁶ SMITH N., WILLIAMS P. (eds), *Gentrification of the city*, Allen & Unwin, Hemel Hempstead, Herts, p.56-77.

distingué, dès les années 1990, deux types d' « embourgeoisement »¹⁰⁷. Dans le cas de communes favorisées (et qui le sont historiquement, comme Neuilly par exemple), l'embourgeoisement se caractérise par une exclusion des catégories populaires. Au contraire, dans des communes traditionnellement populaires ou sociologiquement « mixtes » (des villes ou quartiers anciennement industriels, comme l'Est parisien, Lyon, Bordeaux ou Nantes), l'embourgeoisement correspond à l'arrivée de couches sociales plus aisées dans le bâti ancien du centre-ville : c'est à ce dernier cas que s'applique, au sens strict, la notion de *gentrification*, et qu'un succès éditorial tend à remplacer par le terme de « bobos ».

Dans la mesure où la *gentrification* désigne moins la revitalisation d'anciens quartiers « huppés » que la transformation de quartiers anciennement industriels et ouvriers¹⁰⁸, on a choisi deux anciennes communes ouvrières aux portes de Paris, situées dans des pôles opposés de l'espace résidentiel francilien, afin d'observer les effets des processus de *gentrification* sur cette catégorie spécifique de « consommation culturelle » de l'espace urbain que sont les pratiques scolaires. L'enjeu de cette seconde partie de l'enquête n'est donc pas seulement d'étudier l'évitement scolaire dans le cas particulier des portes de Paris, mais aussi de saisir les effets scolaires de la *gentrification* à partir de deux contextes sociaux différents. Dans ce dispositif spécifique, il s'agira ainsi d'articuler évitement et stratégie résidentielle et de voir dans quelle mesure l'évitement scolaire permet de corriger les problèmes de placement spatial qui se posent dans le cadre plus général des stratégies de reproduction des groupes sociaux concernés (et en particulier les « classes moyennes »).

En retrouvant sur les cas particuliers des deux communes choisies les effets de la différenciation sociale des espaces scolaire à une échelle plus globale, on verra dans quelle mesure les circuits de scolarisation contribuent à fabriquer ou

¹⁰⁷ CHENU A. & TABARD N., « Les transformations socioprofessionnelles du territoire français, 1982-1990 », *Population*, 1993, p.1735-1770.

¹⁰⁸ BUTLER T., « Gentrification and the Urban Middle Classes », in BUTLER T. & SAVAGE M., *Social Change and the Middle Classes*, London, University of London Press, 1995.

renforcer une homogénéisation socio-spatiale des zones favorisées, dès lors que la densité de l'offre scolaire, publique et privée, rencontre le souci de préservation de « l'entre soi » chez des familles très bien dotées en toutes formes de capitaux (économique, culturel et social) ; et inversement comment des familles globalement moins dotées en toutes formes de capitaux, confrontées à une offre d'autant moins diversifiée que depuis quelques années la « fuite vers Paris » s'avère plus difficile, se trouvent obligées de scolariser leurs enfants dans la commune même, et ajustent donc leurs stratégies individuelles et collectives à cette nouvelle situation.

On voit immédiatement les implications de cette enquête en matière d'évaluation des politiques de mixité sociale. Mais l'intérêt sociologique déborde le cadre des politiques publiques. En effet, si les pratiques d'évitement scolaire sont ainsi différenciées selon leur contexte et les ressources propres des familles, c'est sans doute parce qu'appartenir à une même catégorie sociale formelle n'a pas le même sens dans des conditions socio-spatiales différentes, ici l'Ouest et l'Est de Paris. A travers la comparaison des formes d'évitement scolaire et des déterminants des pratiques de scolarisation, on se demandera donc si être de « classe moyenne » signifie la même chose selon l'endroit considéré, et dans quelle mesure la dimension socio-spatiale contribue à structurer les pratiques scolaires.

Chapitre 3

PARIS ET SA PERIPHERIE

LA « FUIITE » VERS LES ETABLISSEMENTS PARISIENS

Les élus locaux, les chefs d'établissement des communes de la proche banlieue se plaignent souvent de ce que Paris leur prend beaucoup d'élèves. Dans les communes les moins favorisées, on s'inquiète de la fuite vers Paris des « meilleurs » élèves, et les Recteurs des académies de Créteil et de Versailles s'indignent de ce que la capitale leur « vole » de la réussite scolaire en captant de nombreux élèves bien formés. Paris serait une sorte d'eldorado scolaire, où tous ceux qui le peuvent envoient leurs enfants. Au-delà de ces polémiques, on peut cependant se demander quelle est réellement l'ampleur sociale et spatiale de l'évitement scolaire au profit de Paris intra-muros, et en quoi il affecte la composition sociale des établissements évités et choisis dans et hors de Paris.

Une telle enquête comporte des limites méthodologiques qui tiennent avant tout au recueil des données. Seul l'évitement vers les collèges publics de Paris est considéré ici: on ne mesure pas l'évitement « de banlieue à banlieue », localement très important, même s'il se fait surtout vers une poignée d'établissements prestigieux et facilement identifiables. On ne mesure pas non plus les flux d'évitement « de Paris vers sa périphérie », qui ne concernent qu'une très petite quantité d'élèves (une soixantaine), essentiellement du XVII^e vers Levallois-Perret et du XV^e vers Vanves. En se basant sur les adresses déclarées par les familles à l'établissement, on mesure seulement l'évitement officiellement connu au sein du secteur public, tout motifs confondus¹⁰⁹. On ne prend donc pas

¹⁰⁹ Dans ce cas, le chef d'établissement a toujours connaissance de la pratique d'évitement, puisque l'adresse qui lui est communiquée est située hors du secteur de l'établissement. Toutefois certains élèves ainsi repérés n'ont pas utilisé les filières classiques de la dérogation.

en compte l'évitement vers le secteur privé, quantitativement très important à Paris, où plus d'un tiers des élèves de collège sont scolarisés dans des établissements privés, dont certains recrutent beaucoup en banlieue¹¹⁰. On ne comptabilise pas non plus ici les fausses déclarations d'adresse, autre « bon » moyen de fuir vers Paris. L'aspect de l'évitement étudié ici, bien que partiel, est néanmoins particulièrement important, car il concerne des familles très motivées : les motifs « ordinaires » de dérogation officielle, comme les options rares par exemple, ne peuvent jouer, sauf exception¹¹¹, hors des frontières académiques : les élèves que l'on voit éviter ici sont donc des « champions » de l'évitement.

Les données mobilisées sont celles de l'année scolaire 1999-2000 sur la population des élèves des collèges. Compte tenu de la structure sociale des établissements à Paris et sa périphérie, de la catégorie sociale de chaque élève et de sa commune de résidence, on a dans un premier temps mesuré pour chaque commune la baisse de l'effectif des collèges induite par l'évitement vers Paris. Une analyse factorielle des correspondances sur la composition sociale de la population scolaire des communes a ensuite permis de produire une image globale de la division sociale de l'espace scolaire francilien. Pour observer les effets de l'évitement sur la structure sociale, on a introduit sous la forme d'éléments statistiques actifs¹¹² les communes telles qu'elles seraient sans évitement vers Paris, et sous la forme d'éléments supplémentaires, les communes telles qu'elles sont réellement, compte tenu de cet évitement. On n'a retenu ici que le premier facteur qui rend compte à lui seul de plus de 80% des disparités sociales à l'échelon retenu. Ce facteur hiérarchise les catégories sociales, depuis les plus défavorisés (du côté négatif) jusqu'aux plus favorisés (du côté positif). Le changement de structure sociale induit par l'évitement vers Paris, fondé sur la

¹¹⁰ Voir à ce sujet CHAMPION J.-B. ET TABARD N., « Les territoires de l'école publique et de l'école privée », *Economie et statistique*, 293, 1996-3, p.41-54. Le taux d'élèves allant dans le privé atteint même 6 élèves sur 10 dans le VI^e arrondissement.

¹¹¹ Le dernier chic pour accéder à Paris en sauvegardant les apparences de l'égalité républicaine devant l'école est de demander à pratiquer simultanément deux options rares qui ne sont offertes en même temps que par un seul établissement parisien: par définition, les places ainsi convoitées sont en très petit nombre.

¹¹² Eléments dont les profils sont directement insérés dans l'analyse factorielle.

différence entre la coordonnée de chaque commune sur ce facteur « avant » et « après » évitement, s'interprète ainsi en termes d' « embourgeoisement » lorsque le profil social est tiré vers le haut, et de « prolétarisation » lorsqu'il est tiré vers le bas par l'évitement.

Si les établissements Parisiens sont convoités par les « banlieusards », il s'agit le plus souvent d'un rêve inaccessible : en 1999 cette pratique concerne moins de 2000 élèves, soit moins de 5 « banlieusards » sur 1000. Avec un effectif de cet ordre, on ne s'étonnera pas que les structures sociales de l'espace scolaire de Paris d'une part, et de la banlieue d'autre part, soient globalement peu affectées. Néanmoins, si on observe ce qui se passe pour la catégorie la plus favorisée (enfants de cadres supérieurs, professions libérales, enseignants), on voit que l'effet de l'évitement, quoique modeste, devient significatif : la banlieue perd 1% de ses élèves les plus favorisés tandis que Paris voit leur part augmenter de 5%.

Le profil social de ces élèves évitants est très nettement différent de celui de la population des élèves de banlieue dans son ensemble : plus de la moitié de ceux qui évitent appartient à la catégorie « favorisé A » de la nomenclature du ministère de l'Education Nationale. On est donc en présence d'un phénomène de faible ampleur, mais nettement concentré sur les élèves les plus favorisés. D'un point de vue spatial, le phénomène est beaucoup plus étendu qu'on pouvait s'y attendre : malgré le jeune âge des évitants, ceux-ci viennent de fort loin en Ile-de-France (un élève vient même de l'Yonne), ce qui témoigne pour le moins d'une forte motivation, même si l'on peut douter de la rentabilité de ce placement scolaire. Toutefois, bien que l'aire d'attraction de Paris soit très vaste, la très grande majorité des élèves « évitants » vient de la proche banlieue. Les communes fortement affectées par l'évitement vers Paris dessinent le long du périphérique un anneau incomplet. Presque continu au sud, dans la proche banlieue socialement hétérogène (Vanves fait exception pour cause d'établissement prestigieux), cet anneau s'interrompt à l'ouest.

Ce hiatus s'explique naturellement si l'on considère que Puteaux et Suresnes sont séparées de la capitale par la Seine et le Bois de Boulogne, et que

Neuilly est elle-même un pôle attractif de portée régionale, qui draine même quelques élèves parisiens. Au nord, la fréquence de l'évitement varie sensiblement selon les communes, sans qu'il soit possible d'imputer cette variation à des disparités de profil social. Si Saint-Ouen exporte davantage d'élèves vers Paris que Saint-Denis et Aubervilliers, c'est peut-être que l'habitat y est beaucoup mieux relié à la capitale : l'accessibilité des établissements parisiens avec les transports en communs y est meilleure. A l'est, Montreuil exporte beaucoup moins d'élève que le mouvement d'« embourgeoisement » résidentiel récent ne le laissait prévoir. Les mouvements d'élèves y sont plus importants entre les établissements de la commune et avec les communes voisines (surtout Vincennes) que l'appartenance à la même académie rend plus perméables à l'évitement. Saint Mandé, doté d'un espace scolaire socialement très favorisé, subit toutefois davantage l'attraction des « grands lycées » du XII^e arrondissement qu'elle ne bénéficie de flux d'élèves en provenance d'autres communes du secteur, lesquels sont captés par Vincennes.

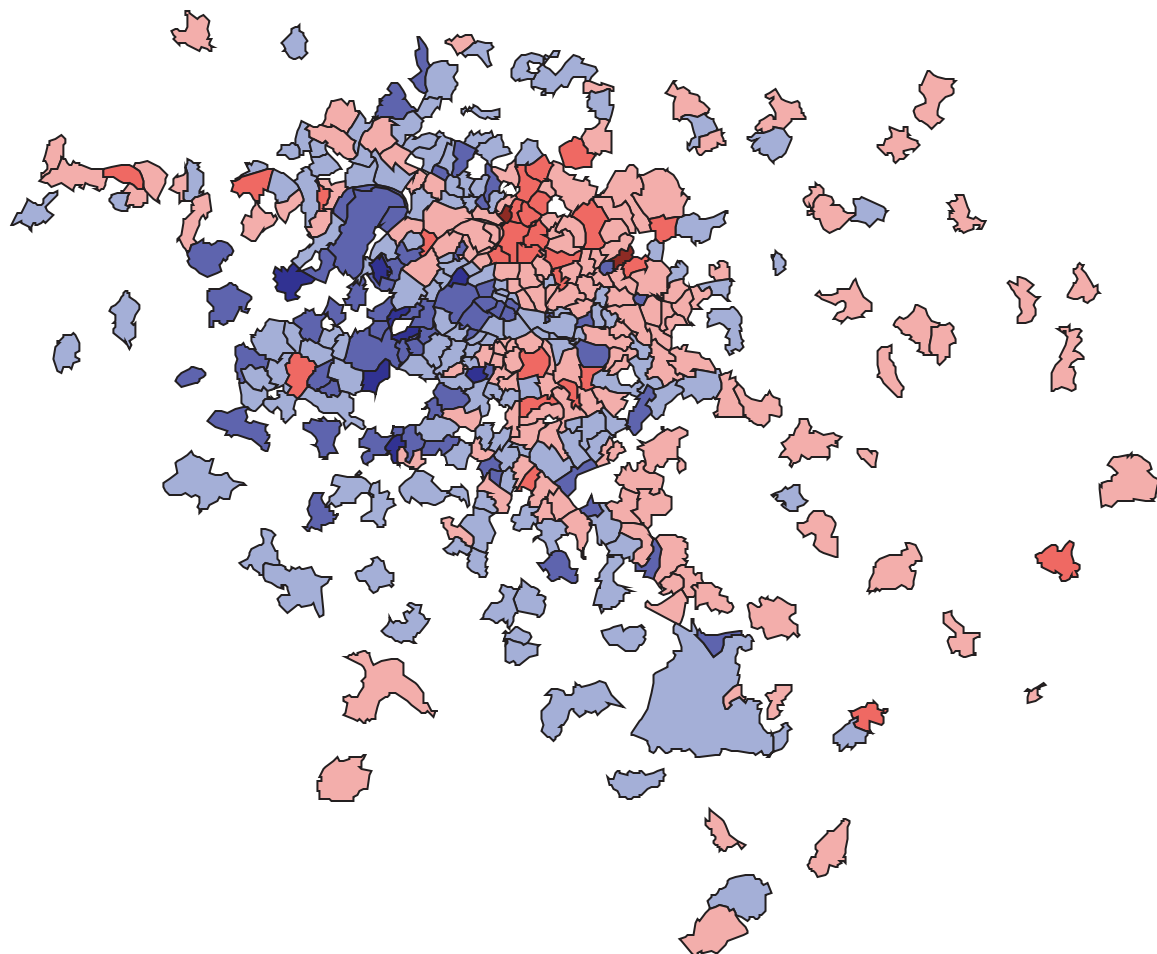
L'influence de l'évitement sur la structure sociale est variable, mais elle aboutit là encore à une augmentation globale des contrastes socio-spatiaux. En confrontant la carte de la structure sociale de l'espace scolaire de départ avec celle de l'effet de l'évitement au bénéfice de Paris sur la structure sociale (voir infra carte 7), on constate que la plupart des arrondissements parisiens déjà favorisés « s'embourgeoisent », particulièrement les *beaux quartiers* de la rive droite (XVI^e surtout, mais aussi I^{er}, VIII^e, et XVIII^e) d'une part, et les XIII^e et XX^e, qui soustraient à la banlieue des élèves relativement favorisés d'autre part. Les autres arrondissements sont moins affectés. Après avoir reçu son contingent d'élèves banlieusards, le V^e reste l'un des arrondissements dont la composition sociale atteint les plus fortes sur-représentations d'élèves les plus favorisés, et sa « prolétarianisation » est trop légère pour être significative. La plupart des transfuges accueillis dans le V^e arrondissement résident en proche banlieue sud-est. Ils sont relativement favorisés si on les compare aux élèves des communes dont ils sont issus. L'écart social est cependant tel entre les établissements du V^e arrondissement et ceux de la banlieue qu'une fois arrivés au Quartier Latin, les

élèves des catégories intermédiaires, relativement nombreux parmi ces évitants, mais nettement plus rares parmi les autochtones, tirent le profil socio-scolaire de l'arrondissement très légèrement vers le bas. En ce qui concerne la zone d'origine de ces élèves, le terme « prolétarianisation » est nettement plus pertinent, puisqu'il rend compte d'une réelle raréfaction des élèves des catégories sociales favorisées.

Le cas du II^e arrondissement est assez différent. Seul parmi les arrondissements parisiens à voir son profil social tiré vers le bas de façon significative, il illustre l'intégration des mouvements d'évitement dans les processus de recomposition permanente d'un espace scolaire en partie concurrentiel. Situé à proximité d'établissements plus attractifs, avec un peuplement socialement hétérogène, le II^e arrondissement est assez massivement évité par les parisiens. Les établissements scolaires s'y satisfont donc de « l'importation » d'un certain nombre de banlieusards de toutes origines sociales. A court terme, les effectifs sont ainsi équilibrés. A moyen terme, ce mouvement aboutit à renforcer les pratiques d'évitement des de la population résidente, et profite aux établissements des arrondissements voisins qui peuvent ainsi se permettre, eux, d'être sélectifs.

Dans le même temps, l'embourgeoisement relatif des espaces scolaires des arrondissements de l'Est parisien, dont le XX^e est un bon exemple, est contrebalancé par les pertes importantes d'élèves favorisés déjà rares dans les communes populaires de la proche banlieue. Parmi ces communes, même celles qui envoient relativement peu d'élèves vers Paris voient leur structure socio-scolaire sérieusement affectée, car ce sont justement les rares élèves favorisés qui en partent (Saint-Denis, Montreuil, Vitry, Ivry, etc.) L'évitement crée même parfois *ex nihilo* des « dépressions sociales » dans l'espace scolaire. Ainsi à Boulogne-Billancourt, le nombre des transfuges est si important (plusieurs centaines) que les collèges apparaissent localement relativement défavorisés malgré le niveau social élevé de la population résidente.

Division sociale de l'espace scolaire à l'échelon communal

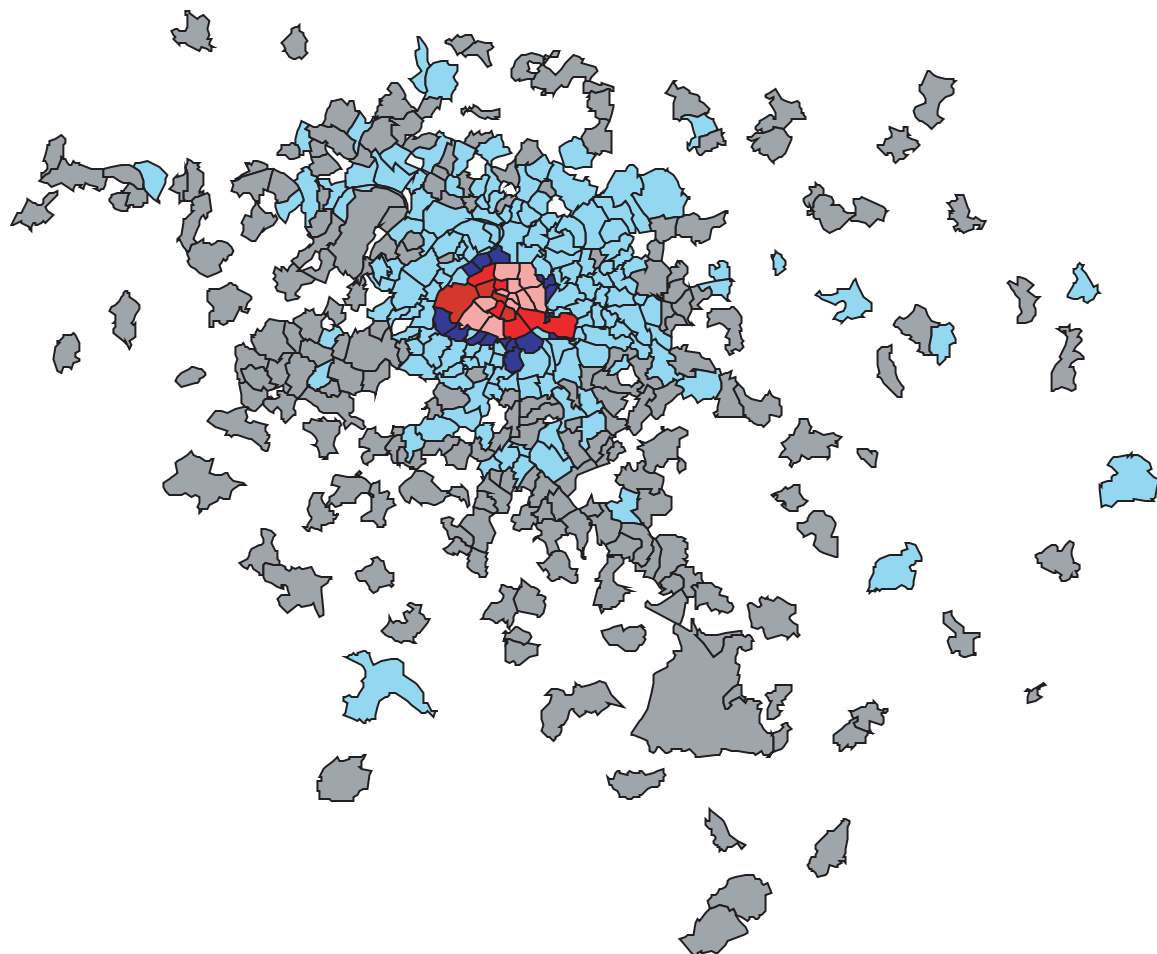


profil social des établissements de la commune en 1999



(d'après la coordonnée sur le premier axe d'une analyse en composantes principales)

La fuite vers Paris



Effet de l'évitement vers les collèges publics de Paris
sur les effectifs des collèges publics de Paris et de la banlieue

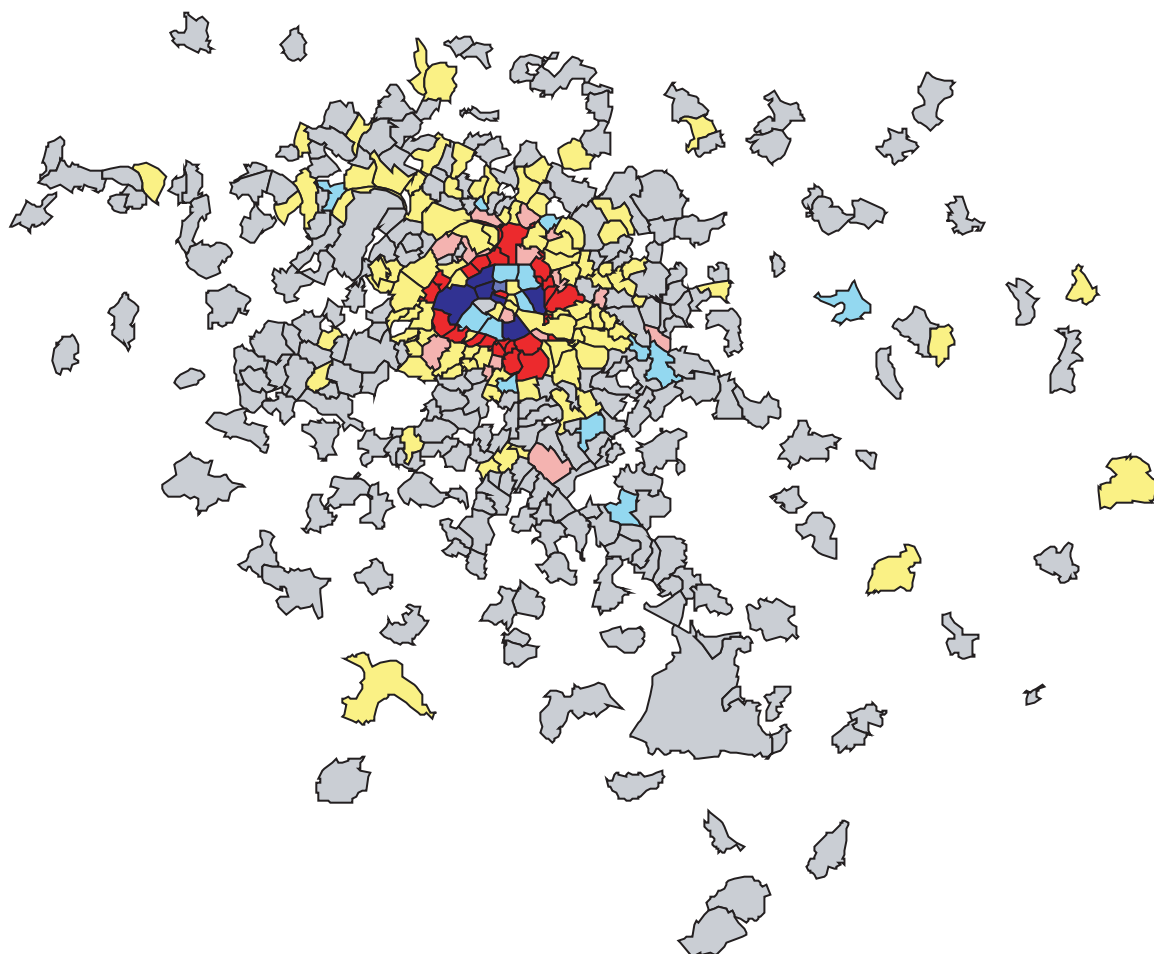
perte d'élèves



gain d'élèves

aucun évitement vers Paris

Effet de l'évitement vers Paris sur la structure sociale de l'espace scolaire



effet de l'évitement vers Paris sur la structure sociale

- embourgeoisement très sensible
- embourgeoisement sensible
- embourgeoisement léger
- prolétarianisation légère
- prolétarianisation sensible
- prolétarianisation très sensible

(d'après la coordonné sur le premier axe d'une analyse en composantes principales)

- aucun évitement vers Paris

LES CONDITIONS DE L'ÉVITEMENT SCOLAIRE VERS PARIS

L'hypothèse selon laquelle les élèves se dirigeant vers Paris éviteraient un environnement scolaire socialement défavorisé dans leur commune d'origine ne semble pas se traduire dans les faits par une règle générale. Aucune corrélation statistiquement significative n'a pu être relevée entre la composition sociale des établissements de la commune d'origine et la propension à éviter ces établissements au profit des établissements parisiens. Il n'y a pas de déterminisme simple valable pour toute les secteurs périphériques de Paris, pour des raisons qui tiennent sans doute à l'imparfaite connaissance qu'ont les familles des caractéristiques sociales des établissements, aux ressources mobilisables pour éviter et à la diversité des motifs d'évitement. On peut cependant observer plusieurs conditions favorables à un fort évitement.

La forme sectorielle des plus forts départs vers Paris fait ainsi apparaître l'importance de *l'accessibilité spatiale* vers les établissements du centre. Dans ce qui apparaît comme un véritable « marché scolaire », l'arrivée d'un flux d'élèves important est généralement induite par une *offre scolaire* intéressante pour une sous-population donnée, notamment celle des établissements les plus prestigieux dans des lycées à classe préparatoires (même si ces établissements, déjà très prisés des Parisiens, n'ont que peu de places à offrir aux élèves résidant hors Paris, fussent-ils des plus favorisés). En outre, ceux d'entre ces élèves privilégiés qui n'optent pas pour le secteur privé sont rares en banlieue en dehors de quelques « pôles d'excellence » comme Sceaux ou Neuilly, dont les élèves sortent rarement pour s'aventurer à Paris. Les établissements qui drainent les plus grandes quantités d'élèves de banlieue ne sont pas les grands lycées parisiens : ceux-ci se contentent d'aspirer un nombre important d'élèves parisiens résidant dans les secteurs de recrutement voisins, admettant peu d'élèves de la périphérie.

Les établissements parisiens drainant les flux les plus importants d'élèves résidant à la périphérie de Paris sont ceux qui sont situés à proximité immédiate de ces « grands lycées ». Ces collèges, bien situés à l'échelon de l'agglomération, à défaut de l'être localement, survivent à l'ombre de leurs encombrants voisins en important des élèves de la périphérie parisienne pour compenser la perte des

meilleurs élèves résidents. Dans le V^e arrondissement, de tels collèges importent même suffisamment d'élèves socialement défavorisés pour affecter sensiblement le profil social local. Mais l'offre scolaire parisienne à destination de sa périphérie est diverse et ne se limite pas aux beaux quartiers. Dans les arrondissements populaires du nord-est, des établissements assez modestes attirent des élèves de toutes catégories sociales, mais triés et motivés. Bien sûr, même si leurs origines sociales sont variées, les élèves évitants sont ici plus souvent issus des catégories favorisées que les résidents du secteur scolaire: c'est ainsi que l'on peut voir le XX^e arrondissement élever sensiblement son niveau social scolaire aux dépens de la proche banlieue Est.

Trois milieux fournissent de forts contingents d'élèves évitants, comme le montre l'exemple d'un secteur d'Ivry, qui sera étudié de façon plus approfondie par la suite : enseignants, animateurs d'associations culturelles, personnels des services d'entretiens municipaux. Les enseignants ne sont pas majoritaires parmi les évitants, mais ceux qui résident dans la commune pratiquent très fréquemment l'évitement, leur conduite ayant en outre valeur d'exemple : indiscutablement, ce sont eux qui donnent le ton. Or, leurs points de vue, comme leurs pratiques, sont assez contrastés. On trouve des « militants de l'égalité républicaine », que leur position de principe pour la mixité sociale conduit à inscrire contre la pratique dominante leurs enfants dans le collège de secteur. D'autres vont jusqu'à demander une dérogation « à contre-sens », de Paris vers la banlieue. Ainsi cette institutrice qui habite Paris, et qui a demandé une dérogation pour que son enfant soit scolarisé dans l'école d'Ivry où elle exerce : « Je trouvais que c'était bien pour lui de se frotter à des gens divers. » Cette mère d'élève fait coïncider des avantages pratiques (un seul déplacement pour elle et son enfant, une proximité rassurante) avec ses convictions « républicaines » : le « frottement » avec l'autre est présenté ici comme une potentialité d'enrichissement personnel, tandis que les risques éventuels généralement associés par les familles aux établissements fréquentés majoritairement par les catégories populaires sont balayés d'un

haussement d'épaule, aussi bien en ce qui concerne la réussite scolaire¹¹³ « aucun souci, on s'occupe de lui » que les risques de violence physique « il faut apprendre à se débrouiller. De toutes façons, je ne suis pas loin. » .

D'autres enseignants pratiquent l'évitement sans complexes. Il s'agit selon eux d'une démarche porteuse d'épanouissement culturel, qui, à leurs yeux, ne constitue pas une infraction à la règle commune, mais, au contraire, une application du principe d'égalité qui impliquerait que tout le monde doit pouvoir accéder aux richesses culturelles de la capitale. Ainsi le directeur de la même école d'Ivry affirme-t-il avoir scolarisé ses enfants dans un collège parisien depuis la 6^e : « On habite pas loin du métro, après il y en a pour 20 minutes. C'était un peu difficile en 6^e/5^e, mais maintenant ils sont bien intégrés. Mon épouse est déléguée des parents d'élèves dans le collège. On a peu de relations avec les autres parents, mais les enfants échangent du travail. Mes enfants sont contents d'être allés à Paris. L'environnement culturel est très apprécié par l'aîné. On avait envisagé plusieurs collèges [dont l'un] est très demandé à cause de la "classe prépa"... mais ça a marché dans le premier. Tant mieux, parce qu'aller au collège à Paris, ça donne une ouverture culturelle importante. »

Derrière ce discours « positif » se cachent peut être d'autres motivations moins aisément conciliables avec un discours républicain. L'interrogé s'est montré fort embarrassé lorsqu'on lui a demandé si l'offre culturelle dans la commune était insuffisante. « L'ouverture culturelle », ce n'est pas, pour lui, la possibilité d'accéder à des lieux de culture, mais la possibilité d'avoir « des copains qui font de la musique classique, qui peuvent aller voir des films intéressants, qui lisent des livres, qui ont des parents qui peuvent discuter... » Il s'agit bien, finalement, du même argument que précédemment : la volonté de se « mélanger », mais celle-ci agit ici en sens contraire. Chacun veut échapper à son « milieu », mais les perceptions de celui-ci divergent.

¹¹³ Sur ce point, la perception de l'interrogée rejoint les conclusions de certains auteurs. DURU-BELLAT et MINGAT (1988) ont en effet montré que l'effet de contexte ne jouait –négativement ou positivement– que sur la réussite scolaire des enfants issus de milieux culturellement défavorisés, mais n'avait aucun impact significatif sur le cursus des enfants d'enseignants.

L'évitement négatif, qui plus ou moins explicitement, déprécie l'institution en postulant qu'elle ne fonctionne pas correctement partout, est moins souvent avoué par les enseignants. Ainsi cette institutrice enseignant dans la même école d'Ivry et habitant le secteur s'inquiète pour la scolarisation de sa fille : « J'hésite : le problème c'est les autres. Elle est en CM1, j'ai encore un an pour réfléchir. (...) Elle est pas bosseuse, il ne faut pas un collège trop difficile. Le collège privé, c'est exclu (j'ai connu ça !). Mais ici un élève s'est fait racketter son cartable, il est en échec total. Le collège du secteur ne marche pas, ils n'ont pas fait l'ouverture - l'ouverture vers les familles, comme nous en primaire. » Le discours de cette mère d'élève rejoint celui des parents de catégories sociales intermédiaires ou populaires: la réussite scolaire n'est pas perçue comme certaine, et un environnement trop difficile dans la classe ou dans l'établissement représente un danger d'échec et donc, à terme, de régression sociale. Contrairement à la « militante de l'égalité républicaine » citée plus haut, celle-ci ne considère pas que l'héritage culturel de la famille soit une garantie suffisante de réussite scolaire pour l'élève.

Aux yeux des autres parents d'élèves, l'évitement est une pratique très fréquente, il est même souvent présenté comme une norme locale. La mixité sociale ne va pourtant pas de soi, et l'intégration au milieu scolaire parisien n'est pas toujours évidente, même pour un bon élève, quand il habite du mauvais côté du périphérique. Ainsi ce responsable d'association: « Après le CM2, très peu d'élèves sont entrés au collège du secteur... Moi je voulais pour ma fille un petit collège parisien. On m'a dit : choisis un collège situé à proximité de l'un des « grands lycées » parisiens, elle peut aller aux grands ou aux petits lycées après. Mais une fois là-bas, l'ambiance s'est avérée pourrie, rien que des gosses de vieux. Elle était très triste, pas de copains, onze de moyenne à tout casser... En primaire j'étais responsable FCPE, mais là, ils n'ont pas voulu de moi parce que je venais de la banlieue. Heureusement, elle a retrouvé six copains d'ici (des « pays », en quelque sorte...) et puis elle pouvait garder ses activités extra-scolaires dans la commune. » Finalement, l'ouverture des établissements des « beaux quartiers » à un public banlieusard socialement varié fait certes apparaître

« mécaniquement » un surcroît de mixité sociale à la lecture des indicateurs statistiques ; elle n'est pas pour autant synonyme d'intégration accrue pour ceux engagés dans les pratiques d'évitement.

Au-delà des discours politiques sur la mixité, il s'agit donc de cerner comment se déterminent les choix scolaires des familles : accessibilité spatiale, densité et diversité de l'offre scolaire sont bien une des dimensions sans lesquelles on ne peut comprendre la morphologie des flux scolaires. Il reste à voir dans quelle mesure les pratiques d'évitement s'y ajustent, en fonction des différentes formes de capitaux (culturel, économique, social) mobilisables par les familles. Afin de saisir les différents types d'ajustement mis en œuvre par les catégories sociales dont la reproduction dépend le plus de l'école, on a considéré le cas de deux communes aux portes de Paris, qui sont situées dans des contextes différents, l'un bourgeois dans l'Ouest parisien, l'autre plus populaire dans le Sud-Est. Car comme le remarquent Monique et Michel Pinçon, si « la grande bourgeoisie assume avec un cynisme social étonnant sa volonté de préserver l'entre-soi », au contraire « la bourgeoisie moyenne qui investit l'Est parisien cultive, elle, le résidentiellement correct [...]. Toutefois, ce résidentiellement correct trouve vite ses limites avec la carte scolaire et le problème posé par l'école aux familles qui doivent leur position sociale à leurs études »¹¹⁴.

DEUX COMMUNES AUX PORTES DE PARIS

L'objectif est non seulement de saisir les effets de la différenciation sociale des espaces scolaires mais aussi de comprendre les processus qui expliquent les transformations des pratiques de scolarisation au sein de chaque espace considéré. Les deux communes étudiées, Ivry-sur-Seine et Levallois-Perret, comportent en effet des caractères propres du point de vue socio-économique, pour des raisons à la fois géographiques et historiques. Une enquête sur les « effets de lieu », les connexions en matière de transports et les divers

¹¹⁴ PINCON M. et PINCON-CHARLOT M., *Sociologie de Paris*, Paris, La découverte, 2004, p.92.

obstacles urbains susceptibles de produire des discontinuités socio-spatiales permettra tout d'abord de contextualiser la situation de ces deux communes, et d'y analyser de façon différentielle les déterminants des pratiques de scolarisation, tant sur le plan individuel que collectif. Au risque de perdre le lecteur dans le détail des circuits de scolarisation de chaque commune, il s'agit de plonger au niveau infra-communal où les pratiques se réalisent et se différencient de façon effective, pour ensuite faire apparaître les logiques socio-spatiales qui structurent les stratégies de reproduction des groupes sociaux.

LA SITUATION GEOGRAPHIQUE D'IVRY-SUR-SEINE ET LEVALLOIS-PERRET

Située dans le Val-de-Marne, aux portes de Paris, sur la rive gauche de la Seine, Ivry-sur-Seine est limitrophe des communes de Paris, Kremlin-Bicêtre, Villejuif, Vitry, Alfortville et Charenton-le-pont. Un réseau dense de transports en commun permet d'accéder au centre de Paris et à la proche banlieue avec le RER (ligne C), le métro (ligne 7), le réseau Autobus (6 lignes) et les routes RN305, RD50, RD124 et RN19 qui desservent respectivement les portes de Choisy, d'Ivry, Vitry. Les nombreuses infrastructures qui traversent ou longent le territoire créent des ruptures dans l'espace urbain: d'une part la ligne SNCF coupe la ville du nord au sud avec des ponts de franchissement peu nombreux ; d'autre part le périphérique et les routes nationales RN305 et RN19 produisent une séparation entre certains quartiers. Le réseau régional de transports en commun pose un problème de desserte de certains quartiers, notamment Ivry Port, Verollot et Mirabeau. La liaison des quartiers Est et Ouest de la ville est difficile. Les abords du périphérique sont de véritables « no man's land ». Ces axes de rupture et l'insuffisance des transports en commun ont pour conséquence l'enclavement de certains quartiers, dont certains - Verollot, Châteaudun et Mirabeau - sont mal pourvus en équipements scolaires.

De ce point de vue, les quartiers de la commune de Levallois-Perret semblent moins enclavés, du fait des connexions avec les villes avoisinantes. Située dans le département des Hauts de Seine, la commune s'étend sur 242 ha entre la Seine et le boulevard périphérique. Elle est limitrophe des communes de Paris (au Sud), Neuilly-sur-Seine (Ouest), Clichy (Est), Courbevoie (Sud-ouest) et Asnières (Nord-ouest). Un réseau de transports en commun (métro, train, bus) permet d'accéder au centre de Paris mais aussi aux communes proches (ligne 165 vers Asnières, ligne 167 vers Nanterre). Plusieurs axes routiers relient la commune à Paris, tandis qu'il est possible de passer à Clichy par des ponts au-dessus d'une voie ferrée, et à Courbevoie et Asnières par deux ponts enjambant la Seine. Ces différences d'accessibilité renvoient à une organisation différente du territoire urbain et des activités qui s'y développent.

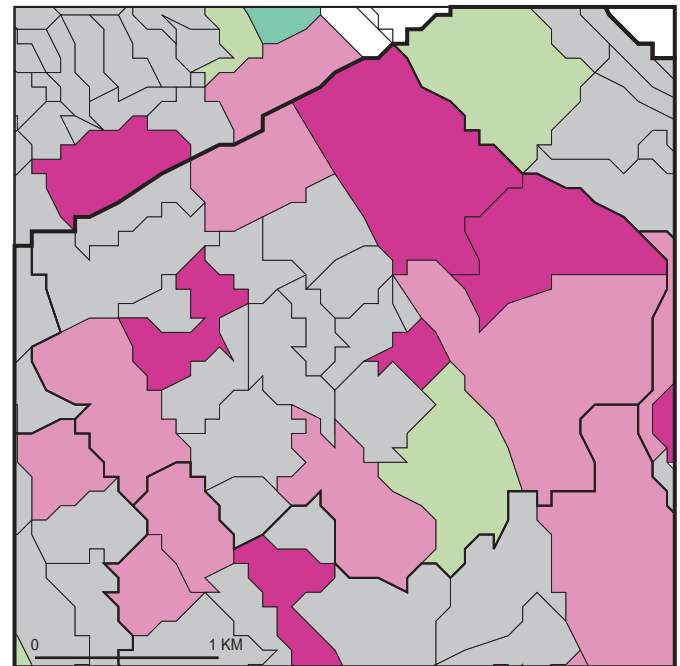
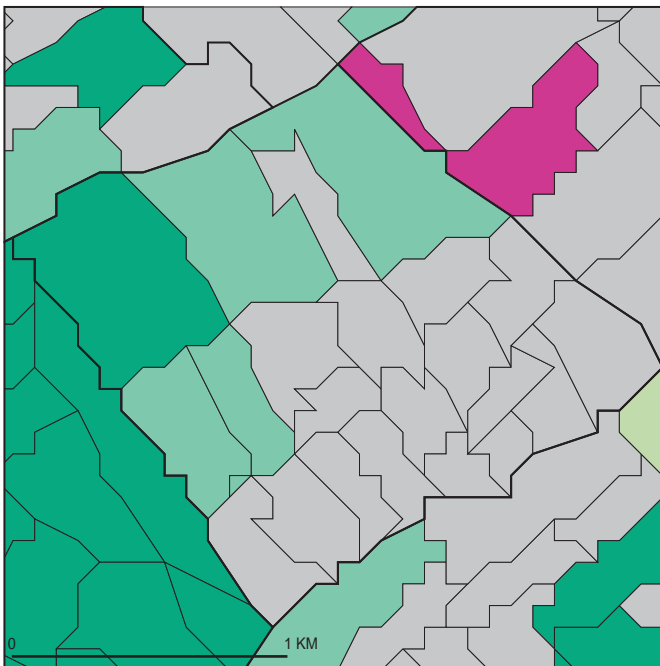
Les communes enquêtées: disparités de richesse et diversité du bâti

LEVALLOIS-PERRET

IVRY-SUR-SEINE



sources : IAURIF; photographies aériennes IGN, été 1999



Estimation du profil de revenu d'après les caractéristiques socio-économiques des quartiers Iris

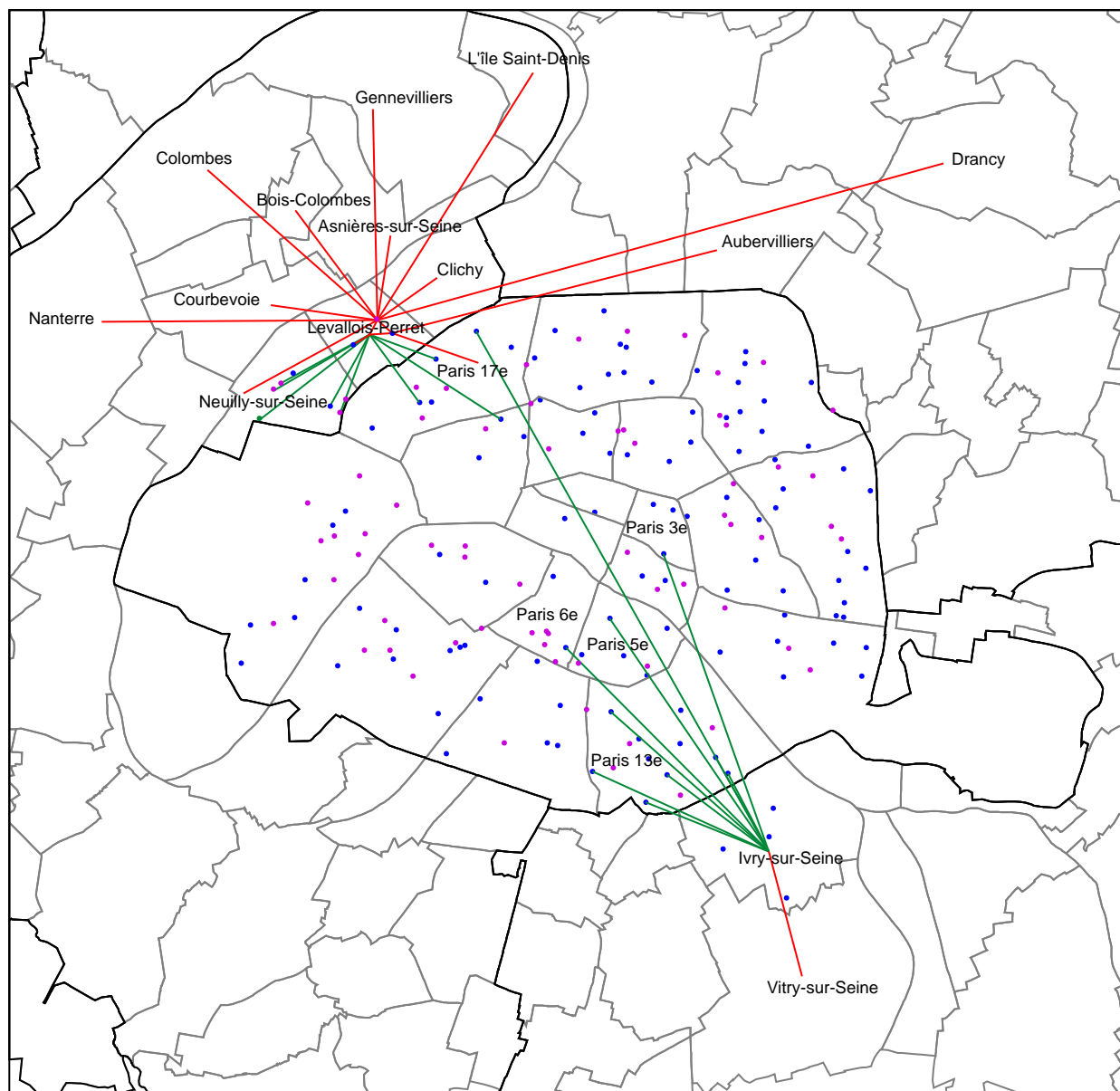
catégorie de ménages sur-représentée : *intensité de la sur-représentation:*

1	très aisés	***	— limite d'Iris
2	aisés	**	— limite de commune
3	classes moyennes supérieures	*	□ Iris hors étude (espaces verts, Seine, etc.)
4	classes moyennes inférieures	*	□ commune non découpée en Iris
5	pas de surreprésentation significative		
6	pauvres	**	
7	les plus pauvres	***	

© UMR Géographie-cités, 2002

sources : DREIF, FILOCOM 1999 ; INSEE, RP 1999

IVRY et LEVALLOIS dans le système des flux d'évitement



- Flux d'élèves entrant dans la commune enquêtée
- Flux d'élèves sortant de la commune enquêtée
- Collège public
- Collège privé

Ruptures et contours de l'espace urbain

La ville d'Ivry-sur-Seine est classée parmi les communes « défavorisées » de la première ceinture de la banlieue parisienne : dans les années 1990, 70% des revenus sont inférieurs à 1500 Euros par mois, le taux de chômage (15,4%) est supérieur à la moyenne, l'impôt sur le revenu par habitant est très en deçà de la moyenne départementale ; la ville se situe dans la catégorie des communes du département les plus exonérées d'impôt sur le revenu des ménages, avec 46% des ivryiens non imposables (contre 36% pour la moyenne départementale) ; la commune, qui ne compte que 28% de propriétaires au recensement de 1999 la ville, , concentre une forte demande de logements.

Les indicateurs relatifs à la commune de Levallois-Perret font apparaître un profil nettement plus « favorisé ». Avec un taux de chômage inférieur à 10%, un impôt moyen sur le revenu proche de la moyenne départementale et 69% des foyers fiscaux imposés, cette commune connaît une évolution radicalement différente, avec depuis les années 1990 une hausse démographique sensible et un « embourgeoisement » de sa population. Ces différences entre les caractéristiques socio-économiques des deux communes renvoient à tout un ensemble d'autres disparités, qui tiennent autant à l'environnement urbain qu'à l'histoire propre de chaque commune.

Il s'agit tout d'abord de comprendre le rapport spécifique que les habitants des deux communes entretiennent avec l'espace scolaire de Paris et des communes environnantes, notamment sous le rapport de l'avenir scolaire probable des enfants scolarisés. Pour les parents d'élèves d'Ivry, témoins de l'arrivée de populations plus hétérogènes du fait du déclin des emplois industriels, le XIII^o arrondissement apparaît de façon récurrente comme une zone offrant de meilleures conditions de scolarisation. La situation d'Ivry laisse ainsi présager des pratiques d'évitement destinées à fuir les milieux populaires, même si, on le verra, les transformations socio-démographiques de la ville d'Ivry induisent d'autres types de stratégies collectives de la part des « classes moyennes ». En revanche, la commune de Levallois, proche de quartiers résidentiels (Neuilly, Paris XVI^o) est susceptible de faire apparaître des formes et des motifs d'évitement différentes,

liée à la forte densité de l'offre scolaire, avec en particulier la sur-représentation du secteur privé. Il s'agira de voir dans quelle mesure les transformations socioéconomiques de ces deux communes ont des effets sur les politiques scolaires, confrontées à des publics de plus en plus distincts.

Le passé industriel a très fortement marqué l'organisation socio-spatiale des deux communes (voir annexes). Si Ivry, comme d'autres villes de la banlieue industrielle, a connu avec la désindustrialisation, amorcée dans les années 1970, une paupérisation de sa population et une nette baisse démographique, il semble que ces dernières années la ville connaisse un embourgeoisement relatif. La ville reste néanmoins marquée politiquement par son histoire ouvrière (avec une municipalité qui reste communiste au début des années 2000). Aujourd'hui, alors qu'Ivry se trouve engagée dans un processus de requalification urbaine et économique de ses quartiers à l'occasion des politiques de rééquilibrage de l'Ile-de-France vers l'Est, Levallois se trouve comme d'autres communes de l'Ouest parisien impliquée dans une tertiarisation croissante dans un ensemble géographique plus traditionnellement bourgeois à proximité de Neuilly. La commune de Levallois a en effet connu un processus *gentrification* plus précoce dû à sa localisation dans l'espace Ouest parisien bourgeois alentour, avec un double mouvement de rénovation du centre-ville et d'expulsion des milieux populaires¹¹⁵.

L'espace résidentiel de la commune d'Ivry est loin d'être homogène. L'analyse des indicateurs socio-démographiques par quartier permet d'identifier des zones de fracture à l'intérieur de l'espace ivryen. On constate en effet une tendance au regroupement des catégories « favorisées » et « moyennes » dans les quartiers limitrophes de Paris (Petit Ivry), faciles d'accès (autour des lignes de métro), ainsi que dans les quartiers pavillonnaires. Durant les années 1990, la part

¹¹⁵ La spécificité de la *gentrification* de Levallois est de s'être produite de façon particulièrement brutale à partir des années 1980, avec une politique de rénovation du bâti qui a touché la moitié du parc de logements. La ville n'a donc pas connu les étapes de « conquête » par les « pionniers » des classes moyennes étudiés par Catherine Bidou-Zachariensen : elle a été impulsée par une politique municipale directive. Voir à ce sujet les transformations historiques de Levallois en annexe 1.

des cadres est passé de 5% à 8% dans ces quartiers. Cette concentration accentue les disparités entre les quartiers, les classes populaires étant localisées dans l'habitat social du centre ville (Gagarine, Pierre et Marie Curie, Hoche), ainsi que dans les quartiers à la fois excentrés et mal desservis par les transports en commun (Ivry Port). Si la ville présente une hétérogénéité interne avec des quartiers clairement identifiables, l'arrivée de ces « nouvelles » classes moyennes a tendance à accentuer l'hétérogénéité à l'intérieur même des quartiers (Centre Ville, Ivry Port, Petit Ivry).

La polarisation socio-spatiale de la ville de Levallois est différente, du fait de la transformation récente de la commune en « ville pour cadres ». à l'échelon infra-communal, sa composition socioprofessionnelle s'inscrit dans une opposition entre un sud-ouest « favorisé » proche de Neuilly, composé de cadres et professions intermédiaires regroupe (les quartiers du Front de Seine, Villiers Danton, Villiers Michel, Hôtel de Ville et Wilson Rivay) et un nord-est plus « populaire » limitrophe de Clichy (quartiers Maurice Ravel et Trézel, Font de Seine – île de la Jatte, Eiffel). Au fil des années 1990, on constate une accentuation de la représentation des catégories bourgeoises sur la majorité des quartiers de la ville, à l'exception du quartier Eiffel¹¹⁶ où, du fait du parc social qui demeure, les ouvriers et employés représentent encore sa moitié des actifs. La ville connaît donc une sorte d'homogénéisation sociale vers le haut, qui ne s'est pas faite au même rythme selon les quartiers.

Des offres scolaires et culturelles différenciées

Du fait leur héritage historique et du poids de leurs structures locales¹¹⁷, les municipalités d'Ivry-sur-Seine et de Levallois-Perret possèdent une offre scolaire très différenciée, sans laquelle il n'est pas possible de comprendre la relation des familles avec l'offre scolaire de Paris intra-muros. Si l'offre locale de

¹¹⁶ La « rénovation » de ce quartier a commencé en 2004. il est donc très probable que son caractère populaire soit rapidement atténué.

¹¹⁷ RHEIN C., « Structures sociales en Ile-de-France », *Données urbaines*, n°3, Paris, Anthropos -Insee, 2000, p.211-224.

scolarisation de ces communes s'est constituée pour répondre aux impératifs politiques de l'école obligatoire, leurs caractéristiques locales sont liées au schéma de division sociale de l'espace¹¹⁸. La densité et la diversité de l'offre éducative sont ainsi liées aux transformations sociologiques et démographiques de ces communes.

Aujourd'hui à Ivry, les élèves se répartissent dans les 13 écoles maternelles, 12 écoles primaires dont 2 écoles privées sous contrat, 4 collèges, 1 lycée d'enseignement général et 1 lycée professionnel. 15 écoles sont classées en ZEP, 7 maternelles, 5 écoles élémentaires, ainsi que les 4 collèges et le lycée d'enseignement général. La répartition des établissements scolaires sur le territoire communal fait apparaître plusieurs facteurs de différenciation spatiale : certains quartiers sont plutôt mal équipés, contrairement à d'autres qui regroupent plusieurs types d'établissements, publics et privés, de différents niveaux (écoles élémentaires et collèges). En outre, la répartition des établissements est affectée par les discontinuités de l'espace urbain : de nombreuses infrastructures traversent ou longent le territoire ainsi, la desserte de certains quartiers par les transports en communs est difficile (notamment la liaison des quartiers Est et Ouest de la ville). Par conséquent, les établissements scolaires parisiens sont plus accessibles que ceux de certains quartiers d'Ivry, notamment Ivry Port, Petit Ivry, Verrolot et Mirabeau. L'évolution de la population scolaire reflète la baisse démographique de la commune. Entre 1990 et 1999 Ivry voit sa population scolaire baisser sensiblement. Si l'on considère leur capacité d'accueil, les écoles élémentaires de la commune sont toutes en sous-effectif au début des années 2000. Une école comme Solomon atteint difficilement 66% de sa capacité d'accueil (contre 93% pour Thorez). Ceci s'explique non seulement par la baisse de la population ivryenne, mais aussi par l'évitement scolaire. En effet, si l'on considère la population scolarisable (population résidente en âge d'être scolarisée), un déficit des effectifs apparaît entre population résidente et population scolarisée. En 1999, plus de 8% des résidents (5-15 ans) sont scolarisés hors de la commune (principalement à Paris)¹¹⁹. La polarisation sociale de l'espace urbain ivryen (concentration de familles défavorisées dans certains quartiers, séparation physique avec les quartiers plus favorisés, contact limité avec les groupes les plus favorisés) se retrouve au niveau de l'espace scolaire, qui se présente également comme un espace fortement différencié. On peut alors s'interroger sur le rôle des mesures de sectorisation dans l'établissement de ces mécanismes ségrégatifs. La commune de Levallois comprend 11 écoles maternelles, 9 écoles primaires publiques et deux établissements privés (maternelle et primaire). Elle compte également 2 Collèges publics (dont l'un avec une section d'enseignement général adapté), un collège privé catholique, un lycée public général, STI et STT, et un

¹¹⁸ RHEIN C. *et al.*, *Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation*, Rapport de recherche au Plan Construction-Architecture, Ministère de l'équipement et du logement, 1996.

¹¹⁹ Une analyse plus fine ferait grimper cette proportion, dans la mesure où la population scolarisée comptabilise les 5-15 ans résidents dans une autre commune (surtout Vitry) mais scolarisés à Ivry.

lycée privé (une annexe d'un lycée privé situé à Courbevoie à proximité du Pont de Levallois). La commune comprend également une classe d'initiation réservée aux primo arrivants non francophones (Paul Bert) qui existe depuis dix ans et qui après une année de remise à niveau permet aux enfants de rejoindre les écoles du secteur et une classe de perfectionnement (Jules Ferry) pour les « enfants en grande difficulté » qui souvent rejoignent ensuite les sections SEGPA des collèges. Jusque dans les années 1980, en l'absence de lycée classique et moderne, de nombreux élèves du premier cycle se dirigent au début des années 1980 vers les communes de Neuilly et Courbevoie (sources : POS 1982). Les mouvements de migrations d'élèves entre les communes révèlent l'attraction de Levallois sur Clichy (et, secondairement, Courbevoie), et inversement de Neuilly sur Levallois.

Si l'on s'en tient à la densité de l'offre scolaire, l'offre scolaire des deux communes n'apparaît pas très différente, au moins d'un point de vue quantitatif. Les communes d'Ivry et Levallois présentent même un certain nombre de similarités. La proximité avec des communes mieux dotées scolairement (V^o et XIII^o arrondissement de Paris pour Ivry, XVII^o et surtout Neuilly pour Levallois) facilite la mobilité entre établissements de secteurs proches et peut contribuer à rendre compte des flux extra-communaux. Il reste cependant qu'en raison des différences de morphologie de populations et d'environnement, les deux communes ont toutes les chances de faire apparaître des formes d'évitement différenciées tant du point de vue des motivations que de la mise en œuvre de stratégies face à des espaces possibles. Il faut évoquer là encore le poids des histoires municipales, en termes de structures d'encadrement de la jeunesse mais aussi de politiques scolaires développées sur le plan local.

La politique scolaire et, de façon plus générale, les structures d'encadrement de la jeunesse de la ville d'Ivry, portent la trace de mouvements d'éducation populaire passés. En effet, la forte tradition politique communiste de cette ville à caractère essentiellement ouvrier s'est surtout traduit par le développement d'activités culturelles et sportives, et à un moindre degré par la construction et la réhabilitation des locaux scolaires. Au début des années 2000, le contrat éducatif local prévoit des aménagements permettant la réalisation des objectifs fixés dans le cadre du contrat ville : construction d'infrastructures scolaires destinées à accueillir les enfants des futurs arrivants¹²⁰, mais aussi renforcement de la carte

¹²⁰ La municipalité s'est fixée pour objectif d'atteindre 60 000 habitants en 2010.

scolaire afin de « garantir » la mixité sociale dans les quartiers et les écoles. La commune de Levallois présente une politique scolaire différente. Du fait d'une tertiarisation des secteurs d'activités et de la proximité avec des communes « riches », elle ne présente pas la même tradition d'encadrement des classes populaires, et semble avoir tiré un trait sur son passé communiste (depuis 1983, la municipalité est gérée par une majorité de droite). Contrairement à Ivry, la carte scolaire semble y relever d'une simple gestion des flux, et le tracé du périmètre scolaire y est déterminé en fonction des capacités d'accueil des établissements et du besoin en scolarisation des quartiers. Ainsi, les secteurs de la carte scolaire sont quasiment identiques aux quartiers de la ville.

POLITIQUES MUNICIPALES ET LOGIQUES D'EVITEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE

Dans la mesure où la définition des zones de recrutement des écoles primaires revient, depuis les lois de décentralisation, aux municipalités, il s'agit d'analyser la politique menée par les administrations communales dans la répartition de la carte scolaire. C'est à ce niveau là qu'il est possible de saisir un aspect peu étudié de l'évitement scolaire, souvent présenté comme un phénomène inter-communal, alors qu'il recouvre de fortes disparités intra-communales¹²¹.

Les demandes de dérogation représentent 8% des élèves sur l'ensemble de la commune, mais cette moyenne recouvre de fortes disparités. Ainsi 23% des élèves de Thorez A font une demande de dérogation pour entrer en 6ème ailleurs que dans le collège de secteur. Cette proportion atteint 29% pour les élèves sortant de CM2 à Henri Barbusse A. On constate par ailleurs que moins de 10% des élèves issus de Julio Curie A et de Makarenko évitent.

¹²¹ Les deux terrains choisis n'offrant pas le même accès aux données, notamment en raison des différentes orientations politiques des administrations municipales, l'étude des déterminants sociaux des pratiques de scolarisation a été réalisée à partir de sources distinctes : entretiens avec des familles à Ivry, destinés à compléter les statistiques obtenues, entretiens exploratoires avec des « acteurs locaux » à Levallois (chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, anciens élèves).

A partir des dérogations au primaire pour l'année 2002-2003 à Ivry (tableau 3 et 5, annexe 3), il est possible de classer les établissements en fonction de leur attractivité, un établissement attractif étant un établissement où le nombre d'entrants en dérogation est supérieur à celui des élèves sortants, comme Solomon et Langevin, qui comptent plus de 25% d'élèves inscrits par dérogation (dont la grande majorité vient de Vitry). L'attractivité de ces deux établissements s'explique principalement par leur localisation (au sud d'Ivry, à proximité de Vitry). Néanmoins, cette attractivité reste très relative. Un peu plus de 20% des élèves ivryens du secteur évitent ces établissements. Ce double mouvement semble exprimer le refus par certaines familles de la mixité sociale induite par l'arrivée, via les dérogations, d'élèves moins favorisés en provenance de la commune voisine. Plus au nord, Thorez et Makarenko sont des établissements plutôt répulsifs. La forte proportion d'élèves évitant ces écoles (respectivement 27% et 20%) n'est pas compensée par celle des entrants en dérogation (environ 10%). On constate que cet évitement se fait au profit d'établissements publics parisiens ou d'établissements privés sous contrat. Pour des établissements comme Rousseau et l'Orme au Chat, les sortants (qui se dirigent principalement vers des établissements publics d'Ivry) et les entrants par dérogation représentent à peu près le même effectif.

C'est par le choix du tracé des secteurs de recrutement qu'agissent la municipalité et l'administration scolaire. Dès lors, l'affectation de tel ilôt, de tel immeuble (!) abritant les familles les plus favorisées affecte directement les disparités locales et la perception de l'hétérogénéité sociale par les familles. Les débats concernant la redéfinition de la carte scolaire du secteur primaire ivryen montrent que le découpage scolaire est un enjeu de lutte entre l'administration locale, les établissements et les familles (du moins celles des groupes sociaux influents). Deux stratégies s'affrontent, l'une privilégiant la garantie d'une mixité sociale maximale, et l'autre la constitution d'îlots protégés dans la ville. Certains parents d'élèves sont très mobilisés sur le sujet, parfois contre l'administration scolaire :

« Il n'y a pas assez de mixité dans les écoles. A Einstein ça marche parce qu'il y a de la mixité mais c'est pas le cas ailleurs. Dans certaines écoles (Ivry Port) il y a des populations très défavorisées et avec l'arrivée des « bobos », il y a un choc des cultures. Ça ne se passe pas bien dans les écoles (Dulcie September et Molière). Ça n'a pas bien pris. Moi je pense que la mixité c'est la base de tout. J'ai entendu des directrices s'écharper littéralement pour avoir dans son secteur telle rue où il y a des familles favorisées. Mais ça marche pas. Quand on met 4 familles dans une école défavorisée, ça prend pas. Ils n'y vont pas ces gens-là ! S'il n'y a pas suffisamment de mixité, ça sert à rien. Il faut une vraie mixité. Moi la 1ère. Si personne n'allait à Politzer et bien j'irai pas non plus ».
(Mère d'élève, représentante FCPE, impliquée dans le groupe de travail sur la carte scolaire)

Si les établissements scolaires de Levallois apparaissent, dans un contexte socio-spatial différent, tout aussi différenciés que ceux d'Ivry, la carte scolaire n'y déclenche pas des polémiques aussi vives. En ce qui concerne les dérogations au niveau du primaire (tableau 6), les écoles Jules Ferry, Alfred de Musset, Georges Sand et Françoise Dolto présentent des taux d'entrées nettement supérieurs aux taux de sortie. Au contraire, Anatole France ? Maurice Ravel et, à un degré moindre, Ferdinand Buisson, connaissent une fuite d'élèves importante. Les flux des autres établissements sont plus équilibrés. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour comprendre ces transferts d'élèves, qui ne semblent pas obéir à une simple logique de quartiers, à part pour les Fronts de Seine où les deux établissements (Musset et Sand) sont tous deux attractifs. Ailleurs, dans un même quartier, la situation peut être contrastée, comme à Wilson-Rivay entre Ferdinand Buisson et Jean de la Fontaine. La proximité d'écoles privées (notamment Sainte-Marie) n'est sans doute pas étrangère à ce phénomène. Mais c'est surtout du voisinage avec les autres communes qu'il est possible de tirer des éléments explicatifs. En ce qui concerne les arrivées d'élèves tout d'abord, la plupart des élèves extérieurs viennent de communes voisines (Clichy, Colombes, Bois-Colombes, Courbevoie, Asnières et Neuilly ; voir tableaux 7 annexe 3), mais présentent aussi (à l'exception de Neuilly) des situations sociales moins favorisées - la situation pouvant être très contrastée dans chaque commune. Trois établissements recueillent la plupart des arrivants : Anatole France, Jules Ferry et Paul Bert (ces deux derniers étant dans le quartier Trézel).

En ce qui concerne les sorties d'élèves, la principale destination est Neuilly, loin devant Paris et, à un degré moindre encore, Courbevoie. La comparaison entre la population des quartiers et la scolarisation hors commune (tableau 8), si elle ne permet pas de différencier entre les établissements, fait néanmoins apparaître l'ampleur du phénomène. Les élèves qui ne résident pas dans la commune ne sont plus accueillis, car toutes les écoles sont complètes (moyenne de 28 élèves par classe en primaire). Certaines écoles (Dolto et Buisson) ont néanmoins augmenté leur nombre de classes afin de pouvoir accueillir les enfants d'autres communes. Parmi les écoles privées, Sainte-Marthe scolarise des enfants de Levallois et un certain pourcentage d'enfants de Clichy, Emilie Brandt accepte des enfants de toutes communes (Paris, Neuilly, Levallois, etc.). Les demandes de dérogation viennent principalement de Clichy, Paris, Asnières ou Courbevoie, et la répartition géographique des demandes extérieures est en lien direct avec l'accessibilité des établissements depuis la commune d'origine.

Contrairement à Ivry, la scolarisation dans les écoles de Levallois révèle, dès le primaire, une tendance à l'évitement qui déborde le cadre intra-communal. Cette différence tout juste esquissée au niveau primaire entre une situation enclavée, générant des enjeux internes très forts en termes de coexistence de groupes sociaux, et une mobilité possible des élèves plus ouverte sur d'autres espaces contigus, offrant des possibilités de circuits de scolarisation séparés, se retrouve, amplifiée, au niveau des collèges dans les deux communes.

L'EVITEMENT SCOLAIRE AU COLLEGE :

HIERARCHISATION DES ETABLISSEMENTS ET POLITIQUES SCOLAIRES LOCALES

Au niveau des collèges, les données disponibles les plus complètes sont obtenues grâce au recensement de 1999. Il faut ainsi prendre en compte cette différence temporelle d'intégration des informations relatives à l'espace scolaire, et ne pas oublier que la connaissance qu'en ont les familles n'est bien souvent que la connaissance d'un état antérieur du système. A Levallois, où la densité de l'offre privée dans la commune et les communes voisines permet, aujourd'hui

comme hier, un contournement plus aisé de la carte scolaire, la situation est moins tendue qu'à Ivry. En effet, comme on va le voir, la situation a changé à l'aube des années 2000, du fait à la fois des transformations des rapports entre Paris et sa banlieue proche et d'une politique de sectorisation plus strictement appliquée dans l'académie de Créteil que dans les années 1990. Il devient très difficile d'obtenir des dérogations, les demandes des résidents d'Ivry d'être scolarisés à Paris essuyant un refus quasi systématique. Cette volonté de durcissement de la carte scolaire est perceptible par les dispositifs mis récemment en place par la municipalité d'Ivry pour limiter la fuite des « bons élèves » vers Paris, comme l'organisation de visites des collèges, de rencontres avec les parents d'élèves de CM2, ou l'association des parents d'élèves à la révision de la carte scolaire du secteur primaire.

Ainsi, à Ivry, l'analyse des flux extra-communaux ne permet de comprendre qu'une partie de l'évitement scolaire, 17% des évitants résidant dans la commune étant scolarisés hors commune et dans le secteur privé.

L'essentiel des demandes de dérogation hors commune est dirigé vers les XIII^e et V^e arrondissements parisiens lors de l'année 2000-2001. Il faut donc analyser les flux intra-communaux afin de comprendre le phénomène. Le détail des dérogations en 6^eme pour l'année 2001-2002 permet de classer les collèges en fonction de leur attractivité, un établissement attractif étant un établissement dont le nombre d'entrants en dérogation est supérieur aux élèves en situation d'évitement. De ce point de vue, les collèges Wallon et Rolland sont les établissements les plus attractifs pour les ivryens. Néanmoins, cette attractivité reste très relative, car dans le même temps plus de 25% des élèves ivryens de ces deux secteurs évitent. Au regard des trajectoires des CM2, on constate que cet évitement se fait principalement au profit d'établissements parisiens publics ou privés. Ce double mouvement semble exprimer le refus par certaines familles de la « mixité sociale » induite par l'arrivée, via les dérogations, d'élèves moins favorisés en provenance d'Ivry ou, pour Romain Rolland, de Vitry. Politzer et surtout Molière sont des établissements plutôt répulsifs. La forte proportion d'élèves évitants (24%) n'est pas compensée par celle des entrants en dérogation

(environ 5% pour Molière et 10% pour Politzer). Un élève sur deux qui évitent ces collèges dirige vers un établissement public ivryen.

La configuration spatiale des aires de recrutement des collèges permet en grande partie d'expliquer la morphologie globale de ces flux. Si l'on observe le tracé de la carte scolaire à Ivry, on constate par exemple que l'aire de recrutement du collège Molière est composée de deux espaces bien distincts, séparés par un obstacle physique d'une largeur non négligeable formé par les voies ferrées quittant Paris. Derrière les voies ferrées, le quartier industriel se prolonge jusqu'à la frontière communale. De l'autre côté, la partie limitrophe de Paris de l'aire de recrutement de Molière comprend une large bande à usage presque exclusivement résidentiel et bien reliée à Paris. Confrontés à la très grande étendue de l'aire de recrutement, de nombreux habitants de ce secteur sont donc enclins, ne serait-ce que pour minimiser la distance parcourue, à scolariser leurs enfants au collège Wallon au lieu de leur imposer un long périple par delà les voies de triage jusqu'au collège Molière. De plus, la moitié de l'aire de recrutement de Molière n'est pas plus loin des collèges parisiens de la ceinture que du collège Molière. Aussi, s'il faut pratiquer l'évitement, autant porter son choix sur un collège parisien qui donnera accès, peut-être, à un lycée renommé comprenant des classes préparatoires. L'attraction de Paris, tout proche, est donc particulièrement forte pour les élèves résidant près du boulevard périphérique : certains sont situés à moins de 500 m du collège parisien le plus proche. Par ailleurs, l'évitement vers l'extérieur d'Ivry est important dans les quartiers proches d'une ligne de transport en commun donnant accès à un établissement réputé meilleur, ou offrant de multiples possibilités.

La situation de Levallois présente des caractéristiques différentes de celle d'Ivry, tant du point de vue de la gestion des flux scolaires que des stratégies de scolarisation. Levallois dispose de deux collèges publics : Danton (900 élèves) comportant une 4e de soutien, et Jean-Jaurès (600 élèves) – la construction d'un troisième collège est prévue pour 2006. On y trouve également un collège privé (Saint Justin, 600 élèves), ce qui explique que plus de 43% des élèves scolarisés

dans la ville soient en situation d'évitement (principalement dans le privé) alors que moins de 3% des élèves sont en situation de dérogation.

La carte scolaire de la commune de Levallois a été redécoupée en 2000 pour « rééquilibrer » les effectifs et les profils sociaux des deux collèges publics de la ville. Le collège Danton, proche de Neuilly, est alors redevenu l'établissement attractif qu'il était, tandis que le collège Jean Jaurès est surtout devenu attractif pour les élèves de Clichy. Le collège privé Saint-Justin recrute principalement dans la commune (70%) et à Clichy. Les entretiens menés auprès des principaux des collèges de Levallois insistent sur le fait que les fuites vers Paris ou Neuilly se font surtout au moment de l'inscription en lycée et concernent un élève sur dix environ.

« Il y a moins de passe-droit qu'il y a un temps. Aujourd'hui, ce sont moins les dérogations officielles que les fuites (estimée à 10-12%) qui sont importantes. (...) Les Levalloisiens (aisés) demandent des dérogations pour inscrire leurs enfants à Neuilly, aux collèges (-lycée) Pasteur ou Maurois. Danton reçoit des demandes de dérogations d'habitants de Clichy ou d'Asnières. Mais en général, on les refuse toutes, y compris les demandes d'inscription des élèves à Neuilly (...) Pour des dérogations inter collèges sur Levallois, on fait un équilibre entrées-sorties. Quand il s'agit d'un rapprochement en terme de domicile, on n'a aucune raison de refuser. C'est une gestion au coup par coup. Du fait des effectifs, ceux qui demandent de partir sont satisfaits. (...) C'est surtout vers les collèges privés de Neuilly que s'opèrent les demandes. »
(Chef d'établissement du collège Danton, Levallois).

Les flux révèlent bien, dans une certaine mesure, la hiérarchisation entre les collèges opérée par les familles, ou en tous cas celles qui ont la meilleure connaissance du système scolaire local¹²². Notons que ce savoir familial n'est pas parfait et exprime bien plus un état antérieur du système qu'une prise de conscience de ses transformations les plus récentes. La connaissance du système scolaire est de ce point de vue inégalement distribuée, pour plusieurs raisons : les parents ont été scolarisés dans la commune auparavant ; l'accès à l'information, même pour les plus engagés dans la vie scolaire, accuse aussi un certain retard, au

¹²² Il faut ici prendre garde à ne pas prendre le classement réalisé par l'observateur pour le classement « indigène », et à ne pas supposer une connaissance de l'univers scolaire également distribuée entre tous les parents d'élèves.

moins pour ceux qui ne sont pas engagés dans les luttes actuelles sur le marché scolaire, ceux qui en ont la meilleure connaissance restant ceux interviennent en tant que parents d'élèves dans les collèges.

Les représentations et pratiques des chefs d'établissement des collèges permettent de voir comment « l'offre » de scolarisation est affectée par les logiques de concurrence. On voit ainsi se développer différentes stratégies pour améliorer l'image des établissements auprès des parents d'élèves et ainsi attirer les « bons clients », c'est-à-dire les familles disposant des qualités sociales et scolaires favorisant la réussite de leurs enfants. On voit ainsi à Ivry les collèges Politzer et Molière diversifier leur offre de formation par la constitution de classes européennes et la mise en place d'ateliers bilingues tandis qu'à Levallois les deux collèges proposent, en plus de sections européennes, des sections sportives et, pour le collège Jaurès, des ateliers « informatique » et « arts plastiques » renforcés. Le collège Saint Justin propose quant à lui des activités péri-éducatives variées (catéchisme, théâtre, arts plastiques, etc.) et des aménagements du temps scolaire pour suivre ces options. La nature de l'offre proposée par les établissements est intrinsèquement liée à la densité, à la diversité et à la « qualité » du marché scolaire local. Les logiques d'intégration dans le marché local (en fonction du public) et la différenciation par rapport aux établissements voisins (non seulement de la commune mais aussi des communes alentours) se trouvent donc entremêlées. Tous les collèges de Levallois et Neuilly proposent certaines options (langues renforcées), qui ne constituent pas un critère de différenciation.

Toutefois, si les établissements qui accueillent les élèves de bon niveau et de milieu social favorisé sont, comme on pouvait s'y attendre de façon évidente, ceux qui comportent les filières et les options les plus prestigieuses (ici les classes européennes), la présence de filières et options « prestigieuses » ne suffit pas à améliorer l'image compromise d'un établissement, la « valeur » des options offertes au niveau du collège restant fortement liée aux qualités des élèves qui les suivent, comme le montre à Ivry la faible attractivité du collège Molière, pourtant bien pourvu, ou à Levallois celle du collège Danton.

L'attractivité d'un établissement passe également par des mesures touchant au bâti, à la sécurité et à l'encadrement. Il est ainsi frappant d'observer dans les collèges d'Ivry, qu'en dehors des heures d'ouverture et de fermeture, on ne peut pas pénétrer dans l'enceinte des établissements, les bâtiments étant protégé par une grille à digicode, ce qui n'est pas le cas dans les banlieues résidentielles (Neuilly, Levallois) où les portes restent ouvertes en permanence. Les plaquettes de présentation des établissements constituent un indice probant des critères d'attractivité mis en valeur. Le collège Jean Jaurès à Levallois fait une large part au cadre de vie de l'élève dans sa communication avec les familles en diffusant sur son site Internet des photographies de l'établissement, des équipements. Cette importance accordée aux conditions du travail scolaire et à l'encadrement se retrouve de façon exemplaire dans la plaquette de présentation d'un collège d'Ivry, où le principal s'adresse directement aux parents d'élèves :

« Réussir au collège, comme au lycée, suppose discipline et sens de l'effort. Un établissement se doit alors d'encadrer la vie quotidienne de ses élèves. Au collège, l'élève doit travailler toutes les matières pour acquérir des bases solides indispensables à la réussite de ses études (rigueur, rythme et régularité). Nous veillons alors à la qualité du travail, au niveau des connaissances, et à l'autonomie progressive des enfants face aux impératifs des programmes. Au lycée, l'exigence est plus grande, les efforts doivent être plus soutenus. Un élève doit être déterminé à réussir son projet personnel. Pour l'atteindre, il doit être motivé et acteur de sa scolarité plus que spectateur. Il doit appréhender sa formation avec volonté et ténacité pour ne pas céder trop facilement au découragement à la première difficulté. Il lui faut acquérir rigueur, organisation, maîtrise du travail et automatismes, ces qualités qui vont déterminer l'ensemble de son parcours scolaire et supérieur.

Le règlement intérieur doit alors fixer, pour chacun d'entre eux, le cadre optimal à respecter pour réussir. Il est établi dans l'intérêt des élèves et revu tous les ans. Il est le résultat de dizaines d'années d'expérience, le respecter, s'y plier, c'est conforter par une discipline personnelle ses chances de réussir.

Parents, nous avons, aussi, besoin de votre aide et de votre confiance. Le règlement est élaboré pour vos enfants, ne pas nous aider à le faire respecter, c'est sans aucun doute favoriser le laxisme et à terme le déséquilibre scolaire. Si l'école est parfois une contrainte dans le rythme de la vie familiale, il faut savoir la respecter pour l'avenir de vos enfants. "Couvrir" ou excuser trop facilement des devoirs non rendus ou des absences aux cours et aux contrôles favorise ou accélère l'échec scolaire de vos enfants, réduit nos efforts à néant et, ...pose la question du choix d'établissement souhaité ! »

(Extrait de la plaquette de présentation du collège Politzer, Ivry)

Chapitre 4

LES DETERMINANTS SOCIAUX DES PRATIQUES DE SCOLARISATION

Afin de ne pas confondre la hiérarchisation objective que l'observateur tire de l'étude des flux scolaires avec les principes pratiques mis en œuvre, de façon socialement différenciée, par les parents d'élèves pour se repérer dans un espace dont ils n'ont souvent qu'une connaissance partielle et limitée, il s'agit d'analyser quels critères d'appréciation sont mis en œuvre par les familles afin de s'orienter dans cet espace scolaire. Dans les années 1980, Robert Ballion¹²³ avait mené une enquête sur le choix d'une « bonne école » à travers les demandes de changement d'affectation de collège à l'entrée à 6^{ème}. La relative liberté de choix accordée aux familles conduisait à hiérarchiser les catégories d'établissements en fonction des lieux d'implantation, de leur composition sociale et des caractéristiques des élèves. Aux raisons « fonctionnelles » invoquant la proximité avec le domicile s'ajoutaient ainsi des raisons « évaluatives » liées à un jugement sur la réputation positive ou négative des établissements. Au final, Robert Ballion montrait que les changements d'affectation augmentaient les inégalités sociales des chances à l'école, dans la mesure où les familles les plus favorisées étaient celles dont les demandes étaient les plus satisfaites.

Si la logique sociale de ces choix paraît toujours valable¹²⁴, d'autres recherches menées dans les années 2000 incitent à nuancer fortement l'idée selon laquelle les familles favorisées verraient leur demande de dérogation plus souvent satisfaite que les autres. Ainsi à Paris, du fait de la procédure mise en œuvre au niveau académique, l'appartenance sociale du demandeur n'influence pas de façon

¹²³ BALLION R., « Les familles et le choix du collège », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°15 (3), 1986, p.183-202.

¹²⁴ Une enquête existe déjà en ce sens dans l'académie de Lille. Voir CONVERT B. « Des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003.

significative les chances de succès de dérogation. Un tri social existe, mais en amont, par une inégale propension des différentes catégories sociales à éviter (et pas seulement à déroger)¹²⁵. Dans cette perspective, l'analyse présentée ici a pour but de remonter aux déterminants sociaux des pratiques de scolarisation, dans des contextes socio-spatiaux différenciés. C'est pourquoi l'enquête ne se situe pas à la même échelle géographique et utilise l'exploitation de questionnaires, dans les établissements des communes d'Ivry-sur-Seine et de Levallois-Perret.

Ce type de méthode, et donc des populations interrogées dans les établissements des deux communes considérées, ne peut saisir qu'une partie du phénomène, c'est-à-dire à la fois les flux de l'évitement intra-communal et ceux qui viennent de l'extérieur dans la commune étudiée, sans saisir l'incidence sur les résultats scolaires. On obtient cependant un moyen d'accès privilégié aux stratégies scolaires de « ceux qui restent » : « ceux qui décident de rester » ou « ceux qui ne peuvent partir ». Quels types de représentation de l'école et de l'avenir scolaire probable de l'enfant accompagnent ces « choix » de scolarisation ? Se font-ils en lien avec le lieu de résidence et les formes de mobilité ou bien avec l'offre scolaire disponible ? Comment ces deux dimensions sont-elles intégrées ? La dimension spatiale ne représente-t-elle qu'un des cadres de l'action, ou bien n'intervient-elle pas plutôt en amont, dans la détermination même des pratiques de scolarisation ?

LA « (RE)CONQUETE » DE L'ECOLE A IVRY

Une première série de questionnaires a été lancée au mois de juin 2004 auprès des 474 élèves de CM2 de la commune d'Ivry admis en 6^{ème}. Pour des motifs de mutation du personnel encadrant, les questionnaires diffusés auprès des établissements Langevin et Thorez B n'ont pas pu être récupérés. Ainsi 9 établissements ivryiens sur 11 ont été sondés (soit 19 des 21 classes de CM2 d'Ivry-sur-Seine). Au final, la distribution des catégories sociales dans les réponses aux questionnaires est homologue à la distribution des catégories sociales dans la commune, tout en accentuant la polarisation sociale : le rapport cadres/ouvriers, en faveur des premiers à Levallois (38% / 8%) s'inverse à Ivry (17% / 38%), tandis que les proportions autres catégories sont globalement équivalentes.

¹²⁵ FRANCOIS J.-C., « Evitement à l'entrée en 6^{ème} et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'espace géographique*, n°4, 2002, p.307-327.

Les déterminants des choix d'établissements : évitants et non évitants

L'objectif était de cerner les motivations qui incitent les parents à scolariser ou non leur(s) enfant(s) dans l'établissement du secteur. Les réponses fournies par les parents d'élèves de 6^{ème} montrent que, familles évitantes ou non, les critères d'appréciation qui président au choix du collège concernent principalement la réputation de l'établissement scolaire et de l'encadrement. Les critères les plus « objectivement » mesurables tels que la qualité des équipements scolaires, les résultats aux tests d'entrée en 6^{ème} et au Brevet des collèges, ainsi que les perspectives futures de scolarisation dans un bon lycée, sont moins cités. Il n'est pas étonnant de constater que les familles évitantes sont plus sensibles aux perspectives futures de scolarisation dans leurs critères de choix du collège.

Ces réponses montrent bien que le rapport à l'école ne se réduit pas à un registre purement instrumental. Le collège est aussi considéré comme un « lieu de vie » ; et l'épanouissement de la personne prend de l'importance dans le discours des parents. Mis à part les choix apparemment motivés par des contingences matérielles (proximité de l'école, facilité de transport, fratrie dans l'établissement), les parents font référence à ces deux registres dans leur récit.

« Je suis plutôt satisfaite que Sébastien soit à Rolland. C'est pas un mauvais établissement. Tout se passe bien et pourtant c'est pas vraiment un bosseur. Il est content de ses profs, ça va bien. Il est avec tous ses copains. Ils se connaissent tous depuis le primaire (*Solomon*) et il s'est fait d'autres copains de classes. C'est un gamin qu'est bien dans sa peau, ça fait plaisir. [...] On ne s'est même pas posé la question de mettre Sébastien ailleurs. Il aurait été malheureux et, franchement, il n'y a pas de problème avec Rolland. »
(Secrétaire de direction, Ivry)

L'implantation géographique de l'établissement semble être le mode de connaissance le plus répandu de l'espace scolaire local, surtout pour les familles qui n'évitent pas et acceptent la sectorisation de la carte scolaire. Un tiers des répondants ont déjà scolarisé leurs enfants dans le même établissement (celui du secteur), tandis que la recommandation par le directeur d'école, les enseignants ou les amis apparaît nettement plus importante que le contact avec un conseiller d'orientation (7% des réponses). De même, peu de répondants (6%) ont consulté

un palmarès des établissements avant de choisir. Par ailleurs, les familles semblent avoir conscience du fait que les dispositifs communicationnels émanant des établissements (plaquette de présentation, journées portes ouvertes, présentation de l'établissement dans des réunions destinées aux parents d'élèves) sont avant tout des discours institutionnels visant à en donner une image flatteuse.

D'une manière générale, les familles apparaissent plus sensibles aux témoignages de leurs proches ou aux conseils d'enseignants qui connaissent leurs enfants. Les représentations sur les établissements peuvent même être contradictoires (même sur celui de secteur), comme en témoignent le contenu des entretiens menés auprès des parents d'élèves.

« Politzer c'est la misère. C'est un collègue qui a une très mauvaise réputation. [...]. C'est un secteur socialement défavorisé avec des logements sociaux et tout. Il n'y a pas de gros problèmes mais c'est une ambiance générale. Mon fils est très légaliste, il a du mal à se bastonner et il angoissait d'aller à Politzer. »
(Parent d'élève en évitement à Henri Wallon, Ivry)

« Moi j'estime que la réputation de Politzer n'est pas fondée. C'est vrai qu'il y avait un principal qui est parti cette année et avec lequel il y a eu des problèmes. Mais c'est pas le Bronx non plus. [...] J'ai pas mis ma fille en toute sérénité à Politzer. J'entends ce qu'on dit. Mais j'ai eu de très bons et de très mauvais échos. Ça dépend si tu as un gamin qui a des difficultés. Mais je pense que si on a un gamin qui marche bien il marche bien partout. Moi j'ai pas de problème avec ce collègue. »
(Parent d'élève de Georges Politzer, Ivry)

Selon que l'enfant est ou non en dérogation, les représentations des établissements diffèrent. On constate que les familles qui évitent leur collègue de secteur sont portées à en exagérer les dysfonctionnements, afin de justifier leurs prises de positions. Il existe néanmoins un consensus, au moins négatif, en ce qui concerne les critères d'évaluation des établissements. Un « mauvais établissement » étant qualifié par la faible niveau scolaire, le manque d'encadrement et l'indiscipline. Le traitement médiatique de l'école et le récit de faits divers influe sur les représentations que les familles se font des établissements scolaires de banlieue : les familles font références aux « violences », aux « incivilités » des jeunes les plus défavorisés, au « laxisme » de l'encadrement.

Si les caractéristiques sociales et scolaires des élèves scolarisés ne sont pas clairement affirmées comme critère de sélection par les parents interrogés, elles sont manifestement prises en compte de façon approximative à travers le type d'établissement choisi et sa réputation. Dans la plupart des cas, le choix se porte sur des établissements dont la population est plus favorisée que celle du secteur en raison de l'implantation et/ou des modalités de sélection qui leur assurent un recrutement social et scolaire plus haut (établissements privés et grands collèges parisiens).

En raison des disparités de morphologie des populations et des environnements, les pratiques d'évitement scolaire prennent des formes différenciées tant du point de vue des motivations que de la mise en œuvre de stratégies au sein des espaces de placement possibles. L'enquête confirme que ce sont les catégories les plus dotées en capital économique et/ou culturel (artisans-commerçants, cadres et professions intellectuelles supérieures) qui évitent le plus, que ce soit à l'intérieur du public ou vers privé, alors que les ouvriers sont sous représentés chez les évitants (15% des enfants d'ouvriers sont en situation d'évitement contre 20% pour les enfants de cadres et 25% pour les enfants d'artisans-commerçants). L'évitement dans le secteur public concerne principalement les parents dotés d'un fort capital culturel mais disposant d'un capital économique relativement faible. Ne pouvant pas habiter dans les quartiers « bourgeois » à proximité des meilleurs établissements, ils mobilisent des réseaux de relation pour accéder à l'information qui serait susceptible d'y conduire leurs enfants.

À l'opposé, et comme on pouvait s'y attendre là encore, les familles les plus démunies (ouvriers, immigrés) sont également les plus captives de leurs secteurs. Dans nombre de cas elles ne voient aucune raison d'éviter les établissements du quartier. Ceci ne signifie pas pour autant que ces familles n'aient pas conscience de l'existence d'un marché scolaire où la valeur des établissements n'est pas équivalente. Ce n'est en effet pas parce qu'elles évitent moins que les familles populaires ne développent pas les mêmes représentations du marché scolaire que

les familles les plus favorisées. Il semble cependant que, souvent, ces familles ne se sentent pas capables de suivre la procédure pour déroger.

« J'ai jamais essayé de changer Tiphaine d'école. J'en vois pas trop l'intérêt non plus. Ca se passe pas trop mal et elle se plaît au collège. Faut juste qu'elle travaille plus mais sinon c'est bien comme collègue (*Rolland*). [...] C'est galère si tu veux mettre ton môme à Paris. Je vois ma sœur qui a voulu mettre son fils à Paris. C'était la lutte. C'était super stressant du genre elle a eu une réponse fin août. Tout l'été tu stresses. Le gamin n'avait pas d'école... Je suis pas sure que ça vaut le coup. Tiphaine, c'est vite vu, ce qu'elle préfère à l'école c'est les potes... Alors galérer comme ça pour aller dans un collège qu'est pas non plus Henri IV. Parce qu'elle a galéré comme ça pour le mettre son môme dans le 13^{ème} (*Monet*). »
(Vendeuse, Ivry)

Ainsi, plus les parents possèdent de capital économique et culturel et sont haut dans la hiérarchie sociale, plus le champ des possibles s'agrandit. Les familles les plus favorisées et les plus proches de l'institution scolaire (par leur niveau d'études élevé ou la profession exercée) ont un éventail de choix supérieur du fait de leur réseau de relations et du bon dossier scolaire de leurs enfants. Elles ont à la fois plus d'éléments d'appréciation sur un plus large éventail d'établissements, et plus de moyens de s'y faire accepter. Comme elles habitent plus souvent en centre ville, à proximité des lignes de transports ou dans des quartiers jouxtant Paris, elles sont à tout point de vue les mieux placées pour accéder aux établissements parisiens plus prestigieux. Néanmoins, cette capacité à éviter n'implique pas automatiquement une pratique d'évitement : la difficulté des démarches effectuées pour éviter ainsi que le caractère incertain de la rentabilité de l'évitement en 6^{ème} ont un effet dissuasif sur les familles.

Le questionnaire permet ici de faire apparaître les conditions dans lesquelles les pratiques d'évitement sont mises en oeuvre. Les tableaux croisés sur la base des réponses des familles concernées par l'évitement scolaire permettent d'établir une relation entre le lieu de travail des parents et l'évitement. En effet dans 80% des cas d'évitement, le père travaille en dehors d'Ivry, une des contribution les plus forte étant donnée par le fait de travailler à Paris. L'importance de Paris est ainsi déterminante, tandis que le fait de travailler à Ivry constitue un frein à l'évitement. Il est difficile de démêler ici ce qui tient des facteurs géographiques

liés à des facilités de transport, et sociaux, le fait d'aller travailler à Paris pouvant être associé à une position professionnelle dans le secteur tertiaire, et à un niveau de revenus permettant l'achat éventuel d'un véhicule individuel.

Les entretiens font également enfin état d'un mouvement d'entraînement dans l'évitement : « pourquoi éviter ? Parce que les autres parents évitent ! » (Père, cadre supérieur, Ivry). Les relations nouées entre les parents d'élèves tout au long de la scolarité au primaire ont une influence non négligeable sur les choix de scolarisation en 6^{ème}. Les raisons évoquées par les « évitants » semblent ainsi plus relever du refus de la mixité sociale de certains établissements et de leur environnement que de données objectives concernant les résultats des établissements scolaires. En effet, comme le montrent les réponses fournies par les parents d'élèves de 6^{ème}, l'importance de l'implantation géographique et des préoccupations personnelles relatives à l'enfant se détachent de l'ensemble des motifs évoqués dans le questionnaire et ce, au détriment des motivations liées à l'amélioration des performances scolaires et aux perspectives de réussite de l'enfant.

« [Politzer] a une très mauvaise réputation. [...] Et puis on était parti sur l'idée du russe. L'une des méthodes pour éviter c'est de prendre une langue que l'école de secteur ne fait pas. Et le russe parce que comme avec l'allemand, c'est là qu'on y retrouve les meilleurs élèves. Et puis moi j'ai fait russe LV1 et les élèves restent ensemble tout au long du collège. C'est pas mal, c'est un handicap de moins à chaque rentrée. Sans compter que wallon est à 300m de la maison. »
(Contrôleur des impôts, Ivry).

Cet extrait d'entretien exprime combien certains parents sont sensibles aux rumeurs concernant la réputation des établissements plus qu'aux informations officielles : souvent présentés comme des consommateurs d'école, ils ne pourtant pas des agents développant des stratégies rationnelles dotés d'une information « pure et parfaite ». C'est ainsi que l'évitement scolaire ne se fait pas toujours au profit des établissements les plus « performants ». Si nous comparons les résultats des tests d'évaluation d'entrée en 6^{ème} et du brevet du collège on constate que Politzer est « meilleur » que Wallon.

Ici, ni les performances scolaires, ni l'organisation de l'établissement ne sont évoquées. L'évitement est ici présenté comme un moyen de mettre à distance une population jugée problématique au travail scolaire des catégories plus « aisées ». Si une connaissance insuffisante du marché scolaire ainsi que le fait qu'à l'entrée en 6^{ème} les problèmes de réussite scolaire ne se posent pas encore de façon aiguë, peuvent expliquer ces « réponses », les stratégies de scolarisation sont à analyser du point de vue des représentations que les parents se font du système scolaire et de sa fonction. A ce titre, la remise en cause des processus traditionnels d'insertion professionnelle, due à la hausse des qualifications et aux nouvelles exigences de mobilité, a affecté la perception que les familles ont de l'école et des pratiques de scolarité. Les parents d'élèves semblent avoir intériorisé l'idée que le plus important scolairement intervient après le collège : s'ils peuvent préparer implicitement la scolarisation future, leur perception de « l'avenir scolaire probable » n'incite pas à mettre en oeuvre des stratégies trop précoces. On peut y voir aussi un des biais de l'enquête : les plus au fait des stratégies de placement, et les plus portés à anticiper très tôt l'orientation de leur enfant, sont probablement absents de l'échantillon, parce qu'ils ont, dans le cas d'Ivry, déjà placé leur enfant dans un établissement parisien, public ou privé. La comparaison avec les données de l'INSEE permet d'évaluer la proportion de ces évitants précoces à 10% environ de la population d'âge scolaire.

A l'entrée en 6^{ème}, les motifs invoqués pour les demandes de dérogation (question 15) font apparaître, pour les évitants, l'importance de la proximité avec le domicile, l'environnement de travail pour l'enfant, la réussite scolaire, l'épanouissement personnel, et l'accès à de bons lycées ultérieurement. De même, seuls les évitants mentionnent le choix d'une option scolaire particulière. Ces résultats, pour approximatifs qu'ils soient étant donnée la taille de l'échantillon, confirment le fait que la population évitante se préoccupe d'avantage de la « carrière scolaire » de l'enfant. Une des hypothèses est alors que ce rapport à la scolarité exprime des différences de capital culturel, ce qui correspond aux questions 16 et 17 du questionnaire (p.137).

En ce qui concerne les sports, pratiqués par 57% des enfants, les effectifs récoltés ne permettent pas de distinguer finement les différentes activités. Sur l'ensemble des réponses cependant, il est possible de différencier la pratique du football des autres sports collectifs (handball, basket, volley) et des sports individuels : natation, escrime, tir à l'arc. En ce qui concerne les pratiques culturelles, on rencontre le même problème d'échantillonnage. Pratiquement toutes les réponses comportant le cinéma, il est apparu plus pertinent de regrouper les sorties dites « culturelles » (théâtre, concerts), dans la mesure où elles indiquent un rapport à la culture scolaire marqué par la possession d'un capital culturel « légitime ». En ce qui concerne les émissions de télévision regardées (82% des enfants la regardent régulièrement), on a de même distingué les émissions à vocation « pédagogique » des autres émissions de divertissement, même si le fait de regarder des émissions sportives ou des sitcoms n'est pas une exclusivité des classes populaires. Là encore, c'est un certain rapport à la culture que l'on a pu pointer.

Ce rapport à la culture s'exprime aussi dans les activités extra-scolaires. Un seul des élèves en situation d'évitement pratique le football ; la moitié d'entre eux pratique des sports individuels (natation, escrime, etc), contre moins de 20% chez les non-évitants. En ce qui concerne les activités artistiques, on ne constate pas d'écart significatif, mis à part une légère sur-représentation d'élèves pratiquant la musique chez les évitants. Sans doute ce genre de pratique culturelle n'est-elle plus autant discriminante entre les fractions de classes moyennes, ou encore y a-t-il un effet de la politique culturelle très active de la municipalité à destination des milieux populaires. En revanche, la fréquentation de spectacles culturels ou les sorties sont plus répandues chez les évitants (cela concerne près de la moitié d'entre eux, contre le quart des non-évitants). Même si l'effectif est réduit, on constate aussi que les élèves de familles évitantes regardent tendanciellement moins la télévision que les autres. En ce qui concerne les émissions regardées, il y a peu de différences dans les réponses des familles évitantes et non évitantes, sauf pour les documentaires et programmes éducatifs, 25% des familles pour les premiers, et 10% environ pour les seconds. Que les réponses soient ou non

conformes aux pratiques, elles n'en dénotent pas moins un souci plus prononcé pour les affaires pédagogiques chez les familles évitantes. En revanche, en ce qui concerne les équipements vidéo (consoles de jeu), peu de différences sont notables, même si les familles évitantes semblent légèrement plus connectées à Internet que les autres.

Toutefois, ces écarts entre évitants et non-évitants ne sont plus significatifs si l'on neutralise l'appartenance au groupe social. C'est donc la différenciation sociale des pratiques qui est en cause. Si les pratiques d'évitement se différencient selon les groupes sociaux et, en particulier, la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes, la localisation dans l'espace et le degré d'information possédée ou mobilisable, on peut s'interroger sur les facteurs qui président à la réussite de cet évitement. En effet, il semble que les demandes de dérogation aboutissent rarement, même pour les familles ivryennes les plus favorisées, dès lors qu'elles portent sur un établissement public parisien : non seulement les dossiers scolaires peuvent être considérés comme ayant une valeur insuffisante, mais encore les ressources disponibles pour négocier la dérogation (capital social et linguistique) peuvent se révéler trop faibles, les établissements parisiens « prestigieux » se protégeant d'une demande peu rentable sur le plan de l'image et de la productivité scolaire. Le récit des tribulations d'une famille favorisée, dont le père est cadre de la fonction publique et la mère avocate, est à cet égard exemplaire.

« Notre objectif était de mettre Etienne à Henry IV. Un copain nous a dit que c'était possible. On a demandé russe en première langue pour appuyer le dossier. On s'est dit qu'au pire, si ça ne marchait pas on le mettrait à Romain Rolland. On était pistonné. Ma femme a une amie qui bosse à l'académie de Créteil et qui devait faire passer le dossier à Paris. Il y a eu des problèmes administratifs (problème de transfert de dossier entre les 2 académies) et on a pas pu inscrire Etienne à Henry IV. Le dossier s'est perdu entre Créteil et Paris et il a fini sur la pile des dossiers des enfants qui partaient dans le privé. C'est dommage parce que son dossier aurait pu passer. Il avait le niveau pour Henry IV. On s'est donc rabattu sur Romain Rolland mais il n'y avait pas de russe en LV1, ils n'ont pas voulu prendre Etienne. Comme l'objectif s'était russe en LV1, on a pris contact avec le CIO. Ils nous ont dit qu'il n'y avait pas de russe LV1 dans le Val-de-Marne.

J'ai un copain à la mairie alors on a pu finalement inscrire Etienne à Wallon, sans le russe mais avec allemand LV1. Pendant les vacances l'académie de Paris a examiné le dossier et regardé s'il restait des places. Il restait une place dans le

13ème, à Claude Monet, et avec du russe. On a été contacté trois jours après la rentrée scolaire. On ne l'a pas mis à cause de la distance (c'était quand même 15mn de plus que pour aller à Henry IV) et parce qu'Etienne avait déjà fait sa rentrée à Wallon et que ça se passe bien ».
(Cadre de la fonction publique, Ivry).

Les échecs des demandes de dérogation sont fréquents à Ivry et renforcent le sentiment de « captivité scolaire » sur la commune. A bien des égards, il peut donc se révéler trop « coûteux » d'éviter vers le public hors de la commune, ce qui explique qu'une minorité d'élèves soit concernée, tandis que l'évitement dans la commune et l'évitement dans le secteur privé sont beaucoup plus importants. Il faut donc s'interroger sur la rentabilité des diverses formes d'évitement scolaire pour les familles ivryennes, et sur le coût prohibitif des stratégies les plus efficaces, comme l'évitement précoce.

« Maintenant on sait comment éviter. Pour Henry IV par exemple, je connais des gens qui ont inscrit leurs enfants dans le 5^{ème} arrondissement au milieu du primaire. Comme il y a peu d'enfants, les classes sont en sous effectif et ça ils acceptent des enfants d'un autre secteur. Une fois que tu y es, c'est plus facile pour Henry IV. Tu es déjà sur le secteur. »
(Cadre de la fonction publique, Ivry)

Stratégies d'appropriation, stratégies de reproduction

Au-delà des déterminants sociaux de l'évitement, les réponses au questionnaire, complétées par les entretiens des gens qui ont laissé leurs coordonnées, permettent de se rendre compte qu'il existe des motifs *pour ne pas éviter*. Il ne s'agit pas ici des familles « captives » du découpage scolaire ne possédant pas les « dispositions » et surtout les « ressources » nécessaires pour éviter, mais de celles qui ont volontairement choisi de ne pas éviter, ou du moins manifestent cette décision. Ce sont des familles fortement dotées en capital culturel et très impliquées dans la vie scolaire de leurs enfants, comme en témoigne leur engagement dans les associations de parents d'élèves. En interrogeant ces familles (qui ont envisagé l'évitement sans passer à l'acte), on s'aperçoit que les contraintes géographiques (localisation et accessibilité de l'établissement), mais aussi les coûts économiques et « organisationnels »

(réorganisation du temps familial, ajustement des trajets) sont déterminants dans le choix d'éviter. Parmi les raisons évoquées dans le questionnaire, on retrouve le manque de moyen pour aller dans un établissement privé, la localisation et l'inaccessibilité des autres établissements (notamment les établissements parisiens) ou encore la présence de la fratrie dans l'établissement de secteur.

« C'est vrai qu'il y a beaucoup moins d'évitement [*des élèves d'Einstein*]. Le privé est sur-booké et les classes sont surchargées. Après il y a les stratégies d'aller à Paris mais c'est plus difficile. Il faut déjà être au fait des choses. [...] On avait la possibilité de mettre les enfants dans le 13^{ème} mais on ne l'a pas fait. On a voulu essayer Politzer et ne pas écouter ce qui se disait. Et puis quand on en a parlé à Lou, il était hors de question qu'elle aille à Paris parce que 1/ elle ne voulait pas prendre le métro toute seule et 2/ elle ne voulait pas être coupée de ses copines. C'est vrai si on rajoute au stress du collège, le stress d'aller dans un endroit qu'elle ne connaît pas (pas dans son quartier...). Et après l'école qu'est ce qu'elle va faire ? C'est important pour se construire les copains. Même si c'est important de sortir de son quartier, c'est important d'avoir une vie locale. »
(Consultante, Ivry)

Ce constat est à relier d'abord aux avantages de la proximité et à la rareté de phénomènes véritablement inquiétants. L'attachement au quartier et le respect du principe de la carte scolaire jouent aussi un rôle important, sous réserve qu'ils n'entrent pas en contradiction avec la défense des « intérêts de l'enfant ». En ce sens, les familles qui restent dans leur secteur tout en ayant les moyens d'intégrer des établissements socialement et scolairement plus élevés ont un profil plus proches des évitants que des « captifs ». Fortement dotées en capitaux culturels, sociaux et même militants, mais peu dotées en capital scolaire, elles fréquentent le plus souvent les classes « protégées » des collèges de leur secteur et sont susceptibles d'éviter si elles perçoivent des signes alarmants.

Cette catégorie de familles développe des stratégies qui s'apparentent à une appropriation de l'école au nom de « l'intérêt de l'enfant », notamment pour enrayer la disqualification de l'établissement scolaire de secteur. L'implication de ces familles dans l'école suppose une certaine proximité avec l'institution scolaire, au moins dans la capacité à établir un dialogue et d'entamer des négociations avec le personnel scolaire. Cette stratégie collective semble rompre avec les tactiques individuelles d'évitement scolaire, dans la mesure où ces

dernières apparaissent trop coûteuses et trop peu rentables, qu'il s'agisse de l'évitement dans les établissements parisiens pour ces familles ou dans le secteur privé (apparaissant aussi à l'opposé de leur conviction politique). Le discours de ces parents fait apparaître des interrogations sur le fait de savoir s'il vaut mieux être « largué » dans un établissement prestigieux parisien ou plutôt « dominer » dans un établissement de banlieue. L'engagement qui en résulte dans la vie scolaire de l'établissement tend alors à se déplacer de plus en plus vers les niveaux antérieurs du système d'enseignement, dès l'école primaire.

« Einstein c'est une école particulière. A la base, c'est une école « ouverte » avec un fonctionnement particulier. Il y avait une convention entre l'éducation nationale et la ville. C'est une école qui fonctionne avec une pédagogie différente où l'enfant est au centre de l'école et où tous les adultes sont considérés à part égale avec leur part de responsabilité et pouvant apporter leurs contributions. L'équipe enseignante, les parents et l'équipe de service sont impliqués dans le projet pédagogique. Il y a dans cette école (et qu'il n'y a pas dans les autres écoles) un centre de loisir associé à l'école. C'est pas une garderie. Il est géré par la ville avec des animateurs payés par la ville et qui interviennent pendant le temps scolaire. Et puis le soir, deux fois par semaine, il propose des ateliers aux enfants (arts plastiques, sport...). C'est vrai que depuis 20 ans ce statut a changé. Au départ il y avait un enseignant supplémentaire, une radio... il y avait des moyens et du personnel plus important. C'était une école pilote et petit à petit l'éducation nationale a retiré des enseignants, la décharge au directeur et c'est devenu une école banale. La seule chose qui diffère c'est qu'on a gardé le centre de loisir associé et que les enseignants qui y travaillent viennent sur la base du volontariat. On a gardé l'esprit d'équipe, autour de l'enfant, et ça demande à l'enseignant d'y adhérer (réunions supplémentaires...). En plus cette école est toujours ouverte et ça change tout. Les échanges se font plus facilement, les parents interviennent le samedi matin. Les enseignants ont choisi alors ils sont plus motivés. Et puis le travail en équipe c'est plus enrichissant, même pour les enfants. Un enfant qui arrive à Einstein est pris en charge par toute l'équipe. Les parents sont invités à respecter le règlement. Ça change tout. J'ai que du positif à dire sur cette école. »
(Consultante, FCPE, Ivry)

Finalement, l'émergence de ces stratégies collectives d'appropriation de l'école constitue une des caractéristiques principales du processus de *gentrification* : dès lors que les autres possibilités (comme la scolarisation sur Paris) ne sont plus possibles, ou trop coûteuses, les familles dont la position dépend le plus de l'école agissent comme un groupe social aux intérêts convergents – ce fut le cas lors des mobilisations du printemps 2003, où les

occupations d'établissements par parents et enseignants ont particulièrement duré. Dans ces temps de crise apparaît ainsi un fondement social des pratiques de scolarisation que la mobilisation ordinaire ne rend pas toujours visibles : les stratégies de reproduction liées à l'accumulation du capital scolaire.

LEVALLOIS, ENTRE NEUILLY ET CLICHY :

DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES BALISEES PAR L'ESPACE RESIDENTIEL

Les réponses aux questionnaires recueillies à Levallois font apparaître des différences notables non seulement sur les formes d'évitement scolaire, mais plus généralement sur les déterminants des choix de scolarisation. Contrairement à la petite « enclave » que constitue Ivry, surtout depuis que le passage vers Paris a été rendu difficile par l'administration académique, l'espace scolaire de Levallois est ouvert sur deux autres dimensions : le lien spatial avec les communes environnantes (Neuilly et même Paris) d'une part, et la présence massive du secteur privé sur les communes (1/3 des établissements de Levallois et Neuilly) d'autre part.

Les « choix scolaires » à Levallois

Les 329 réponses au questionnaire distribué à Levallois font apparaître une prééminence, encore plus forte qu'à Ivry, de la réputation de l'établissement et des enseignants en matière de choix scolaires, (environ 70% des parents y font référence). Une attention moins grande qu'à Ivry est accordée à des critères purement scolaires : présence d'options, prise en compte des résultats aux tests d'entrée en 6^o et au brevet des collèges. En revanche, on retrouve à peu près les mêmes taux de réponses au sujet des horaires des élèves, de la taille des classes et des perspectives futures de scolarisation (en 6^o, ces préoccupations ne sont pas encore discriminantes). Il faut sans doute relier ces différences aux offres scolaires respectives des deux villes : alors qu'à Ivry seulement deux collèges présentent des sections européennes, tous les collèges de Levallois proposent ces sections, sans oublier une section sport étude et des options arts plastiques.

D'autres différences au niveau des choix scolaires apparaissent en ce qui concerne le mode de connaissance des établissements : si à Levallois l'attention accordée au palmarès (très faible) et aux conseils des professionnels de l'éducation (25% environ) sont à peu près les mêmes qu'à Ivry, on constate néanmoins une place plus importante des conseils d'amis (37% des réponses, contre 16% à Ivry), ce qui exprime sans doute des différences de capital social moyen des familles de chaque commune. En revanche, l'implantation géographique des établissements reste, comme à Ivry, le mode de connaissance le plus répandu, en particulier chez les non évitants (les recherches personnelles étant rarement citées).

Il faut ici différencier les réponses en fonction des familles évitantes et de leur catégorie sociale. Les évitants de Levallois sont, comme on peut s'y attendre, plus sensibles aux options proposées (et moins aux conditions matérielles). Dans leur mode de connaissance des établissements, ils recourent beaucoup plus aux conseils de leurs amis que les non évitants. En outre, les élèves évitants de Levallois sont plus investis dans la vie scolaire qu'à Ivry. Dans le public, les dérogants ont un investissement lié aux associations de parents d'élèves, alors que dans le privé il s'agit d'investissement plus pédagogique, ce qui tient sans doute à la disponibilité des parents, à la qualité de l'offre scolaire qui ne rend pas nécessaire la lutte sur les moyens, et peut être aussi au manque d'espace d'action pédagogique dans le public.

La quasi-totalité de l'évitement interne à Levallois se fait vers le privé (93%). Comme à Ivry, le questionnaire montre que ce sont les catégories mieux dotées en capitaux économiques et culturels qui sont en situation d'évitement dans la ville (cadres, professions intellectuelles supérieures et artisans-commerçants-chefs d'entreprise), mais les autres catégories sociales le pratiquent aussi. Si on distingue l'évitement en fonction des procédures suivies on constate que l'évitement vers le privé concerne plutôt les familles dotées d'un fort capital économique (artisans, commerçants, chefs d'entreprise et cadres-professions intellectuelles supérieures) ; l'évitement dans le secteur public concerne les familles dotées en capital culturel et moins en capital économique (professions

intermédiaires et employés). Le profil socioéconomique des évitants scolarisés à Levallois est ainsi sensiblement différent de celui des évitants d'Ivry. On peut ainsi vérifier, sur les deux communes, que les évitants sont ceux qui sont les mieux dotés en capital économique et culturel, ou plus exactement ceux dont la structure de la distribution du capital se révèle la plus adaptée au contexte dans lequel ils évoluent : la densité de l'offre scolaire privée de la zone de Levallois-Neuilly se trouve donc ajustée à l'importance relative du capital économique des évitants qui résident à Levallois.

A la différence d'Ivry, le fait d'être ouvrier ou chômeur est très discriminant en matière d'évitement scolaire, et les familles les plus défavorisées sont relativement captives de leurs secteurs. On peut cependant faire l'hypothèse qu'aux yeux de ces familles, le fait d'habiter à Levallois constitue déjà une forme de « promotion sociale », car elle permet des conditions de scolarisation qui ne seraient pas aussi bonnes dans des communes plus populaires. Les réponses aux questionnaires font apparaître que ces familles sont très satisfaites de leur établissement de secteur (qu'il s'agisse du collège Danton ou du collège Jaurès) et ne voient pas de raisons d'éviter.

« Nous sommes plutôt privilégiés à Levallois par rapport à d'autres villes comme Clichy. Le collège a très bonne réputation et les résultats sont bons. On est très loin des ZEP et de ce qu'on entend ».
(Parent d'élève du collège Jaurès, Levallois)

Si la plupart des élèves scolarisés dans la commune dans un établissement qui n'est pas le secteur attribué par la carte scolaire résident dans la commune, 30% proviennent des communes alentour. En revanche, aucun élève scolarisé dans la commune ne réside dans les communes situées au Sud, plus bourgeoises : ceux-ci préfèrent se diriger vers un établissement privé de Neuilly-sur-Seine. On constate aussi que l'aire de recrutement des établissements de Levallois, et principalement celui du collège privé Saint Justin, est beaucoup plus étendue qu'à Ivry (certains élèves viennent même de St Denis). Plusieurs facteurs expliquent cette situation : les évitants ont les moyens de se déplacer facilement, avec une utilisation de voitures individuelles supérieure à celle du groupe des non évitants

(près de 70%) ; par ailleurs, le réseau de transports en commun desservant la ville facilite son accessibilité.

Mais c'est surtout du point de vue de l'origine sociale que les différenciations sont les plus fortes en matière de scolarisation. Tout d'abord, le profil social des évitants diffère selon leur localité d'origine. On observe une sur-représentation des artisans-commerçants et des cadres parmi les évitants résidant à Levallois ; une sur-représentation des cadres parmi ceux résidant à l'Ouest de la zone (Courbevoie, Colombes) ; une sur-représentation des cadres et professions intermédiaires parmi ceux résidant dans au Nord (Clichy, Asnières) ; et enfin une sur-représentation des employés et ouvriers parmi ceux résidant à Paris. Ainsi, la comparaison du profil social des habitants avec celui des élèves scolarisés dans la commune met en évidence une polarisation des catégories les plus favorisés au détriment des classes moyennes et défavorisées. Alors que les artisans-commerçants-chefs d'entreprise et les cadres-professions intellectuelles supérieures représentent respectivement 5% et 35% de la population active levalloisienne (RGP, 1999), ils représentent 14% et 38% de la population scolaire et ce, malgré la « fuite » des catégories les plus favorisées (chefs d'entreprises et cadres-professions intellectuelles supérieures) vers Neuilly.

Cette polarisation sociale de l'espace scolaire plus forte que celle de l'espace résidentielle s'explique en large partie par le fait que l'essentiel de l'évitement se fait vers le privé. On peut donc s'interroger sur le type d'évitement rencontré à Levallois : est-il déterminé par le départ des catégories les plus favorisées de Levallois vers Neuilly ou par l'arrivée dans la commune d'élèves des communes alentours (notamment Clichy), comparativement moins bien dotés en capital économique et scolaire¹²⁶ ?

C'est au niveau des raisons évoquées par les évitants entrants et sortants de la commune qu'il est possible d'analyser la signification sociale de ces différences. Dans les deux cas de figure, les motifs invoqués, comme « accéder à un meilleur environnement », « favoriser la réussite de l'élève » et « permettre

¹²⁶ Dans les catégories de l'administration scolaire, on voit dans le premier cas une prédominance des « favorisés A » et pour le second des « favorisés B » et « moyens ».

l'épanouissement de l'enfant », sont invoqués à plus de 80% par les levalloisiens scolarisés à Neuilly ; ils sont cependant mentionnés dans une proportion moindre par les élèves scolarisés à Levallois, qu'ils résident dans la commune, les secteur Centre ou Paris (entre 62% et 75%). Ces évitants valorisent au contraire des critères de scolarisation moins centrés sur l'élève, et plus sur la réputation des établissements ou la qualité des conditions de scolarisation. L'importance de critères « personnels » relevant d'une attention à « l'entre soi », apparaît bien dans le témoignage de « transfuges » qui se rendent compte ne pas y être « à leur place ». Un entretien mené auprès d'un ancien élève résidant à Asnières évoque la difficulté pour un élève « défavorisé » de s'intégrer dans des établissements scolaires de Levallois et Neuilly :

« Ils jugent les élèves sans les connaître. Je me rappelle d'une prof de dessin qui critiquait les élèves habillés en " survêtements " - c'était des amis à moi - elle rapportait ça aux gens des banlieues etc. A Asnières, il y avait des élèves comme ça mais les profs n'avaient pas ces jugements. (...) J'ai dû faire croire que j'habitais chez ma grand-mère. Ils sentaient le coup et il fallait faire attention. Si j'avais le malheur de donner mon adresse à Asnières... Tous les gens qui viennent de banlieue, il y avait un classement, sur l'apparence, la façon de parler. »
(Ancien élève d'Asnières, scolarisé à Levallois puis à Neuilly)

Finalement, les raisons invoquées par les évitants de Levallois font apparaître l'évitement scolaire comme un moyen de « préservation de l'entre-soi », dont un indicateur pertinent est un rapport distingué à la culture. On constate en effet que les pratiques culturelles et sportives ne sont pas de même nature à Levallois et à Ivry, ce qui tient à une différence qualitative de l'offre scolaire dans chaque commune mais aussi à des différences de socialisation et d'héritage dont les mécanismes sont bien connus. Alors que moins de 25% des ivryens pratiquent une activité artistique, ils sont 36,5% à en pratiquer au moins une (principalement de la musique mais également du théâtre et des arts plastiques) et près de 10% à pratiquer une autre activité extra-scolaire (langues, scoutisme et catéchisme). Ces différences se retrouvent en matière de sorties culturelles (78,4% des famille de Levallois vont régulièrement au spectacle). De même, alors que le football est largement pratiqué par les ivryens, moins de 6% le

pratiquent à Levallois au profit de sports individuels (39,5%) et, à moindre échelle de sport plus élitistes comme l'équitation, le golf ou l'escalade.

Si ces différences tiennent à la nature de l'offre locale, elles expriment une inégale distribution du capital culturel entre les habitants des deux communes. On constate qu'à Levallois, ni les pratiques sportives, ni les pratiques artistiques ne sont discriminantes, excepté le golf, l'équitation et la musique, sur-représentés parmi les évitants. En effet, ces activités « élitistes » (d'abord pour des raisons de coût) sont pratiquées principalement par les catégories les mieux dotés en capital économique (chefs d'entreprise) et culturel (cadres et professions intellectuelles supérieures). Le lien objectif entre l'appartenance à une catégorie favorisée et les pratiques d'évitement se retrouve dans le fait que les activités extrascolaires comme les sorties théâtre, les langues et le scoutisme sont presque le « monopole » des évitants. En même temps que ces pratiques montrent un rapport différencié à la culture en fonction des catégories sociales, elles affichent une volonté de la part des catégories les plus favorisée à la « préservation de l'entre-soi ». Il s'agit alors de vérifier qu'elle s'enracine tout d'abord dans des « circuits de scolarisation »¹²⁷ remplissant une fonction de tri social liée aux choix des établissements.

Des « circuits de scolarisation » différenciés

Les formes que revêt l'évitement scolaire à Levallois, avec des « circuits de scolarisation » socialement très différenciés, selon le recours au privé (à Levallois même, Neuilly et Paris) et les entrées ou sorties du secteur public de la commune, incitent à ne pas séparer les pratiques de scolarisation dans cette commune des communes avoisinantes. La recherche a donc été élargie vers les deux communes les plus proches, présentant des profils sociaux nettement différents : Clichy et Neuilly, dans lesquelles a été diffusé le même questionnaire.

¹²⁷ BALL S., BOWE R ; & Gewirtz S., « Circuits of schooling : A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts », *Sociological Review*, 1995, p.53-78.

LE QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DE SCOLARISATION

	COLLEGES DE CLICHY	COLLEGES DE LEVALLOIS	COLLEGES DE NEUILLY
Nb d'élèves (réponses au questionnaire)	306	329	735
Nb d'élèves scolarisés dans le secteur de leur domicile	296	185	324
Nb d'élèves extérieurs scolarisés dans la commune (dérogations/privé)	4 (4/0)	43 (3/40)	282 (25/257)
Nb d'élèves de la commune scolarisés hors secteur (dérogations/privé)	6 (6/0)	101 (7/94)	129 (9/120)
Nb d'élèves scolarisés hors commune (dérogations/privé)	19 (1/18)	53 (6/47)	3 (0/3)
Rapport public/privé	306 / 0	195 / 134	358 / 377

Un questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves de 6^{ème} de Clichy, Levallois et Neuilly (n= 2025¹²⁸). L'enquête porte sur 11 des 12 collèges, 7 publics (Jaurès et Danton à Levallois ; Macé et Jaurès à Clichy ; Pasteur, Maurois et Folie Saint-James à Neuilly) et privés (Saint Justin à Levallois ; Saint Pierre-Saint Jean, Sainte Croix et Saint Dominique à Neuilly) de la zone¹²⁹. On a obtenu un taux de réponses global supérieur à 67% (62 et 91% selon les collèges sauf à Jaurès Levallois et à Jaurès Clichy où il n'excède pas 45%). Parmi les 1370 élèves ayant répondu, 1039 résident dans leur commune de scolarisation et près de 24% dans les communes environnantes : une des deux autres communes de l'enquête, mais aussi Paris, Asnières, Nanterre, Colombes, Courbevoie, Puteaux. La densité de l'offre scolaire privée explique un taux d'évitement de plus de 40% dans cette zone : 37% des élèves sont scolarisés dans le privé (principalement à Neuilly) et 4% sont en situation de dérogation. La commune de Neuilly fournissant plus de la moitié de l'offre scolaire locale (et la majeure partie de l'offre privée locale), la moitié des élèves interrogés y est scolarisée et 56% s'y trouve en situation d'évitement (51% dans le privé et 5% en dérogation). La commune polarise l'essentiel de l'évitement de la zone Neuilly-Levallois-Clichy : elle concentre 75% de l'inscription dans le privé et 63% des dérogations. A l'opposé, la commune de Clichy se présente comme une commune répulsive du point de vue de l'évitement scolaire. Sans offre privée, celle-ci affiche un « solde migratoire scolaire négatif » : pour un élève entrant, cinq sortent de la commune. Seulement 3% des élèves de la commune sont en situation de dérogation et presque tous vivent dans la commune. Levallois présente une situation intermédiaire. Si la commune est attractive (pour les ville alentours et au sein de la commune), c'est principalement en raison de son offre privé. Elle affiche plus de sortants que d'entrants et l'évitement intra-communal par dérogation est plutôt faible (3%). On observe ici deux mouvements migratoires : l'entrée d'élèves

¹²⁸ Seul le collège Sainte-Marie n'a pas accepté de diffuser le questionnaire.

¹²⁹ Le collège Sainte-Marie n'a pas participé à l'enquête

résidents dans les communes du nord du département et le départ d'élèves de la commune vers celle Neuilly (principalement vers le secteur privé).

LA CONSTRUCTION DES CARACTERISTIQUES PERTINENTES

VARIABLES RELATIVES A LA POSITION SPATIALE DE L'ELEVE

-Sexe de l'élève : M (sex1) / F (sex2)

-Age scolaire : en avance (age1); à l'heure (age2); en retard (age3). Cette catégorie a été construite à partir de l'âge de l'élève et du redoublement. Ainsi, les enfants classés dans la catégorie « retard » sont non seulement ceux qui ont redoublé mais également ceux ayant 12 ans et plus (même sans redoublement).

-Mode de transport : cette variable donne des indications sur l'accessibilité des établissements. 3 modalités : n'accompagne pas son enfant à l'école (ltra0); utilise les transports en commun (ou piéton) pour accompagner son enfant (l'établissement est bien desservi et facile d'accès pour les familles ne possédant pas de véhicule) (tra1); utilise sa voiture pour accompagner son enfant (tra2).

-Lieu de résidence en 6^{ème} : afin de disposer d'effectifs suffisants, les communes de résidence en 5 secteurs selon leur localisation géographique, leur profil social et l'offre scolaire proposée :

1-(res1) Ville de scolarisation de l'élève : Clichy, Neuilly, Levallois.

2-(res2) Paris : il s'agit du XVII^e arrondissement de Paris, arrondissement socialement hétérogène avec un Nord défavorisé et un Sud bourgeois. Ce secteur à la particularité, compte tenu de sa position géographique et son accessibilité, de permettre l'accès à de nombreux établissements (parisiens mais également de Levallois et Neuilly).

3-(res3) Secteur Nord : sont comptées dans ce secteur les communes du nord des Hauts-de-Seine abritant des quartiers très défavorisés (Clichy, Asnières, Villeneuve-la-Garenne), ainsi que certaines communes de Seine-Saint-Denis (Saint Ouen, Saint Denis) et du Val d'Oise dont la qualité de l'offre scolaire (notamment privée) est de « moins bonne qualité ».

4-(res4) Secteur Centre : sont ici regroupées les villes voisines dont le profil social est comparable à celui de Levallois (Courbevoie, Colombes¹³⁰, Bois-Colombes...)

5-(res5) Secteur Sud : Il s'agit des villes situées au Sud de Levallois et dont le profil social est plutôt favorisé (Puteaux, Suresnes...) voire très favorisé (Neuilly) et dont la qualité de l'offre scolaire est semblable ou meilleure qu'à Levallois.

-Nombre d'années dans la résidence actuelle : moins de 5 ans (NBA1), 5-9 ans (NBA2), 10-15 ans (NBA3), plus de 16 ans (NBA4)

¹³⁰ Les élèves concernés par l'évitement vers la zone d'étude résident dans la partie sud, favorisée, de cette commune aux quartiers socialement très contrastés.

-Lieu de résidence précédent : ville de scolarisation de l'enfant (PRE1); Paris (PRE2); localités limitrophes (Clichy, Neuilly, Levallois mais aussi Puteaux, Courbevois, Saint Ouen) (PRE3) ; reste des Hauts de Seine (PRE4); Seine-Saint-Denis (PRE6); Yvelines (PRE7); Val d'Oise (PRE8); Essonne (PRE9); Val de Marne (PRE10); Ile de France (PRE11) ; Province (PRE12); étranger et Dom-Tom (PRE13).

VARIABLES RELATIVES A LA FAMILLE DES ELEVES

-Régime matrimonial : marié (MTM1) /concubinage (MTM2)/ parents seuls (MTM3). Ces catégories n'ont pu être affinées compte tenu de l'imprécision des réponses fournies par les familles et de la diversité des cas de figure rencontrés : marié, concubinage, parents seuls mais également garde alternée, familles recomposées. Ainsi, les familles recomposées ont été regroupées sous l'étiquette concubinage.

-Professions du père et de la mère : elles ont été regroupées en 6 catégories selon la classification INSEE. L'enquête par questionnaire n'a pas permis de distinguer plus finement ces catégories, les réponses fournies par les familles étant peu précises.

1-PCS1/MCS1 : artisans, commerçants, chefs d'entreprise. Nous n'avons pas toujours pu distinguer les chefs d'entreprise en fonction du nombre de salarié dans l'entreprise. Par défaut d'informations, ces derniers ont été classés dans cette catégorie. Ils ont été classés en PCS2 quand il était possible de savoir si l'entreprise comptait plus de 10 salariés ;

2- PCS2/MCS2 : cadres et professions intellectuelles supérieures ;

3- PCS3/MCS3 : professions intermédiaires. Cette catégorie rassemble aussi bien les enseignants que les personnels de la santé ;

4-PSC4/MCS4 : employés du public et du privé.

5-PCS5/MCS5 : ouvriers qualifiés et non qualifiés.

6-PCS6/MCS6 : chômeurs/inactifs. A défaut d'informations plus précises sur leur statut antérieur, les retraités et les chômeurs sont regroupés (ainsi que les femmes au foyer) en PCS6.

-Diplôme du père et de la mère : les niveaux de diplôme ont été déterminés selon la classification INSEE : Niveau I (bac +5 et plus) ; Niveau II (Licence et Maîtrise) ; Niveau III (Bac +2) ; Niveau IV (Bac) ; Niveau V (BEP, CAP...) ; Niveau VI (sans diplôme)

-Lieu de travail du père et de la mère : Les communes ont été groupées en fonction de leur localisation dans l'espace et de la distance entre la ville de scolarisation et de la ville de travail : ville de scolarisation (TRP1); Paris (TRP2); localités limitrophes (TRP3); localités banlieue plus éloignée (TRP4); province (TRP5).

-Matière étudiée par le père et la mère : cette variable n'a pas été utilisée. La matière étudiée n'est significative que mise en relation avec le niveau de diplôme obtenu : ici, l'échantillon est trop faible.

-Ville de scolarisation du père et de la mère en 6^{ème} : les communes ont été regroupées en fonction de leur localisation dans l'espace : ville de scolarisation (LSP1); Paris (LSP2); banlieue (LSP3); province (LSP4); étranger et Dom-Tom (LSP5).

-Type d'établissement fréquenté par le père et la mère en 6^{ème} : public ; privé ; même établissement que celui de l'enfant ; établissements prestigieux. Notons

-Appartenance d'un des deux parents au moins à une association de parents d'élèves : n'appartient pas à une association (NAS0) ; FCPE (NAS1); PEEP (NAS2); APEL (NAS3); UNAAP (NAS4); divers et indépendants (NAS5).

-Type d'investissement dans l'école : aucun (TVS0); assister aux réunions (TVS1); participation aux sorties scolaires et autres manifestations (TVS2); animer des ateliers (TVS3); élu comme délégué (TVS4).

VARIABLES RELATIVES A LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE DES ELEVES

-Collège fréquenté en 6^{ème} . Les collèges ont été regroupés en fonction de leur type (public ou privé) et leur lieu de localisation : Collèges publics Levallois (COL1) ; Collèges privés Levallois (COL2) ; Collèges publics Clichy (COL3) ; Collèges publics Neuilly (COL4) ; Collèges privés Neuilly (COL5).

-Procédure suivie : sectorisation normale (PRC1) ; dérogation (PRC2) ; recours au privé (PRC2).

-Ecole élémentaire fréquentée en CM2. Compte tenu du nombre d'établissements (34 écoles élémentaires), cette variable a été recodée dans le but de laisser apparaître les spécificités de ces établissements : type et localisation (EC1 à 34).

-Type de l'école élémentaire fréquentée : public (TCM1) ou privé (TCM2).

-Ville de l'école élémentaire fréquentée : ville de scolarisation de l'enfant (VM1); Paris (VM2); localités voisines (VM3); banlieue (VM4); province (VM5); étranger et Dom-Tom (VM6).

-Nombre d'enfants dans la fratrie (enfant enquêté inclus) : 1 enfant (NB1); 2 enfants (NB2); 3 enfants (NB3); 4 enfants et plus (NB4).

-A déjà été scolarisé dans un établissement différent de ceux de la fratrie : oui (FSE1) / non (FSE2)

-Pratiques de scolarisation : il est question ici de connaître les pratiques scolaires des familles en matière d'évitement scolaire. Sous le terme évitement, on entend non seulement les pratiques de dérogation mais également le recours à l'enseignement privé. 4 groupes ont été constitués : a toujours suivi la

procédure (PRT0); a déjà dérogé (PRT1); est déjà allé dans le privé (PRT2); a non seulement dérogé mais est allé dans le privé (PRT3).

- **Raisons invoquées en cas de scolarisation dans le secteur privé :** l'établissement de secteur est jugé mauvais (RPR1); pour un meilleur encadrement de l'élève (y sont regroupés les motifs liés au suivi scolaire et à la discipline) (RPR2); pour un meilleur environnement scolaire (les motifs liés à la fréquentation et à la sécurité ont été classés dans cette catégorie) (RPR3); pour le projet pédagogique et valeurs véhiculées, notamment les motifs religieux (RPR4)

-**Envisage une scolarisation dans le privé éventuelle à l'avenir :** oui (PRI1); non (PRI3); peut-être (PRI2). La catégorie « peut-être » est ici assimilée à « n'est pas réfractaire au privé ».

VARIABLES RELATIVES AUX CHOIX DE SCOLARISATION

-**Le mode de connaissance des établissements (modalités avec réponses O/N, seul la réponse positive étant prise en compte):** recommandé par des relations personnelles (ZCA1); recommandé par l'équipe pédagogique (ZCE1); autres membres de la famille scolarisés dans l'établissement (ZAE1); palmarès des établissements (ZPA1); sectorisation (ZSE1); recherche personnelle (ZAU1).

-**Les critères d'appréciation des établissements (modalités avec réponses O/N, seul la réponse positive étant prise en compte):** horaires de présence (YHO1); options scolaires proposées (YOP1); classes de niveau (YCN1); qualité des équipements (YEQ1); taille des classes (YTA1); bonne image du collège (YIM1); réputation des enseignants (YRP1); résultats aux tests d'entrée en 6^{ème} (YS11); résultats aux brevet des collèges (YBR1); perspectives futures de scolarisation (YFU1).

VARIABLES RELATIVES AUX PRATIQUES CULTURELLES DES ELEVES

-**Sport pratiqué par l'élève :** ne pratique aucun sport (NSP0); pratique un sport individuel (NSP1); pratique le football (NSP2); pratique un sport collectif autre (NSP3); pratique un « sport élitiste » (golf, équitation) (NSP4).

-**Activité artistique pratiquée par l'élève :** ne pratique aucune activité artistique (NAR0); pratique la danse (NAR1); pratique un instrument de musique (NAR2); pratique le théâtre et les arts plastiques (NAR3); pratique plusieurs activités artistiques (NAR4).

-**Autre activité extrascolaire pratiquée par l'élève :** aucune (AES0); pratique les échecs (AES1); pratique une langue étrangère (langues rares mais aussi, anglais et allemand renforcé) (AES2); va au catéchisme (AES3); pratique le scoutisme (AES4).

-Sorties régulières au spectacle : aucune (SPT2); oui théâtre (SPT3); oui autres (SPT1).

-Programmes télévisés régulièrement regardés par l'élève : ne regarde pas la télévision (PTE0); divertissement (PTE1); films/séries (PTE2); programmes pour enfants (PTE3); émissions éducatives (PTE4); tous les programme ou programme non précisé (PTE5).

-Possession d'une console vidéo : oui (JEU1) / non (JEU2)

-Connexion du foyer à Internet : oui (INT1) / non (INT2)

-Suivi de cours particuliers : oui (CPA1) / non (CPA2)

LISTE DES VARIABLES ET DES ABREVIATIONS

VARIABLES RELATIVES A LA POSITION SPATIALE DE L'ELEVE

Sexe :	SEX1 Masculin
	SEX2 Féminin
Age :	AGE1 En avance
	AGE2 A l'heure
	AGE3 En retard
Mode de transport :	TRA0 N'amène pas son enfant
	TRA1 Véhicule privé
	TRA2 Transports en commun
Lieu de résidence :	RES1 Ville de scolarisation
	RES2 Paris
	RES3 Secteur nord
	RES4 Secteur centre
	RES5 Secteur sud
Nombre d'années de résidence :	NBA1 < 5ans
	NBA2 5-9ans
	NBA3 10-15 ans
	NBA4 > 16ans
Résidence précédente	PRE1 Ville de scolarisation
	PRE2 Paris
	PRE3 Localité voisine
	PRE5 Hauts de Seine
	PRE6 Seine St Denis
	PRE7 Yvelines
	PRE8 Val d'Oise
	PRE9 Essonne
	PRE10 Val de Marne
	PRE11 Ile de France
	PRE12 Province
	PRE13 Etranger

VARIABLES RELATIVES A LA FAMILLE DES ELEVES

Statut matrimonial :	MTM1 Marié
	MTM2 Concubinage
	MTM3 Célibataire
PCS du père :	PCS1 Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
	PCS2 Cadres, prof intell sup
	PCS3 Profession intermédiaire
	PCS4 Employé
	PCS5 Ouvrier
	PCS6 Chômeur / inactif
Lieu de travail du père :	TRP1 Ville de scolarisation
	TRP2 Paris

	TRP3	Localité voisine
	TRP4	Banlieue
	TRP5	Province
Niveau de diplôme du père :	PDP1	Niv I
	PDP2	Niv II
	PDP3	Niv III
	PDP4	Niv IV
	PDP5	Niv V
	PDP6	Niv VI
Ville de scolarisation du père :	LSP1	Ville de scolarisation de l'enfant
	LSP2	Paris
	LSP3	Banlieue
	LSP5	Province
	LSP6	Etranger
Type d'établissement fréquenté par le père	TEP1	Etablissement public
	TEP2	Etablissement privé
	TEP3	Même établissement que l'enfant
	TEP4	Etablissement prestigieux
PCS de la mère :	MCS1	Artisans, commerçant, chef d'entreprise
	MCS2	Cadres, prof intell sup
	MCS3	Profession intermédiaire
	MCS4	Employé
	MCS5	Ouvrier
	MCS6	Chomeur / inactifs
Lieu de travail de la mère :	MTR1	Ville de scolarisation
	MTR2	Paris
	MTR3	Localité voisine
	MTR4	Banlieue
Niveau de diplôme de la mère :	MDP1	Niv I
	MDP2	Niv II
	MDP3	Niv III
	MDP4	Niv IV
	MDP5	Niv V
	MDP6	Niv VI
Ville de scolarisation de la mère :	LSM1	Ville de scolarisation de l'enfant
	LSM2	Paris
	LSM3	Banlieue
	LSM5	Province
	LSM6	Etranger
Type d'établissement fréquenté par la mère	TEM1	Etablissement public
	TEM2	Etablissement privé
	TEM3	Même établissement que l'enfant
	TEM4	Etablissement prestigieux
Appartenance à une	NAS0	N'appartient pas à une association

association :

NAS1	FCPE
NAS2	PEEP
NAS3	APEL
NAS4	UNAAPE
NAS5	Associations Indépendantes

Type d'investissement scolaire :

TVS0	Pas d'investissement dans l'école
TVS1	Délégué de parents d'élèves
TVS2	Animation d'ateliers
TVS3	Sorties scolaires et manifestations
TVS4	Réunion
TVS5	Investissement dans l'école (non précisé)

VARIABLES RELATIVES A LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE DES ELEVES

Collège fréquenté :

COL1 Public Levallois
COL2 Privé Levallois
COL3 Public Clichy
COL4 Privé Neuilly
COL5 Public Neuilly

Procédure suivie :

PRC1 NORMAL
PRC2 DEROGATION
PRC3 PRIVE

CM2 fréquenté :

ECM1 Paul Bert (Levallois)
ECM2 Ferdinand Buisson (Levallois)
ECM3 Anatole France (Levallois)
ECM4 Maurice Ravel (Levallois)
ECM5 Jean de la Fontaine (Levallois)
ECM6 Alfred de Musset (Levallois)
ECM7 George Sand (Levallois)
ECM8 Jules Ferry (Levallois)
ECM9 Sainte Marie (Levallois)
EC10 Françoise Dolto (Levallois)
EC11 Emilie Brandt (Levallois)
EC12 Jules Ferry (Clichy)
EC13 Victor Hugo (Clichy)
EC14 Louis Pasteur (Clichy)
EC15 Louis Aragon (Clichy)
EC16 Jean Jaurès (Clichy)
EC17 Saussaye (Neuilly)
EC18 Poissonniers (Neuilly)
EC19 Huissiers (Neuilly)
EC20 Charcot (Neuilly)
EC21 Michelis (Neuilly)
EC22 Achille Peretti (Neuilly)
EC23 École Bleue (Neuilly)
EC24 St Pierre - St Jean (Neuilly)
EC25 Ste Marie (Neuilly)
EC26 Ste Croix (Neuilly)
EC27 St Dominique (Neuilly)

	EC28 Blanche de Csatile (Paris)
	EC29 Péreire (Paris)
	EC30 Pyramide (Puteaux)
	EC31 La Rotonde (Puteaux)
	EC32 République (Puteaux)
	EC33 St Joseph (Puteaux)
	EC34 Jacotot (Puteaux)
Type de CM2 :	TCM1CM2 Public TCM2CM2 Privé
Lieu de scolarisation en CM2 :	VM1 Ville de scolarisation VM2 Paris VM3 Localité voisine VM4 Banlieue VM5 Province VM6 Etranger
Nombre d'enfants :	NBE1 1 enfant NBE2 2 enfants NBE3 3 enfants NBE4 plus de 4 enfants
Scolarisé avec la fratrie :	FS1 Scolarisé avec la fratrie FS2 Non scolarisé avec la fratrie
Pratiques de scolarisation antérieure :	PRT0 A toujours suivie la procédure normale PRT1 A dérogé PRT2 Est allée dans le privé PRT3 A dérogé et est allé dans le privé
Raisons pour avoir eu recours au privé :	RPR1 établissement de secteur jugé mauvais RPR2 encadrement/suivi/dicipline RPR3 environnement/fréquentation/sécurité RPR4 projet pédagogique/valeurs
Envisage de recourir au privé :	PRI1 Envisage de recourir au privé PRI2 N'envisage pas de recourir au privé PRI3 Non réfractaire au privé

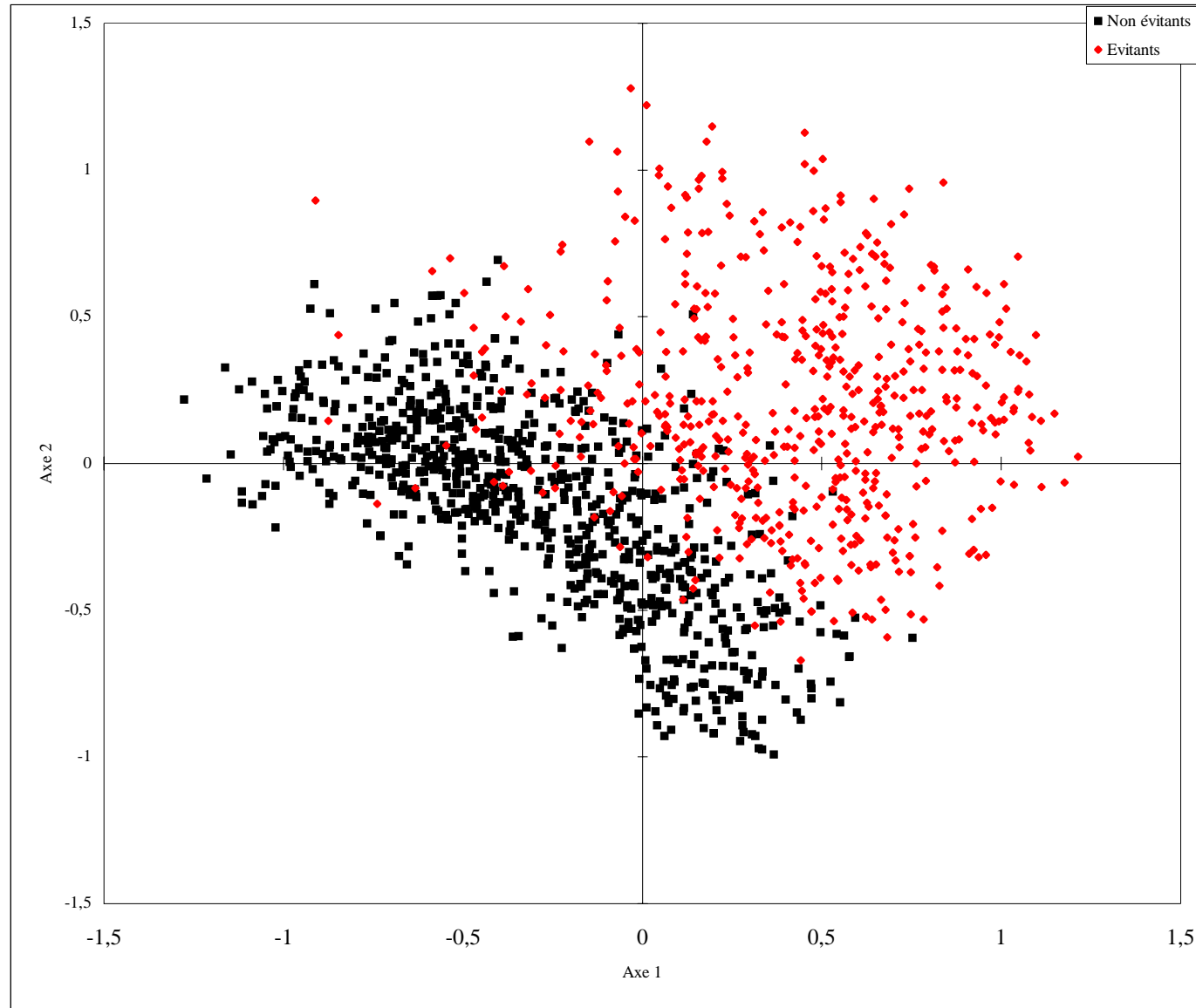
VARIABLES RELATIVES AUX CHOIX DE SCOLARISATION

Critères d'appréciation des établissements :	YHO1 Horaires YOP1 Options YCN1 Classes de niveaux YEQ1 Equipements YTA1 Taille des classes YIM1 Image de l'établissement YRP1 Réputation des enseignants YSI1 Résultats aux tests 6è YBR1 Résultats Brevet YFU1 Perspectives futures
Mode de connaissance des établissements :	ZCA1 Recommandé par un ami ZCE1 Recommandé par le corps enseignant

ZAE1 Scolarisation d'un membre de la famille
ZPA1 Consultation du palmarès
ZSE1 Sectorisation
ZAU1 Recherches personnelles

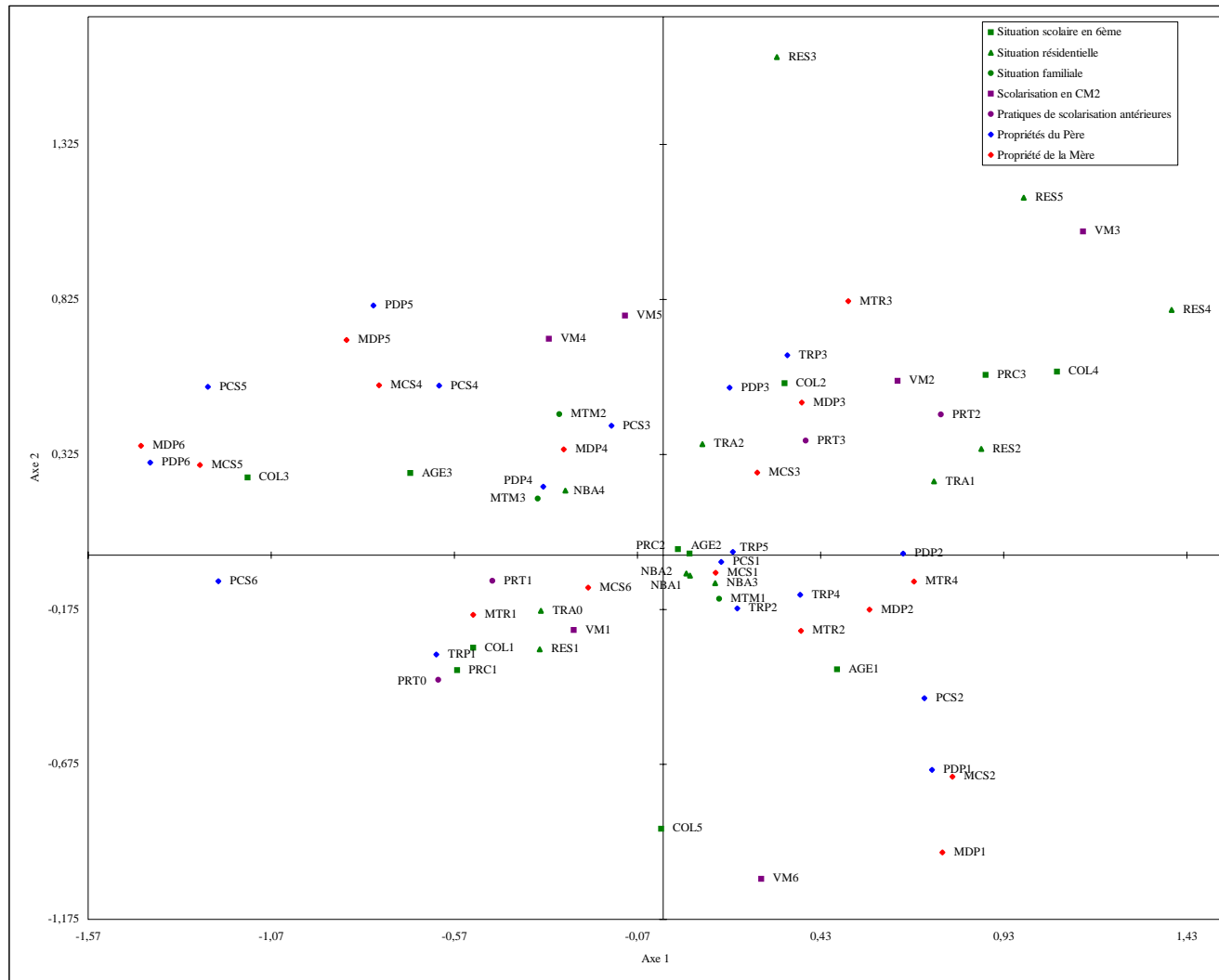
VARIABLES RELATIVES AUX PRATIQUES CULTURELLES DES ELEVES

Pratiques sportives :	NSP0 Pas de sport NSP1 Foot NSP2 Sport individuel NSP3 Sport collectif NSP4 Multisport NSP5 Equitation / golf
Pratiques artistiques :	NAR0 Pas d'activité artistique NAR1 Danse NAR2 Musique NAR3 Théâtre /Arts plastiques NAR5 Activité artistiques multiples
Pratiques extrascolaires autre :	AES0 Aucune AES1 Echecs AES2 Langues AES3 Catéchisme AES4 Scoutisme
Spectacles :	SPT1 Sorties spectacles SPT2 Aucune sortie SPT3 Théâtre/Opéra
Programmes télévisés :	PTE0 Ne regarde pas la TV PTE1 Emissions de divertissement PTE2 Films / Séries PTE3 Chaînes pour enfants PTE4 Emissions éducatives PTE5 Programmes divers
Console vidéo	JEU1 Console vidéo JEU2 Pas de console vidéo
Internet	INT1 Internet INT2 Pas internet
Cours particuliers	CPA1 Cours particuliers CPA2 Pas de cours particuliers



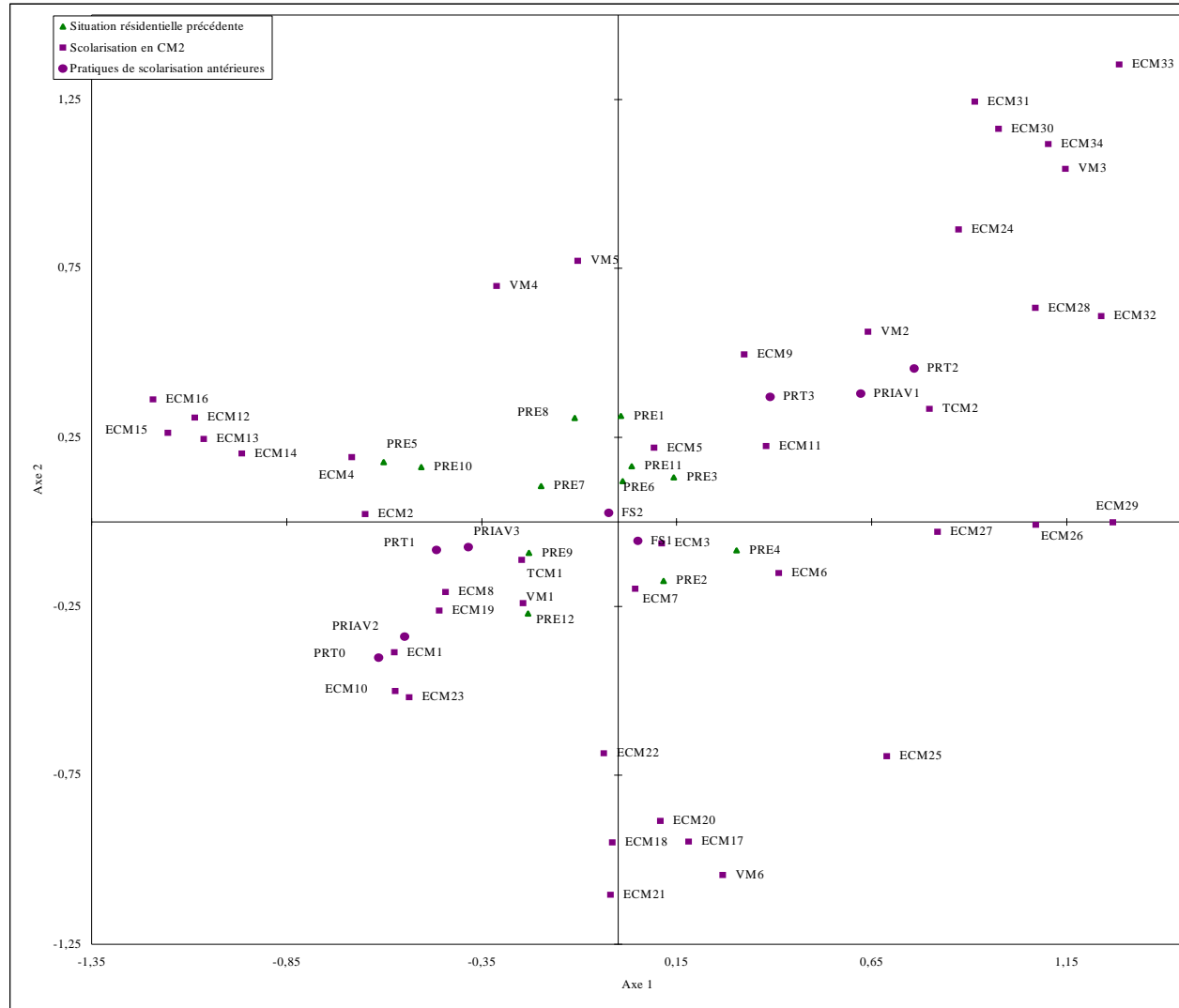
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « NUAGE DES INDIVIDUS » - AXE 1-2

Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France



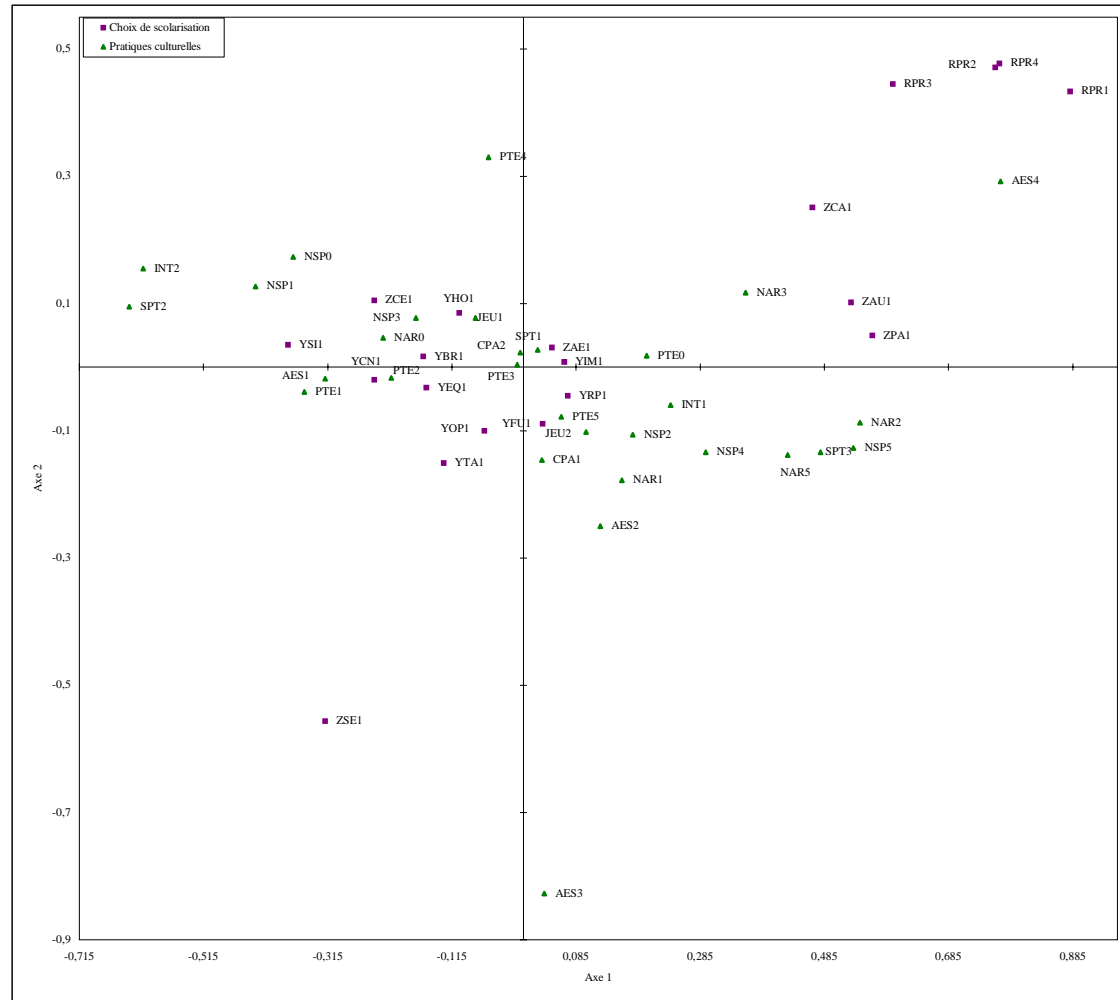
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « VARIABLES ACTIVES » - AXE 1-2

Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France

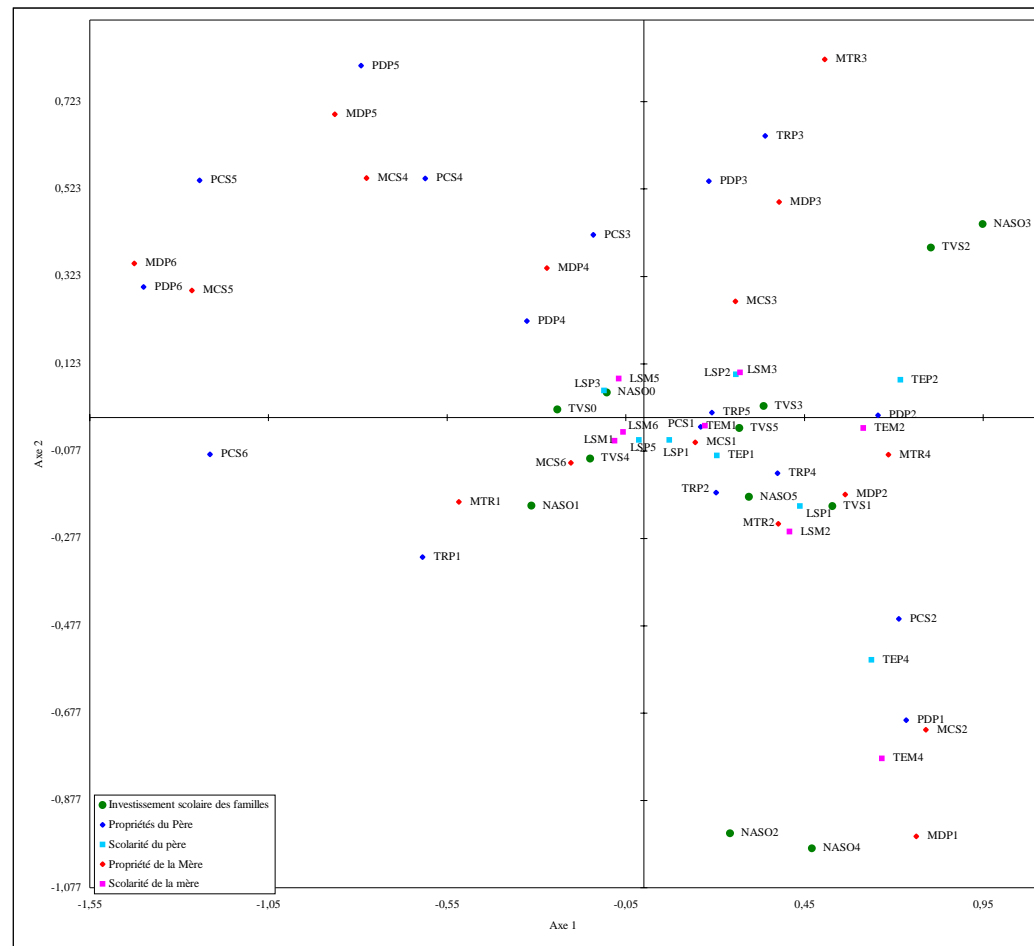


ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « TRAJECTOIRES SCOLAIRES » - AXE 1-2

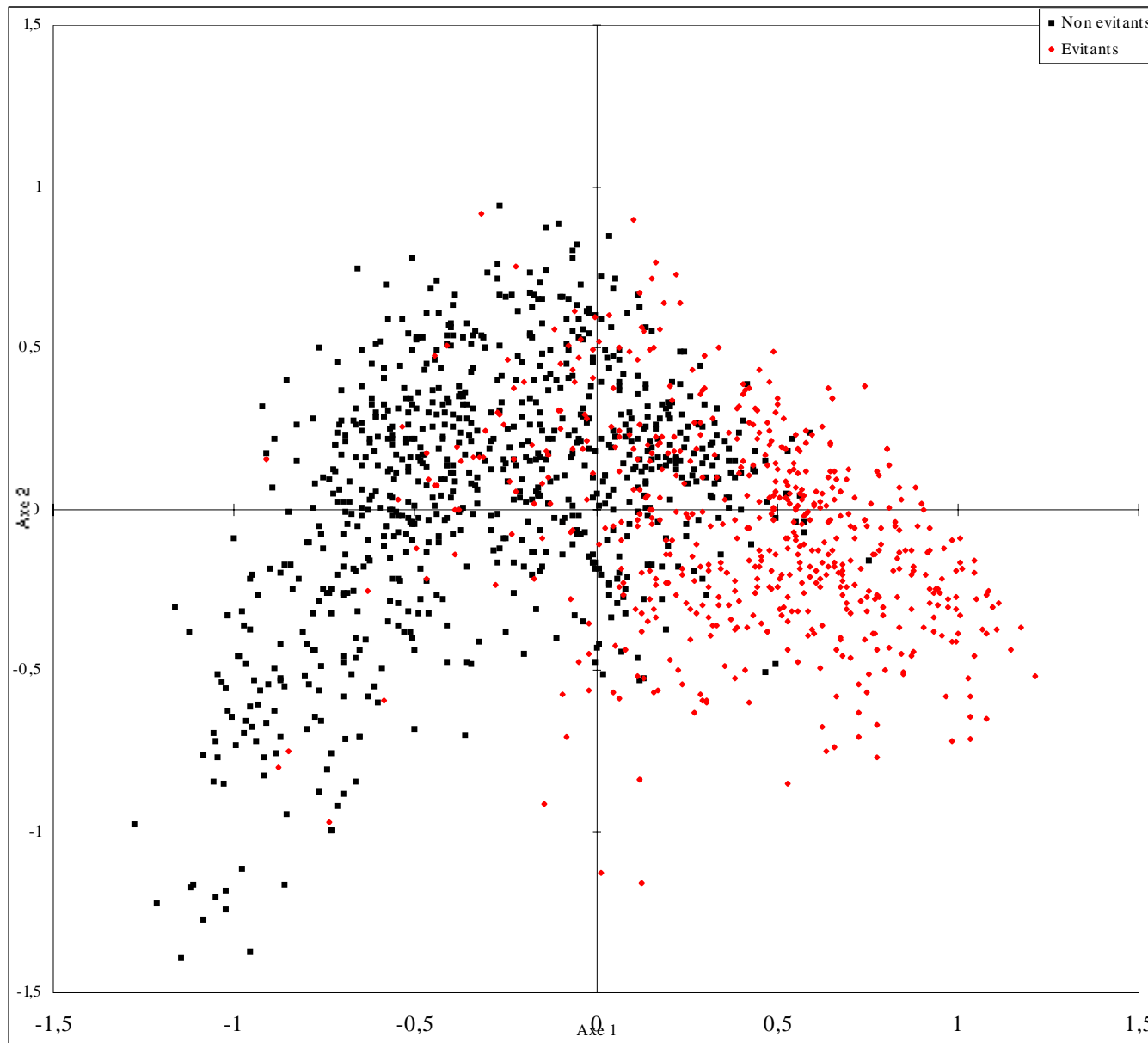
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PRATIQUES SCOLAIRES ET CULTURELLES » - AXE 1-2



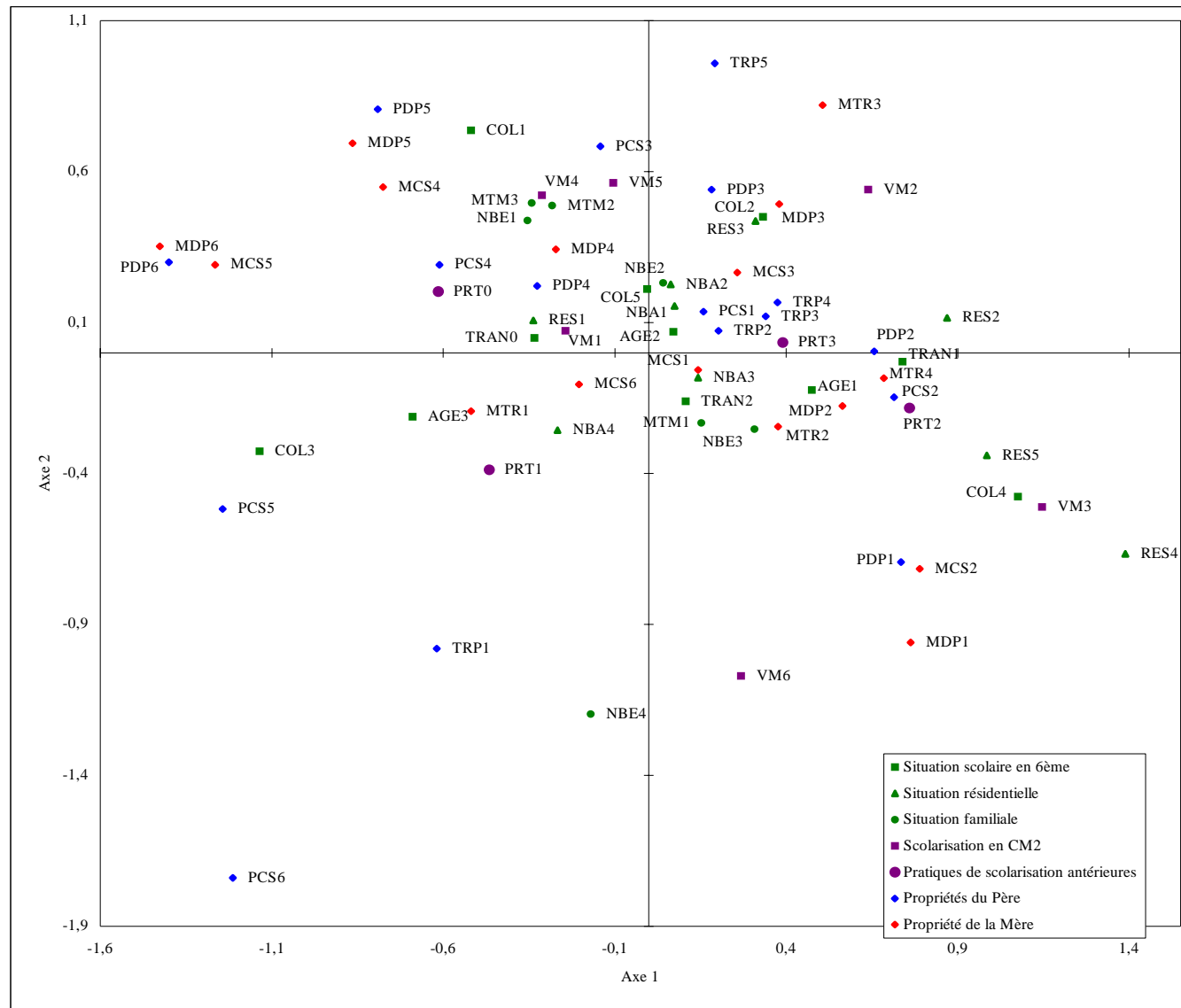
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PROPRIETE DES FAMILLES » - AXE 1-



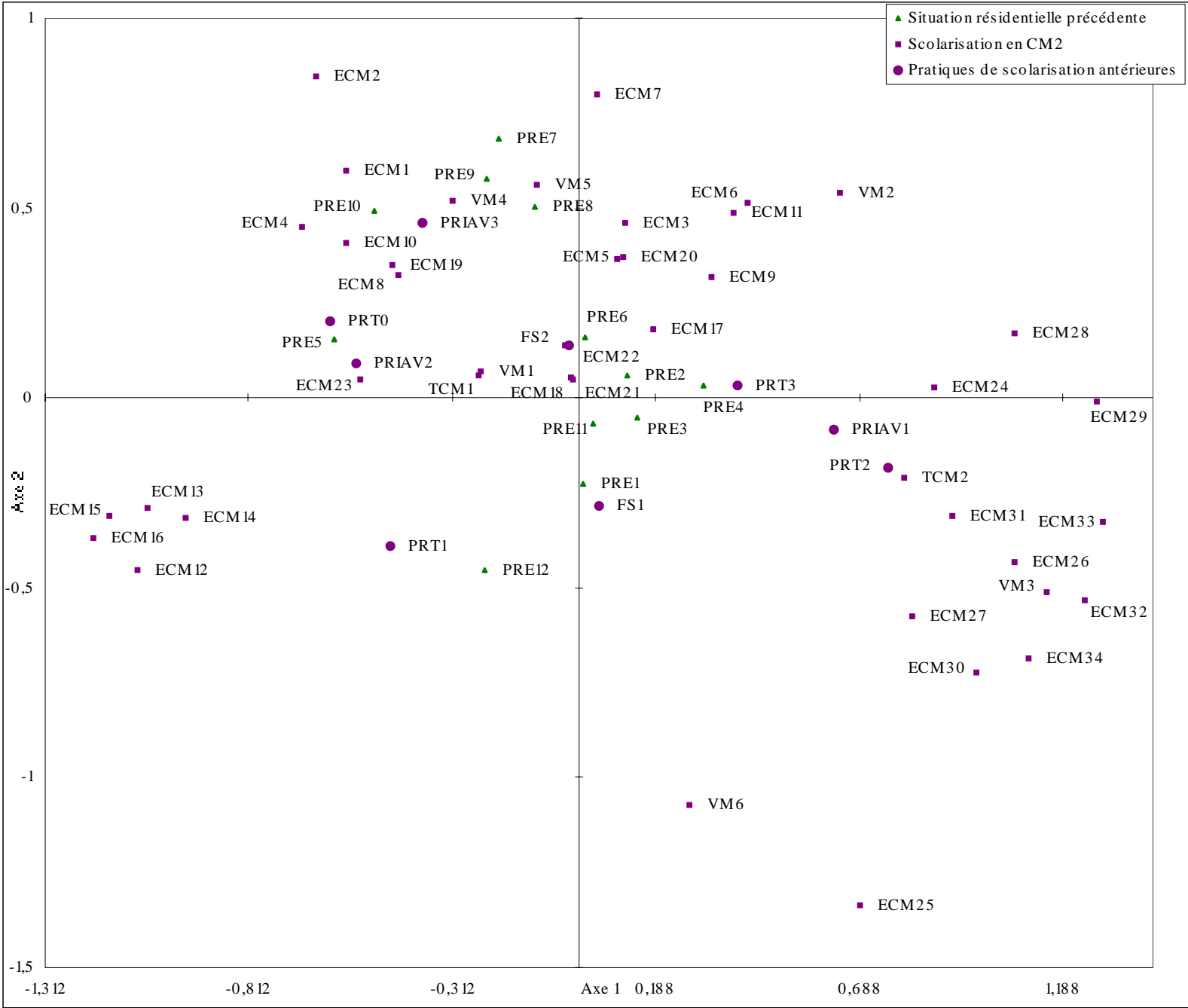
Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « NUAGE DES INDIVIDUS » - AXE 1-3



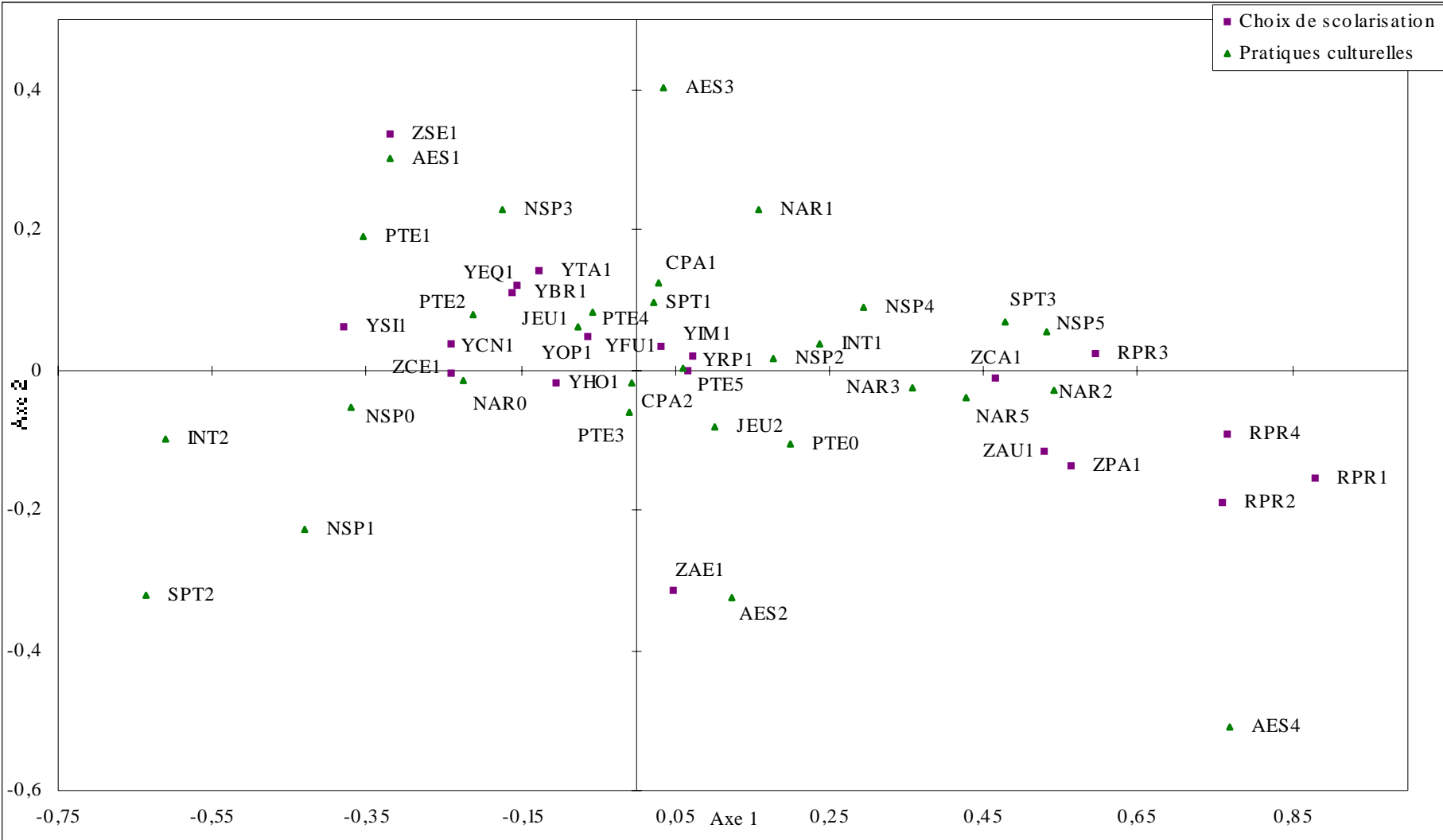
Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « VARIABLES ACTIVES » - AXE 1-3



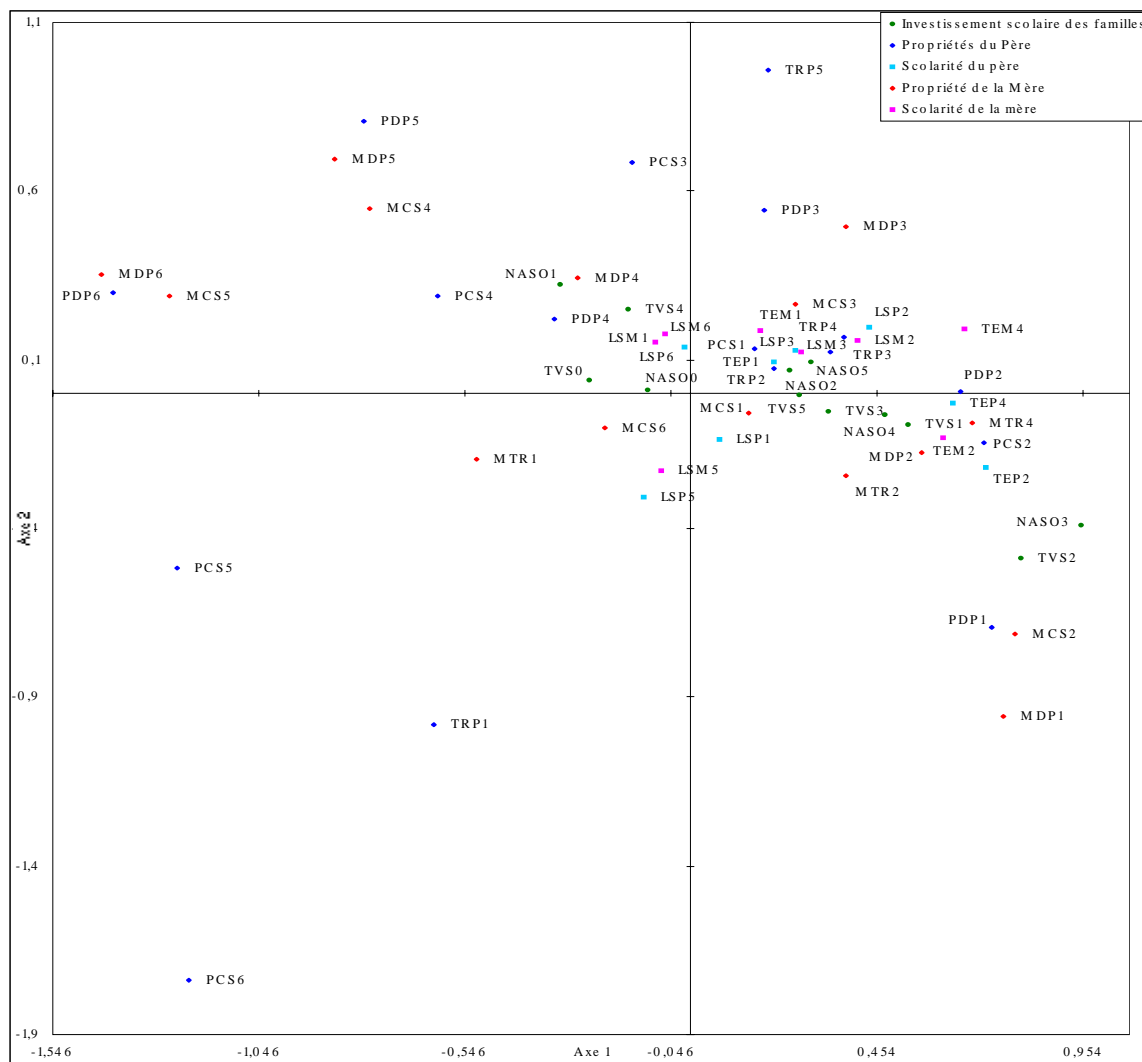
Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « TRAJECTOIRES SCOLAIRES » - AXE 1-3

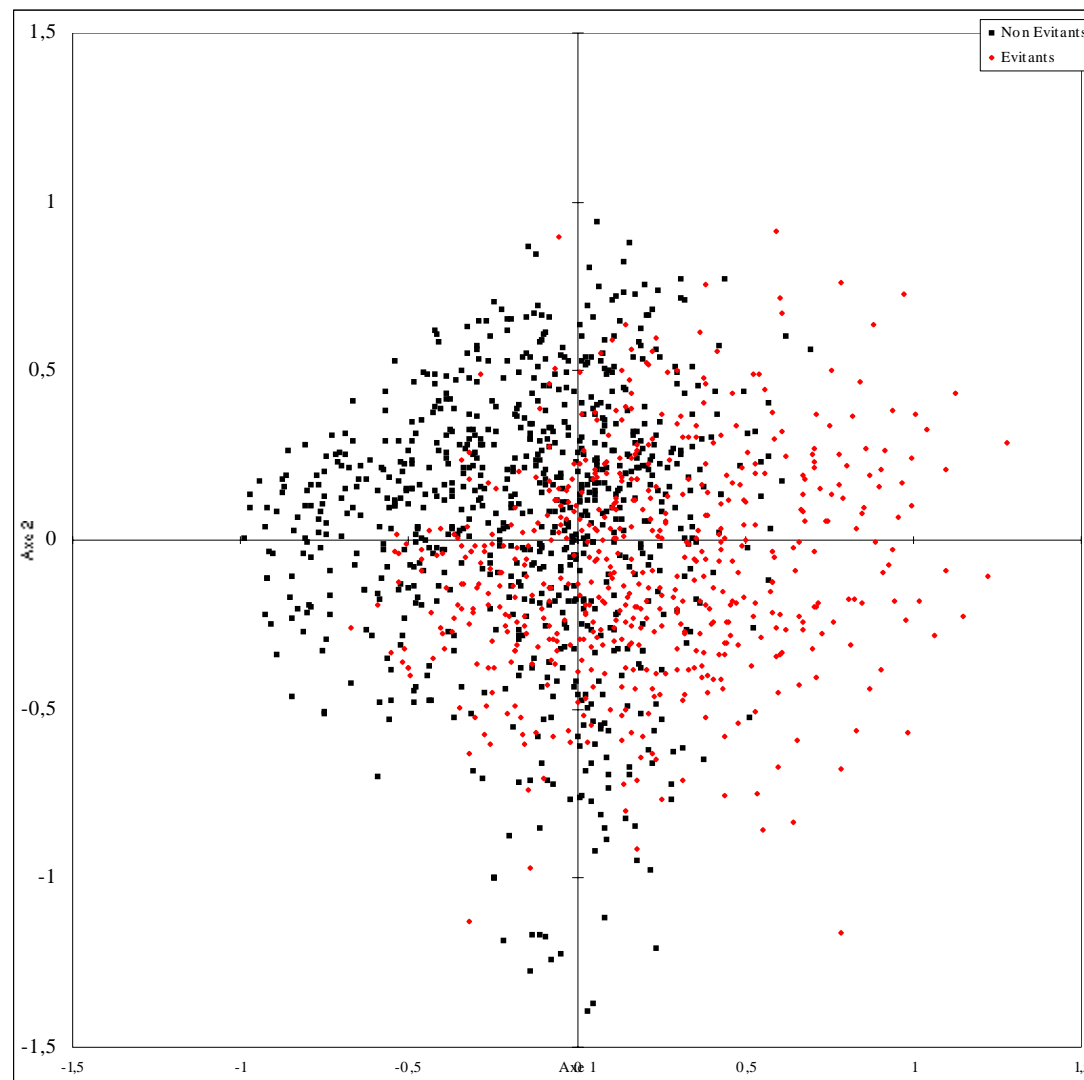


Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PRATIQUES SCOLAIRES ET CULTURELLES » - AXE 1-3



Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PROPRIETE DES FAMILLES » - AXE 1-3



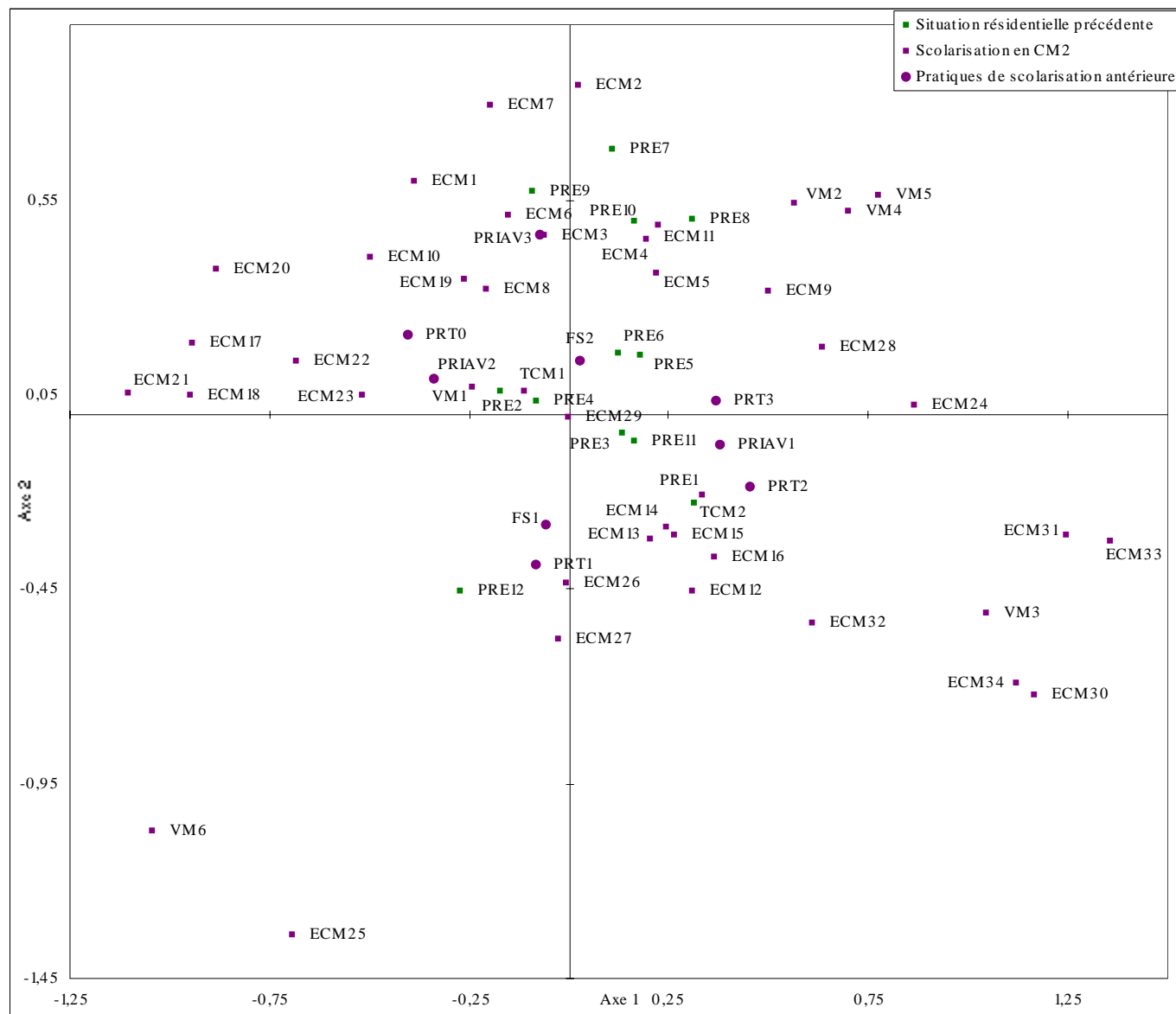


ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « NUAGE DES INDIVIDUS » - AXE 2-3

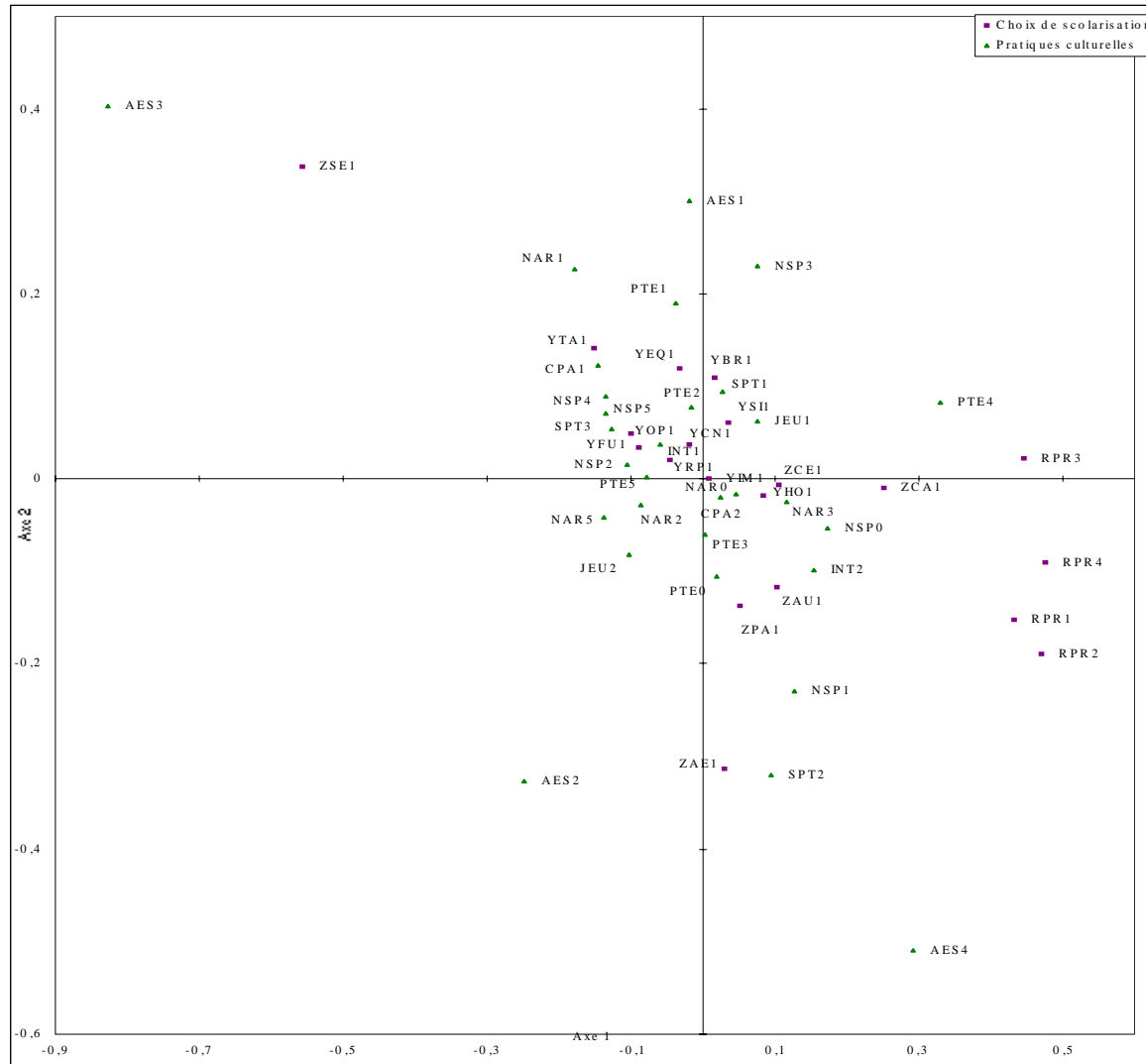
Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « VARIABLES ACTIVES » - AXE 2-3



Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France
ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « TRAJECTOIRES SCOLAIRES » - AXE 2-3

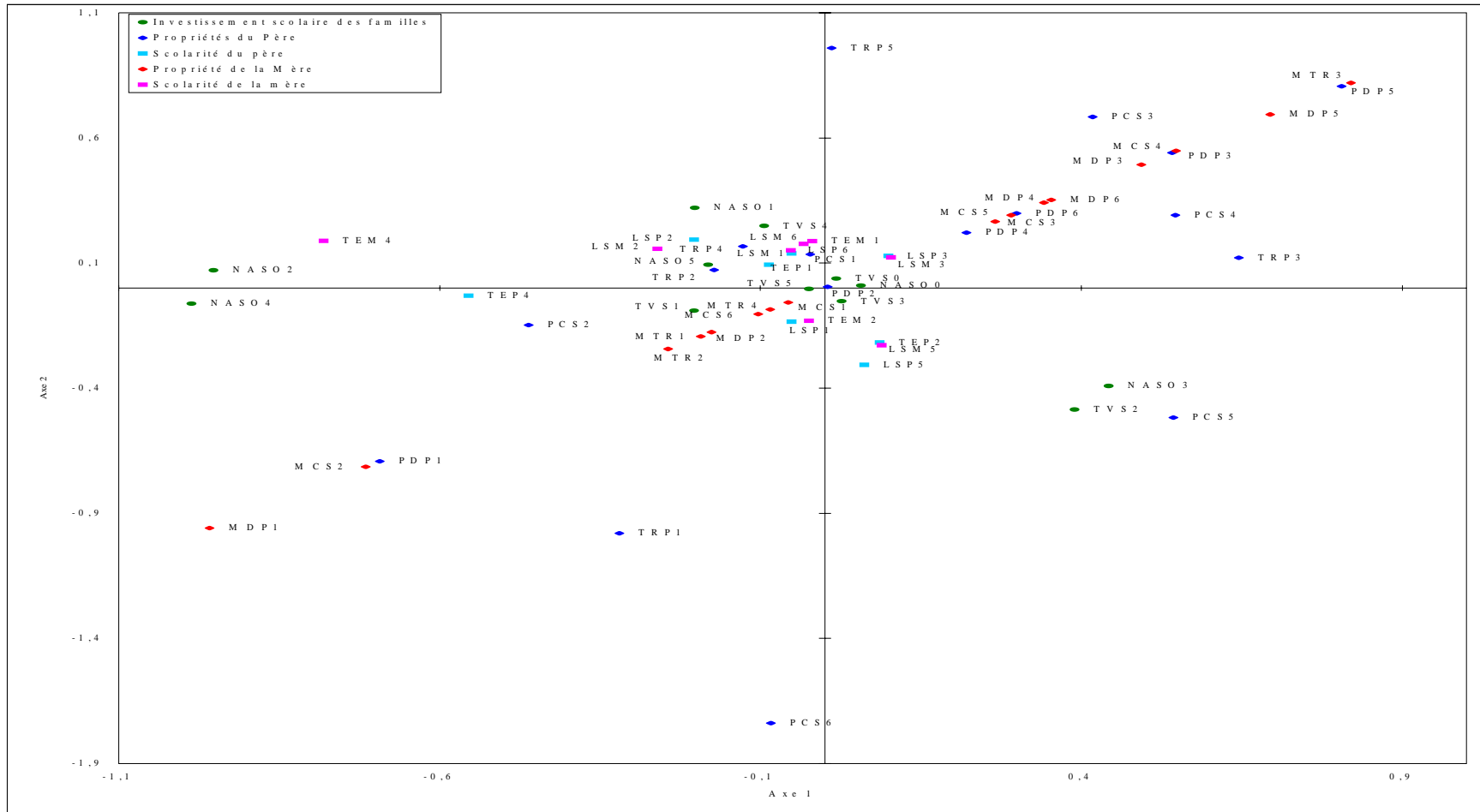


Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France



ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PRATIQUES SCOLAIRES ET CULTURELLES » - AXE 2-3

Mars 2005- Les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France



ACM CLICHY-LEVALLOIS-NEUILLY : « PROPRIETE DES FAMILLES » - AXE 2-3

La distribution des questionnaires donne déjà des indications sur les liens possibles et les discontinuités entre les communes. Si les deux collèges de Clichy sont très proches (deux rues d'intervalle), il y a par contre une discontinuité très forte entre Clichy et Levallois : peu de zones de passage et peu de rues habitées, un axe routier important (N309) et une voie ferrée longent la frontière communale. Depuis Levallois en revanche, les établissements de Neuilly sont plus accessibles, y compris à pied (sauf le collège Folie Saint-James, à l'autre extrémité de la commune, près du Bois). A Levallois et Neuilly arrivent aussi des élèves d'Asnières et Courbevoie. Le collège Jean Jaurès, le plus proche de Clichy, est le plus touché par l'évitement, en particulier vers le privé (18 sur 68 entrants en 6^e). Cet établissement a longtemps eu une mauvaise réputation, qui commence à s'atténuer, et il reçoit une dizaine d'élèves d'autres communes. Au collège Danton, le plus proche de Neuilly et du collège Pasteur, la section sport étudie draine des élèves de Clichy. Des établissements comme Sainte Croix (Neuilly) permettent également d'être scolarisé de l'école primaire au lycée. Les réponses des parents de Neuilly font apparaître le fait que beaucoup de mères de famille ne travaillent pas (mari politique ou haute administration), et que le placement dans une école correspond aussi à un mode de socialisation des mères de famille, quand elles viennent chercher leur enfant, participer à des activités collectives (délégués de parents, activités extra scolaires d'encadrement).

On a mené une analyse des correspondances multiples sur les réponses aux questionnaires recueillis dans les trois villes considérées (voir ci-joint la présentation de l'ACM et la liste des variables et des contributions). Les résultats de l'analyse conduisent à dégager trois axes principaux qui rendent compte de la répartition des individus et des clivages de pratiques scolaires et culturelles qui les caractérisent.

Un premier axe (27,04% de l'inertie totale) oppose de façon très nette un ensemble de facteurs scolaires et sociaux, et fait apparaître une hiérarchie sociale très marquée entre communes et établissements de chaque commune. Aux collèges publics de Clichy s'opposent les collèges privés de Neuilly, les

établissements publics de Levallois se situant entre ces deux pôles. Cette opposition entre établissements se retrouve au niveau des caractéristiques de certains élèves scolarisés dans chaque commune : c'est à Clichy que l'on trouve des élèves en retard scolaire, n'ayant jamais pratiqué l'évitement, tandis qu'à Neuilly on trouve une sur-représentation des élèves en avance ou à l'heure, dont la famille est installée durablement dans la commune, ainsi que des élèves venant des communes bourgeoises environnantes. Cette opposition est aussi une opposition socialement très marquée avec du côté de Clichy des élèves de issus de milieux populaires (employés, ouvriers, chômeurs¹³¹, peu diplômés) et du côté de Neuilly des enfants de cadres supérieurs et de professions intellectuelles, possédant des diplômes de niveau I (maîtrise et plus). Cette hiérarchisation des caractéristiques sociales se retrouve au niveau des pratiques culturelles. Aussi bien du point de vue des activités extra scolaires, avec d'un côté le théâtre, la danse, les arts plastiques, le catéchisme, la pratique de sports individuels distingués comme l'équitation ou le golf, un usage éducatif de la télévision, et de l'autre, peu de pratiques ou de sorties culturelles, des sports collectifs, un usage de la télévision et des nouvelles technologies plus axé sur le divertissement.

Ces oppositions sociales s'expriment en outre au niveau des pratiques de scolarisation. Les élèves évitants se trouvent avec évidence du côté des collèges privés de Neuilly mais aussi des établissements publics des Neuilly et Levallois, tandis que les élèves respectant le plus la sectorisation se retrouvent dans les collèges de Clichy, ce qui manifeste des circuits de scolarisation très distincts. Alors que les familles du premier groupe privilégient l'image des l'établissement et les perspectives lointaines de scolarisation, les autres privilégient les conditions matérielles de scolarisation (équipement, taille des classes) et les critères strictement scolaires (classes de niveau, résultats aux examens). Ces oppositions

¹³¹ Pour les mères, il s'agit plutôt d'employés, mais travaillant dans des services auprès des personnes, comme les gardiennes.

s'expriment dans un nuage des individus où se distinguent très nettement, sur le plan des axes 1 et 2, les élèves évitants et non évitants¹³².

Mais c'est sur le plan des axes 2 et 3 que les différences de caractéristiques apparaissent de façon plus fine, et moins marquées par la polarisation sociale inscrite dans l'espace résidentiel et l'espace des établissements. Le plan des axes 1 et 3 ne propose pas un nuage de points très différents, si n'est que sa forme dénote un effet Gutman qui exprime un poids accru de la hiérarchisation de l'espace déjà présente sur l'axe 1. On s'attachera donc plus particulièrement aux axes 2 et 3 pour mettre en évidences des différences significatives.

L'axe 2 (15,2 % de l'inertie) oppose cette fois les collèges publics et privés d'une même commune: Neuilly. Aux élèves en avance scolaire vivant à Neuilly et scolarisés dans leur établissement de secteur, n'étant pas passés par le privé dans leur scolarité antérieure mais ayant éventuellement déjà demandé une dérogation, s'opposent ainsi les élèves des collèges privés, en retard scolaire, résidant à Neuilly depuis plus de 16 ans ou provenant de localités voisines comme Puteaux, Suresnes, ou Clichy. Cette opposition est là encore très marquée à la fois du point de vue socioprofessionnel et scolaire : alors que le secteur public scolarise des enfants de cadres, très diplômés, le secteur privé scolarisé des enfants d'employés, d'ouvriers et de professions intermédiaires, au niveau de diplôme moins élevé. Si l'on s'attache aux pratiques culturelles et scolaires, on voit que le deuxième axe exprime non seulement une différence de scolarisation, mais deux rapports différents à l'institution scolaire, en fonction du volume de capital scolaire possédé par les parents et transmis dans le cadre familial.

Les oppositions en termes de pratiques culturelles sont moins marquées que sur le premier axe, du fait qu'une inversion s'opère entre les catégories les mieux dotées scolairement, inscrites dans le public, et les moins dotées, inscrites dans le

¹³² Il pourrait affiner cette hypothèse vérifiant l'aire des nuages de points et en calculant les « points moyens », comme l'ont fait Jean Chiche, Brigitte Le Roux, Pascal Perrineau, Henry Rouanet dans un article qui a guidé notre interprétation, en particulier avec l'attention accordée au plan des axes 2 et 3 (« L'espace politique des électeurs français à la fin des années 1990. Nouveaux et anciens clivages, hétérogénéité des électors », *Revue française de science politique*, vol.50, n°3, 2000, p.463-487).

privé, ce qui inverse presque (au facteur résidentiel près) les oppositions constatées précédemment. Les préoccupations des familles scolarisant leurs enfants dans le privé apparaissent soucieuses d'environnement sécurisé et d'encadrement strict des élèves (notamment au niveau des horaires) ce qui n'est pas incompatible avec l'attention portée au projet pédagogique, et ils invoquent très fortement le rejet de l'établissement du secteur, considéré comme mauvais. Leur mode de connaissance des établissements apparaît donc très diversifié : recours aux relations personnelles, aux conseils de l'équipe pédagogique, aux consultations de palmarès. En revanche, les choix de scolarisation des familles dont les enfants sont dans le secteur public à Neuilly se révèlent en revanche beaucoup plus attentives aux conditions de scolarisation (taille des classes, classes de niveau, résultats aux examens, réputation des enseignants), et manifestent une connaissance plus « intérieure » du système d'enseignement, probablement du fait d'une scolarisation prolongée qui confère aux affaires scolaires une forme d'évidence liée à la proximité, que l'on retrouve au niveau de l'engagement dans des associations de parents d'élèves (principalement la PEEP, classée plutôt à droite).

L'axe trois (13,3% de l'inertie) révèle en revanche une polarisation différente. Il oppose les collèges publics de Levallois aux collèges privés de Neuilly. Les premiers se caractérisent par une scolarisation à l'heure, une provenance des secteurs Nord de la zone (Clichy, Asnières) ; enfants uniques n'ayant jamais pratiqué quelque évitement que ce soit avant la 6^{ème}, ou étant scolarisés dans les mêmes établissements que leur fratrie, leurs parents exercent des professions intermédiaires dont le diplôme est de niveau IV (Bac). Ils manifestent une certaine « bonne volonté culturelle » en disant aller à différents spectacles, dont le théâtre ; ils pratiquent des sports collectifs, le scoutisme ou la danse et, contrairement aux autres groupes d'élèves, se caractérisent par un usage avoué de la télévision, des jeux vidéo et d'internet. Au niveau des choix de scolarisation, tous les critères sont invoqués (à part les horaires de présence), mais l'attachement au principe de la sectorisation se retrouve dans le fait de ne pas prendre de renseignements sur d'autres établissements. Du reste, les parents

étaient eux-mêmes scolarisés dans le secteur public, et pour les mères plutôt dans des établissements prestigieux.

Le plan des axes 2 et 3 permet donc de différencier des groupes marqués par des rapports très différents à la scolarité. Entre secteur public et secteur privé tout d'abord, mais aussi à l'intérieur même de chaque secteur. Le secteur public de Levallois est distinct de celui de Neuilly, plus doté en capital scolaire, et les deux se distinguent d'un secteur privé lui-même très clivé entre une bourgeoisie traditionnelle et des évitants extérieurs (venant de communes bourgeoises alentours ou même de Clichy) et dont le capital économique permet de payer les frais de scolarisation exigés. On a donc des circuits de scolarisation tout à fait différenciés, comme s'il y avait, à côté de « l'école du peuple » à Clichy, une « école des classes moyennes gentrifiées » qui se répartirait entre le public de Levallois et Neuilly en fonction de ses moyens, et une « école de la bourgeoisie traditionnelle », se réservant l'accès au secteur privé de Neuilly (même si des élèves de communes extérieures à Neuilly accèdent aux écoles privées de la ville, comme à celles de Levallois).

Du point de vue de l'évitement scolaire, alors que les élèves (en avance) issus des familles les plus dotés en capital économique et culturel sont scolarisés à Neuilly (51 élèves de Levallois, dont près de 40 enfants de cadres et professions intellectuelles), ceux qui vont le plus vers le privé sont issus de familles de cadres supérieurs, mais aussi et surtout de familles d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise, même s'ils sont au final sous-représentés dans le privé par rapport à leur implantation dans la commune. A cet égard, on peut faire l'hypothèse que pour ces professions, résider à Neuilly révèle la priorité de la stratégie résidentielle sur les stratégies scolaires. En revanche, les élèves dérogeant dans le public (au niveau intra ou inter communal) sont plutôt issus des professions intermédiaires ou des employés. Si à Neuilly, ce sont surtout les cadres qui évitent, à Levallois, ce sont les cadres et professions intellectuelles, tandis que ce sont les professions intermédiaires qui évitent (faiblement) de Clichy vers Levallois (Paris constituant pour les évitants de Clichy une alternative privilégiée).

*

Si l'on revient à la comparaison entre Ivry et Levallois, on voit bien que les processus de *gentrification*, avec leurs rythmes propres et leurs contextes résidentiels différents, ont des effets différenciés sur les pratiques de scolarisation des classes moyennes. Aux transformations relativement brutales vécues aujourd'hui par Ivry, avec ses impératifs de réajustement des pratiques scolaires, on peut opposer la forme de *gentrification* finissante qui s'observe dans le secteur scolaire de Levallois-Clichy-Neuilly, et qui produit des modes de tri social moins visibles. Les familles de classe moyenne d'Ivry, dépendantes de l'acquisition de diplômes pour la préservation de leur statut social, manifestent le besoin d'investir l'école, et développent des stratégies collectives d'investissement scolaire. En revanche, les familles de classe moyenne de Levallois bénéficient de recours divers, dans un contexte résidentiel et scolaire plus perméable et plus ouvert. Elles disposent pour cela d'un capital économique plus important, qui produit finalement des formes de régulation semble-t-il plus « feutrées », mais pas moins collectives que les précédentes, tant est manifeste l'ajustement du capital familial (donc de la structure de la distribution des capitaux) aux circuits de scolarisation possibles. Et si être de « classe moyenne » n'a pas le même sens à Ivry et Levallois, au moins en matière scolaire, c'est sans doute parce que la dimension spatiale contribue à structurer les pratiques sociales, en transformant la structure de la distribution des types de capital possédés, et donc l'orientation dans l'espace scolaire. C'est alors l'hypothèse d'un *sens du placement scolaire* que l'on peut avancer pour rendre compte de cette aptitude à trouver des « circuits de scolarisation » ajustés à ses moyens.

Troisième partie

LES PRATIQUES D'ÉVITEMENT SCOLAIRE DANS LEURS CONTEXTES

MODELISATIONS STATISTIQUES ET TRAJECTOIRES SCOLAIRES

L'analyse des déterminants sociaux des pratiques d'évitement scolaire à l'entrée en 6^{ème} au sein du secteur public sera tout d'abord étudiée sur la seule agglomération de Paris, où il est possible d'observer des mécanismes qui ne seraient pas aussi visibles dans un autre contexte. En effet, la forte densité de la population induit d'une part une forte densité du semis des établissements publics et privés. La centralité, d'autre part, renforce l'offre en induisant la localisation intra-muros d'établissements atypiques ou spécialisés ; elle induit également une bonne accessibilité des établissements scolaires par les transports en commun¹³³. En résonance avec l'étude de la division sociale de l'espace scolaire parisien et de ses relations avec l'espace résidentiel (cf *infra* partie II), il s'agit de proposer une modélisation des comportements individuels qui précise l'importance relative des différentes variables susceptibles d'expliquer les pratiques d'évitement. Dans tous les modèles proposés, on cherche à expliquer les choix individuels des parents d'élèves en termes d'évitement selon des variables telles que l'appartenance sociale, l'âge scolaire et l'éventuelle interaction des deux.

Dans un premier temps, l'appartenance sociale est seulement approchée, puisque l'on se contente des quatre grandes catégories sociales en usage dans l'administration scolaire (modèle « global »). On s'attache en particulier à la position des « classes moyennes », souvent désignées comme les principales responsables de l'évitement, et coupables du refus de « mixité sociale ». En ce qui concerne le choix du lieu de scolarisation dans un établissement public, elles seraient aussi les plus portées à adopter des stratégies de fuite de l'établissement du secteur (évitement négatif), afin de se mettre à distance des couches populaires. Avec cette partition en quatre catégories sociales, on se contente d'un dessin un peu grossier de « la classe moyenne », mais, en contrepartie, l'importance des effectifs dans chaque sous-population renforce la robustesse statistique du modèle. Dans un deuxième temps, on affine le découpage social de référence en 24

¹³³ Pour plus de détails sur l'espace scolaire parisien, voir FRANÇOIS J.-C., MATHIAN H., RIBARDIERE A. & SAINT-JULIEN Th., *Les disparités des revenus des ménages franciliens en 1999. Approches intercommunale/infracommunale et évolution des différenciations intercommunales* (1990-1999), UMR Géographie Cités, 2002.

catégories professionnelles (PCS) : pour chacune d'elle, on s'attache alors à modéliser les relations entre âge scolaire et évitement afin de voir si elles obéissent toutes aux mêmes mécanismes ou si elles n'expriment par une certaine transformation des pratiques scolaires renvoyant à des stratégies différenciées de reproduction au sein des différents groupes sociaux. Enfin, cette première étape est complétée par l'élaboration d'un modèle multi-scalaire permettant d'intégrer les caractéristiques sociales des élèves, selon la structure de la distribution de leur capital culturel et économique, ainsi que leur position relative dans l'espace des établissements. On étudie ainsi les effets de l'intégration des élèves dans le contexte des établissements puis dans les voisinages d'établissements, pour estimer les probabilités d'éviter des élèves, connaissant leurs caractéristiques sociales et scolaires. On s'interroge enfin sur les chances d'accéder à un meilleur contexte en évitant, de façon à voir si les élèves sont égaux, d'un point de vue socio-spatial, face aux bénéfices attendus de l'évitement.

Chapitre 5

ESPACE SOCIAL ET ESPACE SCOLAIRE A PARIS

DES MOUVEMENTS « EN CASCADE »

L'évitement scolaire peut être mesuré par le décalage entre la population résidente et la population scolarisée dans les établissements publics. Des études consacrées aux effets de l'évitement scolaire sur la division sociale de l'espace scolaire de Paris intra-muros¹³⁴ montrent que l'évitement est un révélateur de la différenciation des stratégies de scolarisation dans les différentes catégories sociales. Cette différenciation s'inscrit en premier lieu dans les structures scolaires de l'espace parisien, qui se caractérise par une grande diversité de l'offre scolaire, et un profil social atypique, à savoir: forte densité des catégories favorisées, forte (et ancienne) différenciation sociale de l'espace entre un ouest bourgeois et un nord-est populaire, même si ce dernier est marqué par un mouvement d'« embourgeoisement » récent. Les pratiques d'évitement y sont relativement stables et anciennes : la propension à demander une dérogation à l'entrée en 6^{ème} s'élève à 15% en 1992, contre 16% en 2001. Toutefois, durant cette période, le taux de satisfaction des demandes a diminué fortement, une politique de sectorisation « stricte » ayant remplacé la politique d'assouplissement de la carte scolaire introduite à la fin des années 1980. Ce taux de satisfaction des dérogations à la carte scolaire atteint 49% en 2001, toutes catégories confondues, et la probabilité de voir une demande satisfaite est relativement indépendante de la catégorie sociale du demandeur¹³⁵. Toutefois les taux d'évitement sont étroitement

¹³⁴ Voir FRANÇOIS J.-C., « Evitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris » –*L'Espace Géographique*, n° 4-2002.

¹³⁵ Ce résultat contre-intuitif s'expliquerait par la procédure mise en place par le rectorat de l'Académie : pour chaque établissement, les demandes invoquant le même motif sont étudiées en bloc, selon les résultats disponibles, ce qui minimise l'efficacité des stratégies individuelles.

liés à la hiérarchie des catégories sociales : le filtrage social s'effectue surtout en amont, par une inégale propension des différentes catégories sociales à éviter, les plus favorisés évitant davantage. Ces différences sont plus marquées encore en ce qui concerne le recours au privé qu'en ce qui concerne les dérogations (voir tableau III.1).

Tableau III.1 - Taux d'évitement en fonction de l'origine sociale

	«Favorisés A»	«Favorisés B»	«Moyens»	«Défavorisés»	Toutes catégories
Propension à choisir le privé au moment de l'entrée en 6 ^e	0.09	0.08	0.07	0.02	0.06
Propension à demander une dérogation à la carte scolaire au moment de l'entrée en 6 ^e	0.22	0.19	0.16	0.10	0.16
Propension à éviter* au moment de l'entrée en 6 ^e	0.31	0.27	0.23	0.12	0.22

* formes illicites non comprises

Alors que la propension à déroger est liée à l'appartenance sociale de l'élève, la carte des dérogations ne reproduit pas vraiment la carte des disparités sociales de l'espace scolaire parisien. Le pôle attractif constitué par la zone centre-ouest abrite des établissements qui ne polarisent pas seulement un grand nombre de dérogations importantes en leur faveur, mais connaissent en même temps des fuites importantes vers le privé. Les mouvements « en cascade » observables expriment alors le refus, par certaines familles de ces quartiers, de la « mixité sociale » (pourtant bien limitée) induite par l'arrivée, via les dérogations, d'élèves de quartiers moins favorisés. Cependant, malgré ces remous locaux, la division de l'espace scolaire parisien reste globalement stable : l'évitement a surtout pour effet d'accentuer les polarisations existantes, c'est-à-dire de renforcer les discontinuités entre le Paris favorisé et le Paris défavorisé¹³⁶.

On peut donc s'interroger sur le rôle joué par les « classes moyennes » dans ces mécanismes d'accentuation des disparités sociales. Si elles regroupent, comme le veut l'opinion commune, les catégories qui recourent le plus aux stratégies d'évitement, il est alors possible de leur imputer une grande partie du

¹³⁶ J.-C. François, *ibid.*

décalage entre structures sociales et structures scolaires, quelles que soient les motifs utilisés : désir de réussite scolaire incitant au placement dans un établissement réputé (évitement positif), ou bien fuite hors des établissements du secteur, pour des motifs tels que le rejet de la « mixité sociale » dans les établissements accueillant des publics populaires (évitement négatif). Ce type d'analyse pose cependant plusieurs types de problèmes. Tout d'abord, il tend à considérer les pratiques des « classes moyennes » indépendamment de celles des autres groupes sociaux de l'espace social. Or il n'est pas évident *a priori* que les « classes moyennes » aient des pratiques de scolarisation spécifiques par rapport aux autres sociaux : la dimension relationnelle de leurs pratiques apparaît dans la diffusion des modèles scolaires des couches les plus favorisées et les mieux dotées (culturellement et économiquement), comme dans le rejet éventuel des milieux populaires. Ensuite, l'analyse en termes de « stratégies » risque de montrer les classes moyennes comme un groupe, sinon une somme d'individus, animé(s) par des calculs rationnels dans un espace isotrope. Or, un grand nombre de perturbations sont susceptibles de venir secouer ce modèle idéal qui croisent des facteurs géographiques et sociologiques: l'inégal accès à l'information, l'accessibilité physique (temps et coût du transport), ou encore les modes de « présentation de soi » des élèves face aux administrations scolaires, dont la logique peut être traduite par une expression comme le « délit de sale gueule ». On voit qu'il convient de tenir compte de l'ensemble de l'espace social et de l'espace géographique.

LA DIFFERENCIATION DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES A PARIS SELON L'ORIGINE SOCIALE ET L'AGE SCOLAIRE

Une modélisation statistique des déterminants de l'évitement scolaire a été entreprise afin de cerner plus précisément les modalités du phénomène « d'évitement scolaire ». On se propose ainsi d'expliquer la propension d'un élève du secteur public entrant en 6^e à éviter son collège de secteur par son origine sociale (mesurée à la catégorie socioprofessionnelle de l'adulte de référence), et par l'écart éventuel entre son âge réel et l'âge officiel d'entrée en 6^e (11ans). La

population concernée est celle des élèves entrant en 6^e dans un collège public de Paris intra-muros en septembre 2000 (n=15000), qu'ils habitent ou non dans le secteur de l'établissement où ils entrent. Sont exclus de l'analyse les élèves qui proviennent d'un établissement privé parisien (n=600) ou d'un établissement (public ou privé) de banlieue (n=400), les élèves qui ont déménagé en juillet-août d'un secteur à l'autre et ceux dont la PCS n'est pas connue.

On ne retiendra dans cette analyse exploratoire que la sous-population des élèves de nationalité française (n=12000) pour essayer de comprendre les liens entre origine sociale, âge et évitement. Bien qu'il ne s'agisse ici que de l'évitement interne à l'enseignement public, les pratiques prises en compte ne se limitent pas aux dérogations officielles : la source utilisant les adresses des élèves figurant dans le fichier de l'établissement, une partie des « pratiques occultes » est intégrée. La variable d'origine sociale (PCS) comprend ici seulement 5 modalités, selon la nomenclature de l'Éducation Nationale : « favorisés A », « favorisés B », « moyens », « défavorisés »¹³⁷. La variable AGE est déclinée en trois modalités (« en avance », « à l'heure », « en retard »).

Tableau III.2 - Taux d'évitement par origine sociale et classe d'âge

PCS	Taux d'évitement global	Taux d'évitement par classe d'âge		
		En avance	A l'heure	En retard
Favorisés A	.39	.41	.40	.25
Favorisés B	.33	.50	.34	.23
Moyens	.31	.36	.33	.25
Défavorisés	.31	.29	.34	.29
Ensemble	.34	.40	.35	.27

¹³⁷ Ces catégories regroupent les professions suivantes : personne sans activité professionnelle, chômeur n'ayant jamais travaillé, retraité employé et ouvrier, ouvrier agricole, ouvrier non qualifié pour origine « défavorisée » ; retraité agriculteur exploitant, personnel service direct aux particuliers, employé de commerce, employé administratif d'entreprise, policier et militaire, agent de service de la fonction publique/employé de service, chef d'entreprise de dix salariés ou plus, commerçant et assimilé, artisan, agriculteur exploitant pour origine « moyenne » ; retraité artisan/commerce/chef d'entreprise, contremaître, agent de maîtrise, technicien, profession intermédiaire administrative/commerciale d'entreprise, profession intermédiaire administrative de la fonction publique, clergé, religieux, profession intermédiaire de la santé/travail social, instituteur et assimilé pour origine « favorisée A » ; retraité cadre/profession intermédiaire, ingénieur/cadre technique d'entreprise, cadre administratif et commercial d'entreprise, profession de l'information, des arts et du spectacle, professeur et assimilé, cadre de la fonction publique, profession libérale pour origine « favorisée B ».

Les taux d'évitement diffèrent d'une catégorie sociale à l'autre (tableau III.2), mais somme toute moins que l'on pouvait s'y attendre : dans la catégorie « favorisés A », un peu moins de quatre élèves sur dix évitent contre un peu plus de 3 élèves sur dix dans la catégorie « défavorisés ». En revanche, l'introduction de l'âge scolaire montre des taux d'évitement beaucoup plus contrastés entre les catégories d'élèves. Sachant qu'un élève parisien quelconque a une « chance » sur trois d'éviter son établissement de secteur, on va tenter de vérifier si l'appartenance sociale et l'âge scolaire jouent un rôle significatif en la matière. Pour cela, on propose un modèle de l'évitement scolaire, désigné sous l'appellation de modèle « global » dans la mesure où il s'efforce d'intégrer les diverses dimensions du phénomène étudié.

UN MODELE « GLOBAL » DE L'EVITEMENT SCOLAIRE

La construction d'un modèle global sur l'évitement se fait au moyen d'un modèle log-linéaire « logit » (voir encadré *infra* sur le modèle logit). Chaque élève est décrit par ses caractéristiques individuelles, à savoir son appartenance sociale (variable PCS, quatre modalités) et son âge scolaire (variable AGE, trois modalités). Le modèle est construit pour « prévoir » au mieux si un élève va ou non éviter en fonction de ses caractéristiques et de différentes variables explicatives (voir document A).

Si l'on considère la seule incidence de l'âge de l'élève, la probabilité de respecter la sectorisation est sensiblement réduite si l'élève est « en avance », et, dans une moindre mesure, mais de manière encore significative, s'il est « à l'heure ». En revanche, le fait d'être « en retard » diminue sensiblement la probabilité d'évitement. Ce résultat indique que *l'évitement à Paris est essentiellement un évitement « positif »*, qui correspond davantage au choix d'un collège censé être « meilleur » qu'à une volonté de fuir le collège de secteur. Dans cette mobilité, les élèves « sans histoire » et, à plus forte raison, ceux qui sont en situation de réussite réelle ou affichée (selon le critère de leur avance scolaire) ont

un avantage certain : ils sont à la fois plus volontiers mobiles et plus efficaces dans leurs stratégies d'évitement. Inversement, la faiblesse relative de l'évitement négatif permet de nuancer l'idée d'un évitement massif des « classes moyennes » désireuses de mettre les couches populaires à distance. Cette première conclusion débouche sur une hypothèse : il y a un *marché des bons élèves réalisé par les établissements*, peu regardants sur la provenance géographique.

Indépendamment de l'âge scolaire, l'appartenance sociale, telle qu'elle est définie par les quatre modalités rectorales, est nettement moins discriminante. L'appartenance aux catégories « extrêmes » constitue une variable significative dans le modèle : les élèves issus des catégories « favorisées » évitent significativement plus, et, réciproquement, les élèves « défavorisés » évitent significativement moins. En revanche, l'appartenance à la catégorie « moyenne » n'a quant à elle aucune incidence significative sur la probabilité d'éviter.

Les résultats les plus significatifs sont liés au croisement des deux variables précédentes. Si, une fois combinée à l'âge de l'élève, l'appartenance à la catégorie « moyenne » n'est pas non plus significative, c'est sans doute en raison de la diversité des comportements individuels induite par l'hétérogénéité sociale de ce groupe. En revanche, l'examen des interactions montre une différenciation très nette entre les élèves « favorisés A » et les élèves « favorisés B ». Pour les premiers, généralement dotés d'un fort capital culturel, l'âge ne joue aucun rôle supplémentaire. Pour les seconds, au contraire, l'âge joue un rôle discriminant, mais différent de celui qui s'applique à l'ensemble de la population étudiée. Pour que leur probabilité soit revue à la hausse, il faut nécessairement qu'ils soient « en avance ». S'ils sont « en retard », ou même simplement « à l'heure », leurs chances d'éviter en pâtissent. Les interactions impliquant les élèves de la catégorie « défavorisée » révèlent des résultats radicalement différents des autres catégories sociales. Pour un tel élève, les interactions avec l'avance et le retard scolaire sont significatives, mais jouent dans un sens opposé à ce que l'on observe pour l'ensemble de la population. En effet, toutes choses égales par ailleurs, un élève « défavorisé » voit sa probabilité d'éviter diminuer s'il est « en

avance » et augmenter s'il est « en retard ». Ce résultat ne peut manquer d'interroger.

Plusieurs hypothèses peuvent être tirées de ces résultats. Du point de vue des élèves, l'évitement revêt des significations différenciées en fonction de l'origine sociale, et des comportements associés face à l'avance ou au retard scolaire. Dans la catégorie « défavorisés », l'évitement semble plutôt constituer une réaction à des difficultés scolaires. S'il n'y a pas de retard scolaire en revanche, la sectorisation est respectée. On peut inversement supposer que les catégories les plus « favorisées » réagissent différemment aux difficultés scolaires, le recours au privé constituant une solution plus « facilement » offerte à ces familles (au moins en termes financiers), alors que les élèves issus de milieux populaires doivent se contenter de changer d'établissement public¹³⁸. L'évitement peut alors être analysé du point de vue des établissements, et des politiques de gestion des flux scolaires mises en place : on peut ici évoquer les pressions des établissements qui se débarrassent des « mauvais élèves » issus des catégories « défavorisées », en les orientant vers d'autres établissements, tout en conservant les « méritants » (généralement ceux qui sont « en avance »), notamment au moyen d'une offre d'options diversifiée.

Finalement, les catégories les plus « favorisées » se caractérisent bien par un « évitement positif ». Ce modèle des pratiques d'évitement au sein du secteur public à Paris semble indiquer que l'évitement est lié au désir de réussite scolaire. On a plus de mal en revanche à repérer l'évitement négatif, qui serait plutôt caractéristique d'une fuite des « classes moyennes ». En effet, le destin des élèves appartenant à la catégorie « moyenne » n'est pas influencé par les variables introduites, qu'elles soient considérées seules ou en interaction. Ce résultat peut indiquer que l'évitement de ces catégories passe davantage par le recours à l'enseignement privé¹³⁹, à condition d'admettre, compte tenu la rareté relative de

¹³⁸ Il existe toutefois un type d'établissement privé spécialisé dans l'accueil des élèves en situation d'échec issus des couches moyennes et, de façon croissante, des couches inférieures. Voir LANGOUËT G. et LEGER A., *Le choix des familles, École publique ou école privée*, Paris, Faber, 1997.

¹³⁹ LANGOUËT G. et LEGER A., *ibid.*

cette pratique au moment de l'entrée en 6^e (voir le tableau III.1), que leur évitement commence précocement, dès l'école primaire. Mais il est possible que ce résultat soit en partie un produit de l'approximation liée à la définition des seules quatre catégories : c'est pourquoi une analyse détaillée des catégories socioprofessionnelles va maintenant permettre d'examiner les différenciations de pratiques de professions proches dans l'espace social, et en particulier les transformations des stratégies de reproduction sociale.

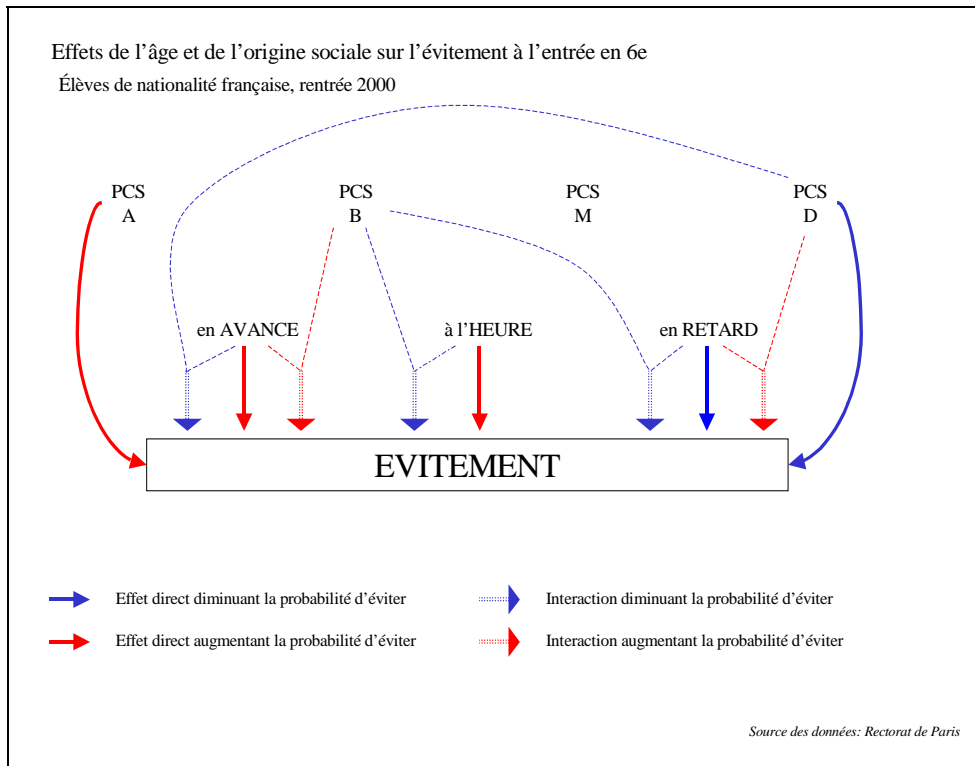
Le modèle logit

Ce modèle peut s'écrire sous la forme suivante :

$$\text{Evitement} = \text{cste} + a.\text{PCS} + b.\text{AGE} + c.\text{PCS*AGE}$$

Il s'agit d'un modèle « saturé » dans lequel figurent les interactions entre variables. En effet, une fois que les variables PCS et AGE ont toutes deux épuisé leur pouvoir explicatif propre, il demeure possible que l'interaction des deux (PCS*AGE) puisse jouer un rôle significatif en ayant elle-même un pouvoir explicatif supplémentaire. Le critère de convergence retenu est celui du maximum de vraisemblance. Un élève est en situation d'évitement (évitement=1) quand, résidant à Paris intra-muros, il est scolarisé dans un collège public différent de son collège de secteur (les élèves scolarisés dans l'enseignement privé ne sont pas pris en compte). Les trois composantes explicatives sont significatives, mais avec des nuances. La variable AGE est de loin la plus significative, avec un risque d'erreur très faible ($\alpha < 1/10000$). L'évitement se ferait-il avant tout « au mérite » ? Ce n'est pas surprenant si l'on songe que le choix d'une option rare est le motif de dérogation le plus fréquent. Une partie du pouvoir explicatif de l'appartenance à une catégorie sociale est déjà neutralisée par cette variable AGE, puisque les catégories sociales se distinguent les unes les autres par leur structure par âge. Il n'est donc pas étonnant que le pouvoir explicatif de la variable PCS soit plus modeste ; la significativité de celle-ci reste néanmoins acceptable (risque d'erreur $\alpha = 1/10$). Il demeure donc une inégalité face à l'évitement entre élèves des différentes catégories sociales, toutes choses égales quant à leur âge. Mais cette « inégalité sociale » face à l'évitement s'exprime aussi, et bien davantage, par l'appartenance croisée de l'élève à une classe d'âge et une catégorie sociale. Le bon niveau de significativité de l'interaction AGE*PCS ($\alpha < 5/100$) montre que le croisement de ces deux appartenances possède un pouvoir explicatif supplémentaire, toutes choses égales quant aux variables AGE et PCS.

Document A – Schéma résumant l'action des différentes variables



LA DIFFERENCIATION SOCIALE DES PRATIQUES D'EVITEMENT

Afin d'affiner l'analyse de l'effet différentiel de l'âge scolaire sur les pratiques d'évitement des catégories sociales, il est possible de remplacer les quatre catégories de l'administration scolaire par des catégories socioprofessionnelles plus détaillées. En écartant de l'analyse les sous-populations dont l'effectif trop faible dans Paris compromettrait la significativité des résultats (parents d'élèves agriculteurs et retraités), on dispose de 24 PCS. Il est possible de déterminer la probabilité d'éviter pour l'ensemble de chacune des catégories considérée, sa « structure par âge » (proportion d'élèves en avance, à l'heure, en retard), ainsi que la probabilité d'éviter dans chaque tranche d'âge. Après avoir modélisé, pour chaque PCS, l'influence de l'âge de l'élève sur sa probabilité d'éviter (voir le tableau III.3), une analyse en composantes principales est alors réalisée sur les 24 PCS décrites par les variables : taux global d'évitement, proportion d'élèves en avance, proportion d'élèves à l'heure, proportion d'élèves en retard, probabilité d'éviter dans chacune des trois classes d'âge. On a pris soin d'introduire la proportion d'élèves « à l'heure » et le taux d'évitement global sous forme de « variables supplémentaires » pour éviter la redondance des variables (voir document B). Les deux premiers axes rendant compte des trois quarts de l'inertie totale (respectivement 45% et 30%), il est possible de les retenir seuls et, du fait du petit nombre de variables, d'interpréter directement le plan factoriel.

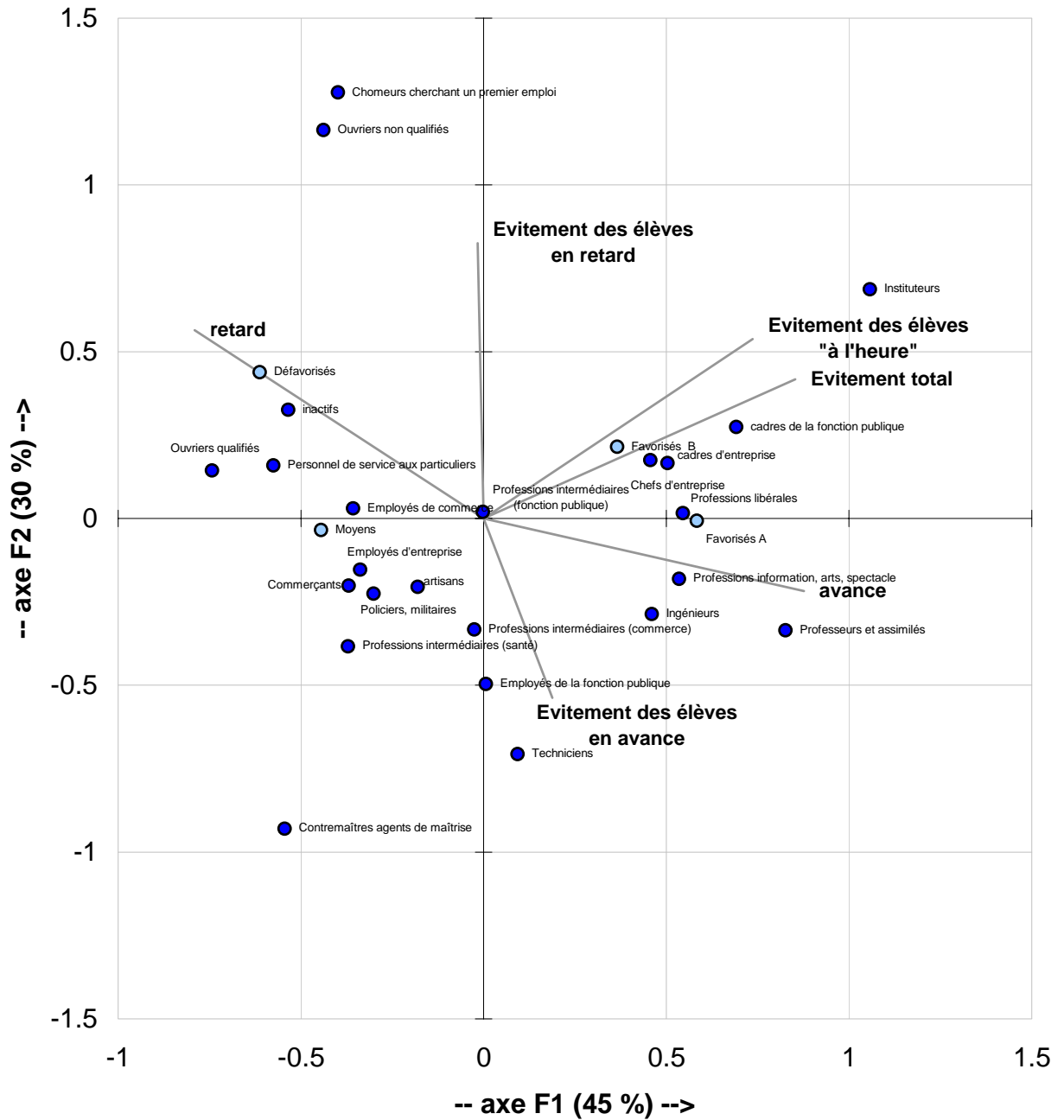
Tableau III.3

Relation entre l'âge de l'élève, la PCS et l'évitement (élèves de nationalité française)

Catégories socio-professionnelles (PCS)	Taux global d'évitement dans la PCS	Age	Structure par âge de la PCS	Probabilité d'éviter dans chaque classe d'âge	Signe du coefficient correspondant dans le modèle
Artisans	0,28	avance	3,9	0,41	+
		à l'heure	72,9	0,41	+
		retard	23,2	0,17	-
Inactifs	0,32	avance	2,4	0,42	(ns)
		à l'heure	54	0,34	(ns)
		retard	43,6	0,29	(ns)
Cadres d'entreprise	0,38	avance	9,6	0,38	(ns)
		à l'heure	82,6	0,4	(ns)
		retard	7,8	0,28	(ns)
Cadres de la fonction publique	0,41	avance	11,6	0,46	(ns)
		à l'heure	79,4	0,4	(ns)
		retard	9	0,32	(ns)
Chefs d'entreprise	0,38	avance	8,6	0,4	(ns)
		à l'heure	85,6	0,39	(ns)
		retard	5,8	0,3	(ns)
Chômeurs cherchant un premier emploi	0,36	avance	2	0	(ns)
		à l'heure	49,7	0,4	(ns)
		retard	48,3	0,33	(ns)
Commerçants	0,3	avance	3,9	0,21	(ns)
		à l'heure	75,3	0,33	+
		retard	19,8	0,18	-
Contremaîtres agents de maîtrise	0,27	avance	3,2	0,66	(ns)
		à l'heure	81,7	0,26	(ns)
		retard	15,1	0,21	(ns)
Employés d'entreprise	0,32	avance	1,8	0,38	(ns)
		à l'heure	73,7	0,35	(ns)
		retard	24,5	0,19	-
Employés de commerce	0,33	avance	2	0,57	(ns)

			à l'heure	69,2	0,33	(ns)
			retard	28,8	0,3	(ns)
Employés de la fonction publique	0,28		avance	11,6	0,25	(ns)
			à l'heure	79,3	0,33	(ns)
			retard	9,1	0,19	(ns)
Ingénieurs	0,36		avance	11,6	0,38	(ns)
			à l'heure	83,1	0,37	(ns)
			retard	5,3	0,21	(ns)
Intituteur	0,47		avance	8,5	0,47	(ns)
			à l'heure	85	0,49	(ns)
			retard	6,5	0,31	(ns)
Ouvrier non qualifié	0,34		avance	0,5	0,33	(ns)
			à l'heure	52	0,4	(ns)
			retard	47,5	0,41	(ns)
Ouvrier qualifié	0,29		avance	1,5	0,21	(ns)
			à l'heure	58,5	0,32	(ns)
			retard	40	0,22	(ns)
Personnel de service aux particuliers	0,31		avance	1,7	0,33	(ns)
			à l'heure	61,7	0,33	(ns)
			retard	36,6	0,25	-
Policier, militaire	0,32		avance	1,5	0,5	(ns)
			à l'heure	78,8	0,34	(ns)
			retard	19,7	0,23	(ns)
Professeurs et assimilés	0,41		avance	12,8	0,47	+
			à l'heure	82,5	0,41	+
			retard	4,7	0,16	-
Professions information, arts, spectacle	0,39		avance	8,6	0,41	+
			à l'heure	83,4	0,41	+
			retard	8	0,17	-
Professions intermédiaires (commerce)	0,34		avance	5,2	0,42	(ns)
			à l'heure	82,3	0,34	(ns)
			retard	12,5	0,2	-
Professions intermédiaires (santé)	0,31		avance	2,8	0,6	+
			à l'heure	72	0,32	(ns)
			retard	25,2	0,23	-
Professions intermédiaires (fonction publique)	0,35		avance	5,4	0,5	(ns)
			à l'heure	76	0,35	(ns)
			retard	18,6	0,29	(ns)
Professions libérales	0,39		avance	9,7	0,42	(ns)
			à l'heure	84,8	0,39	(ns)
			retard	5,5	0,26	(ns)
Techniciens	0,32		avance	5,8	0,5	(ns)
			à l'heure	74,1	0,36	(ns)
			retard	5,1	0,14	(ns)

Evitement, âge scolaire et catégories sociales (plan1/2 de l'analyse en composantes principales)



Le premier axe est structuré en fonction du *volume de capital scolaire* possédé par les différentes catégories intégrées dans l'analyse. A l'extrémité de l'axe 1, du côté positif, on trouve les catégories socioprofessionnelles recourant le plus à l'évitement, au premier rang desquelles les enseignants et les instituteurs, qui possèdent le plus de capital scolaire. Elles s'opposent ainsi aux catégories sociales qui, marquées par un plus fort retard scolaire, sont celles qui évitent le moins : du côté négatif de l'axe 1, on retrouve ainsi les catégories « moyennes » et « défavorisées » pour lesquelles éviter semble plus difficile. La structuration de cet axe permet de rendre compte de l'évitement lié au fait d'être « à l'heure » scolairement et, dans une moindre mesure, en « avance ». Il exprime ainsi la plus ou moins grande *dépendance des groupes sociaux envers l'école* dans leurs stratégies de reproduction sociale.

Le second axe permet de rendre compte de l'opposition entre l'évitement selon le retard et l'avance scolaires : il sépare du côté positif les catégories pour lesquelles il faut absolument être sinon « en avance », ou au moins « à l'heure » pour bénéficier d'un avantage en matière d'évitement (« instituteurs » surtout, mais aussi « cadres de la fonction publique »), et du côté négatif les « professeurs et assimilés », pour lesquels le fait d'être « en avance » ne constitue plus un avantage déterminant pour éviter, et qui peuvent mobiliser des ressources supplémentaires, en termes de capital culturel, social ou économique. Bien qu'élévée, la fréquence de l'avance n'est pas suffisante pour la banaliser. Pour des catégories comme les professeurs ou les « professions de l'information, de l'art ou du spectacle », l'origine socioprofessionnelle semble alors constituer un « passe-droit » suffisant pour éviter, quel que soit l'âge de l'élève. Quant aux autres professions favorisées, leur positionnement est varié : les cadres d'entreprises et chefs d'entreprise reproduisent, à un degré moindre, les spécificités des instituteurs, tandis que les ingénieurs suivent plutôt la voie des professeurs. Les professions libérales semblent quant à elles développer un modèle intermédiaire. Chez les techniciens et employés de la fonction publique, la fréquence de l'avance scolaire et celle de l'évitement sont beaucoup plus modestes, ce qui leur vaut une coordonnée faiblement positive sur le premier axe. Pour eux, à l'inverse de ce que

l'on a vu pour les professeurs, l'avance scolaire est un avantage certain pour éviter et le retard un grave handicap. Pour les techniciens en particulier, la variable de retard scolaire est particulièrement significative : sur 100 enfants de techniciens en retard, moins de quinze parviennent à éviter. Tout se passe comme si les établissements désirés ne satisfaisaient, au sein de ces catégories, que les demandes d'évitement des élèves les plus « méritants ».

Du côté des élèves de catégorie « moyenne » et « défavorisée », le deuxième axe introduit une coupure notable : les contremaîtres, employés, commerçants, artisans, policiers et autres professions intermédiaires sont caractérisés par des taux d'évitement particulièrement faibles, en particulier parmi les élèves « à l'heure ». L'origine sociale semble bien ici un handicap pour éviter, handicap qui n'est que fort peu compensé par l'avance de l'élève. Seuls les artisans et professions intermédiaires de santé parviennent à éviter un peu plus souvent quand ils sont « en avance ». Du côté positif de l'axe deux, on trouve les catégories les plus « défavorisées », marquées non seulement par un faible évitement, mais encore par un retard scolaire important. Toutefois, au sein même de ce quadrant du plan factoriel, la coordonnée sur le deuxième axe joue un rôle discriminant. Les PCS pour lesquelles cette coordonnée est faible (ouvriers qualifiés, inactifs et personnels de service), s'ils sont désavantagés dans la course à l'évitement, jouent néanmoins le jeu selon les mêmes « règles » que les autres catégories : être « en retard » les gêne pour éviter. Il n'est va pas de même des chômeurs et des ouvriers non qualifiés que leur coordonnée élevée sur l'axe 2 isole dans le plan factoriel. Ce qui les distingue n'est pas tant la fréquence du retard, trait qu'elles partagent avec les PCS précédentes, que l'association entre ce niveau de retard élevé et un mécanisme qui s'apparente à une « prime au retard » pour l'évitement. Dans ces catégories, non seulement les élèves « en retard » évitent plus souvent que les autres, mais encore le fait d'être « en avance » apparaît paradoxalement comme une un frein à l'évitement. Ce résultat peut s'interpréter comme un type *d'évitement sous contraintes*, lié aux politiques de sélection scolaire des établissements qui refusent la réinscription d'élèves en

retard, ou ne leur permettent pas de redoubler dans les sections demandées « faute de place ».

CAPITAL ECONOMIQUE ET CAPITAL CULTUREL

En définitive, l'analyse des mécanismes d'évitement scolaire semble exprimer *une recomposition des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel* et de leurs stratégies de reproduction dans leur relation à l'école (comme l'indique notamment l'axe 2 du précédent modèle). Plusieurs facteurs permettent de soutenir cette interprétation, et notamment les caractéristiques différentes de l'évitement des catégories « instituteurs » et « cadres de la fonction publique » d'une part, des catégories « professeurs » et « professions de l'information, de l'art et du spectacle » d'autre part. L'accroissement de la concurrence scolaire a pour effet une diffusion des pratiques d'évitement qui affecte leur rentabilité scolaire et place les catégories sociales dont le statut dépend le plus de la possession de capital scolaire dans l'obligation de transformer leurs stratégies de reproduction. En matière de pratiques scolaires comme ailleurs, les catégories les mieux dotées sont aussi les plus aptes à reconvertir leurs investissements scolaires hors des filières scolaires les plus valorisées¹⁴⁰, ce qui explique finalement leur moindre utilisation de formes d'évitement liées au retard scolaire ou à une scolarité « normale », au profit de stratégies plus rentables et, pour certaines, moins diffusées : recours à l'enseignement privé, mais surtout évitement précoce, dès l'école primaire, voire la fin de la maternelle, ce qui implique *l'incorporation des choix résidentiels dans les stratégies scolaires*. Mais dans l'un ou l'autre cas, ces transformations impliquent une *revalorisation du capital économique comme principe de différenciation des pratiques scolaires et de leur rentabilisation*. Face à cette dévaluation du capital scolaire et de sa rentabilité, les familles dont la

¹⁴⁰ BOURDIEU P., *La distinction*, Paris, Minit, 1979, p.145-188 On assisterait ainsi à un déplacement « vers le bas » de mécanismes déjà observés au cours des années 1970 dans les stratégies de reconversion des classes dominantes au niveau des filières de l'enseignement supérieur, en particulier vers les « professions culturelles » favorisant la rentabilisation de l'héritage familial non médiatisé par l'école, et servant ainsi de refuge aux enfants de la classe dominante que l'école a éliminés.

reproduction dépend le plus du capital scolaire tout en se trouvant moins bien dotées en autres formes de capitaux (« instituteurs », « cadres de la fonction publique », etc.) se trouvent confrontées, en fonction de leurs secteurs de résidence et des politiques rectorales mises en place, non seulement à une restriction de leurs possibles scolaires liée à l'intensification de la concurrence, mais aussi à des difficultés croissantes pour réaliser les investissements scolaires les plus rentables, dont l'évitement constitue un élément important.

Une autre des hypothèses interprétatives sur lesquelles débouche donc cette modélisation statistique est l'importance croissante des facteurs spatiaux : la localisation géographique, liée au « prix de résidence », intervient comme facteur intermédiaire dans la revalorisation du capital économique pour les stratégies de scolarisation, notamment par le biais des « choix » résidentiels offerts aux différentes catégories sociales (prix des loyers ou du mètre carré dans l'accès à la propriété). Cet « effet de lieu » implique qu'il n'y ait pas une distribution socialement aléatoire dans l'espace urbain, mais une répercussion sur le type d'établissement possible autour du lieu de résidence.

L'étape suivante de ce travail consiste donc à prendre en compte la localisation des élèves, et à faire intervenir les variables de « distance spatiale ». Cette distance influence d'une part l'accessibilité physique aux établissements, et d'autre part l'accessibilité à l'information - celle-ci étant liée à la distance spatiale, même si les réseaux sociaux peuvent la compenser en partie. De ce point de vue, les classes moyennes, qui sont plus proches, spatialement, des milieux populaires, subissent avec elles la pesanteur de leur localisation, tandis que les catégories favorisées, qui sont déjà avantagées par leur position géographique, sont en outre capables de s'affranchir des « nécessités » spatiales.

Chapitre 6

FACTEURS SOCIAUX, FACTEURS SPATIAUX : DES ELEVES AUX VOISINAGES DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

L'étape suivante consiste à étudier les effets du contexte socio-spatial du voisinage des établissements sur la probabilité individuelle d'éviter. Il s'agit de voir dans quelle mesure les caractéristiques sociales des élèves entrent en interaction avec leurs positions dans l'espace des établissements, et de prendre en compte l'interaction des facteurs sociaux et des facteurs spatiaux dans l'explication de l'évitement scolaire. Dans un premier temps, il faut construire un contexte spatial de référence ; la question se pose alors de savoir s'il est préférable de partir de l'espace résidentiel ou de l'espace scolaire. Dans la mesure où les pratiques de scolarisation se réalisent à partir d'une aire de recrutement donnée, on fait donc l'hypothèse que le contexte scolaire, et non résidentiel, joue un rôle structurant sur les pratiques d'évitement¹⁴¹. Cela ne veut pas dire que les déterminants des choix scolaires soient réduits à des facteurs scolaires à l'exclusion de la dimension résidentielle, mais plutôt que l'analyse des établissements intègre le fait que l'espace scolaire est socialement hiérarchisé, *via* la position des établissements dans l'espace résidentiel. Il ne s'agit pas non plus de neutraliser les différences dans la formulation de l'hypothèse, et de raisonner *a priori* « toutes choses égales par ailleurs », mais d'étudier un espace socialement hiérarchisé et de rendre compte des effets du contexte sur les pratiques de scolarisation.

¹⁴¹ Cette hypothèse est empiriquement fondée, puisque l'on a vu dans les deux parties précédentes que, du fait de l'évitement, l'espace scolaire se révèle plus polarisé socialement que l'espace résidentiel. Ici la logique d'exposition n'est pas fidèle à la logique d'une enquête qui, dans son déroulement, a tenu ensemble les fils de toutes les parties, présentées ici à la suite.

L'analyse statistique consiste à intégrer tout d'abord le contexte immédiat, c'est-à-dire le secteur de recrutement dans lequel réside l'élève (2° niveau), avant de l'élargir à un espace plus étendu comprenant les aires de recrutement voisines (3° niveau). La prise en compte de ces différents niveaux se révèle particulièrement adaptée aux types de données utilisées, qui présentent une structure hiérarchique¹⁴² : les élèves sont insérés dans des unités socialement différenciées (les établissements) et dans des espaces de voisinage eux-mêmes socialement distincts. Mais si l'on se place bien à des niveaux d'agrégation différents pour étudier les comportements, il ne s'agit pas pour autant de sous-populations homogènes vis-à-vis du comportement étudié.

LES ELEVES EVITANTS FACE AU CONTEXTE DE LEUR ETABLISSEMENT DE SECTEUR

Un espace scolaire hiérarchisé

L'environnement immédiat de l'élève est constitué par l'aire de recrutement de son établissement de secteur. Les mouvements d'élèves par évitement modifient l'effectif et la composition des établissements : faut-il prendre en compte la composition de la population des élèves avant ou après ces mouvements ? On aurait pu retenir le profil social des classes de 6^e hypothétiques, telles qu'elles seraient si aucun élève n'évitait. Or, ceci correspond au profil social résidentiel du quartier, compte non tenu des élèves scolarisés dans le secteur privé. Une telle construction a semblé trop délicate à utiliser, et le profil social de l'espace résidentiel sera intégré dans une phase ultérieure de la recherche. Il a semblé ici préférable de retenir le profil des collèges après la réalisation des mouvements d'évitement, tous niveaux confondus (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) : ceci correspond à leur profil réel, tel qu'il est observable par les parents. Même si concrètement

¹⁴² BRESSOUX P., COUSTERE P., LEROY-AUDOUIN C., « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation », *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997, p.67-96. Voir aussi COURGEAU D. et BACCAINI B., « Analyses multi-niveau en sciences sociales », *Population*, 4, 1997, p.831-864. COURGEAU D., *Du groupe à l'individu. Synthèse multiniveau*, Paris, Editions de l'INED, 2004.

l'« observation » de la famille n'est que partiellement corrélée au profil social réel, l'hypothèse d'un lien entre ce profil social et la représentation, en partie fantasmatique, que s'en font les familles, semble confirmée par les monographies, en particulier les effets d'*hysteresis* qui induisent chez la plupart des parents un décalage temporel entre leur représentation actuelle de l'école locale et l'état passé. En essayant d'intégrer les représentations des agents sociaux, on aurait introduit un biais non contrôlable et il est apparu plus sûr de prendre en compte le contexte réel, dont seules les familles les plus averties ont une image relativement exacte, qui confère à leurs stratégies de scolarisation un rôle déterminant.

A cette étape de la modélisation, l'étude du seul établissement de secteur de chaque élève privilégie implicitement d'éventuels mobiles « négatifs » liés au désir de « fuir » la situation présente ou à une insatisfaction sur le lieu actuel de scolarisation. Ce n'est qu'en intégrant le « contexte réel » de l'établissement, et en particulier la concurrence d'autres établissements, qu'il sera possible d'intégrer des motivations plus « positives », liées à l'attractivité d'une offre plus prestigieuse, plus valorisée, ou tout simplement plus en conformité avec l'anticipation d'une scolarité future.

Chaque aire de recrutement connaît des conditions particulières qui ne sont jamais complètement identiques à celles d'une autre. Il n'est toutefois pas possible de prendre en compte toutes ces nuances dans le cadre d'une approche modélisée : pour assurer une certaine robustesse statistique aux résultats, on doit se contenter d'envisager un petit nombre de cas de figure. La réalisation d'une typologie des établissements par la classification ascendante hiérarchique a permis de minimiser la perte d'information inhérente à toute taxinomie : en effet, les deux tiers des différences entre établissements imputables aux caractéristiques de la population des élèves sont restitués par les quatre types retenus. Tout en utilisant les catégories du ministère de l'Education nationale, on a pris en compte la présence d'établissements très sélectifs dans un contexte de forte densité de l'offre scolaire parisienne, ce qui incite à distinguer, à côté des « établissements intermédiaires », et « défavorisés », deux types d'établissements, les « établissements d'élite » et les « établissements favorisés » (voir tableau III.4).

Tableau III.4 - Les quatre grands types d'établissements parisiens

Type d'établissement	Taux d'évitement*	Avance (années pour 100 élèves)	Retard (années pour 100 élèves)	Etrangers à l'Union Européenne **	Bourgeoisie intellectuelle	Milieux populaires et précarisés	Bourgeoisie économique	Classes moyennes du secteur public	Classes moyennes du secteur marchand
Elite	44	9	11	3	23	8	43	7	18
Favorisé	33	6	19	9	17	17	26	10	30
Intermédiaire	30	4	28	11	10	24	13	17	36
Défavorisé	34	2	37	24	5	48	6	11	30
Ensemble	34	5	26	14	13	28	19	11	29

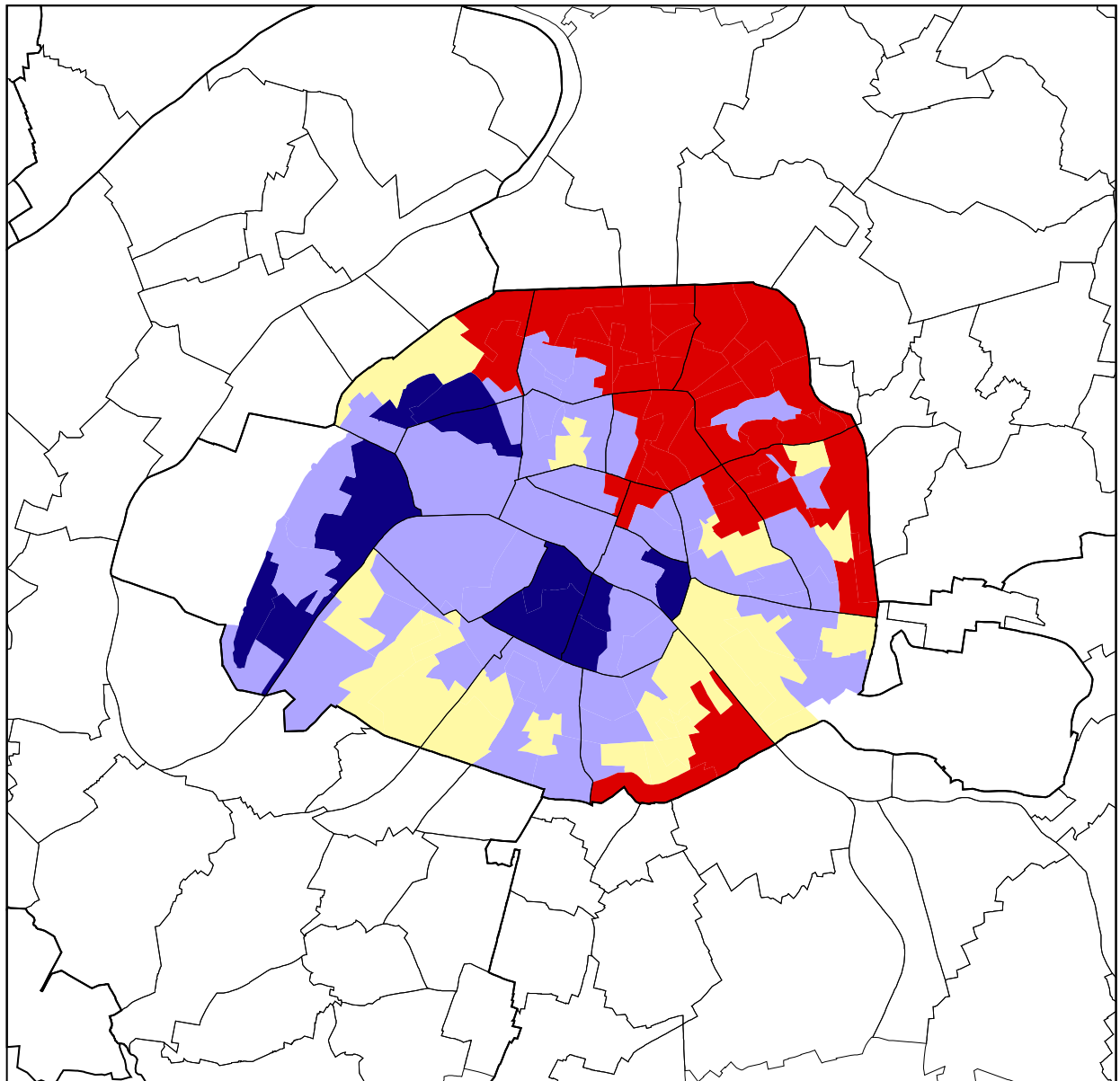
*non pris en compte dans la typologie

** pour 100 élèves

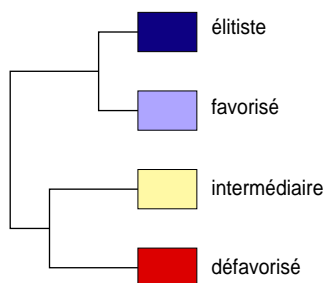
Sources : rectorat de Paris (1999-2000)

La composition des catégories sociales utilisées ici est détaillée p.191

Typologie sociale des collèges parisiens



© UMR Géographie-cités, 2002
sources : Education Nationale



Types établis par classification ascendante hiérarchique sur les données de 1999
(distance euclidienne sur données centrées-réduites, moment centré d'ordre deux)

Cette classification des établissements fait apparaître des zones de scolarisation clairement délimitées dans l'espace parisien (voir la carte relative à la « typologie sociale des collèges parisiens »). On retrouve au niveau des établissements scolaires la polarisation sociale observée dans l'espace résidentiel, avec l'opposition entre un Paris bourgeois dans les quartiers Sud-Ouest et Centre, et un Paris populaire dans les quartiers Nord-Est. On peut cependant remarquer de façon plus fine la faible présence des établissements « intermédiaires », qui ne constituent pas une « zone tampon » définie de façon très nette entre ces deux pôles socio-spatiaux. On observe aussi une certaine interpénétration des différents types d'établissements dans des zones limitrophes de Paris intra-muros (XVII^e, XIV^e et XV^e, XII^e et XIII^e arrondissements). Par ailleurs, l'espace scolaire apparaît socialement et spatialement hiérarchisé autour d'un pôle principal centré sur le Quartier latin. Ce noyau principal au cœur du Paris scolaire bourgeois est relayé dans le secteur les secteurs les plus favorisés de l'Ouest parisien (VIII^e, XVI^e, XVII^e) par des établissements également prestigieux mais recrutant davantage extra-muros (principalement dans les Hauts-de-Seine cf. *infra*).

Les flux d'élèves entre ces différents types d'établissement sont relativement importants, mais ils se compensent en partie, et les soldes sont assez modestes. Si l'on admet une hiérarchisation sociale des types d'établissements (rangeant par ordre décroissant : « élite, favorisé, intermédiaire, défavorisé »), alors 1375 élèves « améliorent » leur contexte en évitant (soit 10% des élèves entrant en 6^e, 32% des élèves évitants, 62% des élèves changeant de contexte). Chiffre moins attendu sur l'année considérée (1999-2000), 850 élèves passent à un contexte moins favorisé quand ils évitent (ce qui représente 6% des entrants en 6^e, 20% des élèves évitants, 38% des élèves changeant de contexte.). Toutefois, un élève évitant sur deux reste dans un établissement du même type que celui qu'il évite. En conséquence, l'équilibre démographique entre les différents types d'établissements n'est pas bouleversé : on est loin, à Paris intra-muros, de l'idée reçue qui veut que des flux importants d'élèves venant des secteurs des établissements défavorisés se déversent dans les collèges les plus recherchés. Les « établissements d'élite », pris ensemble, voient leur effectif augmenter (+16%) avec l'évitement, tandis que la

hausse est minime pour les établissements « favorisés » (+2%). Inversement, les effectifs des établissements « intermédiaires » et « défavorisés » diminuent (avec respectivement -7% et -5%). Il faut remarquer l'absence de symétrie de ces flux : les « établissements d'élite » sont bien ceux dont l'augmentation relative des effectifs est globalement la plus forte, mais les établissements « défavorisés » sont, eux, relativement moins affectés que les établissements « intermédiaires » par la fuite de leurs élèves.

Tout se passe donc comme si les élèves des établissements appartenant au secteur « défavorisé » de l'espace scolaire pouvaient difficilement en sortir par l'évitement. Si l'on retient comme critère d'intégration les relations existant entre les lieux, ce résultat semble confirmer que cet espace « défavorisé » n'est pas bien « intégré » spatialement à l'ensemble du système formé par l'espace scolaire parisien (ce qui ne veut pas dire qu'il y ait une barrière infranchissable entre Paris et sa proche périphérie, dans la mesure où on constate l'arrivée d'élèves de banlieue qui relèvent le profil social des établissements du nord-est parisien¹⁴³).

Les effets du contexte scolaire et des caractéristiques individuelles sur la probabilité d'éviter

L'analyse des déterminants socio-spatiaux de l'évitement scolaire doit ensuite intégrer la « rentabilité » potentielle de l'évitement. Dans quelle mesure l'évitement transforme-t-il les chances d'accès à une « meilleure scolarisation » identifiée à l'accès à un « meilleur établissement » ? L'évitement a-t-il les mêmes effets pour toutes les catégories d'élèves ? Les résultats et l'interprétation des deux modèles proposés précédemment (cf. *infra* chapitre 5) pour analyser les déterminants sociaux des pratiques d'évitement conduisent à suivre deux pistes : d'une part l'introduction, au nombre des composantes explicatives, des contextes dans lesquels sont plongés les élèves, en interaction avec leurs caractéristiques propres en termes d'âge scolaire et d'origine sociale ; d'autre part, une recomposition des catégories sociales, étant donné le rôle différentiel du capital

¹⁴³ FRANÇOIS J.-C., « Evitement scolaire : la fuite des collégiens vers Paris », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°1-2004.

culturel et du capital économique. C'est la *position relative* de l'élève dans les espaces scolaire et résidentiel qui détermine les pratiques d'évitement : lorsque des familles avec des aspirations scolaires élevées n'ont pas assez de capital économique (revenus ou hérité) pour habiter dans les « bons endroits » attribués par la carte scolaire, ou pour recourir au secteur privé, on peut faire l'hypothèse qu'elles tendent à éviter.

LES CARACTERISTIQUES SOCIALES DES ELEVES SELON LA STRUCTURE DE LA DISTRIBUTION DU CAPITAL CULTUREL ET DU CAPITAL ECONOMIQUE.

L'élaboration d'un modèle multi-scalaire impose des contraintes de significativité statistique. Sur une population de 14000 élèves, il n'est possible de distinguer que 5 catégories au maximum. Afin de prendre en compte les effets de la structure de la distribution du capital économique et du capital scolaire, on a donc regroupé les catégories sociales d'origine d'une façon plus fine, tout en gardant un nombre raisonnable de modalités pour maintenir une robustesse statistique satisfaisante. On a donc regroupé d'un côté les catégories en fonction de leur dotation en capital économique et culturel, qui définissent une proximité plus ou moins grande à l'institution scolaire: le capital scolaire ne se compose pas seulement des titres possédés mais aussi de la familiarité avec l'institution et donc une connaissance plus ou moins grande de son fonctionnement. Cette catégorisation, pour approximative qu'elle soit, a pour objectif de prendre en compte la prédominance de l'une ou l'autre forme de capital dans la détermination des pratiques. Comme le remarque Dominique Merllié, les classifications les plus imparfaites sont encore riches d'informations si on se donne les moyens de comprendre les causes sociales des effets qui s'y observent¹⁴⁴. On prendra donc l'appartenance au secteur marchand comme un indicateur de prédominance relative du capital économique, tandis que l'appartenance au salariat public est prise comme un indicateur de prédominance relative de capital scolaire.

Entre les plus dotés et les moins dotés dans les deux formes de capitaux, permettant de distinguer « bourgeoisie culturelle » et « catégories populaires », on a distingué trois aux types de structures. D'une part, deux types de catégories moins dotées en toute forme de capital : ceux que leur appartenance au secteur privé tend à éloigner d'une bonne connaissance de l'institution scolaire (« classes moyennes secteur marchand » : commerçants, professions intermédiaire commerce, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, employés de commerce et d'entreprise) ; ceux dont l'appartenance au secteur public (« classes moyennes secteur public » : instituteurs, professions intermédiaires santé et fonction publique, policiers et militaires, clergé) laisse penser que le capital scolaire l'emporte sur le capital économique. Enfin, une catégorie mieux dotée en capital économique qu'en capital scolaire sans pour autant que celui-ci soit négligeable, la « bourgeoisie économique » composée des professions libérales, cadres d'entreprise, chefs d'entreprises, ingénieurs), et dont le rapport à l'institution scolaire se trouve forcément influencé par leur cursus universitaire.

¹⁴⁴ MERLLIE D., « Les classements professionnels dans les enquêtes de mobilité », *Annales. Economies Société Civilisations*, n°6, 1990, p.1317-1333.

La démarche multi-scalaire présentée ici consiste à intégrer successivement trois niveaux d'analyse¹⁴⁵. Au premier niveau, le modèle logit 1 vise à expliquer la probabilité individuelle d'éviter en fonction des caractéristiques sociales des élèves (âge scolaire, origine nationale, origine sociale regroupée en 5 catégories cf. encadré). Au deuxième niveau, le modèle logit 2 ajoute aux variables explicatives prises en compte par le modèle logit 1 les types d'établissements distingués selon leur profil social et scolaire (défavorisé, intermédiaire, bourgeois, élite, voir tableaux III.5 et III.6). Enfin, le modèle logit 3 élargit l'observation en prenant en compte également le voisinage de l'établissement de scolarisation en fonction du type d'établissements qui l'entourent. La logique de la modélisation multi-scalaire fait qu'à chaque étape où l'on rajoute des variables explicatives dans le modèle, on remet en cause le pouvoir explicatif des variables précédentes, dont une partie peut être pris en charge par les nouvelles variables introduites. Il s'agit ainsi de voir dans quelle mesure le pouvoir explicatif des caractéristiques sociales de chaque élève est remis en cause par la prise en compte du contexte de son établissement de scolarisation, puis du voisinage d'établissements. La démarche multi-scalaire se révèle ici particulièrement ajustée à un objet fortement hiérarchisé, pour lequel les informations disponibles sont tout d'abord relatives à des individus puis des agrégats.

¹⁴⁵ Ces modèles ont été traités statistiquement par Hélène Mathian.

Méthodologie retenue pour l'analyse des contextes spatiaux

L'analyse des différenciations dans l'espace passe nécessairement par la prise en compte d'effets de contextes. Dans notre approche géographique, la plupart des contextes sont spatiaux; ce sont des zones géographiques, ayant entre elles liées soit pas des relations d'emboîtement (iris, zone scolaire, département...), soit par des relations spatiales, de type voisinage, proximité... Ainsi le but est d'analyser les différenciations entre les élèves de l'espace parisien, compte tenu d'un certain nombre de caractéristiques, les décrivant et décrivant aussi leurs contextes scolaires, i.e. les zones de recrutement, ainsi que le voisinage de ces zones de recrutement. Plusieurs méthodes statistiques peuvent être mobilisées pour mettre en œuvre ce type d'approche. Nous avons opté ici pour un enchaînement de méthodes descriptives (classifications) et explicatives (modèles logistiques) Nous avons préféré cet enchaînement, à des méthodes spécifiques à ce type de démarche, tels que le sont les modèles multiniveaux. Ces modèles sont certes typiques des données ici étudiées (niveau individuel) et du but que nous nous sommes fixé, à savoir l'analyse des effets de ces contextes sur la capacité d'un élève à "éviter". Ils permettraient de modéliser les effets d'un certain nombre de caractéristiques individuelles, ainsi que celles de différents contextes ou environnement, sur un facteur, en tenant compte de la variabilité de ces effets en fonction des contextes. Ils ont d'ailleurs été particulièrement utilisés dans les recherches sur l'éducation. Ils restent cependant très délicats à interpréter dès lors que sont mis en relation simultanément plusieurs niveaux de contextes, que ces contextes sont non emboîtés, et en ce qui concerne les voisinages, ne forment pas une partition de l'espace ; or, il s'agit précisément du cas de figure dans lequel nous nous trouvons ici. Nous leur avons donc préféré une approche "pas à pas", composée de plusieurs méthodologies: des typologies, d'abord, pour "qualifier" les zones de recrutement (1^{er} niveau de contexte) et les voisinages des zones de recrutement (2^e niveau de contexte), puis des modèles logistiques intégrant tour à tour ces différents facteurs. Ces enchaînements sont certes moins économiques en termes de nombre d'analyses, mais ils ont l'avantage de renseigner très précisément sur les différentes interactions entre les modalités des caractéristiques de contextes.

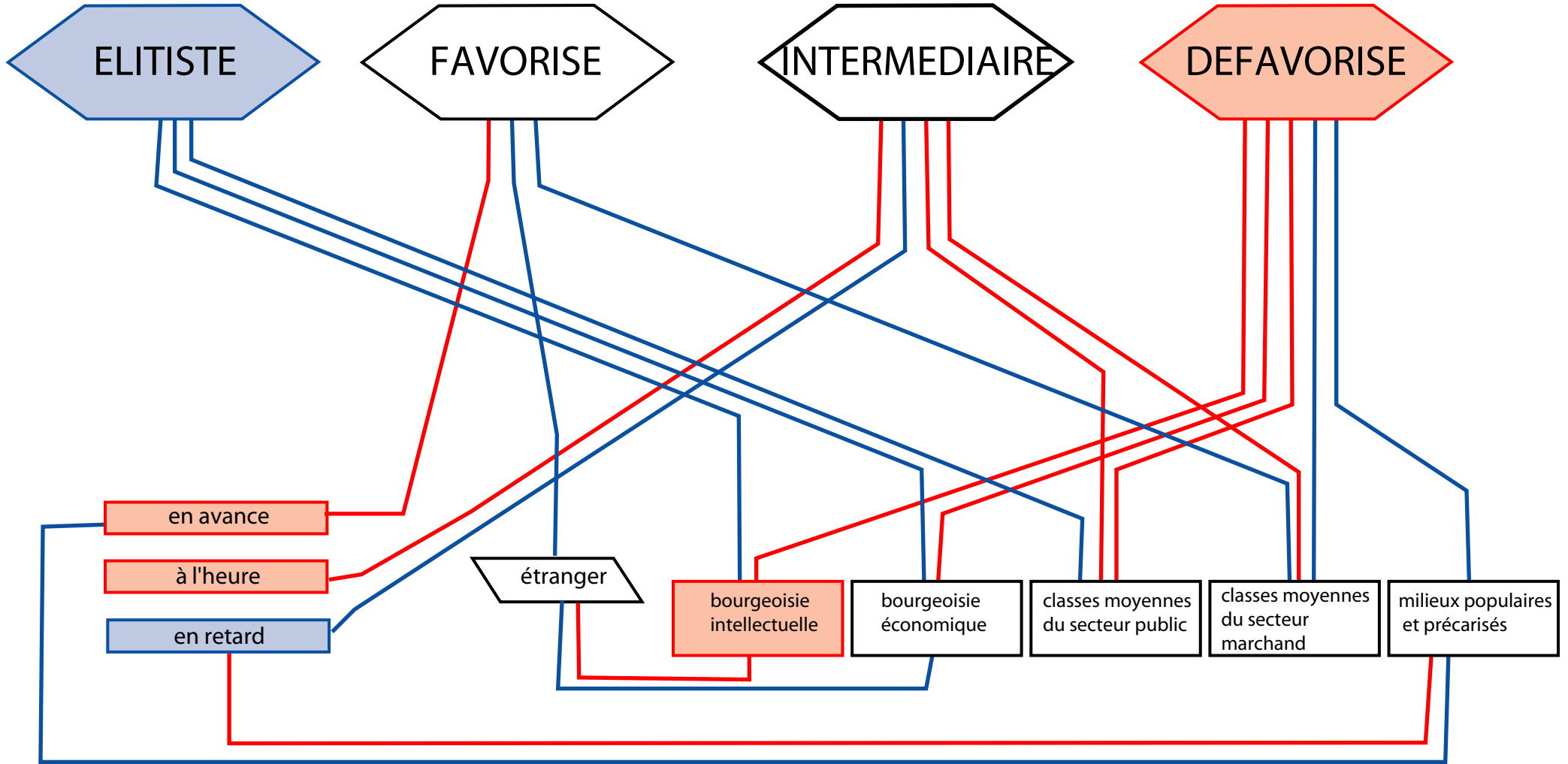
Tableau III.5 – La composition sociale des types de contextes d'établissement (pourcentages en ligne)

CSP / Contexte	Elite	Bourgeois	Intermédiaire	Défavorisé	Total
Bourgeoisie intellectuelle	15	46	22	18	100 %
Bourgeoisie économique	20	50	16	14	100 %
Classes moyennes/public	5	30	31	34	100 %
Classes moyennes/privé	7	34	26	33	100 %
Couches populaires	3	23	18	55	100 %

Tableau III.6 – La composition sociale des types de contextes d'établissement (pourcentages en colonne)

CSP / Contexte	Elite	Bourgeois	Intermédiaire	Défavorisé
Bourgeoisie intellectuelle	20	16	12	6
Bourgeoisie économique	41	27	14	8
Classes moyennes/public	6	10	16	12
Classes moyennes/privé	23	29	35	29
Couches populaires	10	18	23	45
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

comment caractéristiques individuelles de l'élève et type d'établissement influencent l'évitement



Type d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève réduisant la probabilité d'éviter de façon significative



Type d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève sans effet significatif



Type d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève augmentant la probabilité d'éviter de façon significative



interaction réduisant la probabilité d'éviter de façon significative



interaction augmentant la probabilité d'éviter de façon significative

Le schéma D résume l'impact des caractéristiques des élèves et du contexte scolaire sur la probabilité d'éviter. Sur le premier niveau des caractéristiques des élèves, on constate que l'appartenance à une catégorie sociale influe peu sur la probabilité d'éviter ; seuls les élèves issus de la « bourgeoisie intellectuelle » voient augmenter leur probabilité d'éviter du fait de leur origine sociale. L'âge scolaire de l'élève joue dans le sens attendu, compromettant ses chances d'éviter s'il est en retard, les augmentant s'il est en avance. La prise en compte de l'interaction entre les variables montre que le fait d'être d'origine étrangère n'a d'effet que lié à l'appartenance « bourgeoisie économique » et à la « bourgeoisie intellectuelle » : les probabilités d'éviter diminuent dans le premier cas, et augmentent dans le second. De même, le fait d'être issu d'un milieu populaire a des effets différents selon l'âge scolaire : la probabilité d'éviter diminue lorsque l'élève est en avance, et augmente lorsqu'il est en retard, ce qui va à l'encontre des tendances observées chez l'ensemble des élèves. On retrouve ici certains résultats présentés dans le modèle global de l'évitement scolaire présenté au chapitre précédent.

Lorsqu'on intègre le second niveau, seules deux modifications qui interviennent au niveau des caractéristiques sociales des élèves : le fait d'être à l'heure augmente la probabilité d'éviter, tandis que l'effet négatif de l'interaction entre avance scolaire et origine populaire disparaît, probablement aspirée par la prise en compte du contexte de scolarisation. C'est en effet au niveau des interactions entre les caractéristiques des élèves et celles des établissements que l'on trouve les résultats les plus significatifs. De façon presque mécanique puisqu'il est tout en bas des hiérarchies scolaire et sociale, le contexte défavorisé favorise l'évitement, mais cela ne le favorise pas de la même façon pour toutes les catégories d'élèves. D'une part, ce contexte d'établissement défavorisé n'interagit aucunement avec l'âge scolaire et l'origine nationale. D'autre part il ne favorise l'évitement que pour les élèves appartenant aux « bourgeois économiques et intellectuelles » et aux « classes moyennes du secteur public ». Pour les élèves issus des « classes moyennes du secteur privé » et ceux d'origine populaire, il

diminue au contraire la probabilité d'éviter. A l'opposé, le contexte des « établissements d'élite » se caractérise, là encore de façon presque mécanique puisqu'il s'agit de la catégorie la plus haute dans les hiérarchies scolaire et sociale, par une diminution de la probabilité d'éviter : les élèves issus des « classes moyennes du secteur public » et des « bourgeoisies intellectuelles et économiques », qui résident déjà dans un tel secteur de recrutement, tendent à y demeurer encore plus que les élèves des autres catégories (lesquelles y accèdent du reste beaucoup moins).

Les deux contextes situés entre ces deux pôles de la hiérarchie scolaire et sociale n'ont à eux seuls aucun effet significatif sur la probabilité d'éviter, alors qu'en revanche les caractéristiques des élèves y jouent des rôles différenciés. Le contexte des « établissements bourgeois » augmente la probabilité d'éviter pour un élève en retard, sans doute en raison de la sélectivité des établissements en question et de leurs effets dissuasifs sur les élèves en difficulté ; ce même contexte diminue cette probabilité si l'élève est d'origine étrangère ou issu des « classes moyennes du secteur privé », deux catégories dont on peut supposer qu'elles recourent plus que les autres au secteur privé et qu'elles du mal à accéder aux « établissements d'élite ». Enfin, le contexte des « établissements intermédiaires » n'augmente la probabilité d'éviter que pour les élèves issus des deux catégories des « classes moyennes » et pour ceux qui sont à l'heure scolairement ; il ne diminue la probabilité d'éviter que pour les élèves en retard. Ce modèle intégrant le contexte des établissements, s'il confirme les résultats obtenus avec les quatre catégories ministérielles et les 24 PCS, permet ainsi d'affiner l'analyse des stratégies des « classes moyennes », qui constituaient en quelque sorte de « ventre mou » des modèles précédents.

L'ESPACE DES ETABLISSEMENTS : VOISINAGE ET CONCURRENCE LOCALE

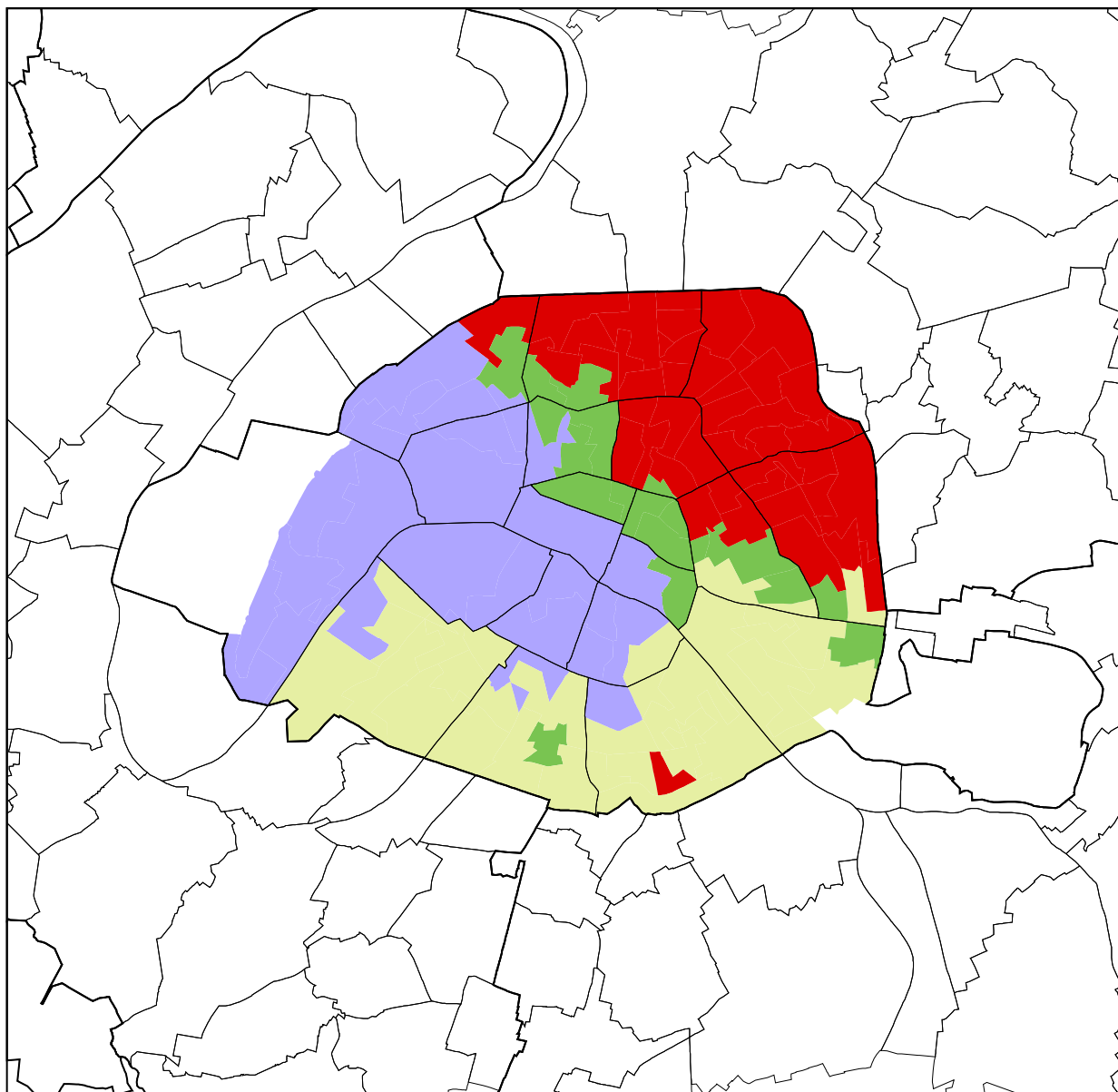
Des sous-espaces segmentés

Le fait d'élargir l'analyse contextuelle non seulement à l'établissement de scolarisation, mais aussi au voisinage scolaire permet de prendre en compte la concurrence entre établissements. Il s'agit en effet d'intégrer les possibilités de scolarisation à l'entrée en 6^o, et les différentes motivations possibles qui ne consistent pas seulement à « fuir » mais à prendre en compte les caractéristiques d'autres établissements qui représentent une offre valorisée ou plus en conformité avec l'anticipation d'une scolarité future. Compte tenu du fait qu'en 6^{ème} la distance joue encore un rôle trop important pour que l'élève soit obligé de faire de longs déplacements entre son domicile et son collègue¹⁴⁶, c'est la concurrence avec les établissements du voisinage qui sera privilégiée ici.

Chaque établissement est décrit par son voisinage (voir en document E la carte des voisinages), grâce à une classification ascendante hiérarchique permettant de distinguer quatre types de relations entre établissements, tout en conservant l'essentiel de l'information (80% de l'inertie prise en compte). Un seul type de voisinage se distingue très fortement de tous les autres : il se compose majoritairement d'établissements « défavorisés », tandis que les établissements « bourgeois » y sont particulièrement rares. Parmi les autres voisinages, celui caractérisé par une très forte surreprésentation des établissements d'élite se distingue le plus. On a ensuite deux types de voisinage plus nuancés mais ayant pour caractéristique commune de sous représenter les établissements défavorisés. Le premier sur-représente les « établissements bourgeois », tandis que l'autre sur-représente les « établissements intermédiaires ».

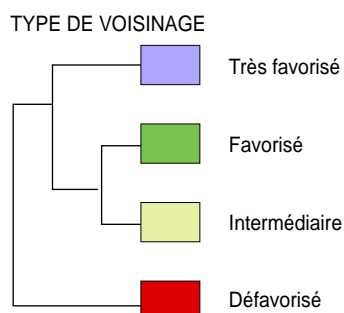
¹⁴⁶ Des articles sont consacrés à cet aspect dans *Economie et statistiques*, n°293, 1996 – « Enquête éducation : l'école, les élèves et les parents », et le n°294-295, 1996, « Regards socioéconomiques sur la structuration de la ville ».

Les types de voisinages des collèges parisiens



© UMR Géographie-cités, 2002

sources :



Types établis par classification ascendante hiérarchique sur les données de 1999
(distance euclidienne sur données centrées-réduites, moment centré d'ordre deux)

On retrouve dans la représentation spatiale de ces types de voisinage les grandes divisions sociales de l'espace scolaire parisien, mais on découvre en plus une très forte auto-corrélation spatiale des voisinages pour les 106 collèges publics parisiens (cette polarisation a déjà été vue dans la comparaison des espaces résidentiel et scolaire, II° partie). La division sociale de l'espace scolaire parisien à l'échelon des voisinages s'organise autour de l'opposition entre les beaux quartiers du centre et de l'ouest, aux voisinages uniformément favorisés (« établissements d'élite » et « bourgeois »), et le nord-est populaire exclusivement composé de voisinages défavorisés (principalement des « établissements défavorisés » et quelques « établissements intermédiaires »). Ce dernier espace est séparé du reste de Paris par un « cordon » de voisinages « favorisés », qui descend la place Clichy jusqu'à la porte de Vincennes, où prédominent les établissements « bourgeois » et où sont sous représentés les établissements « intermédiaires » et « défavorisés ». Enfin, le sud de la capitale (couleur), qui recouvre l'essentiel des XII°, XIII°, XIV° et XV° arrondissements, peut être caractérisé comme un espace intermédiaire, où le voisinage est essentiellement composé d'établissements du même type. Deux exceptions dans ce tableau d'ensemble : un établissement du XIII° et un autre du XIV° paraissent respectivement entourés d'un voisinage favorisé et d'un voisinage défavorisé.

Cette structuration des voisinages scolaires se retrouve dans la distribution des catégories socioprofessionnelles des élèves dans les différents voisinages (cf tableaux III-7 et III-8). On constate que s'il y a bien une concentration des plus favorisés dans les voisinages très favorisés, le niveau de concentration des élèves issus de catégories défavorisées dans les voisinages défavorisés est bien plus élevé : à ce titre, la polarisation sociale existe davantage en bas de la hiérarchie sociale dans l'espace des voisinages. Par rapport aux contextes (voir tableaux III.5 et III.6 *infra*), il semble qu'il y ait à l'échelon des voisinages moins de concentration d'élèves appartenant aux bourgeoisies intellectuelle et économique, et plus de concentration d'élèves de milieu populaire. Ceci est lié directement à la division sociale de l'espace scolaire : on se souvient de ce que le secteur nord-est est uniformément défavorisé.

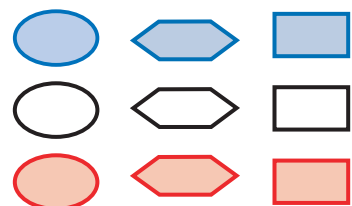
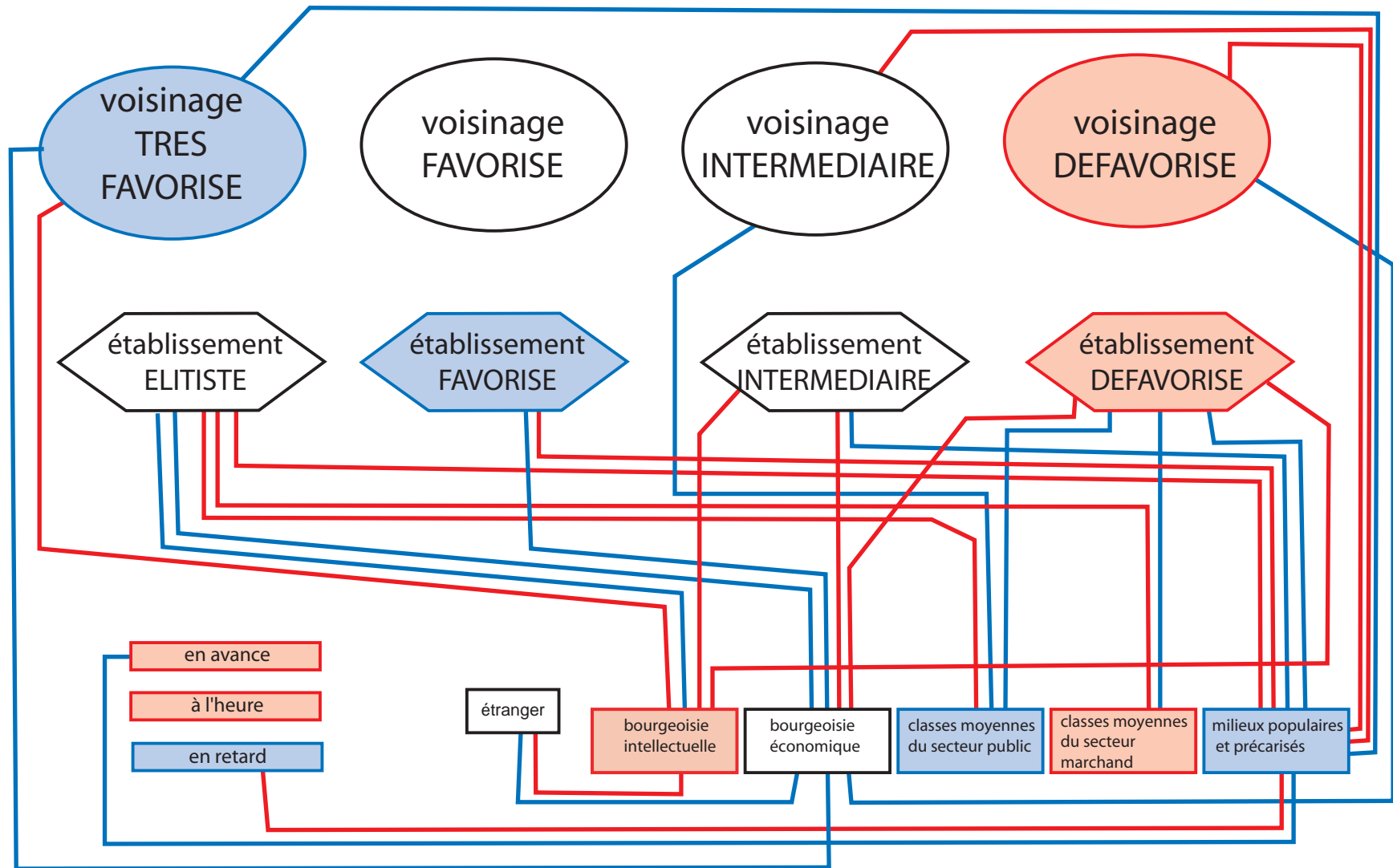
Tableau III.7 – La composition sociale des types de voisinage (pourcentages en ligne)

CSP / Voisinage	Très favorisé	Favorisé	Intermédiaire	Défavorisé	Total
Bourgeoisie intellectuelle	32	17	28	23	100 %
Bourgeoisie économique	42	14	26	18	100 %
Classes moyennes/public	16	10	36	38	100 %
Classes moyennes/privé	21	15	28	36	100 %
Couches populaires	10	11	20	59	100 %

Tableau III.8 – La composition sociale des types de voisinage (pourcentages en colonne)

CSP / Voisinage	Très favorisé	Favorisé	Intermédiaire	Défavorisé
Bourgeoisie intellectuelle	17	16	13	8
Bourgeoisie économique	42	20	26	9
Classes moyennes/public	16	9	36	12
Classes moyennes/privé	21	32	28	29
Couches populaires	12	22	20	43
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

LES DETERMINANTS DE L'EVITEMENT A L'ECHELON DE L'ELEVE, DE L'ETABLISSEMENT ET DU VOISINAGE



Type de voisinage / d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève réduisant la probabilité d'éviter de façon significative



Type de voisinage / d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève sans effet significatif



Type de voisinage / d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève augmentant la probabilité d'éviter de façon significative

interaction réduisant la probabilité d'éviter de façon significative



interaction augmentant la probabilité d'éviter de façon significative



Les effets du voisinage sur la probabilité d'éviter

Le schéma F résume l'impact combiné des caractéristiques des élèves, du contexte scolaire et du voisinage sur la probabilité d'éviter. Par rapport aux modèles précédents, des relations supplémentaires apparaissent, ce qui montre que la prise en compte d'un niveau supérieur représente un saut qualitatif réel, et pas seulement un gain de quantités d'informations prises en compte. En ce qui concerne les caractéristiques des élèves, on voit que l'appartenance à une catégorie sociale influe maintenant presque systématiquement sur la probabilité d'éviter : les élèves issus de la « bourgeoisie intellectuelle » ne sont plus les seuls dont la probabilité d'éviter augmente du fait de leur origine sociale, c'est aussi le cas des « classes moyennes du secteur privé » ; en revanche, le fait d'appartenir aux « classes moyennes du secteur public » et aux « classes populaires » diminue la probabilité d'éviter. Ces résultats peuvent sembler surprenants, dans la mesure où les élèves de ces deux catégories semblent avoir des chances d'éviter très différentes. En réalité, le contexte et le voisinage dans lesquels ils sont situés introduisent des différenciations, mais à contexte et voisinage égal, les élèves de ces deux catégories voient leur probabilité d'éviter diminuer du fait de leur origine sociale, sans doute parce qu'ils n'ont pas le capital scolaire suffisant pour accéder à un meilleur établissement¹⁴⁷. Enfin, l'âge scolaire de l'élève joue ici encore de façon significative sur la probabilité d'éviter : comme précédemment, le retard scolaire est un handicap, et le fait d'être en avance ou à l'heure un avantage.

En ce qui concerne le second niveau, le contexte des établissements joue de façon différente du modèle précédent : être scolarisé dans un « établissement défavorisé » augmente toujours la probabilité d'éviter, mais c'est l'appartenance à un « établissement bourgeois », et non plus à un « établissement élitiste », qui s'avère ici discriminante en réduisant sensiblement la probabilité d'éviter. Cette différence s'explique par la prise en compte du troisième niveau, le voisinage des établissements. En particulier, l'insertion d'un établissement (et c'est toujours le

¹⁴⁷ Ce modèle étant réalisé sur les élèves scolarisés dans les collèges publics parisiens, il ne dit rien du recours à l'enseignement privé, et aux possibilités offertes par un volume important de capital économique.

cas pour les « établissements d'élite) dans un voisinage « très favorisé » rend moins fréquent l'évitement. On peut penser que dans ce cas là, les élèves sont souvent satisfaits de leur placement scolaire, mais cela n'est pas également vrai pour toutes les catégories d'élèves, comme le montrent les interactions significatives¹⁴⁸ entre les trois niveaux.

Ces interactions varient en effet grandement selon l'origine sociale de l'élève. Les élèves que leur origine sociale peut doter d'un capital culturel important (« bourgeoisie intellectuelle ») voient, de façon très attendue, leur probabilité d'éviter réduite s'il demeurent dans l'aire de recrutement d'un « établissement élitiste », et augmentée si leur établissement de secteur est « intermédiaire » ou « défavorisé ». Mais le sens de l'interaction change à l'échelon supérieur : un voisinage très favorisé augmente la probabilité d'évitement de ces élèves. On voit ici l'effet cumulatif des avantages conférés par la position sociale et la position spatiale : les travaux de terrain conduisent en outre à considérer que cette relation entre le voisinage et l'évitement est plus forte que la simple prise en compte de la distance : il ne s'agit pas de proximité purement spatiale, mais de l'appartenance à un même monde, celui des « beaux quartiers »¹⁴⁹.

La probabilité d'éviter des élèves originaires de la « bourgeoisie économique » subit les mêmes influences du contexte de l'établissement de secteur, mais est, en outre, minorée dans le cas d'un voisinage défavorisé. Ceci s'explique par de fortes dissimilarités sociales entre certains établissements favorisés et leur environnement : c'est le cas du collège Bergson (situé près des Buttes Chaumont), que son profil permet de classer « bourgeois », mais qui se trouve isolé dans un Nord-Est parisien uniformément composé d'établissements défavorisés. Les élèves de la catégorie considérée ici n'ont alors aucun intérêt à éviter, sauf à franchir une distance très importante.

¹⁴⁸ Seules les interactions suffisamment fortes pour être significatives à plus de 95% ont été reportées sur le schéma.

¹⁴⁹ PINCON M. et PINCON-CHARLOT M., *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989.

La probabilité d'éviter des élèves issus des catégories populaires semble obéir à une logique inverse : déjà handicapés par leur appartenance sociale, ces élèves voient leur chances d'éviter encore réduites dans les contextes d'aires de recrutement d'établissements « défavorisés » ou « intermédiaires », c'est-à-dire précisément là où l'on pourrait penser que les vellétés d'éviter sont les plus fréquentes ; ils voient, symétriquement, ces chances d'éviter augmenter dans les contextes les plus favorisés. Est-ce à dire que ces élèves ont non seulement moins de chance d'accéder aux établissements les plus favorisés, mais encore, une probabilité significative d'être scolarisés ailleurs, alors même qu'ils résident dans l'aire de recrutement d'un tel collège ? Les interactions observées à l'échelon du voisinage renforcent cette présomption. Les élèves issus des catégories populaires voient en effet leur probabilité d'éviter augmentée quand leur secteur de recrutement est situé dans un voisinage défavorisé ou même, intermédiaire, mais réduite dans un voisinage « très favorisé ». On retrouve ici, inversées, les logiques à l'œuvre pour les catégories précédentes, révélant les cloisonnements sociaux et spatiaux séparant des espaces d'échange distincts, l'un dans le Paris populaire, l'autre dans les Beaux Quartiers.

La probabilité d'éviter des élèves issus des « classes moyennes » des secteur public ou privé, qui à l'échelon de l'aire de recrutement subissent les mêmes types d'influences que celle des élèves des catégories populaires, est peu influencée par l'échelon du voisinage. Seuls les élèves issus des classes moyennes du secteur public voient leur probabilité affectée, négativement, dans le cas d'un voisinage « intermédiaire ». On peut y voir l'effet d'une contrainte socio-spatiale, lié notamment aux coûts économiques et temporels engendrés par la distance spatiale ; mais on peut y voir aussi un comportement d'auto-sélection par auto-limitation des ambitions, certains parents voyant plus d'inconvénient que d'avantage à la scolarisation de leur enfant dans un établissement trop élitiste. Cet *ajustement des familles à l'avenir scolaire probable* de leurs enfants se trouve ainsi renforcé par l'inscription spatiale des inégalités sociales. On retrouve dans ces formes d'auto-élimination un mécanisme classique du tri social exercé par le système d'enseignement, et le moins que l'on puisse dire est que la segmentation

de l'espace scolaire, et les effets concurrentiels qui en résultent, ne sont pas pour rien dans la réalisation de ces processus d'auto-sélection.

EVITEMENT SCOLAIRE ET CHANGEMENT DE CONTEXTE

Après avoir observé les flux, on peut s'interroger sur la rentabilité de l'évitement scolaire en termes de chances d'accès à des établissements plus favorisés. L'idéal serait ici de faire le suivi de plusieurs cohortes afin d'établir des régularités statistiques sur la rentabilité individuelle de l'évitement. Cependant, le passage du CM2 à la 6^{ème} correspond à une étape importante de ces processus et, à ce titre, il donne une coupe synchronique de la différenciation des trajectoires individuelles et collectives. Les tris croisés sur la population des élèves évitants et le type de mobilité qu'ils réalisent entre catégories d'établissements (« ascendante/stagnante/descendante ») montre tout d'abord que des différences significatives ont lieu selon leur catégorie sociale. Alors que 42% des élèves évitants issus de la « bourgeoisie intellectuelle » accèdent à un meilleur établissement, c'est le cas pour seulement 26% de ceux issus des milieux populaires ; entre les deux, la « bourgeoisie économique » et les « classes moyennes » se situent entre 33% et 37% de mobilité ascendante¹⁵⁰. Ces inégalités sont d'autant plus fortes que le mode de calcul utilisé sous-estime les comportements aux extrémités de la hiérarchie sociale : les mouvements entre établissements d'une même catégorie ne sont pas comptabilisés, et ainsi la mobilité ascendante d'un élève résidant dans le secteur d'un « établissement d'élite » mais évitant vers un établissement encore plus recherché (par exemple du VI^e arrondissement vers le Ve) est considéré comme « mobilité stagnante ».

De plus, il existe un effet lié à l'inégale composition sociale des établissements, puisque les élèves de milieu favorisé sont déjà, avant évitement, concentrés dans les établissements les plus favorisés. S'ils évitent, la probabilité

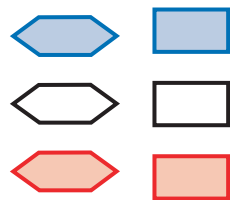
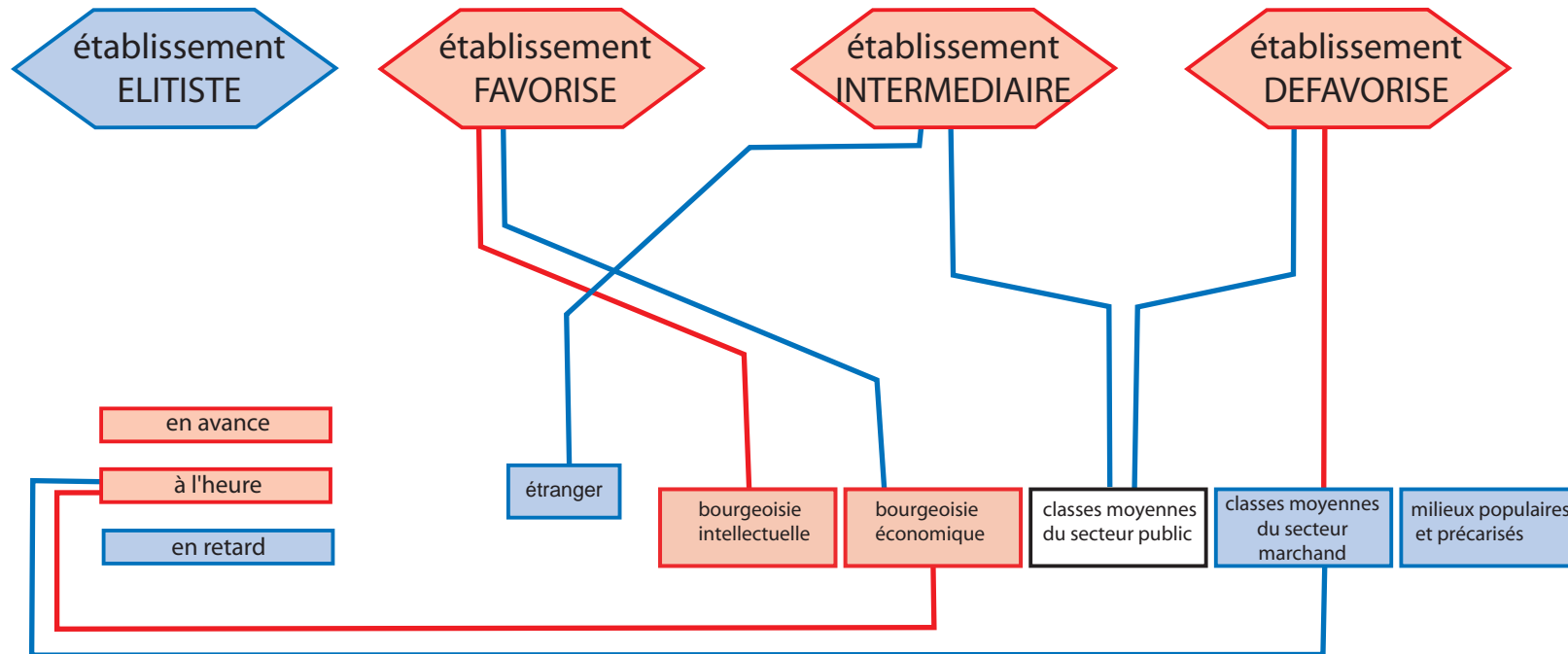
¹⁵⁰ En ce qui concerne les effets de l'âge scolaire, ils sont conformes aux résultats attendus, les élèves en avance réalisant une mobilité ascendante plus fréquemment que les autres, et les élèves en retard moins fréquemment.

que cette mobilité soit ascendante est donc fortement minorée, tout comme la probabilité de mobilité descendante des élèves défavorisés. Cependant, les résultats montrent que les relations entre les variables explicatives sont suffisamment fortes pour demeurer significatives malgré cet effet de composition. En effet, les caractéristiques individuelles favorables (en avance, à l'heure, ressortissant de l'Union Européenne, forte dotation en capital économique ou en capital culturel) augmentent de façon significative la probabilité de mobilité ascendante. Réciproquement, les élèves mal dotés en capital culturel et/ou économique, en retard, étrangers à l'Union européenne, réalisent de façon significativement plus fréquente une mobilité descendante. Face à ce résultat, il a semblé nécessaire de proposer une modélisation de l'orientation sociale ascendante de la mobilité individuelle (schéma G).

Les déterminants de la mobilité ascendante sont, comme on pouvait s'y attendre en ce qui concerne les caractéristiques des élèves, le fait d'être en avance scolairement, ainsi qu'une appartenance sociale à la « bourgeoisie intellectuelle » et aux « classes moyennes du secteur public ». Inversement, le fait d'être en retard ou d'appartenir aux « catégories populaires » compromet les chances de mobilité ascendante. De façon plus surprenante, l'appartenance à la « bourgeoisie économique », considérée seule, diminue les chances de mobilité ascendante : on peut invoquer ici le départ vers le privé (qui n'est pas pris en compte dans le modèle), et une bonne situation résidentielle initiale, qui minore la possibilité de mobilité ascendante (les déplacements dans les contextes et voisinages bourgeois n'étant pas comptés)¹⁵¹.

¹⁵¹ Il y a là un biais statistique fort, qui sera rectifié ultérieurement par la prise en compte précise des mouvements d'un collège à l'autre, les établissements étant ordonnés sur une échelle continue permettant d'estimer le sens de la mobilité en fonction des catégories sociales. En fait, la mobilité stagnante a plutôt un sens ascendant pour les catégories supérieures déjà bien situées dans l'espace résidentiel, alors que cette même mobilité joue en sens inverse pour les classes les moins favorisées situées au bas de la hiérarchie des établissements.

Inégalités d'accès à un meilleur contexte par l'évitement



Type d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève réduisant de façon significative la probabilité d'améliorer le contexte en cas d'évitement

Type de voisinage / d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève sans effet significatif

Type de voisinage / d'établissement / caractéristique individuelle de l'élève augmentant de façon significative la probabilité d'améliorer le contexte en cas d'évitement

interaction réduisant de façon significative la probabilité d'améliorer le contexte en cas d'évitement

interaction augmentant de façon significative la probabilité d'améliorer le contexte en cas d'évitement

Le contexte de scolarisation transforme fortement les probabilités de ces trajectoires. Comme on peut s'y attendre, la mobilité ascendante est favorisée par un contexte d'établissement « bourgeois » et « intermédiaire ». Les interactions entre catégories sociales et contextes permettent cependant d'affiner l'analyse. Dans un contexte scolaire déjà favorisé, les mieux dotés en capital culturel (« bourgeoisie intellectuelle ») voient augmenter leur probabilité d'obtenir un meilleur contexte de scolarisation (en accédant aux « établissements d'élite »), mais ce sont surtout les plus dotés en capital économique (« bourgeoisie économique » et, à un degré moindre, les « classes moyennes du secteur privé »), qui voient leurs chances de mobilité ascendante augmenter. Toutefois, cette dernière catégorie voit diminuer ses chances de mobilité ascendante dès lors qu'elle est scolarisée dans un « établissement bourgeois », ce qui montre de faibles chances d'accès aux « établissements d'élite » pour les catégories n'étant pas les plus dotées en toutes formes de capitaux. Les « classes moyennes du secteur public » sont peu susceptibles d'améliorer leur sort lorsqu'elles sont dans un contexte « défavorisé », ce qui tient sans doute à des facteurs spatiaux : elles n'ont pas assez de ressources pour accéder à de meilleures conditions étant donné les « effets de lieu » qui s'y exercent, la distance spatiale renforçant ici la stigmatisation scolaire des quartiers populaires. En outre, on ne peut négliger le fait que ces catégories constituent la cible de politiques d'établissement visant à les faire rester, en offrant des options ou des classes de niveau¹⁵².

Enfin, et de manière contre intuitive, les catégories populaires voient leurs chances de mobilité ascendante diminuer dans les contextes d'établissements « favorisés » et « intermédiaires », comme si la polarisation sociale de l'espace scolaire n'était pas seulement liée au départ des élèves d'origine favorisée vers les lieux de scolarisation les plus préservés, mais aussi à une tendance migratoire de sens inverse, d'élèves de milieu populaire vers des établissements défavorisés. Il faudrait ici analyser les procédures d'orientation des élèves à l'entrée en 6^{ème}, et

¹⁵² Voir à ce sujet LEGER A. et TRIPIER M, *op.cit.*, 1986 ; VAN ZANTEN A., *op.cit.*, 2001.

les effets d'attraction liés aux options et aux mesures de compensation, mais quoiqu'il en soit, ce résultat questionne un des présupposés des politiques de « mixité scolaire », selon lequel les élèves défavorisés réussiraient mieux au contact d'élèves d'origine sociale plus élevée¹⁵³.

Le troisième niveau du voisinage apporte des nuances supplémentaires. Les voisinages « très favorisés » et « défavorisés » exercent, pour des raisons différentes, des effets négatifs sur la mobilité ascendante. Alors que le voisinage « très favorisé » limite mécaniquement la probabilité d'ascension, il y a une spécificité de l'espace scolaire « défavorisé », où non seulement la probabilité d'éviter (cf. le troisième niveau *infra*) mais encore les chances d'ascension des élèves qui évitent, sont compromises. Seul le voisinage « favorisé » engendre des effets positifs significatifs, comme si les avantages liés à la position géographique venaient renforcer les avantages sociologiques.

Les interactions avec l'appartenance sociale des élèves font apparaître des effets plus complexes. Certaines catégories n'ont aucune interaction significative avec les voisinages : la « bourgeoisie intellectuelle », dont les membres ont *assez de capital sous toutes ses formes pour ne pas être dépendants de leur situation géographique*, et les « classes moyennes du secteur privé », dont on a vu qu'elles sont relativement peu portés à l'évitement (on retrouve sans doute ici l'hétérogénéité de la catégorie construite du point de vue du comportement scolaire). Les élèves évitants issus de la « bourgeoisie économique » et des « classes moyennes du secteur public » voient leurs chances de mobilité ascendante significativement influencées par le voisinage, mais de façon très différente: les premiers sont avantagés par un voisinage très favorisé, où ils ont de bonnes chances d'accéder à un établissement prestigieux. En revanche, s'ils résident dans un voisinage de type intermédiaire ou défavorisé, leurs chances de mobilité ascendante sont compromises : leur mobilité se fait alors plus souvent vers un établissement de type équivalent à celui de leur secteur, du moins pour

¹⁵³ Ce qui renverrait ici à un problème d'échelle : les travaux d'Alain Mingat sur le sujet sont réalisés au niveau de la classe. Ici en revanche, il ne s'agit pas de résultats scolaires mais d'orientation dans un espace d'établissements.

ceux d'entre eux qui n'optent pas pour l'enseignement privé. Les élèves issus des « classes moyennes du secteur public » voient au contraire leurs chances de mobilité ascendante fortement compromises dans un voisinage très favorisé: l'accès aux collèges prestigieux est pour eux peu probable, et pour eux la dernière marche semble bien la plus haute et plus difficile à franchir. On retrouve ce même type de relation pour les élèves issus des catégories populaires, mais à un niveau inférieur : ceux-ci voient leurs chances de mobilité ascendante compromises par un voisinage de type « intermédiaire ».

*

Ces diverses modélisations font bien apparaître dans quelle mesure la situation spatiale peut avoir des effets différentiels sur la scolarisation des catégories sociales. Pour les uns, la situation spatiale semble au contraire accentuer les effets négatifs du manque de capital économique et/ou scolaire, ou tout au moins leur inadaptation aux sous-espaces scolaires correspondants. Pour les autres au contraire, elle permet d'améliorer les positions déjà acquises, et en ce sens la mobilité constitue bien une forme de capital, pour reprendre l'expression de Kaufman, Bergman et Joye¹⁵⁴. A l'intersection des dimensions sociale et spatiale, cette mobilité n'a cependant de rentabilité que dans des conditions spécifiques : c'est parce qu'elle se situe dans des espaces socialement hiérarchisés et propres à la conversion de la structure des capitaux possédés qu'elle peut être interprétée, pour certaines catégories sociales identifiées dans leurs contextes, comme une mobilité « ascendante ».

¹⁵⁴ KAUFMAN V., BERGMAN M.M. et JOYE D., « Mobility as capital », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol.28 (4), 2004, p. 745-756.

PREMIERS ELEMENTS DE SYNTHESE

Plus qu'une conclusion, cette phase d'exposition de la recherche incite à dégager des éléments qu'il restera encore à synthétiser, dans la mesure où la diversité des points de vue produits rend nécessaire une étape supplémentaire : la traduction des résultats obtenus (et de leurs indicateurs de référence) dans une conceptualisation commune à toutes les approches proposées. En attendant, on se propose de distinguer plusieurs niveaux d'analyse.

En premier lieu, cette recherche a permis de confirmer certains résultats déjà connus, tout en gagnant en précision au prix d'options méthodologiques lourdes mais plus détaillées. Ainsi la forte différenciation sociale de l'évitement a été étudiée du point de vue de la propension à éviter, des façons d'éviter ou de la rentabilité des pratiques d'évitement en matière de placement scolaire. De même, on a vu que les pratiques d'évitement renforcent en retour la division sociale de l'espace résidentiel, dans lequel s'inscrivent les inégalités sociales. D'autre part, on a vu augmenter significativement la division sociale de l'espace scolaire (et sa polarisation) dans tous les secteurs de l'agglomération étudiée, même les plus favorisés, infirmant ainsi l'idée que l'évitement ne serait qu'une fuite des quartiers populaires par les classes moyennes. Ces résultats contre intuitifs s'expliquent si l'on prend en compte les processus de différenciation socio-spatiale, qui créent des formes particulières d'évitement, selon des polarisations géographiquement identifiables, mais aussi des voisinages aux caractéristiques sociales très marquées.

Par conséquent, si appartenir à une catégorie sociale ne signifie pas la même chose selon l'endroit où l'on se trouve, c'est sans doute parce que la dimension spatiale a des incidences sur la mise en œuvre des pratiques sociales, en bouleversant la distribution des différentes formes de capitaux : en rendant plus nécessaire la possession d'un volume important de capital économique pour se placer géographiquement dans l'espace résidentiel, mais aussi en favorisant, ou non, les mécanismes d'acquisition, ou de transmission, de capital scolaire selon l'accès à diverses conditions de scolarisation. Dans la mesure où l'espace est

structuré en retour par ces pratiques sociales, avec des « circuits de scolarisation » et des formes de mobilité susceptibles d'influer sur la structure de l'offre scolaire, l'évitement scolaire peut être compris dans sa dimension socio-spatiale, où les inégalités sociales et spatiales se renforcent. Au delà des résultats attendus ou contre intuitifs, il s'agit à présent de remonter aux processus sous-jacents dont on a saisi certaines manifestations visibles, ce que l'on s'efforcera de faire dans la synthèse présentée à l'issue de cette recherche. On tentera en particulier de faire le lien entre les hypothèses générales que cette recherche a permis de formuler, et l'analyse des effets de la (dé)sectorisation sur les espaces scolaire et résidentiel.

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE 1 : IVRY-SUR-SEINE ET LEVALLOIS, DEUX HISTOIRES DIFFERENCIEES

A Ivry-sur-Seine, l'industrialisation a entraîné, à partir du XIX^e siècle, une accélération de l'urbanisation sous forme de lotissements destinés à loger les ouvriers. La ville se présente comme un territoire parcellaire aux quartiers clairement identifiables. La proximité de la capitale a largement facilité le développement de l'industrie avec le desserrement vers 1840 des entreprises parisiennes (usines chimiques et agro-alimentaires puis, vers 1880, industries métallurgiques et automobiles), et la concentrations des entreprises dans le quartier d'Ivry-Port, permettant un approvisionnement direct par les quais de Seine et la voie ferrée. Elles ont cependant essaimé dans tous les quartiers et ont laissé un tissu très imbriqué de logements (principalement collectifs) et d'entreprises limitant l'effet « ville dortoir » que connaissent beaucoup de villes de banlieue.

La crise du logement de la première moitié du XX^e siècle, due à l'incapacité d'absorber une population grandissante et à la vétusté des logements, a entraîné une forte activité de construction de logements : 37,6% des logements ont été achevés avant 1950 et 51% avant les années 1970. Ces logements sont essentiellement des logements collectifs (HLM, locatif privé et copropriétés). L'habitat pavillonnaire, principalement concentré dans le nord-ouest de la commune occupe une place très faible : seulement 6,8% des logements sont des maisons individuelles. Ivry compte ainsi un parc locatif social important, avec près de 40% de logements HLM, concentrés principalement dans les quartiers Monmousseau, Pierre et Marie Curie et ceux du centre ville (Nord et Est). Les logements de ces quartiers sont à plus de 70% des logements sociaux où réside une population ouvrière et employée à bas revenu.

La commune présente donc toutes les caractéristiques socio-économiques des villes industrielles de la « ceinture rouge » de Paris. Construite autour d'activités industrielles, Ivry est une commune à forte implantation ouvrière. Jusque dans les années 1960, la répartition sociologique laisse apparaître une forte majorité d'ouvriers de l'industrie (60%) répartis dans quatre secteurs : la chimie, la métallurgie, l'alimentation et l'automobile. Les employés, artisans et petits commerçants sont alors en minorité. La proportion d'ouvriers de l'industrie dans la commune diminue avec la période de désindustrialisation des années 1970 et représente aujourd'hui 22,2% de la population active ivryenne. On observe depuis les années 1980 une tertiairisation de l'économie qui recouvre des activités liées au commerce, aux services aux entreprises et à l'hôtellerie. Entre 1974 et 1999, la part de l'activité tertiaire est passée de 33% à 62%. L'emploi industriel ne représente plus que 22% des effectifs alors qu'il représentait encore 48% en 1974. La part du BTP est resté plutôt stable : 19% en 1974 à 16% en 1999.

La création d'emplois dans le secteur tertiaire n'a compensé qu'en partie seulement les pertes du secteur industriel : le chômage, les licenciements économiques, les transferts et fermetures d'usines se multiplient dans les années 1980. Cette tendance est perceptible sur l'ensemble du territoire de la Seine Amont¹⁵⁵, qui a enregistré une perte de 11 600 emplois entre 1990 et 1999 (selon l'enquête régionale sur l'emploi). Cette perte se traduit à Ivry-sur-Seine par l'augmentation de la part de personnes travaillant hors commune

¹⁵⁵ Ablon, Alfortville, Charenton, Choisy-le-Roi, Ivry-sur-seine, Maisons-Alfort, Orly, Saint-Maurice, Valenton, Villeneuve-le-Roi, Villeneuve-Saint-Georges, Vitry, 12^{ème} et 13^{ème} arrondissements parisiens

(74% de la population active), évolution observée dans les recensements successifs depuis 1990. La transformation des emplois s'est accompagnée d'une modification des qualifications recherchées. La structure de l'emploi évolue avec la croissance des employés qualifiés, ouvriers qualifiés, techniciens, cadres. Ainsi, d'un point de vue économique, la ville est confrontée à une double nécessité : l'adaptation au nouveau contexte économique et l'adéquation entre le niveau de qualification des emplois offerts et celui des actifs. En effet, la ville compte une forte proportion de main-d'œuvre peu qualifiée.

Ces transformations économiques se sont accompagnées d'une croissance démographique forte. La pression démographique de la capitale causée par les transformations haussmanniennes, l'immigration rurale et étrangère ont, à partir du XIX^e siècle, accéléré le peuplement d'Ivry, qui compte plus de 30.000 habitants en 1911. Le nombre d'habitants, en constante augmentation, passe de 44 859 à 48796 entre 1936 et 1954. Lors de l'après-guerre, Ivry connaît une poussée démographique supérieure à la moyenne nationale. Après la période de reconstruction, la population augmente à un rythme accéléré jusque dans les années soixante-dix où la population s'élève à 62 856 habitants. La désindustrialisation freine ensuite l'expansion démographique. Ivry est marqué par une baisse démographique importante depuis 1975, comme ses voisines Vitry et Villejuif.

Au recensement de 1982 apparaît un phénomène d'émigration hors de la commune, qui se vide de près de 20% de sa population en 20 ans (1975-1995). Cette tendance se poursuit ensuite avec une baisse de 5% entre 1990 et 1999, tandis que sur la même période le nombre de logement vacants augmente de 39% pour représenter 8,5% du parc total de la commune. La baisse de la démographie de la commune s'accompagne par ailleurs d'un renouvellement de 33% de sa population : en 1999, elle compte 17019 nouveaux résidents qui n'habitaient pas dans la commune en 1990. Ainsi entre 1990 et 1999 la ville connaît une perte de 19 701 habitants, soit 36,7% de la population, qui n'est que partiellement renouvelée.

Avec le vieillissement de la population ivryienne depuis les années 1980, la baisse de la démographie est plus marquée chez les moins de 20 ans et les 20-39 ans : la proportion de ces classes d'âge dans la population totale baisse au profit des plus de 40 ans, tandis que la proportion des plus de 60 ans est en augmentation. Ces mouvements font apparaître une migration des moins de 20 ans hors de la commune. En 1999, les 10-14 ans représentent 5,8% de la population totale, taux nettement inférieur à la moyenne nationale (6,6%). On constate cependant que dans les quartiers les plus défavorisés (Pierre et Marie Curie, Fort, Centre ville Nord et Est, et Gagarine), la proportion des 10-14 ans dépasse les 7,5%. Si la commune concentre une forte population étrangère (17% des ivryens), la proportion de la population étrangère dans la commune est passée de 10 043 à 8 815 (-12%) entre 1990 et 1999.

La ville de Levallois-Perret présente un profil socio-spatial sensiblement différent. Elle a été créée en 1867 sur des terrains dépendant de Clichy et de Neuilly. Le village-Perret appartient à plusieurs propriétaires qui y construisent des lotissements revendus ensuite en parcelles. Parmi eux, Nicolas Vallois, ancien menuisier, s'érige en aménageur, prévoit des zones de construction, l'emplacement des futurs équipements ou le tracé des rues, tandis qu'il tente d'attirer dans ses maisons modestes, les « Parisiens du dimanche ». La construction du pont d'Asnières et la mise en service, en 1837, de la ligne de chemin de fer Paris-Saint Germain, accélèrent l'afflux de nouveaux habitants (marchands de vin, menuisiers, professions du bâtiment, constructeurs de véhicules). Le « village »

s'agrandit. Il passe de 250 habitants en 1848 à 16 000 en 1866¹⁵⁶. Une centaine d'établissements industriels, distillerie, fabriques d'eau de Javel, de vernis, de produits chimiques, sablières, ateliers de construction navale s'implantent sur le territoire de la commune désormais autonome. Les entreprises de transports – secteur qui constitue une part importante de l'activité économique – coexistent avec un artisanat spécialisé (maréchaux ferrant, serruriers, carrossiers) et de nombreuses fabriques (de ressort, d'essieux, de carrosseries...) tandis qu'un second pôle d'industrie s'organise autour des fabriques de parfum et de savon. Entre 1848 et 1867 s'ajoutent les activités du port (devenu un simple point de ravitaillement) qui alimente en matière première les ateliers de construction navale, la fabrique de blanc de zinc et les industries de transformation. Au XX^e siècle, l'activité économique locale s'organise principalement autour de l'industrie automobile, le long de la Seine (pour les usines) et en bordure de Paris (ateliers, artisans), à côté d'un commerce de gros lié à l'industrie alimentaire et aux transports individuels (taxis). Si en 1926, la commune culmine avec 75.145 habitants, la tendance, caractéristique de l'évolution de la proche banlieue parisienne, s'inverse lors des recensements de 1946 (61.681 habitants), de 1968 (59.212) et de 1975 (53.115) pour progresser à nouveau entre 1982 (53.777), régresser en 1990 (47788 habitants), puis augmenter en 1999 (54750). Levallois se caractérise par une importante mobilité résidentielle. Interrogés en 1999, la moitié des habitants de la commune avaient emménagé depuis moins de neuf ans, contre un tiers, en 1982. La moitié de la population est donc d'installation récente¹⁵⁷.

L'ancienne commune industrielle semble aujourd'hui bien loin de son passé communiste, témoin la réélection régulière, depuis 1983, de listes municipales droite-divers droites, qui s'enracine dans des transformations sociales profondes. Dès son élection, le maire Patrick Balkany entreprend de grands travaux d'urbanisme afin d'attirer des entreprises et des populations issues de couches moyennes et supérieures. Parallèlement, il mène une politique très sécuritaire, créant, dès son arrivée une police municipale, équipant l'ensemble des HLM en interphones et portes blindées, et proposant un système d'alarme aux habitants reliée à la police. Dans les années 1990, il installe une vidéosurveillance dans les lieux publics, suscitant de vives polémiques. En l'espace d'une trentaine d'années, ces transformations structurelles de la ville – désindustrialisation et tertiarisation – contribuent à changer la composition sociale de ses quartiers. En 1982, le secteur du bâtiment, de la construction automobile, électronique et électrique concentrait

¹⁵⁶ Cette partie s'appuie sur *Levallois mémoire*, catalogue édité à l'occasion de l'exposition « Levallois, mémoires », 1991, tiré à 3000 exemplaires, (direction de l'information, hôtel de ville) avec le concours de la société historique de Levallois-Perret, ainsi que sur le travail de ORSEL V., « Levallois-Perret : une commune aux multiples mutations », DESS Urbanisme et gestion des villes, filière développement local 1994-1995, Diagnostic de la ville,

CHALINE M.C. (dir.), Institut d'urbanisme de Paris – Université Val de Marne.

¹⁵⁷ Pourtant entre 1982 et 1990, Levallois-Perret qui perdait 6000 habitants était la seule commune des Hauts de Seine à enregistrer une baisse aussi importante du taux de variation annuel de la population sans double compte : -1,46% contre +0,04 % pour le département, soit une chute de -11,1% contre +18,4 à Puteaux. Cette baisse importante de la population communale était due au solde migratoire négatif traduisant d'importants mouvements de la population depuis 1968.

plus du tiers des effectifs salariés¹⁵⁸. Dix ans plus tard, les services marchands représentent près de 40% des effectifs salariés (contre 20% en 1982). Entre 1983 et 1993¹⁵⁹, le nombre de m2 de bureaux était multiplié par 3,6 (il a doublé dans les Hauts-de-Seine). Ce marché essentiellement locatif accueille des petites et moyennes entreprises, désormais majoritaires à Levallois qui comprend en 1995, la plus forte proportion de commerces du département (210,1 établissements pour 10.000 personnes contre 114,4 pour les Hauts-de-Seine, les établissements comprenant cafés, hôtels, restaurants, services marchands aux particuliers, et 6 hypermarchés et supermarchés).

En l'espace d'une vingtaine d'années, la « ville ouvrière » est devenue une « ville pour cadres ». Entre 1982 et 1999, la proportion d'ouvriers parmi les actifs a été divisée par trois. Entre 1982 et 1990, leur part est passée de 30,% à 20% pour tomber à 9,5%, soit une baisse étonnement régulière de 10% tous les neuf ans. Au cours de la même période, le pourcentage de cadres et professions intellectuelles supérieures parmi les actifs a été multiplié par 2,5, passant de 15,5% en 1982 à 22,4% en 1990 pour représenter plus du tiers des actifs de la commune en 1999. Dans des proportions semblables à 1982, les professions intermédiaires et les employés représentent le quart des actifs de la ville en 1990 et en 1999, avec une légère augmentation des premiers (+2,8%), et une légère baisse des seconds (-3,2). L'élévation du niveau de diplôme dans la population constitue un aspect important des transformations de la population : entre 1990 et 1999, la part des non diplômés parmi les « 15 ans et plus » a été divisée par deux, passant de 22% à 10%. Durant la même période, les diplômés d'études supérieures ont augmenté de 7%, passant de 19% à 26%. Enfin, le taux de chômage a augmenté très légèrement (+0,7%) entre 1990 et 1999 passant de 8,5% à 9,2%, tout en restant inférieur au taux départemental.

A la fin des années 1990, les habitants de Levallois travaillent en grande majorité hors de la ville. Sur les 45.814 emplois recensés sur la commune en 1990, seuls 16,8% sont occupés par des habitants de Levallois. Sur les 23000 levalloisiens actifs ayant un emploi, 33,3% travaillent et résident dans la commune, tandis que 66,7% travaillent ailleurs. Un quart des personnes qui travaillent à Levallois habitent Paris, un quart vient des Hauts de Seine, 15,5% du Val de Marne et 11,3% d'Argenteuil. Parmi les Levalloisiens qui travaillent hors de la ville, plus de la moitié travaillent à Paris (principalement dans les 8^e, 17^e, 9^e et 16^e arrondissements), un tiers dans le département (Neuilly, Courbevoie, Clichy). Ce sont principalement des cadres et des professions intermédiaires qui entrent travailler à Levallois. Malgré un rajeunissement entre 1975 et 1990 (la part des moins de 19 ans a augmenté de 0,63% alors qu'elle a baissé de 2,36% dans le département), la population communale est plus âgée que la moyenne départementale et régionale. Les plus de 60 ans représentent 20% de la population en 1990 contre 18% pour le département et 15,8 % en Ile-de-France ; les moins de vingt ans représentent 21% de la population en 1982, 20,73 % en 1990, contre 24% puis 23,58 % dans le département et 27% puis 26,1% en Ile-de-France (source INSEE, RGP). Cependant, entre 1990 et 1999, la population a légèrement rajeuni : +1% de moins de 19 ans, +3% pour les 20-39 ans, - 3% pour les « 60 ans et plus ». La part des habitants de Levallois n'ayant pas la nationalité française a diminué de moitié entre 1982 et 1999. Cette diminution qui touche tous les quartiers, est cependant beaucoup plus importante

¹⁵⁸ Source : données du Groupement des ASSEDIC de la Région parisienne – GARP, NAP 40.

¹⁵⁹ Le parc de bureaux se développe rue Anatole France, rue de Villiers, rue Victor Hugo. Levallois est 30 à 40 fois moins cher qu'à Paris, 20% moins cher qu'à Neuilly, au même prix qu'à La Défense.

dans « quartiers » ouvriers et employés en 1990 (Ile-de-la Jatte, Trézel et Maurice Ravel) devenus des quartiers « cadres et professions intermédiaires » en 1999.

Ces transformations socio-démographiques ne sont pas sans lien avec les politiques municipales en matière de logement. Jusqu'en 1983, la mairie se concentre sur le gel du foncier, l'amélioration des conditions de logement (« ZAC du secteur 9 »). En 83, la mairie entreprend une révision du plan d'occupation des sols et la création de ZAC. La redéfinition du POS de Levallois est censé permettre l'implantation d'activités économiques tout en délimitant des secteurs destinés à l'habitat et aux équipements collectifs. Parallèlement, aux trois zones urbaines définies par le POS, et à la signature d'une convention Etat-Commune en juin 1990, le territoire est divisé en 8 ZAC, la plus importante étant la ZAC du Front de Seine (50 hectares sur lesquels étaient implantée les usines Citroën). Si entre 1962 et 1982, le parc de logement est resté stable (de 27.900 logements à 28.100), le rythme de construction a dépassé celui des disparitions ou transformations des résidences principales, et en 1990 seulement 26.945 logements sont recensés ; le nombre de résidences principales (23.223) a chuté de -9,8% entre 1982 et 1990 (contre une augmentation moyenne de 3,5% dans le département). Cette diminution du parc de logement dérive des actions de rénovation et de démolition, entraînant des déplacements de populations, impulsés par la municipalité. Le pourcentage de propriétaires a également augmenté depuis les années 1980 : de 22,8% à 27,5% en 1990 et 29,8% en 1999. Le parc de logement est essentiellement composé de logements collectifs en 1990 (21.576 contre 291 maisons individuelles). Ils sont majoritairement composés de deux pièces, tandis que la part des 3 et des 5 pièces a augmenté (ils représentent 46% du parc en 1990 contre 40,6% en 1982) au détriment des une pièces. La taille moyenne des ménages à Levallois est restée relativement stable depuis les années 1970 (de 2,05 personnes en 1975 à 2,03 en 1990), tout comme le nombre de personnes par logements (de 2,08 en 1975 à 2,03 en 1990). Dernier élément : le parc immobilier paraît quelque peu vétuste. En 1990, 64% des logement sont construits avant 1949 (contre 38,5% pour le département), 20%, entre 1949 et 1974, 9,3% de 1975 à 1981, 6% entre 1982 et 1990 (dû à la mise en place de la ZAC du Front de Seine qui compte 2000 logements). Le prix du parc immobilier fluctue lui-même en fonction des territoires. A un pôle, on trouve les abords de Neuilly et du 17^e arrondissement, le quartier de la Mairie et du parc Louis Rouquier. A l'Est, on trouve l'habitat social et les immeubles anciens moins recherchés.

Il faudrait ajouter à ces éléments historiques la différence en termes de structures d'encadrement de la jeunesse. La ville d'Ivry a été pionnière dans les mouvements d'éducation populaire. En effet, le caractère essentiellement ouvrier de la population ivryenne, depuis l'industrialisation de la ville, a entraîné une forte tradition politique communiste qui se traduit par le développement d'activités culturelles et sportives destinées à occuper les jeunes d'origine populaire, plus que par la construction et la réhabilitation des locaux scolaires. Cependant le contrat éducatif local prévoit des aménagements permettant la réalisation des objectifs fixés dans le cadre du contrat ville : construction d'infrastructures scolaires destinées à accueillir les enfants des futurs arrivants – la ville s'est fixée pour objectif d'atteindre 60 000 habitants à en 2010 – ainsi que le renforcement de la carte scolaire afin de « garantir » la mixité sociale dans les quartiers et les écoles. En revanche, aucune tradition d'encadrement des classes populaires ne subsiste à Levallois, dont la tertiarisation se trouve redoublée par la proximité avec des communes « riches

ANNEXE 2 : L'ÉVITEMENT AU NIVEAU PRIMAIRE A IVRY ET LEVALLOIS

Tableau 1 - Localisation des établissements scolaires d'Ivry

*établissements classés ZEP

Localisation	Obstacle physique à l'accessibilité	Ecoles Élémentaires Publiques	Ecoles Élémentaires Privés	Collèges Publics	Lycées Publics d'enseignement général
Centre ville					
Centre ville Nord					
Centre ville Sud					
Centre ville Est		Einstein			
Centre ville Ouest			Jean XXIII		
Gagarine	Mal desservi	Juliot Curie*			
Ivry Port	Coupé du centre de la ville par la ligne SNCF				
Ivry Port Nord		Rousseau*		Molière*	
Ivry Port Centre	Coupé des villes limitrophes par la Seine	Orme au Chat*			
Ivry Port Sud	Absence de transport en commun.				
Parmentier/Marat					
Parmentier Nord				Politzer *	
Parmentier Sud				Rolland *	Rolland *
Petit Ivry					
Petit Ivry Nord			Notre Dame de l'espérance		
Petit Ivry Sud		Thorez *			
Pierre et Marie Curie					
Hoche – Le Galleu		Makerenko *			
Verrolot	séparé du reste de la commune par la RN305				
Plateau Monmousseau					
Plateau Sud					
Plateau Nord		Barbusse			
Monmousseau		Solomon			
Fort		Langevin			
Mirabeau-Sémard					
Mirabeau	pas de liaison directe avec Porte d'Ivry				
Danton Ouest et Est				Wallon *	

Tableau 2 - Localisation des établissements scolaires de Levallois

Localisation	Ecoles Elémentaires publics	Ecoles Elémentaires privés	Collèges publics	Lycées publics d'enseignement général	Collège et lycée privés
Front de Seine		●Emilie Brandt	●Jean Jaurès		
Front de Seine, Villiers, Ile de la Jatte	● Alfred de Musset ● George Sand			● Léonard de vinci	
Eiffel	● Maurice Ravel				
Trézel	●Jules Ferry ● Paul Bert				
Villiers- Danton	● Anatole France		●Danton*		
Villiers L. Michel	● Françoise Dolto				
Wilson- Rivay	● Ferdinand Buisson ● Jean de La Fontaine	● Sainte- Marie			●Collège Saint-Justin ●Lycée Montalembert

* Ce collège a une SEGPA

Tableau 3 – Ivry. Effectifs avec dérogations : 2002/2003

Elémentaire																
	Capacité	Moyenne	Effectifs	(dérogations)	(% dérogations)	Einstein	Juliot Curie	Makarenko	Thorez	Rousseau	Orme au Chat	Langevin	Solomon	Barbuse	Vitry	Hors commune
Einstein	303	27,5	289	39	13,49%	250	6	2	19	2	2	1	1	2	3	1
Juliot Curie A	240	24	226	27	11,95%	6	199	1	2	2	4	6	0	2	1	3
Juliot Curie B	279	24	244	38	15,57%	7	206	0	0	2	10	12	3	1	1	2
Makerenko	303	24	240	25	10,42%	1	1	215	4	1	1	2	3	7	4	1
Thorez A	231	24	219	24	10,96%	1	1	13	195	0	0	4	2	2	0	1
Thorez B	216	24	172	9	5,23%	2	0	3	163	0	2	0	0	0	2	0
Rousseau	303	24	222	20	9,01%	4	7	0	0	202	7	1	0	0	0	1
Orme au Chat	240	24	232	27	11,64%	0	8	0	1	15	205	1	0	0	0	2
Langevin	306	25,5	275	70	25,45%	4	8	0	4	1	0	205	14	5	25	9
Solomon	358	27,5	216	57	26,39%	0	1	3	3	0	0	5	159	0	44	1
Barbuse A	179	25,5	165	24	14,55%	0	0	5	1	0	0	5	5	148	0	1
Barbuse B	204	25,5	157	9	5,73%	0	1	5	1	1	0	1	2	145	1	0
jean XXIII	250	10	25	-	-	19	26	8	10	5	6	11	8	29	-	-
Notre Dame de l'espérance	180	7	27,7	-	-	6	4	10	59	2	3	6	4	10	-	-
Vitry						0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
Paris						2	1	5	28	2	1	0	3	8	-	-
Autre commune						0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
Total						302	469	270	490	235	241	260	204	359	-	-
Total dérogations Ivry						50	63	50	104	31	35	55	42	58	81	22
<i>écoles publiques</i>						25	33	32	35	24	26	38	30	19	81	22
<i>écoles privées</i>						25	30	18	69	7	9	17	12	39	-	-
Total dérogation hors Ivry						2	1	5	28	2	1	0	3	8	-	-
Total Dérogations						52	64	55	132	33	36	55	45	66	-	-
% Total Dérogations						17,22%	13,65%	20,37%	26,94%	14,04%	14,94%	21,15%	22,06%	18,38%	-	-

Tableau 4 – Ivry. Dérogations à l'entrée en 6^{ème} (2002-2003)

Elémentaire	CM2	Dérogations demandées	Dérogations obtenues	Politzer	Molière	Wallon	Rolland	Maintien	Hors secteur	SEGPA	Total	Manque
Einstein	50	5	4	34	7	1	1	0	2	1	46	4
Juliot Curie A	42	3	1	35	0	2	3	1	1	0	42	0
Juliot Curie B	51	4	0	36	0	0	3	1	5	0	45	6
Makerenko	45	3	2	1	0	38	0	1	2	2	44	1
Thorez A	48	11	7	2	27	6	1	3	1	2	42	6
Thorez B	39	3	1	2	25	2	0	2	4	0	35	4
Rousseau	42	2	1	0	33	1	0	1	4	0	39	3
Orme au Chat	52	0	0	1	41	0	0	2	5	1	50	2
Langevin	47	3	1	3	0	1	31	1	3	0	39	8
Solomon	44	3	1	0	0	1	35	0	6	1	43	1
Barbuse A	58	6	3	3	0	36	2	0	6	0	47	11
Total CM2 entrées 6 ^{ème}	518	43	21	117	133	88	76	12	39	7	472	46
hors circonscription ou redoublants				12	30	12	71					
Total 6^{ème}				129	163	100	147					
demande de sortie (favorable)				5	10	2	5					
demande de d'entrée (favorable)				5	4	11	2					

Tableau 5 – Ivry Dérogations 2000-2001

Localisation	Ecoles élémentaires	Nb d'enfants en dérogation sur Ivry	Nb d'enfants en dérogation hors Ivry	Nb d'enfants en école privée	Nb d'enfants d'autres communes
Centre –ville	Einstein	30	5	35	-
	Juliot Curie	22	12	39	-
Petit Ivry	Makarenko	29	13	39	-
	Thorez	34	24	68	-
Ivry Port	Rousseau	34	4	11	-
	Orme au Chat	30	5	19	-
Fort Parmentier	Langevin	46	7	20	-
Monmousseau	Solomon	19	7	14	32 (Vitry)
	Barbuse	29	9	37	-

Tableau 6 – Levallois. Dérogations 2002/2003

Localisation	Ecoles élémentaires	Nombre de classes de CP	Nombre de CP actuels	% enfant par /classe	Entrées	Entrées Sur Pop.CP	Sorties	Sorties sur pop.CP
Trézel	Paul Bert	4	94	23,5	8	8,5	10	10,6
	Jules Ferry	3	70	23,3	10	14,3	4	5,7
Front de Seine, Villiers, Ile de la Jatte	A. de Musset	3	71	23,7	23	32,4	2	2,8
	George Sand	2	55	27,5	8	14,5	2	3,6
Villiers-Danton	Anatole France	3	81	27	14	17,3	29	35,8
Wilson-Rivay	Ferdinand Buisson	2	52	26	6	11,5	13	25
	Jean de La Fontaine	4	101	25,3	14	13,9	13	12,87
Eiffel	Maurice Ravel	3	57	19	2	3,5	18	31,5
Villiers L. Michel	Françoise Dolto	2	50	25	9	18	3	6
TOTAL		26	632	24,3	94	14,9	94	14,9

Source : Direction des affaires scolaires, Mairie de Levallois

Tableau 7 - Levallois. Enfants des communes avoisinantes scolarisés à Levallois, enfants de Levallois scolarisés dans une commune extérieure

	Enfants des communes extérieures scolarisés dans une école publique de Levallois	Familles	Enfants de Levallois scolarisés dans une école publique d'une commune extérieure
Arcueil	2	1	
Asnières-sur-Seine	10	6	
Bezons	1	1	
Bois Colombes	4	3	
Ermont	1	1	
Franconville	1	1	
Gennevilliers	2	2	
Puteaux	1	1	
Savigny sur Orge	1	1	
Taverny	1	1	
Neuilly	3	3	34 + environ 30 de l'école Gorce Franklin
Saint Ouen	3	2	
Nanterre	5	4	
Colombes	7	7	
Courbevoie	7	7	3
Clichy la Garenne	32	26	
Paris	22	20	12
TOTAL	103	87	79

Source : Direction des affaires scolaires, Mairie de Levallois (chiffres incluant les maternelles)

Tableau 8 – Levallois. Part des enfants scolarisés dans d'autres communes, par tranche d'âge et par quartiers (1999)

	Scolarisés 7-11 ans étud et étud/résid ds 2 com diff même UU RP99	Scolarisés 12-15 ans étud et étud/résid ds 2 com diff même UU RP99	Scolarisés 14-18 ans étud et étud/résid ds 2 com diff même UU RP99
Front de Seine-Villiers-Ile De La Jatte	27,5	57,9	64,7
Front de Seine 1	12,3	39,2	47,3
Front de Seine 2	9,9	25,3	38,1
Front de Seine	11,5	34	43,6
Maurice Ravel	7,4	22,7	48,5
Villiers – Danton 1	30,2	55,9	63,9
Villiers – Danton 2	25,	27,6	50
Villiers - Danton	28	41	58,3
Hôtel de Ville - Planchette 1	14,3	34,4	45,7
Hôtel de Ville - Planchette 2	12,8	44,4	66,7
Hôtel de Ville - Planchette	13,5	39,1	54,9
Wilson - Rivay 1	14,4	31,9	54,1
Wilson - Rivay 2	8,9	37,3	45,7
Wilson - Rivay	12	33,8	50,5
Trezel 1	9,5	20,5	41,8
Trezel 2	8,4	27,3	48,9
Trezel 3	8,6	15,2	50
Trezel	8,9	21,2	46,2
Villiers - L. Michel 1	39,4	50,6	57,9
Villiers - L. Michel 2	29,1	39,8	63,5
Villiers – L. Michel	34,7	45,1	60,4
Henri Barbusse 1	23,6	21,8	39,3
Henri Barbusse 2	10,6	37,1	56,1
Henri Barbusse	16,7	29,9	46,4
Eiffel 1	18,8	34,3	49,5
Eiffel 2	11,1	11,3	43,7
Eiffel 3	6,8	12,5	30,6
Eiffel 4	8,3	10,7	29,2
Eiffel 5	9,4	19,4	48,9
Eiffel	10,9	17,8	40,6
LEVALLOIS	16,7	31,1	48,8

Source : INSEE, recensement 1999.

Annexe 3 : la diversité des stratégies de scolarisation à Ivry

Famille n°1

Cette famille comporte deux enfants qui ont évité dans le privé en primaire. Le premier était dans son école de secteur en CE2, puis est passé dans le privé du CE2 en CM2, puis public de secteur de la 6^e à la 3^e, et a redoublé la 4^e avant de faire un CAP-BEP restauration. Il a ensuite échoué à son bac pro. La fille est rentrée dans le privé en même temps que lui, en CP, jusqu'au lycée (dans le XIII^e), car c'était « plus commode ». Elle a redoublé sa première S et est entrée en philosophie à l'université. Le père est artisan. Il a passé sa scolarité dans le privé, dans la région parisienne et possède un BEP de charcuterie en même temps qu'un Bac C. La mère est cadre, mais elle a obtenu ce statut assez tard. Elle a fait sa scolarité dans le public, mais n'a pas eu son bac, car elle a eu son premier enfant très tôt. Après avoir travaillé avec son époux, elle a passé un diplôme de formatrice par correspondance, ce qui lui a permis de passer cadre. Elle a aussi fait une licence et une maîtrise de psychologie par correspondance. Leur utilisation du privé est liée aux mauvais résultats de l'aîné dans le public : il avait besoin d'être suivi, mais le passage par le privé n'a pas été une réussite de ce point de vue (il a eu des cours privés par ailleurs). Le privé leur permettait de mettre les enfants à l'école à 8h30 et de les récupérer à 18h30. Le père n'est pas impliqué dans la scolarité de ses enfants, tandis que la mère assiste à des réunions de parents d'élèves.

Famille n°2

La scolarisation des deux enfants présente un cas d'évitement différent. L'aîné était à Einstein, école où la cadette est demeurée lorsque la famille a déménagé, alors le nouveau secteur était celui de l'Horme aux Chats. Le père est intermittent, ancien journaliste, avec une scolarité dans le public de secteur. Il a déménagé et vécu à l'étranger. Issu d'une famille bourgeoise, il possède une DEA d'économie, a redoublé sa première scientifique avant de s'orienter vers les sciences économiques et sociales. Son épouse travaille dans une crèche comme assistante maternelle, et a toujours été scolarisée dans le public. Elle a un bac pro sanitaire et social, et n'a jamais redoublé. Travaillant à temps partiel, elle fait partie de la FCPE, participe aux réunions sans être à la direction locale, et s'occupe des devoirs de ses enfants.

Famille n°3

Les trois enfants de la famille sont passés par le privé. L'aîné a fait sa scolarité à Jean XXIII, avant d'entrer à Lavoisier puis à Henri IV en terminale (sur dossier scolaire). Le fait qu'il arrive à passer dans le collège à Paris puis dans un lycée prestigieux est lié au choix de langues rares (le russe). La cadette a fait elle aussi le primaire dans le privé (Jean XXIII) et suit les traces de son frère à Lavoisier grâce à l'option russe. Elle a un an d'avance. Le benjamin est dans le privé au niveau primaire (Jean XXIII). L'argumentation familiale repose sur le fait que dans le privé on garde les enfants jusqu'à 18h30, et les habitue à travailler de façon autonome. Les envoyer dans un collège public parisien se fait en jouant sur les options, voire en plaçant le dernier en classe européenne. Ce qui a marché pour le premier n'a pas de raison de ne pas être fait pour les autres. Le père est médecin et a été scolarisé dans le privé à Lyon, avant d'entrer en fac de médecine à Paris. La mère est professeur à l'université et a été scolarisée dans le public de secteur, dans le XIII^e arrondissement. Elle a un doctorat de sciences naturelles. L'un et l'autre s'occupent peu des devoirs mais essaient d'aller aux réunions qui concernent leurs 3 enfants.

Famille n°4

Le fils unique de la famille est en classe préparatoire à Henri IV : scolarisé en primaire dans le secteur, il est ensuite allé à Paris à partir du collège. Les parents étant divorcés, il a été domicilié avec le père pour être scolarisé dans le 5°, alors qu'il vivait de fait avec sa mère. Le père est cadre supérieur et chef de service dans une entreprise : il a été scolarisé dans le privé au niveau du collège, et a fait une école de commerce. La mère est cadre dans la même entreprise, après avoir effectué toute sa scolarité à l'école publique avant de réaliser un BTS international.

Famille n°5

L'aîné des trois enfants est en 1^{ère} ES dans le privé, où il est scolarisé depuis qu'il a redoublé son CM2 dans le public. Le privé a été choisi pour des raisons de soutien scolaire. Les deux autres sont toujours été dans les écoles et collèges du secteur, sans problèmes. Le père est chauffeur de bus. Il a été scolarisé dans le public à Grenoble, où il a obtenu un CAP-BEP cuisine avant d'arrêter ses études en 3ème. Son épouse a un diplôme d'assistance sociale, et a fait partie de la FCPE quand l'aîné était dans le primaire.

Famille n°6

Ce couple d'enseignants, titulaires du CAPES (histoire pour lui, lettres pour elle), ont toujours été scolarisés dans le public. C'est aussi le cas pour leur enfant, dans l'école de secteur Einstein, avec un an d'avance. Ils s'affirment fervents défenseurs du service public d'éducation.

Famille n°7

Le père est cadre associatif, il dispose d'un DEA d'histoire, sa compagne est en CDD dans des associations, titulaire d'un DESS d'économie. Elle a toujours été dans le public. Leurs enfants de 5 et 7 ans sont scolarisés dans le secteur, il n'y a pas de raison que cela change tant qu'il n'y a pas de difficultés scolaires : dans ce cas il se disent prêts à les envoyer dans le privé.

Famille n°8

Les enfants ont tous deux fait un primaire de secteur dans Paris où les parents habitaient avant. En 6° et CE1, ils sont dans leur école de secteur : l'aîné à Molière, l'autre à Rousseau. Le père est journaliste audiovisuel, et a toujours été scolarisé dans le public avant de faire le CELSA. La mère est intermittente, comédienne, et a fait un bac de lettres (en lycée hors secteur car elle a fait l'option théâtre). Ils se disent disposés à recourir au privé en cas de difficultés scolaires, mais pour eux ce qui est important c'est l'après bac.