



**HAL**  
open science

# La dimension spatiale des inégalités scolaires

Leïla Frouillou

► **To cite this version:**

Leïla Frouillou. La dimension spatiale des inégalités scolaires : Chapitre 1. Clémentine Cottineau; Julie Vallée. Les inégalités dans l'espace géographique, ISTE éditions, pp.31 - 56, 2022, Encyclopédie des Sciences - Domaine Géographie et Démographie, 9781789480887. 10.51926/iste.9088.ch1 . halshs-03801851

**HAL Id: halshs-03801851**

**<https://shs.hal.science/halshs-03801851>**

Submitted on 6 Oct 2022

**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.

# Chapitre 1

## La dimension spatiale des inégalités scolaires

Leïla Frouillou<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université Paris-Nanterre, CRESPPA-GTM, Nanterre, France.

### 1.1. Introduction

Les inégalités scolaires peuvent être appréhendées comme un type d'inégalités sociales spécifique, en ce qu'elles impliquent des systèmes institutionnels qui jouent un rôle crucial dans la construction des trajectoires sociales. L'idéologie méritocratique, allant de pair avec l'idée selon laquelle chaque élève devrait avoir accès à la meilleure éducation possible, peut justifier ainsi des pratiques de différenciation (adapter les programmes, faire des classes de niveaux, proposer des orientations scolaires correspondant aux « compétences » de chaque élève, etc.). Les inégalités étant toujours associées à un système scolaire, l'histoire de ces systèmes est déterminante pour saisir les modalités de construction et de justification de trajectoires scolaires socialement différenciées. Comme le rappelle Felouzis (2009, paragraphe 3), « chaque système éducatif national constitue une réponse au problème universel et récurrent des inégalités interindividuelles liées à la stratification sociale ». À partir du cas français, mis ponctuellement en regard avec des éléments décrivant d'autres systèmes scolaires, ce chapitre propose de montrer comment les approches géographiques peuvent contribuer à la compréhension des inégalités scolaires.

Cette question est loin d'être évidente, car la spatialisation des enjeux sociaux peut constituer un obstacle à l'analyse des mécanismes de production des inégalités (Tissot et Poupeau 2005). En effet, l'usage de catégories spatiales – comme le quartier, les zones d'éducation prioritaire ou les écoles de banlieue parisienne – peut renforcer « une vision homogénéisante de populations qui seraient irréductiblement différentes » (*ibid.*, p. 8). De plus, pour Tissot et Poupeau, cette spatialisation « conduit à penser la situation des territoires les plus ségrégués indépendamment de mécanismes d'ensemble » (*ibid.*, p. 5). Comment construire alors une approche géographique qui ne soit pas spatialisante et qui permette de saisir des mécanismes de production d'inégalités sociales à l'école et/ou par l'école<sup>6</sup> ? Le concept de dimension spatiale, que nous définissons à la suite du travail de Veschambre et Ripoll

---

<sup>6</sup> Par « école », nous entendons le système d'enseignement, ce qui implique de considérer différents degrés (primaire, secondaire, supérieur), secteurs (privé, public), et une grande diversité d'agents sociaux (personnels enseignants et administratifs, élèves, étudiants, etc.).

(Veschambre 2006 ; Ripoll et Veschambre 2005), nous semble permettre d'éviter les pièges de la spatialisation des problèmes sociaux tout en rendant compte de mécanismes rendus invisibles par une approche aspatiale des enjeux sociaux.

Ce concept s'inscrit dans une lecture bourdieusienne du monde social, dont cette introduction présente ici les grandes lignes. La théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1970) décrit l'école comme produite par le monde social et comme modalité du maintien de ses structures. Les hiérarchies sociales sont reproduites d'une génération à l'autre par l'intermédiaire de leur transmutation en hiérarchies scolaires. Alors que l'école se présente comme indifférente aux différences sociales, elle légitime un rapport au monde et à la culture propre aux classes dominantes (rapport à l'écrit, à la parole, à l'autorité, « culture légitime » des arts et des lettres, etc.). Dans cette approche, les trajectoires exceptionnelles d'ascension sociale ou de déclassement participent à nourrir l'idéologie méritocratique scolaire, sans remettre en cause la reproduction des positions sociales<sup>7</sup> : « Il faut du jeu dans le jeu scolaire pour que s'opère à travers lui – et en toute invisibilité – la reproduction des rapports sociaux » (Palheta 2012, p. 326). Cette conception est souvent présentée comme opposée à l'approche individualiste de Boudon, pour qui les individus opèrent des arbitrages coûts/bénéfices à chaque palier scolaire. La lecture boudonienne par les arbitrages décrit le filtrage social opéré par le système scolaire, mais le comprend comme découlant de la stratification sociale, sans autonomie de l'école dans la production d'inégalités sociales. La lecture bourdieusienne souligne au contraire le rôle actif du système scolaire dans la production des inégalités à travers des mécanismes de reproduction (conseils d'orientation, dispositifs d'affectation, carte scolaire, etc.) sur lesquels nous reviendrons dans le développement.

L'approche bourdieusienne, que l'on peut qualifier à la suite de son auteur de constructivisme structuraliste ou de structuralisme constructiviste (Bourdieu 1987, p. 147), décrit les positions (et les trajectoires) des agents sociaux dans un espace social, structuré par des capitaux (économique, culturel, social et symbolique). Les proximités entre agents dessinent des groupes sociaux, voire des classes sociales. Le lien entre l'action individuelle des agents et les structures sociales objectives se fait par l'*habitus*, qui est le résultat de l'incorporation par les agents du système de normes, de pratiques et de dispositions associés à leur position sociale. Cette approche fait peu de place à l'espace au sens géographique<sup>8</sup>, voire souligne les erreurs<sup>9</sup> portées par une observation de l'espace « physique » détachée d'une lecture des structures sociales (Ripoll 2013) : « On ne peut rompre avec les fausses évidences, et avec les erreurs inscrites dans la pensée substantialiste des lieux, qu'à condition de procéder à une analyse rigoureuse des rapports entre les structures de l'espace social et les structures de l'espace physique » (Bourdieu 1993, p. 250). On retrouve ici les limites, énoncées dans l'introduction à la suite des travaux de Tissot et Poupeau, quant à la spatialisation des problèmes sociaux.

Les travaux de Veschambre et Ripoll permettent d'inscrire la théorie bourdieusienne dans une approche géographique, à partir d'une définition dimensionnelle de l'espace. Selon Veschambre (2006), le terme « dimension spatiale » se diffuse lentement à partir des années 1970 dans la géographie

---

<sup>7</sup> Dans la perspective relationnelle bourdieusienne, l'on s'intéresse aux positions sociales, relatives à un espace social, et non aux conditions sociales d'existence : avoir le baccalauréat n'a pas le même sens social aujourd'hui que dans les années 1960.

<sup>8</sup> Bourdieu souligne parfois des variations géographiques (opposition Paris/province, par exemple). Dans un texte tardif, intitulé *Effets de lieu*, il clarifie sur le plan théorique les relations entre « espace social » et « espace physique », ce dernier étant un « espace social réifié » fonctionnant comme un catalyseur social : « Le rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession a aussi pour effet de redoubler la dépossession, notamment en matière de culture et de pratique culturelle » (Bourdieu 1993, p. 261).

<sup>9</sup> Voir notamment la notion d'effet d'écran, qui montre que l'observation à certaines échelles masque les structures sociales : « Cette délimitation proprement sociale se trouve spécifiée par les effets de la délimitation spatiale du fait que les agents sont toujours (plus ou moins) attachés à un espace social à base locale, la position dans cet espace (village, quartier, ensemble de condisciples, de collègues, etc.) tend à occulter la position dans l'espace global du sous-espace familial qui peut être vécu comme un microcosme du monde social dans son ensemble (avec ses dominants et ses dominés, etc.) » (Bourdieu 1984, p. 15).

sociale française. Pour les tenants de l'approche dimensionnelle, l'espace traverse la société, comme le temps : il n'est pas le symétrique de la société comme le laisse entendre le terme « sociospatial ». L'espace comme dimension permet alors de « révéler la construction sociale des inégalités par et face aux rapports matériels et idéels à l'espace » (Ripoll et Veschambre 2005, p. 481). Ainsi, « la dimension spatiale non seulement pose la question de formes d'inégalités restées dans l'ombre des statistiques, mais elle interroge l'ensemble des processus (re)produisant les conditions et positions sociales, donc les rapports sociaux » (Ripoll et Veschambre 2005, p. 467). L'espace est « une *dimension* inhérente aux rapports sociaux : le social est *toujours déjà* spatial » (Ripoll et Tissot 2010, p. 5). Ripoll et Veschambre (2005) montrent ainsi que l'on peut analyser la dimension spatiale des différentes espèces de capitaux : les propriétés (emprise, concentration et localisation des surfaces) objectivent la dimension spatiale du capital économique, les espaces de vie, celle du capital social. Il est également possible de travailler sur la dimension spatiale des conditions d'accumulation et d'utilisation des ressources sociales, à partir de concepts comme la mobilité ou le capital d'autochtonie, qui est la manière dont « l'inscription dans des réseaux sociaux locaux peut générer de véritables ressources pour les classes populaires » (Ripoll et Tissot 2010, p. 6). Cette approche dimensionnelle de l'espace permet alors d'analyser les effets de lieu « sans les autonomiser, de repérer les avantages relatifs inégalement distribués sans en faire un nouveau capital » (Ripoll 2013, p. 371).

En s'appuyant sur l'analyse bourdieusienne des trois états du capital culturel (1979), qui distingue l'état objectivé (biens culturels, comme les tableaux, les livres), l'état institutionnalisé (les titres scolaires, les statuts), et l'état incorporé (*habitus* ou dispositions des agents), Ripoll montre que « l'espace [...] existe (au moins) trois fois : dans les choses au sens matériel du terme, mais aussi dans les institutions et dans les têtes » (2013, p. 377). La matérialité du monde social constitue l'état le plus évident de la dimension spatiale : elle renvoie aux choses donc aux corps, aux éléments architecturaux ou paysagers, aux localisations et aux déplacements. Mais la dimension spatiale permet d'articuler ces éléments matériels aux représentations des agents sociaux (ce qui est proche ou accessible, les endroits familiers voire appropriés, les lieux dont on se sent exclu, etc.) et aux fonctionnements institutionnels (maillages administratifs, zones d'action et périmètres définis par les politiques publiques). Comprendre la dimension spatiale à travers les trois états du capital culturel permet ainsi de ne pas oublier que l'espace traverse les institutions et les représentations, et d'éviter de le réduire à sa matérialité ou aux localisations.

Cette approche est particulièrement intéressante pour comprendre l'école car le capital culturel joue un rôle crucial dans le champ scolaire et dans la reproduction sociale. En effet, les titres scolaires (diplômes) sont l'une des modalités permettant d'objectiver le capital culturel. La place des autres espèces de capitaux dans le champ scolaire dépend du système observé et de la période. En France, par exemple, le capital économique joue historiquement un rôle moins central dans les trajectoires scolaires que le capital culturel, dans la mesure où le système public et gratuit structure une large majorité du champ scolaire primaire et secondaire, y compris pour les établissements les plus prestigieux qui relèvent du domaine public. La place actuelle du capital économique est cependant discutée car l'accentuation de la concurrence scolaire renforce des stratégies résidentielles ou de choix d'établissements privés, qui supposent des ressources financières pour les familles. Autre exemple, à Helsinki, la correspondance très forte entre les secteurs scolaires et les bassins de recrutement des élèves fait de la mobilité résidentielle l'une des seules stratégies des familles permettant de changer d'école (Bernelius et Vilkkama 2019), et elle suppose du capital économique.

La dimension spatiale permet de saisir les inégalités scolaires au prisme de cette lecture bourdieusienne, attentive aux différentes espèces de capitaux et à leurs états. Ainsi, la mesure de l'inégale répartition des élèves implique une réflexion sur la *matérialité* des ségrégations scolaires (localisation des élèves, des personnels et des établissements). Cette dernière ne peut se comprendre sans considérer en même temps les enjeux *institutionnels* (maillage administratif qui constitue souvent le cadre de mesures statistiques des disparités, spécificités des établissements), ou les *représentations* de cet espace social scolaire, toujours spatiales, que se font les acteurs politiques, professionnels ou

les élèves et leur famille, et qui participent à structurer leurs trajectoires dans l'espace scolaire. Pour cela, ce chapitre se centre d'abord sur les ségrégations scolaires comme objet synthétique des approches sociogéographiques des inégalités scolaires (voir section 1.2), pour ensuite saisir les politiques publiques et les trajectoires scolaires comme éléments de compréhension des inégalités scolaires gagnant à être approchés dans leur dimension spatiale (voir section 1.3).

## 1.2. Les ségrégations scolaires comme objet central des approches sociogéographiques des inégalités scolaires

Par analogie avec la ségrégation urbaine, les travaux sur les « ségrégations scolaires » portent sur l'inégale répartition des élèves dans les établissements scolaires. Barthou (1998a) définit la ségrégation scolaire comme la concentration spatiale d'élèves défavorisés, qui résulte au moins en partie d'une mise à distance dans un espace scolaire hiérarchisé, pouvant générer une inégalité d'accès aux biens scolaires et induire une captivité scolaire. Les travaux sur les ségrégations scolaires croisent ainsi des enjeux de *mesure* (variables retenues pour définir des groupes, et échelles d'analyse de la concentration de ces groupes dans des classes, établissements, départements, etc.) et des analyses sur les *mécanismes* de production de ces différenciations, ainsi que sur leurs effets dans les trajectoires scolaires. Le terme de « ségrégation » étant connoté négativement, il implique de mettre en évidence une « mise à distance » institutionnelle provoquant des inégalités ou de l'exclusion sociale (van Zanten, 1996). Certaines définitions précisent les modalités de production de ces inégalités, articulant inégalité dans l'accès aux ressources et dans les contextes de socialisation : « La ségrégation distribue les groupes dans des espaces inégaux en ressources, elle les distribue en même temps dans des espaces où la configuration des groupes en coprésence, qui contribue à définir les conditions de la sociabilité locale, est variable » (Oberti, Prêteceille et Rivière 2012, p. 74).

Cette inégale répartition des groupes sociaux à l'école peut être objectivée, selon les contextes nationaux, les époques et les données disponibles, à partir de variables décrivant l'origine sociale des élèves (métiers des parents, revenus, etc.), leur origine migratoire ou raciale, et leurs résultats scolaires. Par exemple, les travaux sur les ségrégations scolaires montrent que les publics des collèges français se distinguent selon l'origine sociale (souvent objectivée par la catégorie socioprofessionnelle des parents), le profil « ethnique » (la trajectoire migratoire des parents et/ou de l'élève) et les caractéristiques scolaires (les notes, les mentions, les résultats) (Felouzis 2003a). Ces différentes variables décrivant les populations scolarisées vont de pair – « les ségrégations ethnique, académique et sociale sont nettement corrélées entre elles » (Merle 2012, p. 17) –, ce qui « justifie l'usage générique de l'expression "ségrégation scolaire" » (*ibid.*, p. 18). Les trajectoires scolaires (établies à partir des « réussites » scolaires socialement différenciées, mais aussi des orientations socialement différenciées, y compris à niveau scolaire équivalent pour les élèves) transforment peu à peu la position sociale (objectivée par les origines sociales des parents et leur trajectoire migratoire) en capital scolaire. Les variables scolaires absorbent ainsi peu à peu les variables liées à la position sociale lorsque l'on décrit statistiquement les trajectoires des élèves, ce qui explique la corrélation entre ces variables (origine sociale, compétences scolaires, origine migratoire) et la nécessité de les considérer conjointement.

Cette inégale répartition des élèves est en partie liée à la forme du système scolaire considéré. En effet, une comparaison basée sur l'enquête PISA 2003 (Felouzis 2009) montre que la répartition fortement différenciée des élèves selon les filières ou les établissements peut refléter la forte corrélation entre l'origine sociale et les compétences scolaires dans certains pays. C'est le cas pour la Hongrie, l'Allemagne, la Turquie, la Belgique, l'Autriche ou encore la République tchèque, où s'observe une inégale répartition des élèves selon les différentes filières du système d'enseignement. Notons qu'au Brésil et en Indonésie, cette répartition inégale est liée aux établissements plus qu'à une différenciation des filières de formation elles-mêmes. Dans d'autres pays, les systèmes scolaires sont plus unifiés (un seul curriculum est proposé) et l'on observe peu de différences au niveau des établissements, ce qui

va de pair avec des inégalités sociales moins prononcées, par exemple, pour la Pologne, l'Islande, la Norvège et la Finlande. Des situations intermédiaires soulignent cependant que la relation n'est pas mécanique entre la structure plus ou moins unifiée du système d'enseignement et la genèse d'inégalités scolaires à base sociale, et implique d'autres facteurs : « Les États-Unis et la Grande-Bretagne ont des indices de ségrégation sociale et académique faibles [*c'est-à-dire des origines sociales et des niveaux scolaires variés entre les élèves des différentes filières ou établissements, ndla*] tout en ayant des inégalités sociales fortes [*c'est-à-dire une forte corrélation entre les niveaux et trajectoires scolaires individuels et les origines sociales, ndla*] » (Felouzis 2009, paragraphe 18). Aux États-Unis, l'ancienneté des recherches sur les ségrégations scolaires tient au rôle joué par l'école dans le mouvement de déségrégation raciale commencé dans les années 1950. En effet, le rapport de J. Coleman de 1966, *Equal Educational Opportunities Research*, ne considérait pas seulement le rôle de la classe sociale ou de la « race » dans la réussite des élèves, mais aussi les disparités régionales et les effets d'établissements.

Une autre manière de présenter la diversité géographique des systèmes scolaires et leur caractère plus ou moins différencié est de considérer un gradient opposant la Finlande (système principalement public et uniforme, basé sur une sectorisation laissant peu de choix aux familles) au Chili (système principalement privé et différencié, où les stratégies scolaires sont centrales), en portant une attention particulière aux systèmes dont la différenciation fait jouer une dimension confessionnelle – comme en Allemagne, en Belgique, en Écosse ou aux Pays-Bas (Boterman 2019).

### **1.2.1. Les années 1980 : des théories sociologiques nationales aux approches localisées des inégalités scolaires en France**

En France, les travaux sur les inégalités scolaires sont longtemps restés centrés sur l'articulation entre classes sociales (ou stratification/mobilité sociale) et réussite scolaire (Bourdieu 1966). À la fin des années 1990, Barthou (1998b) fait le constat d'un riche débat conceptuel et théorique autour des ségrégations scolaires en France, et il faut attendre les années 1980 pour que la « dimension urbaine » (parfois en la nommant dimension « spatiale ») des inégalités scolaires soit considérée (Léger et Tripiet 1986). Des travaux ont alors montré en France que le choix de l'école pouvait se traduire par des stratégies résidentielles jouant sur les prix immobiliers, par exemple à Paris (Fack et Grenet 2009), ou que des communes périurbaines pouvaient utiliser la carte scolaire comme outil pour attirer certaines classes sociales (Charmes 2007). La plupart des analyses considèrent la « dimension urbaine » (van Zanten 2001 ; Oberti 2005, 2007b) dans le sens de « contexte », quand d'autres, dans une perspective plus géographique liée à l'analyse spatiale (François et Poupeau 2005), construisent un « espace scolaire » marqué par des discontinuités (maillages administratifs), des polarités (gradients, hauts lieux, organisation centre-périphérie) et des flux (mobilités des élèves).

Les ségrégations scolaires interrogent souvent l'articulation entre ville et école : comment les discontinuités et les différenciations urbaines se traduisent-elles par des inégalités d'accès, de recrutement ou de réussite scolaire ? Et, réciproquement, comment l'école participe-t-elle à la reproduction d'inégalités spatialisées dans les villes ? Peu de travaux explicitent pourtant le statut théorique de l'espace ou de la dimension spatiale dans la construction des inégalités scolaires, les termes « espace », « géographie » et « dimension spatiale » pouvant être utilisés comme quasi-synonymes dans certaines analyses, de la même façon que les termes « urbain », « ville » ou « résidentiel ». Il nous semble que l'approche dimensionnelle proposée en introduction permet de saisir cet objet des ségrégations scolaires sans réifier l'espace (c'est-à-dire sans lui attribuer un rôle indépendant des structures sociales) et sans le réduire à des localisations matérielles (*a fortiori* « urbaines »), en articulant ces dernières aux éléments institutionnels (carte scolaire, par exemple), et aux stratégies des élèves comme des établissements.

### 1.2.2. Comment objectiver l'inégale répartition des publics dans le système scolaire ?

Travailler sur les ségrégations scolaires implique de mettre en évidence une différenciation des contextes d'apprentissage, pour s'intéresser ensuite aux mécanismes et aux effets de cette inégale répartition des élèves (et des personnels). Comment mettre en évidence ces ségrégations scolaires ?

L'émergence de cet objet de recherche sociogéographique<sup>10</sup> que sont les ségrégations scolaires tient en partie aux évolutions des systèmes scolaires. Si l'on prend l'exemple de la France, l'on constate que la massification de l'enseignement et la généralisation sociale de l'accès au niveau secondaire du lycée à partir des années 1980 vont de pair avec un renforcement des comportements scolaires distinctifs dans les classes moyennes et supérieures, qui se marquent par une ségrégation entre filières de baccalauréat et/ou entre établissements (Merle 2012) « dans [un] contexte de forte stigmatisation des espaces populaires et immigrés » (Oberti 2005, p. 15). L'ancienne exclusion des enfants issus des classes populaires est aujourd'hui remplacée en partie par leur relégation dans des filières stigmatisées (Bourdieu et Champagne 1992). Cette élimination différée se construit non seulement à travers une hiérarchie des filières, mais aussi par des mécanismes d'auto-élimination des élèves les moins dotés en capitaux (abandon ou échec scolaire). La dimension spatiale de cette relégation et de la diversification du système scolaire est notamment visible à travers les politiques scolaires, qui se spatialisent en France avec les zones d'éducation prioritaire (ZEP) mises en place en 1981, puis les contrats éducatifs locaux, ou les plans éducatifs locaux, et qui contribuent à différencier institutionnellement les contextes de scolarisation (Rouault 2005). La politique d'éducation prioritaire française « a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales », selon le site Internet du ministère de l'Éducation nationale (consulté le 29 juin 2020), et peut ainsi être lue comme une « retraduction, en des catégories territoriales, de la question sociale » (Tissot et Poupeau 2005, p. 7). Avec ces évolutions du système d'enseignement, la différenciation des contextes de scolarisation devient une thématique centrale des recherches françaises en sociologie de l'éducation, comme l'illustre l'ouvrage *L'École de la périphérie* de van Zanten (2001). Ce mouvement correspond à celui que l'on observe dans d'autres pays : les ségrégations scolaires sont aujourd'hui une piste vive de recherche, comme en témoigne un récent numéro spécial d'*Urban Studies* (Boterman *et al.* 2019<sup>11</sup>).

En France, ces recherches mettent en évidence la construction de hiérarchies locales dans les offres de formation de l'enseignement secondaire (Oberti 2005) et supérieur (Frouillou 2017). Ces configurations sont inscrites dans l'histoire urbaine et la division sociale de l'espace, et dépassent donc le cadre strictement scolaire. Rhein montre à partir des flux scolaires en région parisienne qu'il existe « une généalogie des différents types d'établissements [qui] met en évidence les liens entre structures de l'appareil scolaire et schéma de division sociale de l'espace » (1997, p. 65). Concrètement, par opposition aux établissements dont l'offre de formation est centrée sur les filières technologiques et professionnelles, les lycées d'enseignement général sont plutôt situés dans les centres-villes anciens et bourgeois de la région parisienne. Les années 1970 et 1980 voient se construire des lycées dans les communes plus ouvrières, jusqu'alors laissées pour compte malgré leur croissance démographique et

---

<sup>10</sup> Comme le note Oberti (2005), les géographes jouent un rôle important dans ce « tournant spatial » de la recherche sur les inégalités scolaires (Augustin 1993 ; Barthou 1998b ; François 1996 ; Héryn 1993a ; Héryn *et al.* 1994 ; Rapetti 1990 ; Renard 1990 ; Rhein 1997). Héryn souligne ainsi précocement l'intérêt d'une approche géographique des inégalités scolaires : « La formation des jeunes, dans un système éducatif pourtant bien centralisé, est fortement marquée par les diversités des contextes locaux et régionaux » (1993b, p. 145).

<sup>11</sup> Comme le soulignent les auteurs (*ibid.*, p. 3056, ma traduction), « l'imbrication de la segmentation du système scolaire et de la ségrégation résidentielle est devenue encore plus cruciale pour comprendre les mécanismes sociospatiaux de la reproduction sociale et de la mobilité sociale intergénérationnelle ».

leur place dans l'urbanisation de la métropole parisienne (Rhein, Le Pape et Grosbras 1999). Cela contraste avec l'offre scolaire plus abondante et plus diversifiée des « beaux quartiers ».

Cette perspective historique peut être complétée par une analyse synchronique des configurations différenciées des formations secondaires, comprises comme de micro-hiérarchies locales par certains auteurs (Oberti 2005). La structure de l'offre de formation (part du public et du privé, diversification des filières, densité d'établissements, etc.) et son inscription dans un espace résidentiel parfois marqué par de fortes ségrégations dessinent alors des espaces scolaires concurrentiels qui nécessitent des approches localisées (Broccolichi et van Zanten 1997). Or, comme l'explique Merle, « les transformations sociales de l'espace urbain et périurbain posent le problème de l'échelle territoriale pertinente pour mesurer les phénomènes de ségrégation urbaine ou scolaire : commune, groupement de communes, département, ou région » (2012, p. 103). Cette question d'échelle invite alors les chercheurs à définir des voisinages pour penser les enjeux scolaires, voisinages qui ne forment pas une partition stricte, au contraire des mailles administratives, car « l'environnement immédiat de chaque établissement peut partiellement recouvrir celui des établissements voisins » (François et Poupeau 2008b, p. 98).

Les travaux sur les ségrégations scolaires distinguent ainsi plusieurs niveaux dans la différenciation des contextes de scolarisation des élèves. L'effet classe peut faire jouer à la fois l'effet du maître (rôle de l'enseignant), mais aussi celui de la politique de l'établissement en matière de classes de niveaux et/ou d'options (Moignard 2007), et qui peut se traduire spatialement dans l'établissement par une mise à l'écart de certaines classes, comme les Segpa, sections d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueillent en France les élèves de 11 à 15 ans ayant de grandes difficultés d'apprentissage (Caro *et al.* 2010). Blanchard et Cayouette-Remblière (2011) rappellent que si les questionnements sur le choix de la filière et des options sont anciens, ceux sur les choix d'établissement sont plus récents en France. En effet, avec les travaux sur les ségrégations scolaires, c'est le niveau des établissements (notamment des collèges) qui est le plus souvent mobilisé (Ballion 1991 ; Broccolichi et van Zanten 1997 ; Oberti 2007b ; van Zanten 2009). Cette « volonté de rompre avec les analyses macrosociologiques et de réfléchir sur la productivité de l'école à partir des spécificités locales » (Cousin 1993, p. 401) regroupe plusieurs axes d'analyse : des effets du lieu de scolarisation sur les trajectoires des élèves (sélection sociale, sélection scolaire et socialisation) aux identités construites par les établissements, voire à la mise en place de stratégies de recrutement d'élèves et/ou de personnels (Delvaux et van Zanten 2006). L'établissement est alors considéré comme « un des lieux les plus pertinents pour comprendre l'école aujourd'hui » (Cousin 2000, p. 139). Les autres niveaux d'analyse permettent d'élargir le contexte de scolarisation en l'incluant dans des micro-hiérarchies locales, évoquées plus haut (échelle communale et supracommunale), dans des mailles administratives comme les départements, académies ou régions où l'on peut mettre en évidence d'importantes inégalités de réussite scolaire (Broccolichi *et al.* 2006 ; Caro *et al.* 2010), ou enfin dans un paysage national, certaines enquêtes comme PISA (OCDE) permettant de comparer le poids des inégalités sociales à l'école dans les différents systèmes d'enseignement.

Les recherches consistent souvent à objectiver empiriquement ces ségrégations scolaires. Ly et Riegert (2015) montrent, par exemple, que la ségrégation *intra*établissement, c'est-à-dire entre les classes d'un établissement, dans les collèges français varie peu selon les départements, et qu'elle est principalement liée aux résultats scolaires. Au contraire, les ségrégations *inter*établissements, très corrélées aux variables d'origine sociale et aux résultats scolaires, varient beaucoup selon les départements. La ségrégation interétablissement selon l'origine sociale des élèves est particulièrement forte dans les départements urbains comportant des métropoles, « d'abord parce que les collèges reflètent plus précisément la ségrégation résidentielle, et ensuite parce qu'il s'installe une situation de concurrence faisant émerger des collèges "souhaités" et des collèges "évités" » (*ibid.*, p. 5). L'étude d'Oberti, Prêteceille et Rivière (2012) sur les effets de l'assouplissement de la carte scolaire en région parisienne confirme que la ségrégation scolaire est plus forte que la ségrégation résidentielle, du fait de la différence de distribution des populations jeunes par rapport à la population générale et des pratiques



scolaires (évitement, privé, etc.). Les ségrégations scolaires peuvent ainsi être lues comme un reflet accentué des ségrégations résidentielles, notamment au collège, et elles sont particulièrement fortes dans le secteur privé. Cette complexe articulation entre ségrégations résidentielle et scolaire invite à des approches localisées, à l'échelle de quartiers ou de districts, comme celle développée par Audren (2012) sur le terrain des collèges marseillais, permettant de saisir les configurations locales au regard des politiques et des stratégies des publics, objet de la partie suivante du chapitre.

Ainsi, la dimension spatiale des inégalités scolaires se cristallise dans les ségrégations scolaires, car ces dernières dessinent un espace scolaire hiérarchisé, où les configurations locales et l'échelle d'analyse sont cruciales pour saisir les modalités de différenciation des contextes d'apprentissage. Boterman *et al.* (2019, p. 3057) parlent ainsi des *educational landscapes*, « formed where national, regional and local regulations and policies are combined with historically developed geographies of education ». Mais comprendre ces processus de ségrégation entre formations, classes ou établissements suppose de dépasser le débat de mesure ou d'indices<sup>12</sup> pour articuler deux perspectives complémentaires quant aux mécanismes à l'œuvre. La première tient aux politiques actuelles, valorisant le libre choix scolaire et, par là, la mise en place de marchés scolaires. La seconde porte sur les « choix » scolaires, à partir des questions de mobilités ou d'évitement scolaires, et sur les effets des différents contextes de scolarisation (classes, établissements, départements, académies, etc.) sur les trajectoires des élèves. Prendre en compte la dimension spatiale de ces deux perspectives est l'objet de la partie suivante du chapitre, et cela permet de raisonner plus généralement sur la dimension spatiale des inégalités scolaires sans les restreindre aux agglomérations où cette ségrégation est la plus forte.

### **1.3. La dimension spatiale des inégalités scolaires : des politiques aux trajectoires**

La compréhension des mécanismes de production des ségrégations scolaires invite à réfléchir à la dimension spatiale des politiques scolaires comme à la construction des trajectoires des agents, élèves comme personnels, dans cet espace scolaire hiérarchisé.

#### **1.3.1. La dimension spatiale des politiques scolaires productrices d'inégalités**

Pour comprendre les ségrégations scolaires, les politiques publiques jouent un rôle important. Il s'agit, par exemple, de saisir les processus de recrutement des établissements. Aux Pays-Bas, les écoles comme les parents ont un haut niveau d'autonomie dans les processus de choix et d'admission, ce qui n'invalide pas pour autant le rôle de la ségrégation résidentielle dans l'inégale répartition des élèves selon leur origine migratoire et leur classe sociale (Boterman 2019). En France, cet aspect institutionnel renvoie plutôt à la carte scolaire, qui organise encore largement les bassins de recrutement dans le primaire et le secondaire. Le terme de « carte scolaire » désigne bien plus que le seul dispositif d'affectation des élèves : c'est un « ensemble de dispositifs qui visent à définir l'offre scolaire publique et à traiter la demande éducative des familles » (van Zanten et Obin 2010, p. 3). Elle est mise en place en France au début des années 1960 et propose un découpage territorial associant à chaque établissement une aire de recrutement et des moyens d'accueil. Cet instrument prévisionnel de gestion des ressources éducatives, mis en place dans un contexte de développement de la scolarisation, est devenu ensuite un instrument de promotion de la mixité sociale à l'école (Fack et Grenet 2009). Dans le primaire, la gestion des affectations des élèves revient aux maires. Dans le secondaire, il faut distinguer les procédures d'affectation des collèges de celles des lycées. Depuis 2004, le dessin de la

---

<sup>12</sup> Ces débats méthodologiques, communs aux études sur les ségrégations urbaines, portent sur : le type d'indice retenu (et donc leurs propriétés mathématiques de décomposition, de monotonie ou de comparaison), les variables et modalités utilisées (quels groupes sociaux sont comparés, quels découpages de la structure sociale) et les échelles géographiques d'analyse (périmètre national, régional, départemental et taille des unités dont on compare le recrutement social, scolaire et racial).

sectorisation des collèges revient aux conseils généraux, les inspecteurs d'académie restant compétents *a posteriori* pour les procédures d'affectation et de dérogation (Barrault 2012). Au lycée, la plus grande diversité de l'offre de formation (professionnelle, par exemple) implique que les élèves puissent déroger à un dessin strict de la carte scolaire. Les secteurs scolaires (appelés « districts ») regroupent alors souvent plusieurs établissements (Fack *et al.* 2014).

L'« assouplissement » de la carte scolaire dans le secondaire français a connu plusieurs étapes à partir des années 1980. En 2007, le recours aux dérogations est rendu public et officiel, dans un contexte où plusieurs années de faible natalité ont créé un nombre important de places disponibles mais inégalement réparties selon les académies et les établissements. L'on affirme alors le droit des familles « de choisir entre l'établissement de secteur et tout autre où les places sont disponibles » (van Zanten et Obin 2010, p. 38), et l'on établit une liste de critères hiérarchisés selon un ordre de priorité (handicap, prise en charge médicale, boursier, parcours scolaire particulier, fratrie, proximité du domicile) pour l'acceptation des dérogations si elles dépassent les capacités d'accueil. L'introduction d'un critère socio-économique (boursier) ne s'est pourtant pas traduite par une reconfiguration importante du recrutement des établissements. Par exemple, pour la rentrée en sixième de 2009, « les demandes accordées aux élèves boursiers ne représentent que 9,2 % des dérogations sur l'ensemble de la France (13,7 % pour l'académie de Paris) alors que les dérogations accordées aux élèves souhaitant suivre un parcours particulier – le plus souvent une option linguistique permettant d'échapper au collège d'affectation – concernent 12 % des dérogations accordées (40,1 % pour l'académie de Paris) » (Merle 2011, p. 39). L'on constate plus généralement une relative permanence de modes de gestion antérieurs : « Les résistances de la carte scolaire au changement sont à la fois politiques, techniques et sociales » (Barrault 2012, p. 125). Les responsables administratifs locaux gardent une marge d'action (van Zanten et Da Costa 2013), notamment à travers la pondération des critères prioritaires pour les dérogations. Surtout, « le maintien de la priorité donnée aux élèves du secteur scolaire n'a [...] autorisé qu'un nombre limité de dérogations, en particulier vers les collèges les plus attractifs, dans la mesure où les capacités d'accueil des établissements sont restées identiques » (Oberti *et al.* 2012, p. 141).

Malgré ces continuités, l'assouplissement de la carte scolaire française témoigne d'une politique de promotion du « libre choix » scolaire qui s'est traduite depuis le milieu des années 2000 par la mise en place de dispositifs de gestion des affectations reconfigurant la production d'inégalités d'accès dans le secondaire et le supérieur. La réforme de 2007 coïncide pour le lycée avec la généralisation de l'application *Affelnet* à toutes les académies en 2008. C'est un algorithme permettant d'établir des priorités entre élèves selon l'ordre de leurs vœux, leur dossier scolaire, leur statut de boursier, et leur proximité géographique. La pondération varie selon les académies (Fack *et al.* 2014). À Paris, *Affelnet* correspond à l'instauration d'« un système de choix scolaire régulé » (*ibid.*, p. 33). Le statut de boursier est pris en compte mais la pondération laisse une place importante, en plus du critère de l'appartenance géographique au district, au critère des résultats scolaires (Fack *et al.* 2014 ; Merle 2011 ; van Zanten et Obin 2010). Dans le supérieur, le système d'affectation national *Admission post-bac* a été généralisé à l'ensemble des académies en 2009, remplaçant parfois des systèmes régionaux de sectorisation des affectations universitaires, comme *Ravel* (recensement automatisé des vœux des élèves) qui proposait en Île-de-France entre 1990 et 2008 des universités « de secteur » pour les bacheliers franciliens, afin de limiter la pression démographique sur les établissements parisiens (Frouillou 2016). Ce système, issu des écoles d'ingénieurs et des classes préparatoires, a été remplacé à la rentrée 2018 par *Parcoursup*. Ce dispositif généralise les processus de sélection sur dossiers à l'ensemble des formations du supérieur français alors qu'auparavant, une grande partie des filières universitaires étaient accessibles avec le baccalauréat, sans évaluation et classement de l'ensemble des candidats (Frouillou *et al.* 2019). Les dispositifs d'affectation français soulignent ainsi une continuité entre secondaire et supérieur dans la promotion d'un « libre choix » scolaire, les résultats scolaires jouant un rôle crucial lorsque les formations demandées sont saturées.

Les effets ségrégatifs du dessin des secteurs scolaires ont été mis en évidence par les chercheurs français (Rouault 2005 ; Dubet, Duru-Bellat 2006). Dans l'académie de Paris, par exemple, la sectorisation des collèges publics « entérine la séparation induite par la division sociale de l'espace résidentiel » (François 2007, p. 205). Mais plusieurs recherches soulignent aussi l'accentuation des inégalités de répartition des élèves à la suite de l'assouplissement de la carte scolaire. Dans le secondaire, des travaux mettent en évidence une hiérarchisation accrue des établissements (notamment au collège), plus ou moins prononcée selon le contexte (offre scolaire plus ou moins diversifiée) et l'échelle d'analyse pour les mesures de ségrégation (Merle 2011 ; Oberti *et al.* 2012). « À Paris, mais aussi dans des capitales régionales telles que Bordeaux ou Lille, les collèges favorisés se sont embourgeoisés ; les collèges défavorisés ont bénéficié peu, ou pas du tout, de l'embourgeoisement global de la population des grandes métropoles. La recherche met en évidence un phénomène de ghettoïsation relative, voire absolue, pour les établissements les plus défavorisés qui cumulent perte d'effectifs et perte d'élèves d'origine favorisée. » (Merle 2011, p. 47)

L'importance accrue des résultats scolaires, articulée avec un critère de priorité pour les boursiers, va de pair avec une ségrégation entre établissements davantage liée aux dossiers scolaires des élèves qu'à leur origine sociale. *Affelnet* a ainsi contribué à une stratification selon les résultats scolaires accrue des lycées parisiens, même si le bonus boursier a permis de limiter la ségrégation selon les origines sociales (Fack *et al.* 2014). Plus généralement, le principe de libéralisation des affectations scolaires a conduit certains chercheurs à dénoncer le « piège du libre choix scolaire » (Oberti 2007a), « libre choix » en réalité socialement situé, comme nous allons le voir dans la sous-section suivante.

La dimension spatiale des politiques de sectorisation semble évidente. La mise en place de dispositifs d'affectation dans le secondaire et le supérieur, qui assouplissent ces périmètres institutionnels, ne l'efface pas pour autant : les priorités inscrites dans les algorithmes gardent souvent un caractère spatial, le code de l'éducation contraignant en partie les affectations sur une base géographique. De plus, les pratiques de sélection de certaines formations s'appuient sur des critères géographiques, comme l'a montré par exemple Orange (2010) pour les sections « techniciens supérieurs ». Cela nous permet de proposer une approche synthétique pour saisir la dimension spatiale des logiques institutionnelles scolaires productrices d'inégalités. Elle peut être analysée, toujours à partir du système français, à travers deux éléments complémentaires : d'une part, la définition des périmètres ou la localisation de certaines politiques, dispositifs ou projets (éducation prioritaire, internats d'excellence, dispositifs d'ouverture sociale, projets d'établissement, etc.) et, d'autre part, la dimension spatiale des processus et procédures d'orientation.

Le premier élément invite à travailler sur la différenciation *institutionnelle* des contextes d'apprentissage et d'enseignement. Dans le secteur universitaire français, cette différenciation peut aisément être mise en évidence à partir de l'autonomisation progressive des établissements (Musselin 2001). Les réformes récentes (LRU 2007 ; Fioraso 2013 ; ORE 2018 ; LPR 2020) renforcent l'autonomie des universités et les incitent à développer des offres de formation attractives (et distinctives). La différenciation des universités va de pair avec « des processus complexes de territorialisation multiniveaux des enseignements supérieurs et de la recherche » (Benninghoff *et al.* 2012, p. 12). Comme dans le secondaire français, les établissements, qui peuvent désigner un site, une antenne, ou l'institution de rattachement de ces sites, sont des unités d'analyse désormais pertinentes : « À l'université comme ailleurs, le "contexte fait des différences" » (Felouzis 2003b, p. 213). L'incitation à permettre une modularité accrue des parcours contribue à cette différenciation des établissements. Cela concerne le supérieur mais aussi le secondaire, où la modularité et la promotion du « libre choix » se sont traduites par la récente réforme du baccalauréat (2019), les filières générales étant remplacées par un choix plus individuel de spécialités et une part accrue du contrôle continu. De manière générale, la différenciation des parcours, du secondaire au supérieur, est un élément crucial de la dimension spatiale des inégalités scolaires car elle participe à la structuration de quasi-marchés scolaires, où les établissements se trouvent en concurrence et doivent développer des stratégies quant à leur offre de

formation et au recrutement associé (Felouzis *et al.* 2013). Le mode de financement des systèmes scolaires fait également partie de l'analyse de cette différenciation, et ne recoupe pas complètement la distinction entre secteur public et privé : au Danemark, aux Pays-Bas et en Espagne, le secteur privé est ainsi largement financé par l'État (Boterman *et al.* 2019).

Le deuxième élément d'une analyse générale de la dimension spatiale des inégalités scolaires liées aux institutions réside dans le fonctionnement des processus d'orientation. Les recherches mettent en évidence une « canalisation des aspirations scolaires », qui passe par une sélection des poursuites d'études présentées aux élèves (brochures, invitation des professionnels, journées portes ouvertes, forum des métiers, etc.), mais aussi par un travail plus ou moins individualisé de suivi de la construction des vœux par les élèves selon les établissements (van Zanten 2015). La construction de l'espace des possibles des poursuites d'études est ainsi différenciée selon les classes et les établissements, les STS (sections techniciens supérieurs) étant, par exemple, souvent présentées comme une suite logique pour les élèves de filières technologiques des lycées où sont présentes ces formations supérieures (Orange 2010). Les procédures algorithmiques des dispositifs d'affectation, pourtant rarement rendus publics, peuvent ensuite renforcer ces enchaînements institutionnels, à travers des priorités géographiques ou des pratiques de commissions de recrutement prenant en compte les établissements d'origine des candidats. La prise en compte des établissements de scolarisation dans les processus d'orientation joue ainsi un rôle dans la construction des trajectoires scolaires, qui permettent elles aussi de lire cet espace scolaire hiérarchisé.

### **1.3.2 Comprendre les inégalités à partir des placements et trajectoires scolaires**

De nombreux travaux français portent sur les « choix » scolaires (Ballion 1991 ; Barthou, Oberti 2000 ; Oberti 2007a ; van Zanten 2009 ; Blanchard, Cayouette-Remblière 2011 ; Beaud 2011 ; Ben Ayed 2011 ; Œuvrard 2011 ; Poullaouec 2011 ; Orange 2012). La comparaison d'études portant sur les choix scolaires dans diverses configurations nationales (Wilson, Bridge 2019) met en évidence un lien entre un niveau élevé de ségrégation scolaire et les systèmes promouvant les choix scolaires des familles, dans les pays où le système d'inscription est « libre » (*open enrollment*), comme en Angleterre ou au Chili, mais aussi dans des pays avec une sectorisation et des possibilités de dérogation (*opt out*), comme aux États-Unis. Socialement situés, ces « choix » scolaires s'appuient sur la connaissance plus ou moins fine du système scolaire par les familles et les élèves, ou encore sur une capacité inégale à résister à des injonctions institutionnelles, par exemple, dans le cas français, à refuser une orientation en filière professionnelle (Palheta 2011) ou à requalifier une difficulté scolaire en trouble médical (Garcia 2013), ou enfin, sur des mécanismes d'auto-exclusion qui concernent notamment les classes populaires (Poullaouec 2011).

Les « choix » scolaires permettent de saisir la dimension spatiale des inégalités scolaires car les options et filières sont, comme nous l'avons vu, inégalement réparties entre les établissements (Œuvrard 2000). Le terme de « choix » pose problème dans une approche bourdieusienne, qui privilégie la compréhension des structures ou des mécanismes liés à la construction des trajectoires scolaires plutôt qu'une lecture supposant une relative liberté de choix des individus, lecture faisant écho, comme nous l'avons vu, aux politiques d'assouplissement de la sectorisation et de diversification des parcours scolaires. Parler de « placements » scolaires permet de saisir les pratiques et représentations des élèves et des familles, qui peuvent s'exprimer en termes de « choix », d'« arbitrages », de « stratégies » ou de « contraintes » avec d'autres approches. Le terme de placement s'inscrit ainsi dans un « sens du jeu », qui rend compte d'une « logique dynamique et ouverte » plus que mécaniste du monde social (Bourdieu 1994, p. 5). Les placements décrivent alors l'agencement objectif des pratiques sociales, sans supposer de calculs conscients. Cet ajustement par le « sens du jeu » constitue pour les classes dirigeantes « un avantage décisif toutes les fois que la "sincérité" et la "naïveté" de la "vocation" ou de la "conversion" font partie des conditions tacites d'occupation de la position, comme dans le cas des professions artistiques » (Bourdieu 1974, p. 14).

Les placements scolaires, limités ou favorisés par les fonctionnements institutionnels décrits plus haut, ont toujours une dimension spatiale : il s'agit de se (dé)placer dans le champ scolaire, dont nous avons vu qu'il est spatialement hiérarchisé. On peut définir ainsi un sens du placement scolaire : « Plutôt que des "choix de scolarisation", les pratiques de placement sont le produit d'une incorporation des conditions d'existence, intégrant les offres locales en matière de logement, de culture et d'éducation, de service public, mais aussi les possibilités de se passer des services publics en recourant à des services "privés". Lié au volume de capital possédé par les familles et à la structure de la distribution des capitaux culturels et économiques dans les espaces considérés, le placement scolaire requiert ainsi une forme de "capital mobilité" offrant aux familles la capacité de s'orienter dans des espaces scolaires hiérarchisés. » (François, Poupeau 2008b, p. 104)

Certains placements peuvent se lire *a posteriori* comme des circuits de scolarisation (Broccolichi, van Zanten 1997), autrement dit des flux récurrents entre certains établissements primaires, secondaires ou supérieurs. D'autres placements scolaires se traduisent par des mobilités entre établissements, et font l'objet de nombreux travaux. L'évitement scolaire peut être défini comme « 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 domicile » (François 2002, p. 308). Il regroupe à la fois des dérogations vers d'autres établissements publics et des inscriptions vers le secteur privé (Ballion 1982 ; Léger, Tripiet 1986 ; Ballion 1991 ; Broccolichi 1995 ; Broccolichi, van Zanten 1997 ; van Zanten 2001 ; François, Poupeau 2004). François et Poupeau montrent l'importance du voisinage dans les stratégies d'évitement des élèves et de leur famille, qu'il s'agit de replacer non seulement socialement mais aussi spatialement dans une configuration locale de l'offre de formation (distance/accessibilité aux formations), car « l'inscription spatiale des inégalités sociales renforce le tri social exercé par le système d'enseignement » (François, Poupeau 2008b, p. 112). Finalement, la prise en compte de la dimension spatiale renforce la compréhension des placements scolaires : « Les variables d'appartenance sociale apparaissent d'autant plus efficaces pour prévoir les pratiques d'évitement des élèves que l'on tient compte d'échelles spatiales plus vastes [...] Au bout du compte, plus on intègre de variables spatiales, plus on révèle l'importance des variables sociales. » (François, Poupeau 2008a, p. 156)

Une enquête doctorale (Frouillou 2017) sur les ségrégations universitaires franciliennes au tournant des années 2010 met ainsi en évidence les logiques collectives des placements correspondant à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Leur dimension spatiale se cristallise autour du lycée, lieu qui définit en partie les espaces des possibles de poursuites d'études en raison de la canalisation institutionnelle des aspirations et du rôle des groupes de pairs dans la construction des « choix » scolaires. Plus précisément, ce travail met en évidence un sens du placement universitaire, qui peut se lire dans les rapports aux études (qui sont aussi des rapports aux lieux d'études), dans des stratégies d'évitement ou de requalification symbolique d'une université comme Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, l'un des terrains de l'enquête. Ce « sens pratique » permet aux étudiants de s'ajuster dans l'espace universitaire francilien. Il découle d'une intériorisation des contraintes matérielles (localisation des sites universitaires et accessibilité) et institutionnelles (modes d'affectation, sélectivité des établissements, réputations, etc.). Le sens du placement se construit en fonction de la position sociale des étudiants, définie selon la structure et le volume des capitaux (culturel, économique, social, symbolique). La dimension spatiale de cette position sociale renvoie à la localisation résidentielle, à l'inclusion dans des périmètres institutionnels (académie), et aux représentations des distances (ce qui peut, par exemple, conduire une université à être « trop loin » à la fois spatialement et socialement). Si le capital économique semble secondaire dans la construction du sens du placement universitaire par rapport à la scolarisation au lycée (qui définit des priorités d'accès dans le dispositif Admission post-bac, et correspond souvent aux groupes de pairs), il peut être plus déterminant dans la construction d'autres stratégies d'entrée dans le supérieur (écoles privées, coach pour l'orientation, préparations privées aux concours, location d'un studio pour se rapprocher du lieu d'études, etc.). Cet exemple montre que la dimension spatiale des inégalités scolaires peut être saisie à l'échelle des élèves ou des étudiants, en

inscrivant leurs « choix » dans des contextes institutionnels, dont les contraintes sont toujours à la fois matérielles et incorporées.

Porter un regard dynamique sur le sens du placement consiste à réintroduire le temps, comme dimension complémentaire à l'espace, pour comprendre les inégalités scolaires à partir des trajectoires des élèves et des établissements. Ces trajectoires mettent en évidence la construction du sens du placement scolaire et donc les processus d'apprentissage associés aux dispositions à s'orienter dans des espaces scolaires finement hiérarchisés. En effet, l'approche longitudinale permet non seulement de faire apparaître des trajectoires interétablissements révélatrices de hiérarchies, les élèves ou étudiants les mieux dotés scolairement rejoignant souvent les établissements correspondant à leurs caractéristiques scolaires (Frouillou, Moulin 2019), mais aussi de saisir l'importance du temps dans la construction des placements scolaires. L'analyse rétrospective montre toute l'importance des tentatives d'évitement, des redoublements, des déménagements dans la construction de placements à chaque étape d'une trajectoire scolaire, déconstruisant ainsi la linéarité souvent implicite des parcours tels que l'on se les imagine (Frouillou 2017). Des enquêtes plus quantitatives permettent d'interroger le lien entre ségrégation scolaire et trajectoires scolaires. Oberti et Savina (2019) articulent ainsi une typologie des collèges dans l'aire urbaine dense parisienne avec les résultats obtenus par les élèves (ces résultats permettant ensuite d'accéder plus ou moins facilement à certaines filières ou établissements), à partir de la base « Scolarité 2009 » et des résultats au brevet entre 2006 et 2012. Ils montrent que, quelle que soit leur origine sociale, les élèves ont de meilleurs résultats s'ils sont scolarisés dans un collège favorisé plutôt que défavorisé, et cela est particulièrement vrai pour les garçons de milieu défavorisé. Mais l'effet du type d'établissement sur les résultats scolaires n'est pas uniforme : il y a un avantage à être scolarisé dans un collège défavorisé parisien plutôt qu'en banlieue, et un désavantage net à fréquenter un établissement défavorisé dans une banlieue favorisée comme les Hauts-de-Seine. Cela peut être lié aux configurations locales de la compétition scolaire (évitement vers le privé, plus ou moins forte stigmatisation des collèges défavorisés, etc.), ou à des variables cachées révélatrices de l'importance de la dimension spatiale dans ces analyses (les classes populaires parisiennes renvoient-elles aux mêmes positions sociales que des classes populaires habitant dans tel ou tel quartier plus ou moins favorisé de la banlieue parisienne ?).

Enfin, si la dimension spatiale des placements et des trajectoires scolaires des élèves semble essentielle pour saisir la construction des inégalités dans un système promouvant le « libre choix », il serait nécessaire d'éclairer les trajectoires des personnels travaillant dans le champ scolaire avec cette approche sensible aux mobilités, lieux et contextes d'enseignement. En France, la dimension spatiale des systèmes d'affectation des personnels de l'Éducation nationale, complémentaire des approches centrées sur les publics, constitue une piste vive de recherche, qui pourrait s'inscrire par exemple dans la perspective d'une récente contribution sur l'algorithme interacadémique gérant les affectations des enseignants du secondaire (Terrier *et al.* 2019).

#### **1.4. Conclusion : dimension spatiale des inégalités et imbrication des niveaux d'analyse**

Si les ségrégations scolaires constituent un objet crucial pour saisir la dimension spatiale des inégalités scolaires, ces dernières ne se limitent pas pour autant aux contextes urbains ségrégués sur le plan résidentiel. L'approche dimensionnelle constitue un cadre théorique permettant de comprendre l'articulation entre les aspects institutionnels, matériels et incorporés des inégalités scolaires, toujours spatiales. Les analyses en termes d'accessibilité, de mobilités, placements ou de configurations locales permettent ainsi de renouveler les théories de la reproduction considérant un espace scolaire national, en montrant les conséquences en termes d'inégalités des récentes politiques favorisant une différenciation de l'offre de formation et un « libre choix » scolaire. L'approche par l'espace permet ainsi de comprendre non seulement la *forme* des inégalités scolaires, en documentant la répartition des publics et des établissements, et son évolution dans le temps, articulées aux enjeux résidentiels, mais aussi de faire émerger des *mécanismes* de production de ces inégalités, en mettant en évidence des

discontinuités (maillage académique ou sectorisation), des mises à distance matérielles (accessibilité des établissements) et symboliques (stigmatisation, canalisation des aspirations scolaires, etc.), et des mobilités comprises comme des placements scolaires (évitements, affectations, etc.). Ces éléments croisent une analyse critique des politiques publiques et une lecture compréhensive des trajectoires des élèves et des personnels.

Empiriquement, la dimension spatiale des inégalités scolaires peut être appréhendée à différentes échelles, ce qui interroge le format des données scolaires, souvent produites pour un suivi administratif, et leur mise à disposition pour la recherche (géolocalisation des bases élèves, par exemple). La réflexion sur les échelles géographiques pertinentes pour penser les inégalités scolaires est ainsi cruciale et dépend en partie des espaces de concurrence entre établissements scolaires, dont la base est plus ou moins locale selon les niveaux (primaire, secondaire, supérieur), les contraintes institutionnelles (sectorisation) et les ressources des élèves et des familles. Des travaux récents sur les socialisations enfantines et leurs conséquences dans la construction des inégalités (Lahire *et al.* 2019) invitent à articuler les recherches sur les socialisations (rapport aux corps, à l'écrit, au temps, à l'autorité, etc.), la construction des pratiques pédagogiques (Bonnéry 2011), avec celles sur la différenciation des contextes d'apprentissage et d'enseignement, pour comprendre comment se construisent *concrètement*, dans les classes, dans les établissements, dans les familles, et dans les groupes de pairs – autrement dit, dans des zones précises d'un espace scolaire hiérarchisé et segmenté – les inégalités de trajectoires qui marquent les systèmes scolaires aujourd'hui.

## 1.5. Bibliographie

- Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? *Géographie, économie, société*, 14(2), 147–170.
- Augustin, J.-P. (1993). La ville, la scolarisation et l'inégalité des chances. *Espace populations sociétés*, 2, 355–364.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Stock, Paris.
- Ballion, R. (1991). *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*. Hatier, Paris.
- Barrault, L. (2012). Les résistances de la carte scolaire. *Politix*, 98(2), 109–127.
- Barthon, C. (1998a). Espaces et ségrégations scolaires l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles. Thèse de doctorat, Université de Poitiers, Poitiers.
- Barthon, C. (1998b). La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville. *Revue européenne de migrations internationales*, 14(1), 93–103.
- Barthon, C., Oberti, M. (2000). Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. Dans *L'école, l'état des savoirs*, Van Zanten, A. (dir.). La Découverte, Paris, 302–310.
- Beaud, S. (2011). Par delà les choix scolaires : les rapports de classes. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 77–80.
- Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 39–57.
- Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.-P. (dir.) (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. De Boeck, Bruxelles.
- Bernelius, V., Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095–3116.
- Blanchard, M., Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 5–14.

- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/Agir*, 17, 11–20.
- Boterman, W.R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), 3–42.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6.
- Bourdieu, P. (1984). La représentation de la position sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 14–15.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1993). Effets de lieu. *La misère du monde*, 249–262.
- Bourdieu, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(1), 3–12.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71–75.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris.
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21(1), 15–27.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Trancart, D. (2006). Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales. Rapport pour le ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de la Recherche et la DATAR, Paris.
- Broccolichi, S., van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 5–17.
- Caro, P., Rouault, R., Cassan, D., Hérim, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France : une école à plusieurs vitesses*. Éditions Autrement, Paris.
- Charmes, É. (2007). Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines. *Sociétés contemporaines*, 67(3), 67–94.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Cousin, O. (2000). Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. Dans *L'école, l'état des savoirs*, Van Zanten, A. (dir.). La Découverte, Paris, 302–310.
- Delvaux, B., van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 156, 5–8.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2006). Carte scolaire : la fin d'un tabou. *Le Monde.fr*.
- Fack, G., Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 44–62.
- Fack, G., Grenet, J., Benhenda, A. (2014). *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*. Institut des Politiques Publiques, Paris.



- Felouzis, G. (2003a). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413–447.
- Felouzis, G. (2003b). *Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? Les mutations actuelles de l'Université*. Presses Universitaires de France, Paris, 211–227.
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*.
- Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France, Paris.
- François, J.-C. (1996). Discontinuités dans la ville l'espace des collèges de l'agglomération parisienne, 1982-1992. Thèse de doctorat [En ligne]. Disponible à l'adresse : <http://cybergeo.revues.org/1851>
- François, J.-C. (2002). Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris. *L'Espace géographique*, 31(4), 307–327.
- François, J.-C. (2007). La carte scolaire en ses contours. La métropole parisienne. *Centralités, inégalités, proximités*, 185–207.
- François, J.-C., Poupeau, F. (2004). L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris. *Éducation et sociétés*, 14, 51–66.
- François, J.-C., Poupeau, F. (2005). De l'espace résidentiel à l'espace scolaire, les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France. Ministère de l'Éducation Nationale et DATAR, Paris.
- François, J.-C., Poupeau, F. (2008a). *Le sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Raisons d'agir, Paris.
- François, J.-C., Poupeau, F. (2008b). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93–126.
- Frouillou, L. (2016). Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique. *Justice Spatiale*.
- Frouillou, L. (2017). Ségrégations universitaires en Île-de-France : inégalités d'accès et trajectoires étudiantes. *Observatoire de la vie étudiante éditions/La Documentation Française*.
- Frouillou, L., Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation emploi*, 145(1), 7–28.
- Frouillou, L., Pin, C., Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, 2(10) [En ligne]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/sociologie/5543>.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte, Paris.
- Hérin, R. (1993a). La formation scolaire : les dimensions géographiques de l'inégalité des chances. *Espace, populations, sociétés*, 11(2), 343–354.
- Hérin, R. (1993b). Y a-t-il une façade atlantique de la formation scolaire et universitaire ? *Norois*, 157(1), 137–153.
- Hérin, R., Rouault R., Veschambre, V. et al. (1994). Atlas de la France scolaire : de la maternelle au lycée. Centre d'études régionales et d'aménagement, Montpellier.
- Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil, Paris.
- Léger, A., Tripiet, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens Klincksieck, Paris.
- Ly Son, T., Riegert, A. (2015). Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français. CNESCO.

- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, 2, 7–50.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte, Paris [En ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.sudoc.fr/160866162> [Consulté le 25 mai 2012].
- Moignard, B. (2007). Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 4(158), 31–42.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59–60, 13–42.
- Oberti, M. (2007a). Le piège du libre choix scolaire. *Mouvements*, 52, 145–152.
- Oberti, M. (2007b). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Presses de Science Po, Paris.
- Oberti, M., Prêteceille, E., Rivière, C. (2012). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne. *OSC Sciences-Po*.
- Oberti, M., Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), 3117–3142.
- Œuvrard, F. (2000). La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. *L'école, l'état des savoirs*, 311–321.
- Œuvrard, F. (2011). Quels choix ? Pour quelle école ? *Revue française de pédagogie*, 75(2), 73–76.
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 32–47.
- Orange, S. (2012). Interroger le choix des études supérieures. *Genèses*, 89(4), 112–127.
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175(2), 59–72.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Poullaouec, T. (2011). Choix du destin et destin du choix. *Revue française de pédagogie*, 175(2) 81–84.
- Rapetti, D. (1990). Disparités sociales et retards scolaires en milieu urbain : l'exemple des collèges du Grand Nantes en 1985. *Espace, populations, sociétés*, 8(1), 159–162.
- Renard, J.-P. (1990). Aspects de la préscolarité en France. *Espace, populations, sociétés*, 8(1) 63–71.
- Rhein, C. (1997). De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 59–69.
- Rhein, C., Le Pape, A., Grosbras, P.-A. (1999). Division sociale de l'espace et inégalités de la scolarisation. LADYSS, Rapport de recherche au Plan Construction, Paris.
- Ripoll, F. (2013). Quelle dimension spatiale des structures sociales chez Bourdieu ? Localisations résidentielles et jeux d'échelles. Dans *La Distinction, Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*. La Découverte, Paris, 365–377.
- Ripoll, F., Tissot, S. (2010). La dimension spatiale des ressources sociales. *Regards sociologiques*, 40, 5–7.

- Ripoll, F., Veschambre, V. (2005). Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la « mobilité » et le « capital spatial ». Dans *Rural-Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 467–483.
- Rouault, R. (2005). Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis. *Espace populations sociétés*, M. Lamy (dir.), 3, 355–366.
- Terrier, C., Combe, J., Tercieux, O. (2019). Améliorer la mobilité des enseignants sans pénaliser les académies les moins attractives ? *Administration Education*, 163(3), 91–101.
- Tissot, S., Poupeau, F. (2005). La spatialisation des problèmes sociaux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 159(4), 4–9.
- van Zanten, A (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France, Paris.
- van Zanten, A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. *L'exclusion, l'état des savoirs*. La Découverte, Paris, 281–294.
- van Zanten, A. (2009). Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales. Presses Universitaires de France, Paris.
- van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80–92.
- van Zanten, A., Da Costa, S. (2013). La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale. *Éducation et Formations*, 83, 99–107.
- van Zanten, A., Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*, 2<sup>e</sup> édition. Presses universitaires de France, Paris.
- Veschambre, V. (2006). Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales. Dans *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale*, Séchet, R., Veschambre, V. (dir.). Presses universitaires de Rennes, Rennes, 211–227.
- Wilson, D., Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215.