



HAL
open science

Que faire de la carte scolaire ? Pour une politique étatique d'égalisation des conditions d'accès à l'École

Lorenzo Barrault-Stella

► **To cite this version:**

Lorenzo Barrault-Stella. Que faire de la carte scolaire ? Pour une politique étatique d'égalisation des conditions d'accès à l'École. *Germinal*, 2022, 5, pp.286-299. halshs-03882882

HAL Id: halshs-03882882

<https://shs.hal.science/halshs-03882882>

Submitted on 2 Dec 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.

Lorenzo Barrault-Stella, « Que faire de la carte scolaire ? Pour une politique étatique d'égalisation des conditions d'accès à l'École », *Germinal*, n°5, 2022, p. 287-299.

Que faire de la carte scolaire ?

Pour une politique étatique d'égalisation des conditions d'accès à l'École.

L'École constitue une institution attachée aux formes d'organisation politique démocratique, à la fois par l'imaginaire d'apprentissage de la citoyenneté qu'elle incarne et par la fonction de démocratisation de la société qui lui est attachée en France depuis le XIX^{ème} siècle, sans doute de manière croissante historiquement¹. De ce point de vue, elle devrait permettre une égalisation des conditions sociales des populations. Pourtant les sciences sociales le documentent depuis une bonne cinquantaine d'années : il s'agit en l'état d'une institution inégalitaire, qui contribue largement à la reproduction d'inégalités sociales, culturelles et, ce faisant, économiques. Dans un contexte historique d'accentuation des concurrences autour de l'École qui, par l'intermédiaire de l'emprise des diplômes et des savoirs qu'elle distribue de fait différenciellement, pèse durablement sur les devenirs professionnels et donc sociaux, les investissements et stratégies des familles de divers milieux, y compris populaires, semblent en plein renouvellement. Par contraste avec cette saillance sociale majeure, l'École apparaît en France relativement peu au cœur des débats publics² et des controverses politiques actuelles, si ce n'est sur quelques enjeux, rarement liés à l'égalité des populations ou à la justice sociale, mobilisés épisodiquement à des fins politiques (à l'instar du rôle que devrait jouer l'institution dans la « prévention » des attentats³). Pour autant, les attentes sociales comme celles politiques pesant, au moins tacitement, sur l'institution scolaire en France sont particulièrement fortes. Et, au regard de la centralité et de l'emprise exponentielle que cette institution d'État à la fois publique et privée peut avoir sur les parcours sociaux⁴, elles sont largement explicables. Mais si, au-delà des prises de positions les plus symboliques, l'on veut véritablement poser la question – politique et normative – de la justice sociale⁵, alors il faut s'interroger sur les

¹ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de science politique, Sciences Po Paris, 2010.

² Voir par contraste dans d'autres pays occidentaux : Stephen Sugarman, Frank Kemerer (dir.), *School choice and social controversy. Politics, policy, and law*, Washington, Brookings Institution Press, 1999.

³ Voir par exemple Vanille Laborde, « Le religieux dans le répertoire d'action de l'Éducation nationale : les praticiens face aux prescriptions centrales », *Sociologie pratique*, n°39, 2019, p. 31-43.

⁴ Sur l'objectivation statistique de la centralité de l'École, comme institution étatique incontournable, dans l'économie des rapports aux institutions publiques contemporaines en France : Lorenzo Barrault-Stella, Cédric Hugrée, « Maîtriser l'école, instrumentaliser l'État ? Les rapports à l'école et aux institutions publiques dans les classes supérieures », *Politix*, n°130, 2020, p. 103-135. L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans en 2017 comme les projets politiques d'allongement jusqu'à 18 ans évoqués par Tristan Poullaouec dans ce numéro vont dans le même sens.

⁵ Voir Marie Duru-Bellat, *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses Sciences Po, 2009.

conditions sociales, institutionnelles et politiques d'une École égalisatrice. En la matière, à rebours des lectures potentiellement sclérosantes de la distinction entre le savant et le politique, on peut sans difficulté de fond réelle armer la critique et les projets politiques en prenant un appui raisonné sur les sciences sociales⁶. En matière scolaire, ce qui se passe dans l'institution, les conditions et contenus d'apprentissage, doit sous ce rapport faire l'objet de réflexions collectives comme s'y attèlent plusieurs contributions à ce dossier. Mais en amont, du point de vue de l'accès même à l'École, se pose la question de la répartition des élèves dans l'institution, de l'accès nécessairement territorialisé aux établissements, donc de la carte scolaire⁷.

La consistance du problème : une liberté scolaire génératrice d'inégalités, des ségrégations socio-spatiales croissantes, des politiques locales particularistes

En quoi cette politique mise en place au début des années 1960 dans un moment de planification et d'aménagement du territoire, puis reconfiguré au fil du temps⁸, fait-elle aujourd'hui problème ? Dans un contexte d'instruction obligatoire désormais de 3 à 16 ans, le dispositif de sectorisation apparue, sur une base territoriale et en fonction de l'adresse de résidence déclarée, les élèves et les établissements scolaires du public. Ceux privés, pourtant sous contrat avec l'État à plus de 99%⁹ et financés par fonds publics à près de 74%¹⁰, échappent depuis l'origine au périmètre de la carte scolaire. Le cadre institutionnel prévoit aussi depuis 1980 la possibilité pour les familles de solliciter une dérogation pour inscrire leurs enfants dans un établissement public ne correspondant pas à la carte. Or, depuis au moins l'instauration du collège unique en 1975, les sciences sociales ont établi que les familles des différents milieux sociaux peuplant l'institution mettent en œuvre diverses et inégales stratégies pour obtenir une scolarisation dans des établissements, publics ou privés, ayant leur préférence. Les positions scolaires constituent de ce fait des biens publics, dont l'usage conditionne l'accès à des savoirs et des titres, qui sont considérées comme qualitativement hétérogènes par les familles des différents groupes sociaux. Si celles les mieux dotées sont sans aucun doute parmi les plus virtuoses pour s'accommoder de la carte scolaire (via l'inscription dans le privé, de fausses adresses, des demandes de dérogation, des jeux d'options précoces tels les classes CHAM¹¹, des négociations de gré à gré auprès des chefs d'établissement, etc.) les stratégies de placement sur les « marchés scolaires »¹² sont aujourd'hui très répandues dans les classes moyennes et populaires, y compris dans certaines fractions peu stables et/ou discriminées en fonction de leurs origines ethno-raciales. Toutes les études scientifiques comme évaluatrices de la carte

⁶ Dès lors toutefois que l'on prend soin de dissocier explicitement les formes du raisonnement proprement scientifique et celles liées à l'action politique. Voir notamment Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Agora, Pocket, 1992, 1^{ère} édition 1922.

⁷ C'est-à-dire la politique qui organise en France la répartition des élèves des établissements publics en fonction de leur adresse de domiciliation.

⁸ Voir Lorenzo Barrault-Stella, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz, 2013.

⁹ Sur l'histoire de cet état de fait : Bruno Poucet, *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009.

¹⁰ Concernant les premier et second degré, données DEPP 2021 : <https://www.education.gouv.fr/media/92264/download> (consulté le 9 juillet 2022).

¹¹ Classes à horaires aménagés en musique.

¹² Georges Felouzis, Christian Maroy, Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires*, Paris, PUF, 2013.

scolaire soulignent depuis les années 1980 combien la « liberté de choix » des familles accroît la plupart du temps les inégalités sociales dans l'accès à l'École.

Aussi, dans un contexte historique de spatialisation croissante des problèmes sociaux et, en lien, de territorialisation accrue des politiques publiques (dont celles scolaires), les ségrégations socio-spatiales – elles aussi de plus en plus importantes – tendent à se réfracter dans l'institution du fait même de la carte scolaire. Le phénomène est sans doute le plus fort au niveau des collèges, les lycées et l'enseignement supérieur étant soumis à des logiques d'orientation plus intenses et l'enseignement primaire, bien que directement affecté par une inflation des préoccupations sociales autour de l'école¹³, concerné dans une moindre mesure. Dans la période actuelle, la mise en œuvre de la carte scolaire se révèle problématique du point de vue de la mixité¹⁴ à différents niveaux de l'action publique¹⁵. Premièrement, le découpage des secteurs scolaires (la fabrication des cartes) relève pour le collège de la compétence des conseils départementaux depuis la décentralisation de 2004. Dès ce premier moment, le tracé des périmètres des établissements constitue un enjeu politique à l'échelle territoriale, ce qui dans bien des cas constitue un frein à toute forme de volontarisme en matière de mixité : les élus peuplant les instances départementales, de fait à l'avantage de ceux des plus grandes villes la plupart du temps, sont des représentants de groupes sociaux pas toujours diversifiés et, même lorsque c'est le cas, toujours territorialisés. Élus par des clientèles électorales résolument ancrés au sein de communes et de territoires dont les intérêts sont potentiellement particularistes par rapport à l'intérêt général, ces acteurs ne sont sans doute pas les plus à même d'effectuer des découpages de la carte scolaire objectivement favorables à la mixité. Ces difficultés liées à une potentielle représentation politique spatialisée des intérêts sociaux¹⁶ sont encore exacerbées dans l'enseignement primaire où les élus municipaux sont compétents non seulement en matière de sectorisation mais aussi dans le domaine des dérogations. Deuxièmement, en matière d'affectation scolaire justement, une partie de la carte correspondant aux collèges n'est pas respectée du fait du dispositif de dérogation dont les autorités déconcentrées de l'Éducation nationale ont pour le collège conservé la prérogative. Ici les conflits potentiels entre les Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et les Conseils départementaux peuvent se révéler problématiques du point de vue de la coordination de l'action publique. Surtout, le volume de dérogation (malgré des variations locales comme selon les années, cela concerne rarement de plus de 10 à 15% des familles) ne permet de battre en brèche ni des tendances plus lourdes de l'action publique ni celles de stratégies scolaires socialement très inégales ; il s'agit donc d'un dispositif manifestement insuffisant si l'on veut

¹³ En France comme dans d'autres pays occidentaux ; voir par exemple Sandra Black, « Do better schools matter ? Parental valuation of elementary education », *Quarterly journal of economics*, 1999, p. 577-599; Annette Lareau, *Unequal childhoods: class, race and family life*, Berkeley, London, University of California Press, 2003.

¹⁴ La catégorie de mixité a une provenance singulière et n'est pas neutre, voir avant tout Sylvie Tissot, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 2007.

¹⁵ Pour des réflexions analogues dans le cas de l'enseignement supérieur : Leïla Frouillou, « Déconstruire le "territoire" : prendre en compte les échelles dans l'analyse des inégalités scolaires » dans Hélène Buisson-Fenet, Olivier Rey (dir.), *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?*, Lyon, ENS Éditions, 2020, p. 13-20.

¹⁶ Plus généralement sur ces questions voir Lorenzo Barrault-Stella, Fabien Desage, Camille François, Anne-France Taiclet (dir.), « La spatialisation de la représentation politique des intérêts sociaux », *Politix*, à paraître en 2023.

créer de la mixité même s'il permet parfois quelques ajustements à la marge¹⁷. Troisièmement, même si ce n'est pas le plus simple à observer statistiquement et que le phénomène est parfois résiduel, l'inscription scolaire peut constituer un dernier moment inégalitaire de l'action publique dans la régulation de l'accès à l'École. En dépit des règles de droit qui l'interdisent, il n'est jamais complètement impossible que des chefs d'établissement ou des directeurs d'écoles (sans doute encore plus aisément) inscrivent de fait des élèves ne bénéficiant pas d'un certificat d'affectation ou d'une dérogation. Les logiques clientélistes peuvent ici être très contrastées (faveur accordée à des représentants d'associations de parents, scolarisation de mineurs sans papiers, etc.) mais, dans tous les cas, ces arrangements de gré à gré ne sont pas nécessairement favorables à la diversité sociale dans les établissements.

A ces trois niveaux (sectorisation ; affectation et dérogation ; inscription), la mise en œuvre de la carte scolaire peut donner lieu, localement, à des ajustements politiques particularistes susceptibles de nuire à la mixité sociale. Dans l'état actuel du fonctionnement du dispositif donc, des interventions politiques à ces trois niveaux au moins seraient susceptibles d'améliorer la situation de l'école publique. Toutefois, présenter la carte scolaire comme un instrument susceptible de favoriser la mixité à l'école apparaît insuffisant dans la mesure où, pour être efficace, une telle entreprise d'égalisation sociale nécessiterait l'absence de ségrégation socio-spatiale : l'instrument cartographique conduit de fait dans bien des cas à ratifier sur le plan scolaire des ségrégations socio-spatiales préexistantes¹⁸. La remise en cause générale de ces inégalités spatialisées nécessiterait des politiques d'aménagement du territoire, de peuplement et du logement particulièrement ambitieuses et à cet égard improbables, mais doit-on pour autant renoncer à toute forme d'intervention politique sur la carte scolaire ?

Pour une refondation égalisatrice de la carte scolaire : retour de l'État, harmonisation du public et du privé, intrication de critères sociaux et spatiaux dans l'affectation

Dès lors d'une part que la liberté des familles ne permet d'assurer ni l'égalité dans la répartition des populations scolaires ni une scolarisation moins ségrégative, d'autre part que la carte scolaire reste tributaire des inégalités socio-spatiales et que le système des dérogations se révèle morphologiquement très minoritaire et qualitativement très inégalitaire (à l'avantage des familles les mieux dotées), que faire ? A partir non d'un parti pris idéologique¹⁹ mais des savoirs des sciences sociales (c'est-à-dire des causalités et affinités maintes fois corroborées par des travaux empiriques ces dernières décennies), on peut esquisser un programme politique réformateur et ambitieux pour une refondation égalisatrice de la carte scolaire dans la France contemporaine. Celui-ci se caractérise par trois volets nécessairement articulés, au sens où la mobilisation de l'un sans les autres ou même de deux sans le troisième se révélerait insuffisant.

¹⁷ Il arrive dans certaines situations locales que les dérogations accroissent la mixité comme le donne à voir une étude menée à Montpellier dans le milieu des années 2000 : Laurent Visier, Geneviève Zoia, *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, PUF, 2008.

¹⁸ Ce qui constitue un problème identifié de longue date par la sociologie de l'éducation en France : Alain Darbel, « Inégalités régionales ou inégalités sociales. Essai d'explication des taux de scolarisation », *Revue Française de Sociologie*, n°8, 1967, p. 140-166.

¹⁹ La sociologie de l'éducation anglo-saxonne est davantage centrée sur l'étude des idéologies (voir par exemple Jerome Karabel, A.H. Halsey, *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press, 1977) que celle française qui, historiquement, tend à délaisser les valeurs et les idées dans le travail scientifique.

Le premier volet est celui du retour de l'État. Le volontarisme politique à l'École, comme sans doute dans d'autres domaines, ne peut se limiter à des dimensions symboliques²⁰. Puisque le découpage même de la carte scolaire par les collectivités territoriales est sujet à des ajustements politiques particularisés car territorialisés, il s'agirait d'abord de retransférer (concernant le collège) ou de transférer pour la première fois (concernant l'enseignement primaire) la compétence de la sectorisation aux acteurs de l'Éducation nationale, probablement aux acteurs des DSDEN qui, tout en étant hiérarchiquement tributaire de la politique nationale, sont parmi les plus à même de faire preuve d'une expertise territorialisée détachée d'intérêts particularistes. Cette simplification institutionnelle faciliterait aussi à ce niveau des ajustements entre enseignement primaire et secondaire du point de la sectorisation, sujet parfois dénoncé comme « irrationnel » par les parents d'élèves et leurs associations au moment de l'entrée en sixième. Dans le même temps, la gestion des affectations et des dérogations au collège (c'est, on l'a dit, déjà le cas) comme à l'école élémentaire (ce serait une nouveauté) pourrait également relever des acteurs de l'Éducation nationale dans une logique convergente et sans doute plus rationnelle tant sectorisation et affectation devraient être intriquées pour minorer les possibilités d'arrangements de gré à gré au niveau de l'inscription précédemment évoquées (des dispositifs informatisés de contrôle *a posteriori* des chefs d'établissement en la matière, s'assurant une adéquation entre les listes d'affectation autorisées et celles d'élèves effectivement présents dans les classes après la rentrée seraient assez simples à mettre en place). Une telle simplification organisationnelle de la politique de carte scolaire, du point de vue à la fois des niveaux d'enseignement à l'âge de l'instruction obligatoire et des trois moments dont cette action publique est faite, serait une première manière de s'assurer que des choix de politique nationale vers davantage de mixité à l'École soient au moins relativement effectifs au sein des territoires. Ce premier aspect pour une rationalisation de la carte scolaire serait donc une manière de lutter contre des intérêts purement territorialisés et diverses formes de clientélisme rendue possible par l'organisation sédimentée par l'histoire de l'institution et les différentes vagues de décentralisation.

En lien, un second volet de cette entreprise politique a trait, sans surprise, à l'extension de cette carte scolaire simplifiée et rationalisée à l'enseignement privé, a minima aux 99% d'établissements sous contrat avec l'État. Les obligations juridiques liées à cette contractualisation sont déjà nombreuses (du point de vue des programmes, des modes de fonctionnement, etc.), ajouter une inclusion obligatoire à la carte scolaire ne présente pas en soi de difficulté autre que les probables résistances élevées des acteurs de l'enseignement privé (dont un grand nombre de familles, notamment dans les classes moyennes et supérieures). Les mobilisations de 1984 contre le « Service public unifié de l'éducation nationale » (SPULEN) pourtant au programme du Président socialiste élu en 1981, point d'orgue de « guerres scolaires » bien connues, en ont donné une illustration. Doit-on pour autant politiquement renoncer définitivement à amender tout aspect de l'école privée ? Aujourd'hui les inégalités scolaires, leurs déterminants sociaux et leurs variabilités socio-spatiales sont telles que toute réforme de la carte scolaire se doit, pour ne pas rester symbolique, d'inclure l'enseignement privé. Car, à l'échelle nationale, la France compte environ 5 290 collèges publics en 2019 (le chiffre est à peu près stable depuis 2015) mais aussi 1 945 collèges privés

²⁰ Par contraste par exemple avec la réforme de la carte scolaire initiée par le Président Nicolas Sarkozy en 2007.

(après une baisse dans les années 2000, leur nombre augmente continuellement depuis 2010) dont – logique de marché oblige – la répartition territoriale n’est d’ailleurs pas aussi équilibrée que celle du public²¹. Pour rendre acceptable cette extension de la carte scolaire aux établissements privés (qui fonctionnent pour une large part comme des entreprises économiques en recherche continue de clientèles qu’il faut sans cesse renouveler voire étendre) on pourrait d’une part ne pas accroître leur travail bureaucratique (et donc conserver exclusivement à la DSDEN la compétence de la sectorisation), d’autre part prévoir au moins dans un premier temps des compensations symboliques (à travers un agrément d’État distinctif, potentiellement gradué, lié par exemple à leur degré de diversification sociale effectif ?) et/ou matérielles (par exemple en intervenant sur leur fiscalité sans pour autant les conduire à augmenter leurs droits d’inscription) à ces nouvelles contraintes étatiques²². Ce volet de la réforme induirait nécessairement des coûts politiques que les gouvernants, pour être à la hauteur de leurs ambitions plus souvent affichées que réalisées, se doivent d’assumer²³. D’autres pays démocratiques, comme la Grèce, le Japon ou la Corée du Sud, ont déjà mis en œuvre une sectorisation contraignante sans dérogation²⁴.

Cette rationalisation organisationnelle de la carte scolaire et son extension à l’enseignement privé seraient néanmoins insuffisants sans un troisième volet d’intervention politique : le dispositif resterait captif des fortes inégalités socio-spatiales que son fonctionnement actuel induit. Troisième volet donc : la sectorisation des établissements ne saurait se réduire à une logique purement cartographique favorisant la proximité géographique et il faut hybrider le dispositif pour tenter de conjurer, le cas échéant²⁵, l’absence de mixité dans l’espace territorial. Car si l’on décentre le regard par rapport au secteur scolaire, on se rend compte que les politiques prenant appui sur la cartographie présentent des modes de fonctionnement extrêmement contrastés, sont la plupart du temps entremêlées avec d’autres instruments, et ont des implications très inégales selon leurs usages politiques²⁶. On peut de ce

²¹ Si l’on suit les analyses statistiques menées au milieu des années 2000, l’offre scolaire privée est tendanciellement plus large dès lors que le peuplement des territoires est socialement favorisé : Marco Oberti, *L’école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses Science Po, 2007. On sait aussi que l’enseignement privé est, pour des raisons historiques, plus développé au sein de certains territoires comme l’Ouest de la France : Jean Peneff, *Écoles publiques, écoles privées dans l’Ouest. 1880-1950*, Paris, L’Harmattan, 1987.

²² S’il n’y a pas de loi de l’histoire, on peut croire à l’existence de régularités historiques : la sociologie historique de l’institution scolaire en France montre que le déploiement de l’École d’État a souvent nécessité la distribution d’avantages divers à des groupements privés : Jean-Michel Chapoulie, *L’école d’État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

²³ Une recherche récente sur les politiques scolaires sous le régime de Vichy montre à quel point, même en contexte autoritaire et de guerre, le volontarisme politique (quel qu’il soit et bien qu’ici l’exemple soit malheureux...) ne peut prétendre avoir des effets réels et durables sur les pratiques des acteurs de l’institution que dès lors que les gouvernants attribuent des moyens élevés à la légitimation, à l’incitation, au suivi et à la mise en œuvre de leurs réformes en associant activement les premiers intéressés. Voir Juliette Fontaine, *Vichy face aux instituteurs. Réformer les politiques scolaires en contexte autoritaire*, Paris, Dalloz, 2021.

²⁴ Voir l’état des lieux dressé par Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007.

²⁵ Même si les données statistiques mériteraient d’être actualisées et que l’analyse se limite à l’Île-de-France, on peut rappeler, contre tout catastrophisme et en dépit de la forte auto-ségrégation des classes supérieures, que « la situation de mixité sociale reste la modalité résidentielle la plus fréquente pour les classes moyennes et populaires » : Edmond Préteceille, « La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité », *Sociétés contemporaines*, n°62, 2006, p. 69-93.

²⁶ Thomas Aguilera, Francesca Artioli, Lorenzo Barrault-Stella, Emmanuelle Hellier, Romain Pasquier (dir.), *Les cartes de l’action publique. Pouvoirs, territoires, résistances*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2021.

fait imaginer des formes, nécessairement variables localement (selon l'offre scolaire disponible et la composition du peuplement), d'articulation de critères sociaux et territoriaux dans l'affectation des élèves, dans le public comme dans le privé, par les acteurs de l'Éducation nationale. Cela implique dans bien des cas de remettre en cause, au moins partiellement, la primauté accordée à la proximité territoriale induit par l'instrument cartographique, ce qui est plus aisément réalisable dans le secondaire qu'à l'école primaire où les parents accompagnent la plupart du temps leurs enfants à l'école. En pratique, cela signifie découper la sectorisation des collèges de manière plus large sur des critères de diversité sociologique, au moins au niveau des agglomérations : il s'agirait donc de tenir compte de la composition précise des IRIS²⁷ (cette échelle est plus pertinente que celle des numéros de rue aujourd'hui utilisée qui ne permettent pas d'apparier les adresses aux PCS) et, dans le souci de brasser des familles diversifiées socialement, de viser à équilibrer la répartition des élèves en mixant ces critères sociaux avec des critères spatiaux. Sans doute doit-on sur ce point distinguer selon les configurations socio-spatiales et scolaires.

- En procédant ainsi, la carte scolaire pourrait être discontinuée en milieu urbain, en affectant par exemple des élèves d'un quartier populaire dans une école située à proximité relative (c'est-à-dire dans un autre quartier pour contourner la ségrégation territoriale, mais suffisamment proche pour que les élèves s'y rendent aisément) mais dans un secteur plus favorisé socialement. Ce qui se perdrait en proximité spatiale se gagnerait en diversité sociale. De telles opérations ne posent guère de difficulté autre que celles de leur acceptabilité sociale dans des configurations urbaines et denses, comme en atteste par exemple les expérimentations de collèges publics multi-secteurs menées dans les 18^{ème} et 19^{ème} arrondissement de Paris depuis 2017²⁸. En suivant chaque année les évolutions des compositions sociales de chaque établissement public comme privé, les dérogations pourraient servir de variable d'ajustement à la marge pour encore accentuer la mixité.

- Au sein de territoire moins denses, où les établissements sont aussi plus éloignés comme dans certaines configurations péri-urbaines, l'articulation de critères sociaux et territoriaux dans l'affectation présente plus de technicité. La DEPP a rendu public à l'été 2021, dans un document unique, la sectorisation de l'ensemble des collèges publics à l'échelle nationale²⁹ : leur

²⁷ Des cantons et communes dans le cas de territoires peu denses.

²⁸ Portée par la municipalité socialiste et équipée par l'économiste Julien Grenet, le dispositif semble dans deux cas sur trois avoir plutôt bien fonctionné du point de vue de la mixité statistiquement observable si l'on suit l'évaluation qu'a produite l'équipe même ayant impulsé l'expérimentation : voir Julien Grenet, Youssef Souidi, « Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris », Rapport IPP n°31, 2021 ; <https://www.ipp.eu/actualites/rapport-note-ipp-renforcer-mixite-sociale-college-evaluation-secteurs-multi-colleges-paris/> (consulté le 4 juillet 2022). Sur les logiques internes des opérations algorithmiques expérimentées : Julien Grenet, « Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français », in Melchior Simioni, Philippe Setiner (dir.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*, Paris, Presses de Sciences Po, 2022, p. 21-59. Un regard plus qualitatif sur la situation dans le 18^{ème} à Paris donne à voir une situation plus mitigée (avec des déménagements, un fort *turn over* des équipes enseignantes, un désintérêt politique une fois l'expérimentation lancée, etc.) : Jeanne Airaud, *Etude des effets des collèges multi-secteurs mis en place à Paris en 2017 : le cas de Berlioz-Coysevox*, Master de Science Politique, Université Paris 1, juin 2022. Voir aussi les résistances collectives de riverains allant jusqu'à mobiliser les sciences sociales : <https://metropolitiques.eu/Quand-les-institutions-jouent-les.html> (consulté le 9 juillet 2022).

²⁹https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-carte-scolaire-colleges-publics/table/?disjunctive.code_region&disjunctive.libelle_region&disjunctive.code_academie&disjunctive.libelle_academie

traitement statistique, croisé avec les données Filosofi diffusées par INSEE puis cartographiées par le sociologue Hugo Botton, donne à voir des configurations territoriales récurrentes au sein desquelles, par exemple, un secteur dense de centre-ville socialement favorisé jouxte un secteur encore plus dense comprenant des quartiers populaires, puis laisse la place à un secteur largement moins dense et territorialement beaucoup plus étendu d'habitat péri-urbain où les familles sont aussi mieux dotées. Dans ce type de situation de proximité géographique relative entre groupes inégaux, il est envisageable de découper la carte scolaire en éclatant de part et d'autre le secteur populaire : d'une part en le mixant le secteur du centre-ville situé à proximité relative, d'autre part en le croisant avec celui afférant à la zone d'habitat péri-urbain dès lors que l'on équipe ce territoire étendu d'un système de transport scolaire (dont les départements ont la charge, ils pourraient être subventionnés singulièrement à cet effet) efficace pour permettre les déplacements des élèves dont les durées resteraient ainsi raisonnables.

- Dans des configurations rurales et montagnardes où l'offre scolaire est plus limitée et plus éloignée³⁰, l'articulation de préoccupations sociales et de proximité spatiale pose de fait véritablement difficulté. Lorsqu'un groupe de deux ou trois cantons ne comprend qu'un collège public et aucun privé, et que le premier établissement à proximité relative se situe à plus de trois quart d'heure de route (le temps de déplacement étant, plus que la distance objective, l'échelle ici pertinente) la situation est plus compliquée car un découpage élargi des secteurs impliquerait pour les familles des distances quotidiennes potentiellement importantes. Et les expériences de *busing* aux Etats-Unis³¹, menées dans une perspective de déségrégation raciale des écoles dès les années 1950, ont souligné combien des durées de transport élevées pouvaient être génératrices d'épuisement pour les élèves et de résultats scolaires décroissants³². Une solution palliative pourrait être, lorsque les temps de transports sont effectivement trop longs, de développer les internats dès le collège, dispositif répandu ayant déjà fait ses preuves au niveau du lycée (ici aussi des subventions spécifiques aux départements qui ont la charge de la construction et de l'entretien des locaux des collèges pourraient être bienvenues). Surtout, sans doute n'est-ce pas dans ces configurations rurales et montagnardes peu denses (qui nécessitent par ailleurs des interventions politiques ambitieuses mais c'est une autre histoire) que le problème de la mixité sociale dans l'espace territorial comme à l'école se pose aujourd'hui avec le plus d'acuité politique : on ne saurait donc s'abriter derrière les singularités réelles de ces territoires pour favoriser le *statu quo* en matière de carte scolaire.

[le_academie&disjunctive.code_departement&disjunctive.libelle_departement&disjunctive.code_postal&disjunctive.code_insee&disjunctive.libelle_commune&disjunctive.code_rne](#) (consulté le 13 juillet 2022).

³⁰ Pareille situation n'a rien de naturel mais est le produit d'une histoire politique singulière et des réformes de l'État ces dernières décennies : Lorenzo Barrault-Stella, « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, n°3, 2016, p. 33-58.

³¹ C'est-à-dire les politiques volontaristes de transports scolaires consistant à déplacer des enfants des quartiers pauvres et noirs vers les établissements blancs des classes moyennes des banlieues résidentielles.

³² Voir par exemple Ronald P. Formisano, *Boston against busing. Race, Class, and Ethnicity in the 1960s and 1970s*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2012.

Ainsi, d'un point de vue politique, les sciences sociales peuvent permettre d'équiper un programme réformateur de la carte scolaire visant à davantage de justice sociale dans la répartition des populations à l'École dans la France contemporaine. Du fait de la centralité des enjeux sous le rapport du devenir professionnel et social des élèves, une refondation ambitieuse en la matière ne peut se faire que sous l'égide de l'État et du centre politique, ce qui n'exclut pas une prise en compte des spécificités socio-spatiales localisées. Cette politique étatique d'égalisation des conditions d'accès à l'École comprendrait trois volets indissociables : rationaliser le fonctionnement de la carte scolaire en simplifiant l'articulation de la sectorisation, de l'affectation (dont les dérogations) et de l'inscription pour restreindre les capacités de jeu dans l'action publique, en confiant ces différentes tâches aux autorités locales de l'Éducation nationale ; inclure l'enseignement privé dans le dispositif sans lequel rien n'est possible ; moduler des formes équilibrées d'articulation de critères sociaux et spatiaux dans la répartition des élèves, de manière variable selon les configurations socio-spatiales et scolaires localisées et en tenant compte des contraintes de transports. Malgré sa forte ambition, une telle réforme n'est pas hors de portée par les moyens qu'elle implique : elle nécessite surtout un travail pédagogique, des ajustements organisationnels et le courage politique d'affronter, les premiers temps au moins, de probables résistances sociales, bureaucratiques et politiques... c'est-à-dire, pour pasticher le titre du beau livre de Nicolas Rousselier³³, la force de gouverner.

³³ Nicolas Rousselier, *La force de gouverner. Le pouvoir exécutif en France, XIX^e-XXI^e siècles*, Paris, Gallimard, 2015.