CAHIER DE RECHERCHE

MARS 2003 ■ N° 184

LE CONSUMÉRISME SCOLAIRE ET LA SÉGRÉGATION SOCIALE DANS LES ESPACES RÉSIDENTIELS

Réflexion à partir de l'exemple de l'Ile de France

Bruno MARESCA

Département "Evaluation des politiques publiques"

CRÉDOC
L'ENTREPRISE DE RECHERCHE

erche. N°

Crédoc - Cahier de recherche. N° 0184. Mars 2003.

R7 185
0000133973/ ex 01
CRÉDOC Bibliothèque Alexandrie™

Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

CRÉDOC

142 rue du Chevaleret
75 013 – Paris –

LE CONSUMÉRISME SCOLAIRE ET LA SÉGRÉGATION SOCIALE DANS LES ESPACES RÉSIDENTIELS

Réflexion à partir de l'exemple de l'Ile de France

Mars 2003 **n° 184**

Bruno Maresca

Département Evaluation des politiques publiques

SOMMAIRE

Introduction....4

Chapitre 1. Les transformations du contexte scolaire depuis 20 ans....8
A. L'allongement de la durée de la scolarisation représente une mutation profonde....8
B. L'allongement des études est alimentée par une demande sociale de plus d'école....10
C. La massification de la scolarisation dans le collège unique a accru la pression scolaire....12
D. La demande de plus d'école exacerbe la compétition pour l'excellence....13

Chapitre 2. Fonctionnement de l'école et consumérisme scolaire....16
A. Les ségrégations spatiales dans la sociologie de l'école....17
B. Le consumérisme scolaire : de quoi parle t-on ?....20
C. Les formes du consumérisme scolaire....24

Chapitre 3. L'école dans la division sociale des territoires....29
A. De la démocratisation à la compétition....29
B. De la diversité des contextes locaux en Ile-de-France....32
1. La différenciation de l'image des collèges dans le XIX^{ème} arrondissement....34
2. L'évitement de certains collèges à l'entrée en 6 ^{ème}....39
C. Le cas des communes les moins favorisées de la petite couronne : Aubervilliers....42
1. La différenciation de l'image des collèges à Aubervilliers....43
2. Les « fuites » vers le privé....44
D. Un autre contexte de la petite couronne : Alfortville....45
1. Les différences d'image entre les collèges d'Alfortville....46
2. Les effets de la ségrégation urbaine sur la fuite scolaire....47
E. Les contextes de la grande couronne : la ville nouvelle de Cergy-Pontoise....49
1. Des collèges fortement stigmatisés....49
2. Une « fuite » scolaire alimentée par la ségrégation se développant dans le primaire....51
F. Poissy, représentative des contextes de province....53
1. Des collèges à l'image de la ségrégation urbaine....53
2. Des taux d'évitement du collège pouvant concerner plus de la moitié des élèves....55
3. Un évitement qui contribue au renforcement de la ségrégation urbaine....58
G. Relativiser l'ampleur des phénomènes d'évitement....59

Chapitre 4. Un contexte emblématique : le territoire de l'Ile-de-France 62

A. L'évolution des inégalités territoriales en Ile-de-France 63

B. La dynamique de la centralité 65

C. L'âge des enseignants, indicateur de la différenciation de la notoriété des établissements 70

D. Les disparités intracommunales, effet de la concentration urbaine 71

E. Les grands types de territoires urbains de l'Ile-de-France 74

F. Les disparités de l'offre scolaire par grands types urbains 79

Conclusion 84

Bibliographie 92

Annexe. Cartes 94

LE CONSUMÉRISME SCOLAIRE, EFFET DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE DANS LES ESPACES RÉSIDENTIELS ?

On traite dans ce document des relations existant entre la différenciation sociale des territoires urbains et les disparités de recrutement des établissements scolaires. Dans l'hypothèse d'un fonctionnement parfait de la sectorisation des établissements scolaires, l'origine sociale des élèves de chaque établissement doit logiquement décalquer la composition sociale des familles du secteur. Si, en revanche, les établissements se hiérarchisent fortement selon des critères d'image et/ou de performances, des tendances à la ségrégation se font jour dans le processus de recrutement des établissements, du fait de stratégies des familles consistant à éviter certains établissements au profit d'autres. De tels comportements sont, depuis peu, fréquemment dénoncés par l'institution scolaire et par les collectivités locales comme une dérive grave vers moins d'égalité des chances à l'école. Cette question, relayée par les médias, est devenue un sujet de polémique dans le débat politique, qui oppose très radicalement une vision libérale et une vision républicaine de l'école. Mais alors que le débat sur ce que l'on appelle maintenant le « consumérisme scolaire » tend à enfler, la réalité des phénomènes en jeu est loin d'avoir été précisément établie [1].

Il est difficile aujourd'hui de faire la lumière sur la question scolaire française tant elle est devenue le théâtre d'une guerre de tranchées, fortement idéologique, entre les tenants de l'école républicaine arc-boutés sur le principe de l'égalité et les tenants de l'école libérale, chantres des vertus de la compétitivité. Entre ces deux camps également radicaux, les gestionnaires de l'école se trouvent comme paralysés et dans l'incapacité d'inventer un consensus neuf pour repenser l'école. Il en résulte autant de réformes éphémères que d'immobilisme structurel, autant de débats et de contributions éminentes que de polémiques et d'exagérations journalistiques. En la matière, la récente remise en question du principe de la mixité dans l'enseignement secondaire, pour cause de trop bons résultats des filles au bac par rapport aux garçons, ne manque pas de surréalisme.

---

1 Cette analyse s'appuie sur les résultats d'une étude réalisée à la demande de la Direction régionale de l'équipement de la région Ile-de-France. Voir *Les articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Ile-de-France*, CREDOC, DREIF, octobre 2002.

Et les débats des spécialistes de l'éducation sur l'ennui à l'école sont révélateurs des failles actuelles du système scolaire. Or, derrière les polémiques, s'opèrent des mutations importantes, parmi lesquelles l'acceptation tacite du principe de compétition pour l'entrée au lycée et, par la même, pour l'accès au bac, n'est pas la moins importante. Dans les zones très urbanisées, ce processus a, sur le fonctionnement des territoires scolaires, des conséquences majeures qui redoublent et tendent à accuser les phénomènes de ségrégation spatiale dans les territoires urbains. L'accès au cursus qui prépare au baccalauréat est aujourd'hui officiellement sélectif, dans la mesure où les proviseurs des lycées sélectionnent les élèves admis dans leurs établissements sur la base des résultats scolaires obtenus au collège. En retour, les familles émettent des vœux pour le choix du lycée qui sont logiquement orientés par la réputation des établissements, telle qu'elle ressort des « indicateurs de performance » établis par l'administration, en fonction des résultats au baccalauréat, mais aussi de la rumeur sur l'ambiance de la vie scolaire. Est-ce parce qu'à l'issue du collège unique on sort du cursus obligatoire, qu'il devient admissible au regard des principes républicains de l'école laïque de recourir à la compétition scolaire pour orienter les élèves ?

En réalité, avant même le cursus du collège, les performances scolaires des jeunes élèves sont déjà différenciées, tant socialement que spatialement. Les résultats aux tests de niveau à l'entrée en sixième montrent une corrélation étroite entre la part des élèves issus des catégories socioprofessionnelles les plus modestes et le score moyen obtenu par établissement aux évaluations en sixième. On doit donc admettre que dès la sortie de l'école primaire le mécanisme de la sélection scolaire est installé. Ce simple constat pose, à lui seul, un grand nombre de questions sur l'efficacité du système français de scolarité obligatoire, sur sa capacité à transcender l'inégal bagage culturel des enfants qui entrent à l'école, sur l'adéquation du modèle disciplinaire de l'enseignement secondaire à la forme d'esprit et au comportement des générations d'aujourd'hui, sans parler de celles de demain. Le constat du degré de réussite très inférieur au bac des garçons comparé à celui des filles (57% contre 71% en 2002 dans l'académie de Créteil) éclaire crûment les inadaptations de l'école obligatoire.

L'évolution du fonctionnement de la scolarisation obligatoire depuis cinquante ans est la cause principale de cette mutation. Le collège d'aujourd'hui est l'école primaire d'hier. En 1950, 50% seulement des écoliers obtenaient le certificat d'étude : beaucoup d'entre eux n'allaient pas à l'examen pour des raisons à la fois scolaires (ceux qui n'était pas

« présentés » par le maître) et économiques, dans une époque où l'obligation scolaire était vécue par les familles populaires comme une contrainte. En 2000, en revanche, 70% d'une classe d'âge obtient un baccalauréat et pour la grande majorité des familles d'aujourd'hui le bac est incontournable. Dans l'enquête du CREDOC pour l'ONISEP [2], 71% des familles ont estimé qu'il était « indispensable » (34%) ou « préférable » (37%) « d'aller au delà du bac pour réussir professionnellement ». Et 82% des familles ont considéré que leurs propres enfants poursuivraient leurs études au moins jusqu'au bac.

Cette prolongation de scolarité paraît être une conquête sociale remarquable qui ouvre, au très grand nombre, l'accès à la culture et aux emplois qualifiés. En réalité, la France n'a fait que rattraper un retard patent par rapport aux pays du nord de l'Europe. Il ne faut pas oublier que l'allongement de la scolarité est un investissement individuel et collectif qui répond à des contraintes économiques et sociales lourdes : la raréfaction des emplois non qualifiés qui rend incontournable l'obtention de diplômes monnayables sur le marché du travail, mais aussi la généralisation du travail des femmes qui accroît l'importance de la fonction de garderie de l'école, dimension de la question scolaire largement occultée [3]. Or, au regard de cette dernière dimension, l'école maternelle des petits, l'école primaire des enfants et le collège des adolescents sont des réalités humaines et sociales profondément différentes. S'agissant de l'évolution comportementale des jeunes, il est aujourd'hui patent que le collège « unique » ne peut pas fonctionner comme l'école élémentaire. Malheureusement, l'alourdissement de la machine scolaire en terme de coûts et de masse d'élèves et d'enseignants à gérer, paraît interdire toute capacité d'inventer d'autre réponse que le renforcement de formes de discipline héritées du passé. Le système français qui se pense volontiers comme universel risque de mettre beaucoup de temps à emboîter le pas des innovations qui sont en cours dans les sociétés occidentales plus libérales.

Sans chercher à développer ici toutes les pistes de réflexion que suscitent les débats sur le consumérisme scolaire, nous centrons notre réflexion sur les interactions existant entre les différenciations sociales dans l'espace résidentiel et les ségrégations entre établissements

[2] Marie Guillaume, Bruno Maresca, *Les familles et l'orientation scolaire*, Rapport d'étude du CREDOC pour l'ONISEP, 1998

scolaires apparaissant dans l'enseignement secondaire. Nous tentons ainsi d'explorer deux questions distinctes. La première est celle de l'adaptation des familles à la sectorisation spatiale de l'offre d'établissements dans le contexte de l'enseignement obligatoire. La seconde est celle des mécanismes qui induisent la division sociale des espaces résidentiels et leur effet sur la différenciation de l'offre scolaire. Si la seconde de ces dimensions ne se posait pas, c'est-à-dire si le territoire était isotrope du point de vue de la répartition des catégories sociales, la première question ne se poserait pas non plus. Les secteurs scolaires amèneraient dans les établissements des groupes d'élèves présentant, peu ou prou, la même mixité sociale. Les principes fondateurs de l'école républicaine ont longtemps entretenu cette vision. Il a bien fallu néanmoins reconnaître, la création des ZEP le consacre officiellement, qu'elle n'est qu'utopie. Et aujourd'hui, on peut craindre que diverses formes de ségrégation scolaire ne s'amplifient et deviennent un phénomène en soi, alimenté par le développement d'un « marché » de l'offre d'enseignement, publique et privée. De plus, au delà de ce processus interne à l'économie du système éducatif, la ségrégation scolaire fait craindre aux urbanistes et aux aménageurs que ce phénomène ne vienne amplifier les ségrégations résidentielles et contrecarrent le succès des opérations de renouvellement urbain destinées à favoriser une mixité sociale mieux répartie dans les grandes agglomérations.

Le premier chapitre de ce document ouvre la réflexion par un rapide survol des transformations du contexte scolaire depuis 20 ans. Le second chapitre interroge la notion de "consumérisme scolaire" à travers la présentation qu'en font les médias et les experts de l'éducation. Dans le troisième chapitre, nous présentons les résultats d'enquêtes de terrain dans plusieurs sites de l'Ile-de-France. Et le quatrième chapitre propose une vision d'ensemble des interactions entre espaces urbains et offre scolaire pour le territoire francilien.

[3] cf. Philippe Nemo « La fonction de "garderie" de l'école : une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique », in Raymond Boudon, Nathalie Bulle, Mohamed Cherkaoui, *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001

CHAPITRE 1
LES TRANSFORMATIONS DU CONTEXTE SCOLAIRE DEPUIS 20 ANS

Derrière les façades immuables des établissements scolaires qui voient défiler les générations depuis plus d'un siècle, l'école a considérablement évolué, en particulier ces vingt-cinq dernières années, sans que l'on en prenne nécessairement bien la mesure.

A. L'allongement de la durée de la scolarisation représente une mutation profonde.

Amorcée en 1970, cette évolution s'est accélérée entre 1985 et 1995. Elle est le résultat de plusieurs processus qui vont dans le même sens. C'est d'abord le phénomène de la scolarisation précoce qui est caractéristique du système français comparé aux autres pays européens [4]. La part d'enfants scolarisés à 3 ans révolus n'était que de 36% en 1960 : ce taux est passé de 60% en 1970 à 90% en 1980 et 99% depuis 1992. Ce phénomène est un effet direct du développement du travail féminin et, corrélativement, de la disparition des systèmes de garde des jeunes enfants assurés par les membres de la famille proche. Du fait de sa gratuité, l'école maternelle est la solution de garde et de socialisation des jeunes enfants de loin la plus attractive. Son développement a été soutenu par le discours de l'institution scolaire qui s'est attachée à démontrer que la scolarisation précoce favorise une meilleure réussite scolaire ultérieure, en particulier dans les milieux sociaux les moins favorisés.

Le second processus résulte d'une stratégie volontariste de l'Education nationale qui a consisté, au début des années quatre-vingt, à supprimer les sorties du cursus général qui existaient au niveau de la 5ème et à développer des filières nouvelles menant au baccalauréat (par la création du bac professionnel en 1984). Cette politique est à l'origine de la constitution

[4] Parmi les pays européens, les différences de taux de scolarisation des enfants à 3 ans (révolus) sont les suivantes : 99% en France, 57% au Danemark, 47% en Allemagne, 33% en Grande-Bretagne. La quasi totalité (100%) des enfants sont scolarisés à partir de 4 ans en France, de 7 ans au Danemark, de 6 ans en Allemagne, de 5 ans en Grande-Bretagne.

de ce que l'on a appelé le « collège unique » qui repousse à la fin de la troisième la première orientation entre filières générales et filières technologiques et professionnelles. Cette politique a eu des résultats spectaculaires sur l'allongement de la scolarité, sur l'accroissement du nombre de jeunes accédant au baccalauréat et, quasi mécaniquement, sur le nombre de ceux qui poursuivent des études supérieures. L'accès au niveau du baccalauréat (classes terminales et années finales du brevet professionnel) n'était que de 30% en 1975. La réforme de 1984 l'a fait passé de 35% à 63% en dix ans [5]. Depuis 1996, la progression s'est interrompue. En revanche, la poursuite des études dans l'enseignement supérieur a continué de progresser. Ainsi, à 20 ans, 54% des jeunes sont encore en études en 2001, alors qu'ils étaient moins de 30% en 1985.

Cette mutation accélérée du système éducatif français a entraîné une hausse très sensible de la dépense moyenne annuelle par élève et étudiant, à un rythme de 2,4% par an entre 1975 et 2000, du fait du gonflement des effectifs dans le secondaire et le supérieur, et de l'accroissement du nombre d'enseignants. Pour le second degré, les effectifs d'enseignants du public « devant élèves » a crû de 11% et ceux de l'enseignement privé sous contrat de plus de 25% sur la même période. Actuellement, un enseignant du second degré sur cinq exerce dans le privé. Pour le supérieur, le nombre d'enseignants est passé de 45 000 à 80 000 en dix ans. L'ensemble de ces transformations a, sur le coût par élève de la scolarité obligatoire, un impact spectaculaire. En vingt ans (1980-2000), la dépense moyenne par élève, en francs constants de 2000, a augmenté de 67% pour les élèves du premier degré, de 53% pour ceux du second degré, contre 23% seulement pour les étudiants.

Les chiffres aident à mesurer la réalité de ce que l'on a appelé la « massification » de l'enseignement dans les cycles d'enseignement secondaire et supérieur. Il faut néanmoins relativiser cette progression qui correspond, en réalité, à un nécessaire rattrapage, si l'on en juge par les durées de scolarisation actuelles dans les pays développés. Le fait que la grande majorité des élèves poursuivent leur scolarité bien au delà de l'âge de l'obligation scolaire (l'espérance de scolarisation était de 17 ans en 1985, elle est de 19 ans en 1999), est une situation que connaissent la plupart des pays européens [6].

---

[5] Chiffres relatifs aux formations de l'Education nationale ou encadrée par elle. Si l'on intègre les formations privées qui ne sont pas sous contrat, on atteint un taux de 69,5%.

[6] Cf. Francine Vaniscotte, « Les systèmes éducatifs en Europe », *Futuribles*, n°267, sept. 2001

La comparaison des chiffres donnant, pour les pays européens, la part de la population âgée de 25 à 59 ans ayant achevé le 2ème cycle de l'enseignement secondaire est éloquente : cette part atteint 80% et plus en Allemagne, au Danemark et en Suède, entre 60 et 65% au Royaume-Uni, en France et en Belgique, moins de 50% en Italie, en Espagne et au Portugal (chiffres 1999, Eurostat). La France se situe exactement à la moyenne de l'Europe des quinze.

S'agissant de la demande d'enseignement, on peut dire que les besoins économiques (hausse des qualifications, mobilisation de la main d'œuvre adulte) sont allés dans le même sens que les besoins sociaux (promotion sociale, défense contre le chômage). L'investissement scolaire de l'Etat et celui des ménages sont allés de pair sans difficulté. Mais on mesure, aujourd'hui, les effets négatifs qui résultent de cette marche forcée vers l'élévation des niveaux de formation initiale. Plusieurs phénomènes se télescopent, qui expliquent à la fois le développement de l'inadaptation scolaire d'une fraction des enfants, génératrice d'agressivité et de violence, et l'élévation du niveau d'exigence parentale qui contribue à renforcer la peur de l'échec scolaire. La confrontation de ces tendances suscite la question à laquelle on s'intéresse ici.

B. L'allongement des études est alimentée par une demande sociale de plus d'école.

L'investissement des familles dans l'école peut être mis en perspective avec l'évolution des structures familiales. La généralisation du modèle de la famille mononucléaire constituée de deux actifs et de deux enfants a de nombreuses conséquences sociales. L'investissement professionnel des deux parents a pour conséquences : 1°) de dégager des revenus favorisant l'investissement éducatif (sous de multiples formes, scolaires et culturelles), 2°) de rendre plus nécessaires l'occupation et la socialisation des enfants dans un cadre collectif compte tenu de la présence réduite des parents au domicile, 3°) de rendre plus évident, notamment pour les femmes, la nécessité d'acquérir des diplômes pour assurer leur propre autonomie.

Aujourd'hui quand ils atteignent la terminale, les trois-quarts des lycéens aimeraient pouvoir poursuivre leurs études jusqu'à Bac+4. Beaucoup d'analystes rapportent ce comportement à la pression qu'exerce un taux élevé de chômage et ont interprété dans ce sens la diminution des inscriptions dans le supérieur constatée pendant trois années à partir de la rentrée 1996. Il

paraît pourtant illusoire de penser que le desserrement récent de la pression du chômage est susceptible, à lui seul, d'inverser la tendance à l'allongement des études. En réalité, la progression des effectifs du supérieur a repris en 1999 et, à l'horizon 2010, l'Education nationale anticipe que le volume d'étudiants diminuera faiblement, dans la mesure où la baisse démographique continuera d'être compensée par l'accroissement du nombre de jeunes désireux de poursuivre leur formation initiale dans l'enseignement supérieur. De plus, sur les années récentes, les taux de passage en 2ème et 3ème cycles universitaires ont été plus importants que ceux qui étaient prévus [7].

La quasi totalité d'une classe d'âge commençant l'école à 3 ans et la poursuivant pour plus de 50% au delà de 20 ans, la majorité des familles ont aujourd'hui à anticiper un investissement de scolarité d'au moins 18 années par enfant. Pour deux enfants cela représente plus de 20 ans de charges d'études, ce qui est considérable. On comprend, dès lors, que les préoccupations des parents concernant la réussite scolaire se soient considérablement accrues. Dès l'entrée en maternelle, le souci de favoriser la réussite des enfants est présent, dans l'espoir de leur permettre de poursuivre des études jusqu'au niveau le plus élevé du supérieur. Cette attente est aujourd'hui le fait de la grande majorité des familles, c'est-à-dire bien au delà des seules catégories de cadres supérieurs. Elle est nettement plus fréquente, en particulier, dans les familles dont les mères travaillent. Il faut savoir que ce sont les mères, plus que les pères, qui suivent le déroulement des scolarités et se manifestent auprès des enseignants et des chefs d'établissement. Des enquêtes ont montré que la part des parents exerçant un suivi régulier des enfants, entrant en contact avec des enseignants et investissant dans des cours particuliers pour leurs enfants avaient significativement augmenté depuis 1980 [8]. Ces attitudes ont une répercussion directe sur les ambitions scolaires affichées par les élèves. Un renversement de perspective s'est clairement opéré dans la population à l'égard des études. On est passé d'une situation ancienne, qui prévalait encore dans les années soixante, dans laquelle l'école était vécue comme une obligation qui, au même titre que le service militaire, ne justifiait pas pour les parents d'implication particulière, à une situation actuelle où les études sont un investissement majeur, à finalité sociale et économique, pour la majorité des familles.

---

[7] D'après C.Lixi, « Projection du système éducatif à dix ans », *Education et Formation*, n°58, janv.-mars 2001. Au delà des tendances de fond résultant de la démographie et de l'élévation tendancielle du niveau de formation, chaque phase de ralentissement de la croissance économique relance la course au diplôme.

[8] Cf. notamment Terrail (1992), données tirées de l'enquête "fin de 5ème" auprès de 3400 élèves.

En se généralisant, cette pression des parents influence l'organisation de l'école et l'exercice du métier enseignant.

C. La massification de la scolarisation dans le collège unique a accru la pression scolaire.

Pour l'institution scolaire, ce n'est pas la pression de la demande sociale qui paraît être la cause essentielle des mutations de l'école, mais plutôt le phénomène de la massification des effectifs d'élèves dans l'enseignement secondaire qui est rendu responsable de la détérioration des conditions d'exercice du métier d'enseignant. La massification est la cause de l'accroissement de l'hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes, mais aussi de l'irruption des conséquences de la ségrégation résidentielle au sein des établissements du secondaire. La création des ZEP, au début des années quatre-vingt, est une étape importante dans la prise en compte des mutations sociales. Elle reconnaît que la ségrégation résidentielle introduite par la politique de construction des cités d'habitat social est devenue incontournable et nécessite des mesures compensatoires. Cette mutation n'est pas simplement la conséquence de l'existence des grands ensembles dont un très grand nombre existaient depuis les années soixante. Elle est le résultat de plusieurs phénomènes assez différents. Tout d'abord, les grands ensembles ont connu une paupérisation sensible, les premiers occupants constitués majoritairement de familles d'ouvriers et d'employés en emploi ayant été remplacés par des familles économiquement plus défavorisées, soit du fait de leur origine étrangère, soit du fait du chômage. Ensuite, la suppression de l'orientation sélective en fin de cinquième a provoqué un accroissement de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des enfants au collège, cette hétérogénéité allant en s'amplifiant jusqu'en troisième et générant, de la part des jeunes, des comportements de rejet de l'école plus ou moins violents. Enfin, l'ouverture de nouveaux collèges à l'intérieur des quartiers d'habitat social ou à proximité, pour absorber des flux d'élèves devenus plus importants, a contribué à différencier fortement l'image des établissements sur la base de leur fréquentation (proportion d'enfants issus de l'immigration, comportements à l'entrée de l'établissement) et non plus seulement en fonction des résultats.

Ces transformations ont eu un effet positif en démocratisant les cursus scolaires dans le secondaire [9]. Mais elles sont responsables de comportements nouveaux à l'intérieur des établissements qui ont été très déstabilisateurs pour l'exercice de la fonction enseignante et la gestion des établissements et qui ont fortement amplifié l'anxiété des familles à l'égard de l'école. Les parents sont sensibles au discours ambiant qui leur dit d'une part que les choses sérieuses commencent dès l'école primaire, d'autre part que tous les établissements ne se valent pas. La question du niveau de l'école, le spectre de l'échec scolaire, la peur d'être exclu des filières qui permettent de poursuivre dans le supérieur sont des préoccupations présentes qui orientent les choix des parents de plus en plus tôt, c'est-à-dire dès le primaire, voire dès la maternelle. Il en résulte une accélération de la course à la réussite et de la pression qui s'exerce sur les enfants tant en classe qu'à la maison.

D. La demande de plus d'école exacerbe la compétition pour l'excellence.

La réussite à l'école est devenue un objectif central des stratégies éducatives des familles. Des enquêtes dans d'autres pays, montre que le phénomène est général dans les sociétés développées. Des chercheurs suisses (Kellerhals, Montandon, 1991) parlent d'un « *accroissement d'intérêt, et d'anxiété même* » des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants. Tout au long de la décennie 90, on a considéré que l'allongement de la scolarité était un investissement très directement commandé par le niveau du chômage des jeunes. Depuis 1997, date à laquelle le chômage a commencé de refluer, le niveau de dépenses consacrées par les ménages à l'investissement scolaire a poursuivi une pente ascendante. Le degré de préoccupation des familles et les efforts consentis, par exemple à travers les achats de logiciels scolaires, les cours particuliers, les voyages linguistiques, etc., se sont plutôt accrus. Dans une enquête de 1998, nous avons établi que les familles françaises ayant au moins un enfant scolarisé au collège ou au lycée étaient 20% à avoir payé des cours particuliers pendant l'année scolaire, 23% à avoir envoyé leur enfant en séjour linguistique, 22% à avoir choisi l'enseignement privé [10]. Les parents sont enclins à multiplier les initiatives pour pousser en

[9] La part des enfants d'ouvriers accédant en 3ème sans redoubler qui était de 39% en 1980, atteignait 53% en 1990. Pour les enfants de cadres, ces proportions étaient respectivement de 79% et 84%. Cf Michel Euriat, Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, juil.-sept. 1995, et Dominique Goux, Eric Morin, « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et Statistiques*, n°306, 1997.

[10] Guillaume, Maresca (1998), op.cit.

avant leurs enfants : 26% anticipent que ceux-ci poursuivront leurs études jusqu'à bac+2 et 26% jusqu'à bac+4 ou 5.

Conscients du temps qu'occupent les études, les parents sont sensibles aux discours sur l'aménagement du temps scolaire dans le primaire qui pourrait contribuer à réduire la pression qui pèsent sur les jeunes enfants et à donner plus de temps à la vie familiale et aux activités extra scolaires. La question du bien-fondé, et des limites, de l'intensité de l'investissement et de la compétition scolaire exigée des élèves (nombre d'heures par jour, nombre d'années passées à ne faire qu'étudier, recul du moment où il faut envisager un projet professionnel) se pose aujourd'hui. Pourtant, alors que les experts jugent qu'il y a actuellement trop de dispersion dans les enseignements et pas assez d'approfondissements sur les aspects fondamentaux, les parents, comme les enseignants, s'opposent à ce que l'on réduise les programmes de peur de voir s'amenuiser l'éventail des connaissances brassées par les élèves. Finalement, les familles oscillent bien souvent entre deux inquiétudes : d'un côté, la crainte que la pression qu'intériorisent les enfants à l'école soit trop forte et induise du découragement voire un désinvestissement scolaire difficile à inverser, de l'autre la crainte que le contenu de l'enseignement et le niveau d'exigence soient trop limités et ne les stimulent pas suffisamment, situation pouvant conduire à l'ennui et au désœuvrement. Par rapport à ces deux écueils, le choix de l'établissement prend une importance considérable. Car l'établissement, au delà des programmes supposés être les mêmes partout, est un cadre de vie collective dans lequel les comportements des élèves et le degré d'exigence des enseignants influencent fortement les chances de réussir un cursus d'études longues. Avant les années 80, l'orientation se faisait plus tôt et à plusieurs niveaux : les collèges et lycées accueillaient une population scolaire plus homogène, en mesure de s'adapter à un niveau d'exigence que l'on pouvait considérer, une fois mis de côté le petit nombre des lycées d'excellence de la capitale, comme étant plutôt homogène d'un établissement à l'autre. Depuis que s'est généralisée la formule du collège unique, l'hétérogénéité des élèves en matière de capacité de réussite et l'inégale adaptation comportementale au cadre scolaire, se sont considérablement accrues. Il en résulte un processus de régulation beaucoup plus irrationnel qui conduit à une stratification de la population scolaire non plus par un « triage » organisé par les enseignants, du fait des mécanismes de l'orientation ou de l'organisation de l'enseignement en classes de niveaux, mais par le développement de stratégies d'évitement de la part des familles. Sur les écoles primaires, les collèges et les lycées situés dans leur périmètre de proximité, les familles se fabriquent des critères de hiérarchisation alimentés par les classements publiés par les médias

et par la rumeur. L'image que donnent les jeunes en bande à l'entrée des collèges, les quelques faits qui sont rapportés par les médias, les jugements colportés par les représentants des parents d'élèves sur le climat interne dans l'établissement, la réputation de son directeur, etc., acquièrent une importance déterminante et orientent, bien plus que les critères pédagogiques, le comportement des parents [11].

« *La mutation du système scolaire ne saurait être abordée indépendamment de celle des transformations de la société. Après vingt ans de mutations profondes derrière une apparente stabilité de l'édifice, aucun projet national ne porte l'école, ce que dénonce tous les sociologues de l'éducation. En revanche, des projets locaux en nombre croissant façonnent plusieurs visages à l'école, dans un contexte de concurrence qui colle à la dynamique libérale actuelle. La recherche parentale du meilleur "placement scolaire" pour leurs enfants a pris une importance qui inquiète : la quête de la bonne filière (conduisant aux titres scolaires les plus rares et les plus recherchés), du bon établissement (c'est-à-dire en bonne place dans les palmarès) et de la bonne classe (soigneusement composée) est devenue, dans une atmosphère de compétition scolaire exacerbée, la grande affaire des parents. L'amplification de ces comportements, que beaucoup d'acteurs du système scolaire stigmatise par l'appellation "consumérisme scolaire", est un effet direct de la massification des cycles de l'enseignement secondaire.* » [12]

[11] La presse est prompte à relayer les rumeurs en privilégiant les témoignages porteurs d'une vision dramatisante des situations. Le journal *Libération* en a offert un bon exemple dans son édition du 12 avril 2002. Dans un article titré « *Ecoles des riches, écoles des pauvres* », la présentation du témoignage d'une mère de famille, « *qui travaille dans la communication* », est particulièrement significative de l'envahissement de la subjectivité dans les jugements portés sur la fréquentation de l'école. « *Ce que Isabelle sait de cette école, c'est d'abord ce qu'elle en voit de sa fenêtre : des gamins arrivent en pyjama, le ventre vide, ils habitent dans des squatts sans eau* (...) ». Et, plus loin, « *Isabelle a entendu dire qu'il n'y aurait en moyenne que deux ou trois Blancs par classe* (...) ».

[12] Yves Careil, « L'école publique à l'encan », in *Le Monde diplomatique*, nov.1998, p.32

CHAPITRE 2
FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE ET CONSUMÉRISME SCOLAIRE

Les stratégies que les parents mettent en œuvre sont diverses et de portée très inégale selon la position sociale qu'ils occupent. Mais ce qui a toujours existé dans les fractions les plus élevées de la pyramide sociale diffuse aujourd'hui dans les classes moyennes. De par l'existence d'une différenciation sociale des espaces résidentiels de plus en plus marquée, la question de l'école se trouve plus déterminée que jamais par les processus de la ségrégation spatiale, à la fois sociale et ethnique. En créant les ZEP au début des années 80, l'Education nationale elle-même a largement contribué à cristalliser cette question. Indirectement, les directives qui depuis le début des années 1990 encouragent le développement de l'autonomie des établissements publics sur la base de la formulation de projets adaptés à chaque contexte local, alimentent une dynamique de la compétition entre les écoles. Le développement des budgets consacrés aux établissements par les municipalités, les départements et les régions, vont dans le sens d'un creusement des inégalités dans les conditions matérielles et pédagogiques d'exercice de l'enseignement. Une offre concurrentielle d'éducation est ainsi en train de s'élaborer au sein du système public, évolution qui renforce dans le même temps la position et la légitimité du secteur privé ainsi que le développement de l'offre commerciale dans le domaine éducatif (cours privés, stages, produits multimédia, ..). Globalement, les classes moyennes, qui sont les catégories qui attendent le plus de l'école en matière de promotion sociale, exercent sur le système scolaire, au niveau local, une pression qui ne peut aller qu'en s'accroissant si la différenciation concurrentielle des établissements s'amplifie.

Aujourd'hui, « *dans un nombre croissant d'écoles primaires publiques situées dans les quartiers de classes moyennes intellectualisées, l'équipe enseignante elle-même encourage ouvertement la participation pédagogique et financière de parents fortement mobilisés. Toutes les conditions sont réunies pour que les élèves concernés, dans un climat de bien-être, avancent au plus vite dans leurs apprentissages. Rien de tel ne peut être observé dans les banlieues où les fêtes d'école, les tombolas, la vente des photos individuelles ou de produits dérivés rapportent peu, et où l'ouverture sur l'extérieur, lorsqu'elle est pratiquée, aboutit*

généralement à ce que l'établissement scolaire devienne le réceptacle des problèmes sociaux du quartier » [13]. Cette description, dont nos propres enquêtes nous permettent de dire qu'elle n'est pas caricaturale, rend compte de la pression que sont prêts à exercer les parents sur la vie scolaire. Elle vaut de la même manière pour les collèges, même si les relations entre les familles et les établissements y sont moins directes.

Peut-on penser, dès lors, que l'on assiste au développement de « nouveaux processus ségrégatifs » alimentés par la tendance à la hiérarchisation des établissements scolaires en de leurs résultats et, plus encore, en fonction du profil social de ceux qui les fréquentent ? Ne faut-il pas, au contraire, relativiser cette évolution, en admettant que c'est la publicité donnée à des stratégies pratiquées de longue date dans le milieu des élites les plus concernées par l'excellence scolaire (au premier rang desquelles figurent les enseignants) qui suscite la peur de ce que l'institution qualifie de « consumérisme scolaire » ?

A. Les ségrégations spatiales dans la sociologie de l'école

Depuis vingt ans au moins, la sociologie de l'éducation s'intéresse aux différenciations locales du fonctionnement de l'école. Dans ce domaine, le livre de A.Léger et M.Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, a représenté une contribution notable. Les nombreuses analyses qui, jusque là, s'intéressaient aux différenciations sociales à l'école, se préoccupaient avant tout des inégalités en termes généraux de classes sociales. Il s'agissait le plus souvent de lectures macro-sociologiques sur le fonctionnement des institutions, appréhendé à partir de données nationales, dans le droit fil de la sociologie durkheimienne réactualisée par Bourdieu. Ces approches postulaient implicitement que la machine scolaire offre partout le même fonctionnement, les variations locales étant de peu d'intérêt dans la mesure où elles pouvaient être expliquées quasi exclusivement par la composition sociale des territoires alimentant chaque école. C'est le processus de la décentralisation qui a poussé à porter l'attention sur les marges de manœuvre des établissements scolaires, à s'intéresser à l'impact des différences de pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite des élèves et à mettre en évidence le rôle des acteurs locaux (collectivités territoriales, associations) dans la vie scolaire et périscolaire. Ces différents angles de vue ont contribué à renouveler l'analyse du

[13] Yves Careil, op.cit.

fonctionnement de l'école, à mettre en évidence la variabilité des conditions de la pratique du métier des enseignants, dont certaines apparaissaient, tout à coup, sensiblement plus difficiles que la moyenne. Cette prise de conscience a justifié, en 1981, la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP), zonage permettant le renforcement des moyens alloués à l'éducation dans les territoires ciblés par la politique de la ville. Ces zones ont été délimitées en fonction de critères sociologiques, tels que le niveau professionnel des chefs de famille, le taux de chômage, le pourcentage d'enfants d'origine étrangère, le retard scolaire et les résultats aux tests de niveau, ainsi que les caractéristiques de l'urbanisme (quartiers d'habitat social concentrant des populations défavorisées). Rétrospectivement, et indépendamment de la question de l'efficacité de cette injection de moyens dans l'école des quartiers les plus populaires, on peut dire que les ZEP ont conduit la sociologie des inégalités à l'école à descendre dans l'arène locale du fonctionnement de l'institution scolaire. Avant même que les phénomènes de violence ne deviennent, dans les années 90, la question majeure posée à l'école, l'analyse des contextes des ZEP a focalisé l'attention sur la difficulté que rencontre l'Education nationale à garantir l'égalité des chances d'un territoire à l'autre. Dès lors, par l'approche des ségrégations dans l'espace résidentiel, les sociologues ont renouvelé l'analyse des inégalités qui depuis toujours oriente la sociologie française de l'éducation. Les études récentes ont notamment revisité les démarches de la sociologie urbaine, réactualisant, en particulier, la problématique de l'école de Chicago sur les différenciations sociales entre centres et périphéries.

« *L'inégalité n'est pas un phénomène graduel : passé un certain seuil, le fonctionnement change, les acteurs réagissent différemment. Certes, les problèmes de l'école de la périphérie existent ailleurs : ce n'est pas un monde autre ou sauvage, mais en rupture, à partir d'un certain degré de concentration des problèmes posés à la population. Ainsi la périphérie est-elle distincte du centre, auquel elle est cependant reliée de façon organique* ». Agnès Van Zanten a formé le projet « *de démontrer que ce qui se passe dans les banlieues défavorisées ne se comprend que parce que d'autres dynamiques sont à l'œuvre à Paris ou dans les banlieues favorisées. (...) La notion de ségrégation, empruntée à la sociologie urbaine, permet d'insister sur les liens interactifs entre les problèmes de l'école et les dynamiques locales et globales qui dépassent l'école, alors que les analyses en éducation sont souvent*

centrées sur l'école. (...) Le terme de ségrégation démontre aussi les liens de cause à effet entre les inégalités et les difficultés d'intégration, l'exclusion et la violence » [14].

Dans la pratique des professionnels de l'éducation comme dans la réflexion des chercheurs, on est passé du modèle du moule républicain uniforme au modèle de la mosaïque des territoires marqués économiquement et socialement. Cette nouvelle focalisation apporte son lot de connaissances sur le fonctionnement réel du modèle républicain, plus particulièrement dans les espaces sociaux les moins favorisés. Mais en désignant les territoires où l'école ne réussit pas à remplir sa mission, on a conforté la ghettoïsation de certains quartiers et justifié que les enseignants ne pouvaient y exercer normalement leur métier. Cette approche du particularisme local pèche manifestement par le fait qu'elle ne s'intéresse qu'à une extrémité du spectre social, celle où l'on pense pouvoir attribuer les difficultés du fonctionnement de l'école aux déficiences des familles. Il faut s'étonner, pourtant, que d'autres contextes très différents des quartiers urbains stigmatisés suscitent peu l'intérêt comme, par exemple, les conditions particulières d'exercice de l'enseignement dans l'espace rural dépeuplé, ou encore « l'école des beaux quartiers » concentrant des moyens et des profils d'enseignants très différents de la moyenne. La sociologie de l'école ne s'est pas encore complètement convertie au modèle d'une vision dynamique des inégalités spatiales et n'est pas en mesure de proposer une analyse cohérente de toutes les différenciations spatiales que produit le territoire national. Elle reste dominée par le schéma du moule républicain dont elle tente simplement de comprendre les dérives qui échappent aujourd'hui au modèle « unique » toujours prôné par l'institution scolaire. On est encore loin d'une analyse qui dépasserait la construction abstraite de l'édifice des classes sociales et plongerait dans les reliefs et la variété des configurations sociales que secrètent les espaces locaux. La sociologie de l'école aujourd'hui se doit d'être une sociologie des ségrégations incarnées dans les territoires et non plus seulement une sociologie des hiérarchies dans l'espace symbolique. Une telle démarche peut faire reculer, dans la mesure où elle oblige à affronter des questions difficiles qui dépassent l'école, qu'il s'agisse des tendances conduisant à la « ghettoïsation » des territoires les plus populaires mais aussi à la « purification » du peuplement des territoires les plus riches, ou bien des conséquences de la dérégulation libérale sur le fonctionnement des services publics.

[14] Agnès Van Zanten, *L'Ecole de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, collection *Le Lien social*, Paris, PUF, 2001. Cf. également, Maryse Tripier et Catherine Rhein.

B. Le consumérisme scolaire : de quoi parle t-on ?

Selon Bernard Toulemonde, « *ce qui est en train de se produire c'est une aggravation du creusement des inégalités entre les établissements scolaires et même à l'intérieur des établissements scolaires de l'enseignement public. Ces phénomènes, on peut les attribuer pour une part importante à des phénomènes externes au système éducatif : la ségrégation urbaine bien entendu, les phénomènes économiques qui font que des familles se trouvent en très grande difficulté, mais il faut peut-être regarder aussi (...) si il n'y a pas des causes internes à ces aggravations des inégalités au sein du système éducatif. Ce que le rapport de l'inspection générale a constaté c'est que des phénomènes de* consumérisme scolaire *se développent dans notre pays qui ne sont pas seulement le fait de personnes extérieures à l'Education nationale* ». Les enseignants eux-mêmes, parfaitement au fait du fonctionnement du système éducatif, participent à « *la recherche effrénée du bon établissement* ». L'inspection générale observe que ces phénomènes sont à l'œuvre soit entre les établissements, soit à l'intérieur des établissements : « *une sélection sociale très précoce est en train de s'introduire comme une sorte d'économie de marché à l'intérieur du service public* », et « *ces phénomènes sociaux ont des relais au sein des établissements scolaires* ». [15]

L'idée, connotée négativement, de consumérisme scolaire véhiculée par les médias a été reprise par les spécialistes de l'éducation, les syndicats d'enseignants, les élus locaux et même les organisations de parents d'élèves [16]. Elle conduit à penser que la déstabilisation de l'édifice scolaire est alimentée par la rupture du pacte républicain. On accuse les familles de ne plus jouer le jeu de la même école pour tous, une école dont l'offre est en principe uniforme et qui se doit d'être le creuset où se mélangent toutes les conditions sociales. Dès lors, les parents sont perçus comme l'un des moteurs de l'amplification des ségrégations sociales à l'école. Il s'agit d'une vision très réductrice qui oublie que la tendance, de plus en plus sensible, des familles à rechercher le « meilleur » établissement, dans l'espace (géographique et social) qui leur est accessible, est alimenté par l'amplification des ségrégations sociales dans l'espace urbain et par le rôle que l'on fait jouer aux résultats aux examens (Brevet des collèges, Bac) pour juger de la qualité des établissements scolaires.

15 Intervention de Bernard Toulemonde, inspecteur général de l'Education nationale au forum académique sur la *Relance des ZEP*, CEFISEM, nd.

Pour un spécialiste de l'éducation comme Philippe Meirieu, l'école n'est pas un service mais une institution et, à ce titre, elle n'a pas à s'adapter à la demande de « consommateurs ». Sa fonction est d'être un système de transmission des valeurs soutenant la cohésion de la société. Or, pour lui, les parents sont de plus en plus « consumeristes » parce qu'en cherchant l'intérêt de leurs enfants, ils développent des attitudes qui consistent à utiliser l'école comme un service. « *Ce consumérisme des parents qui monte d'année en année, s'oppose au corporatisme des enseignants qui voient dans les parents des gens qui viennent menacer leur liberté* ». Cette question, pourtant, ne paraît guère nouvelle et rien ne vient démontrer que l'inquiétude qu'elle génère aujourd'hui traduise un changement de nature ou d'intensité. En revanche, la question soulevée par Philippe Meirieu, « *est-ce que le collège est, pour la France, un lieu de mixité sociale, d'apprentissage de la différence, de découverte des fondements de la citoyenneté, ou bien une préfiguration , voire une préfiliarisation des sections de lycées ou de prépas ?* » est bien devenue une question centrale qui est clairement à la racine des phénomènes que l'on met derrière l'idée de « consumérisme scolaire ». La difficulté avec cette idée est qu'elle reporte sur l'usager, les parents des collégiens en particulier, la faute de la déstabilisation d'un édifice miné par l'ampleur des mécanismes inégalitaires. « *On laisse se construire, de manière souterraine, invisible mais très réelle, une école à plusieurs vitesses : il n'y a plus rien à voir aujourd'hui entre un collège de centre-ville et un collège de banlieue ; et au nom de la décentralisation et du respect de l'autonomie des collectivités territoriales, on laisse s'installer des écarts entre les écoles primaires dont profitent les promoteurs immobiliers* » [17]. Ce dernier constat est bien celui qui mérite examen, en particulier pour comprendre les répercussions des ségrégations scolaires sur les territoires.

Les débats sur le consumérisme scolaire sont devenus le cheval de Troie d'un affrontement plus idéologique, celui de l'opposition entre vision républicaine et vision libérale de l'école. Selon les tenants de la première, le « zapping scolaire » des familles, qui passent du public au privé, d'un secteur à l'autre, changent d'options, etc., est à la source du développement d'un « apartheid scolaire ». Selon la seconde de ces visions, l'efficacité de l'école devrait être à l'image de celle des grandes entreprises. Si ses fins ont besoin d'être fixées de manière jacobine, ses moyens doivent pouvoir bénéficier de toutes les initiatives pour s'adapter aux

[16] Si le débat sur le consumérisme scolaire est aujourd'hui très vif, sa dénonciation s'est amorcée dès le début des années 80. Cf. notamment Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982.
[17] Interview de Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, actuel directeur de l'IUFM de Lyon, par Colette Thomas, Danièle Rouaud, Sara Stahl, décembre 2000.

enjeux locaux. Cette opposition masque, en réalité, l'origine même de ce qui est aujourd'hui dénoncé comme une dérégulation sauvage de l'institution. Gérard Molina, notamment, montre que dans les années 80, c'est l'Education nationale qui a induit le processus de la concurrence entre les établissements du secondaire, à travers différentes mesures comme le desserrement des contraintes de la sectorisation (la sectorisation « assouplie » adoptée en 1983), et l'introduction des tests de niveaux à l'entrée en 6ème (en 1989). Bien que ces mesures se défendaient de vouloir introduire un classement des établissements, leur philosophie consistait clairement à doter l'Education nationale d'outils pour optimiser l'efficacité des collèges et des lycées. « *La DEP utilisa les résultats afin de comparer les écoles et les quartiers, les départements et les académies, les filles et les garçons, etc. Et les parents astucieux obtenaient avec la note de leur enfant* [résultat au test], *les moyennes de la classe et de la circonscription* » [18]. Le raisonnement des parents sur les chances de leurs enfants ne pouvait rester indifférent à la pression de ce classement et à l'opportunité de s'inscrire dans un établissement public autre que celui du secteur.

On peut penser que ces initiatives de l'institution scolaire elle-même sont en phase avec des évolutions économiques qui obligent les services publics à se transformer. Ces mutations sont clairement le moteur du développement d'un rapport utilitariste aux savoirs et à la connaissance qui oriente très directement la représentation des finalités de l'école. Pour le sociologue, la maîtrise de ces finalités est très inégalement distribuée. Une autre forme d'analyse du consumérisme scolaire y voit la manifestation de la lutte souterraine pour les classements et les distinctions sociales. Dans cet esprit, Bourdieu a considéré que « *les principaux utilisateurs pratiques de la sociologie de l'éducation qui montrait le rôle de la transmission du capital culturel dans les familles, ont été les familles bourgeoises cultivées, qui ont en quelque sorte été inclinées par les constats de la sociologie à rationaliser la transmission du patrimoine* » [19].

Il est paradoxal d'en arriver à accuser les familles de développer des stratégies d'efficacité consistant à exploiter les informations dont elles disposent pour tenter d'inscrire leurs enfants dans les cursus les plus prometteurs. Ce que l'on dénonce comme étant du « consumérisme » recouvre des attitudes d'optimisation des choix concernant l'avenir des enfants dont on ne

[18] Gérard Molina, « Refonder l'école ou accompagner sa dérive ? », *L'Aventure humaine*, n°10, 2000.

peut s'étonner qu'ils soient éminemment individualistes ni nier qu'ils soient profondément légitimes. Le fait nouveau consiste seulement à prendre la mesure de la massification de ces préoccupations, conduisant un grand nombre de familles de classes moyennes à un degré d'exigence aussi élevé que les classes supérieures concernant la réussite scolaire des enfants. Des phénomènes analogues apparaissent dans d'autres secteurs des services publics confrontés eux aussi à des crises structurelles. C'est le cas, en particulier, du domaine de la santé et plus particulièrement de l'hôpital. Comme pour les établissements scolaires, sont apparus des classements de la qualité des services hospitaliers qui, diffusés par les médias, incitent les malades à choisir leur lieu d'hospitalisation en fonction de sa réputation [20].

La stigmatisation des usagers ayant des comportements dits « consumériste s » est profondément paradoxale. En effet, ces comportements ne sont qu'une réponse logique et spontanée à la différenciation de la qualité de l'offre de services qui étaient jusque là appréhendés comme délivrant une prestation a priori uniforme. Cette uniformité de l'offre est fondatrice de l'idée républicaine du service public dit « à la française ». L'apparition des palmarès d'établissements, fondés sur des critères plus ou moins objectifs de réussite ou de qualité, est l'un des signes de l'effacement du principe d'uniformité. Et ces palmarès contribuent, objectivement, à donner corps à une segmentation de l'offre dans le secteur public. Celle-ci fait évoluer les comportements des usagers qui adoptent naturellement des réflexes de consommateurs, mais aussi les stratégies de carrière des professionnels de ces secteurs qui, en s'adaptant à la compétition implicite entre « bons » et « moins bons » établissements, contribuent puissamment à cette segmentation.

Dès lors, s'agissant du fonctionnement de l'école et tout particulièrement du cycle secondaire, on doit regarder le « consumérisme scolaire » comme le symptôme, et non comme la cause, d'une modification profonde des modes de sélection à l'entrée du lycée, processus qui, en retour, contribuent puissamment à la crise du collège « unique ». Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (Hcéé) a publié, en 2002, un rapport sur « Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations » dans lequel il défend le principe de la publication des « indicateurs de performances » des lycées par l'Éducation nationale en arguant que ces palmarès ne sont pas à l'origine du « consumérisme scolaire ». Selon ce rapport, en effet,

[19] Pierre Bourdieu, Philippe Fritsch (Introduction) , *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000

« *l'idée de comparer la qualité des établissements naît en 1978 dans un article du* Point, *puis se généralise au début des années 80 avec le palmarès* du Monde de l'éducation ». L'Éducation nationale n'a fait que suivre la « demande sociale » en décidant, en 1996, de publier elle-même les données de ses services qui servaient jusque là aux journalistes pour bâtir les palmarès diffusés par la presse. Ce faisant, elle a contribué à donner plus de réalité encore à la hiérarchisation des lycées. Le constat avancé par le rapport du Hcéé selon lequel la publication des indicateurs de performances des établissements n'aurait pas amplifié les stratégies de contournement de la carte scolaire ne prouve pas qu'elle ne joue aucun rôle sur le comportements des « usagers », bien au contraire. Un nouvel équilibre s'est mis en place qui, depuis le renforcement du verrouillage du système des dérogations au milieu des années 90, contraint efficacement la tendance des familles à rechercher, au delà de leur secteur, les collèges et lycées ayant la meilleure réputation. Le constat de la stabilité des phénomènes de contournement de la carte scolaire, dans un contexte où il est devenu plus difficile d'obtenir des dérogations pour changer de secteur, prouve surtout que les mécanismes de tri des élèves à la sortie des collèges sont étroitement contrôlés par les chefs d'établissement et leur rectorat. Il en résulte une réelle opacité du processus d'affectation des élèves à l'entrée du lycée qui alimente de nombreuses rumeurs, relayées sans beaucoup de recul par tous les acteurs concernés et dont la presse nationale se fait périodiquement l'écho.

C. Les formes du consumérisme scolaire

L'idée que les familles sont mues, vis-à-vis de l'école, par un comportement « consumériste » est devenu un mode explicatif tellement puissant que tous les discours sont orientés par cette analyse. Comme l'ont souligné François Dubet et Marie Duru-Bellat dans *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, à propos du collège, « *ce n'est pas parce tout le monde ou presque l'a fréquenté ou y a envoyé ses enfants que chacun peut considérer son stock d'anecdotes personnelles ou d'expériences plus ou moins gratifiantes comme un savoir indéfectible* » [21].

Un article du Monde diplomatique d'octobre 2000 illustre particulièrement bien le caractère caricatural des analyses sur cette question, jusqu'au plus haut niveau de la presse nationale.

---

[20] référence santé

[21] François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique,* Paris, Le Seuil, 2000

Dans « A la recherche du collège idéal », sont évoqués tous les comportements qui permettent d'affirmer que « *le consumérisme scolaire continue de faire des ravages à Paris* ». La « *concurrence entre lycées produit des effets en cascade sur l'ensemble du système scolaire, à commencer par le collège.* (...) *Les parents d'élèves conditionnés par l'enjeu de l'entrée au lycée cherchent le collège idéal* (...). *Ils élaborent donc de complexes stratégies qui sont souvent fondées sur de simples rumeurs.* (...) *Conséquence, ces rumeurs sur la qualité d'un établissement, même totalement infondées, tendent à se vérifier par la suite : les élèves les plus favorisés évitant à tout prix le collège en question, son niveau scolaire baisse et le nombre des départs augmente encore* ». Sont évoqués toutes les stratégies dont se font l'écho les chefs d'établissements, les parents d'élèves, les enseignants : le choix des langues rares, les passe-droits sollicités auprès d'élus ou au sein de l'Éducation nationale, l'inscription dans le privé, les fausse adresses par le biais de parents, de concierges, la location ou l'achat d'un local (chambre de bonne, studio, garage), le déménagement « *pour fuir le mauvais secteur* ».

De telles pratiques sont étroitement dépendantes de la manière dont est gérée la sectorisation. Elles concernent au premier chef les collèges, dans la mesure où les résultats scolaires en troisième associés à la réputation de l'établissement sont déterminants pour le choix du lycée. Mais les stratégies de contournement des secteurs peuvent commencer, bien que dans une moindre mesure, dès l'école primaire qui est soumise elle aussi à une sectorisation, gérée par les communes. Dans le cas du primaire, on rencontre deux types de motivations selon les réputations qui différencient certaines écoles de la moyenne : soit une course à l'excellence des classes supérieures quand il existe une école plus réputée que les autres, soit une volonté d'évitement social des classes moyennes quand certaines écoles concentrent des enfants d'origine immigrée. Un certain nombre de travaux de recherche ont essayé de caractériser les pratiques d'évitement scolaire et d'en évaluer l'importance. Ces travaux concernent surtout la région parisienne, c'est-à-dire des contextes de très fortes densités urbaines où les concurrences entre établissements scolaires résultent d'abord de leur proximité. Pour les autres régions, les études sont rares et les problématiques assez différentes, les problèmes les plus saillants concernant plutôt les oppositions entre villes et zones non urbaines.

Les premiers diagnostics sur ces questions remontent aux années 1981-1982. Non seulement ils n'ont pas infléchi les processus qu'ils analysaient mais, vingt ans plus tard, on a le sentiment que les travaux récents redécouvrent ces questions. Dans *Fuir ou construire l'école*

populaire ?, Alain Léger et Maryse Tripier, rapportent leur analyse de ces phénomènes au début des années 80 dans la ville de Gennevilliers (1982-83). Ils ont ainsi mis en évidence l'existence d'un flux non négligeable d'enfants des quartiers populaires quittant en cours de scolarité les établissements de ces quartiers, sans pour autant déménager. Dès le début des années 80, ce mouvement était considéré comme le signe « *de nombreuses stratégies d'évitement de l'école du quartier amenant à s'interroger sur la constitution d'un "marché" scolaire* ». Cette étude, ayant porté sur les écoles primaires d'un quartier populaire, permet d'établir la réalité d'un phénomène d'évitement à l'entrée du CP qui concerne plus de 20% d'une cohorte d'enfants sortant de maternelle, ce chiffre étant une estimation par défaut. L'étude soulignait, en particulier, qu'il est impossible de préciser si les déménagements des familles, qui sont assez nombreux, sont motivés principalement ou non par le rejet de l'école du secteur. De plus, il existerait une discordance manifeste entre le chiffre résultant de l'analyse exhaustive d'une cohorte et l'évaluation que les professionnels concernés font des stratégies d'évitement. Ces derniers, services scolaires des municipalités et directeurs d'écoles, ont tendance à minimiser le phénomène, en le réduisant à la somme des cas individuels dont ils entendent parler. Aujourd'hui comme il y a vingt ans, l'évitement de l'école publique fait figure de tabou et engendre des discours alimentés principalement par la rumeur. On peut regretter que les rectorats, en particulier, qui disposent de toute l'information nécessaire pour suivre les cohortes d'élèves et évaluer précisément les « fuites », ne publient pas d'analyses détaillées sur cette question.

L'analyse du quartier de Gennevilliers réalisé par Alain Léger et Maryse Tripier, montre que les fuites sont le fait d'élèves n'ayant pas de retard scolaire et que ce processus tend à concentrer, dans les écoles de ce quartier, des élèves accumulant très tôt des échecs scolaires. La généralisation de l'analyse réalisée sur ce site conduit à une vision quelque peu mécaniste du « *rôle moteur joué par l'école dans la dynamique de la structuration urbaine* ». « *La dynamique scolaire à l'œuvre a donc sa propre logique : tandis que le quartier voit sensiblement diminuer sa population ouvrière, l'école voit augmenter la sienne. Tandis que les immigrés sont une composante importante mais minoritaire du quartier, leurs enfants deviennent de très loin majoritaires à l'école, en raison de l'évitement exercé par les Français. Cette logique qui est celle du ghetto, ne s'exerce bien sûr pas seulement à l'école*

mais dans l'ensemble de la vie sociale. Remarquons simplement qu'elle est accentuée à l'école parce que les enjeux y sont cruciaux. » [22]

L'importance de cette contribution réside dans son antériorité même. Aux débuts des années 80, Alain Léger et Maryse Tripier ont établi le double constat, d'une part de l'évitement précoce des établissements scolaires des quartiers populaires par les familles les plus inquiètes de la réussite de leurs enfants, d'autre part de l'ampleur des mouvements observés chez les enseignants du secondaire pour rejoindre les établissements des quartiers « bourgeois » [23]. Vingt ans plus tard, une série d'études explorent à nouveau ces phénomènes à la faveur de la médiatisation de l'idée de « consumérisme scolaire » et permettent d'attester de la permanence des mêmes mécanismes. Peut-on considérer, pour autant, que les stratégies d'évitement ont pris de l'ampleur et sont la cause de la déstabilisation de l'école publique qui se serait accélérée au cours des vingt dernières années ?

Selon Agnès Van Zanten [24], la tendance à la différenciation sociale, ethnique et scolaire des publics des établissements se serait accentuée au cours des années 80 et 90, à cause des effets de la différenciation urbaine (répartition spatiale des groupes sociaux) qui tend à s'accroître. Plusieurs indicateurs suggèreraient que l'école joue un rôle de plus en plus important dans les stratégies résidentielles des familles. La dégradation de l'image des collèges concentrant des élèves issus des milieux les moins favorisés se serait accrue fortement au cours des années 80. Il en résulterait des contrastes d'image beaucoup plus marqués entre établissements « stigmatisés » par la rumeur et le niveau des résultats scolaires et établissements « favorisés » par leur recrutement social, tant au niveau des élèves que des professeurs.
« *La concentration dans des "quartiers difficiles" des grandes villes, des territoires en crise, en déclin et dévalorisés de populations "non conformes", pauvres, minoritaires, immigrés permet d'inclure dans une même désignation stigmatisante à la fois les habitants et les lieux qu'ils habitent. (...) Les populations les plus enracinées ou les moins disqualifiées vivent leur voisinage avec ces groupes marginalisés comme une menace, individuelle et collective, pour leur identité comme pour leur statut. Ils y répondent par des stratégies de mise à distance à travers de subtils classements entre bonnes et mauvaises cités, bonnes et mauvaises classes.*

[22] Alain Léger, Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988
[23] Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983
[24] Agnès Van Zanten, op.cit.2001

L'enjeu de l'école est particulièrement crucial pour ceux qui tentent de poursuivre une trajectoire de promotion sociale, au moins à travers leurs enfants. La mise en distance est aussi symbolique, s'exprimant en termes de classement des populations par sexe, catégorie sociale, génération, culture, ethnie. La fragmentation de la société, nourrit la peur de "l'autre", la naturalisation ethnique ou culturelle de la violence à l'école comme dans la rue. Elle est accentuée par les discours des hommes politiques, des médias, voire des scientifiques. »[25]

Depuis les années 90, la compétition à l'issue du collège pour obtenir l'inscription dans les lycées les plus « cotés » ou les moins « stigmatisés » du secteur serait beaucoup plus vive. Une série de travaux établit ces constats à partir d'analyses de contextes locaux de l'agglomération parisienne et, dans une moindre mesure, de province. Beaucoup de principaux de collège s'en font l'écho pour leur établissement. Mais peut-on généraliser l'analyse et penser que la ségrégation scolaire s'aggrave sous prétexte qu'on en parle plus et que l'on verse au débat un plus grand nombre de contributions. La série d'études de sites que nous avons réalisé à la demande de la DREIF, et que nous présentons dans le chapitre suivant, nous fait penser qu'il est difficile de projeter nationalement les conclusions auxquelles conduit chaque contexte local. D'autant qu'en la matière, les rares chiffres nationaux disponibles, par exemple la proportion d'élèves du secondaire scolarisés dans le privé, font plutôt état d'une stabilité des comportements des familles depuis le début des années 90.

[25] Catherine Barthon, « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », in *La Revue Européenne des Migrations Internationales* (REMI), volume 14, numéro 1, 1998

CHAPITRE 3
L'ÉCOLE DANS LA DIVISION SOCIALE DES TERRITOIRES

A. De la démocratisation à la compétition

D'une manière générale, le fonctionnement de l'école, comme celui d'autres institutions publiques, a été profondément transformée par l'accroissement des flux de personnes accédant aux services publics. Pour l'école, le processus que l'on dénomme « massification » est le résultat de la volonté de l'Etat d'ouvrir à toute une classe d'âge l'accès aux études secondaires longues et à son examen final, le baccalauréat. Cet objectif de démocratisation a engendré le principe du collège unique. Or, loin de favoriser l'égalité des chances comme on l'a pensé à l'origine, l'abandon d'une sélection préalable entre filières courtes et filières longues a renforcé, au sein du cycle secondaire, des formes de compétition fondées de plus en plus nettement sur l'exacerbation des distinctions sociales. Parce que l'école est pour les générations nées après les années soixante, le lieu de socialisation majeur où l'on contraint les jeunes à intérioriser le jeu de la sélection et les classements sociaux qui en découlent, elle est de plus en plus marquée par des logiques de compétition internes.

La hiérarchisation des compétences scolaires n'étant plus organisée verticalement par paliers d'élimination successifs tout au long du cycle secondaire, elle opère de plus en plus horizontalement, de manière quasi sauvage, par différenciation de la réputation des établissements. Le comportement spontané des familles préoccupées de la réussite scolaire et de l'intégration sociale de leurs enfants, tout comme l'aspiration des enseignants à exercer dans le cadre le plus favorable, conduisent les uns et les autres à rechercher des garanties sur les comportements scolaires et sociaux qui règnent au sein des établissements. L'équation empirique entre recrutement social, comportements collectifs à l'école et résultats aux examens est de plus en plus fortement intériorisée par les acteurs comme une donnée incontournable du fonctionnement de l'école. Alors que tous les jeunes d'une classe d'âge entrent au collège peu ou prou avec les mêmes aspirations d'intégration sociale et en pensant avoir les mêmes chances au départ, le corps social dans son entier pousse à une utilisation toujours plus stratégique de l'espace scolaire, et cela de plus en plus précocement. Le constat

de l'illusion de l'égalité des chances dans le déroulement des études au collège jointe à la compétition ouvertement admise à l'entrée du lycée obligent, de plus en plus, les familles à raisonner et anticiper avec stratégie le cursus de leurs enfants. Les familles sont obligées, à leur corps défendant, d'entrer dans cette compétition.

Ce mécanisme de massification générateur de formes de compétition sociale non médiatisées par des processus de répartition structurés, peut se constater dans d'autres domaines où prévaut une gestion publique fondée sur des principes purement formels d'égalité. On a évoqué plus haut le secteur de la santé. On rencontre des mécanismes similaires dans la gestion du patrimoine des logements sociaux, en particulier dans les constats de ghettoïsation des cités. Ce que l'on stigmatise dans ce cas, ce sont en réalité les effets de processus peu explicites de gestion du peuplement qui permettent à diverses stratégies souterraines d'opérer par immeubles, ou groupes d'immeubles, des regroupements sociaux homogènes sur des critères implicites de distinction sociale.

C'est une erreur de perspective de considérer que la segmentation sociale de l'espace scolaire génère un « marché » face auquel les familles développeraient des comportements « consumériste s », au sens négatif du terme. Pas plus qu'il n'y a de marché du logement social, il n'y a de marché de l'école primaire et secondaire, l'autonomie des établissements qui introduirait diversité, innovation, compétition et obligation de résultats étant verrouillée par l'Education nationale. L'attractivité actuelle de l'enseignement privé, dont la pauvreté de l'offre et les conditions matérielles sont d'ailleurs bien loin de répondre à la demande sociale potentielle, montre clairement ce que serait un véritable marché de l'enseignement devant lequel les familles auraient à développer un « consumérisme » rationnel, comme c'est le cas pour le marché de l'immobilier.

Une autre erreur de perspective consiste à penser que les stratégies de contournement de la carte scolaire sont un signe de distinction propre aux classes sociales supérieures et aux enseignants, parce qu'ils seraient seuls détenteurs d'un capital social en mesure de ruser avec la forteresse scolaire et seuls véritablement motivés par le souci de conforter des positions sociales. Certes les statistiques montrent que ce sont les enseignants, qui mobilisent leur avantage professionnel, et les professions indépendantes, qui recourent traditionnellement à l'enseignement privé, qui sont les catégories pratiquant le plus l'évitement des établissements

publics du secteur [26]. En réalité, si le phénomène consumériste se limitait aux catégories intellectuelles supérieures et aux classes bourgeoises, on devrait en conclure qu'il s'agit d'un phénomène stable sur longue période. Les statistiques nationales montrent que la part des élèves du second degré inscrits dans le privé n'a pas progressé. En Ile de France, dans les académies de Paris, Créteil et Versailles, la part du privé est sensiblement inférieure à la moyenne nationale (10, 12 et 15% respectivement contre 20% en France, en 1999) [27].

Les études qui analysent les disparités existant au niveau local montrent que l'évitement des établissements publics peut résulter de stratégies de distinction sociale dans des familles d'ouvriers, issues notamment de l'immigration. Une étude sur les choix d'établissement des familles maghrébines d'un quartier de Marseille montrent que la part de ceux qui optent pour l'école privée catholique du quartier est important, celle-ci accueillant plus de 70% d'élèves d'enfants d'origine étrangère au milieu des années 90 [28]. Pour ces familles, comme pour la majorité de celles qui en France recourent au privé, la motivation religieuse est très minoritaire. En revanche, deux attitudes relativement différentes illustrent bien le fait que les motivations de l'évitement peuvent fonctionner, mutatis mutandis, à tous les niveaux de l'échelle sociale. La majorité des familles maghrébines ayant fait le choix de l'école privée ont pour motivation d'éviter « la fréquentation » du public, réputée mauvaise parce que laxiste, et d'offrir un milieu protégé à leur enfant que garantit le mode d'autorité plus « strict » pratiqué dans les établissements privés. La perspective pour ces familles ouvrières n'est pas de rechercher un cursus d'excellence, mais beaucoup plus simplement de protéger leurs enfants, en les soustrayant à la masse au sein de leur quartier, sachant qu'ils n'ont guère de perspective de quitter ce dernier. L'autre comportement correspond à une implication plus grande dans le cursus scolaire, clairement orientée par une préoccupation de promotion sociale. Il est le fait de parents plus qualifiés ou petits commerçants, propriétaires de leur logement, et qui pourraient aller jusqu'à déménager pour inscrire leurs enfants dans un collège ayant bonne réputation. Dans ces familles, les parents s'investissent dans la scolarité au point d'être assidus aux réunions organisées par les enseignants. De telles pratiques de la part de catégories sociales que l'on range habituellement et sans nuance dans les populations

[26] voir François Héran, « L'école, les élèves et les parents », *Economie et Statistiques*, n°238, INSEE, 1996
[27] selon « Le choix de l'établissement scolaire », INSEE, 2001
[28] Sylvie Mazzela, « Belzunce : des èlèves mususlmans à l'abri de l'école catholique », in *L'école dans la ville*, Les annales de la recherche urbaine, juin 1997

dites défavorisées, sont à l'image des comportements que l'on attribue aux classes moyennes et supérieures.

En réalité, même si la part des familles concernées est très variable d'un quartier à l'autre, ces constats révèlent que les stratégies qualifiées de « consumérisme scolaire » peuvent exister dans tous les milieux dès lors que le contexte micro urbain concerné (le quartier, la cité, ...) engendre des tensions sociales auxquelles tentent de se soustraire une partie des ménages. Cette fraction un peu plus concernée que les autres par l'école au point d'être prête à des sacrifices financiers, est difficile à différencier sociologiquement. Il entre dans leur mobilisation des dimensions psychologiques qui échappent aux enquêtes habituelles sur la question. Quant à ceux qui ont des stratégies de cursus à long terme, ils s'inscrivent dans la même dynamique de positionnement social que les classes supérieures, même si leur chance de réussite sont statistiquement moins grandes que pour ces dernières. Si l'on était en mesure de compter toutes les tentatives, réussies ou non, de contournement de la carte scolaire on se rendrait compte que ces comportements concernent une frange de familles dans toutes les catégories sociales, correspondant au petit nombre de celles qui comptent sur l'école pour réussir la promotion individuelle de leurs enfants. Au delà de la dénonciation médiatique largement irrationnelle du « consumérisme scolaire », une question se pose vraiment : celle de savoir si le nombre de familles qui misent fortement sur l'acquisition de l'excellence scolaire va en augmentant et dans quels milieux sociaux elle progresse. Au niveau plus global du fonctionnement du dispositif de la scolarité obligatoire, la question aujourd'hui n'est plus celle de la démocratisation de l'accès à l'école et aux diplômes, mais plutôt celle de l'acceptation ou du refus de l'existence d'une compétition scolaire au sein de l'enseignement secondaire, et de la légitimité des formes de différenciation de la qualité de l'enseignement offerte par les établissements. Un grand nombre de pays sont aujourd'hui confrontés à cette question. Au niveau international, il apparaît que le développement de la violence à l'école est une conséquence de l'intensification de la compétition entre élèves au sein des établissements et entre établissements.

B. De la diversité des contextes locaux en Ile-de-France

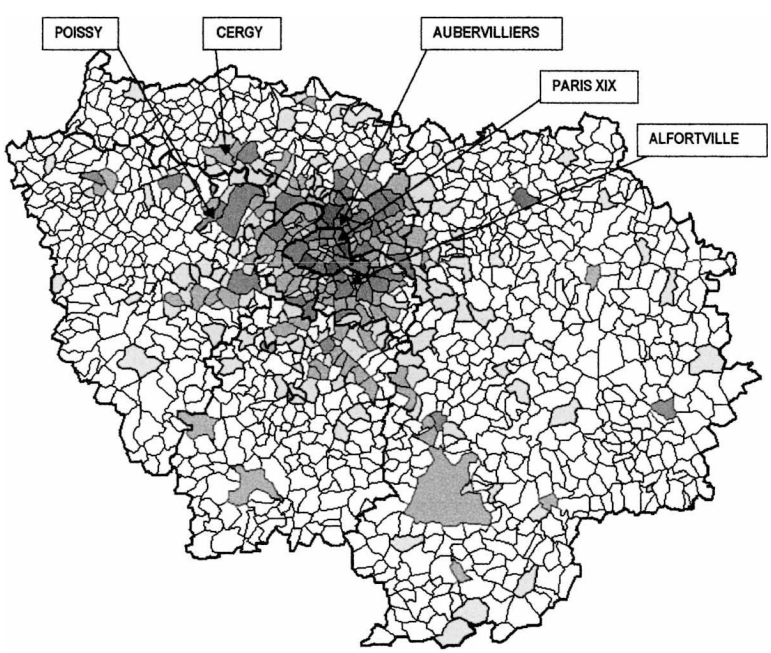
Dans le cadre de l'étude réalisée pour la Direction régionale de l'Équipement de la région Île-de-France, nous avons analysé cinq sites du territoire francilien, dont le choix a été établi à

partir des résultats d'une typologie des contextes urbains de l'Île-de-France. Il s'agit de cinq communes socialement peu favorisées ou présentant des contrastes sociaux très marqués, représentatives de trois grands types urbains de l'agglomération parisienne.

Les cinq sites de l'étude *Les articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Ile-de-France* (CREDOC, DREIF, 2002), sont les suivants :

- le **XIX^{ème} arrondissement de Paris**, qui compte parmi les arrondissements les moins favorisés de la capitale ;
- **Aubervilliers** (93) et **Alfortville** (94), représentatifs des contextes de la petite couronne ;
- **Cergy** (95) commune de ville nouvelle, et **Poissy** (78), une commune à l'urbanisme traditionnel pour la grande couronne.

Les cinq sites de l'étude CREDOC-DREIF (2002)



Cinq communes socialement peu favorisées ou présentant des contrastes sociaux très marqués, représentatives des contextes urbains de l'agglomération parisienne.

Contexte parisien

le XIX ème parmi les arrondissements les moins favorisés de Paris.

Contexte de la petite couronne

Aubervilliers au Nord, à composition sociale modeste et Alfortville au Sud dont le peuplement est contrasté.

Contexte de la grande couronne

Cergy, une commune de ville nouvelle et Poissy, une commune à l'urbanisme traditionnel, toutes deux caractérisées par un peuplement contrasté.

Le cas de Paris

1. La différenciation de l'image des collèges dans le XIX^{ème} arrondissement

Arrondissement résidentiel et populaire à la fois, le XIX^{ème} vient au premier rang pour la part de la population jeune, au quatrième rang pour le nombre d'habitants (173 000 habitants), mais seulement au quinzième rang pour le nombre d'emplois. Si la population ouvrière a baissé, les catégories socioprofessionnelles peu qualifiées sont sur-représentées par rapport à la moyenne parisienne. Le 19ème est le seul arrondissement de Paris où ouvriers et employés constituent plus de 50% de la population active. Il est l'un des arrondissements les plus touchés par le chômage (taux de chômage de 16,3% en 1999 contre 11,4% pour Paris). Le nombre d'allocataires du RMI représente 8,1% de la population, contre 5,3% pour l'ensemble de Paris.
Dans cet arrondissement, les contrastes de composition sociale entre les secteurs sont importants, avec des parties socialement favorisées au centre (Buttes Chaumont, Mairie) et des parties très populaires à l'ouest et à l'est (canal de l'Ourcq, place des Fêtes).

Entre les 11 collèges de l'arrondissement, les contrastes d'image et de réputation sont très marqués. La hiérarchie qui en résulte est complexe et le plus souvent difficile à interpréter. Ainsi, alors que le collège Henri Bergson jouit d'une bonne image qui tient, en partie, au fait qu'il appartient à une cité scolaire (collège + lycée), le lycée Bergson se trouve être l'un des lycées les plus mal cotés de Paris. Parallèlement, le collège Pailleron mitoyen du collège Bergson pâtit d'une image peu favorable, par comparaison avec celle du collège Bergson. La différenciation des réputations entre deux établissements très proches est un phénomène quasi général dans les zones urbaines denses. Cette situation est fréquente dans les groupes scolaires qui font cohabiter deux écoles primaires dans le même lieu. Les cas que l'on a pu étudier laissent penser que le processus qui tend à opposer la « bonne » école à la « mauvaise » se développe surtout quand l'environnement social mélange des classes moyennes ou supérieures et des classes populaires et, en particulier, des populations issues de l'immigration. Dans ces contextes, les familles les plus favorisées développent des stratégies de choix d'établissement qui produisent assez vite des ségrégations sociales clairement lisibles tant dans les chiffres que dans les impressions subjectives que retiennent les parents aux sorties des écoles : impressions fondées sur la proportion des enfants issus de

l'immigration, sur le degré de turbulence des élèves, sur les regroupements résultant de l'interconnaissance, phénomènes qui s'opposent à la mixité sociale.

Néanmoins, dans les quartiers urbains favorisés, les interactions que fait obligatoirement naître la contiguïté de deux établissements du même cycle peuvent aller dans un autre sens, celui de l'émulation. C'est ainsi que deux collèges quasi contigus du XX^{ème} arrondissement, Hélène Boucher et Maurice Ravel, qui sont également attractifs, jouent sur leurs atouts très différents pour valoriser leur image. Cette dynamique qui trouve sa source dans les préoccupations d'excellence des équipes des deux établissements, rencontre nécessairement un écho dans les familles qui vont pencher pour l'un ou l'autre des collèges : plutôt le premier pour celles qui visent l'entrée au lycée Hélène Boucher qui fait partie des « bons » lycées de la capitale, plutôt le second pour celles qui privilégient la qualité de la vie scolaire propre à un petit établissement ayant bonne réputation.

La différenciation des établissements se révèle être un processus à multiples facettes qui ne met pas en jeu les mêmes ressorts selon que l'on se situe en haut ou en bas de l'échelle des réputations. En haut de l'échelle, la dynamique naît de la compétition entre les établissements qui ont les moyens de rivaliser, en termes de résultats scolaires et d'offre de filières (options, filières, entrées vers le supérieur), pour se situer en tête du classement officieux des établissements du secteur. Un tel processus est d'autant plus actif que la ville est grande, et compte donc beaucoup d'établissements, et riche, la réactivité à ce classement étant d'autant plus forte que la population est plus favorisée. Là encore, il est important de noter que ce ne sont pas les familles qui, se fondant sur des impressions purement subjectives, seraient le moteur de cette compétition. Celle-ci trouve son origine dans l'intérêt professionnel qu'ont les équipes de direction des établissements à valoriser leur structure. Les enseignants sont partie prenante de cette compétition interne au milieu de l'Education nationale, la réputation des établissements jouant un très grand rôle dans leur trajectoire de carrière. Il en résulte des différences objectives très marquées dans les moyens dont disposent les collèges et les lycées, en particulier dans les caractéristiques du profil des enseignants (part des enseignants chevronnés, des titulaires, des agrégés). Dans la capitale, l'attractivité des lycées est fortement différenciée depuis de nombreuses années et l'intérêt que trouve le monde enseignant à ce classement implicite assure très efficacement sa pérennisation dans le temps et sa résistance

aux changements successifs qu'ont connu les modes de sectorisation des établissements décidés par le rectorat.

Le second processus de hiérarchisation opère par la négative, par l'accumulation des facteurs de stigmatisation. Ce processus prend naissance dans les secteurs urbains dont les populations sont sociologiquement hétérogènes, situation très répandue dans toute l'agglomération parisienne et, notamment, dans les quartiers dits « populaires » de Paris. Dans le XIX^{ème} arrondissement, plusieurs collèges ont des réputations très négatives. C'est le cas en particulier des collèges Sonia Delaunay et Guillaume Budé, implantés dans les secteurs les moins favorisés de l'arrondissement. Le premier fait partie des 4 collèges parisiens intégrés au dispositif "PEP IV". Le second souffre d'une mauvaise image tant à cause de l'architecture des locaux que des crises ayant eu lieu entre enseignants et direction et ayant occasionné des mouvements de grève. Les différences d'origines sociales des élèves de Bergson, Delaunay et Budé illustrent bien à quel point les contrastes sociaux peuvent se trouver accusés dans un périmètre géographique restreint (de l'ordre de 1 km²) : on compte 55% d'élèves issus des classes moyennes et supérieures [29] à Bergson contre 19% seulement à Delaunay.

Catégories socioprofessionnelles des chefs de famille des élèves

	Cad. sup / pro libérales	Artisants/ Commerc.	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités/autres	Sans emploi
Bergson	33,0	7,6	14,3	13,8	16,9	1,8	12,5
Delaunay	4,6	6,0	8,1	14,8	37,2	2,1	27,3
Budé	non connues						
Académie	*31,8*	*8,6*	*13,1*	*18,8*	*16,7*	*3,3*	*7,6*

Pourcentage d'élèves étrangers

Bergson**	Delaunay*	Budé***	Académie***
14,5	21,4	21,4	*17,3*

** Chiffres 1999-2000* *** Chiffres 2000-2001* **** Chiffres 2001-2002*

Les résultats scolaires épousent les différences sociales du recrutement de ces établissements. Dès lors, la rumeur colporte durablement l'idée que la concentration des jeunes issus des ménages modestes et particulièrement de l'immigration est synonyme de mauvaises conditions d'enseignement qui se vérifient par le faible niveau de réussite aux examens

nationaux. Mais le profil des enseignants et leur stabilité contribuent également beaucoup à cette image fortement différenciée. Le turn-over de l'équipe enseignante, important à Delaunay et Budé à la différence de Bergson, est un critère d'appréciation majeur pour les parents d'élèves qui voient dans l'instabilité des professeurs le signe d'une mauvaise ambiance interne et un risque d'insuffisances sur le plan pédagogique.

Tests à l'entrée en 6ème

	Bergson	Delaunay	Budé	Moyenne académie
Français	68,8	64,9	60,8	70,1
Mathématiques	63,7	62,3	57,9	65,7

Pourcentage de réussite au brevet des collèges

	Bergson	Delaunay	Budé	Moyenne académie
ex BEPC série générale	76,7	49,0	54,1	77,6

Nombre, âge et statut des enseignants des collèges

	Bergson	Delaunay	Budé	Moyenne académique
nbre enseignants	41	46	40	32,5
plus de 50 ans	46,3	19,6	30,0	22,7)
% certifiés	80,5	60,9	70,0	73,6

Le taux apparent de passage (TAP [30]) permet de comparer l'attractivité des collèges : il révèle, en effet, quelle est la part des élèves sortant des CM2 d'un secteur qui rejoignent les 6èmes du collège public du secteur. Ce taux est de 0,93 en moyenne dans le XIX^{ème} arrondissement, ce qui signifie que près de 10% des élèves quittent l'arrondissement ou rejoignent le privé. Dans le cas de Delaunay et Budé, cet indicateur est inférieur à 1 et il a baissé au cours des années récentes. Pour Bergson, à l'inverse, il est supérieur à 1 et a plutôt augmenté. Si l'on se fie à cet indicateur, près de 30% des élèves entrant en 6ème à Bergson viennent d'autres secteurs du XIX^{ème}. Beaucoup de ces dérogations bénéficieraient surtout à des enfants d'enseignants.

[29] professions intermédiaires, cadres supérieurs, professions libérales, artisans-coommerçants-chefs d'entreprise.
30 Le TAP rapporte, pour un établissement, ou ensemble d'établissements, le nombre d'élèves qu'il devrait recevoir de son secteur scolaire (élèves sortant de CM2 des écoles du secteur) et le nombre réel d'élèves qu'il reçoit (élèves entrant en 6ème).

Si l'on en croit les directeurs d'établissements, à Paris, la densité des établissements jointe à la diversité sociale des quartiers est la cause d'une pression importante des familles désireuses de pouvoir accéder aux collèges et aux lycées jugés les plus favorables. Pour faire face à cette pression, le rectorat a été conduit, au milieu des années 90, à renforcer le verrouillage de la sectorisation. A la différence de la province où la sectorisation est le plus souvent figée, en Ile-de-France, la carte scolaire est un outil mis au service de la mixité sociale. A Paris en particulier, la délimitation des secteurs est sans cesse remaniée pour jouer sur la répartition des origines sociales. A la rentrée 2001, par exemple, un îlot de classes moyennes du XIX^{ème} a été basculé du secteur de recrutement de Bergson à celui de Budé, tandis qu'un îlot de population défavorisée du secteur Delaunay a été rattaché à Bergson. Cette politique menée autoritairement par le rectorat pour éviter les dérives antérieures qui amplifiaient les contrastes sociaux entre établissements, a aussi pour effet secondaire de faire obstacle aux stratégies résidentielles des familles qui ne peuvent jamais être sûres de savoir à l'avance quel sera le collège de leur secteur.

Globalement, les chiffres montrent que le verrouillage de la sectorisation a eu des effets positifs sur l'accroissement de la mixité sociale et la réduction des demandes de dérogations. Il a ainsi permis de stabiliser la composition sociale des élèves du collège Delaunay et, parallèlement, d'accroître à Bergson la part des classes sociales les moins favorisées. Le fonctionnement de Delaunay s'en est trouvé sensiblement amélioré, tandis qu'à Bergson l'évolution de la composition sociale a contribué à faire baisser les résultats scolaires. Le même processus d'accroissement de la mixité a concerné les collèges les plus réputés, par exemple Hélène Boucher et Maurice Ravel dans le XX ^{ème}.

Outil délicat dont les effets peuvent facilement dépasser les intentions, le jeu de la sectorisation permet de réguler la pression sociale mais ne semble pas en mesure d'aboutir au nivellement des différences de réputation entre collèges. On peut douter qu'il s'agisse du meilleur système pour garantir l'égalité des conditions d'enseignement dans les établissements, dans la mesure où le maintien de la règle de la proximité de l'établissement scolaire par rapport au lieu de résidence de l'élève conduit, nécessairement, à épouser la

sociologie des quartiers [31].

2. L'évitement de certains collèges à l'entrée en 6ème

L'étude réalisée pour la DREIF a cherché à évaluer la réalité de l'évitement à l'entrée au collège en s'intéressant aux projets et stratégies des familles en dernière année de primaire. Plusieurs écoles élémentaires dépendant des secteurs de recrutement des collèges pris en compte ont été étudiées, de manière à examiner les « fuites » au moment de l'entrée en 6ème.

L'analyse détaillée de l'origine sociale des élèves au sein de l'école primaire révèle que les différences sociologiques du recrutement sont plus fortement accusées que dans le collège unique mais, paradoxalement, cette réalité sociale et ses conséquences sont rarement évoquées et évaluées. Perdure ainsi l'idée que le primaire fait acquérir partout, à tous les enfants de France, les mêmes savoirs, dans les mêmes conditions et avec la même efficacité. Sur le secteur du collège Sonia Delaunay, plusieurs écoles primaires concentrent plus fortement les populations les plus modestes et notamment les familles émigrées en situation de précarité. Dans l'une d'elle, par exemple, dont le périmètre présente une réelle mixité urbaine, sur 42 élèves de CM2, 27 sont étrangers ou issus de l'immigration, 25 résident dans des logements sociaux et 2 en hôtel.

Au moment du passage en 6ème, les stratégies d'évitement du collège Delaunay sont peu nombreuses bien que les parents d'élèves se déclarent très inquiets de ce qui attend leurs enfants dans cet établissement. Dans l'une des écoles étudiées (Tandou), on peut évaluer à 9% les tentatives pour obtenir une inscription dans un autre collège : parmi 66 élèves des CM2, on dénombre 2 demandes de dérogations, 2 déménagements, 2 départs dans le privé. Selon la directrice de l'école, il y a peu de stratégies d'évitement du collège dans la mesure où la sélection s'est déjà effectuée bien en amont : les familles qui ne souhaitent pas intégrer le collège Delaunay ont sorti leurs enfants du secteur en fin ou en cours de maternelle.

---

31 D'autres pays ont adopté en la matière des stratégies beaucoup plus radicales. Ainsi en Corée du Sud, le système d'admission dans le second cycle du secondaire a été transformé, en 1969, en un système de loterie par zones, s'adressant aux candidats reçus à l'examen national. Cette modification, qui supprimait les examens organisés par chaque établissement, avait pour objectif d'égaliser l'enseignement des lycées. Elle a eu pour résultat de permettre à un plus grand nombre d'élèves de passer du premier cycle dans le second (cf. Sénat, Rapport Groupe d'amitié France-Corée du Sud n° 18 - 1997/1998).

Dans l'autre école étudiée du secteur Delaunay (Girard), les tentatives d'évitement du collège (14% des élèves) se limitent à des demandes de dérogations, la plupart des familles de cette école ne disposant pas, a priori, des moyens financiers pour envisager le passage dans le privé.

Bilan 2001	Henri Bergson		Sonia Delaunay	
	Bolivar	Carrel	Tandou	Girard
Effectifs CM2	50	68	66	42
Nombre de dérogations	10	20	2	6
Nombre de départs en privé	3	3	2	0
Nombre de déménagements	0	0	2	0
Total évitement	13 (26%)	23 (34%)	6 (9%)	6 (14%)

Le contraste avec les secteurs des collèges Bergson et Pailleron est très accusé. Les deux écoles primaires étudiées dans ces secteurs présentent une mixité sociologique importante, dans la mesure où des cités HLM et des secteurs d'habitat dégradé, avec des squats, se mêlent à des îlots très bourgeois. Du fait du non recouvrement des secteurs de recrutement des écoles primaires et des collèges, ces écoles alimentent, selon l'adresse des familles, soit le collège Bergson, soit Pailleron et, marginalement, Delaunay. Dans l'une de ces deux écoles (Bolivar), la majeure partie des élèves dépendent du secteur de Pailleron. Du fait de la différence d'image entre les deux collèges Bergson et Pailleron, un quart au moins des familles tente diverses démarches pour obtenir une inscription à Bergson. Sur 50 élèves de CM2, 10 ont déposé une demande de dérogation en argumentant, le plus souvent, par le choix de l'espagnol en première langue qu'offre Bergson : mais cet argument est rarement accepté et aucune des dérogations demandées en 2001 n'a abouti. A ces demandes de dérogations pour obtenir un autre collège public, s'ajoutent 3 ou 4 départs dans le privé et des pratiques de fausses domiciliations difficilement comptabilisables [32]. Les départs dans le privé concernent quasiment toujours des élèves qui sont en tête de classe et bien que cette option soit surtout le fait des catégories sociales supérieures, on constate que des enseignants du public et des catégories sociales modestes sont de plus en plus enclins à faire ce sacrifice par peur que leurs

[32] Les directeurs rencontrés estiment qu'une bonne partie de l'évitement ne peut être mesuré. Ils savent que tous les ans, quelques familles ont recours à de fausses domiciliations, les plus aisées allant jusqu'à l'achat d'un studio ou d'un garage pour avoir une adresse sur le secteur de Bergson.

enfants perdent le bénéfice de leurs facilités scolaires.

Quelques familles font des démarches qui attestent que la préoccupation du meilleur cursus possible est de plus en plus précoce. Les directeurs d'écoles primaires sont ainsi confrontés à des parents demandant que leur enfant puisse sauter une ou deux classes dans le but, explicite, d'avoir plus de chances d'être admis dans les bonnes classes préparatoires de la capitale. Dans des milieux où les parents sont eux mêmes passés par les classes préparatoires et connaissent les conditions de sélection de cette filière, on ne peut s'étonner que les stratégies scolaires soient pensées très précocement. La diversité des solutions envisagées par les familles de ces secteurs du XIX^{ème} arrondissement, notamment celles que les directeurs d'école jugent « *hallucinantes* », révèlent une dimension importante de ces comportements : le fait que les choix scolaires se font encore, le plus souvent, sous contrainte des choix résidentiels. Aux dires des directeurs, les familles ne cherchent pas à quitter l'arrondissement : elles tentent beaucoup de pistes pour obtenir le collège Bergson mais n'envisagent pas de déménager pour bénéficier d'un collège ayant une meilleure réputation dans la capitale.

Cette conclusion est importante. Si le renforcement du verrouillage de la sectorisation pour bloquer l'augmentation des demandes de dérogation motivées par le souhait de rejoindre les établissements du secondaire « bien cotés » a eu une réelle efficacité, c'est en grande partie parce que la mobilité résidentielle des Français est faible, y compris à Paris. Si cette mobilité avait la même importance que dans des pays comme les USA, la sectorisation serait un faible rempart devant la volonté des parents de déménager pour scolariser leurs enfants dans les établissements les plus favorables.

L'autre école étudiée dans le secteur Bergson, Delaunay, Pailleron (Carrel), est révélatrice de la précocité des stratégies d'évitement lorsqu'une école se distingue de la moyenne. Cette école recrute dans un secteur frontière entre la partie bourgeoise et la partie populaire de l'arrondissement. Pour les 370 élèves de l'école, les origines sociales se répartissent comme suit : 10% d'enfants de cadres supérieurs, 32% de commerçants et de cadres moyens , 50% d'employés et d'ouvriers, 1% d'artisans, 7% sans profession. Le directeur évalue à 15-20% la part des familles défavorisées. Cette proportion tend à augmenter, du fait du développement des squats, alors que celle des commerçants et cadres moyens diminue. Cette école a acquis une réputation supérieure à celles des autres écoles primaires voisines. De ce fait, il s'agit

d'une école « recherchée », qui reçoit chaque année beaucoup de demandes de dérogations pour l'entrée au cours préparatoire. Au milieu des années 90, le directeur pouvait recevoir jusqu'à 90 demandes par an, alors qu'actuellement leur nombre se situe entre 20 à 25. Cette diminution s'explique par une sévérité plus grande dans l'examen des dérogations, de manière à respecter la composition sociale du quartier. Cette dynamique sélective à l'entrée du primaire se répercute à la sortie, pour le passage en 6 ème. Plus d'un tiers des familles des élèves de CM2 (34%) ont tenté d'éviter l'inscription au collège Pailleron.

Une telle dynamique se retrouve, à l'identique, dans d'autres des sites évoqués plus loin, notamment Cergy et Poissy. Elle démontre que les processus de hiérarchisation de la réputation des établissements scolaires se développent dans tous les cycles d'enseignement. S'il ne fait pas de doute que ces classements rencontrent un écho puissant dans le corps social prêt à amplifier le jeu de la distinction, le processus qui conduit à l'apparition d'écoles plus « réputées » que d'autres est le fait du milieu professionnel de l'Education nationale, il ne naît pas d'une demande propre aux familles.

C. Le cas des communes les moins favorisées de la petite couronne : Aubervilliers

Depuis le milieu des années 90, Aubervilliers connaît une dégradation régulière de la composition sociale de sa population (63 000 habitants en 1999). Des ménages moins favorisés remplacent les classes moyennes qui déménagent vers des communes plus éloignées de Paris mais réputées plus calmes, et dont le prix de l'immobilier est plus favorable. Parmi les arrivants, les familles d'émigrés primo-arrivants connaissent une forte instabilité résidentielle qui complique le fonctionnement de l'école. L'homogénéité populaire du peuplement de la commune a pour conséquence de faibles variations de composition sociale entre les collèges. Leur image paraît pourtant nettement hiérarchisée. Selon les familles, les établissements Henri Wallon et Diderot arrivent en tête, suivis, dans l'ordre, de Gabriel Péri, Jean Moulin et Rosa Luxembourg. Il n'est pas indifférent de noter que Henri Wallon est une cité scolaire qui abrite le plus ancien lycée de la ville, que les vieux habitants d'Aubervilliers appellent encore « le Collège classique et moderne ». A l'autre extrême, Rosa Luxembourg est le collège le plus récent. En dépit de l'avantage des locaux neufs, se vérifie une règle assez générale qui veut que les établissements les plus anciens conservent la meilleure image tandis

que les établissements récents, dans les quartiers populaires au moins, ont du mal à acquérir une image qui soit en accord avec la qualité de leur cadre.

1. La différenciation de l'image des collèges à Aubervilliers

Entre les deux collèges étudiés, Henri Wallon et Jean Moulin, la différence de composition sociale est minime : le premier compte 35% d'élèves des classes moyennes et supérieures et le second 31% (chiffres supérieurs à celui de Sonia Delaunay dans le XIX ème). Pour éviter qu'une ségrégation sociale s'installe entre les collèges de la ville, le verrouillage de la sectorisation a été nettement renforcée. Ses effets sont sensibles puisqu'en 3 ans, la part des élèves des classes moyennes et supérieures a augmenté de 5% à Jean Moulin et baissé de près de 3% à Henri Wallon. En revanche, à la différence du contexte parisien, l'homogénéité du tissu urbain de la ville ne permet pas vraiment de jouer sur le découpage pour accroître la mixité sociale au sein des établissements.

Les chiffres sur l'origine sociale des familles rendent mal compte des effets d'images que subissent les collèges. Les deux établissements étudiés sont tous les deux en ZEP et en « zone de violence ». Ces classements apportent des moyens supplémentaires, mais ils ont l'inconvénient de conforter un climat tendu au sein de ces établissements qui requièrent un surcroît de discipline et de sévérité de la part des principaux qui les dirigent. Les élus sont préoccupés de ce climat engendrant des incidents fréquents qui connaissent une médiatisation immédiate : pour eux, « *ce sont les médias qui font le plus de mal* ». Pour accroître l'intérêt de la vie scolaire aux yeux des jeunes et les persuader « *que la vie dans le collège vaut d'être vécue* », le service jeunesse de la municipalité contribue au développement des activités proposées dans l'établissement sur les temps libres des élèves : activités théâtrales, sportives, parcours scolaires, formations à la délégation de classe, ...

Pourtant, en dépit de l'amélioration très sensible du fonctionnement interne dans un collège comme Jean Moulin, les parents d'élèves continuent de véhiculer l'idée qu'il s'agit d'un établissement violent, où se déroulent de nombreuses bagarres auxquelles tous les collégiens sont fatalement confrontés. Pour eux, l'amélioration de son image ne peut s'obtenir que par l'accroissement des résultats scolaires, ceux ci étant nettement en dessous des moyennes du

département. A Henri Wallon comme à Jean Moulin, 50% des élèves passent en seconde générale ou technique, 38% vont en seconde professionnelle.

Face à ces constats, les enseignants réagissent comme les parents d'élèves : la grande majorité quitte ces établissements dès que possible. Dans ce contexte, il est difficile de constituer des équipes stables. Les principaux qui acceptent d'en parler font état d'un turn-over très élevé se situant entre 20 et 30% par an. Beaucoup d'enseignants de ces collèges arrivent de province, s'installent à Paris et, par le biais du dispositif PEP IV dont ils bénéficient, comptent obtenir une mutation favorable au bout de 5 ans. De ce fait, la majorité des enseignants ont peu d'ancienneté (45% ont moins de 30 ans à Henri Wallon, et à Jean Moulin 63% ont moins de 5 ans d'expérience de l'enseignement). Il y a ainsi des arrivées par vagues de débutants sortant des IUFM de province, peu préparés aux contextes sociaux de la banlieue parisienne.

Nombre, âge et statut des enseignants des collèges

	Henri Wallon	**Jean Moulin**	**Rosa Luxembourg**
Nombre d'enseignants	45	82	61
5 ans d'ancienneté maximum dans l'établissement	79%	72%	97%
Enseignants de plus de 50 ans	13%	24%	13%

2. Les « fuites » vers le privé

L'analyse des passages des CM2 à la 6ème dans les écoles des secteurs des deux collèges analysés montrent que les familles développant des stratégies d'évitement du collège public du secteur sont assez peu nombreuses. Selon les écoles, 10 à 15% des élèves des CM2 sont concernés. Dans la plupart des cas, il s'agit d'intentions d'inscription dans le privé de parents dont les enfants réussissent bien à l'école et qui estiment qu'il n'y a pas de bons collèges publics à Aubervilliers. Les autres fuites correspondent à des déménagements ou à des demandes de dérogations pour le collège Henri Wallon.

S'agissant des écoles maternelles et primaires, les demandes de dérogations pour inscrire les jeuns enfants hors du secteur de résidence restent très limitées (2%), la ville ayant le souci qu'il y ait le moins possible de dérogations. Néanmoins, on peut constater que l'un des groupes scolaires est plus attractif que les autres parce qu'il abrite le conservatoire municipal

de musique, tandis que deux le sont moins que les autres sans que les raisons en soient clairement établies.

Dans le groupe scolaire le plus attractif qui se trouve sur le secteur Henri Wallon, l'évitement atteint 15%, dont 10% pour rejoindre le privé. L'importance de la fuite dans le privé se révèle du même ordre que pour le collège Delaunay du XIX^{ème}, dont le secteur présente une composition sociale similaire. En revanche, dans l'une des écoles les moins attractives (Macé), les intentions d'inscription dans le privé se révèlent deux fois plus élevées. Cette école primaire accueille 80 à 85% d'enfants étrangers ou issus de l'immigration et 10% ont des parents qui sont sans papier. Le taux important de primo arrivants qui ne parlent pas la langue française suscite des inquiétudes importantes parmi les parents des autres enfants. Cette situation paraît expliquer l'importance des intentions de départ dans le privé (20%).

Bilan 2001	Secteur Jean Moulin		Secteur Henri Wallon	
	Macé	Condorcet	Vallès	Varlin
Effectifs CM2	51	60	70	75
Nombre de dérogations	3		2	2
Nombre de départs vers privé	10	5	8	7
Nombre de déménagements	0	0	0	0
Total évitement	13 **(25%)**	5 **(8%)**	10 **(14%)**	9 **(12%)**

D. Un autre contexte de la petite couronne : Alfortville

Alfortville est une commune de petite taille (36 000 habitants) le long de la Seine au Sud de Paris. A la différence d'Aubervilliers et en dépit d'un petit territoire, la commune présente des différences sociologiques très marquées : le partie nord qui est en restructuration urbaine bénéficie de constructions nouvelles d'un certain standing amenant des ménages plus favorisés ; le Sud, classé en ZUS, mêle cités HLM défavorisées et îlots plus favorisés ; il subit les contrecoups de la restructuration du Nord qui a conduit à faire disparaître de nombreux squats ; le centre, enfin, reste le quartier le plus favorisé de la ville. Les trois collèges (Henri Barbusse, classé en ZEP et en zone de violence au Nord, Paul Langevin au Sud, classé en ZEP et en PEP IV, Léon Blum au centre) épousent cette géographie sociale.

1. Les différences d'image entre les collèges d'Alfortville

Si l'on s'en tient à la composition sociale du recrutement des collèges, Barbusse et Langevin sont similaires (47% d'élèves de classes moyennes et supérieures pour le premier, 45% pour le second) , tandis que Blum est plus favorisé (58%). La restructuration urbaine d'Alfortville a nettement contribué au renforcement de la ségrégation sociale intra communale si l'on en juge par l'accroissement de la part des élèves des catégories les moins favorisées dans le collège du Sud.

Evolution du pourcentage d'élèves de CSP défavorisées à Paul Langevin

	1993-1994	1999-2000	2000-2001	moyenne Académie 2000-2001
6ème	46,8	55,3	62,7	42,7
5ème	51,2	54,2	53,9	40,9
4ème	44,6	55,0	50,0	40,8
3ème	50,0	54,4	57,3	39,7
Ensemble	**48,2**	**54,8**	**56,5**	**42,5**

Selon les parents d'élèves, la situation à l'intérieur du collège n'a cessé de se dégrader depuis 10 ans. La mauvaise image du collège a entraîné une fuite vers le privé et de nombreux départs d'enseignants demandant en bloc leur mutation. Le classement de l'établissement en ZEP a été obtenu récemment, au terme d'une longue grève des enseignants. Toutefois, le récent changement de direction semble avoir amélioré le contexte interne.

Le collège Barbusse bénéficie d'un contexte urbain plus favorable bien que très contrasté : une cité très stigmatisée voisine avec un nouvel ensemble immobilier « haut de gamme ». Selon les parents d'élèves, ce collège connaît le lot de tout établissement de banlieue, il ne subit pas plus de violence qu'ailleurs. Les résultats étant bien meilleurs qu'à Langevin (76% de réussite au brevet à Barbusse contre 57% à Langevin), son image est plutôt favorable.

Plus nettement encore qu'à Aubervilliers, la composition sociale très proche du recrutement de ces deux établissements masque des différences d'image et de performances très marquées. Celles-ci ont des répercussions sensibles sur le profil de l'équipe enseignante : alors que l'âge moyen des professeurs se situe entre 30 et 40 ans à Barbusse, il est inférieur à 30 ans à Langevin ; dans ce dernier, 53% ont moins de 30 ans et 85% sont dans l'établissement depuis moins de 5 ans.

2. Les effets de la ségrégation urbaine sur la fuite scolaire

Dans l'une des écoles primaires qui fait partie du secteur du collège Langevin (Montaigne), les deux-tiers des élèves sont issus des familles de l'habitat social et des foyers. Les autres familles, souvent propriétaires dans le quartier, sollicitent le directeur de l'école pour obtenir un appui dans leurs démarches afin d'éviter l'inscription à Langevin. Bon nombre de ces familles s'orientent vers le privé, certaines essaient des établissements de communes voisines à options particulières (musique ou sport), ou recourent à une fausse adresse pour l'inscription au collège du centre. Si ces pratiques ont longtemps été cantonnées aux familles aisées, depuis 2 ou 3 ans, elles diffuseraient dans toutes les classes sociales et concerneraient toutes les nationalités. En 2001, ces tentatives d'évitement du collège du secteur concernent 12% des élèves.

Pour une autre des écoles à cheval sur les secteurs Langevin et Blum (Lapierre), cette proportion est identique. En 2001, sur les 70 élèves de CM2, 43 sont entrés au collège Léon Blum, 21 à Paul Langevin, 3 dans le privé et 2 ont déménagé. A ces départs, s'ajoute 1 dérogation, justifiée par la proximité du lieu de travail de la mère, sur les 4 dérogations demandées. Le verrouillage de la sectorisation a été renforcé il y a quelques années, devant un afflux de demandes de dérogations consécutif aux grèves d'enseignants à Langevin.

Bilan 2001	Paul Langevin		Henri Barbusse	
	Lapierre	Montaigne	Octobre	Barbusse
Effectifs CM2	70	84	55	48
Nombre de dérogations	1	5	0	0
Nombre de départs dans privé	3	5	1	1
Nombre de déménagements	2	0	0	0
Total évitement	6 (8,5%)	10 (12%)	1 (2%)	1 (2%)

On peut s'étonner que le nombre de familles dont les directeurs d'écoles primaires connaissent les démarches d'évitement du collège du secteur reste inférieur à 15% dans un secteur urbain où le contraste entre les deux collèges Langevin et Blum, peu éloignés l'un de l'autre, est aussi marqué. Dans le secteur du collège Barbusse, l'évitement de cet

établissement au passage du CM2 à la 6ème, se révèle encore plus faible : il est de l'ordre de 2% dans les deux écoles étudiées (Octobre, Barbusse).

Le cas d'Alfortville semble conforter l'hypothèse de l'efficacité d'une application très stricte du système de la sectorisation des collèges. Toutefois, on doit s'interroger sur l'existence d'une partie difficilement visible, et donc quantifiable, de l'évitement scolaire, qui peut prendre au moins deux formes. La première est la pratique de la fausse adresse qui échappe nécessairement à ce que peuvent constater les directeurs d'école primaire ou à ce qu'ils s'autorisent à évoquer. Cette pratique, souvent mentionnée mais sans grande précision, est bien réelle : nous avons pu en identifier plusieurs exemples qui, dans tous les cas, étaient le fait d'enseignants. Une seconde forme est l'évitement précoce du cursus dans le public, par l'inscription dans le privé soit dès la maternelle, soit avant le CM2, les places dans un collège privé étant plus faciles à obtenir si l'élève est déjà dans le privé au cours du primaire. Pour les familles aisées, en particulier les nouveaux arrivants, l'image de l'offre scolaire d'Alfortville est globalement négative, la commune ne possédant pas d'établissement coté. C'est ainsi que les familles venues s'installer dans les nouvelles résidences « haut de gamme » ne paraissent pas, aux dires des directeurs, inscrire leurs enfants dans les écoles primaires du quartier. On peut penser qu'ils recourent d'emblée au privé ou bien ils continuent d'utiliser une précédente adresse. Nous avons fait le même constat dans le XIX ème arrondissement de Paris en ce qui concernent les résidences de standing des bords du canal de l'Ourcq dont les écoles du quartier estiment ne pas voir les familles résidentes.

Dans les deux cas, néanmoins, l'impact de ces résidences reste très ponctuel et les services scolaires des villes se révèlent peu attentifs aux effets des opérations immobilières « haut de gamme » sur le fonctionnement des écoles des quartiers concernés. Quant aux professionnels de l'immobilier, ils ne perçoivent pas de lien entre la demande résidentielle des familles et l'offre scolaire. A la différence de Cergy et de Poissy (voir ci-après), le critère de l'offre scolaire ne vient ni redoubler, ni accuser la forte différence d'attractivité existant entre le centre ville et le Sud d'Alfortville. Pour les agents immobiliers, la préoccupation de l'école se limite à sa proximité, n'a pas d'influence sur le prix des logements et n'est pas un critère premier dans le choix du secteur de résidence.

E. Les contextes de la grande couronne : la ville nouvelle de Cergy-Pontoise

L'étude pour la DREIF s'est intéressée à Cergy, la plus grosse des communes de l'agglomération nouvelle de Cergy-Pontoise. Cette commune s'est peuplée au gré du développement des programmes d'aménagement, passant de 19 357 habitants en 1982 à 54 781 habitants en 1999. Le taux de variation démographique annuel total qui fut de 12% entre 1982 et 1990, a chuté à 1,4% entre les deux derniers recensements. La ville est formée d'autant de quartiers qu'elle connut d'étapes dans son développement. Les premiers quartiers étaient espacés, avec des populations mélangées. Pour nombre d'habitants, il y a eu une rupture dans les années 90, avec la construction du quartier Saint Christophe : la ville apparaît aujourd'hui comme une cité-dortoir qui a mal vieilli.

1. Des collèges fortement stigmatisés

Les deux collèges classés en REP, La Justice et Gérard Philippe, ont des recrutements similaires du point de vue des origines sociales : les catégories populaires sont majoritaires (50% en 2001), les classes supérieures peu représentées (12%). Les résultats au brevet et les taux de passage en seconde générale donnent un léger avantage à La Justice sur Gérard Philippe : respectivement, 81% et 70% et, pour la réussite au brevet des collèges, 70% et 65% pour le passage en seconde générale. Mais les deux ont une réputation également défavorable : selon le classement établi par l'Inspecteur d'académie en fonction de critères de difficultés sociales, Gérard Philippe se situe au 18ème rang et La Justice au 21ème rang sur 98 établissements du Val d'Oise classés en fonction de leur degré de difficultés, par ordre décroissant.

Situé au centre de la commune, le collège Gérard Philippe est le plus stigmatisé, ce que l'on peut mettre en rapport avec un taux d'élèves de nationalité étrangère plus élevé (18% contre 11% pour La Justice). Beaucoup de parents envisagent d'inscrire leurs enfants dans le privé plutôt que dans ce collège. Il est représentatif de la dégradation du climat scolaire consécutif à l'évolution sociale du secteur. Son environnement s'est transformé à mesure du développement de la ville nouvelle. Au départ, le secteur a accueilli une population de cadres moyens (salariés de services publics et de la préfecture...), puis avec le développement des

programmes de logements HLM, la part des ouvriers et des employés s'est accrue. Enfin, la réhabilitation de certains quartiers du nord de Paris, notamment de La Plaine-Saint Denis, a provoqué l'arrivée de populations plus défavorisées. Ces mouvements contribuent au départ des couches moyennes qui décident d'accéder à la propriété : elles quittent le quartier pour Cergy-le-Haut, pour les communes du Vexin ou pour Courdimanche. Il en résulte une baisse des effectifs scolaires dans le secteur du collège Gérard Philippe, alors que dans le Vexin, notamment, les effectifs augmentent. Le déménagement traduit donc, le plus souvent, la volonté de quitter un quartier devenu moins attractif quant à sa valeur résidentielle. Si l'évitement du collège entre à coup sûr en ligne de compte dans ces départs, il n'en est pas la cause principale.

Une autre stratégie consiste à obtenir une inscription dans une classe « triée » du collège. L'option "sport de haut niveau" par exemple permet d'éviter les classes "ordinaires" jugées de faible niveau. Cette stratégie est privilégiée par les familles propriétaires dans la zone pavillonnaire. Celles-ci ont conscience que la dégradation de l'image du collège ne peut qu'accélérer la stigmatisation du quartier et contribuer à déprécier la valeur de leur patrimoine immobilier.

Le collège La Justice est situé dans le quartier de la Préfecture jugé le plus attractif de Cergy. Toutefois son image s'est fortement dégradée à la suite d'agressions survenues ces dernières années, qui ont été répercutées largement dans la presse et ont suscité des manifestations organisées par les parents. En dépit d'une reprise en main qui a pu redonner confiance à ces derniers, la réalité des comportements d'évitement de la part de nombreuses familles est indéniable. Face à cette tendance, les parents motivés du collège estiment que c'est un devoir de maintenir leurs enfants sur le secteur de manière à éviter la fuite des bons élèves, seule solution pour « inverser la spirale ». Ils font le constat que les enfants qui sont scolarisés ailleurs se coupent peu à peu du quartier, ce qui produit des clivages dangereux, contribue au climat de violence en induisant la constitution d'un ghetto.

A la différence des contextes urbains denses du centre de l'agglomération parisienne dont le tissu ne se renouvelle que lentement, dans une commune comme Cergy les familles des collégiens sont beaucoup plus conscientes des effets déstabilisateurs des transformations urbaines rapides et de la nécessité de réagir pour enrayer la ségrégation sociale.

2. Une « fuite » scolaire alimentée par la ségrégation se développant dans le primaire

Le principal du collège La Justice estime l'évitement de son établissement à 20% du flux des élèves sortant des CM2 de son secteur et l'attribue, dans la plupart des cas, à un passage dans le privé. Derrière cette appréciation globale, la réalité paraît beaucoup plus diverse. L'une des écoles prises en compte (Les Linandes) présente un taux de fuite de 30% résultant principalement de déménagements. Ceux-ci sont plus souvent imputables à des stratégies résidentielles (accession à la propriété, rapprochement du lieu de travail) qu'à la volonté d'éviter le collège.

L'autre école étudiée (Chemin Dupuis) est plus spécifique et illustre particulièrement bien la logique des filières scolaires ségrégatives fonctionnant au profit des catégories sociales supérieures. Il s'agit de l'école primaire la plus attractive de la commune de par le fait qu'elle offre des enseignements spécialisés, musical et sportif. De ce fait, l'école draine un grand nombre d'élèves venant de l'extérieur de son secteur scolaire et le niveau scolaire moyen y est très élevé. A l'issue du primaire, les deux-tiers des élèves rejoignent les sections musicales du collège Les Touleuses qui a meilleure réputation que La Justice. S'y ajoutent des élèves qui, après avoir obtenu une dérogation au niveau primaire, retournent dans leur secteur d'origine quand celui-ci offre un « meilleur » collège. Et, compte tenu de la logique élitiste qu'induit cette école primaire, 10% des élèves rejoignent le privé à l'issue du CM2. Il s'agit le plus souvent des têtes de classes, dont les parents recherchent un niveau scolaire plus élevé que celui du collège public.

Bilan 2001	La Justice		Gérard Philippe	
	Les Linandes	Chemin Dupuis	La Sébille	Les Genottes
Effectifs CM2	23	47	33	36
Nombre de dérogations	0	31*	3	0
Nombre de départs en privé	1	4	7	0
Nombre de déménagements	6	0	0	1
Total évitement	7 **(30%)**	35 **(74%)**	10 **(30%)**	1 **(3%)**

** 27 élèves ont poursuivi la section musicale aux collèges les Touleuses*

Pour le collège Gérard Philippe qui a la moins bonne image parmi les collèges de la commune, l'évitement qui intervient à la fin de primaire conduit principalement vers le privé. Bien que cette stratégie reste principalement le fait des familles favorisées, elle touche, là aussi, des familles économiquement plus modestes. Dans ce cas, l'évitement est motivé autant par la fuite du quartier Cergy-Saint-Christophe que par la réputation du collège.
Toutefois, l'importance de l'évitement dépend beaucoup de l'origine sociale des élèves dans le primaire. Dans l'une des écoles (La Sébille), dont l'attractivité tient à son ancienneté (20 ans) et à la stabilité de son équipe pédagogique, 20% des élèves vont dans le privé.
Dans une autre école (Les Genottes), qui concentre des catégories modestes, il y a très peu de pratiques d'évitement du collège Gérard Philippe, les familles étant moins enclines ou moins en mesure de s'investir dans l'école.

Le contexte de Cergy montre à quel point les mécanismes de la distinction sociale générateurs de processus de ségrégation scolaire peuvent être actifs au sein de l'école primaire. Ce constat confirme les résultats d'études qui ont montré que si la mixité sociale était bien vécue dans le cadre de la maternelle, où elle est plutôt intégrée comme un facteur d'enrichissement culturel pour les petits enfants, elle cesse d'être considérée positivement quand les enfants s'engagent dans les apprentissages. A partir du primaire, les enfants des familles modestes, des familles immigrées et, pire encore, des primo arrivants, sont perçus comme des freins à la rapidité de progression dans les apprentissages élémentaires.

Ainsi, l'une des écoles de Cergy (La Croix Petit), située au cœur d'une cité défavorisée, a une image très défavorable qui suscite une ségrégation négative. La cité se dépeuplant, cette école devrait fermer prochainement et son secteur être réuni avec celui de l'école voisine qui se trouve être la plus attractive de la ville (Chemin Dupuis). Cette perspective a suscité de vives réactions de la part des familles de cette école « favorisée ». La ségrégation scolaire, acceptée par la municipalité et entretenue par des options pédagogiques qui ignorent leurs répercussions sur le territoire, atteint ici un niveau caricatural, le « ghetto des riches » militant pour que l'on maintienne ouvert le « ghetto des pauvres », de peur de devoir se mélanger et de perdre le bénéfice de cette niche d'excellence.

Les conséquences de ces processus ont à Cergy un impact important sur le marché immobilier. Les professionnels de l'immobilier constatent que la réputation des écoles

primaires joue un rôle primordial lors de l'accession à la propriété. Manifestement pour les jeunes ménages qui s'installent à Cergy, le choix du secteur du primaire revêt une plus grande importance que la question du secteur du collège : on recherche un logement à proximité d'une « bonne » école. Pour les agents immobiliers, cette tendance a été renforcée par la surmédiatisation des questions d'insécurité. Dans ce contexte, l'école primaire apparaît comme l'équipement de proximité le plus révélateur de la sociologie et du climat social des quartiers.

F. Poissy, représentative des contextes de province

Avec 36 101 habitants en 1999, Poissy est l'une des villes les plus importantes de la vallée de la Seine. Après un fort accroissement dans les années 60 consécutif à l'expansion de l'industrie automobile, sa population subit un net tassement au cours des années 90. Toutefois la population de Poissy reste plus jeune que la moyenne francilienne (27% de moins de 20 ans contre 25% pour la région). Et en matière d'emploi, le taux de chômage est inférieur à la moyenne nationale grâce au nombre d'entreprises installées sur le territoire de la commune (de l'ordre de 1 500 entreprises et sociétés).

Poissy est à l'image des cités anciennes qui possèdent un centre historique (autour de la collégiale), traditionnellement bourgeois, et des quartiers récents coupés de la ville, caractéristiques de l'urbanisme des grands ensembles des années 60. Parmi les 16 000 logements de la commune, les 42% de logements sociaux sont situés pour l'essentiel dans des cités excentrées. Des programmes immobiliers nouveaux, en cours et en projet, devraient contribuer à faire évoluer cette ségrégation. Ils auront nécessairement des répercussions sur la fréquentation des établissements scolaires.

1. Des collèges à l'image de la ségrégation urbaine

Les deux collèges pris en compte dans l'étude pour la DREIF sont représentatifs des oppositions massives existant entre le centre (collège Jean Jaurès) et les quartiers excentrés (collège Les Grands Champs). Le premier compte 71% d'élèves issus des classes moyennes et supérieures contre 21% seulement pour le second. Dans le collège du centre, 48% des enseignants ont au moins 50 ans, ils ne sont que 21% dans le collège de la périphérie.

Le collège des Grands Champs recrute dans un secteur où la population est plus jeune que dans le reste de Poissy, notamment dans la cité du même nom dont les logements sociaux offrent des loyers très bas. Ce secteur compte beaucoup de familles monoparentales et plusieurs groupes ethniques qui se rejettent les uns les autres. Selon le principal, un tiers des élèves du collège sont *« des malgré nous »* et *« les enseignants qui sont nommés dans cet établissement se voient présenter des condoléances par leurs collègues »*. Il existe dans ce quartier un climat d'insécurité (bagarres, racket, incendies de voitures) et la banalisation de la violence et des actes d'incivilité est visible à l'intérieur de l'établissement.

A l'opposé, le collège Jean Jaurès recrute sur une partie du centre ville où la population diminue. Il accueille une population scolaire composite compte tenu d'une réelle mixité sociale. Une partie du secteur correspond à de l'habitat collectif d'employés et d'ouvriers, une autre partie à de l'habitat pavillonnaire dont les occupants sont propriétaires et dont la moitié sont cadres dans le tertiaire. La décroissance démographique fait craindre aux parents d'élèves l'arrivée de familles moins favorisées qui auraient des effets négatifs sur l'image de l'établissement.

Résultats scolaires des collèges

	Grands Champs	Jean Jaurès	Moyenne département
Tests à l'entrée en 6ème	43%*	français 67% maths 68%	70, 6 66,2
Résultats au brevet	58%	86%	81%

* pourcentage de réussite toutes épreuves confondues (français et maths)

Les résultats scolaires révèlent l'ampleur de l'écart entre les deux collèges. Et au delà de ceux-ci, les différences d'image, plutôt bonne à Jean Jaurès, très détériorée aux Grands Champs, amplifient l'écart. Pour le second, l'image fondée sur des faits avérés mais également amplifiée par des rumeurs, ne fait que se dégrader. Les parents d'élèves parlent de *« zone à hauts risques »* et le directeur admet que c'est *« un collège repoussoir »*. L'équipe pédagogique ne compte aucun professeur agrégé et n'est composée que pour moitié de professeurs certifiés (51%). Le turn-over des jeunes enseignants est très important.

Le contraste est très marqué avec le collège Jean Jaurès dont 6% des professeurs sont agrégés et 71% certifiés, avec une moyenne d'âge oscillant entre 50 et 55 ans. Selon le principal,

l'équipe pédagogique est « *tradition-tradition* » : c'est le revers de la stabilité de l'équipe. Si le collège a été intégré au plan « anti-violence » du fait d'évènements remontant à plusieurs années, ce qui lui permet de bénéficier de surveillants supplémentaires, aujourd'hui les problèmes de discipline ne se posent pas plus qu'ailleurs.

2. Des taux d'évitement du collège pouvant concerner plus de la moitié des élèves

Le cas de Poissy est particulièrement exemplaire du caractère très hiérarchisé de l'évitement des collèges de secteur. Paradoxalement, il se révèle en effet aussi fort pour le collège Jean Jaurès que pour celui des Grands Champs. Tout se passe, en effet, comme si d'un côté les parents des cités tentaient de fuir les Grands Champs pour les collèges du centre ville, tandis que ceux de Jean Jaurès tentaient de rejoindre les établissements plus prestigieux de Saint Germain en Laye, la commune limitrophe. Dans une commune comme Poissy, où la ségrégation sociale est particulièrement exacerbée, tous les secteurs de la ville sécrètent des comportements de fuite d'une partie des familles tentant d'échapper à la condition moyenne du quartier en développant une ambition scolaire de plus haut niveau que l'offre du secteur.

Dans le secteur des Grands Champs, les deux écoles primaires étudiées diffèrent par le profil social des familles. L'une d'elles (Fournier) est située au milieu d'une cité qui se dépeuple. La cité comme l'école sont extrêmement isolées. Du fait du dépeuplement, le nombre de classes est passé de 14, il y a dix ans, à 5 aujourd'hui. Si le dépeuplement se poursuit, l'école fermera d'ici deux ans.

Parmi les 18 élèves inscrits en CM2, 12 ont fait une demande de dérogation pour aller dans le collège Jean Jaurès. Alors que c'est le collège Le Corbusier qui, à Poissy, est le plus attractif, il n'y a pas de demande pour y accéder. La directrice de l'école pense que les parents voient le niveau scolaire de cet établissement comme étant inaccessible pour leurs enfants. On peut constater que les parents sont assez peu au fait des procédures administratives et des arguments qui peuvent être recevables pour obtenir les dérogations. La plupart justifient leur demande simplement par le souhait d'échapper au collège des Grands Champs. Leur chance d'obtenir satisfaction est dès lors très faible. Les départs vers le privé sont très peu fréquents, très peu de familles pouvant se le permettre. En revanche, les déménagements sont assez nombreux en cours d'année du fait de relogements pour raisons sociales ou d'opportunités de

changement de quartier. C'est autant la cité que le collège que les familles tentent de fuir. Et aux yeux de certains directeurs d'école, la situation est telle aujourd'hui que la seule solution consisterait à raser les deux.

La seconde école du secteur des Grands Champs (Montaigne) recrute sur un secteur ZEP considéré comme plus favorisé. Les élèves ont dans l'ensemble un niveau satisfaisant et peu de problèmes de comportements, et l'équipe pédagogique est très stable. Les parents apprécient cette école et y sont plus présents que dans l'autre. Ils hésitent moins à demander des dérogations pour le collège Le Corbusier du centre ville. En 2001, sur 38 élèves des CM2, 17 ont fait une demande de dérogation pour Le Corbusier, 2 sont allés au collège international de Saint Germain en Laye (mais c'est exceptionnel). En 1999, sur 54 CM2, il y avait eu 24 demandes de dérogation, soit la même proportion (45%). Toutefois, au terme de ces demandes seuls 3 ou 4 élèves sont acceptés dans un collège du centre ville et, parmi les autres, 2 à 3 élèves finissent par être inscrits dans le privé. Ainsi, si 45% des familles tentent des démarches pour échapper à leur secteur au moment du passage en 6ème, pas plus de 15% y parviennent.

Toutefois, pour évaluer l'intégralité de l'évitement, il faudrait intégrer les quelques cas de parents plus informés que la moyenne et plus soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, qui demandent une dérogation au passage de la maternelle au primaire pour rejoindre une école du secteur Jean Jaurès et accéder ensuite plus facilement à ce collège. En 2001, la ville a reçu 80 demandes de dérogations pour 3 220 élèves de maternelle et de primaire, soit 2,5%. Selon le service scolaire, 85 % des familles voient leur souhait exaucé.

Bilan 2001	Les Grands Champs		Jean Jaurès	
	Fournier	Montaigne	Molière	Victor Hugo
Effectifs CM2	18	38	70	50
Nombre de dérogations	12	17	3	19
Nombre de départs en privé	0	0	4	2
Nombre de déménagements	1	0	2	2
Total évitement	13 (72%)	17 (45%)	9 (13%)	23 (46%)

Dans le secteur de Jean Jaurès, les parents qui sont plus favorisés mettent en œuvre des stratégies plus diversifiées pour éviter la sectorisation : des demandes d'inscription dans les établissements de Saint Germain en Laye (notamment le Lycée international) ; le choix du privé à Saint Germain en Laye, Chambourcy ou Orgeval (mais pas à Poissy) ; la pratique de la fausse adresse (notamment par la location d'un garage ou l'utilisation de l'adresse d'un membre de la famille) ; ou encore l'activation d'un réseau auprès des élus.

Dans le secteur de ce collège, les deux écoles prises en compte drainent des populations socialement très différentes. L'une d'elle (Molière) jouxte l'école Montaigne du secteur des Grands Champs : ces deux écoles ont le même type de population et quasiment le même fonctionnement. En 2001, sur 70 élèves de CM2, 4 ont choisi le privé, 3 ont obtenu des dérogations, 2 ont déménagé. Logiquement, et à la différence de ce qui se passe dans l'école voisine, 90% des familles acceptent, habituellement, le collège du secteur.

L'autre école (Victor Hugo) draine les familles des rues commerçantes du centre ville, c'est-à-dire des enfants de commerçants, de cadres supérieurs, notamment d'ingénieurs de chez Talbot, mais aussi de pompiers (la caserne étant toute proche) : 60% sont issus de familles favorisés, seuls 10% « *donnent des soucis* » à la directrice. Les parents sont extrêmement présents dans l'école, font pression pour que le niveau soit toujours plus élevé et tentent de faire sauter des classes à leurs enfants. Nombre de ces derniers sont inscrits au conservatoire de musique. Selon la directrice, « *il est manifeste que ces familles ont un souci d'élitisme* ». En 2001, sur les 2 classes de CM2, soit 50 élèves, 46% ont cherché à quitter le secteur : 19 élèves ont fait une demande de dérogation, 2 ont déménagé à Saint Germain en Laye et 2 ont été inscrits dans le privé et à l'école de la Légion d'honneur. En 2000, le taux de fuite avait été plus élevé (64%), la proportion de 50 à 60% restant, selon la directrice, assez stable d'une année sur l'autre.

Si ces demandes sont aussi nombreuses, c'est d'abord parce que Jean Jaurès n'est pas le collège qui jouit de la meilleure image à Poissy : pourtant, les demandes pour le collège le plus attractif (Le Corbusier) sont rarement satisfaites. L'autre raison réside dans le prestige plus grand des établissements de Saint Germain en Laye, tant publics que privés, qui exercent une attraction importante sur les familles aisées de toutes les communes limitrophes. Les parents tentent, notamment, d'inscrire leur enfant en 6^{e} musicale ou en 6^{e} sport à Saint Germain en Laye.

3. Un évitement qui contribue au renforcement de la ségrégation urbaine

Finalement, par le contraste social existant entre les établissements dégradés de la commune et l'offre d'excellence de la ville voisine, Poissy est l'exemple le plus démonstratif de l'influence déterminante qu'exerce l'image de l'école sur les choix résidentiels.

La réputation de l'offre scolaire, alimentée par les réseaux, la rumeur et la presse, influence les comportements des familles. Lorsque la presse locale relate un problème dans un établissement, les réactions sur la dévalorisation du secteur correspondant sont immédiates.
Pour les agents immobiliers, le secteur et ses services, la réputation des écoles notamment, font varier les prix des biens immobiliers. De ce fait, les habitations du centre ville restent les plus chères et celles qui vont de pair avec les meilleurs établissements sont acquises par les catégories les plus favorisées. Mais, parallèlement, les professionnels observent que les familles issues de l'immigration qui accèdent à la propriété, bien que contraintes à des choix plus modestes, recherchent elles aussi les secteurs les plus favorables du point de vue de l'offre scolaire.

Ces constats sont confirmés par les directeurs d'écoles primaires qui, de plus en plus fréquemment, voient venir les familles cherchant un logement sur la commune, pour visiter l'école du secteur où ils envisagent de s'installer avant de se décider pour un logement. Depuis 4 ou 5 ans, le choix d'un lieu de résidence parait de plus en plus conditionné par la qualité de l'offre scolaire. Selon les professionnels de l'immobilier, les nouveaux arrivants s'adressent d'abord à la mairie pour obtenir des renseignements sur les secteurs scolaires puis à eux pour rechercher un bien dans un périmètre précis en fonction d'une école qu'ils ont déjà ciblée.
Ils distinguent, en la matière, plusieurs types de comportements.
Les familles qui arrivent de province s'adressent d'abord à une agence pour connaître les bons quartiers et la réputation des écoles ; les agences les orientent donc de préférence vers les secteurs du centre ville.
Les familles qui résident déjà à Poissy et qui ne sont pas satisfaites de la sectorisation scolaire, cherchent rarement à changer de commune, à la différence des comportements observés sur Cergy. Elles recherchent une nouvelle adresse sur le périmètre d'un bon établissement. C'est bien souvent le cas quand le besoin de s'agrandir devient nécessaire avec

l'arrivée d'un nouvel enfant : le ménage recherche un autre logement en mettant clairement en avant le souci du bon secteur pour la scolarité.

G. Relativiser l'ampleur des phénomènes d'évitement

La revue de ces analyses de sites révèlent l'ampleur des contrastes entre communes et l'importance des effets propres aux contextes sociaux et résidentiels locaux. Si ces approches mettent en lumière la diversité des mécanismes qui alimentent les processus de contournement de la sectorisation de l'enseignement public à l'entrée du collège, cette diversité même suggère des pistes de réflexion pour la correction d'un certain nombre de dérives locales, mais ne permet pas vraiment de tirer des conclusions qui vaudraient pour tous les territoires de la région francilienne.

Nos enquêtes, néanmoins, sont une contribution à l'enrichissement des constats sur la question de l'évitement des établissements publics et apportent des confirmations, par rapport à d'autres travaux, sur la quantification des phénomènes analysés. Les études de Catherine Barthon, par exemple, sur trois collèges d'Asnières-sur-Seine montrent les mêmes contrastes que ceux que l'on a établi pour Alfortville [33]. Pour le collège du centre de cette ville, l'analyse des différences entre la liste des élèves théoriquement affectés à ce collège et la liste de ceux qui y sont effectivement scolarisés, révèle un taux d'évaporation de 13% (pour l'année 1995), imputable pour une bonne part à des départs dans le privé.

Dans des secteurs de la petite couronne comparables, étudiés par Emre Korsu et Pierre Beckouche pour la mission d'aménagement de la Plaine de France et celle de la Seine Amont [34], les taux d'évaporation du secteur public au passage CM2 - 6ème seraient de 13% dans la zone nord de Paris et de 20% dans la zone sud (pour l'année 1999). Ces chiffres établissent la différence entre le nombre des élèves de CM2 présents dans la commune et le nombre d'élèves scolarisés dans l'une 6ème des établissements publics de la commune. Il serait de 21% dans le cas d'Alfortville qui est inclus dans la zone Seine Amont. Toutefois, ces chiffres ne mesurent pas directement l'évitement scolaire. Ils amalgament les « fuites » dans

[33] Catherine Barthon, « Enfants d'émigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine » in *L'école dans la ville, Les annales de la recherche urbaine*, n°75, juin 1997

le privé et les passages dans des établissements, publics ou privés, d'autres académies que celle de Créteil, qui correspondent à des déménagements. En réalité, le chiffre du taux de passage dans un collège privé de l'académie est sensiblement inférieur et peu différent entre les deux zones : 8% pour la Plaine de France, 11% pour la Seine Amont.

Ces chiffres ne permettent pas de conclure que l'on se situe dans une période d'accélération des pratiques de contournement de la sectorisation qui conduiraient à l'accroissement du nombre d'élèves parvenant à éviter le collège du secteur par souci des familles de leur faire rejoindre un meilleur établissement. Si les intentions sont bien présentes, si les parents tentent de nombreuses stratégies et les diffusent, en partie, autour d'eux, rien ne prouve que le résultat de ces démarches connaît une ampleur plus grande qu'il y a dix ou vingt ans. Nous faisons même volontiers l'hypothèse que derrière l'effervescence médiatique sur le « consumérisme scolaire », le phénomène de l'évitement du collège public est stable. Et cela pour trois raisons au moins : tout d'abord la propension à la mobilité résidentielle des Français en général et des Franciliens en particulier ne s'est pas accélérée, ce qui ne contribue pas à accroître les stratégies d'évitement par déménagement ; ensuite, les passages dans le privé ne se sont pas accrus dans des proportions importantes et si le profil des familles qui y recourt s'est diversifié socialement, il est manifeste que le privé est pour la majorité de ses usagers un pis-aller et que cette offre n'a pas, à l'heure actuelle, les moyens de s'étendre et de se diversifier ; enfin, le renforcement des règles contraignantes de la sectorisation des collèges publics dresse un obstacle difficilement franchissable pour la grande majorité des familles, le nombre de celles qui sont autorisées à le contourner étant facilement contrôlé par les rectorats.

On se doit donc d'insister sur les dangers de la généralisation des observations résultant des analyses de contextes locaux. Il faut, en particulier, se garder de tomber dans un travers fréquent qui consiste à se convaincre de la généralité de ses propres observations sous prétexte que l'on trouve d'autres auteurs qui ont publié des résultats analogues. Il faut reconnaître qu'en l'absence de statistiques au niveau académique ou régional remontant suffisamment dans le temps (l'idéal serait de remonter à 1980) et d'informations suffisamment précises et fiables sur les origines sociales des élèves, les chercheurs en sont réduits à des analyses de cas très localisées. La tentation de la généralisation risque, dès lors,

[34] Pierre Beckouche, *Diagnostic socioéconomique de la Seine Amont. Le système scolaire*, ŒIL, Créteil, Université Paris XII, mars 2001

de les amener à conforter le discours des acteurs du système scolaire faute de pouvoir mettre véritablement ce dernier en question à partir de données objectives pouvant relativiser les contextes locaux.

CHAPITRE 4
UN CONTEXTE EMBLÉMATIQUE : LE TERRITOIRE DE L'ILE-DE-FRANCE

Si l'Ile-de-France est la région française de loin la plus riche, et sa population globalement la plus dotée en capital scolaire et économique, elle n'en présente pas moins un certain nombre de déficits. Le taux de chômage, par exemple, se révèle plus élevé que la moyenne nationale à Paris et en Seine-Saint-Denis. De même, le nombre d'allocataires du RMI s'accroît plus vite que dans les autres régions et dépasse la moyenne nationale. On peut rapprocher ces indicateurs de précarité économique des indicateurs de réussite scolaire qui, eux aussi, mettent en évidence des déficits et des contrastes notables. Les résultats de l'académie de Créteil, par exemple, place celle-ci à l'avant dernier rang du classement des académies françaises. Celle de Versailles se situe, au contraire, au dessus de la moyenne nationale.

La caractéristique majeure du territoire francilien réside dans les contrastes sociaux existant au sein de l'agglomération parisienne mais également entre les parties est et ouest des marges périurbaines. Les disparités territoriales qui sont la marque de différenciations résidentielles et économiques anciennes, se sont manifestement renforcées au cours des vingt dernières années en dépit des programmes de la politique de la ville qui ont cherché à développer la mixité sociale des communes. Dans ce cadre, le développement de l'implantation des établissements scolaires épouse les différenciations sociales et économiques héritées du passé. Les lycées les plus prestigieux sont toujours à la fois les plus anciens et ceux des communes, ou arrondissements de Paris, les plus bourgeois. Et dans la période récente, loin de contribuer à niveler les réputations depuis longtemps installées, la multiplication des établissements du secondaire a contribué, au contraire, à renforcer la hiérarchisation de la « cote » des collèges et lycées au lieu de contribuer à la niveler.

A. L'évolution des inégalités territoriales en Ile-de-France

Globalement, à l'échelle de l'ensemble de la France, les inégalités entre les ménages ont plutôt évolué à la baisse au cours des trente dernières années. Cette évolution est surtout imputable à l'élévation du niveau de vie des retraités, mais elle vaut également en partie pour les salariés. Pour ces derniers, les retournements de la conjoncture économique ont pour effet de ralentir cette évolution voire de provoquer un creusement des inégalités. Les quelques chiffres disponibles pour la région francilienne font penser qu'il y a eu plutôt amplification des inégalités au cours des années 90, plutôt dans la première moitié de cette décennie.

Les analyses conduites par l'Iaurif, mettent en évidence l'existence d'un processus de creusement des inégalités entre les communes de la région. Ce processus fonctionne en deux temps. Pendant les périodes de récession (notamment 1990-96), les revenus moyens par département baissent dans des proportions comparables, tandis que dans les périodes de croissance (notamment 1984-90), l'accroissement des revenus est nettement différenciée au bénéfice des secteurs les plus riches. Ainsi, l'opposition marquée entre l'Est et l'Ouest de la région en matière de niveau de revenu des ménages a tendance à s'amplifier plutôt qu'à se niveler. Ce processus d'ensemble révèle des contrastes encore plus marqués lorsque l'on descend à un niveau de découpage territorial plus fin, notamment à l'échelon communal. A ce niveau, on constate que les écarts de revenu des ménages au sein des départements sont d'autant plus marqués que ceux-ci sont plus riches. La carte des revenus moyens par commune montre qu'au cours des années 80 et 90, ceux-ci se sont nettement plus accrus dans les zones déjà riches (l'Ouest de la région) que dans les autres. « *Le processus de polarisation concerne les trois-quarts des Franciliens. Près d'un quart d'entre eux résident dans une commune où le revenu moyen réel, supérieur à la moyenne régionale, s'écarte vers le haut de cette moyenne. Plus de la moitié d'entre eux résident dans une commune engagée dans le processus inverse : le revenu moyen est inférieur à la moyenne régionale et s'éloigne vers le bas de cette moyenne* » [35].

Vu globalement, les territoires de l'agglomération parisienne évoluent selon un double processus de différenciation vers le haut et vers le bas des niveaux de revenu des ménages : il en résulte une tendance sensible au renforcement de la ségrégation spatiale. Et l'on peut faire

[35] Mariette Sagot, Les évolutions récentes des inégalités en Ile-de-France, Iaurif

l'hypothèse que ce que l'on constate à l'échelle des territoires communaux se retrouve à l'échelle infracommunale dans l'évolution du « marquage social » entre quartiers urbains. Il serait particulièrement important de pouvoir explorer cette question qui intéresse très directement l'évolution dans le temps du recrutement des établissements scolaires et la différenciation de leur image dont on sait qu'elle est fondée, principalement, sur le marquage social des élèves.

L'analyse des effets redistributifs sur les territoires de l'ensemble des politiques publiques met en évidence que ces dernières contribuent nettement à la réduction des inégalités à l'échelle du territoire national et des régions, alors qu'elles laissent se creuser les inégalités entre les communes et les quartiers. Plus l'ensemble territorial considéré est vaste, plus l'effet redistributif a été marqué au cours des vingt dernières années, en contribuant à réduire les inégalités de revenu. Mais à l'inverse, plus le territoire est restreint, plus les inégalités s'amplifient. Cette « loi » générale situe le point d'équilibre à l'échelle des cantons [36]. La transposition de cette dynamique à la question scolaire peut suggérer que l'évolution des inégalités sociales de recrutement entre les secteurs des établissements a une forte probabilité d'être plus marquée entre les collèges qu'entre les lycées, et entre les écoles primaires qu'entre les collèges. Paradoxalement, la compréhension des mécanismes à l'œuvre aux niveaux territoriaux les plus fins est plus difficile à établir. En effet, pour évaluer l'évolution des inégalités sociales entre quartiers, il faut pouvoir faire le bilan, sur une période précise, d'une côté des évolutions de revenu des ménages résidents, de l'autre des effets du renouvellement des ménages résultant de la mobilité résidentielle (renouvellement des partants par des entrants de même niveau de revenu, ou moins favorisés, ou plus favorisés). Seules des analyses de cette nature permettraient de proposer un modèle interprétatif de l'évolution des ségrégations sociales au sein de l'école et de dépasser le discours sur le consumérisme scolaire en interprétant la différenciation des réputations entre établissements à la lumière du creusement structurel des inégalités entre territoires urbains [37].

---

[36] Cf. Laurent Davezies, L'action des pouvoirs publics : transferts sociaux ou politiques territorialisées ?, Iaurif

[37] Selon Laurent Davezies, des travaux sur les villes nouvelles franciliennes mettent en lumière que la dégradation des revenus moyens des villes nouvelles s'explique pour moitié par des mouvements de mobilité résidentielle. Ce constat fait écho aux résultat d'enquête que l'on a établit pour Cergy, ce site étant celui où les « fuites » scolaires par déménagement sont les plus manifestes.

B. La dynamique de la centralité

L'étude réalisée pour la DREIF a permis d'analyser le contexte socio-économique de la région Ile-de-France et plus particulièrement les disparités intercommunales ainsi que les corrélations existant entre la structuration spatiale de l'offre du système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels. A partir des données issues du dernier Recensement Général de la Population (RGP de 1999) et des bases de gestion des trois rectorats d'Ile-de-France (Versailles, Créteil et Paris), différents indicateurs ont été construits. Ceux-ci permettent d'appréhender les disparités entre les communes franciliennes et de les visualiser par des projections cartographiques.

1- Les indicateurs retenus comme variables actives

Variables actives (28 variables dont 12 concernent les aspects scolaires)	**Moyenne**	**Ecart type**	**Minimum**	**Maximum**
Densité 99	4537,97	5960,11	31	40627
% Résidence principales en logement collectif	0,52	0,27	0,01	0,97
Migrations	-0,05	1,88	-2,48	19,2
% Nouveaux habitants	0,42	0,1	0,24	0,95
Tx de scolarisation des 16-18 ans	0,97	0,02	0,89	1
Tx de scolarisation des 19-24 ans	0,58	0,1	0,31	0,92
% des 15 ans et + ayant Bac	0,33	0,11	0,12	0,63
% Familles de cadre	0,23	0,13	0,03	0,62
% Familles d'employé-ouvrier	0,42	0,13	0,1	0,78
Revenu moyen des foyers imposés	159773,52	43893,22	106370	449837
% de foyers fiscaux non imposés	0,36	0,09	0,15	0,61
Tx de vacance des logements sociaux	0,02	0,02	0	0,21
% de logements sociaux	0,23	0,17	0	0,83
Indice du prix des logements	9205,01	2879,06	3906	24193
Intensité de construction	0,01	0,01	0	0,12
% Elèves scolarisés dans le privé	0,09	0,16	0	0,71
% Retard en 3ème	0,09	0,04	0	0,22
% Retard en 6ème	0,04	0,03	0	0,24
% élèves de 6ème scolarisés hors commune de résidence	0,08	0,18	0	1
% d'enseignants de moins de 26 ans	0,09	0,06	0	0,5
% d'enseignants de 50 ans et plus	0,24	0,09	0	0,51
% d'enseignants contractuels et maîtres auxiliaires	0,05	0,05	0	0,29
Nb de niveau de formation dans l'enseignement public	19,71	20,08	2	131
Nb de collèges	2,04	1,67	0	11
Nb de lycées	0,4	0,72	0	5
Nb de LT et LP	0,75	1,13	0	9
Revenu / uc - % premier décile	0,09	0,05	0,02	0,26
Revenu / uc - % dixième décile	0,08	0,07	0,01	0,45

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

2- Les indicateurs retenus comme variables illustratives

Variables illustratives	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Nombre de résidences principales	10096,29	14715,09	271	123045
Variation du nombre de RP entre 90 et 99	0,16	0,46	-0,06	6,18
% d'espaces verts	0,22	0,16	0,01	0,95
Variation Pop entre 90 et 99	0,74	1,98	-1,31	21,89
% de famille monoparentales	0,13	0,05	0,03	0,25
Nb d'enfants de 12 à 16 ans	1428,9	1448,21	36	8656
Nb de Chômeurs	1441,99	2120,33	36	17358
% Nouveaux emménagés dans les logements sociaux	0,11	0,04	0,03	0,4
Nb de logements sociaux	2789,84	4212,15	3	33660
Nombre de constructions de logements	98,5	125,33	1,5	882,4
% d'élèves scolarisés dans le public	0,91	0,16	0,29	1
% d'établissements publics	0,84	0,22	0,16	1
% d'établissements privés	0,16	0,22	0	0,84
Nb de formations collège	6,69	2,93	0	13
Nb de formations lycée	1,81	1,63	0	5
Nb de formations pro	3,2	3,23	0	11
Nb de formations supérieures	1,43	2,34	0	19
Nb total de formations	13,13	8,09	2	45
Effectifs des collège	1468,95	1327,85	0	8228
Effectifs des lycée	706,96	1019,5	0	6679
Effectifs des établissements pro	275,06	360,51	0	2213
Effectifs des formations supérieures	160,07	462,67	0	3595
Effectifs global	2611,05	2876,18	87	18264
Disparités de retard en 3ème	0,12	0,12	0	0,63
Disparités de retard en 6ème	0,1	0,12	0	0,9
% d'élèves type « favorisés »	0,25	0,15	0,01	0,73
% d'élèves type « défavorisés »	0,32	0,15	0,04	0,79
Disparités / Favorisés	0,21	0,18	0	0,81
Disparités / Défavorisés	0,22	0,14	0	0,6
% élèves de 6ème scolarisés dans leur commune de résid	0,92	0,18	0	1
% élèves de 3ème scolarisés dans leur commune de résid	0,87	0,2	0	1
% élèves de 3ème scolarisés hors commune de résidence	0,13	0,2	0	1
% élèves de 2de scolarisés dans leur commune de résid	0,35	0,4	0	1
% élèves de 2de scolarisés hors commune de résidence	0,65	0,4	0	1
Disparités / enseignants de – de 26 ans	0,1	0,07	0	0,45
Disparités / enseignants de + de 50 ans	0,17	0,11	0	0,56
Disparités / enseignants contractuels et maîtres aux.	0,12	0,1	0	0,49
% d'agrégés	0,27	0,11	0	0,76
Disparités / enseignants agrégés	0,23	0,12	0,02	0,52
Tx de réussite bac L	0,82	0,1	0,3	1
Disparités / Tx de réussite bac L	0,14	0,11	0	0,52
Tx de réussite bac ES	0,74	0,13	0,33	1
Disparités / Tx de réussite bac ES	0,18	0,16	0,01	0,56
Tx de réussite bac S	0,76	0,11	0,31	0,97
Disparités / Tx de réussite bac S	0,16	0,13	0,01	0,56
Tx de réussite bac Tech	0,77	0,1	0,43	1
Disparités / Tx de réussite bac Tech	0,14	0,11	0	0,43
Tx de réussite bac Pro	0,74	0,13	0,34	1
Disparités / Tx de réussite bac Pro	0,2	0,12	0,01	0,58
Nb d'établissements publics	3,23	3,19	1	23

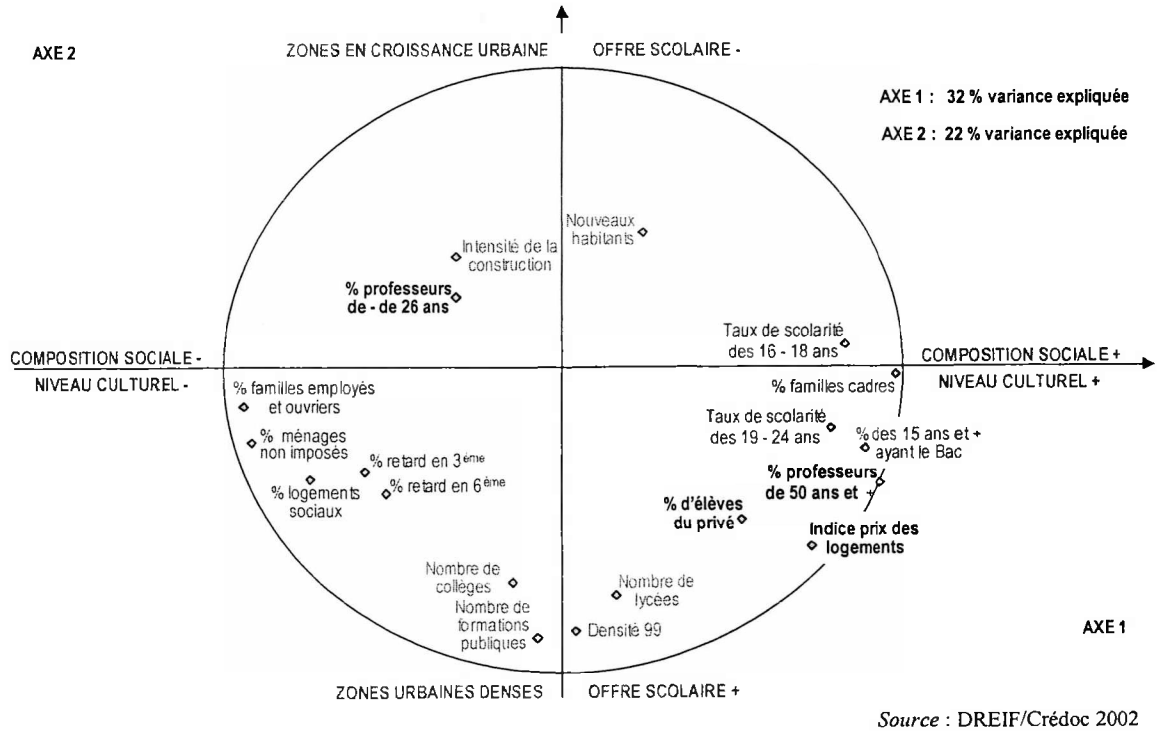
Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

Les indicateurs retenus ont également servi à construire une typologie de communes en croisant les caractéristiques urbaines, sociales et scolaires des territoires communaux. Enfin, une série d'indicateurs de disparités intracommunales permet une analyse plus fine des ségrégations scolaires qui sont susceptibles d'engendrer des comportements de contournement des secteurs de recrutement des établissements.

L'analyse porte sur les 413 communes franciliennes ayant au moins un collège public. Dans le nombre des indicateurs créés, une trentaine a été retenue pour bâtir l'analyse (28 variables actives) et une cinquantaine sert à tester les corrélations avec les premières pour compléter la caractérisation des classes de la typologie (50 variables dites illustratives). L'analyse en composantes principales de ces variables fournit de très bons résultats, les deux premiers axes de l'analyse factorielle synthétisant, à eux seuls, plus de 50% de la variance des disparités entre communes (32% pour le premier et 22% pour le second). Le troisième axe explique moins de 10% de la variance. Il existe donc d'étroites relations de structure entre les caractéristiques sociales, urbaines et scolaires des communes dans le territoire francilien.

Disparités scolaires dans l'espace francilien

figure 1. variables actives



Source : DREIF/Crédoc 2002

Le premier axe de la distribution des communes correspond à la différenciation de la composition sociale des territoires, tandis que le second axe traduit la différenciation de la structure de l'habitat.

Le premier axe des corrélations oppose les communes les plus favorisées (axe 1 droit) à celles qui le sont le plus populaires (axe 1 gauche). Un certain nombre de caractéristiques scolaires sont associées à cette échelle des conditions sociales. La part des individus titulaires du bac, la part des individus qui poursuivent des études au-delà de la scolarité obligatoire et ceux qui font des études supérieures sont fortement corrélées aux contextes territoriaux les plus favorisés [38]. On peut donc en déduire que la probabilité de trouver des jeunes poursuivant des études longues est d'autant plus forte que l'on se situe dans des communes sociologiquement favorisées. Compte tenu de ce que chacun sait de la sociologie de l'école, une telle conclusion est aujourd'hui une quasi-lapalissade. Ce que l'analyse révèle de plus, c'est que cette propension socialement marquée à poursuivre des études est aussi fortement différenciée spatialement. Les cartes de répartition des familles de cadres et d'ouvriers, et des taux de poursuite d'études entre les communes franciliennes sont, à ce point de vue, éloquentes (cf. annexe).

A l'opposé, les retards s'accumulant au cours de la scolarité primaire et secondaire sont significativement corrélés aux familles ayant de bas revenus et résidant dans l'habitat social. Réussite scolaire et nombre d'années de formation initiale sont donc inégalement distribuées socialement. Pour être connu, ce constat objectif n'en reste pas moins marquant. Il démontre avec force que l'égalité des chances au cours de la scolarité obligatoire est loin d'être acquise et que l'origine sociale continue de gouverner les chances d'atteindre des niveaux de compétences et de qualification élevés. Une telle analyse mériterait d'être prolongée par une approche dynamique : en répétant l'examen de ces corrélations à plusieurs années d'intervalle, on pourrait se prononcer sur l'évolution du degré de démocratisation du système scolaire dans une région comme l'Ile-de-France [39].

---

[38] L'analyse des corrélations étant construites sur des variables continues, la représentation géographique rend compte des valeurs des corrélations entre 0 et 1 : au centre du graphique les corrélations sont nulles ; sur le cercle extérieures les corrélations sont égales à 1, c'est-à-dire maximales.

[39] Il faudrait pour cela disposer des données statistiques des rectorats pour les années des recensements. En raison du caractère récent de l'informatisation dans les rectorats, il semble toutefois difficile de remonter aux années antérieures du recensement (1990, 1982, 1975).

Le second axe des corrélations oppose les communes ayant un solde migratoire positif élevé et des densités urbaines plus faibles que la moyenne qui désignent des territoires où le taux de construction et la densification de l'urbanisation sont importants (axe 2 haut), aux communes qui sont caractérisées par une très forte densité urbaine et où le renouvellement de la population est faible (axe 2 bas). Ces corrélations rendent compte de la différenciation très marquée entre les communes du centre de l'Ile-de-France, au tissu urbain figé, et celles situées à la périphérie, sur le front de progression de l'urbanisation.

A cet axe se trouve associée l'importance de l'offre scolaire, tant en nombre d'établissements qu'en nombre de filières proposées par ces établissements. Cette corrélation est très importante à plusieurs titres. Elle indique, tout d'abord, que la structuration spatiale du réseau des établissements publics continue d'être commandée par le principe de centralité. Les établissements du secondaire ont été implantés d'abord dans les centres des villes, puis se sont multipliés à mesure de la densification du peuplement et de l'étalement de l'urbanisation. Les établissements les plus anciens sont dans les centres « historiques », les plus récents dans les quartiers neufs de l'agglomération et les « périphéries » urbaines. Comme le montrent bien les approches qualitatives, les établissements anciens bénéficient des meilleures réputations face auxquelles les établissements nouveaux ont souvent du mal à rivaliser.

L'autre corrélation importante est celle qui lie la densité urbaine et le nombre de filières d'enseignement proposées par les collèges et les lycées [40]. On pourrait penser, en effet, que le nombre de filières est d'autant plus important que l'on se situe dans des communes où les élèves poursuivent des études longues. Si tel était le cas, se vérifierait l'une des hypothèses fréquemment avancées qui veut que l'offre des établissements soit différenciée en fonction du degré de richesse des territoires, les communes bourgeoises concentrant les établissements les plus riches en offre de filières et les communes populaires ceux dont l'offre est la plus pauvre.

Si l'on se fonde sur la diversité des filières développées dans l'ensemble des collèges et lycées d'une commune, la corrélation indique que cette diversité est très étroitement un effet de la densité. Plus le nombre de jeunes scolarisés est important, plus le nombre d'établissements est important, et plus l'éventail des filières qu'ils offrent à l'échelle d'une

[40] Par filière, on entend la combinaison d'un niveau ($6^{ème}$, $5^{ème}$, ...) et des options, spécialités ou adaptations éventuelles proposées à chacun de ces niveaux (par exemple classe d'accueil, d'insertion, classe SEGPA, option langue vivante 2, classe européenne, ...).

commune est diversifié. Le bénéfice de la centralité est ici flagrant [41]. Une analyse plus détaillée montrerait vraisemblablement que, à niveau d'offre égale, la nature de cette offre peut être différente entre les communes populaires (offrant plus de filières technologiques) et les communes favorisées (offrant plus de filières d'excellence). Néanmoins, l'orthogonalité des deux axes de l'analyse prouve que les deux dimensions, composition sociale d'un côté (axe 1) et densité urbaine de l'autre (axe 2), sont indépendantes l'une de l'autre. En conséquence, le degré d'équipement des communes en offre scolaire répond à la logique classique des services publics fondées sur la quantité d'usagers à desservir et non sur leur « qualité ». Il faut passer du taux l'équipement au contenu de l'offre pour retrouver, en partie, l'influence de la hiérarchisation sociale.

C. L'âge des enseignants, indicateur de la différenciation de la notoriété des établissements

Dans le graphique de projection des variables actives de l'analyse, on peut remarquer que deux paramètres se situent en position diagonale par rapport aux deux axes principaux : l'importance de l'enseignement privé dans les communes étudiées et l'indicateur d'âge des enseignants. Le nombre d'établissements du secondaire privés et, mieux encore, la part des élèves de la commune scolarisés dans le privé (9% en moyenne dans les 413 communes prises en compte), sont corrélés autant à la densité urbaine qu'au niveau de richesse de la population. L'offre privée vient donc enrichir l'offre scolaire générale selon la même logique du principe de centralité.

Mais cette offre est aussi fortement polarisée par la solvabilité des familles. On a ici la démonstration de la différence entre service privé et service public. Alors que le second est structuré en fonction du seul principe du volume des usagers à desservir, le premier fait intervenir un principe de rentabilité qui polarise l'offre en fonction de la concentration spatiale de la richesse. Dès lors, le jeu est inégal : par son adaptation même à une demande sociale ciblée, le privé renvoie une image plus adaptative et, de ce fait, plus performante ; du fait du primat du principe d'égalité, le service public apporte une réponse indifférenciée à des

[41] Notons, à ce propos, que dans cette analyse Paris n'est pas considéré dans son ensemble : chaque arrondissement est pris en compte séparément.

individus faisant masse. L'ambition initiale comme les blocages actuels du collège unique en sont une traduction éloquente.

L'indice de prix moyen des logements par commune se positionne de la même manière que l'indicateur du poids de l'enseignement privé, parce qu'il est commandé par les mêmes causalités : le prix de l'immobilier n'est pas corrélé uniquement à la richesse des ménages, il est également déterminé par la différenciation dynamique entre centre et périphérie. L'axe diagonal dont on peut admettre qu'il représente l'effet de la dynamique de la concentration de richesse et de services joue un rôle important pour analyser l'offre scolaire.

L'indicateur d'âge des enseignants, en particulier, suit cette dynamique. La proportion des 50 ans et plus parmi les enseignants de la commune est très fortement corrélée aux variables introduites dans l'analyse. Cette corrélation confirme un diagnostic déjà connu sur les trajectoires de carrières des enseignants du secondaire. Au fur et à mesure de leur parcours, les enseignants tendent à se rapprocher du centre de l'Ile-de-France et se concentrent plus particulièrement dans les communes les plus riches. A l'opposé, les jeunes enseignants sont plus nombreux dans les communes les moins riches et les plus excentrées. Cette corrélation est néanmoins plus faible ce qui s'explique aisément : les nominations des enseignants débutants sont en effet largement réparties dans les académies franciliennes même si, par la force des choses, elles sont plus nombreuses dans les communes où le turn-over des équipes pédagogiques est important. En revanche, les mécanismes de déroulement de carrière des enseignants leur font adopter des trajectoires similaires orientées par la même préoccupation : atteindre les établissements offrant les conditions d'enseignement les plus favorables, voire les plus prestigieux.

On peut constater que le taux d'agrégés parmi les enseignants d'une commune suit la même dynamique, bien qu'avec un degré de corrélation plus faible, faute de séparer les classes d'âge de ces enseignants.

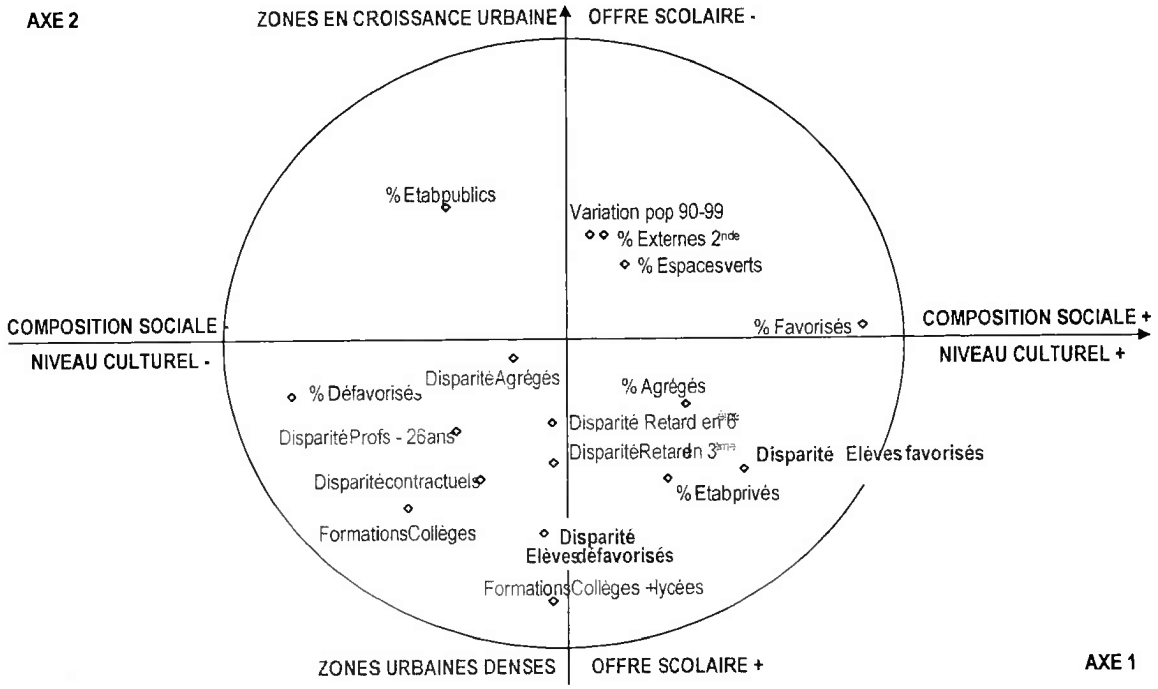
D. Les disparités intracommunales, effet de la concentration urbaine

La projection des variables illustratives permet d'interpréter les indicateurs de disparités intracommunales. Rappelons que ces indicateurs mesurent l'importance des écarts constatés entre les caractéristiques des différents établissements d'une même commune.

Tout d'abord on peut constater que si le nombre de filières de l'enseignement secondaire vu globalement (collège + lycée) est déterminé par la densité urbaine mais pas par la composition sociale des communes, il n'en va plus de même si l'on distingue le collège du lycée. Le collège, en effet, a nettement tendance à être plus riche en filière dans les communes denses peu favorisées, ce qui s'explique par l'importance qui occupent alors les classes d'accueil, d'insertion et de SEGPA, toutes sections destinées à répondre à des profils d'élèves rencontrant des difficultés importantes. Le lycée, au contraire, offre plus de filières dans les communes favorisées, mais la corrélation est moins forte.

Disparités scolaires dans l'espace francilien

figure 2. projection des variables illustratives



Source : DREIF/Crédoc 2002

En dehors de la scolarisation dans le privé, on ne dispose pas d'indicateurs permettant de cerner efficacement les effets de l'évitement des établissements de la commune de résidence. La proportion d'élèves de seconde scolarisés hors de leur commune (« % Externes 2nde » dans la figure 2) est la seule information utilisable. Mais on peut constater que cette variable rend

compte principalement du défaut d'offre de filières, notamment au stade du lycée, dans les communes les moins peuplées, et en général excentrées, de la région.

Les constats les plus intéressants de cette analyse concernent les indicateurs qui donnent l'intensité des disparités intracommunales. Tous sont positionnés dans la partie inférieure de la figure, ce qui permet d'affirmer que ces disparités sont d'autant plus fortes que le nombre d'établissements est important et qu'ils sont proches les uns des autres du fait de la densité de population. Toutefois une bonne partie de ces indicateurs présente des degrés de corrélation plutôt faibles, ce qui laisse penser que la densité d'établissements n'est pas le seul facteur explicatif.

Le paramètre le mieux corrélé est celui des différences entre établissements du taux d'élèves issus des classes sociales favorisées. Il se situe sur l'axe transversal de la dynamique de la richesse, ce qui confirme l'une des hypothèses que nous avons formulées plus haut : dans la région francilienne, la concentration d'élèves favorisés dans certains établissements de la commune est un phénomène d'autant plus marqué que la commune est à la fois, plus riche et plus dense. Cet indicateur permet de vérifier que la dynamique de la ségrégation sociale et scolaire entre quartiers est d'autant plus active que la dynamique de la richesse est plus forte.

A l'inverse, le même indicateur relatif à la proportion d'élèves issus des milieux populaires dans les établissements n'est associé qu'au seul effet de la densité urbaine. On peut certainement vérifier que plus la densité est élevée plus le spectre de la mixité sociale est grand. Dans ce cas, la concentration des élèves les moins favorisés dans certains établissements devient plus probable.

S'agissant des enseignants, les indicateurs de disparités intracommunales les plus significatifs sont ceux qui concernent les jeunes et les non titulaires, deux paramètres qui sont de fait étroitement associés. Leur position dans la figure 2 conduit à penser que la répartition des enseignants débutants et précaires est d'autant plus hétérogène entre les établissements que l'on se situe dans des communes à la fois denses et peu favorisées.

Enfin, les disparités concernant l'hétérogénéité des niveaux scolaires, appréciée à travers le retard des élèves à l'entrée du collège et à sa sortie, sont faiblement corrélées avec les autres variables. Ceci conforte l'hypothèse selon laquelle les classements entre établissements d'une

même commune sont moins fondés sur le niveau scolaire des élèves – les résultats scolaires ne jouant pas pour le recrutement dans les collèges – que sur l'origine sociale. Globalement donc, l'analyse statistique à l'échelle des communes franciliennes disposant de plusieurs collèges, permet de conclure qu'il existe bien une tendance, statistiquement établie, de différenciation des établissements sur la base de l'origine sociale des élèves. Cette différenciation est-elle simplement reproductive ou a t-elle une dimension ségrégative propre, ce qui signifierait qu'elle amplifie les différences de composition sociale existant entre les quartiers d'une ville ? Les données disponibles ne permettent pas de trancher.

On peut néanmoins conclure que la différenciation des profils sociaux des collégiens entre établissements d'une même commune est doublement influencée, d'un côté par la concentration de l'habitat, qui recoupe l'effet de centralité, et de l'autre par la différenciation sociale des territoires résidentiels, responsable de l'effet de ségrégation. Il en résulte le constat général suivant : alors que l'école publique est par principe plus démocratique que l'école privée, elle occulte très largement la dimension de l'égalité territoriale en ne posant pas clairement la question de la mixité sociale du recrutement des écoles. Derrière les apparences, l'école élémentaire comme le collège sont traversés par les dynamiques de la distinction et de la ségrégation sociales. Comment, dès lors, continuer de croire qu'il existe une égalité de chances tout au long du cycle de la scolarité obligatoire, au delà des premiers apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul ? L'inquiétude qu'engendre cette interrogation est le moteur du consumérisme scolaire.

E. Les grands types de territoires urbains de l'Ile-de-France

L'utilisation d'une procédure de classement typologique à partir des variables utilisées ci-dessus (voir tableau variables actives) conduit à l'identification de 9 groupes de communes. La carte présentant la délimitation de ces groupes de communes est présentée en annexe.

Conformément aux résultats de l'analyse présentée précédemment, ces groupes se différencient en fonction de la composition sociale de leur population et en fonction de la densité et de la croissance urbaines des territoires. Pour rendre compte des caractéristiques de l'offre scolaire et en particulier de l'intensité de la disparité entre les collèges, on a limité l'analyse présentée ici aux communes présentant au moins 2 collèges, soit 201 communes.

Le territoire de l'Ile-de-France comporte 1300 communes, en incluant les 20 arrondissements de Paris. Parmi celles ci, seules 413 communes disposent d'au moins un établissement public offrant des formations du cycle secondaire. Ces 413 communes regroupent 92% des ménages franciliens [42]. Si l'on se limite à celles qui disposent d'au moins 2 collèges, on ne prend plus en compte que 201 communes et 77% des ménages de la région. Dans ce cas, deux groupes disparaissent de la typologie (groupes 8 et 9, cf. carte ci après). Le premier résultat de cette typologie est la remarquable homogénéité spatiale des groupes qui se dégagent de l'analyse. Elle démontre que la structuration de la région reste fortement polarisée par la différenciation sociale des territoires, celle-ci se superposant à la centralité en faisant perdurer, voire en accusant, les oppositions entre l'Ouest et l'Est, le Sud et le Nord.

Les 7 groupes présentés en fonction du degré décroissant de richesse moyen de la population sont les suivants.

Le groupe 1, « **Les communes les plus riches du cœur de l'agglomération** », regroupe la commune de Neuilly-sur-Seine et les 6 arrondissements de Paris (4ème, 5ème, 6ème, 7ème, 8ème, 16ème) concentrant les plus hauts revenus moyens communaux de l'Ile-de-France (soit 7 communes ayant toutes plusieurs collèges).

Le groupe 2, « **Les autres communes les plus riches hors Paris** », rassemble les communes les plus riches de la banlieue Ouest et Sud auxquelles s'adjoint une commune plus excentrée, Fontainebleau (63 communes ayant au moins un établissement public du secondaire, 29 ayant au moins 2 collèges).

Le groupe 3, « **Les arrondissements parisiens hors centre et 16ème** », se distinguent des autres arrondissements par une mixité sociale beaucoup plus marquée qui réduit de moitié le niveau de revenu moyen de leur population (soit 12 communes ayant toutes plusieurs collèges [43]).

Le groupe 4, « **Communes pavillonnaires en croissance démographique** », forme une couronne de grande banlieue répartie tout autour de la capitale qui concentre des classes moyennes (97 communes ayant au moins un établissement public du secondaire, 13 seulement ayant au moins 2 collèges).

Le groupe 5, « **Communes denses de classes moyennes** », forme également une couronne, à l'exclusion du secteur Nord, qui se situe plus proche du centre de l'agglomération (89

[42] Soit 4 170 000 résidences principales contre 4 510 000 pour l'ensemble de l'Ile-de-France.
[43] Les 1er et 2nd arrondissements ne possédant pas d'établissements scolaires du secondaire échappent à l'analyse.

communes ayant au moins un établissement public du secondaire, 68 ayant au moins 2 collèges).

Le groupe 6, « **Communes peu denses à population modeste** », regroupe essentiellement des communes de l'Est du territoire francilien dont les populations sont globalement modestes (68 communes ayant au moins un établissement public du secondaire, 20 seulement ayant au moins 2 collèges)..

Le groupe 7, « **Les communes denses à population défavorisée** », correspond à de grosses communes parmi les moins riches de l'Ile de France qui se concentrent dans la banlieue Nord, ainsi qu'à une série de villes situées aux marges de la région, telles Meaux, Montereau, Etampes, Mantes-la-Jolie (59 communes ayant au moins un établissement public du secondaire, 52 ayant au moins 2 collèges).

Groupe 1 : « Les communes les plus riches du cœur de l'agglomération »

7 communes, dont 7 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
75106	PARIS 06	75107	PARIS 07	75116	PARIS 16
75108	PARIS 08	75105	PARIS 05		
92051	NEUILLY-SUR-SEINE	75104	PARIS 04		

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	% foyers non imposés	Densité en hab/Km²	Indice de construction
344 764 (159 773)	26,6 (35,8)	16 175 (4 538)	0,002 (0,013)

Groupe 2 : « Les autres communes les plus riches hors Paris »

63 communes, dont 29 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
95210	ENGHIEN-LES-BAINS	91471	ORSAY	91477	PALAISEAU
78146	CHATOU	78686	VIROFLAY	78358	MAISONS-LAFFITTE
78481	PECQ [LE]	78126	CELLE-SAINT-CLOUD [LA]	92072	SEVRES

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	**Densité en hab/Km²**	**Indice de construction**
208 490 (159 773)	25,7 (35,8)	5 877 (4 538)	0,011 (0,013)

Groupe 3 : « Les arrondissements parisiens hors centre et 16ème »

12 communes, dont 12 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
75112	PARIS 12	75120	PARIS 20	75118	PARIS 18
75111	PARIS 11	75114	PARIS 14	75110	PARIS 10
75117	PARIS 17	75103	PARIS 03	75119	PARIS 19

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	Densité en hab/Km²	Indice de construction
165 966 (159 773)	36,8 (35,8)	27 011 (4 538)	0,006 (0,013)

Groupe 4 : « Communes pavillonnaires en croissance démographique »

97 communes, dont 13 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
95370	MARINES	78624	TRIEL-SUR-SEINE	91097	BOUSSY-SAINT-ANTOINE
91191	CROSNE	94075	VILLECRESNES	95574	SAINT-PRIX
91376	MAROLLES-EN-HUREPOIX	91086	BONDOUFLE	78465	ORGERUS

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	Densité en hab/Km	Indice de construction
166 869 (159 773)	30,8 (35,8)	1 290 (4 538)	0,016 (0,013)

Groupe 5 : « Communes denses de classes moyennes »

89 communes, dont 68 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
94073	THIAIS	77014	AVON	91103	BRETIGNY-SUR-ORGE
95252	FRANCONVILLE	94034	FRESNES	93046	LIVRY-GARGAN
94044	LIMEIL-BREVANNES	91570	SAINT-MICHEL-SUR-ORGE	91549	SAINTE-GENEVIEVE-DES-BOIS

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	**Densité en hab/Km²**	**Indice de construction**
145 623 (159 773)	35,2 (35,8)	5 629 (4 538)	0,012 (0,013)

Groupe 6 : « Communes peu denses à population modeste »

68 communes, dont 20 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
95355	MAGNY-EN-VEXIN	77159	DONNEMARIE-DONTILLY	95351	LOUVRES
77294	MITRY-MORY	77512	VILLENEUVE-SUR-BELLOT	77215	GRETZ-ARMAINVILLIERS
91552	SAINT-GERMAIN-LES-ARPAJON	77192	FONTENAY-TRESIGNY	77393	ROZAY-EN-BRIE

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	**Densité en hab/Km²**	**Indice de construction**
134 651 (159 773)	43,0 (35,8)	1 342 (4 538)	0,015 (0,013)

Groupe 7 : « Les communes denses à population défavorisée »

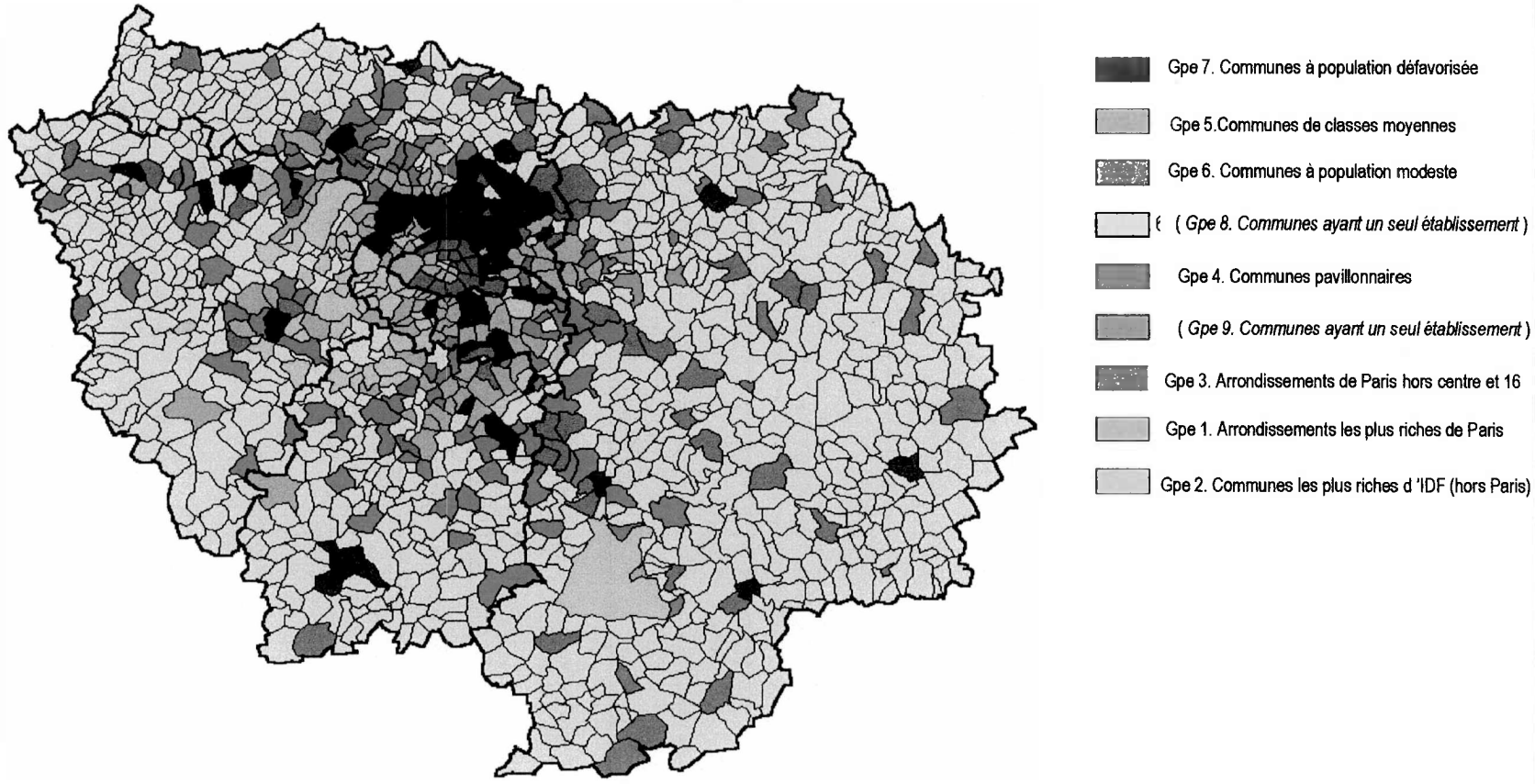
59 communes, dont 52 avec 2 collèges ou +

Communes les plus représentatives du groupe (selon le critère de la distance au centre de classe.)					
93053	NOISY-LE-SEC	95572	SAINT-OUEN-L'AUMONE	93070	SAINT-OUEN
93010	BONDY	94002	ALFORTVILLE	95063	BEZONS
91174	CORBEIL-ESSONNES	93055	PANTIN	94041	IVRY-SUR-SEINE

Indicateurs de richesse		Contexte urbain	
Revenu moyen en Francs	*% foyers non imposés*	**Densité en hab/Km²**	**Indice de construction**
120 647 (159 773)	49,7 (35,8)	5 702 (4 538)	0,009 (0,013)

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

Carte de localisation des groupes de communes de la typologie CREDOC-DREIF 2002



Si l'on se fonde uniquement sur les critères de revenu moyen des ménages, la typologie identifie trois sous-ensembles : les secteurs des « catégories favorisées » (groupes 1 et 2), les secteurs des « classes moyennes » (groupe 3, 4 et 5) et les secteurs des « catégories populaires » (groupes 6 et 7).

Les arrondissements aisés de la capitale (groupe 1) présentent des indicateurs de composition sociale (47% de cadres) et de revenus des ménages particulièrement élevés comparés au reste de la région (deux fois plus élevés que la moyenne). Y sont associés des prix moyens de l'immobilier plus de deux fois supérieurs à la moyenne.

A l'opposé, les communes les plus modestes (groupes 6 et 7) divergent nettement de la moyenne sur les mêmes critères, mais les écarts sont de moindre ampleur (de l'ordre de 75% de la moyenne pour les revenus des ménages et le coût de l'immobilier).

Enfin, pour les trois groupes de communes dites de classes moyennes, il importe de remarquer qu'elles se caractérisent non par la prédominance des catégories socioprofessionnelles intermédiaires, mais par une mixité sociale nettement plus développée que dans les groupes « extrêmes ». La mixité sociale la plus large se rencontre dans les arrondissements parisiens du groupe 3, et cette spécificité a des conséquences importantes sur les disparités existant entre établissements scolaires (voir ci-après).

Les indicateurs socio-économiques

	Classes favorisées		Classes moyennes			Classes populaires	
	Gpe 1	Gpe 2	Gpe 3	Gpe 4	Gpe 5	Gpe 6	Gpe 7
Revenu moyen annuel des foyers imposés (en millier de Frs)	345	196	166	161	146	132	121
% de foyers fiscaux non imposés	26	26	37	31	35	43	50
Revenu / uc : % dans le 1er décile (très bas revenus)	6	7	12	6	8	11	17
Revenu / uc : % dans le 10ème décile (très hauts revenus)	34	16	13	7	6	3	3
% Familles d'employés et ouvriers	20	28	36	39	45	54	59
% Familles de cadres et catégories intellectuelles supérieures	47	40	32	24	21	12	10
Densité de la population (habitants par km²)	16 000	7 700	27 000	2 700	5 400	2 400	6 000
Indice du prix des logements (prix moyen en Frs au m²)	21 000	12 000	14 000	8 200	9 200	7 100	7 200

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

F. Les disparités de l'offre scolaire par grands types urbains

Au vu des caractéristiques sociales prises en compte précédemment, on doit admettre que la distribution spatiale des communes de l'Ile-de-France est fortement polarisée entre deux

extrêmes qui divergent beaucoup de la moyenne régionale. Et, contrairement à ce que l'on pourrait penser de prime abord, les ségrégations sociales les plus fortes se rencontrent dans les zones à population riche plutôt que dans les zones à population modeste.

Cette polarisation se répercute fortement sur le fonctionnement du système scolaire, notamment sur la propension des jeunes à poursuivre des études longues. Si dans tous les territoires, plus de 95% des jeunes poursuivent un cursus au-delà de la scolarité obligatoire, entre 19 et 24 ans ils sont encore 83% à être en études dans le groupe des communes les plus riches contre 51% dans le groupe des plus modestes. La différence est tout aussi notable pour la proportion des élèves en retard de scolarité à la fin du collège et pour les taux de réussite au bac.

Les indicateurs de taux de scolarisation et de réussite scolaire

	Classes favorisées		Classes moyennes			Classes populaires	
	Gpe 1	Gpe 2	Gpe 3	Gpe 4	Gpe 5	Gpe 6	Gpe 7
Taux de scolarisation des 16-18 ans en %	98	98	97	98	97	96	96
Taux de scolarisation des 19-24 ans en %	83	66	70	60	58	52	51
% Elèves en retard en 3ème	4,4	6,6	10,0	6,3	9,4	8,1	13,1
% Elèves du secondaire scolarisés dans le privé	49	26	25	5	9	3	8
% Etablissements privés parmi établissements du secondaire	66	38	42	11	15	8	10
Taux de réussite au bac S (% élèves reçus)	88	86	72	77	79	76	66
Taux de réussite au bac ES (% élèves reçus)	88	83	68	76	76	68	65

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

Conformément à ce que révèle l'analyse des données, les communes les plus riches se distinguent par la place qu'y occupe l'enseignement privé dans l'offre scolaire. Dans le groupe des communes les plus riches, les établissements privés du secondaire sont plus nombreux que les établissements publics et près de 50 % des collégiens sont scolarisés dans le privé. A l'opposé, dans les quatre groupes de communes à population moyenne ou populaire (groupes 4 à 7), la proportion d'établissements privés ne dépasse pas 10% et moins d'un élève sur dix entre dans le privé.

La composition du corps enseignant redouble ces différences (cf. tableau ci-dessous). Qu'il s'agisse de la proportion d'enseignants chevronnés, de débutants, ou encore d'agrégés, les avantages des communes les plus riches sont patents. Dans les communes du groupe 1, on

compte 48% d'enseignants de plus de 50 ans et 43% d'agrégés, en moyenne, parmi le corps enseignant des établissements publics, alors que les communes du groupe 7 n'en ont respectivement que 17 et 21%.

Il faut bien noter que ces différences sont surtout à l'avantage des communes riches : sur ces indicateurs, leurs écarts à la moyenne sont bien plus grands que l'écart constaté entre la moyenne régionale et les communes les moins favorisées. D'où cette conclusion majeure : dans le système scolaire, comme pour bien d'autres services publics, les inégalités les plus marquantes (et qui devraient donc être les plus « criantes ») ne sont pas celles qui affectent les quartiers populaires mais celles qui bénéficient aux quartiers socialement les plus favorisés.

Les indicateurs de l'offre scolaire

	Classes favorisées		Classes moyennes			Classes populaires	
	Gpe 1	Gpe 2	Gpe 3	Gpe 4	Gpe 5	Gpe 6	Gpe 7
Nombre moyen de collèges par commune	3,3	2,9	7,0	2,0	2,6	2,1	3,9
Nombre moyen de lycées par commune	2,6	0,9	2,3	0,2	0,5	0,2	0,6
Nbre moyen de sections différentes dans les collèges publics	6	7	9	7	9	8	10
% d'enseignants de moins de 26 ans	3	6	4	8	8	15	13
% d'enseignants de 50 ans et plus	48	34	37	20	26	18	17
% d'enseignants contractuels et maîtres auxiliaires	3	3	7	5	5	5	9
% d'agrégés	43	36	33	21	29	23	21

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

En revanche, sur un certain nombre de critères comme la diversité des sections et filières qu'offrent les établissements publics du secondaire (cf. tableau ci-dessus), c'est la densité de population qui se trouve être le facteur déterminant et non son degré de richesse, dans la mesure où les densités les plus fortes sont synonymes de plus grande hétérogénéité de la population et d'effectifs plus conséquents autorisant à satisfaire un plus grand nombre de « besoins » de scolarisation.

En d'autres termes, et contrairement à ce qu'affirment certaines analyses, l'offre scolaire appréciée en terme de diversité des filières n'est pas fortement différenciée selon le degré de richesse des territoires. Pour les populations « aisées », c'est l'abondance des filières privées qui apporte la diversité recherchée par les familles en quête d'un investissement scolaire « distinctif ».

En revanche, pour les classes moyennes qui comptent avant tout sur l'enseignement public, l'offre scolaire est d'autant plus abondante et diversifiée que l'on se situe dans les zones

urbaines les plus denses. La prime à la centralité est, de ce point de vue, évidente et déjoue en partie les classements qui ne retiennent que la composition sociale des territoires.

Reste la question des disparités entre établissements au sein des communes qui possèdent plusieurs collèges (cf. tableau ci-dessous). Trois contextes urbains se distinguent de la moyenne en matière de disparités intracommunales [44] : les deux groupes correspondant aux arrondissements de la capitale et celui des communes les plus populaires.

Les disparités les plus fortes concernent les origines sociales des élèves. Elles atteignent leur maximum dans les arrondissements parisiens : en moyenne, on note plus de 50% d'écarts entre collèges pour la proportion d'élèves des milieux favorisés (groupes 1 et 3), contre 10% seulement dans les communes les plus populaires (groupes 7 et 8). On constate, par ailleurs, que l'indice de disparité concernant la proportion d'élèves des milieux les moins favorisés, est plus fort que celui relatif aux élèves des milieux favorisés dans les groupes de communes à population modestes (28% contre 12%), alors que c'est l'inverse dans les groupes de communes favorisées. Ce constat permet d'opposer deux dynamiques distinctes, que l'analyse qualitative sur les cinq sites de l'étude avait déjà permis d'esquisser : dans les communes à population aisée, la discrimination entre établissements s'opère par le haut, par différenciation des collèges et lycées les plus « cotés » qui se distinguent des autres ; dans les communes à population modeste, la ségrégation résulte de l'évitement des établissements qui concentrent les populations « repoussoir » (défavorisées et d'origine émigrée).

Les indicateurs de disparités entre collèges

	Classes favorisées		Classes moyennes			Classes populaires	
	Gpe 1	Gpe 2	Gpe 3	Gpe 4	Gpe 5	Gpe 6	Gpe 7
Disparité pour le taux d'élèves de milieux favorisés	56	38	52	15	20	8	12
Disparité pour le taux d'élèves de milieux défavorisés	26	23	43	13	23	14	28
Disparité pour le % d'enseignants de moins de 26 ans	10	8	13	6	9	9	18
Disparité pour le % d'enseignants de 50 ans et plus	30	22	38	13	18	10	18
Disparité pour le % d'enseignants contractuels et maîtres aux	13	9	27	8	10	7	19
Disparité pour les taux de réussite au bac S	17	17	17	-	-	12	19
Disparité pour les taux de réussite au bac ES	20	15	27	-	-	13	19

Traitement CREDOC à partir des sources suivantes : SITADEL ; DGI ; INSEE / RGP 90 et 99 ; IAURIF / MOS ; Base Centrale de Pilotage (rectorats franciliens) ; Base Elèves Académique (rectorats franciliens).

[44] Rappelons que ces indicateurs de disparité permettent d'apprécier l'amplitude maximum des écarts constatés entre les collèges de chaque commune pour un indicateur donné. On constate que ces indicateurs de disparités ont des valeurs moyennes, pour les 201 communes prises en compte, qui se situent entre 10 et 22%. Si l'on s'intéresse à la proportion d'élèves de milieux favorisés, par exemple, l'écart entre les valeurs extrêmes fournies par les collèges d'une commune varie entre 0 et 81% selon les communes, ce qui aboutit à une valeur moyenne de ces écarts de 21% (cf. tableau des variables illustratives p.66)

Toutefois, à lui seul le critère de la composition sociale des territoires n'explique pas tout. S'y ajoute l'effet de la densité urbaine, dont on a déjà souligné le rôle mécanique, les fortes densités étant synonymes d'une plus grande contiguïté entre établissements et donc d'une plus grande concurrence. De ce point de vue, il ressort clairement du tableau ci-dessus que c'est le groupe 3 qui cumule les indicateurs de disparités les plus élevés. A l'évidence, c'est dans les arrondissements parisiens que la ségrégation entre établissements, qui résulte à la fois des contrastes sociaux entre quartiers et des stratégies de contournement de la carte scolaire, est la plus active.

Dans ces contextes urbains, la différenciation de l'image des établissements est le résultat d'une double ségrégation : sociale, à travers le recrutement des élèves, et professionnelle, du fait du mouvement des enseignants. Les conséquences de ce double phénomène sur les disparités de résultats au bac sont manifestes.

La comparaison entre le groupe 2 et le groupe 3, le premier correspondant à des communes de banlieue dont la population est nettement plus aisée que les arrondissements parisiens du groupe 3, est éclairante. Elle permet de penser que la question de l'évitement scolaire est fortement déterminée par les spécificités du contexte urbain de la capitale, en particulier par l'ampleur des contrastes sociaux entre quartiers, par l'ancienneté des différences d'image entre établissements du secondaire, par la facilité qu'offre le réseau de transport de se rendre dans un grand nombre d'établissements, par l'exacerbation des phénomènes de compétition scolaire.

De là à conclure que la question du consumérisme scolaire est fortement empreinte de sociocentrisme parisien, il n'y a qu'un pas…

CONCLUSION

Depuis les grandes manifestations de juin 1985 pour la défense de l'école libre, la question scolaire fait partie des questions sociales les plus passionnées et les plus sensibles et, dans le même temps, les plus figées. Les inadaptations du système éducatif sont multiples, son efficacité est mise en question, les diagnostics d'experts comme les suggestions réformatrices s'accumulent, pendant que les crispations idéologiques s'amplifient. Finalement, le système tout entier paraît avoir atteint un degré avancé de rigidification. Or, derrière la scène institutionnelle et médiatique, la société se transforme, les besoins sociaux se renouvellent, les comportements et les demandes des principaux concernés, c'est-à-dire les jeunes, ne cessent d'évoluer. La réflexion des experts, des gestionnaires et des politiques sur l'école prend t-elle suffisamment en compte ces évolutions ? On peut en douter si l'on en juge par la maigre place accordée aux points de vue et aux attentes des bénéficiaires directs de l'école, des enfants aux adolescents.

Dans ce contexte, la dénonciation du « consumérisme scolaire » par la plupart des acteurs s'exprimant sur l'école, a de quoi surprendre. Stigmatiser le comportement des familles recherchant la filière et l'établissement jouissant de la meilleure réputation revient, en effet, à dénier à l'usager d'un service public le droit d'adopter une rationalité individuelle. La dénonciation du consumérisme scolaire est d'autant plus paradoxale qu'il désigne un ensemble d'attitudes et de pratiques dont les adeptes les plus systématiques sont, les analyses le démontrent depuis vingt ans, ... les enseignants eux-mêmes.

Ce simple constat invite à renverser la perspective. Ce que l'on feint de regarder comme une menace pour le contrat républicain, l'acceptation par tous de la même école pour tous, est en réalité le signe de l'incapacité de l'institution scolaire à assumer complètement ce contrat. Le contrat social sur lequel est fondée l'école républicaine de Jules Ferry n'a jamais eu pour projet d'englober toutes les filières d'enseignement, de la maternelle à l'école professionnelle et à l'université. L'école pour tous ne vise, à l'origine, que la partie de l'enseignement consacrée aux apprentissages élémentaires et la socialisation citoyenne de tous les enfants

d'une génération. Il serait souvent utile de rappeler la remarquable réussite de ce socle de l'éducation et de souligner sa capacité à s'être adapté sans heurt à plus d'un siècle de mutations profondes de la société et de la nation. L'accueil que le grand public a réservé au film *Être et avoir* [45] est éloquent, notamment sur le fossé qu'il révèle entre l'affection qu'éprouvent spontanément les Français pour leur école élémentaire et le maigre intérêt que lui portent les ministres de l'Éducation nationale.

Or si l'édifice scolaire est aujourd'hui en crise, c'est très précisément en raison des faiblesses du dispositif éducatif qui a été adopté en 1975 pour accompagner l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Il n'est pas surprenant que toutes les critiques se concentrent aujourd'hui sur le fonctionnement de ce que l'on appelle le collège « unique », ce qualificatif résonnant dans le contexte actuel comme une sorte de tare, inspirée par un républicanisme rigide s'opposant à toute différenciation de l'enseignement en fonction des capacités des élèves. On a oublié que le projet qu'avait préparé René Haby était assez différent dans l'esprit de ce qu'est finalement devenu le collège unique institué par la loi de juillet 1975. L'idée initiale, en effet, était d'inventer un maillon nouveau entre le primaire et le lycée, qui aurait eu vocation à parfaire l'éducation de base apportée par l'école primaire, en s'appuyant sur un corps professoral spécifique, différent de celui du lycée, et sur un découpage horaire original ménageant la place à d'autres activités que les cours disciplinaires. Les oppositions corporatistes ont eu raison d'un projet suspecté de conduire à un enseignement au rabais. Sous la pression des syndicats de l'enseignement secondaire, les méthodes du collège ont été strictement calquées sur celles du lycée, sans aucune réflexion pour savoir si la vision purement académique qui anime ce dernier était susceptible d'être adaptée à tous les jeunes d'une classe d'âge. La relecture de la genèse de la réforme de 1975 permet de comprendre que l'inadaptation actuelle du collège consacre avant tout la faillite de la culture « unique » que promeut l'académisme disciplinaire transposé de l'université au lycée puis au collège.

La recherche que nous avons menée sur le contexte de l'Ile-de-France à la demande de la DREIF vient éclairer le constat général de la crise du collège. Elle met en évidence que le système de l'enseignement secondaire n'étant plus, comme avant la réforme de 1975, structuré verticalement par paliers d'élimination successifs permettant de trier les élèves, il se

[45] Film documentaire de Nicolas Philibert, sorti en août 2002, qui décrit le quotidien d'une clase unique dans une école rurale d'Auvergne.

différencie de plus en plus horizontalement, c'est-à-dire dans l'espace, en fonction de la réputation des établissements. En donnant à la relation entre résultats scolaires et origine sociale des élèves la force d'une causalité première, l'Éducation nationale a puissamment contribué à dédouaner le corps enseignant de sa responsabilité dans l'accès de tous à la réussite scolaire. Dès lors, enseignants et parents et, a fortiori, « enseignants-parents », jugent les établissements à l'aune de leur recrutement social et sont particulièrement réactifs à tout fait ou rumeur confortant l'idée que les comportements des élèves issus des milieux les moins favorisés sont un handicap pour la réussite scolaire des autres. On stigmatise les élèves qui ont le moins de facilités à jouer le jeu et qui le font savoir par des manifestations réactives multiples, en oubliant que la grande majorité des collégiens de tous les milieux sociaux éprouvent des difficultés à s'adapter à la forme disciplinaire de l'enseignement secondaire. Ce processus global, qui n'est pas spécialement nouveau, a été clairement amplifié par le refus du corps professionnel de l'Éducation nationale de donner la priorité à l'innovation pédagogique pour faire du collège unique le terrain d'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement.

On considère généralement que la massification des effectifs d'élèves dans le premier cycle du secondaire et la poursuite quasi automatique de ces derniers jusqu'au bac sont responsables de l'hétérogénéité grandissante des classes et expliquent pour l'essentiel les difficultés rencontrées par les enseignants du secondaire. Cette explication, sans être fausse, oublie un peu vite que les élèves du collège sont les mêmes que ceux qui quittent le primaire et que la massification est, en France, le lot de l'école dès la maternelle. L'avancée en âge est-elle suffisante pour expliquer que le collège intègre avec difficulté des élèves qui jusque là s'étaient insérés sans heurt dans le primaire ? La situation actuelle est, plus sûrement, le résultat d'une double inadaptation. Tout d'abord, une partie des élèves ne faisant pas face au système d'exigences de l'enseignement disciplinaire, se trouve rapidement en situation d'échec et contrainte d'attendre l'âge de la fin de scolarité obligatoire sans perspective de réussite : pour ceux-ci, le collège est un long tunnel dans l'attente d'une orientation à l'issue incertaine. Ensuite, la majorité des enseignants s'accroche au modèle de la transmission magistrale du savoir, rêve de classes dociles entraînées par de bons élèves réceptifs à l'idéal de l'excellence académique. Les établissements des quartiers populaires sont, dans leur carrière, un purgatoire que la plupart fuit au plus vite.

L'édifice scolaire français est aujourd'hui paradoxal. Il offre l'un des « taux d'exposition » à l'enseignement les plus élevés du monde, du fait d'une scolarisation très précoce et en raison d'un nombre d'heures de cours particulièrement élevé dans le secondaire (de l'ordre du millier d'heures par an). Mais il se contente de pousser dans le même moule tous les jeunes d'une classe d'âge, en croyant accomplir la démocratisation de l'enseignement obligatoire, sans leur apporter réellement l'égalité des chances [46]. Dès lors, il engendre l'échec et l'ennui scolaires, renvoie aux parents la responsabilité de l'inadaptation des élèves et se trouve contraint de répondre par la crispation disciplinaire aux débordements d'agressivité de ceux qu'il marginalise. Parce qu'il n'a pas de projet propre et se contente d'obliger les jeunes à entrer dans le moule de l'enseignement disciplinaire, le collège « unique » n'est que la première étape du tri entre le petit nombre des élèves en phase avec l'excellence scolaire, qui pourront prétendre aux cursus longs, et le grand nombre des élèves que la médiocrité ou l'inadaptation rejettent très tôt dans l'incertitude, l'échec, voire les comportements conduisant à l'exclusion. L'échec scolaire est, plus que jamais, socialement connoté et conduit de plus en plus de parents à se fonder sur des critères de pure distinction sociale pour juger des chances de réussite qu'offre un établissement du secondaire. La réussite à l'école étant aujourd'hui un objectif central dans les stratégies éducatives des familles, les garanties de bon fonctionnement et de qualité d'enseignement du collège et du lycée ont acquis une importance considérable. L'angoisse de l'échec précoce qu'engendre le collège est, pour l'essentiel, le moteur du consumérisme scolaire.

Les résultats de nos enquêtes établissent que l'évitement du collège de secteur reste, au delà de la rumeur, un phénomène dont il faut relativiser l'importance (10 à 20% du flux des élèves de CM2) là où les verrous que permet le système de la sectorisation ont été renforcés. Il prend, en revanche, une réelle ampleur (jusqu'à 50% du flux des élèves de CM2) là où l'Education nationale a permis la diversification de l'offre des établissements et ouvert le jeu des dérogations permettant d'élargir l'éventail du choix de l'établissement, primaire ou secondaire.

Dans la région Ile-de-France, la sectorisation apparaît particulièrement verrouillée dans la capitale comme dans l'ensemble des communes de la petite couronne, c'est-à-dire dans les secteurs urbains où le nombre d'établissements est élevé. Dans ces contextes, elle contient

[46] Cf. Marie Duru-Bellat, « L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? », *Sciences humaines*, n°136, mars 2003

efficacement l'évitement, à l'exception, notable, des secteurs les plus riches, les arrondissements du centre et de l'ouest de Paris. Dans ces derniers, l'offre privée, confessionnelle et laïque, absorbe 50% des élèves du secondaire. Ailleurs, la part des passages dans le privé ou dans d'autres collèges publics que celui du secteur ne remet pas réellement en cause le fonctionnement normal de l'enseignement secondaire, si ce n'est qu'elle prive certains collèges d'une partie notable de « bons » élèves. La « fuite scolaire » comporte, néanmoins, une autre composante correspondant à l'évitement résidentiel des familles qui renoncent à habiter dans certains arrondissements de la capitale ou certaines communes de la petite couronne par crainte de mauvais environnements scolaires. Cette partie, invisible et non mesurable, progresse à la mesure de l'importance donnée par les médias au discours qui amalgame banlieues, population à forte composante émigrée, comportements de délinquance des jeunes et résultats scolaires médiocres dans les établissements publics. On doit admettre qu'elle contribue à réduire la mixité sociale, du moins dans la population des ménages ayant des enfants. Mais, en la matière, les diagnostics sont insuffisants et leur généralisation reste fragile. Pour étayer l'analyse, il serait nécessaire d'étudier l'évolution de la mixité sociale par îlots urbains, en se focalisant sur la population des ménages ayant des enfants scolarisables.

Nos analyses révèlent que le phénomène des ségrégations scolaires est beaucoup plus actif, pour le primaire comme pour le secondaire, dans les contextes urbains de la grande couronne francilienne. La ville nouvelle de Cergy ou la ville ancienne de Poissy offrent à cet égard des exemples démonstratifs. Le cas de Poissy, en particulier, paraît révélateur des processus de ségrégation sociale qui modèlent l'espace des villes de province. La différenciation résidentielle entre quartiers bourgeois et quartiers prolétaires est redoublée par les hiérarchies existant entre les établissements scolaires de la commune. Dans les villes moyennes, ces hiérarchies participent puissamment de l'affirmation des distinctions et font partie d'un jeu social que conforte le fonctionnement des dérogations. Le contexte actuel est propice au renforcement de ces mécanismes, obligeant les rectorats et les collectivités locales à introduire plus de rigueur dans la gestion des demandes de dérogations. On doit souligner que les municipalités ne paraissent pas suffisamment attentives aux répercussions de la ségrégation résidentielle sur l'école, en particulier quand se concrétisent de grandes opérations d'aménagement urbain. Sur ce point également des études plus fines seraient nécessaires, pour évaluer l'impact, sur les écoles des secteurs concernés, des opérations immobilières « haut de gamme » implantées dans des tissus urbains dégradés de la petite couronne.

Les constats que notre étude a établi sur la réalité des pratiques d'évitement scolaire au passage de l'école primaire au collège, nous fait conclure à la stabilité de ces pratiques. On doit, néanmoins, reconnaitre qu'un constat d'ensemble à l'échelle de la région est difficile à produire compte tenu de la diversité, dans l'espace francilien, des contextes résidentiels et des dynamiques sociales qui s'y développent. Notre étude met, par ailleurs, en évidence que les stratégies de carrière des enseignants contribue, plus activement que le comportement des familles, à entretenir la différenciation des établissements de l'enseignement secondaire. Sur ce point, les données statistiques pour l'ensemble de la région démontrent le « mouvement » des enseignants entre les communes populaires ou périphériques et les communes riches ou centrales. Les déroulements de carrière contribuent à concentrer les enseignants les plus expérimentés et vraisemblablement les mieux notés dans les communes les plus favorisées et, par voie de conséquence, à sur-représenter les débutants dans les communes les moins favorisées. S'il est abusif de parler d'un marché scolaire face auquel les familles se comporteraient en consommateurs, on ne peut nier l'existence d'une hiérarchie des postes entre lesquels arbitrent les enseignants qui recherchent une mobilité, ni minimiser le fait que cette hiérarchie est fortement déterminée par l'image des établissements, leur recrutement social et l'ambiance qui règne au sein des équipes éducatives.

Ces constats permettent-ils de déboucher sur des conclusions opérationnelles pour enrayer la spirale de la ségrégation scolaire, comme le souhaitait la DREIF en engageant cette étude ? La différenciation des images des collèges au sein d'une commune résultant d'interactions particulièrement complexes et sensibles à de nombreux paramètres locaux, il est bien difficile de généraliser telle ou telle politique qui dans un établissement semble porter ses fruits. Finalement, au delà des initiatives des principaux, le rempart le plus sûr contre les mouvements irrationnels découlant de l'inégale attractivité des collèges, reste le système de la sectorisation. Encore faut-il que le découpage des secteurs soit pensé comme un outil pour accroître la mixité sociale du recrutement, quitte à déroger à la règle de la proximité de l'établissement, et que son application soit rigoureuse. L'une des moins bonnes solutions consiste à tenter d'élever le niveau des établissements dans un secteur par la politique des filières d'excellence. Ces mécanismes tendent à aggraver les différences d'image et à nourrir les tendances à la ségrégation sociale. Le phénomène est particulièrement net dans

l'enseignement primaire lorsqu'une école se distingue par une offre plus attractive que la moyenne. L'idée selon laquelle il faudrait accepter que, dans les contextes urbains stigmatisés, des écoles proposent des filières d'excellence pour attirer et maintenir les classes moyennes est, dans l'état actuel du fonctionnement du collège unique, une option plus déstabilisatrice que constructive.

On constate que la réflexion des municipalités concernant l'impact des transformations urbaines sur le fonctionnement des établissements scolaires est quasi inexistante. Il serait souhaitable que les opérations d'urbanisme d'envergure, qu'il s'agisse de résidences « haut de gamme » ou d'habitat social, donnent lieu à un processus d'accompagnement de leur impact sur la population scolaire. On peut également penser que les municipalités ne prêtent pas suffisamment attention à l'impact auprès des familles, de l'ambiance régnant aux abords des écoles et des collèges. Une meilleure gestion des sorties de cours et des groupes de jeunes à proximité des établissements serait de nature à améliorer l'image des collèges et des lycées. D'une manière plus générale, il faut sortir du syndrome de la rumeur qui entretient le discours de la stigmatisation à l'encontre de certains établissements. Là encore, il revient aux municipalités de cultiver et de faire connaître tout ce qui peut donner l'image de la réussite collective dans les écoles, les collèges et les lycées. Aujourd'hui, les professionnels de l'immobilier l'attestent, la bonne image de l'école est déterminante pour affirmer la qualité résidentielle d'une commune, tout particulièrement dans les banlieues des grandes agglomérations.

Ainsi, l'intervention des collectivités territoriales paraît aujourd'hui indispensable pour enrayer le processus de dégradation de certains établissements et la tendance au creusement des inégalités entre les quartiers de nombreuses cités. Mais au delà des initiatives locales, il semble bien qu'on ne puisse faire l'économie d'une réforme profonde du collège unique, en particulier pour répondre à la question cruciale de l'égalité des chances dans l'enseignement obligatoire. Le premier enjeu de la transformation du collège consisterait à abandonner la recherche illusoire de la mixité sociale pour fonder la démocratisation de l'enseignement. Dans les écoles élémentaires comme dans les collèges, il appartient à l'institution scolaire d'assumer les conséquences de la différenciation sociale des espaces résidentiels. Ce n'est plus la même école pour tous qu'il faut promouvoir, mais une diversité de pédagogies pour parvenir aux mêmes acquisitions scolaires dans toutes les couches de la population. Pour

engager cette révolution, quelques solutions iconoclastes seront nécessaires. Pour conforter l'acquisition des savoirs de base, le collège devrait être, sur bien des aspects, un prolongement de l'école primaire plutôt qu'une antichambre du lycée. Il faut donc en faire le lieu de l'innovation pédagogique pour inculquer à tous les jeunes d'une classe d'âge le goût du savoir pour le savoir, en les libérant de tout enjeu de classement, c'est-à-dire en abandonnant le principe de la notation comme le pratique le modèle scandinave.

Le temps du collège doit aussi être celui de l'apprentissage actif de la culture de la citoyenneté et de la préparation à l'orientation professionnelle. Il faudrait réussir à faire du premier cycle le moment d'une promotion sociale collective, à laquelle contribueraient activement les communautés de communes rendues responsables du choix des innovations pédagogiques les mieux adaptées à leur territoire. Parallèlement, la pratique enseignante dans le primaire et le premier cycle secondaire serait assortie d'une obligation de résultats, dont le contrôle deviendrait la mission principale l'Éducation nationale, sur la base des contenus des programmes débattus et adoptés par la représentation nationale. De ce « nouveau » collège, il faudrait que tous les adolescents sortent avec le même bagage et une idée, plus claire qu'aujourd'hui, de l'orientation la mieux adaptée à chacun. Dès lors, le choix du lycée n'aurait plus de raison de se faire sur le classement scolaire inculqué dans le premier cycle. L'inscription dans l'un des lycées du district par le biais d'un tirage au sort, comme le pratique la Corée du Sud [47], serait en théorie la meilleure solution. Elle aurait pour bénéfice de sortir les jeunes du repli social auquel conduit immanquablement le principe de proximité de l'établissement scolaire et, par la même, de favoriser un brassage social qui ne se fait plus depuis l'abandon de la conscription militaire. De la sorte, le système scolaire s'affranchirait de la division sociale des territoires, enrayerait sa propre tendance à engendrer la ségrégation scolaire et garantirait à tous les jeunes d'une classe d'âge des chances de scolarité réellement comparables pour atteindre le baccalauréat. La démocratisation effective de l'école laïque et obligatoire jusqu'au bac paraît être à ce prix.

[47] « Au sein des grandes villes [de Corée du Sud], des disparités existent en dépit des mesures de sectorisation : jusqu'en 1969, l'admission au lycée était conditionnée par le succès au concours d'entrée. Depuis cette date, le choix du lycée résulte d'un tirage au sort effectué dans chaque zone d'habitation. Cette réforme a eu pour objectif d'éliminer la discrimination entre les établissements de bonne qualité et ceux de moindre réputation. Elle a permis ainsi d'uniformiser la qualité de l'enseignement et de diminuer les tensions que subissaient les élèves avant, pendant et après le concours, dans l'attente du résultat, tout autant que l'inquiétude des parents. », Sénat, Rapport Groupe d'amitié France-Corée du Sud n° 18 - 1997/1998

BIBLIOGRAPHIE

Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982

Catherine Barthon, « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *La Revue Européenne des Migrations Internationales* (REMI), vol. 14, n°1, 1998

Catherine Barthon, « Enfants d'émigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine » in *L'école dans la ville, Les annales de la recherche urbaine*, n°75, juin 1997

Alain Bentolila, « Le consommateur face au mécanisme du discours publicitaire », *Consumérisme, manifestation sociale, phénomène économique* , I.R.E.P

Pierre Beckouche, *Diagnostic socioéconomique de la Seine Amont. Le système scolaire*, ŒIL, Créteil, Université Paris XII, mars 2001

Pierre Bourdieu, « L'essence du néolibéralisme », *Le Monde diplomatique*, mars 1998.

Pierre Bourdieu, Philippe Fritsch (Introduction) , *Propos sur le champ politique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000

François Cardi et Joëlle Plantier (textes réunis par), et Paul de Gaudemar (présentation), *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1993.

Yves Careil, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, postface de Bernard Charlot, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.

Yves Careil, *Instituteurs des cités. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994.

Bernard Charlot (coordonné par), *L'Ecole et le Territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

Gérard Chauveau, Eliane Chauveau, « Equipes et stratégies éducatives dans les ZEP », in *La scolarisation dans les milieux difficiles*, INRP, centre A. Savary, introduction de A. Van Zanten.

François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique,* Paris, Le Seuil, 2000

Michel Euriat, Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, juil.-sept. 1995

Vincent de Gaudejac et Isabel Taboada Léonetti, *La Lutte des places*, EPI, coll. « Hommes et perspectives », Paris, 1994.

Dominique Goux, Eric Morin, « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et Statistiques*, n°306, 1997

Marie Guillaume, Bruno Maresca, *Les familles et l'orientation scolaire*, Rapport d'étude du CREDOC pour l'ONISEP, 1998

François Héran, « L'école, les élèves et les parents », *Economie et Statistiques*, n°238, INSEE, 1996

Jean Kellerhals, Cléopâtre Montandon, « Les styles éducatifs », in François de Singly, *La famille et l'état des savoirs*, Paris, Editions de la Découverte, 1991

Gabriel Langouët, Alain Léger, *Le choix des familles : école publique ou école privée*, Paris, éditions Fabert, 1997

Gabriel Langouët et Alain Léger (1997), *Le choix des familles : école publique ou école privée*, Paris: Éditions Fabert, 1997

Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983

Alain Léger, Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986

C.Lixi, « Projection du système éducatif à dix ans », *Education et Formation*, n°58, janv.-mars 2001.

Bruno Maresca, Guy Poquet, Nacera Ben Mouhoub, Jérémy Courel, *Les articulations entre le système éducatif et la division sociale des espaces résidentiels en Ile-de-France*, CREDOC, DREIF, octobre 2002.

Sylvie Mazzela, « Belzunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique », in *L'école dans la ville, Les annales de la recherche urbaine*, n°75, juin 1997

Gérard Molina, « Refonder l'école ou accompagner sa dérive ? », *L'Aventure humaine*, n°10, 2000

Philippe Nemo « La fonction de "garderie" de l'école : une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique », in Raymond Boudon, Nathalie Bulle, Mohamed Cherkaoui, *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001

Catherine Rhein, A. Lepape, P.A. Grosbras, *Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation*, Rapport de recherche au PUCA, Ministère de l'Équipement, octobre 1996

Catherine Rhein, « Territoire et exclusion : des maux de la société civile et des mots de l'Etat-providence », *STRATES*, 1997, n°9

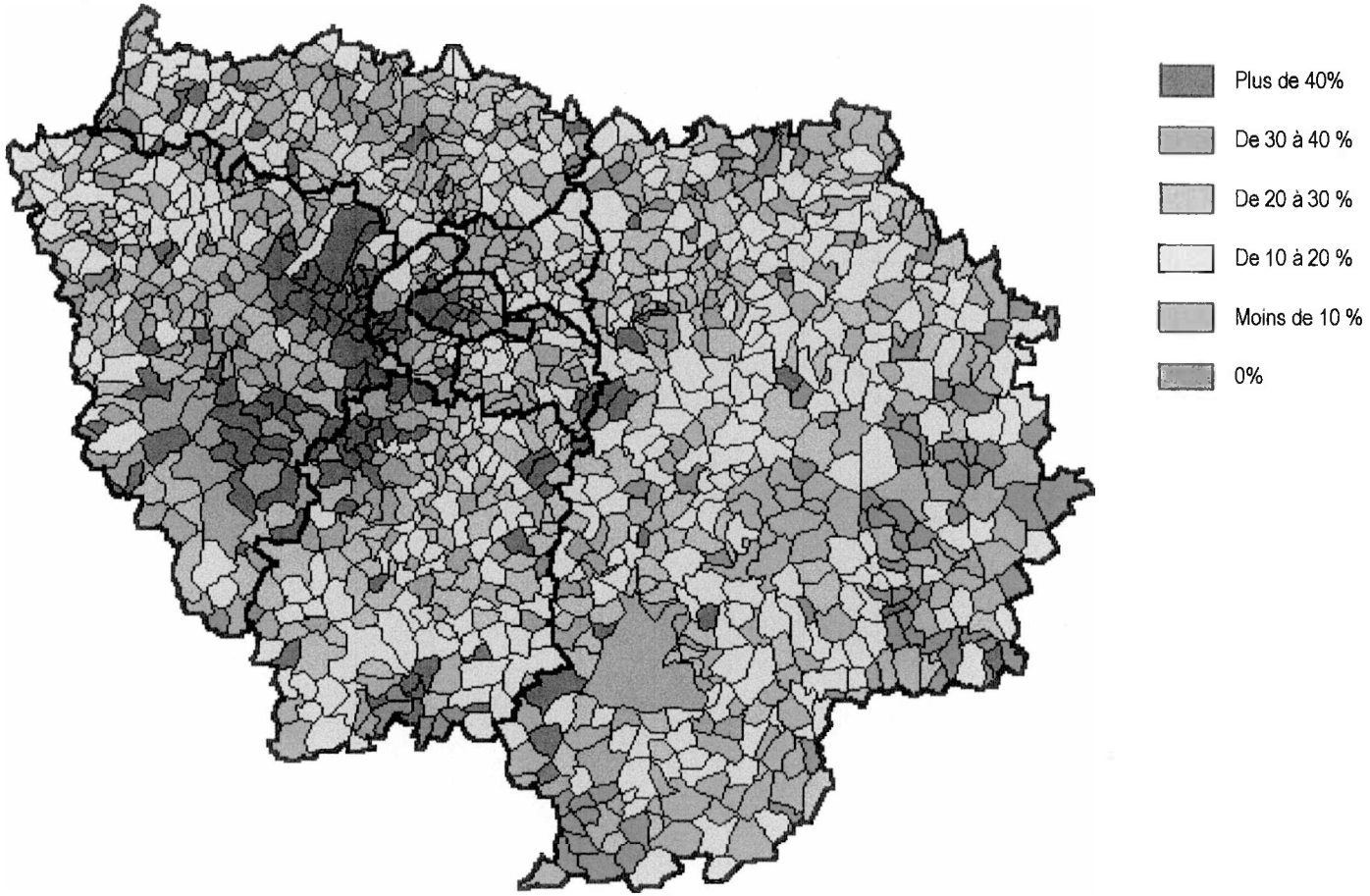
Francine Vaniscotte, « Les systèmes éducatifs en Europe », in *Futuribles*, n°267, sept.2001

Agnès Van Zanten, *L'Ecole de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, collection *Le Lien social*, Paris, PUF, 2001

ANNEXE

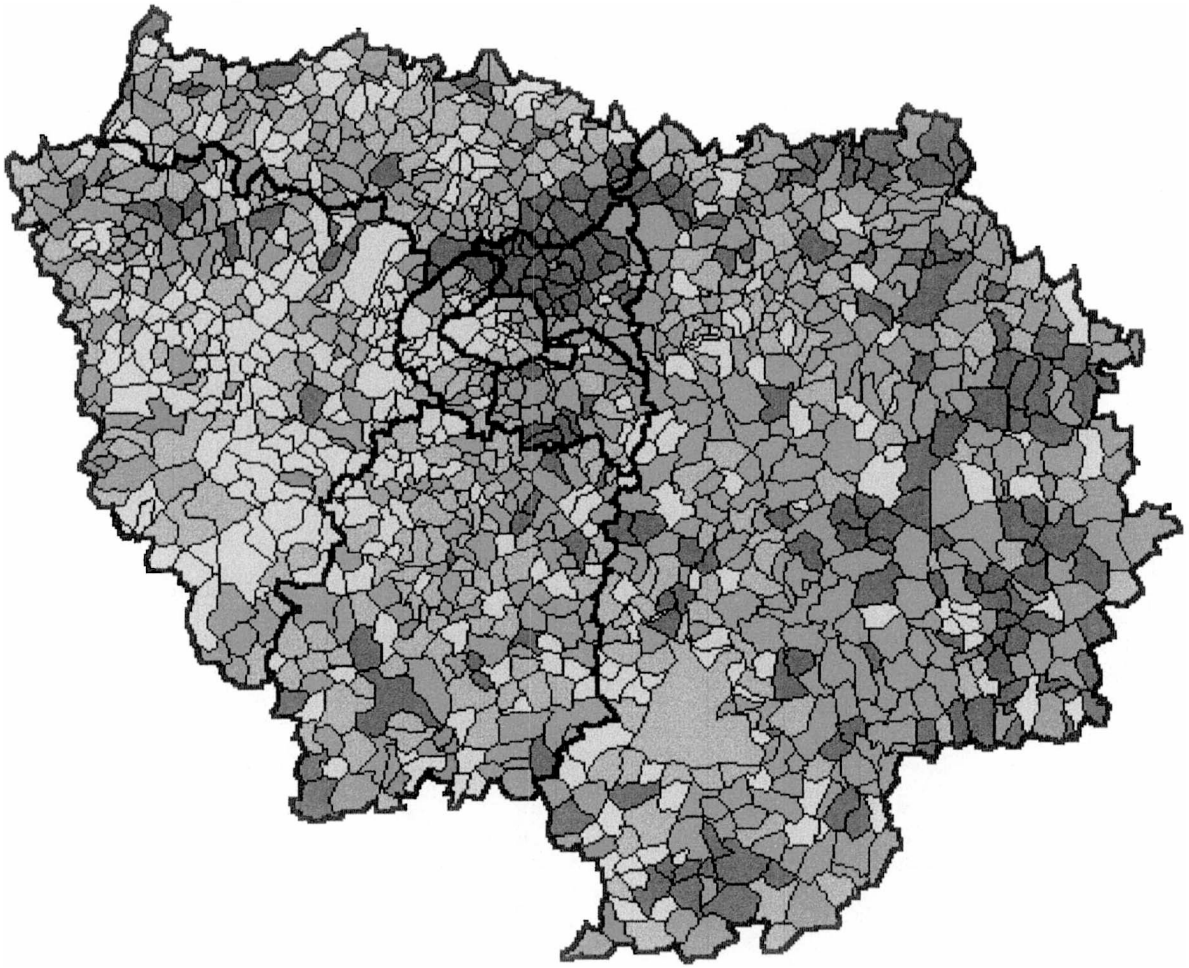
Cartes

Pourcentage des familles de cadres avec enfants



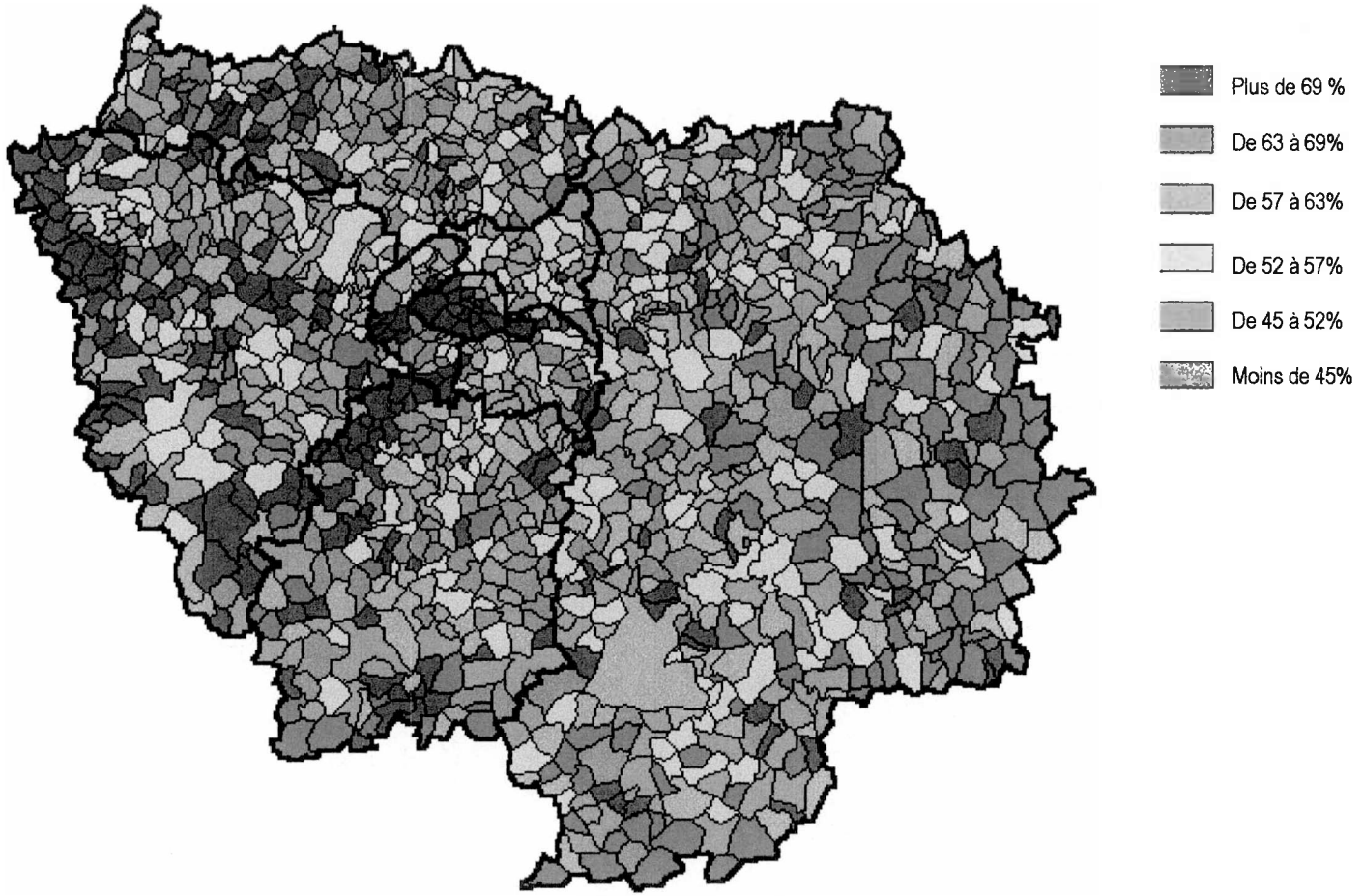
CREDOC/DREIF -2001

Pourcentage des familles d'ouvriers et d'employés avec enfants



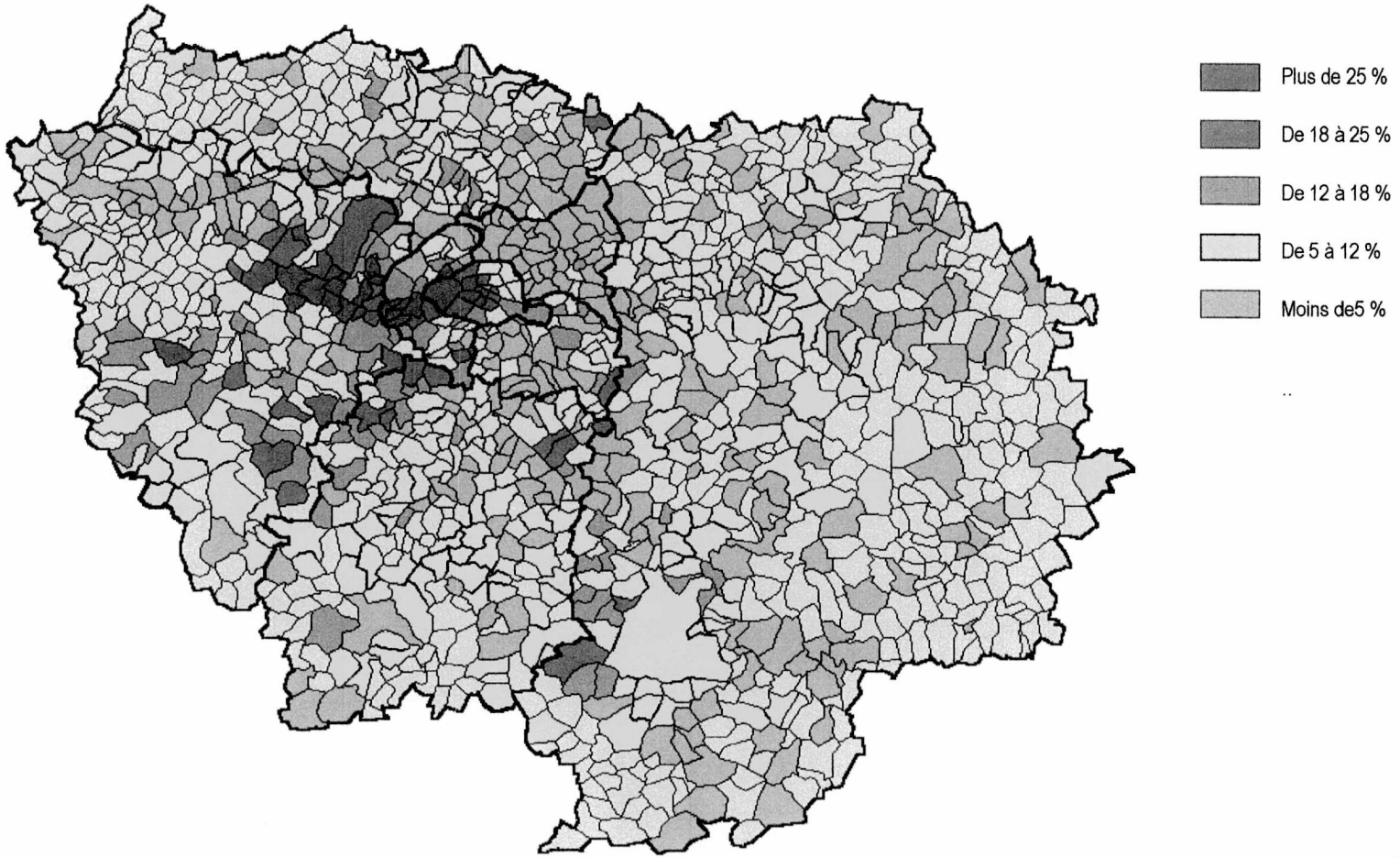
CREDOC/DREIF -2001

Taux de scolarité des 19-24 ans en 1999 par commune



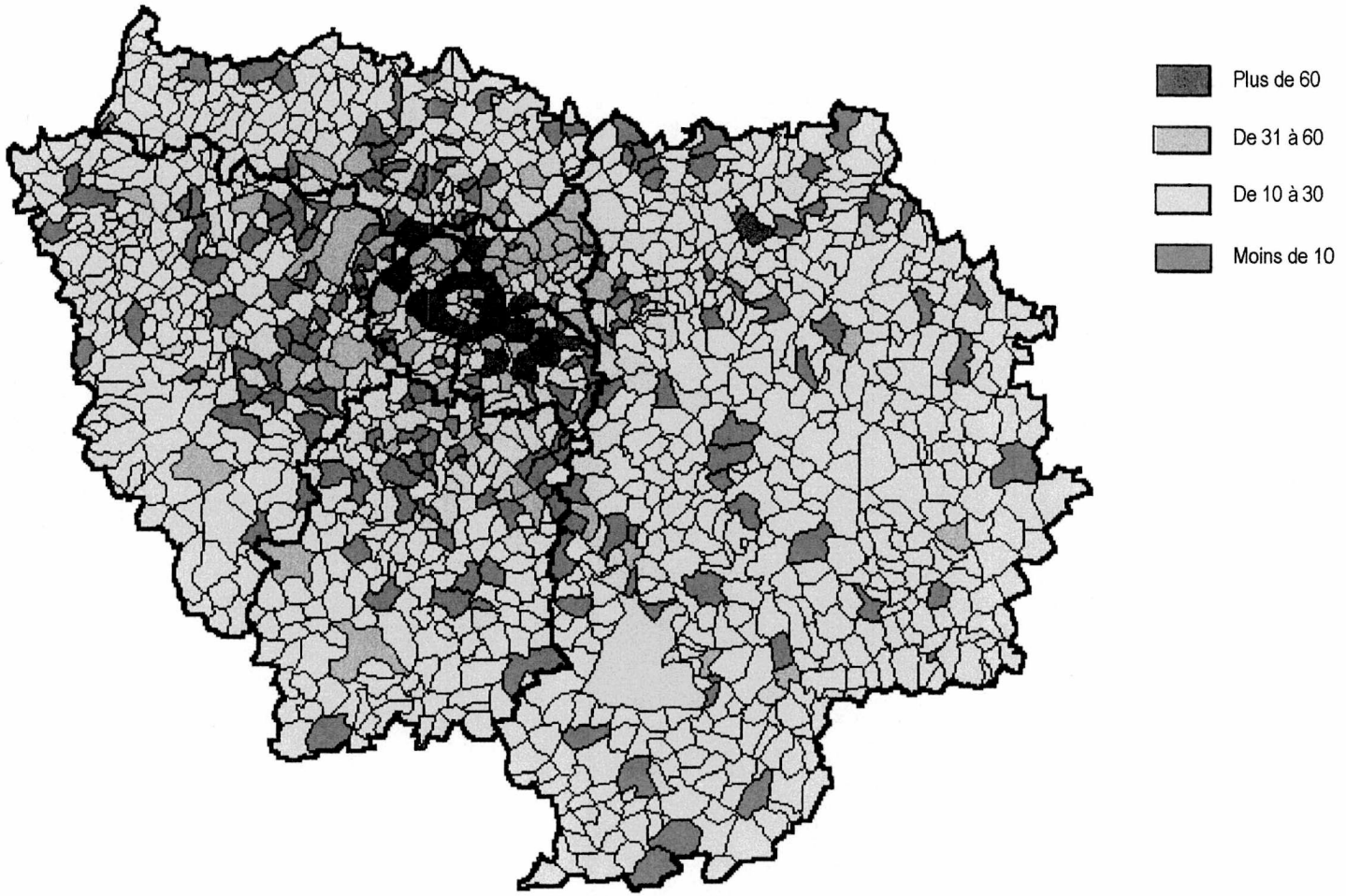
CREDOC/DREIF -2001

Pourcentage de ménages ayant un revenu par UC compris entre les bornes du 10ème décile francilien



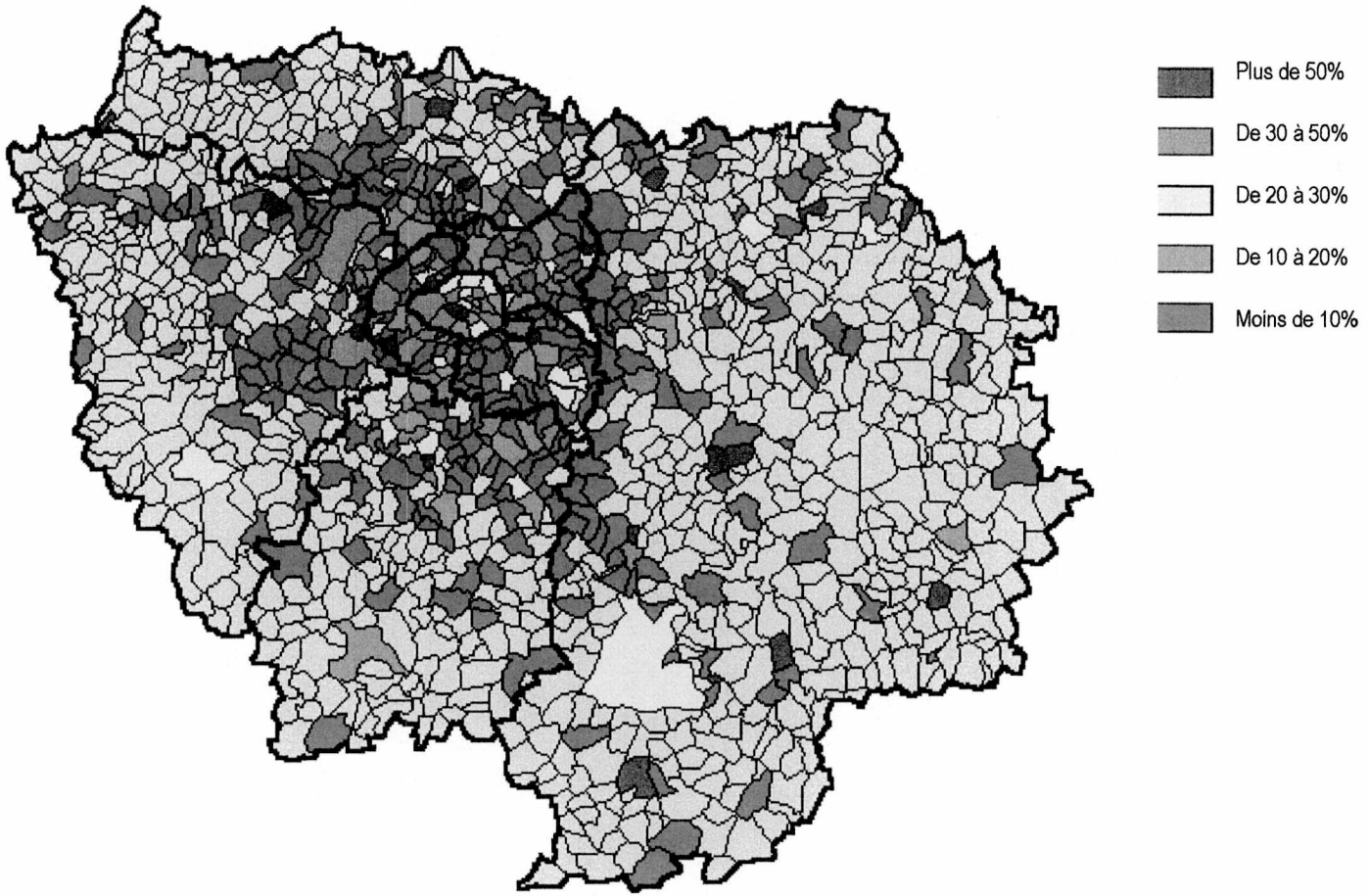
CREDOC/DREIF -2001

Nombre de formations offertes par l'enseignement public de la commune



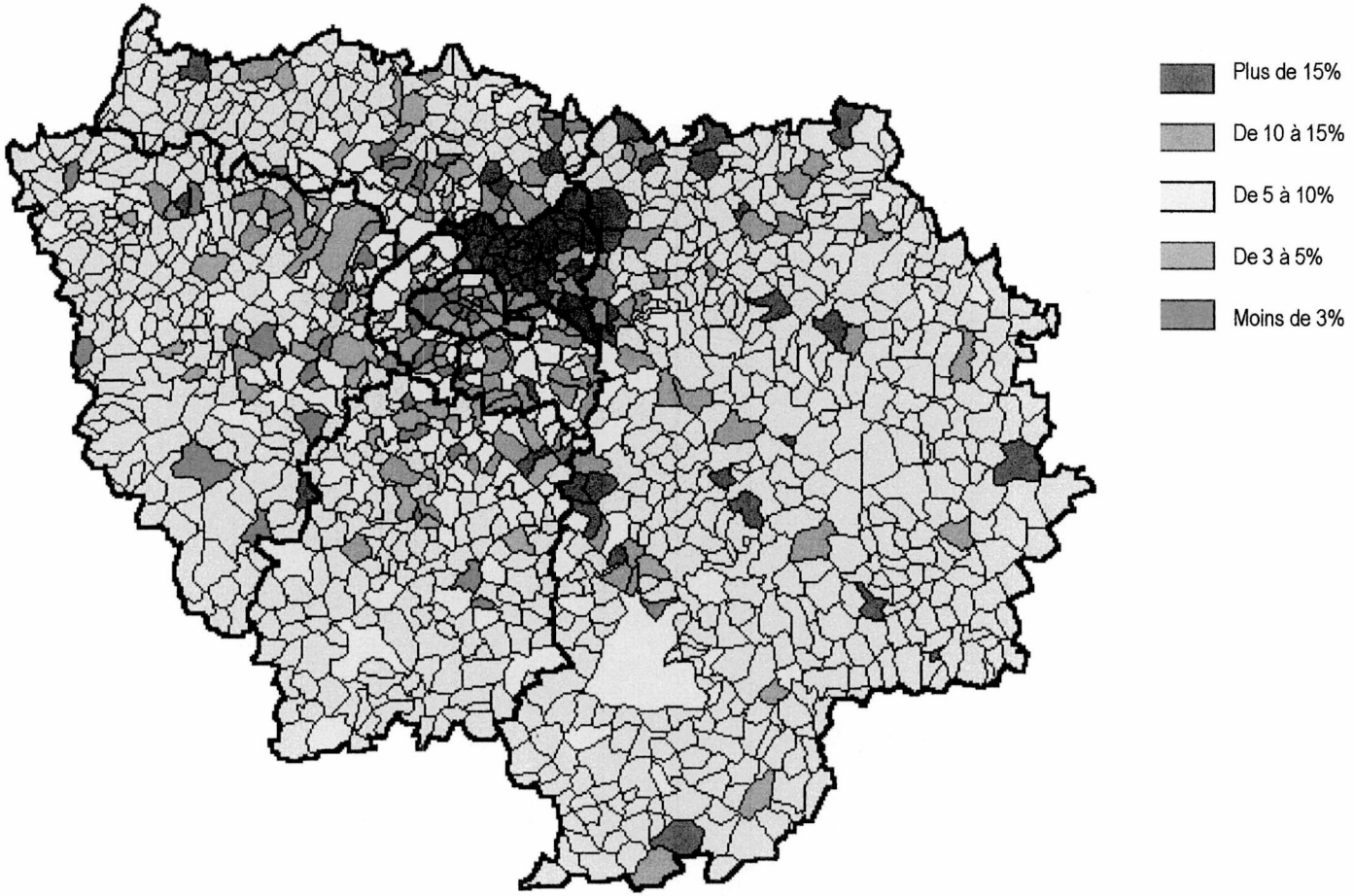
CREDOC/DREIF -2001

Proportion d'élèves de la commune fréquentant le secteur privé



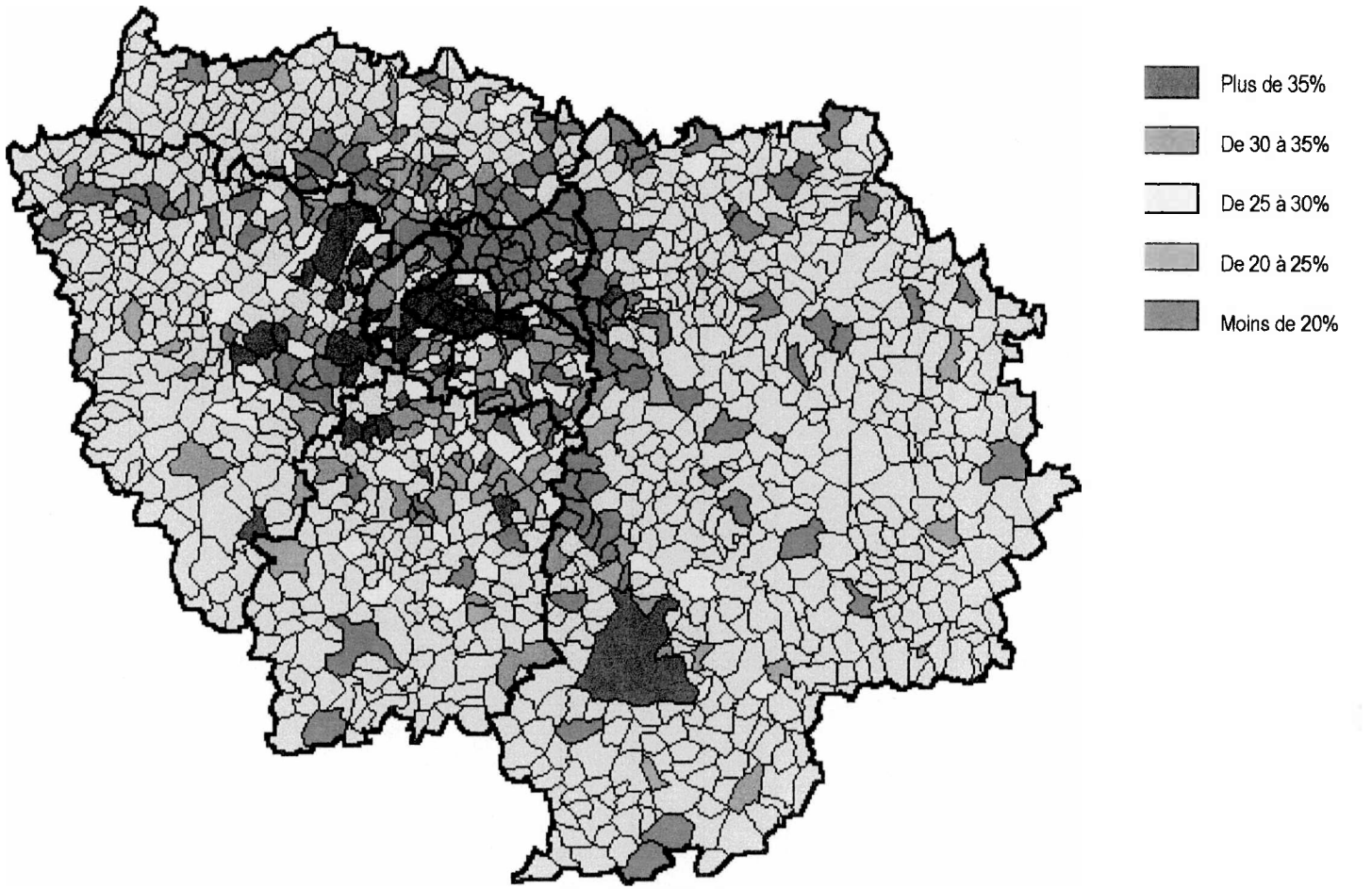
CREDOC/DREIF -2001

Pourcentage d'enseignants de moins de 26 ans par commune



CREDOC/DREIF -2001

Pourcentage d'enseignants de 50 ans et plus par commune



CREDOC/DREIF -2001

Dépôt légal : MARS 2003

ISSN : 1257-9807

ISBN : 2-84104-218-9

CAHIER DE RECHERCHE

Récemment parus :

Les obstacles aux stratégies d'adaptation des entreprises
P. MOATI - **n°175 (2002)**

Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs
A. COUVREUR - F. LEHUEDE - **n°176 (2002)**

" Le fossé numérique en France " : des inégalités qui tendent à se réduire, mais qui restent encore très élevées
R. BIGOT - **n°177 (2002)**

L'influence du coût d'usage du capital sur la décision d'investir et sur l'investissement corporel des entreprises de services françaises. Le recours au crédit-bail permet-il d'identifier des entreprises à l'origine du canal du crédit ?
J.-C. TEURLAI - J.-B. CHATELAIN - **n°178 (2002)**

Les pratiques alimentaires des français : du discours à la réalité - Exploitation de l'enquête INCA
A.-D. BROUSSEAU - C. GAIGNIER - **n°179 (2002)**

Le commerce électronique 5 ans après : qu'avons-nous appris ?
P. MOATI - S. BONNET - C. JACQUOT - **n°180 (2003)**

Peut-on parler d'une opinion de la jeunesse ?
R. BIGOT - C. PIAU - **n°181 (2003)**

La compréhension sociale du handicap
C. BARRAL - A. BLANC - E. B. MARTIN - A. FRONTEAU-LOONES, E. GARDIEN - C. GUCHER - P. LE QUÉAU - H.-J. STIKER - **n°182 (2003)**

Mobilité professionnelle des salariés du secteur social et médico-social
F. BIGOT - T. RIVARD - B. TUDOUX - P. DUBÉCHOT - **n°183 (2003)**

Président : Bernard SCHAEFER Directeur Général : Robert ROCHEFORT
142, rue du Chevaleret, 75013 PARIS - Tél. : 01 40 77 85 01

ISBN : 2-84104-218-9

CRÉDOC

Centre de recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions

Crédoc -
0184. Ma-