

# Les après-midi

1<sup>ER</sup>  
D É C E M B R E  
2 0 0 8

Agnès Van Zanten  
est sociologue,  
directrice de recherche  
à l'Observatoire  
sociologique  
du changement (CNRS).

13

## La carte scolaire Entre libre choix et mixité scolaire, un instrument de régulation ?

A g n è s V a n Z a n t e n

*Pour traiter le sujet de la carte scolaire et de ses interactions avec les réalités sociales et les stratégies des différents acteurs, Agnès Van Zanten s'appuie sur ses enquêtes récentes sur les choix des familles<sup>1</sup>, sur l'ouvrage de synthèse qu'elle vient de publier en collaboration avec Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Éducation nationale<sup>2</sup>, ainsi que sur les recherches qu'elle a menées ces huit dernières années sur les stratégies des établissements ou les « marchés » scolaires.*

Texte établi  
par Profession Banlieue  
à partir de l'intervention  
d'Agnès Van Zanten.

### PETIT AJUSTEMENT HISTORIQUE

Les discours sur la carte scolaire sont souvent erronés: on lui porte très souvent un regard d'une autre époque. Le contexte dans lequel cette carte a été mise en place est en effet primordial pour se rendre compte que les problèmes qu'elle soulève aujourd'hui sont en grande partie liés à la transformation des contextes, scolaire, social et urbain.

1. Le contexte scolaire de l'époque était celui du lancement des grandes réformes gaullistes de l'après-guerre, où l'on commençait la mise en place d'un système d'ensei-

gnement. Ce sont notamment les débuts de ce que l'on appellera le collège unique et d'un ensemble de réformes, dont le collège d'enseignement secondaire, première étape vers le collège unique. Car le collège unique n'est pas une création *ex nihilo*. Il s'est constitué à partir d'établissements existant et qui, déjà, avaient des réputations extrêmement différentes et n'étaient pas fréquentés par les mêmes familles.

2. La France était beaucoup plus rurale et, si l'on observait des mouvements migratoires, ils étaient sans commune mesure avec ceux que nous connaissons actuellement.

PROFESSION  
BANLIEUE

<sup>1</sup> À paraître aux PUF en septembre 2009, *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Obin, Agnès Van Zanten, *La Carte scolaire*, PUF, Que sais-je?, 2008.

3. Aujourd'hui, on accuse souvent l'outil carte scolaire de ne pas être un instrument d'égalité, d'intégration. Ce serait oublier qu'il a avant tout été pensé comme un instrument de rationalisation de l'offre et de la demande. Dans un contexte de forte expansion du système éducatif, la première préoccupation des acteurs de l'administration était de savoir comment réguler ces flux d'élèves. C'est ainsi que l'on a développé un instrument qui est d'abord un instrument de gestion.

4. Il y avait également une préoccupation d'égalité, mais très différente de celle qui nous anime aujourd'hui :

a) On pensait à l'époque que l'égalité était liée à l'accès aux établissements et qu'une partie des populations en étaient exclues en raison de problèmes de distances, celles-ci constituant une barrière extrêmement forte, entre autres financière, pour la poursuite d'études longues. Il fallait donc rapprocher l'école des populations rurales, et notamment des nouveaux collèves qui se créaient ;

b) se posait aussi la question de savoir comment faire pour que les familles acceptent d'envoyer leurs enfants dans des établissements, certes de réputation différente, mais dans lesquels on allait regrouper les sections (il y avait dans les collèves à cette époque des sections qui

menaient à des voies différentes, plus ou moins « nobles »). L'idée existait déjà de créer une forme de mixité scolaire – on ne pensait pas encore à la mixité sociale en tant que telle et encore moins à la

mixité ethnique. Je souligne au passage l'anachronisme qui consiste à assimiler aujourd'hui carte scolaire et lutte contre la ségrégation ethnique, ce qui n'a jamais été son objet originel.

## LES CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL CARTE SCOLAIRE

Attardons-nous sur les caractéristiques de l'outil et son adaptation au territoire.

1. On soumet la population à une carte scolaire parce qu'on lui offre parallèlement la garantie d'une offre d'enseignement égalitaire. Ce n'était pas tout à fait le cas quand on l'a mise en place, mais l'idée était bien d'*aller de plus en plus vers une égalisation de l'offre*. C'est parce que tous les collèves étaient sur le point de passer au statut de collève unique que l'on pouvait envisager de limiter la liberté des familles : pourquoi choisir, puisque l'offre serait la même partout ?

Mais, plus le sentiment se fait jour que les collèves ne sont pas identiques, plus la légitimité fondatrice de l'outil s'érode. En tout cas, plus les acteurs, professionnels de l'éducation ou familles, perçoivent le service public comme inégalitaire, plus ils sont fondés à contester cette limite à leur liberté qui leur est imposée.

2. Quand la carte scolaire a été mise en place, il y avait l'idée générale, même si elle n'est pas énoncée dans les textes, d'une forme d'*égalité entre les territoires*. On pouvait donc créer un outil standardisé

qui fonctionnerait avec les mêmes conditions d'égalité que l'on soit à Nice ou dans la banlieue parisienne. Il n'y avait pas alors de réflexion sur les particularités territoriales.

3. Un fait, très important, qui explique en partie la situation actuelle, est *l'incomplétude du dispositif* : l'enseignement privé n'en fait pas partie. Or, si vous créez un dispositif contraignant mais que vous laissez aux usagers la possibilité de ne pas s'y soumettre, cela entraîne nécessairement des phénomènes de fuite vers le dispositif non contraignant.

D'autant plus que la mise en place de la carte scolaire coïncide avec la grande réorganisation de l'enseignement privé, suite à la loi de 1959 qui fonde un autre type d'enseignement privé auquel on accorde des missions de service public et des moyens très importants pour se réorganiser et qui, lui-même, opère une reconversion stratégique majeure. Dans un de ses livres, Antoine Prost<sup>3</sup> parle des écoles libres qui changent de fonction. Il montre très tôt, avant les premiers travaux sur l'enseignement privé qui ont suivi dans les années 1970-1980, que les établisse-

<sup>3</sup> Historien spécialiste des questions d'éducation, Antoine Prost a notamment publié, parmi de très nombreux ouvrages : *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, coll. « Points histoire », 1992.



ments privés sont devenus dans beaucoup de cas un recours face aux insatisfaits du public. Les équilibres créés par la loi de 1959 donnent à l'État un droit de contrôle idéologique sur le privé – qui est soumis aux mêmes programmes que l'enseignement public –, mais l'État ne se mêle pas de l'organisation de l'enseignement privé, qui se met en place sur le territoire hors académies et inspections académiques, et est libre de gérer ses flux d'élèves comme il l'entend.

Cette situation n'avait pas été envisagée à l'origine parce que l'on était dans un contexte idéologique différent, avec des clivages très marqués. Pour reprendre les termes utilisés par Gabriel Langouët et Alain Léger<sup>4</sup>, on peut dire qu'il y avait des clientèles fidèles du public et des clientèles fidèles du privé. On ne se posait donc pas la question des infidèles qui iraient d'un camp à l'autre.

4. Autre élément de l'incomplétude de cette carte scolaire, plus mineur : *la possibilité d'obtenir des dérogations*. Dans l'esprit du législateur, il s'agissait d'assouplir un peu ce dispositif très contraignant et d'avoir la possibilité de tenir compte, comme toujours dans la loi française, d'éventuels cas marginaux. Ces dérogations sont de deux types :
- *les dérogations fondées sur des critères familiaux*, que l'on laisse relativement ouverts, ce qui permet une marge d'interprétation. On trouve ainsi : des critères de santé de l'enfant ; des critères de regroupement familial pour des rai-

sons de confort de la famille qui souhaite par exemple que ses enfants soient scolarisés dans le même établissement ; des critères de garde (si le domicile de la nourrice est éloigné de celui des parents, l'enfant peut être scolarisé à côté de chez elle...). Toutes les études le montrent, seules certaines catégories sociales profitent, et largement, de ce type de dérogations, qui nécessitent lettres de motivation, certificats, etc.

- *les dérogations fondées sur les options*. Il y a là un jeu complexe entre les établissements et les familles. Pourquoi créer de plus en plus d'options dans un collège qui se voulait unique ? Quand on étudie ce phénomène, on s'aperçoit que les options sont créées et développées par les établissements pour attirer les familles en leur permettant de demander des dérogations.

Les études comparatives de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mettent en évidence une différence très nette entre les systèmes qui ont une carte scolaire sans dérogations, par exemple le Japon, et ceux, comme la France, qui les acceptent. Ces derniers sont beaucoup plus inégalitaires.

Se pose également le problème du degré d'acceptabilité de cet outil selon les pays. Dans les pays à très forte tradition autoritaire, l'État peut imposer, vous n'avez aucun choix possible ! Plus on va vers des démocraties occidentales, dans lesquelles le consommateur est roi, plus il est dif-

ficile pour l'État d'imposer. *A fortiori* s'il y a des inégalités entre les écoles, entre les territoires, qui sont autant d'arguments pour contester l'arbitraire d'État.

5. En France, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ont vécu jusqu'à aujourd'hui une vie séparée. Depuis que je suis en France, c'est-à-dire depuis 1982, j'entends parler avec étonnement de la liaison CM2-6<sup>e</sup> comme quelque chose d'extrêmement difficile à réaliser, alors que parfois les écoles se côtoient... Cette impossible liaison vient des clivages fondateurs du système français.

On a un système de régulation de la carte scolaire géré dans le primaire par les municipalités, géré dans le secondaire pendant très longtemps par le seul État – par les inspections académiques en ce qui concerne le collège –, avec une complexité accrue aujourd'hui parce que cette compétence est partagée avec les collectivités territoriales.

Il est donc fondamental d'embrasser tous les aspects du dispositif carte scolaire pour en comprendre la problématique. Nous en avons souvent une vision stéréotypée parce tous ces éléments ne sont pas pris en compte ; nous lui attribuons des pouvoirs et des intentions qui n'étaient pas les siens à l'origine.

<sup>4</sup> Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, l'Espace européen, 1991 (2<sup>e</sup> édition revue, Faber, 1994).

## LES STRATÉGIES DES ACTEURS

Je suis dans l'incapacité d'aborder ce sujet pour l'ensemble du territoire français, parce qu'il est très insuffisamment documenté, y compris par le ministère. Je ne peux que m'appuyer sur des monographies locales. Les données que nous possédons sur les établissements, pour la plupart assez récentes, concernent principalement la région parisienne ou de grandes villes comme Lyon, Lille ou Rennes.

### UNE COMPÉTITION DE PREMIER ORDRE : ATTIRER LE PLUS GRAND NOMBRE D'ÉLÈVES

Quel est le constat ? On observe un poids concurrentiel de plus en plus important du secteur privé qui, du fait de la sectorisation et de l'accroissement des différences entre collèges publics, se construit des créneaux d'établissements refuges à différents niveaux. Ce peut être un refuge pour les très riches, avec l'entre-soi des classes, un refuge pour les enfants de riches qui ne réussissent pas très bien ou ont des problèmes de comportement, un refuge pour une fraction des classes moyennes et une petite fraction des classes populaires.

Cette situation, qui crée une tension, pousse les établissements publics à réagir. Un certain nombre d'entre eux – qui ont plutôt une bonne réputation mais se sentent concurrencés par l'enseignement privé –, soit sans le dire, soit en le négociant avec les administrations locales, développent des stratégies de conquête, fondées notamment sur les options. Ce sont par exemple les classes européennes ou les classes à

horaires aménagés musicales (CHAM). Ces établissements essaient de capter toutes les options qui ouvrent droit à dérogation.

Certains établissements, je l'ai vu dans le cadre de mes enquêtes, vont même jusqu'à créer des options n'ouvrant pas officiellement droit à dérogation, pour être plus attractifs et éviter la fuite des familles, en détournant par exemple les moyens reçus au titre de l'éducation prioritaire : anglais renforcé, théâtre, allemand première langue en 6<sup>e</sup>, allemand et latin en 5<sup>e</sup>, etc., ces options créant un parcours protégé dans l'établissement.

La compétition entre établissements a en outre été accentuée par des phénomènes démographiques. Un des facteurs permettant de comprendre la libéralisation de la carte scolaire aujourd'hui, dont on ne parle absolument pas dans les médias, est la vague démographique. C'est pour faire face au creux démographique, entre autres, que l'on libéralise.

La politique du collège unique et de la carte scolaire a créé beaucoup de petits collèges – certaines villes, notamment en banlieue parisienne, ont fait pression dans ce sens. Ces petits collèges ont des effectifs très réduits qui les rendent extrêmement fragiles, et la compétition est rude. Une compétition que l'on a appelée, dans une enquête que j'ai menée avec des collègues sur cinq pays européens, une *compétition de premier ordre*. C'est-à-dire une compétition pour avoir suffisamment d'élèves, d'abord pour assurer la survie

de l'établissement et, surtout, pour y maintenir un fonctionnement à peu près normal. On entre en effet dans une spirale du déclin à partir d'un certain seuil d'élèves, ce qui signifie moins d'options et un *turn-over* des enseignants plus important. Un ensemble de mécanismes conduit donc les établissements à tout faire pour maintenir un certain effectif d'élèves.

Cette vague démographique n'étant pas égale sur le territoire – certaines villes ou certains quartiers sont très touchés par un déclin, alors que d'autres sont en croissance –, on ne peut tirer de conclusions générales pour l'ensemble de la France.

### UNE COMPÉTITION DE DEUXIÈME ORDRE : RETENIR LES BONS ÉLÈVES

Parce que les bons élèves partaient vers le privé et que certains établissements se sentaient devenir des ghettos, ils ont développé des stratégies qu'ils pouvaient revendiquer comme tout à fait légitimes. À partir des années 1980 – nous n'avons pas de données antérieures –, émergent des stratégies concurrentielles entre établissements, qui prennent une ampleur plus ou moins grande selon la densité de l'offre : plus l'offre est dense, plus la concurrence est vive.

Elle est d'autant plus vive qu'une population hétérogène se juxtapose. Des classes moyennes qui cohabitent avec des classes populaires et des micro-quartiers peuvent tous se retrouver dans le même collège. Cela a un impact très fort sur le fonctionnement des établissements. Les enquêtes de l'OCDE dans le cadre du Programme



international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concernant la France mettent en évidence des différences entre établissements qui tendent à s'accroître mais aussi de fortes disparités à l'intérieur même des établissements, ceux-ci ayant développé des politiques offrant un service différent en instaurant une division entre les classes.

Or le fait d'être tourné vers la concurrence, de chercher à attirer les classes moyennes, focalise l'intérêt sur un certain type d'élèves qu'il faut retenir et a des effets non négligeables sur le fonctionnement interne des établissements.

### ÉTABLISSEMENTS ET FAMILLES: DES STRATÉGIES CONJOINTES

Le lieu de résidence des familles est en grande partie déterminé par le choix de l'école. En France, on ne s'est malheureusement intéressé aux effets de la carte scolaire que très récemment, contrairement aux États-Unis où il existe de nombreuses études sur ce sujet.

Aux États-Unis, ce fait est d'autant plus avéré que les inégalités entre établissements sont beaucoup plus fortes. Leur financement est local – les communes pauvres ont des établissements pauvres, les communes riches des établissements riches – et leurs populations différentes. Dans les annonces immobilières, vous trouvez toujours une indication sur la qualité de l'établissement scolaire du secteur, sans que cela soit dit nommément, sous peine de sanctions – vous ne pouvez bien sûr pas dire explicitement qu'il n'y a pas d'immigrés dans l'école, par exemple. Les parents y sont

très attentifs, se renseignent, et les agents immobiliers font de même. Un certain nombre d'études montrent que le prix de l'immobilier est en grande partie indexé sur la qualité présumée des écoles.

En France, ce phénomène s'est développé sans que l'on s'y intéresse. Parce que l'Éducation nationale ne le prend pas en compte et que les villes n'y ont pas toujours été assez attentives, nous n'avons aujourd'hui que très peu de données. Dans l'enquête que j'ai menée à Nanterre, Rueil-Malmaison, Montreuil-sous-Bois et Vincennes, où j'ai interrogé cent soixante-dix familles – c'est peu pour généraliser, et l'âge des enfants influe aussi sur les stratégies –, les deux tiers des familles ont dit qu'elles avaient choisi leur lieu de résidence en fonction de l'école. C'étaient majoritairement des familles de classes moyennes et supérieures.

Avec l'augmentation exponentielle du prix des logements dans les villes, notamment à Paris et dans la région parisienne, ces stratégies résidentielles pour se rapprocher des très bons établissements sont devenues extrêmement sélectives sur le plan économique et deviennent de plus en plus le fait de certaines catégories. Les statistiques montrent ainsi très clairement ces phénomènes de concentration des riches. On parle beaucoup de la concentration des pauvres, mais les plus concentrés sont les riches ! Cette concentration a énormément augmenté ces dernières années. Les classes supérieures sont de plus en plus entre elles, simplement parce que les autres classes sociales n'ont pas les moyens d'habiter ces mêmes quartiers.

Cette ségrégation est d'autant plus forte qu'elle est à la fois résidentielle et scolaire. Les études de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot<sup>5</sup> sur la bourgeoisie parisienne montrent que la bourgeoisie du XVI<sup>e</sup> arrondissement n'hésite pas à envoyer ses enfants dans les écoles publiques du quartier : il n'y a là que des enfants de sa catégorie sociale, hormis une petite fraction d'enfants des personnels de service qui travaillent chez ces familles.

Cette stratégie est peu évoquée. Or, réfléchir en termes de clôture sociale et de stratégie de reproduction sans évoquer les stratégies résidentielles en lien avec les stratégies scolaires relève d'une myopie certaine par rapport à ce qui est en train de s'opérer.

### LE CHOIX DU PRIVÉ

L'enseignement privé a développé des stratégies expansionnistes, une reconversion, et les familles elles-mêmes ont opéré une reconversion vers le privé. Beaucoup d'entre elles – y compris des militants communistes, je l'ai vu à Nanterre comme à Montreuil-sous-Bois – développent aujourd'hui une dissociation très forte entre le fait d'être de bons parents, en choisissant l'établissement où l'enfant aura les meilleures conditions de scolarisation, et le fait d'être de bons citoyens, en choisissant l'école du quartier. Mais, selon le contexte, il est difficile d'être

<sup>5</sup> Sociologues, Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot travaillent depuis bientôt vingt ans sur la sociologie de la richesse. Ils se sont intéressés aux dynasties, bourgeoisies ou nobles, dans leur livre *Grandes fortunes* (Payot, 1998), aux nouveaux entrants dans le monde de la richesse, dans *Nouveaux patrons, nouvelles dynasties* (Calmann-Lévy, 1999) ou aux loisirs des familles fortunées avec *La Chasse à courre* (Payot, 2003). Une synthèse de leurs travaux a été publiée en 2003 sous le titre *Sociologie de la bourgeoisie* (Paris, La Découverte).





à la fois bon parent et bon citoyen. Les parents choisissent en règle générale d'être de bons parents. Quant à ceux qui choisissent d'être de bons citoyens, ils le font toujours avec l'inquiétude d'être peut-être de mauvais parents...

Beaucoup de familles que j'ai interrogées étaient contre le privé mais disaient comprendre que les parents qui rencontrent une difficulté dans le public le choisissent et avouaient qu'elles feraient de même dans un contexte identique. C'est ce modèle devenu dominant qui a arrêté le grand projet de réunification d'Alain Savary au début des années 1980. Souvenons-nous de toutes ces familles qui sont descendues dans la rue pour défendre l'enseignement privé alors que beaucoup n'y avaient pas recours.

Comparé à d'autres pays, l'enseignement privé est en France relativement accessible car en partie financé par l'État. Il est important d'avoir cette notion en tête quand on fait un parallèle avec d'autres pays où l'enseignement privé, financé exclusivement sur fonds privés, coûte extrêmement cher et s'adresse à une niche économiquement très favorisée.

En France, ce sont plutôt les catégories supérieures qui font le choix du privé, ou les catégories travaillant dans le secteur privé. Je l'ai beaucoup étudié dans mes recherches, il ne faut pas se focaliser seulement sur les clivages verticaux entre classes supérieures, moyennes et populaires, mais il faut considérer aussi les clivages horizontaux, c'est-à-dire entre ceux qui travaillent dans le sec-

teur privé et ceux qui travaillent dans le secteur public. Dans leur ouvrage *Gens du privé, gens du public*<sup>6</sup>, Claude Thélot et François de Singly l'ont bien mis en évidence: le privé va au privé, le public va au public.

Le privé est devenu un recours ouvert à un certain nombre de familles. Il faut certes certaines conditions économiques, mais qui ne sont pas réhivitoires pour une certaine partie des classes moyennes.

Ces stratégies sont aussi très indexées par l'offre du privé qui, contrairement à l'offre publique, est plus inégalement répartie sur le territoire. Il y a là d'énormes différences. On ne peut pas généraliser mais, en tout cas, ce que certains sociologues ont appelé le « zapping scolaire » est devenu quelque chose de très fort qui, en France, suit à peu près la norme, au sens statistique: scolarité dans le public en primaire, passage dans le privé au niveau du collège et retour dans le public au niveau du lycée.

Une partie de ce retour au niveau du lycée est conditionnée par le fait que beaucoup de familles, dans leur stratégie de choix de l'établissement scolaire, font une anticipation à très long terme en choisissant le lycée public pour avoir accès aux classes préparatoires, plutôt implantées dans les établissements publics.

## LE CHOIX DU PUBLIC

Ce choix passe par des stratégies de dérogation – ou de fausses adresses, qui font le délice des journalistes mais restent cependant très minoritaires – qui concernent, pour l'ensemble du territoire, 11 %

des élèves en collège. Les dérogations ne sont pas majoritaires car complexes à mettre en œuvre. Mais cette moyenne nationale ne veut pas dire grand-chose, car elle recouvre des situations territoriales extrêmement diverses.

Quels sont les principaux bénéficiaires des dérogations? Les études statistiques en attestent, ce sont les enfants d'enseignants. D'abord parce que les enseignants du public, qui souhaitent rester dans le public, essaient de développer des stratégies à l'intérieur du secteur public – même s'ils vont de plus en plus vers le privé. Ensuite, parce que les parents enseignants cumulent deux qualités indispensables, deux capitaux comme dirait Bourdieu: le capital culturel pour être bien informé et le capital culturel pour être capable d'élaborer une dérogation en bonne et due forme.

Lors de mes enquêtes, j'ai eu l'occasion d'observer des commissions de dérogation, et j'ai constaté qu'être enfant d'enseignant vous donne un droit. J'ai assisté à Nanterre à l'examen de deux demandes visant à éviter un collège qui avait mauvaise réputation. La première, adressée par un parent venant des classes populaires, disait ceci: « *Il y a trop d'étrangers dans le collège!* » Réaction indignée de chacun, demande irrecevable. La deuxième, qui émanait d'une famille dont le père était psychiatre et la mère enseignante, était libellée ainsi: « *Enfant très fragile, ne pourra pas supporter un collège trop grand, avec une trop grande diversité* », certificat médical à l'appui. Cette demande a évidemment été trouvée parfaitement acceptable, alors qu'elle était fondée sur les mêmes motifs que celle qui avait été refusée.

<sup>6</sup> Paris, Dunod, 1993.



## CAPITAL SOCIAL INTERNE ET RÉSEAUX

Je voudrais insister sur un aspect peu étudié en France : le capital social interne, les réseaux. On a d'autant plus de chances d'avoir des réseaux d'enseignants que l'on est soi-même enseignant. Être enseignant joue déjà comme un critère en soi mais, au-delà, le fait de connaître beaucoup d'enseignants permet de mobiliser très largement ses réseaux, de faire jouer ses relations...

### Les bons parents et les mauvais parents

Dans le modèle français, le modèle du service public, il y a les gentils, les « bons citoyens », qui restent dans l'établissement du quartier, et les « méchants », qui le quittent. On s'intéresse surtout à ceux qui partent parce qu'ils exercent un effet nocif sur le système.

Dans les systèmes libéraux, c'est un peu l'inverse. En Angleterre, où l'on a essayé de mettre en place la libéralisation de la carte scolaire, les bons parents sont ceux qui partent, parce qu'ils sont responsables ; les mauvais parents sont ceux qui ne choisissent pas, qui ne se posent pas de questions, et qui restent.

On oppose souvent ces deux types de parents avec l'idée commune, dans les deux cas – idée que j'ai voulu déconstruire, parce que c'est une vision totalement erronée du système – que ceux qui partent, qu'ils soient bons ou mauvais, sont actifs – la preuve c'est qu'ils partent, qu'ils bougent – et que ceux qui restent sont

passifs, soit par idéologie, soit parce qu'ils ne se posent pas trop de questions.

Or une grande partie de mes recherches témoignent que ces parents ne sont pas du tout passifs et qu'il faut s'intéresser autant à eux qu'à ceux qui partent. On ne peut pas comprendre le système en se focalisant seulement sur ces derniers. Ceux qui restent, je pense surtout aux parents des classes moyennes et supérieures, mais aussi à une fraction des classes populaires, le font soit parce qu'ils n'ont pas pu partir – parce qu'ils n'en avaient pas les moyens, n'ont pas obtenu de dérogation, parce qu'il n'y avait pas d'établissement privé à proximité, ou parce qu'ils sont viscéralement opposés au privé –, soit par choix militant – parce qu'ils sont pour l'école du quartier pour des raisons idéologiques, politiques, ou de proximité (raisons financières, bonheur de l'enfant, qualité de la vie de la famille, etc.).

### Les stratégies mises en œuvre

Que font donc ceux qui restent ? Dans mon ouvrage *L'École de la périphérie*<sup>7</sup>, j'ai tenté de démontrer qu'ils développent des stratégies de colonisation des établissements du quartier. J'ai sophistiqué un peu cette analyse en essayant de montrer que les parents des classes moyennes et supérieures restent à partir du moment où ils pensent qu'ils arrivent à reconstituer un capital social interne.

J'ai étudié les parents comme s'ils étaient des chercheurs, en me demandant quelles hypothèses ils font sur l'école. 95 %

d'entre eux s'intéressent à la façon dont l'école est fréquentée. Il en découle une stratégie très claire : si je prends le risque – perçu comme tel – de laisser mon enfant dans l'école du quartier, la première chose dont je vais chercher à m'assurer est qu'il y a suffisamment d'enfants des classes moyennes dans cette école.

Pour déconstruire le modèle du choix atomisé, individuel, j'ai tenté de démontrer que les parents se déterminent par rapport à ce que font les autres parents. Pas seulement parce qu'ils n'ont pas de jugement propre, mais parce qu'ils considèrent qu'il est bon de rester dans telle école relativement au nombre de ceux qui y restent. Certains d'entre eux développent d'ailleurs, notamment à l'intérieur d'associations de parents, des stratégies proactives pour essayer de convaincre les autres parents de rester. L'idée étant, sans que ce soit clairement défini, que, à partir d'un certain seuil, telle école est viable – et qu'elle ne l'est plus en deçà.

La première condition pour construire ce capital social interne est donc d'avoir suffisamment de parents et d'enfants des classes moyennes.

J'ai observé deux types de stratégie, aux effets différents :

1. L'une relève de ce que j'ai appelé le *capital social interne de type exclusif*, que le politologue américain Robert Putnam désigne par stratégie du *Bonding* : le capital social qui s'est construit par l'entre-soi. Les familles des classes

<sup>7</sup> *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.



moyennes et supérieures laissent leur enfant dans le collège du quartier non seulement à condition qu'il soit fréquenté par suffisamment d'enfants des classes moyennes mais aussi à condition que tous les enfants de même milieu soient regroupés dans la même classe. On va là plus loin dans la stratégie ségrégative interne;

2. D'autres parents développent des stratégies internes de vigilance extrême, laissant leur enfant dans l'école du quartier à la condition d'être dans le conseil d'administration, le conseil de classe, etc., pour s'assurer en permanence qu'il n'y ait pas de « dérapage ».

Ces stratégies visent à orienter le fonctionnement de l'établissement au profit des enfants des classes moyennes. Ainsi, les parents peuvent opérer des stratégies de détournement qui, si elles n'ont pas le même impact que le choix résidentiel, ont quand même des effets certains, et beaucoup plus visibles.

Selon le principe qui veut que l'on supporte mieux les riches quand ils sont loin, on a observé que, plus les établissements créent des divisions de ce type en leur sein, plus il y a de la violence entre élèves, ceux-ci supportant très mal la ségrégation entre les classes. J'ai même connu des collèges où la cohabitation était si difficile que le principal avait pris la décision d'instaurer deux services de cantine pour éviter les bagarres: un pour les classes CHAM, un pour les autres...

Certains parents choisissent encore un autre type de stratégie, plus vertueuse mais malheureusement plus rare, qui consiste à s'investir dans le col-

lège du quartier pour qu'il s'améliore globalement, dans l'intérêt collectif de tous les élèves, y compris des plus défavorisés.

Cette stratégie vertueuse passe par le refus de classes de niveau et un investissement important des parents, ce qui suppose des équipes enseignantes qui acceptent elles-mêmes de s'investir, du soutien scolaire et des moyens. Cette stratégie peut créer une dynamique positive, car plus l'établissement s'améliore, plus il attire les classes moyennes, et plus il attire les

classes moyennes, plus il s'améliore. On peut donc entrer là dans un cercle vertueux à l'opposé de la spirale du déclin évoquée précédemment.

Les conditions pour que cette stratégie se mette en œuvre sont difficiles: il faut un groupe de parents militants, des équipes enseignantes stables, un chef d'établissement qui appuie cette dynamique et des autorités académiques coopératives qui apportent des moyens. Conditions rarement réunies simultanément...

## LES RÉPONSES DE L'ADMINISTRATION

Comme je l'ai déjà évoqué, la carte scolaire n'a jamais eu d'autre vocation que celle d'être un instrument de rationalisation, purement gestionnaire, focalisé sur l'équilibre des flux d'élèves, l'ouverture et la fermeture des classes, l'affectation des enseignants... Tant que ces régulations-là n'étaient pas perturbées, on laissait agir.

C'est ainsi que l'on a pu observer des pressions exercées dans certaines zones géographiques pour ne jamais fermer de classes. Il y avait toujours un appel, parce qu'il y avait suffisamment de places, pour que viennent d'autres élèves. Cela a été le cas de Paris depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, où l'on a fermé très peu de classes bien que l'on enregistre un creux démographique depuis deux siècles. Tant qu'il y avait de la place, il était normal de remplir les classes. On a appliqué jusqu'à aujourd'hui cette logique gestionnaire, qui est responsable de beaucoup de maux, à l'opposé d'une lecture politique, c'est-à-dire un intérêt pour les

élèves eux-mêmes, qui tiennent compte de ce qu'ils sont en les regardant comme des sujets non interchangeables. Cette logique gestionnaire pèse très lourdement dans le fonctionnement de l'administration.

Un autre effet est l'acceptation d'une certaine tolérance. Là où le privé exerce une pression très forte, comme par exemple à Lille où 50 % des élèves y sont scolarisés, les établissements publics, au motif de conserver leurs élèves, font pression auprès des autorités académiques en demandant un assouplissement des règles pour créer des options et des classes spéciales. Cela a eu pour effet une forte hiérarchisation des collèges.

Dans les zones où cette tolérance s'exerce, un mouvement inverse s'est parfois produit, c'est le cas à Paris et dans la région parisienne, où l'on revient à une application très stricte de la carte scolaire parce que l'on considère que l'excès de tolérance a créé du désordre.





## LA RÉPONSE AU NIVEAU NATIONAL

À partir du début des années 1980, on commence à prendre conscience de ce qui est en train de se passer. Alain Savary tente d'opérer un regroupement entre le privé et le public, qui échoue, entraînant sa démission du gouvernement. C'est à cette période que commencent les expériences d'assouplissement de la carte scolaire que l'on expérimente sur quelques académies.

Des vagues d'assouplissement se succèdent, dont nous n'avons malheureusement pas trace, parce qu'elles sont rapidement déléguées au niveau des académies. Personne n'est capable aujourd'hui de dire combien de secteurs sont concernés, nous n'avons aucune vision nationale de ce phénomène.

Ajoutons que la plupart des partis politiques, de droite comme de gauche, qui veulent s'attacher les classes moyennes, sont bien sûr favorables à cet assouplissement.

## ET AUJOURD'HUI ?

On parle de libéralisation de la carte scolaire... mais on ne devrait pas l'appeler ainsi, car ce n'est pour l'instant qu'un simple accroissement des dérogations. On a créé un effet d'appel pour les dérogations au niveau national, et non plus académique, avec une consigne très forte délivrée aux inspections académiques, concernant les collèges, de les accepter.

L'effet a été immédiat. Jean-Pierre Obin<sup>8</sup> a suivi cette première expérience, à la demande du ministre; même s'il est difficile d'en tirer des conclusions

au bout d'un an (d'autant plus que le délai très court donnait à peine le temps de la mettre en place pour la rentrée), on constate déjà un taux de demandes de dérogations et d'acceptations beaucoup plus élevé.

La grande nouveauté de cette nouvelle politique est de ne pas s'adresser aux seules classes moyennes, mais d'introduire un élément d'égalité et de justice sociales en intégrant le critère « élève boursier » dans les demandes.

Cela a posé beaucoup de problèmes sur le plan technique – problème que l'on retrouve au niveau supérieur, dans la formation des élites, avec les nouvelles politiques d'ouverture sociale –, car, comme les boursiers du primaire ne sont pas les boursiers du collège, on ne peut pas savoir, avant qu'ils n'entrent au collège, s'ils seront boursiers ou non. Les inspections académiques ont donc dû chercher à déceler qui allait devenir boursier...

Ce sujet des boursiers est un objet de recherche fascinant. En effet, qui sont-ils? Quand on sait qu'il faut faire une demande volontaire pour être boursier, peut-on croire que ce sont vraiment les personnes les plus défavorisées de la population qui en bénéficient? Évidemment, non. Par ailleurs, pour tout un ensemble de raisons, nous savons que la majorité des demandeurs de bourse, parmi les populations défavorisées, sont ceux qui sont de bons élèves.

D'autre part – j'étudie particulièrement le volet ouverture sociale dans ma recherche sur la formation des élites –, on opère dans ce système-là une

transition fondamentale, me semble-t-il, entre le modèle de l'éducation prioritaire première mouture, c'est-à-dire une politique territoriale qui s'adresse à la masse des élèves en difficulté, et un registre dans lequel on retrouve aussi bien les politiques d'ouverture sociale que celles de la carte scolaire, à savoir: il faut sauver les individus, captifs de leur environnement.

Cette politique totalement individualisante apparaît pleinement légitime. En effet, pourquoi faudrait-il que tel élève particulièrement méritant, d'autant plus méritant qu'il vient d'une famille défavorisée et a eu beaucoup plus de mal que les autres à devenir bon élève, soit en plus dans un mauvais établissement et privé des opportunités et de l'accompagnement dont bénéficient les autres? Ce discours fait largement consensus, à droite comme à gauche.

En s'engageant dans cette voie, on décapite les établissements de leurs meilleurs élèves. Les collèges de banlieue étaient déjà fuis par les classes moyennes, ils le seront maintenant par les classes populaires dont les enfants réussissent à l'école. Dans l'hypothèse où se réalise pleinement ce qui est inscrit dans le projet politique – cela n'est pas acquis –, c'est ce phénomène que l'on verra apparaître, avec des effets massifs: un plus grand nombre encore d'élèves en difficulté concentrés dans les établissements en difficulté.

<sup>8</sup> Voir, outre l'ouvrage qu'il a publié avec Agnès Van Zanten (cf. note 2), Jean-Pierre Obin et Christian Peyroux, *Les Nouvelles Dispositions concernant la carte scolaire. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, 2007.



Tout cela au nom d'une certaine vision de la justice et de l'égalité qui renoue avec le modèle individualiste, la méritocratie, et qui fait consensus.

Ce qui n'est pas le cas du modèle territorial, réponse politique en direction de la masse d'élèves en difficulté, aujourd'hui très discuté.

## QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Toutes les études dont nous disposons montrent que les politiques de libéralisation totale de la carte scolaire conduisent à la production d'inégalités. Les pays les plus inégalitaires socialement et scolairement sont souvent ceux où existe le libre choix de l'école<sup>9</sup>.

Si nous supprimons la carte scolaire, si c'est le libre choix qui opère, nous allons inéluctablement vers de plus grandes inégalités entre élèves.

Si l'on maintient la carte scolaire telle qu'elle existe, étant entendu qu'il est totalement irréaliste de penser l'appliquer sans dérogations, on voit que les limites de ce modèle sont les choix résidentiels pour ceux qui le peuvent, la fuite vers le privé et l'utilisation des dérogations par certaines catégories sociales seulement. C'est un système qui reste imparfait.

Y a-t-il des systèmes parfaits? Certes non... Il y a en revanche deux voies, un peu moins imparfaites, suivies par certains pays.

### INSTAURER DES QUOTAS

Une première voie est celle des quotas. En France, ce terme fait hurler, alors que nous sommes le deuxième ou troisième pays d'Europe à en avoir le plus... En Angleterre, suite à la politique du libre choix décidée à la fin des années 1980 sous Margaret Thatcher, certains arrondissements de Londres ont mis en place un système de quotas académiques. Cela consiste à laisser les familles choisir librement, dans la mesure où un quota d'un tiers de bons élèves, d'un tiers d'élèves moyens et d'un tiers d'élèves en difficulté est respecté au sein de chaque établissement. Le critère d'admission est l'antériorité de la demande, puis un critère complémentaire de proximité.

Contrairement aux idées reçues, le système prédominant aux États-Unis est celui de la carte scolaire. C'est pour cette raison que les choix résidentiels y sont si importants. Un certain nombre de villes ont cependant mis en place des systèmes de libre choix fondés sur des quotas ethniques, telle-ment la corrélation entre appartenance ethnique et réussite scolaire était forte. En fonction de la répartition de la population, on a par exemple décidé d'un quota de 20 % d'élèves noirs, 20 % d'élèves mexicains, etc.

En s'appuyant sur toutes les études faites sur ce sujet, on peut dire que ce système de quotas est beaucoup moins inégalitaire que le système de libre choix total, ou celui de la carte scolaire avec dérogations.

<sup>9</sup> Lire, paru après l'intervention d'Agnès Van Zanten: Christian Baudelot et Roger Establet, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, mars 2009. [Ndlr.]



## RÉGULER

Une deuxième voie s'apparente à la première, sauf que la régulation intervient *a posteriori*. Elle a été expérimentée en Belgique, suite notamment aux résultats de l'enquête PISA, peu satisfaisants, qui pointaient entre autres une inégalité très forte entre établissements. On peut l'expliquer par le libre choix qui a toujours existé dans ce pays qui ne connaît pas la carte scolaire.

La Belgique a essayé de mettre en place des bassins dans lesquels les établissements se concertent sur la répartition des élèves. On ne crée pas de quotas mais on responsabilise les établissements en les encourageant à établir entre eux un certain équilibre pour éviter les concentrations d'élèves en difficulté. Un certain nombre de bassins ont joué ce jeu-là.

Les chercheurs belges qui ont suivi cette expérimentation en concluent que ce système est moins inégalitaire que la carte scolaire avec dérogations ou le libre choix total.

Comme je l'ai dit, aucun système n'est parfait. Les recherches que j'ai conduites m'ont amenée à être très sensible aux capacités de détournement du cadre, quel que soit le système. La première des règles est avant tout de rester très vigilant et d'observer comment les familles, les chefs d'établissement et les enseignants se comportent dans la pratique.

Je dirai pour conclure que, si la carte scolaire n'est pas un instrument idéal, la supprimer sans y substituer d'autres cadres de régulation est pire. Ces cadres sont certes difficiles

à mettre en œuvre. Cela suppose de la concertation entre tous les acteurs et, très probablement, un système non standardisé qui s'adapte à chaque territoire.

Un des facteurs principaux des inégalités scolaires, pour ce qui incombe à la responsabilité de l'école, est la concentration d'un certain profil d'élèves dans un certain type d'établissements. Parce que les niveaux de réussite sont moindres pour les élèves moyens et moyens-faibles quand ils sont concentrés entre eux, mais également – c'est un des effets pervers de la massification du système d'enseignement que j'ai pu observer en analysant la façon dont s'opère la sélection en classes préparatoires – parce que l'établissement de provenance des élèves, sa réputation, devient un critère majeur de recrutement des élèves.

Les familles n'ont donc pas totalement tort, bien qu'elles fantasment un peu trop sur ce sujet, quand elles pensent que la réputation de l'établissement, justifiée ou non, joue sur la réussite de leurs enfants.

Ces effets, non négligeables, justifient pleinement la mise en place de pratiques de régulation. ■



## QUESTIONS-RÉPONSES

### *Sur l'idéal républicain d'une réussite scolaire pour tous*

Certains disent que la meilleure politique en matière de carte scolaire est l'égalité entre établissements. Je suis d'accord sur le fond, mais préfère me battre sur les court et moyen termes.

Il faut bien sûr tout faire pour égaliser les conditions d'enseignement, ce qui est un travail sur le long terme, mais il faut aussi être conscient que l'effet établissement ne dépasse jamais les 25 %. Il est donc impératif de réfléchir simultanément à l'amélioration des conditions pédagogiques. Mais, même en supposant que les enseignants travaillent dans de bonnes conditions, sont évalués et accompagnés, si les familles quittent l'établissement, ce résultat ne peut s'améliorer que jusqu'à un certain point. Bien sûr, les résultats s'améliorant, on peut imaginer que les familles reviennent et que s'enclenchent les cercles vertueux dont je parlais tout à l'heure. En tout cas, les moyens pédagogiques ne pourront jamais régler à eux seuls cette question.

Nous sommes trop dans le registre de la réussite pour tous... Soyons plus modestes ! Avançons progressivement dans le court terme. Passer de 10 % à 20 % de réussite, je trouve cela déjà très bien. Si l'on dit que c'est 100 % ou rien, bien souvent, ce n'est rien.

Le sens de ma présentation aujourd'hui est de se demander ce que l'on fait avec les réalités locales, étant entendu que l'objectif primordial est bien sûr l'égalisation de l'offre. Mais c'est une politique structurelle à moyen et, probablement, très long terme.

### *Sur les effets de la politique d'ouverture sociale*

Je suis toujours très prudente s'agissant de comparer des pays différents, mais regardons ce qu'ont fait les États-Unis. Depuis près de vingt ans, ils ont mis en place des politiques de discrimination positive dans les universités de façon extrêmement active, avec l'objectif clairement énoncé de faire émerger une élite. Ces poli-

tiques ont été très efficaces concernant la population noire. L'hypothèse était que cette élite allait créer un effet d'entraînement; mais, malheureusement, cela n'a pas du tout été le cas. Alors que l'on a fait émerger cette élite noire, ce qui est une vraie réussite par ailleurs, la scolarisation des enfants noirs s'aggrave aujourd'hui.

Ce type de politique développe le même type de tensions que celles que j'évoquais vis-à-vis des classes CHAM. Plutôt que de l'émulation, cela crée de la tension et du conflit. Je ne dis pas qu'il n'y a pas d'émulation possible, je dis simplement que, comme la mixité, c'est quelque chose qui doit se construire.

### *Sur les raisons qui motivent la fuite des parents*

Pour étudier les choix parentaux, il faut s'intéresser à une pluralité de motivations. J'ai voulu déconstruire l'idée que seule la réussite scolaire motive les parents à quitter un établissement – même si ce modèle est très prégnant; les parents se posent aussi beaucoup de questions sur le bonheur de leurs enfants. Un certain nombre de choix sont dictés par cet aspect. Beaucoup de parents évitent également certains établissements pour créer de l'entre-soi de classe, au-delà de la réussite scolaire; pour que l'enfant n'acquière pas de mauvaises manières, par exemple.

### *Sur le choix fait par les classes populaires*

Les enquêtes sur le choix des classes populaires, par exemple dans un pays comme l'Angleterre qui n'a pas de politique de carte scolaire, montrent que ces dernières s'orientent en général vers les établissements du quartier où elles seraient de toute façon allées. C'est ce que montraient déjà Robert Ballion et Françoise Cœuvrard<sup>10</sup> dans leur travail sur les expériences d'assouplissement: dans un contexte de libre choix, les classes populaires prennent en compte des critères qui ne sont pas la réussite



scolaire: c'est souvent l'enfant qui choisit – ce qui n'est pas le cas pour les classes moyennes et supérieures –, en fonction de critères de sociabilité, par exemple, ou du cadre bâti, qui a également une grande importance.

### Sur les liens entre carte scolaire et échec scolaire

La nouvelle politique de libéralisation de la carte scolaire tourne le dos au problème de l'échec scolaire, en tout cas ne considère pas que cela fait partie de son champ, et prend acte de façon implicite, et parfois explicite, de l'échec des politiques territoriales (zones d'éducation prioritaires, zones urbaines sensibles, réussite éducative, etc.). Des critiques s'élèvent pour dire que ces politiques n'ont pas permis de créer les conditions de scolarisation satisfaisantes pour les bons élèves.

Qu'il s'agisse des politiques d'ouverture sociale ou de la politique de libéralisation de la carte scolaire, le point de départ est l'échec des politiques territoriales qui n'ont fait qu'enfermer davantage dans les territoires ceux qui y étaient déjà.

### Sur l'impossibilité de généraliser les expériences

J'ai travaillé sur les écoles de centre ville de Nanterre et de Montreuil-sous-Bois, c'est-à-dire le modèle type de centre ville d'une banlieue dans lequel cohabitent classes moyennes et supérieures, plutôt du secteur public, et classes populaires. Ce modèle, très français, largement décrit par les sociologues urbains, ne peut pas s'appliquer là où l'entre-soi des classes favorisées est très fort, ou encore dans des contextes très homogènes.

Dans le cas de micro-contextes d'homogénéité, on peut imaginer de redessiner les secteurs, par exemple; mais si l'on a affaire à de vastes territoires avec une très forte concentration d'élèves de milieux populaires en difficulté, il faut alors penser à d'autres actions comme un renforcement pédagogique ou, éventuellement, à des actions plus radicales de type *busing*<sup>11</sup>.

Les chercheurs, les journalistes, les enseignants, les travailleurs sociaux ou les éducateurs ont davantage tendance à cohabiter avec les classes populaires dans ce type de modèle de centre-ville gentrifié assez répandu en France. Les catégories qui ont déserté sont plutôt les classes supérieures, c'est-à-dire les cadres supérieurs du privé.

### Sur l'utilisation des moyens

J'ai toujours plaidé pour que l'on ne se focalise pas sur les moyens mais plutôt sur la façon dont on les utilise. Ayant travaillé pour l'essentiel de mes enquêtes au niveau local, je suis très sensible au détournement que les moyens peuvent subir.

En France, les établissements n'ont pas été abandonnés, comparativement aux États-Unis. Des moyens ont été mis en place avec les politiques territorialisées, mais sans que l'on se préoccupe de ce qu'ils devenaient. Certains établissements les ont ainsi parfois utilisés pour créer des filières de relégation plutôt que des filières de soutien. Plus que de moyens, nous manquons parfois d'accompagnement pour aider les acteurs à les utiliser.

Nous sommes cruellement défailants en termes de ressources humaines et de stabilité de ces ressources. J'ai constaté dans mes enquêtes une très grande mobilité des chefs d'établissement en banlieue parisienne, qui observent les trois ans réglementaires: la première année, ils observent, la deuxième ils agissent, la troisième ils préparent leur départ. Il y a donc une année active sur trois...

<sup>10</sup> Sociologues, auteurs du rapport *Nouvelles Expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Laboratoire d'économie de l'École polytechnique, DEP, mai 1987.

<sup>11</sup> Le *busing*, politique consistant à conduire en bus les enfants d'un quartier vers les écoles d'un autre quartier, a été mis en place pour la première fois aux États-Unis en 1971 pour combattre la ségrégation raciale des écoles, liée à celle des quartiers. Cette politique est définitivement abandonnée en 1990, ayant eu pour principal effet pervers la fuite des familles blanches vers l'enseignement privé. La France a expérimenté le *busing* dès 1996, avec des réactions politiques et syndicales diverses. En 2008, le gouvernement Fillon annonce son intention de mettre en place de nouvelles expériences de *busing* dans le cadre du plan Espoir Banlieues suite à l'assouplissement de la carte scolaire. Dans le cadre de ce plan, les communes doivent se porter volontaires pour cette expérimentation limitée aux classes de CM1 et CM2.





Puis, il y a les enseignants. Pour avoir travaillé à la commission Pochard<sup>12</sup>, je peux dire qu'une des choses à laquelle Marcel Pochard tenait à titre personnel était de tout faire pour que les jeunes enseignants ne soient pas affectés dans les établissements en difficulté. Mais il y a eu un consensus, un conglomérat d'acteurs qui, pour des raisons différentes, s'y sont tous opposés. Nous nous sommes heurtés aux résistances de l'administration et aux résistances syndicales et politiques.

Il ne s'agit pas de dire qu'avec de jeunes enseignants l'école sera moins bonne, les différences ne sont pas majeures. L'efficacité est souvent associée à l'expérience, mais il y a malheureusement un effet plateau qui fait que, au bout de quinze ans, on devient moins bon. Si l'expérience est importante, d'autres facteurs comme l'énergie, le fait d'avoir du temps disponible, de ne pas encore avoir fondé une famille et de ne pas être investi dans d'autres activités par ailleurs comptent beaucoup.

Le problème est moins celui de la jeunesse que celui de la mobilité ou de la perception subjective des enseignants. Certains le vivent très positivement comme une expérience pour leur avenir, d'autres pensent que c'est un purgatoire dont ils s'échapperont un jour. Quelles que soient les conditions de vie des enseignants dans leur établissement – le jeune enseignant est-il inséré dans une équipe ou déprime-t-il tout seul dans sa classe quand il a des difficultés? L'institution se préoccupe-t-elle de lui en lui donnant un soutien? –, on peut d'ores et déjà dire que leur mobilité est un facteur qui rejaillit directement sur les difficultés scolaires, parce qu'il est impossible de construire un projet qui ne soit pas dans la durée.

### Sur la question des quotas

Il est avant tout nécessaire de réfléchir aux modèles historique et politique propres à chaque pays. Dans le cas français, et cela pour des raisons idéologiques, beaucoup de gens s'opposent aux quotas ethniques. Pourtant, les travaux des chercheurs en attestent, nous n'avons pas véritablement de ghettos ethniques mais plutôt de grandes concentrations de caté-

gories défavorisées qui mélangent de nombreux groupes issus de différents pays et des Français en situation précaire.

S'il fallait réfléchir à un modèle, ce serait donc plus en termes de quotas sociaux – les boursiers en font partie – qu'en termes de quotas ethniques. C'est ainsi que les Chinois n'ont jamais fait partie des quotas dans les universités américaines parce qu'ils réussissent mieux que les Américains. Les enfants issus des minorités chinoises ou indiennes réussissent beaucoup mieux que les autres pour un ensemble de raisons, largement étudiées par les anthropologues et les sociologues.

### Sur le palmarès des écoles

C'est une question importante que je n'ai pas abordée aujourd'hui, mais que j'étudie également. La France a limité l'effet de palmarès brut des écoles que l'on utilise encore dans certains pays comme l'Angleterre où il n'y a pas, comme en France, l'intervention du ministère qui le corrige en partie en indiquant l'effet d'écrémage entre l'entrée et la sortie. Cela revient à minimiser les différences entre établissements et atteste d'un certain aveuglement par rapport à des politiques de sélection et de gestion interne des établissements qui n'apparaissent pas clairement dans les statistiques et demanderaient des études qualitatives qu'il n'est pas possible de mener à une grande échelle.

Quels sont les effets de ce palmarès? Ils sont plus importants pour l'image des établissements que déterminants dans le choix des parents. J'ai essayé de montrer dans mon enquête que, pour les parents stratégiques, ceux qui élaborent tout, le palmarès est peu pris en compte parce que relativisé par rapport à la façon dont ils voient leur enfant: s'il est brillant, il ira à Henry IV, et peu importe la valeur ajoutée; s'il est de niveau moyen, ils s'intéresseront davantage à la valeur ajoutée. Le palmarès n'est donc pas un outil de régulation. La carte scolaire est un outil de régulation étatique, le palmarès un outil de régulation marchand. L'idée d'une hiérarchie entre établissements a des effets profonds sur le plan idéologique – qui ne correspond d'ailleurs pas toujours à la réalité –, mais peu d'effets sur les stratégies de choix.

<sup>12</sup> Marcel Pochard, conseiller d'État, a présidé cette commission sur le métier d'enseignant mise en place en septembre 2007.



### Sur la mixité

Il faut toujours garder à l'esprit que les inégalités se construisent pour leur plus grande part avant l'école ou à l'extérieur de celle-ci. L'essentiel vient des réalités économiques, qui se déclinent ensuite au niveau des familles. Si l'on parle d'égalité de façon globale, il faut sûrement penser à agir à d'autres niveaux. Il est d'ailleurs très intéressant d'observer comment se marient les politiques familiales et la politique scolaire. Les politiques familiales, beaucoup moins redistributives, vont parfois à l'encontre de la politique scolaire.

La mixité arithmétique ne peut pas être un objectif. Même si beaucoup d'études montrent que la concentration d'élèves en difficulté rajoute à la difficulté, la mixité n'est qu'un moyen, et un moyen parmi d'autres. Elle ne crée pas le miracle. Ce n'est pas parce que l'on met les forts et les faibles ensemble que les faibles deviennent forts. Ce n'est pas en mettant les Blancs et les Noirs ensemble que les Blancs deviennent moins racistes, c'est même parfois le contraire. La mixité ne peut se construire que comme un projet pédagogique et social... ■



## ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES DISPONIBLES À PROFESSION BANLIEUE

- ASCHER François, DUBET François, BARTOLONE Claude, VAN ZANTEN Agnès, VIDAL Jean-Claude, *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire*, Hachette Éducation, 118 p., 1999.
- BROCCOLICHI Sylvain, VAN ZANTEN Agnès, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-18, 06/1997.
- DURU-BELLAT Marie, *Quel est l'impact des politiques éducatives? Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche*, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 29 p., 2004.
- ESTERLE-HEDIBEL Maryse, MARTINE Paul, OBERTI Marco, RHEIN Catherine, RINGARD Jean-Charles, ROCHEX Jean-Yves, *Des Écoles, des Familles, des Stratégies...*, Profession Banlieue, collection: Les Cahiers, 143 p., 2004.
- FELOUZIS Georges, LIOT Françoise, PERROTON Joëlle, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Éditions du Seuil, 233 p., 2005.
- FELOUZIS Georges, LIOT Françoise, PERROTON Joëlle, *École, ville, ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux*, Université Victor-Segalen, Bordeaux II, 267 p., 2002.
- MARESCA Bruno, POQUET Guy, « Les ségrégations sociales minent le collège unique. L'exemple de l'Île-de-France », *Consommation et Modes de vie - Crédoc*, n° 165, 4 p., 06/2003.
- OBERTI Marco, *L'École dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, collection: Sociétés en mouvement, 299 p., 2007.
- OBERTI Marco, « La carte scolaire », *Problèmes politiques et sociaux*, n° 956, 116 p., 01/2009.
- OBIN Jean-Pierre, VAN ZANTEN Agnès, *La Carte scolaire*, Presses universitaires de France, collection: Que sais-je?, 127 p., 2008.
- PAUGAM Serge (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Presses universitaires de France, collection: Le Lien social, 980 p., 2007.
- PAYET Jean-Paul, VAN ZANTEN Agnès, « L'école et la question de l'immigration », *Revue française de pédagogie*, n° 117, 178 p., 12/1996.
- RHEIN Catherine, *Ségrégation sociale et ségrégation scolaire: l'école et ses espaces*, La Documentation française, Conseil d'analyse économique, 5 p., 2003.
- VAN ZANTEN Agnès, « Démocratisation, territorialisation et discriminations dans le système scolaire: à propos du mouvement de la Seine-Saint-Denis », *Mouvements*, n° 1, p. 83-88, 12/1998.
- VAN ZANTEN Agnès (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, La Découverte, 419 p., 2000.
- VAN ZANTEN Agnès, *L'École de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Presses universitaires de France, collection: Le Lien social, 424 p., 2001.
- VAN ZANTEN Agnès, *Fabrication et effets de la ségrégation scolaire*, La Découverte, 10 p., 1996.

**PROFESSION BANLIEUE**

CENTRE DE RESSOURCES

15, rue Catulienne  
93200 Saint-Denis  
Tél.: 01 48 09 26 36  
Fax: 01 48 20 73 88  
profession.banlieue@wanadoo.fr

[www.professionbanlieue.org](http://www.professionbanlieue.org)

AVEC LE SOUTIEN DE

- La Préfecture de l'Île-de-France
- L'Acisé
- La DDASS de la Seine-Saint-Denis
- La Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté
- Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
- Le Conseil régional de l'Île-de-France
- Les villes de la Seine-Saint-Denis
- La Caisse des dépôts
- Le Fonds social européen

 **île de France**

*Avis du Conseil national des villes sur la mise en œuvre des mesures du pwan « Espoir banlieues » relatives à l'éducation*, Conseil national des villes, 17 p., 2009.

« Discriminations, ségrégation, ghettoïsation: quel avenir pour les quartiers populaires? », *Clarifier le débat public sur la sécurité (Claris)*, n° 3, 38 p., 04/2007.

« La ville et l'école. Les nouvelles formes de ségrégation », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 139, 189 p., 12/2004.

« L'école pour tous: quel avenir? », *VEI Enjeux / Ville-École-Intégration (Migrants-Formation)*, n° 127, 231 p., 12/2001.

« Les politiques de lutte contre les inégalités en Île-de-France », *Note rapide sur l'éducation et la formation - IAURIF*, n° 444, 6 p., 03/2008.

« L'universel républicain à l'épreuve: discrimination, ethnicisation, ségrégation », *VEI Enjeux / Ville-École-Intégration (Migrants-Formation)*, n° 121, 216 p., 06/2000.

« Où vas-tu à l'école? Les liens aux lieux », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 155, 207 p., 12/2008.

*Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire. L'école au cœur des enjeux urbains*, Agence nationale pour la rénovation urbaine, Sénat, 74 p., 2006. ■

