

L'école et les ségrégations urbaines et scolaires, 1986-2013

La question de la ségrégation, figure incontournable de la sociologie anglo-saxonne, a été introduite tardivement en France. Les raisons de ce retard sont multiples. La politique des grands ensembles, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, était accompagnée d'une idéologie urbanistique peu sensible à la réalité des rapports sociaux. Quand bien même les stratifications sociales étaient prises en compte, ce fut dans un registre enchanté. Les ouvriers



étaient supposés tirer bénéfice d'une cohabitation vertueuse avec des classes plus favorisées et plus instruites (Chombart de Lauwe, 1965). L'école devait être au cœur de ce « brassage » des populations, et avec elle l'ensemble des structures d'éducation populaire. La prégnance de cette idéologie était pondérée par les travaux de la sociologie critique et de la géographie marxiste, pour lesquels l'espace local est avant tout le lieu où s'exercent la domination et la concurrence entre les populations (Lefebvre, 1974). La « proximité spatiale » peut ainsi se doubler d'une « distance sociale » (Chamboredon, Lemaire, 1970) et engendrer des formes d'évitement : déménagement, recherche de « bon voisinage », contrôle des fréquentations. C'est ainsi que les grands ensembles,

La question des ségrégations scolaires qui a émergé au cours des années 1980 a fait l'objet d'une « reconnaissance » publique progressive. L'article montre que la visibilité d'une question sociale dans le champ politique n'est pas une condition suffisante à sa résolution. Elle peut même donner lieu à un ensemble de hiatus entre chercheurs et « décideurs » politiques. Si, pour les premiers, la ségrégation est perçue comme un analyseur des dysfonctionnements institutionnels et des rapports sociaux inégalitaires, pour les seconds, elle est réduite à sa dimension locale. Les perspectives de résolutions qui en résultent divergent ainsi très fortement en mettant en concurrence deux options possibles et difficilement conciliables : l'égalisation des conditions de scolarisation ou l'aménagement des conditions de circulation des élèves.

porteurs d'espoirs, sont entrés dans la spirale ségrégative (Thomas, Blanc, Bonilla, 2003).

Cette logique ségrégative a produit des effets au sein de l'espace scolaire, comme l'ont montré les premières recherches réalisées au début des années 1980 (Léger, Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990). Pour se développer, elles devaient combattre un ensemble d'idées reçues sur l'école, comme celle qui postule qu'en raison de son projet républicain, celle-ci est supposée égalitaire sur l'ensemble du territoire. Son organisation territoriale régie par la carte scolaire serait à même de garantir des conditions de scolarisation comparables. Cette vision technocratique ignore que les offres scolaires sont très différenciées et hiérarchisées selon les territoires et que le rapport des familles aux règles de sectorisation est très variable culturellement et socialement. Encouragées par les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, l'existence d'un enseignement privé

totallement désectorisé, et par le poids des injonctions paradoxales (l'école républicaine est égalitaire mais les palmarès publiés par la presse avec le concours de l'Éducation nationale vous disent le contraire), les pratiques d'évitement scolaire se sont installées durablement dans le système éducatif français pour une fraction des familles les plus proches de l'univers scolaire. Le couple mobilité/captivité devient ainsi particulièrement structurant, au point que l'on observe que la ségrégation scolaire est nettement plus marquée que la ségrégation urbaine, notamment dans les secteurs où les mouvements de populations sont très marqués (Broccolichi, Van Zanten, 1996).

LES DIFFÉRENTS ÂGES DES SÉGRÉGATIONS SCOLAIRES

La réception de la thématique des ségrégations scolaires au cours des années 1980 était plutôt marquée au plan politique par une négation ou une minimisation du phénomène. Cette « découverte » met en effet en exergue les contradictions et l'hypocrisie du modèle de l'école dite républicaine, qui ne s'est pas départie du séparatisme social qui la caractérisait déjà sous la III^e République. Son organisation segmentée et hiérarchisée avait entre autre finalité de ne pas « heurter les aspirations ségréatives de la clientèle bourgeoise », pour reprendre l'expression d'Henri Marion, éminent collaborateur de Jules Ferry (Dubois, 2007).

Compte tenu des enjeux, la thématique des ségrégations scolaires se développe et s'intensifie au cours des années 1990. La diversification des approches méthodologiques permet de constater son aggravation et son accentuation au cours de cette décennie (Trancart, 1993, 1998), la rendant difficilement contestable par le champ politique. Cette « reconnaissance » est cependant bien

timide et approximative. On en trouve des indices épars à la faveur de discours de rentrée des ministres ou dans des circulaires de cadrage et de relance de l'éducation prioritaire. Aucune modification législative ou réglementaire n'est cependant à signaler. Les constats sur la situation restent bien souvent limités, la responsabilité en est renvoyée systématiquement au plan local, à l'échelle des politiques urbaines ou des chefs d'établissements. La responsabilité spécifique des autorités académiques qui procèdent pourtant aux découpages des périmètres scolaires des collèges¹, à l'affectation des élèves dans les établissements et à la gestion des dérogations est à peine effleurée. Quant à celle de l'État, elle n'apparaît même pas en filigrane (Ben Ayed, 2009). Nous pouvons ainsi douter du fait que le champ politique ait perçu l'ampleur du problème. Non seulement les ségrégations portent fortement atteinte à l'égalité devant l'école et à la crédibilité d'un quelconque discours sur « l'égalité des chances », mais elles sont également révélatrices d'un ensemble de dysfonctionnements et de manquements graves de l'institution scolaire elle-même. Des recherches menées au sein des inspections académiques ont montré l'absence de prise en compte de l'enjeu des ségrégations scolaires dans les pratiques administratives quotidiennes. Ces instances se révèlent en revanche beaucoup plus sensibles et réactives aux attentes d'un certain type de parents à même de peser sur des décisions d'octroi de dérogations ou d'influencer l'organisation des établissements, par la constitution de classes ségréatives par exemple (Van Zanten, 2001 ; Laforgue, 2005). Pour les autres catégories d'acteurs, familles, élèves, voire professionnels, l'expérience de la ségrégation est source d'un profond sentiment de stigmatisation et de disqualification (Mathey-Pierre, Larguèze, 2010).

Les travaux de recherche mettent ainsi non seulement en exergue la vacuité des « réponses » de l'institution au phénomène ségréatif, mais font également porter l'attention sur des pratiques de nature à l'accentuer et qui engagent directement les orientations prises par les politiques éducatives. Celles qui visent notamment à promouvoir l'autonomie des établissements scolaires sont de nature à renforcer les logiques de concurrence car elles visent explicitement à stimuler la différenciation des offres scolaires. Or dans le champ éducatif, les différenciations tendent à se solder par une hiérarchisation (Broccolichi, 1995 ; Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al., 2010).

■ 1 Cette compétence a été transférée aux conseils généraux depuis le 1^{er} janvier 2005.

LES AMBIGÜITÉS D'UNE RECONNAISSANCE PUBLIQUE DE LA QUESTION DES SÉGRÉGATIONS SCOLAIRES

Depuis les années 2000, on observe une reconnaissance plus formelle des ségrégations scolaires dans le champ politique, qui se révèle cependant être la source de nombreuses ambiguïtés. Les travaux de recherche sont plus largement diffusés au-delà des institutions scientifiques. Sous la houlette de quelques acteurs, des bribes de littérature grise sont en voie de constitution au sein de la Haute Administration de l'Éducation nationale. Citons comme exemple le rapport de Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale, consacré à la mixité sociale à l'école (Hébrard, 2002). Le document alterne synthèse de la littérature scientifique, constats plus personnels et recommandations. Aucune d'elles ne sera par ailleurs suivie d'effets, néanmoins ce type de publication marque un point de rupture dans le processus de reconnaissance publique du phénomène. L'objet acquiert une certaine visibilité, il gagne également l'espace médiatique. Des reportages télévisés sont consacrés à l'évitement scolaire, avec notamment pour terrain d'élection l'emblématique quartier latin et ses établissements prisés, en opposition aux établissements « de banlieue », figures totémisées de la relégation sociale et scolaire.

Ce sont probablement les violences urbaines de 2005 qui ont agi comme caisse de résonance pour accélérer le processus de visibilité de la question de la ségrégation au-delà de l'espace scolaire. Si le champ politique était prompt à considérer ces « événements » comme des troubles à l'ordre public passagers, plusieurs sociologues, peu

enclins au présentialisme, se sont au contraire efforcés d'en expliciter les ressorts économiques et sociaux qui en ont permis l'écllosion (Beaud, Pialoux, 2005 ; Kokoreff, 2006 ; Tissot, 2007). Ces analyses contrastaient également avec l'approche sensationnaliste et médiatique. Rares, par exemple, furent les articles de la teneur de celui qui a récemment rendu compte d'événements comparables en Suède. L'article s'intitule « En Suède, les violences urbaines révèlent le déclassement des banlieues » et s'attarde notamment sur la ville de Stockholm. Les violences urbaines y sont explicitement reliées à la dérégulation scolaire² : « Mais les racines sont plus profondes. La Suède est l'un des pays du monde où l'école est la plus déréglementée, explique David Quintanilla, également de Megafonen. Certains parents mettent leur enfant dans les écoles réputées du centre-ville et, du coup, les écoles de banlieue comme Husby ont moins d'élèves, donc moins d'argent, donc moins de ressources pour employer des profs. Ceux restants doivent faire plus de travail administratif et sont moins disponibles pour les élèves. Résultat, environ 50 % des collégiens d'Husby n'ont pas le niveau pour poursuivre leurs études au lycée. Une catastrophe » (*Le Monde*, 23 mai 2013).

En France, la visibilisation de la question ségrégative donne rarement lieu à de telles analyses. Elle accrédite davantage la thèse de la montée en puissance du problème « des quartiers » (Tissot, 2007). Les contextes électoraux pèsent également fortement sur l'appréhension de ces phénomènes. Ce fut le cas en 2007, lors de la campagne présidentielle, où la question « des quartiers » et de l'école occupait une place de choix. Le désarroi des populations précarisées n'était pas imputé centralement à des considérations économiques et sociales mais à la « lourdeur » de l'appareil bureaucratique. Concernant l'école, c'est la carte scolaire qui fut pointée du doigt. Symbole d'une bureaucratie « à la française », considérée comme intrusive et inhibitrice, elle ferait obstacle aux ambitions scolaires des plus méritants en les « assignant à résidence » (en empruntant l'expression de Xavier Darcos). Une partie de l'argumentation développée s'appuyait d'ailleurs,

en les singeant, sur des conclusions de travaux de recherche. Ces procédés rhétoriques anciens, déjà éprouvés dans le cadre de la politique de ville (Chevalier, 1996) et visant à susciter une indignation générale et un consensus, tout en imposant les termes

■ 2 Le système éducatif suédois a connu de grandes réformes marquées par la libéralisation du système éducatif : autonomie très importante des établissements scolaires, financements décentralisés, modulations salariales des enseignants, mise en concurrence des écoles, « chèques éducation » et libre choix de l'école.

du débat, ont pour particularité qu'ils procèdent d'un réductionnisme balayant toute forme de raisonnement complexe. Si, en apparence, les chercheurs et le pouvoir politique semblaient converger sur certains constats, on trouvait peu de points d'accord en revanche sur les analyses, les interprétations et les registres d'action.

Pour les uns, la ghettoïisation urbaine n'est rien d'autre que le reflet visible d'inégalités structurelles trouvant leurs sources dans le champ économique et dont les effets sont redoublés par le poids des dysfonctionnements (ou des fonctionnements) institutionnels (ou des fonctionnements) institutionnels. Pour les autres, la ghettoïisation est la résultante d'une déviance généralisée. S'en extraire relève de la bonne volonté de chacun, à laquelle doit répondre la levée de verrous administratifs. Les pratiques de passe-droit des populations familières de l'univers scolaire deviendraient ainsi la référence à généraliser à l'ensemble de la population, tout au moins pour celles faisant preuve d'une forte mobilisation vis-à-vis de l'école. Traitement collectif pour les uns, et individuel pour les autres, en somme (Rochex, 2010). Si nous polarisons ici les positions du champ politique et scientifique, c'est pour la clarté du propos. Des clivages d'une nature approuvante irriguent également le champ scientifique qui ne constitue pas un ensemble homogène sur l'ensemble des questions ici en jeu. Nonobstant la complexité de ce débat et les nombreuses réserves émises, le candidat à l'élection présidentielle de 2007 qui a recueilli la majorité des votes est parvenu à imposer sa vision libérale de l'école, prônant pêle-mêle la suppression de la carte scolaire, la mise en place de dispositifs de désenclavement des élèves les plus « méritants » (internats d'excellence, cordées de la réussite, etc.) et, corrélativement, la mise en concurrence des établissements dotés d'une autonomie renforcée. Quant à sa rivale, avec une vision plus « modérée », elle prônait la poursuite des expérimentations d'assouplissement de la carte scolaire initiées par la gauche dès 1985.

L'IMPOSITION DU COUPLE SÉGRÉGATION ET CHOIX DE L'ÉCOLE

Cette nouvelle donne du débat public sur l'école est très ambivalente. Elle peut être perçue comme un « progrès » dans la mesure où la question ségrégative est moins confinée. Elle peut être également considérée comme un recul, voire une régression, par le poids des visées instrumentales et simplificatrices qu'elle engendre. Il est ainsi devenu quasiment impossible de penser la question scolaire en dehors du prisme du choix de l'école et de la suppression de la carte scolaire. C'est cette option, sous forme d'assouplissement massif, qui a été mise en œuvre dès les premiers jours du quinquennat de Nicolas Sarkozy. Tout s'est passé ainsi comme si la publicisation de la question ségrégative avait produit des effets quasiment inverses à ceux attendus par une partie des chercheurs. S'ils souhaitaient une prise en compte de ce phénomène, c'était dans une tout autre perspective car celui-ci ne peut être considéré comme un problème autonome auquel une seule réponse s'attachant à ses aspects les plus visibles pourrait être apportée.

La ségrégation scolaire est à appréhender comme un révélateur, un analyseur des dysfonctionnements du système éducatif et comme l'un des mécanismes médiateurs entre des configurations spatiales hiérarchisées et la structure plus générale des inégalités scolaires. La ségrégation pousse ainsi dans ses retranchements le défi de l'égalité. Si une partie des inégalités trouve ses sources dans les environnements sociaux et familiaux des élèves, une autre est tributaire de l'action scolaire elle-même. Le champ ouvert est très vaste. Nous ne traiterons pas ici les enjeux de la relation pédagogique, qui appelleraient de plus longs développements mais en resterons principalement à des problématiques institutionnelles et organisationnelles qui ne nous paraissent pas négligeables.

LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE : UNE FABRICATION INSTITUTIONNELLE

S'il existe une ségrégation entre élèves, celle-ci va de pair avec une très forte différenciation de la répartition des moyens de l'Éducation nationale sur le territoire. L'appréciation des différences entre établissements par

les familles, à l'origine des fuites, ne relève donc pas uniquement d'une appréciation subjective. Dans l'enseignement primaire, des sources syndicales estiment les différences de dotation entre les écoles dans un rapport de 1 à 10 en raison de la dépendance d'une partie des financements des ressources propres des municipalités (Careil, 2002). Dans le second degré, les dotations des établissements sont le fruit de négociations et de clés de répartition indexées notamment sur le nombre d'élèves accueillis. Les écoles ou les établissements les plus fuis sont ainsi les plus sensibles aux risques de sous-financements, qui les exposent davantage encore aux appréciations négatives des parents. Dans l'enseignement secondaire, une part des moyens affectés à diverses activités ou divers dispositifs (dédouplements de groupes, projets, voyages scolaires, etc.) résultent des soutiens financiers des tutelles académiques et rectorales, mais également des collectivités locales, voire de financeurs privés³. Ajoutons que le « coût » d'un établissement est dépendant de la pyramide des âges des enseignants. Les établissements les plus fuis sont ceux qui accueillent les enseignants les plus jeunes, donc les moins « coûteux », et où sont également concentrés les personnels plus précaires.

Ces premiers éclairages illustrent les potentialités analytiques de la problématique des ségrégations scolaires. Véritable boîte de Pandore, cette analyse démontre que les ségrégations ne sont pas uniquement le fruit de comportements mal coordonnés des parents d'élèves, d'effets pervers de l'agrégation de stratégies scolaires, ou d'aspirations généralisées au séparatisme social ; elles sont également le produit d'un construit institutionnel et politique. Les travaux récents

de François Baluteau consacrés à la différenciation des offres éducatives des établissements en fournissent une excellente confirmation. Ses analyses portent sur la notion de « curriculum optionnel », qui désigne les enseignements proposés par les établissements au-delà du programme obligatoire (Baluteau, 2013). Son questionnement s'intéresse aux relations entre l'ampleur des différenciations observées et la composition sociale des publics accueillis.

De quelle différenciation s'agit-il ? Le corpus analysé met au jour des oppositions nombreuses entre établissements favorisés et défavorisés : offre renforcée en langues au sein des établissements favorisés contre quasi-absence dans les établissements défavorisés, langues anciennes dans les établissements favorisés contre langues vivantes dans les établissements défavorisés (notamment le portugais et l'arabe), parcours optionnels centrés sur les arts et la culture dans les établissements favorisés contre sections sportives, dispositifs professionnalisants, « d'intégration », pour élèves en difficulté, en situation de handicap ou issus de l'immigration dans les autres. François Baluteau observe que ces différenciations sont la conséquence de choix politiques et assumés en tant que tels par les responsables scolaires locaux : « Les justifications développées par les responsables scolaires pour implanter les dispositifs d'enseignement optionnel tendent donc à renforcer les disparités entre les collèges, facteur de ségrégation sociale. Dans ces conditions, il revient à l'administration d'établir une meilleure répartition des biens culturels entre les collèges. »

Avec une focale différente et complémentaire, certaines recherches consacrées à l'éducation prioritaire valident cette approche de la fabrication institutionnelle des logiques ségrégatives, ou tout au moins de logiques d'action institutionnelle très sensibles aux contextes locaux. Ces travaux portent sur les insuffisances de pilotage de la politique d'éducation prioritaire, tant au plan national que local. Au plan national, le dispositif est marqué par l'inconstance des soutiens, par l'alternance de périodes de mise en veille et de relances qui nuisent à la continuité des actions. L'instabilité caractérise cette politique. Celle-ci

n'a par ailleurs pas suscité de transformations profondes au sein de l'administration de l'Éducation nationale qui, en dépit des proclamations, n'a que très peu modifié son approche gestionnaire et comptable

■ 3 Voir par exemple le cas du partenariat entre le conseil général de Seine-Saint-Denis et la banque BNP Paribas. Initié en 2009, le programme « Odyssée Jeunes » contribue au financement des voyages scolaires des collèges du département. On peut ainsi lire sur le site internet de la banque que cette dernière revendique à ce jour la contribution à 600 voyages pour 126 collèges des 39 villes du département, pour un total de 24 000 collégiens concernés.

des territoires concernés (Lorcerie, 2003). La notion de « discrimination positive » n'est donc qu'un leurre. Au plan local, les constats ne sont guère plus optimistes, bien qu'ils fassent apparaître de fortes variations de mise en œuvre de cette politique. Celles-ci s'expliquent bien souvent par une surmobilisation des acteurs de terrain, souvent source d'usure et de découragement. L'anomie qui caractérise le pilotage national de cette politique se traduit également au plan local par des jeux de concurrence et de défiance entre diverses catégories d'acteurs pourtant invités à coopérer (Éducation nationale, villes, services sociaux, etc.). L'insécurité institutionnelle induite par le défaut de cadres d'action lisibles conduit souvent les acteurs à un repli intra-institutionnel, en dépit des discours sur les impératifs de l'interministérialité (Ben Ayed, 2013). Ces situations sont sources de paradoxes. C'est en effet dans les territoires favorisés que l'on observe une concentration d'institutions et « d'acteurs forts » (stabilité des personnels, lisibilité du cadre d'action, ressources), et dans les territoires défavorisés la concentration d'institutions et « d'acteurs faibles » (Payet, Giuliani, Laforgue, 2008), soumis au flou et aux contradictions de l'action publique scolaire territorialisée (Jeannot, 2005). Le caractère cumulatif de ces dysfonctionnements a trouvé récemment un terrain d'expression pour le moins inattendu en la publication d'un référé de la Cour des comptes du 11 juillet 2012 intitulé « Égalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement secondaire ». Les travaux de la Cour ont porté sur quatre aspects de la mise en œuvre de la politique éducative nationale supposée garantir l'égalité des chances : l'allocation des moyens, la répartition de l'offre de formation, la détermination de la carte scolaire et les politiques d'éducation prioritaire.

■ 4 Pour prévenir toute forme d'anachronisme : si les publications auxquelles nous avons fait référence plus haut sont postérieures à 2007, il va de soi que les processus qui y sont décrits sont inscrits dans la longue période.

La Cour s'étonne du faible intérêt de l'Éducation nationale à prendre en compte les relations entre inégalités d'allocation des moyens et inégalités scolaires. Or ces inégalités sont manifestes. La Cour constate, y compris pour les établissements situés en zone d'éducation prioritaire, que nombre d'entre eux disposent d'une dotation globale horaire et d'un nombre d'adultes moindres que d'autres ne faisant pas l'objet de ce classement. Ces différences sont de plus renforcées par des variations entre les académies. La Cour relève également que les modes d'allocation des moyens par l'administration centrale ne tiennent pas compte des modifications législatives sur l'école des dix dernières années, notamment de la loi d'orientation de 2005. Elle remarque globalement que « le mode d'allocation des moyens ne prend que marginalement en compte les besoins des élèves ». Elle souligne également le manque de transparence, « puisqu'il n'est pas possible de calculer à partir de critères explicites les dotations accordées aux académies ». La Cour suggère une réflexion approfondie sur des modalités renouvelées de répartition des moyens tenant compte des difficultés des élèves et reposant de nouvelles échelles institutionnelles. La réduction des inégalités supposerait, selon la Cour, de privilégier trois actions prioritaires : la redéfinition de la carte des formations, une sectorisation orientée vers la mixité sociale, une politique d'éducation prioritaire centrée sur les établissements à fortes difficultés scolaires.

L LA LUTTE CONTRE LES SÉGRÉGATIONS : L'ALIBI DE L'INSTAURATION DU LIBRE CHOIX DE L'ÉCOLE

L'ampleur des conséquences institutionnelles qui résulteraient d'une prise en compte complexe des ségrégations scolaires permet de mieux comprendre pourquoi les dirigeants politiques sont davantage enclins à opter pour une vision simplificatrice impliquant des décisions moins contraignantes. Agir en faveur d'une égalisation des conditions de scolarisation ou en faveur de l'aménagement des conditions de circulation des élèves n'a ni le même sens, ni le même impact. Comme évoqué plus haut, c'est la seconde option qui l'a emporté en 2007⁴. Cette décision est pour le moins stratégique. Outre sa faculté à mettre à l'index l'ensemble des dysfonctionnements que nous venons d'énoncer, l'instauration d'un

libre choix de l'école permet de jouer tactiquement sur des niveaux de responsabilités. Disons schématiquement que la réussite ou l'échec scolaire s'en trouvent transférés de l'institution scolaire vers les familles tenues d'opérer les « bons choix », puisque le jeu scolaire leur est présenté désormais comme ouvert. Les acteurs locaux se trouvent également sur-responsabilisés, le cadre réglementaire ayant pris soin de leur confier les délicats arbitrages locaux, cette politique se mettant en œuvre à moyens constants (voire réduits) et « dans la limite des places disponibles ».

L'efficacité de la politique scolaire résulterait ainsi de la meilleure articulation possible entre liberté de choix et des familles et pragmatisme des responsables scolaires locaux. L'opposition probablement sans précédent du principal syndicat des chefs d'établissements (SNPDEN) à cette politique est révélatrice de ce refus d'une vision trop localiste de la politique éducative et des risques perçus de déstabilisation des établissements les plus fragiles. Ces craintes et réserves ont rapidement été confortées par la publication d'un ensemble de rapports officiels émanant de diverses sources : inspection générale de l'Éducation nationale, Conseil national des villes, rapports parlementaires, rapport du Conseil économique et social environnemental⁵. Ces publications ont souligné et constaté, dès sa mise en application, les risques engendrés par cette politique, notamment l'accélération des logiques ségrégatives.

Ces constats ont été à nouveau confirmés par deux nouvelles publications au cours de l'été 2013. La première, à l'initiative de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, est consacrée à l'analyse des effets de la politique d'assouplissement de la carte scolaire de 2007, dans le cadre d'un programme de recherche qu'elle avait initié

dès 2009 (DEPP, 2013). Les différents auteurs convergent pour souligner les effets négatifs de la réforme. Ils relèvent un accroissement des ségrégations, notamment dans les établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire (Fack, Grenet, 2013), et plus largement pour ceux situés dans des espaces à moyenne ou forte densité urbaine (Ben Ayed, Broccolichi, Monfroy, 2013). D'autres auteurs insistent sur les difficultés de régulation de cette politique à l'échelle locale (Agulhon, Palma, 2013 ; Mons, Dutercq, 2013 ; Oberti, Prêteceille, 2013).

La seconde publication est le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale de juin 2013 intitulé « Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007 » (IGEN-IGAEN, 2013). Ce rapport confirme les effets négatifs de l'assouplissement de la carte scolaire et s'intéresse plus largement à la façon dont la sectorisation scolaire est mise en œuvre en France. Il constate le flou induit par le transfert de la sectorisation aux conseils généraux, concernant les collèges : « Trois de ces conseils généraux n'avaient pris aucune délibération concernant la sectorisation des collèges de leur département depuis 2004. L'un d'eux a d'ailleurs découvert sa compétence à l'occasion de la mission [...]. La mission a observé des cas de simple ignorance par une collectivité des règles de fonctionnement de l'autre, comme un conseil général qui croyait que l'école primaire de l'élève primait sur son adresse, alors que la sectorisation en collège est fondée sur l'adresse des familles. » Dans certains cas, les inspecteurs n'hésitent pas à parler de l'existence d'un « droit coutumier ». L'assouplissement de la carte scolaire a contribué à tendre les relations entre conseils généraux et inspections académiques : « Ainsi, suite à l'assouplissement, beaucoup de départements n'ont pas eu accès au nombre de dérogations acceptées dans tel ou tel collège, y compris dans le cas de protocoles d'échanges de données, ce qui a contribué à raviver les tensions » (IGEN-IGAEN, 2013).

Les pratiques des services académiques ne sont pas non plus à l'abri des critiques : « La question d'un équilibre social ou de la mixité scolaire est très rarement abordée, que ce soit par les DASEN ou par les conseils généraux. Il faut dire que cette question a rarement été une priorité aux yeux de l'Éducation nationale qui n'a pas utilisé le levier de la carte scolaire, quand elle en avait la compétence, pour équilibrer la composition sociale des col-

■ 5 Pour une synthèse et une analyse de ces rapports voir Choukri Ben Ayed, *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes, Du Temps, 2009.

lèges. » Ce que fustige également la mission d'inspection, c'est l'absence de coordination non seulement entre les différents acteurs locaux mais également entre les différents niveaux d'enseignement, dans la mesure où les différentes cartes scolaires régissant ces différents niveaux ne sont pas coordonnées (carte scolaire du 1er degré, des collèges, des lycées). Malgré ces réserves, le rapport considère que l'assouplissement de la carte scolaire, qui ne consistait « qu'en une officialisation institutionnelle de pratiques antérieures plus opaques », constitue un acquis, « un point de non-retour » car les familles n'accepteraient pas la réinstauration de contraintes. La question de la carte scolaire pourrait être résolue en priorité localement en profitant du nouveau contexte induit par la nouvelle loi d'orientation sur l'école de 2013 qui inscrit explicitement l'objectif de mixité sociale. Parmi les préconisations évoquées pour atteindre cet objectif figurent notamment la recherche de meilleures coordination et concertation des politiques locales, la constitution d'observatoires locaux de « l'équilibre social » sous la responsabilité des directeurs académiques des services de l'Éducation nationale.

AMELIORER LES CONDITIONS DE SCOLARISATION OU FACILITER LES CONDITIONS DE CIRCULATION DES ÉLÈVES : QUELLES IMPLICATIONS POLITIQUES ?

Rendre visible un problème n'est pas forcément le résoudre. La reconnaissance tardive des ségrégations scolaires a fait advenir des perspectives de résolutions différentes : améliorer les conditions de scolarisation ou faciliter les conditions de circulation des élèves. Cette opposition peut paraître simplificatrice. Dans les faits, les tenants de l'une ou l'autre option n'érigent pas les mêmes ordres de priorité. Ceux de la première priorisent l'éradication des sources même de l'évitement scolaire à l'origine des ségrégations (hiérarchisations spatiales,

dysfonctionnements institutionnels en cascade, etc.). Ceux de la seconde considèrent comme inéluctable l'expansion des marchés scolaires qu'il conviendrait de contrôler et focalisent ainsi leur attention sur les mécanismes de contrôle. L'inéluctabilité des marchés scolaires résulterait, selon eux, d'une aspiration de plus en plus forte des familles au choix de l'école. Cette proposition est bien entendu discutable ; toutes les familles ne sont pas promptes ou aptes à choisir leur école. Toute pratique de choix mobilise des ressources financières mais également des propriétés culturelles et cognitives inégalement réparties. Les trajectoires scolaires favorables ou défavorables sont du reste soumises à un ensemble de paramètres complexes, pour la plupart d'entre eux incontrôlables. Elles ne peuvent être résolues par le simple effet d'une migration scolaire, lorsque cette dernière ne constitue pas une source de complications et de déconvenues (Broccolichi, 1998). Ces deux options mettent en contrepoint le statut même des ségrégations en tant qu'objet politique. Pour les tenants d'une égalisation des conditions de scolarisation, les ségrégations ne peuvent être considérées comme un problème autonome, surdéterminé localement. Elles relèvent d'une inscription spatiale des inégalités scolaires et d'une médiation avec la structure plus générale des inégalités sociales (Tissot, Backouche, Ripoll, Veschambre, 2011). Pour les tenants d'une approche en termes de marché, la ségrégation relève prioritairement d'enjeux locaux et appelle une prise en charge spécifique du problème de l'autonomisation des familles (ou de certaines d'entre elles) à l'égard des règles du jeu étatique.

Cette opposition n'est pas sans rappeler la controverse qui opposa récemment Robert Castel et Alain Ehrenberg à propos du statut de l'autonomie des sujets dans le développement des sociétés industrielles. Dans son ouvrage *La Société du malaise* (Odile Jacob, 2010), Alain Ehrenberg compare les sociétés américaine et française du point de vue de leur rapport à l'autonomie. Si la première se caractérise par une sacralisation d'un « esprit de la personnalité » (du *self* individuel), la seconde est redevable au contraire d'« un esprit de l'institution ». Ces deux références impliquent des rapports différenciés aux régulations sociales et au principe d'égalité. Régulations individuelles et égalité reposant sur les personnes pour la première, régulation et protection des personnes, étatiques pour la seconde. Cette seconde référence serait, selon Alain Ehrenberg, en voie d'un

profond affaiblissement. La France passerait ainsi d'une « égalité de protection sous la houlette de l'État » à « une égalité d'opportunité dans laquelle il s'agit de rendre les individus capables de saisir des opportunités en les aidant à entrer dans la compétition ». Alain Ehrenberg ne dramatise pas ce constat d'un changement de registre politique et le décrit plus précisément en ces termes : « La nature des inégalités d'aujourd'hui engage une responsabilité personnelle parce que, dans des économies de la connaissance, l'égalité des chances dépend de ses propres capacités relationnelles et cognitives [...]. Cette situation implique le développement universel de pratiques consistant à aider les gens à s'aider eux-mêmes, pratiques que les Américains appellent *empowerment* » (Ehrenberg, 2010).

Alain Ehrenberg appréhende avec bienveillance ce qu'il nomme un « *empowerment* à la française », car il redonnerait aux individus « un pouvoir d'agir ». Il appelle ainsi de ses vœux « une politique de l'autonomie, c'est-à-dire une politique centrée justement sur la capacité d'agir des personnes, et plus particulièrement sur celle des couches sociales qui subissent les inégalités. Le débat n'est pas : ou la protection ou l'opportunité, mais l'intégration des deux modèles en France ». Robert Castel développe un point de vue différent, car préoccupé avant tout par les conséquences sociétales du déclin des protections collectives. Cette « souveraineté du *self* » (de l'autonomie) ne résulte pas, pour nombre d'individus, d'un choix mais d'une injonction : « L'autonomie commandée n'est pas l'autonomie, mais un nouveau mode de domination. Quant à l'expérience sociale, elle montre également que pour les individus précarisés et menacés de perdre leurs supports protecteurs, tout n'est pas non plus affaire de mobilisation personnelle » (Castel, 2010). Si Robert Castel critique cette

imposition de l'autonomie, ce n'est pas seulement en raison de motifs philosophiques et politiques mais également parce que ce modèle « ne manque pas de perdants » : « L'injonction d'autonomie peut se retourner en son contraire et invalider encore davantage les individus rendus coupables de n'avoir pas la capacité de satisfaire à cette exigence. On peut être attaché à la valeur de l'autonomie et être obligé de tenir compte du fait que tout le monde n'est pas également armé pour la réaliser » (Castel, 2010).

Cette figure de l'autonomie, on peut la décrire en d'autres termes comme l'imposition universaliste d'un habitus de classes (moyennes ou supérieures) à l'ensemble de la société. N'est-ce pas ce qui se joue actuellement à l'école ? Ne peut-on pas considérer que, en raison de son projet collectif, l'école doit demeurer à distance de telles injonctions⁶ ? Nous pourrions ainsi faire nôtre cette proposition de Castel : « La défense du droit, de l'égalité de protection et du rôle régulateur de l'État ne sont pas de vieilles lunes. Ce seraient plutôt les conditions nécessaires pour continuer à faire société » (Castel, 2010). Éclairée par ce débat, la problématique ségrégative et du libre choix de l'école en ressort sous un autre jour. Les défenseurs d'une égalisation des conditions de scolarisation seraient ainsi favorables au renforcement des protections collectives qui incombent à l'État ; alors que les tenants d'une régulation par les mécanismes de marché entretiendraient une proximité avec les théories de l'*empowerment*.

Pour tenter de trancher ce type d'opposition, les travaux empiriques ont toute leur importance même si leurs enseignements peinent à infléchir les points de vue dominants. Outre les nombreuses réserves rappelées plus haut quant au rapport des familles au libre choix de l'école, ces observations de la mission de l'inspection générale de l'Éducation nationale prennent ici un relief particulier : « [...] une contradiction est assez vite apparue entre la large diffusion des thèses selon lesquelles l'introduction des mécanismes de marché dans l'éducation assurerait un égal accès (y compris des élèves les moins favorisés et des écoles les moins performantes) aux écoles de haute qualité, tout en encourageant l'efficience, en aiguillonnant l'innovation et en augmentant la qualité globale d'un système éducatif, et la non-validation de ces thèses par les preuves issues de la recherche, le choix et les autres mécanismes de mar-

■ 6 Pour une synthèse et une analyse de ces rapports voir Choukri Ben Ayed, *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes, Du Temps, 2009.

ché ayant souvent augmenté la ségrégation [...]. » Difficile de voir en cela autre chose qu'un désaveu.

La rentrée scolaire 2013 a été marquée par une évolution législative. La loi de programmation et de refondation de l'école adoptée par le Parlement le 25 juin 2013 a introduit de nouvelles dispositions du Code de l'éducation. L'article L. 111-1 précise que le service public d'éducation contribue à « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». L'article précise en outre que le service public d'éducation « veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement [...] ». Lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut-être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transport urbain » (Article L. 213-1). Ces inflexions législatives ont une portée symbolique significative car, depuis l'instauration de la carte scolaire de 1963, il s'agit des premières dispositions de nature contraignante en faveur de la « mixité sociale », qui fait ainsi son apparition dans la loi. Ces dispositions, dont il est difficile d'appréhender à ce jour les effets et la portée, apparaissent cependant encore faibles pour inverser une logique historique lourde ayant conduit à un accroissement massif des ségrégations scolaires. Les modalités et la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions devront faire l'objet d'un examen attentif.

■ **CHOUKRI BEN AYED**

Université de Limoges, Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre-Ouest

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C., PALMA J. (2013/6), « Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire. Des actions segmentées et contradictoires », *Éducation et formations*, n° 83.
- BALUTEAU F. (2013), « Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges », *Sociologos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 8.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2005/11), « La "racaille" et les "vrais jeunes". Critique d'une vision binaire du monde des cités », *Liens Socio* [portail francophone généraliste d'informations en sciences sociales].
- BEN AYED C. (2013/2), « Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville », *Agora Débats/Jeunesses*, n° 64.
- BEN AYED C., BROCCOLICHI S., MONFROY B. (2013/6), « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation et formations*, n° 83.
- BEN AYED C. (2009/5), « La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180.
- BEN AYED C., *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes, Du Temps, 2009.
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D. (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres ».
- BROCCOLICHI S. (1998), « Inquiétudes parentales et sens des migrations des élèves », *Éducation et formations*, n° 101.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1996), « 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.
- BROCCOLICHI S. (1995), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, vol. 21.
- CAREIL Y. (2002), *École libérale, école inégale*, Paris, Syllepse/Éd. Nouveaux regards.
- CASTEL R., « L'autonomie, aspiration ou condition ? », *La Vie des idées*, 26 mars 2010 [En ligne].
- CHAMBOREDON J.-C., LEMAIRE M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, vol. 11, n° 1.
- CHEVALIER G. (1996), « Volontarisme et rationalité d'État, l'exemple de la politique de la ville », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 2.
- CHOMBART DE LAUWE P.-H. (1965), *Des hommes et des villes*, Paris, Payot.

- Cour des comptes (2012), *Égalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement secondaire*, Référé n° 64421.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Fack G., Grenet J. (2013/6), « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire », *Éducation et formations*, n° 83.
- DUBOIS P. (2007/2), « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie*, n° 159.
- EHRENBERG A., « Société du malaise ou malaise dans la société ? », *La Vie des idées*, 30 mars 2010 [En ligne].
- FACK G., GRENET J., Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), (2013/6), « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire », *Éducation et formations*, n° 83.
- HÉBRARD J. (2002), *La Mixité sociale à l'école et au collège*, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, MEN.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990), *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- IGEN-IGAENR (2013), *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007*, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, à Madame la ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, Rapport n° 2013-037.
- JEANNOT G. (2005), *Les Métiers flous. Travail et action publique*, Toulouse, Octares (2e éd. 2011).
- Kokoreff M. (2006/3), « Comprendre le sens des émeutes de l'automne 2005 », *Regards sur l'actualité*, n° 319.
- LAFORGUE D. (2005), *La Ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan.
- LEFEBVRE H. (1974), *La Production de l'espace*, Anthropos (4e éd. 2000).
- LÉGER A., TRIPIER M. (1988), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Klincksieck, Libr. Des Méridiens.
- LORCERIE F. (2003), « Projet éducatif, territoire et habitants après treize ans de politiques prioritaires ville-école », in *Projet éducatif. Territoire et habitants*, VEI, Hors-série, n° 7.
- MATHÉY-PIERRE C., LARGUÈZE B. (2010) « Désarroi des familles, des élèves et des professionnels », in Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D. (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres ».
- MONS N., DUTERCQ Y. (2013/6), « Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique », *Éducation et formations*, n° 83.
- OBERTI M., PRÉTECEILLE E. (2013/6), « Drogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », *Éducation et formations*, n° 83.
- PAYET J.-P., GIULIANI F., LAFORGUE D. (dir.) (2008), *La Voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- ROCHEX J.-Y. (2010), « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed C. (dir.), *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin.
- TISSOT S. (2007), *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, coll. « Liber ».
- TISSOT S., BACKOUICHE I., RIPOLL F., VESCHAMBRE V. (dir.) (2011), *La Dimension spatiale des inégalités. Regards croisés des sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TOMAS F., BLANC J.-N., BONILLA M. (2003), *Les Grands Ensembles. Une histoire qui continue*, Institut d'études régionales et des patrimoines, École d'architecture de Saint-Étienne, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne.
- TRANCART D. (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, vol. 124.
- TRANCART D. (1993/7), « Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies », *Éducation et formations*, n° 35.
- VAN ZANTEN A. (2001), *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.