

# L'appréhension des inégalités de scolarisation

## ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions

CHOUKRI BEN AYED,  
Université de Limoges,  
GRESKO

SYLVAIN BROCCOLICHI,  
Université  
d'Artois, RECIFES

*« Tous les enfants reçoivent la même instruction dans une école unique où l'égalité sur une même ligne de départ est la règle fondamentale (...). Aucun privilège de naissance ou de fortune n'est pris en compte par le système scolaire, chacun doit faire seul la preuve de ses aptitudes ou de ses connaissances »*

Alfred Girard, Alain Sauvy, *Vers l'enseignement pour tous*, Bruxelles, Elsevier Séquoia, 1974.

**d**ans une société où de considérables inégalités économiques et culturelles sont durablement installées, la crédibilité d'un principe d'égalité républicaine repose sur l'existence de droits formellement égaux et d'institutions supposées méritocratiques, à commencer par l'école et les concours de la fonction publique. Ces institutions sont en effet censées offrir à tous les mêmes chances de démontrer leurs mérites et de bénéficier de promotions sociales, indépendamment de leur milieu d'origine. La méritocratie scolaire se situe ainsi au cœur des rhétoriques de justification des inégalités sociales ; et elle y occupe une place encore plus centrale depuis l'essor des emplois qualifiés nécessitant une certification scolaire au cours du xx<sup>e</sup> siècle. Avoir conscience de cet enjeu latent aidera à élucider les contradictions majeures qui affectent beaucoup des travaux portant sur l'école : la propension récurrente à minimiser les inégalités d'accès aux savoirs scolaires liées aux politiques qui déterminent les conditions sociales et pédagogiques du déroulement de la scolarité des élèves, en exagérant le rôle joué par les comportements des familles d'élèves ou de certains professionnels, souvent au prix d'étonnantes distorsions.

Cette tendance se manifeste sous plusieurs formes apparues à des époques différentes : nous en relèverons ici deux variantes qui ont durablement modelé la vision des inégalités

scolaires au cours des dernières décennies. La focalisation sur les différentiels d'orientation « à notes égales » selon les milieux sociaux est la plus ancienne : elle a installé l'idée d'une auto-sélection des élèves des familles populaires en dépit des constats qui contredisent ce schème explicatif. Ce mode de minimisation des inégalités d'accès aux savoirs scolaires a été ensuite relayé par la mise en exergue des variations locales de performances : ces variations sont attribuées à l'(in)efficacité des acteurs locaux en occultant les mécanismes sélectifs qui affectent les différences entre établissements et en ignorant le rôle majeur des ségrégations.

### **L'affirmation d'une prépondérance des comportements d'orientation : une analyse en trompe l'œil**

Des travaux pionniers de l'INED, on retient souvent ce qui en a été repris par Pierre Bourdieu dans son article sur la reproduction des inégalités culturelles, « L'école conservatrice »<sup>1</sup>, à savoir le constat que la réussite scolaire des enfants est liée aux diplômes des parents bien plus qu'à leurs revenus : « *Ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle* »<sup>2</sup>. En réalité, dans l'article dont est extrait cette citation, Paul Clerc défendait aussi l'idée que « l'inégalité sociale de réussite a moins de conséquences que l'inégalité de comportement (d'orientation) » ; et cette prépondérance attribuée à l'orientation caractérisait alors plus globalement les travaux de l'INED. La minimisation du rôle des performances scolaires reposait alors sur le constat d'une forte sursélection des élèves « à notes égales » en fin de CM2 : la proportion d'élèves passant en 6<sup>e</sup> (et non en classe de fin d'études primaires) était beaucoup plus faible pour les élèves issus des milieux socialement défavorisés, surtout quand ils n'avaient pas de très bons résultats. La tendance à y voir un « manque d'ambition » et à en faire l'explication principale des inégalités scolaires reste encore prégnante aujourd'hui, comme en témoigne ce propos d'un représentant du ministère de l'Éducation nationale cité dans un rapport du Sénat de septembre 2010 : « *L'auto sélection est un élément essentiel dans la construction des inégalités sociales d'orientation.*

1. Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, n° 7-3, 1966, p. 325-347.

2. Clerc P., « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième », *Population* n°4, 1964, p. 627-672, cité dans Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture » *op. cit.*

*Le manque d'ambition des élèves des milieux défavorisés est un facteur important de ces inégalités. »*

Avant d'indiquer ce qui contredit radicalement cette vision depuis bien longtemps, mentionnons le biais qui l'a fait naître, puis ce qui a contribué à sa survie artificielle. Le biais vient du fait que l'INED mesurait les inégalités de performances entre les élèves sur la base des notes attribuées par leur enseignant de CM2 (et non sur la base d'épreuves et de barèmes communs). Or, il a été démontré que les enseignants tendent à étaler leur note de façon similaire, quel que soit le niveau réel des élèves de leur établissement<sup>3</sup>. Leur notation est ainsi plus sévère là où se concentrent les meilleurs élèves des milieux culturellement favorisés et plus indulgente dans les établissements de quartiers populaires ; leurs pratiques d'orientation tendent ensuite à compenser cette inégale sévérité. Se fonder sur ces notations a donc conduit à beaucoup sous-estimer l'ampleur des inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale des élèves, et à surestimer, par contrecoup, l'importance des différentiels d'orientation à notes égales<sup>4</sup>.

Cette déformation a exagéré la faiblesse des poursuites d'études longues des élèves classés « moyens » (sur la base de leurs notes) dans les milieux populaires. Mais si l'explication par le « manque d'ambition » dans ces milieux a connu un tel succès, c'est aussi que les constats biaisés de l'INED ont été repris par des auteurs qui leur ont ajouté un vernis théorique. Ainsi Raymond Boudon a présenté les inégalités de cursus scolaire comme résultant de « choix calculés » des familles tenant compte du coût des études et des inégales perspectives de rentabilisation des diplômes en fonction de leur position sociale : « *Les individus "choisissent" leur niveau d'instruction par un calcul rationnel, en fonction de leur position dans le système des classes et des attentes sociales attachées à un instant particulier aux divers niveaux d'instruction* »<sup>5</sup>.

3. Duru-Bellat M., Mingat A., « De l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> au fonctionnement du collège - 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation », *Cahiers de l'IREDU*, n° 45, 1988 (page 69).

4. - Pour plus d'indications sur la découverte de ce biais et sur sa non prise en compte dans les travaux sur l'orientation, cf. Sylvain Broccolichi, Rémi Sinthon, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie* n°175, 2011.

5. Clerc P., *op. cit.* Raymond Boudon dans son ouvrage *L'inégalité des chances* (Armand Colin, 1979), où il ne s'appuie que sur les enquêtes de l'INED, conclut à son tour que : « *L'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles* ».

Dans cette formulation et celle de l'INED, l'importance des inégalités d'accès aux savoirs scolaires est fortement minorée en mettant en avant le rôle des choix d'orientation inégalement ambitieux ou prudents ; comme si l'orientation ne dépendait que secondairement des performances scolaires. Or c'est exactement le contraire qui apparaît quand on compare les résultats aux examens selon les milieux sociaux. Les élèves des familles supposées s'auto-sélectionner par excès de prudence y échouent en proportion bien plus élevée, en particulier dans les sections générales les plus valorisées du baccalauréat où les enfants d'ouvriers échouent deux fois plus souvent que ceux dont les parents sont eux-mêmes bacheliers. Nulle trace, donc, d'une prudence bien calculée : c'est l'inégalité des chances d'acquérir toutes les connaissances requises qui est en cause avant tout dans l'inégale obtention des diplômes selon les milieux sociaux.

Les premiers à opérer ces constats (à la fin des années 1980) ont d'ailleurs cru à un changement récent des pratiques d'orientation, tant la thèse de la sur-sélection bénéficiait d'un crédit élevé jusque-là : « *Tout se passe comme si les élèves d'origine modeste étaient aujourd'hui "sous-sélectionnés"* »<sup>6</sup>. En réalité, on pouvait déjà constater l'échec bien plus fréquent au baccalauréat des élèves de milieu populaire dès la fin des années 1960, à partir des données que l'INED avait recueillies mais n'avait pas exploitées et publiées<sup>7</sup>. Ce constat prend tout son sens grâce aux travaux indiquant que les élèves des milieux socialement favorisés progressent davantage en moyenne dans la plupart des domaines scolaires<sup>8</sup>.

Du fait des transmissions assurées par certaines familles et de leur meilleure maîtrise des conditions d'accès à des classes offrant de meilleures opportunités d'apprentissage, les mêmes résultats scolaires enregistrés à un moment de la scolarité correspondent à des chances de succès ultérieurs bien différentes selon l'origine sociale des élèves<sup>9</sup>. Le sachant,

6. Convert B., Pinet M., « Les classes terminales et leur public ». *Revue française de sociologie*, vol. 30-2, 1989, p. 211-234.

7. Broccolichi S., Sinthon R., *op. cit.*

8. Voir notamment : Bressoux P., Desclaux A., « La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves ». *Éducation et Formations*, 27-28, 1991 p. 61-81 ; Duru-Bellat M., Mingat A., « De l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> au fonctionnement du collège - 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation », *Cahiers de l'IREDU*, n° 45, 1988.

9. Duru-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*, Paris, PUF, 2002 ; Grisay A., « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours de années de collège ». *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 88, 1997.

on comprend que les élèves des milieux populaires paraissent sous-sélectionnés quand on constate leur échec plus fréquent au baccalauréat alors qu'ils semblaient sur-sélectionnés quand on se référait à leurs résultats avant les décisions d'orientation. Cela signifie que l'institution scolaire n'offre pas les mêmes chances de progresser aux élèves issus des différents milieux sociaux. Or cet écart à l'idéal méritocratique semblait « impensable » au début des années 1970 pour les chercheurs de l'INED qui ne cessaient de réaffirmer leur foi en cet idéal (Cf. notamment la citation mise en exergue de cet article).

La tendance dominante à minimiser les inégalités d'accès aux savoirs scolaires et à surestimer le rôle des inégalités d'orientation a sous-tendu les politiques de massification scolaire de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Dans cette optique, supprimer des paliers d'orientation (en fin de CM2 puis en fin de 5<sup>ème</sup>) devait suffire à « démocratiser l'enseignement ». En réalité, faute d'agir sur les inégalités d'accès aux savoirs scolaires, cet allongement des études n'a fait que différer l'élimination des moins préparés aux exigences scolaires, sans guère modifier les inégalités d'obtention de diplôme selon l'origine sociale : ainsi, à la fin des années 1960, les enfants de cadres avaient 4 ou 5 fois plus de chances d'obtenir un baccalauréat que les enfants d'ouvriers, et l'inégalité est restée du même ordre au niveau du baccalauréat général (présentant le même degré de rareté que le bac des années 1960), après la suppression des paliers d'orientation de la fin de l'école primaire et du milieu de la scolarité au collège.

Cette inégalité demeure considérable aujourd'hui (tableau 1) et s'est même accrue pour la période récente, comme le relèvent les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale eux-mêmes : « *Les écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents ont plutôt tendance à s'aggraver [...]. Les élèves originaires des milieux sociaux les plus défavorisés (employés de service, ouvriers non qualifiés, inactifs) voient leurs chances de devenir bacheliers se contracter, voire baisser sensiblement dans le cas des employés de service. Pour une part, ces fortes disparités sociales reflètent des différences de réussite qui se sont développées au cours de la scolarité élémentaire* »<sup>10</sup>.

10. Vanhoffler A., « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information DEPP-MEN*, 10-13, septembre 2010

**Tableau 1.**  
**Niveau atteint par les élèves selon la profession du père<sup>11</sup>**

	Diplôme inférieur au bac ou pas de diplôme	Diplôme de niveau égal ou supérieur à Bac + 3
Enseignant	12 %	62 %
Cadre supérieur	15 %	52 %
Employé	43 %	19 %
Ouvriers non qualifié inactif	58 %	10 %

## Social ou spatial ?

Cette surestimation du rôle de l'orientation cohabite avec une autre vision de l'école : celle qui consiste à mettre en exergue les variations locales de performances scolaires et/ou d'orientation, d'une façon spécifique. La découverte des « effets de contexte » dans les années 1980, pour rendre compte des variations de performance des élèves, (« effet maître », « effet classe », « effet établissement », « effet académie ») est apparue comme une source de progrès<sup>12</sup>. Elle l'était dans une certaine mesure en étayant l'idée selon laquelle les inégalités de réussite ne sont pas la traduction d'inégalités naturelles mais la conséquence d'une production institutionnelle

Ces travaux sont en revanche plus contestables lorsqu'ils contribuent à occulter certaines dimensions essentielles des inégalités de scolarisation. Pour de nombreux auteurs en effet, ces approches contextualisées sont appréhendées comme un moyen de s'émanciper des schèmes d'analyse « classiques », intégrant la question des ressources sociales sous-jacentes aux inégalités de scolarisation (en rupture avec les analyses bourdieusiennes notamment). Ils substituent à ces approches des démarches et des terminologies empruntées à l'analyse économique (performance, valeur ajoutée, efficacité,...) qui tendent à attribuer aux acteurs de terrain la majeure responsabilité des variations locales des performances constatées. Ce faisant, ils ignorent les interactions complexes entre variables contextuelles et ressources socio-

11. D'après le rapport d'information n° 370 du 3 juin 2008 du Sénat (Observatoire des inégalités)

12. Bressoux P., « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108, 1994 pp. 91-137 ; Cousin O., « L'effet établissement, construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1993 pp. 395-419 ; Duru-Bellat M., Mingat A., « Le déroulement de la scolarité au collège, le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pp. 649-666

familiales (culturelles notamment), avec la complicité du système des régressions statistiques (issues de l'analyse économique) qui accrédite l'idée d'une combinaison simple des différentes catégories « d'effets » à analyser<sup>13</sup>.

Nous allons à présent développer comment, à partir d'une recherche récente consacrée aux inégalités socio-spatiales d'éducation en France<sup>14</sup>, nous aboutissons à des conclusions opposées. Il apparaît en effet que les facteurs dits « contextuels » ont des impacts très inégaux selon les milieux sociaux dont sont issus les élèves. De plus, parmi ces facteurs, ceux qui s'avèrent décisifs (ségrégations, disparités de recrutement entre établissements, développement du marché scolaire et de la concurrence), sont ceux sur lesquels les professionnels de terrain ont peu ou pas de prise.

### Repérer et comprendre les variations locales de performances scolaires

La recherche que nous avons consacrée aux inégalités socio-spatiales d'éducation en France était soucieuse d'échapper au piège localiste, en réfutant une approche en termes d'« effet de territoire ». Cette recherche visait à ne pas isoler, ou opposer, variables sociales et spatiales, mais à étudier leurs relations. Dans les façons d'appréhender les relations entre social et spatial, les travaux de Pierre Bourdieu ont en effet alerté sur la nécessité de « rompre avec les fausses évidences et avec les erreurs inscrites dans la pensée substantialiste des lieux »<sup>15</sup>. L'une des questions sous-jacentes à cette recherche était la suivante : en quoi l'introduction du spatial dans l'analyse des inégalités scolaires est-elle en continuité ou en rupture avec la théorie de l'héritage culturel de Bourdieu et Passeron<sup>16</sup> ?

13. Les approches statistiques utilisées relèvent le plus souvent de méthodes dites « économétriques », notamment l'analyse de régression statistique qui permet de distinguer le « poids » respectif de différents facteurs introduits dans les analyses : effet maître, taille de la classe, de l'établissement, de l'académie etc. Les méthodes économétriques reposent sur un postulat d'une indépendance entre les différentes variables introduites dans les modèles d'analyse statistique.

14. Broccolichi S., Ben Ayed Ch., Trancart D. et al. *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, DEP, MEN, DATAR, 2006 et Broccolichi S., Ben Ayed Ch., Trancart D. (coord), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010

15. Bourdieu P., *La misère de monde*, Paris, Le Seuil, 1993

16. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964

Rappelons que cette théorie, qui visait à rendre compte des relations entre performances scolaires et niveau d'études des parents, avait été élaborée dans une période de forte centralisation du système éducatif<sup>17</sup>. En s'intéressant au décalage entre les exigences de l'école et ce qu'elle enseigne réellement (laissant ainsi libre cours à l'héritage culturel et à l'idéologie du don), cette théorie anticipait en quelque sorte des analyses ultérieures permettant de rendre compte de situations où les conditions d'enseignement contribuent à exacerber ou réduire les inégalités sociales d'accès aux savoirs. Ce schème d'analyse accordait en effet à l'action pédagogique, et à l'organisation de l'école, un rôle décisif dans la production des inégalités de scolarisation. Ces questionnements paraissent en conséquence tout à fait d'actualité dans un contexte de plus forte fragmentation de l'action éducative.

Notre recherche visait à repérer et comprendre les variations d'acquis scolaires des élèves selon les espaces socio-résidentiels et scolaires, en étant attentifs à la répartition des populations dans l'espace selon leurs propriétés sociales, économiques et culturelles. Quels enseignements tirer de cette recherche et de ses prolongements en cours<sup>18</sup> ? Le constat le plus net est que les acquis des élèves sont les plus faibles et les plus inégaux dans les territoires urbains ségrégués où les disparités de recrutement entre établissements sont les plus marquées, en Île de France notamment. À ce sujet, les enquêtes de terrain ont permis d'identifier une série de perturbations des conditions d'apprentissage des élèves en rapport étroit avec le développement d'une concurrence unilatérale entre des établissements de plus en plus hiérarchisés<sup>19</sup>.

17. Des recherches consacrées aux variations géographiques de scolarisation ont néanmoins émergé dès les années 1960-1970 sous l'impulsion de Monique Segré-Brun, Lucie Tanguy et Alain Darbel, cf. Bourdieu P., Isambert Jamati V. (coord), « Sociologie de l'éducation », *Revue française de sociologie*, tome 1, 1967, tome 2, 1968, Numéros spéciaux.

18. Pour le détail de cette recherche cf. Broccolichi S., Ben Ayed Ch., Trancart D. et al. *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, DEP, MEN, DATAR, 2006. Pour les prolongements cf. Broccolichi S., Sinthon R., « Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échecs », in Ben Ayed Ch. (dir), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris, Armand Colin, 2010 ; Ben Ayed Ch., « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie* n°175, 2011.

19. Dans ces zones ségréguées, la concurrence est presque toujours « unilatérale » car les familles qui veulent éviter leur établissement de secteur se tournent vers des établissements de plus haut niveau (social et scolaire).

Ces conséquences négatives du développement des concurrences et disparités entre établissements se retrouvent quand on compare les résultats des élèves selon les départements, selon les agglomérations et selon la taille des unités urbaines où ils sont scolarisés (zones rurales, petites villes, grandes villes...). Comme l'indique le tableau suivant, les inégalités scolaires sont considérables en France à la fin du collège, mais elles sont bien plus marquées dans les agglomérations comme celles de Paris, Lille ou Marseille (où les disparités entre collèges sont maximales) que dans les petites unités urbaines où les concurrences et disparités entre collèges sont limitées par le fait qu'il n'y existe en général qu'un seul collège accessible. Dans cette dernière configuration les écarts de résultats entre groupes sociaux ne dépassent pas 3,3 points, alors qu'ils s'approchent de 4 points en France globalement et atteignent 4,7 points dans les agglomérations de Paris, Lille et Marseille (la moyenne nationale est proche de 10 sur 20).

**Tableau 2.**  
**Moyenne sur 20 aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du brevet des collèges selon l'origine sociale des élèves et la taille de l'unité urbaine du collège<sup>20</sup>**

	Petites unités urbaines 0-10 000 habitants	Grandes unités urbaines >200 000 habitants	Agglomération parisienne	Agglomérations de Marseille et Lille	France
Ouvrier non qualifiés	9	7,8	7,4	7,5	8,4
Employés	10,2	9,6	9	9,5	9,9
Cadres, professions libérales et patrons	12	12,4	12,1	12,2	12,3

*Champ : ensemble des élèves qui ont passé les épreuves de français et de mathématiques du DNB entre 2006 et 2009, alors qu'ils étaient scolarisés en troisième en France métropolitaine.*

*Source : MEN-DEPP.*

*Lecture : Les enfants d'employés scolarisés dans une ville ou une agglomération de moins de 10 000 habitants ont en moyenne 9,6 aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du Brevet (DNB).*

20. Ce tableau est extrait de Broccolichi S., Sinthon R., « Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échecs » in Ben Ayed Ch. (dir), *op. cit.*

S'il est clair que les plus pénalisés par le développement des concurrences et disparités entre établissements sont les élèves des milieux socialement défavorisés, on remarque que dans les agglomérations les plus ségréguées, les résultats des élèves des autres groupes sociaux sont aussi affectés négativement (quoique de façon très limitée dans le cas des groupes sociaux les mieux dotés). Ces observations contredisent les approches fondées sur le calcul de l'efficacité des établissements ou des académies (en terme de « plus value » ou de « moins value ») qui présupposent des effets contextuels identiques pour les élèves de tous les groupes sociaux.

Les interprétations mobilisées pour comprendre ces variations laissent apparaître un faible impact des échelles et des facteurs politico-administratifs locaux (académies, établissements). Dans la mesure où les ségrégations résidentielles et scolaires, les disparités et les hiérarchies entre les établissements, ainsi que les déplacements des élèves s'avèrent jouer un rôle central, notre attention s'est focalisée sur les facteurs susceptibles d'entrer en jeu dans les modalités de régulation-dérégulation de ces processus cumulatifs : sectorisation scolaire, formation des professionnels scolaires, politiques d'habitat, dispositifs de compensation des établissements les plus fuis etc.

Cette relation entre ségrégations, hiérarchisation des établissements et exacerbation des inégalités appelle des éclaircissements. La hiérarchisation des établissements scolaires résulte, pour une bonne part, des logiques concurrentielles qui se sont accrues au cours des trente dernières années sous l'impulsion d'un ensemble de politiques (autonomie des établissements scolaires, renforcement de l'enseignement privé, assouplissement de la carte scolaire). Celles-ci ont rencontré les préoccupations, souvent fondées, des familles au sujet de la dégradation des conditions de scolarisation dans certains espaces scolaires. La conjonction de ces deux phénomènes était ainsi propice au développement des logiques de concurrence scolaire, prônées par leurs promoteurs comme un levier d'émulation scolaire et d'élévation générale de la qualité de l'offre éducative.

Nos observations aboutissent à des conclusions radicalement opposées en soulignant le caractère contre-productif de la concurrence unilatérale entre les établissements scolaires et sa contribution à l'aggravation des inégalités scolaires. Cette concurrence consacre et renforce les oppositions entre « bons » et « mauvais » établissements. Le cercle vicieux des fuites et des stigmatisations des établissements (ainsi que de

leur public) qui en résulte participe de la perturbation parfois généralisée des conditions de scolarisation dans certains espaces scolaires locaux. La mise en évidence de ces logiques de concurrence implique de ne pas confondre sélectivité et efficacité (pour les établissements les plus prisés). Elle incite également à ne pas considérer les établissements scolaires comme des unités autonomes (comme le font les recherches consacrées aux « effets établissements »), mais au contraire à appréhender les relations qui les lient dans l'espace. Enfin elle invite à penser des interactions entre espace local et dispositions familiales.

Dans les zones urbaines dominées par les logiques de concurrence, les ressources familiales sont en effet très fortement sollicitées. Ressources financières pour soutenir des stratégies résidentielles d'entre-soi ou assumer le coût engendré par un évitement scolaire. Ressources culturelles et cognitives lors de la comparaison des offres scolaires et du décryptage des hiérarchies scolaires. Ressources sociales pour l'accès à l'information pertinente et lors des négociations avec l'administration scolaire<sup>21</sup>. Dans les contextes où existent de fortes disparités d'offres scolaires, les familles les moins dotées en capital scolaire sont ainsi exposées à plus de déboires, que ce soit en laissant leurs enfants dans les classes où les conditions sont dégradées, ou en risquant de mettre involontairement leur enfant en échec quand elles parviennent à le scolariser dans un espace scolaire à haut niveau d'exigence<sup>22</sup>.

S'il peut paraître tentant de distinguer dans une modélisation statistique le « poids respectif » des facteurs culturels, sociaux et territoriaux pour rendre compte des inégalités de scolarisation, nos constats alertent au contraire sur les risques d'artefacts. En mettant en exergue les intrications complexes entre ces différents facteurs, ils montrent que les inégalités contextuelles ne se substituent pas aux déterminants « classiques » des inégalités de scolarisation : elles se cumulent. On comprend alors pourquoi les mesures actuelles de dérégulation du système éducatif et d'intensification des logiques de marché scolaire (réforme de la carte scolaire)

21. Barrault L., « Écrire pour contourner. L'évitement scolaire par courrier », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, décembre 2009, pp.36-44.

22. Cf. Broccolichi, S. « Un paradis perdu », in Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993 ; Ben Ayed Ch., « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », op. cit.

contribuent à rendre davantage vulnérables les populations dominées scolairement et spatialement et à accroître les inégalités de réussites entre les différents groupes sociaux. ■