

Chôros

*De l'espace
pour l'école
de la réussite*

De l'espace pour l'école de la réussite

Ce projet de recherche visait à répondre à la question suivante : la localisation crée-t-elle des prédispositions à l'échec ou à la réussite scolaire ? On verra plus loin que la localisation peut concerner la résidence de l'élève, l'établissement, la relation entre ces deux lieux, l'ensemble de la spatialité de l'élève, un espace local incluant élèves, établissements et vie sociale quotidienne, des espaces élargis accessibles par une mobilité moins fréquente. C'est en abordant ces différents éléments qu'on peut espérer répondre à cette question avec la complexité voulue, et notamment en prenant en considération les espaces à faible densité et les situations d'isolement qui constituent le point de départ du questionnement. Jusqu'à quel point ces configurations peuvent constituer un handicap pour la réussite scolaire des élèves ? Telle est l'interrogation à laquelle il nous a été demandé de répondre aussi précisément que possible.

L'équipe EPER (De l'espace pour l'école de la réussite) a été réunie au sein du rhizome de recherche Chôros. Elle comprend Dr. Shin Koseki, Prof. Jacques Lévy et Dr. Irene Sartoretti. Ont également apporté leur concours à ce projet Isabelle Hennion, Dr. Sylvie Joublot-Ferré, Prof. Olivier Lazzarotti, Philippe Petit, Aurélie Vandeginste et l'équipe d'enseignants réunie autour des DASEN Jérôme Damblant et Emmanuel Liandier. Cette recherche a bénéficié du soutien multiforme de la Rectrice Hélène Insel, et de ses collaborateurs au Rectorat de Reims, en particulier de Benoît Roger, d'Elza van de Vijver, de David Bates et d'Isabelle Bleuze. Elle n'aurait pas été possible sans le concours bienveillant de la Directrice de la DEPP Fabienne Rosenwald et de ses collaborateurs. Ariane Azéma, IGENSR, et Prof. Pierre Mathiot, chargés de la mission *Territoires et réussite* ont apporté leurs précieux éclairages.

1 Acquis et angles morts

Dans un premier temps, il est impératif de se faire une idée de l'état de l'art sur le sujet afin de ne pas chercher à réinventer ce qui est déjà disponible et convaincant et d'identifier ce qui, en revanche, apparaît comme des lacunes ou des propositions insatisfaisantes.

11 De la variable à l'indicateur

Dans le cadre des études extrêmement nombreuses et consistantes sur les inégalités dans le système éducatif, on observe une propension très forte à privilégier des indicateurs synthétiques qui associent, à travers des traitements statistiques, l'univers des causes envisagées (par exemple, la position socio-économique des parents) et l'univers des effets (la performance scolaire). Ainsi, l'indice de position sociale (Rocher, 2016) résume une multitude de variables, dont certaines, en bonne logique statistique, devraient être considérées comme

« indépendantes » les unes des autres en un indicateur unique censé situer et classer les établissements.

L'univers foisonnant de la recherche de corrélations permet de délimiter un champ opératoire. Par exemple, l'étude de Thierry Rocher (2016) montre que si l'on ne prend pas en compte les pratiques culturelles des parents, on atténue la différence entre les agriculteurs et les autres catégories sociales. Ce ne sont cependant que des variables, dont il faut dire de quelles causes elles sont éventuellement les indicateurs. Les variables ne sont pas des causes, elles n'expliquent rien en elles-mêmes, elles sont plutôt un signe qu'il faut être capable de relier à des déterminants. Les synthèses qui mélangent des réalités qu'on voudrait étudier séparément se révèlent inefficaces. C'est le cas de l'indice de position sociale, qui pour arriver à une valeur unifiée, n'hésite pas à ignorer les acquis de la sociologie contemporaine, notamment sur l'autonomie des différentes espèces de capitaux sociaux.

Un des apports majeurs des sept vagues d'enquête du *Programme for International Student Assessment*, (PISA, 2000-2019) de l'OCDE, menées, aura été de mesurer la performance des élèves en dehors de toute autre considération, puis de comparer en prenant le temps d'une analyse pas à pas, l'efficacité des différents systèmes éducatifs sur la base d'une description précise des compétences acquises, sans préjuger des causes.

La mesure des inégalités a conduit l'ensemble des enquêtes à deux types de conclusions : I il existe une très forte corrélation entre les méthodes d'enseignement et la performance scolaire ; II un meilleur niveau d'égalité peut être atteint si les dotations sont les mêmes partout et si une politique spécifique de rattrapage est menée en direction des populations scolaires dont on prévoit des résultats inférieurs aux attentes et à la moyenne des élèves.

Les résultats médiocres du système français sont dès lors logiques : les pratiques pédagogiques et didactiques dominantes sont peu favorables à l'autonomie, c'est-à-dire à l'acquisition de compétences, ce qui défavorise grandement les élèves ne disposant pas hors de l'école, dans leur famille ou dans des environnements plus larges, de dispositifs qui favorisent leur construction de capacités cognitives. Par ailleurs, en dépit de « géographies prioritaires » sophistiquées et visibles, les politiques de compensation destinées aux élèves défavorisés se révèlent limitées en moyens et en résultats.

12 Des analyses encore lacunaires

Malgré la richesse et l'étendue de leur contributions, les enquêtes du PISA n'accordent guère de place à la mesure d'inégalités proprement géographiques. Le recours à une division rural/urbain est faible, fondé sur des définitions floues et purement déclaratives et, sans surprise, elle ne fournit pas d'informations concluantes. Dans les recommandations qui concluent les rapports, on ne trouve pas non plus de référence à des géographies prioritaires. Le triangle constitué de la politique générale d'éducation, de la sociologie des élèves et des dotations des établissements organise la quasi-totalité des énoncés conclusifs.

Cela étant, la question de la mesure des inégalités de dotation demeure un enjeu d'importance. Or le nombre d'élèves par classe n'est qu'un indicateur parmi d'autres qui n'empêche pas, par exemple, que les enseignants les moins qualifiés ne se retrouvent dans les classes qui auraient le plus besoin de professeurs compétents. La France donne ainsi l'impression superficielle de ressembler à la Finlande (à cause des faibles différences apparentes entre établissements) mais, en y regardant de près, elle se rapproche plutôt de la Belgique où les différences de performance inter-écoles sont encore plus marquées que les différences intra-écoles du fait

que plusieurs systèmes scolaires cohabitent et que chacun d'entre eux engendre sa propre différenciation interne entre établissements. Cela fait apparaître des différenciations géographiques majeures, qu'occulte l'apparente uniformité des politiques publiques.

Si on entre dans le détail, que constate-t-on à propos des variables géographiques portant sur les élèves ?

Les catégories composites de quartiers mises en évidence par l'étude sur les collèges d'Île-de-France (Botton & Miletto, 2018), qui résulte d'une analyse factorielle à partir de variables fortement redondantes (cf. pp. 14-16 de ce document) ne favorisent pas le lien entre une cause et un effet. Elles permettent juste de dire que les quartiers favorisés sont favorisants, ce qu'on savait, en gros, déjà. On observe en outre un parti-pris discutable consistant à nommer « très favorisés » des espaces (telle la presque totalité de la commune de Paris) qui, selon les critères retenus par les auteurs, ne sont pas significativement mieux dotés que les « banlieues résidentielles favorisées » : des revenus médians un peu plus élevés (essentiellement parce qu'il y a plus de ménages très aisés), des personnes plus diplômées et exerçant des professions plus intellectuelles mais davantage de pauvreté, de chômage, d'étrangers, de familles monoparentales, moins de patrimoine immobilier, des valeurs comparables sur les non-diplômés. Pour le moins, la comparaison mériterait d'être menée en finesse... L'étude ne prend pas en compte les zones les plus denses, les zones les moins denses et les établissements privés dont la répartition spatiale est très différenciée : cela finit par faire beaucoup. De manière similaire, l'analyse en composante principale des établissements produit quatre catégories qui mélangent mesure de la mixité et identification d'une dominante socio-économique, ce qui interdit en pratique de porter l'attention sur un paramètre plutôt qu'un autre. Une autre étude qui identifie les risques d'échec scolaire (Boudesseul *et al.*, 2016, p. 104) aboutit d'ailleurs à un autre zonage et classe cinq arrondissements de l'Est parisien dans des catégories à problèmes sérieux ou graves.

On peut néanmoins constater que les travaux convergent pour conclure que, en Île-de-France (Botton & Miletto, 2018) comme ailleurs en France, les zones périurbaines ne posent pas de problème particulier ni en matière de prédispositions socio-économiques ni en matière de résultats. Cela confirme le travail de Patrice Caro (2018) sur l'ensemble de la France. De même, *l'Atlas des risques sociaux par académie* (Boudesseul *et al.*, 2016 ; p. 13) place les zones périurbaines dans un type, ambivalent parce que très diversifié, des « grandes périphéries ».

En revanche des travaux récents sur la « ruralité » dans l'éducation (Mauhourat & Azéma, 2018 ; Monso & Touahir, 2019), qui ont débouché sur des typologies croisant les *gradients d'urbanité* (Lévy & Lussault, 2013) avec la performance scolaire ou, plus généralement, sur les services publics « ruraux » (Cour des comptes, 2019), apportent de nouvelles informations. Dans l'ensemble, ce qui résulte de ces études est que l'offre scolaire ne peut pas être caractérisée comme inférieure dans ces espaces en raison de leur faible densité ou de leur isolement. Elle est au contraire légèrement supérieure si l'on prend en compte le nombre d'habitants concernés et l'accessibilité en temps. Logiquement, l'effet sur les résultats scolaires devrait être également peu sensible.

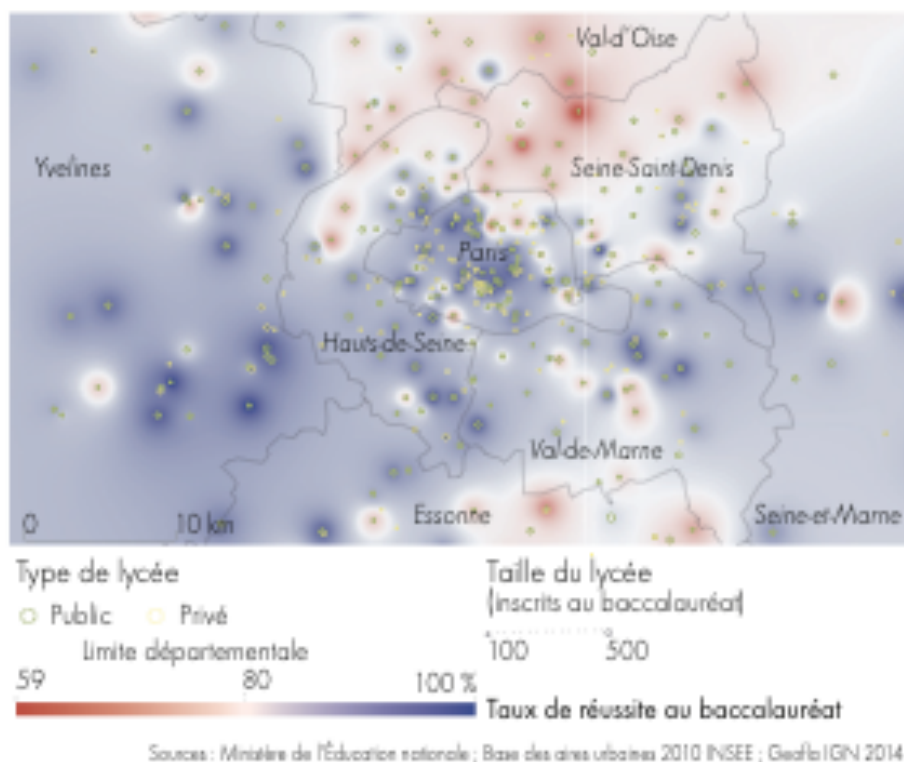
Cela confirme les analyses portant sur des données du début des années 1990 (*Éducation & Formations*, 1995) qui traitait l'ensemble des espaces non citadins (hors unités urbaines) et qui concluait à une faible différenciation avec les autres espaces.

Si on s'intéresse à présent à la géographie des politiques publiques d'éducation, on connaît mieux désormais la contribution propre des politiques publiques éducatives à l'aggravation des inégalités scolaires. Les analyses récentes sur la différenciation géographique des dotations en moyens permettent d'observer un « rattrapage négatif », c'est-à-dire une aggravation des

inégalités par les politiques nationales, censées pourtant être garantes de l'égalité entre tous les citoyens et tous les territoires. C'est particulièrement sensible en Seine-Saint-Denis (Cornut-Gentile & Kokouendo, 2018), un département qui concentre les inégalités, scolaires et autres, dans des domaines de responsabilité de l'État national qui pourtant dépense dans ce dernier moins qu'ailleurs pour assurer le service public d'éducation. En Seine-Saint-Denis, les enseignants sont moins formés, moins stables, moins bien notés, moins libres de leur choix d'affectation et moins bien payés que dans l'ensemble du pays, il y a moins de conseillers d'orientation et d'infirmières scolaires et l'on retrouve ce déficit dans d'autres services publics nationaux comme la police ou la justice.

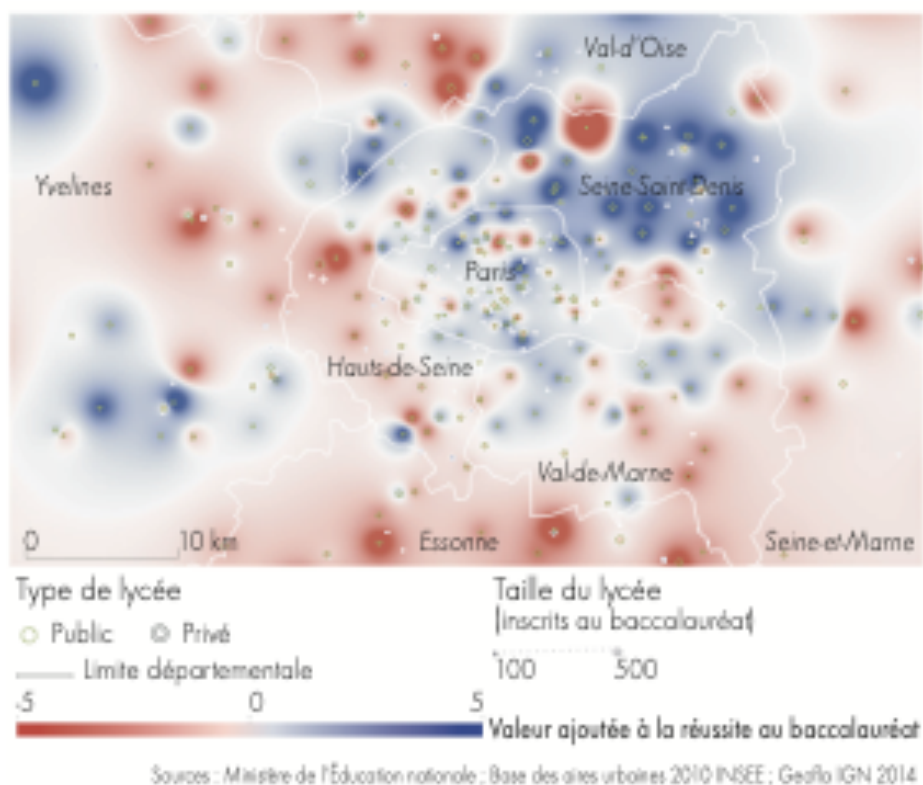
Les banlieues populaires reçoivent dans l'ensemble moins d'argent par élève que la moyenne nationale. Cela s'explique pour l'essentiel par la gestion régionale et nationale des personnels. (Cornut-Gentile & Kokouendo, 2018). Dans ces quartiers, s'ajoute encore le cumul de problèmes graves (pauvreté, trafics, délinquance, violence) qui contribuent à activer un cercle vicieux dans le système éducatif : les établissements scolaires, qui ont moins de moyens, doivent faire face à des contraintes en partie extérieures au monde de l'éducation qui affaiblissent la performance de leurs élèves et contribuent à éloigner les élèves les moins en difficultés. Cela se traduit par un filtrage vers le bas de l'échelle sociale de la population scolaire, ce qui conduit, directement et indirectement, à encore davantage d'échec.

Ce paradoxe préoccupant, longtemps masqué par les discours d'autosatisfaction, n'est possible qu'en raison de la très forte centralisation existant en France, presque unique en Europe et même dans le Monde en matière d'allocation des personnels et de leurs rémunérations. La situation la plus courante en Europe est la combinaison d'une autorité locale ou régionale de financement et une autonomie de l'établissement qui permet une grande souplesse dans l'attribution des moyens, y compris parfois des salaires. À l'inverse, le « mouvement » français, fondé sur une dotation en points favorisant les enseignants les plus expérimentés, et les marges de manœuvre très limitées laissées aux équipes éducatives des établissements rendent presque impossible la construction d'un projet cohérent et consistant, propre à relever les défis posés par une population scolaire spécifique, quelle qu'elle soit. C'est d'autant plus fâcheux que, même avec ces contraintes considérables, les efforts, parfois héroïques, menés par des collectifs d'enseignants et de directeurs, principaux ou proviseurs, parviennent parfois à faire la différence. C'est ce que montre l'indicateur de « valeur ajoutée » par l'établissement calculé par la DEPP. Les deux cartes mesurant soit le résultat brut soit l'amélioration de ce résultat par rapport à ce qu'on aurait pu attendre des cohortes analysées au moment de leur entrée dans l'établissement sont bien distinctes et indiquent les marges de progression possibles dans le cas où les établissements disposeraient de leviers significatifs.



Source : Lévy, Jaques (dir.), 2018.

Figure 1. Les résultats bruts au baccalauréat par lycée.



Source : Lévy, Jaques (dir.), 2018

Figure 2. La valeur ajoutée par les lycées.

Sur la base des études disponibles, on ne constate rien de tel dans les campagnes. La seule différenciation qui apparaît vis-à-vis des autres gradients d'urbanité concerne l'orientation, les élèves des campagnes les plus éloignées optant plus souvent pour des filières professionnelles courtes. Il faudrait certes remettre en question l'idée courante selon laquelle seule une formation initiale courte est un indicateur d'échec (ce qui est une représentation plus prégnante en France qu'ailleurs en Europe). On peut néanmoins mettre intuitivement en relation cette différence avec une offre de formations longues moins proche pour les zones « rurales ». Cela invite à tenter d'approfondir ce lien potentiel.

Cela doit conduire à une étude précise des phénomènes de distance, qui ne se réduisent pas à un nombre de kilomètres mesuré à vol d'oiseau. Or, jusqu'à présent, les calculs des distances dans le système éducatif est très lacunaire : la méthode euclidienne (vol d'oiseau ou km par la route) restant peu satisfaisante, ce que reconnaît Caro (2018, pp. 48-49) qui réduit curieusement d'autres mesures éventuelles à une distance « vécue ».

Par ailleurs, la mobilité des élèves peut être considérée comme une alternative utile à la couverture territoriale capillaire par les établissements. Une analyse précise des systèmes de transport scolaire s'imposerait ici. Plus encore, l'internat offre des potentialités anciennes, mais renouvelées par les mutations de l'individu, de la famille, de la mobilité. C'est un domaine qui réapparaît sur la scène publique et il serait utile de mesurer l'impact de l'hébergement en internat sur la réussite scolaire. En 1995, ce qui était alors la DEP n'avait pas noté d'effets spectaculaires à cet égard, mais on sait par ailleurs (Glasman, 2012) qu'il y a de nombreux types d'internes et que cette diversité doit être analysée en détail pour permettre des conclusions opérationnelles.

2 Une approche multidimensionnelle

L'éducation est un bien public. Son marché d'acquisition n'est pas, en lui-même compétitif. Les dispositions à la réussite ne doivent donc pas être mesurées préférentiellement en termes relatifs comme s'il s'agissait d'un jeu à somme nulle. La capacité à lire ou l'obtention du baccalauréat, qui n'est pas un concours, peuvent atteindre des taux de réussite de 100% sans altérer pour autant la valeur sociale (l'« utilité ») du bien. La détermination des objectifs scolaires se mesure en *capacités* — au sens où Amartya Sen (2010) utilise le terme de *capability* — et ses variations dans le temps dépendent de l'histoire des attentes que la société dans son ensemble, à travers la définition de principes de politiques publiques, place dans le système éducatif. Il en résulte que la construction et l'usage des indicateurs ne doivent pas être conçus en termes relatifs (être plus ou moins favorisé qu'un autre) mais en fonction de la relation directe entre des situations plus ou moins favorables et l'acquisition de capacités cognitives mesurées par les diplômes et les évaluations. Cela se traduit par une différence entre une description générale des groupes sociaux, qui peut répondre à différents types de questionnement inscrites dans différentes problématiques et un indicateur social de prédisposition à la réussite scolaire.

21 Une approche renouvelée des données sur l'éducation

Dans cette perspective, la possession de capital économique, culturel ou spatial ne devrait pas être considérée sous l'angle du classement dans un groupe rival d'autres groupes mais comme un ensemble de capacités favorables à l'acquisition de capacités cognitives nouvelles.

211 Repasser par une phase strictement analytique

Plus généralement, si l'on veut identifier une dimension encore peu étudiée (comme l'espace), il est nécessaire d'isoler les autres dimensions (comme le capital non spatial des parents) pour pouvoir espérer repérer la contribution spécifique des logiques nouvellement mises au jour.

Nous avons donc choisi d'*ouvrir la boîte noire* de la statistique et de rechercher des liens causaux de manière aussi analytique que possible.

Concrètement, nous séparons trois séries d'indicateurs : ceux des prédispositions sociales, ceux de l'offre éducative et ceux de la performance cognitive. Dans chaque domaine, nous nous employons en outre à désenchevêtrer les variables, par exemple en dissociant le capital culturel et le capital économique des parents en attribuant à chaque « espèce » un classement spécifique des professions et catégories sociales de l'INSEE (annexe 1).

De cette manière, nous avons pu utiliser au mieux les riches ressources de la DEPP en plaçant sur le même plan les informations portant sur les différentes espèces de capital, en recherchant des liens avec la performance scolaire et en confrontant aux résultats ainsi obtenus les données qui reposent sur l'exploration de la dimension spatiale du système éducatif.

212 Le capital spatial comme dimension transversale

L'espace occupe une place centrale dans la démarche puisqu'il s'agit bien d'évaluer l'effet éventuel de réalités géographiques sur la performance scolaire. L'espace est considéré comme une dimension transversale, présente dans les trois composantes étudiées : prédispositions sociales, offre éducative, performance cognitive.

Au cœur de cette recherche se trouve la notion de *capital spatial*. Celle-ci indique « l'ensemble des ressources, accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage, en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Lévy & Lussault, 2013). Dans le cadre de cette recherche, la notion de *capital spatial* sera considérée sous le prisme de sa composante éducative, et donc croisée par différents angles, au capital scolaire. Le *capital spatial* des élèves et de leur famille, fait d'*expériences* et de *compétences* (Lévy & Lussault, 2013), dépend des multiples environnements géographiques dans lesquels les élèves sont insérés (aux échelles, micro-locale, infra-locale, locale et régionale et des spatialités construites dans l'action (qui vont du micro-local au mondial). Parmi les spatialités des élèves, se trouve la pratique d'une « société locale » particulière, qui correspond à l'établissement qu'il fréquente. Ce groupe peut s'écarter significativement de l'ambiance locale que pratique, hors école, les élèves concernés.

Le lieu « établissement » joue aussi un rôle dans le deuxième moment de l'analyse géographique, celui de l'offre éducative, puisque le type de population représentée dans un établissement joue manifestement un rôle sur la performance (Dubet, 2004). Les localisations des établissements sont décisives de deux manières : d'abord, en situant les lieux scolaires dans un environnement différencié par les gradients d'urbanité. Ensuite, lorsque l'on met en relation les établissements avec les lieux de résidence des élèves potentiels, la localisation est décisive puisqu'elle permet de construire un indicateur d'éloignement. Enfin, la simple corrélation entre localisation de l'établissement et performance scolaire constitue une information spatiale essentielle.

À partir de ces trois séries de données (prédisposition, offre, performance), on peut construire des typologies transversales incluant les trois moments de la démarche et identifier des profils associant les différentes configurations géographiques, configurations qu'il sera ensuite possible de confronter et de combiner aux typologies des mêmes trois moments, mais obtenues avec des données non spatiales. Ainsi, après avoir été clairement analytique, notre approche pourra efficacement proposer des synthèses, dont le cheminement sera transparent et traçable.

213 Combiner le quantitatif et le qualitatif

Pour parvenir à ces résultats, autant les différentes bases de données de la DEPP (voir ci-après §22) offre des ressources extrêmement prometteuses, autant, pour la dimension spatiale, les lacunes des systèmes statistiques nous imposent de produire nous-mêmes des données nouvelles. D'où le choix de combiner l'approche quantitative, qui permettra de fournir des analyses sur l'ensemble du territoire français et l'approche qualitative, qui portera sur un échantillon d'élèves et d'établissements de l'Académie de Reims.

22 L'approche quantitative : explorer la dimension spatiale des statistiques d'éducation

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons mené des analyses de type quantitatif sur des données publiques en étroite collaboration avec la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (MEN). Nous utilisons notamment plusieurs jeux de données produits ou gérés par les collaborateurs de la DEPP, et sur lesquels ceux-ci mènent leurs propres études.

221 L'accès aux données

L'accès aux données de la DEPP et leur utilisation dans le cadre du projet de recherche a fait l'objet d'une convention entre l'équipe EPER et la DEPP. Les deux parties ont entériné cette convention d'accès le 23 mars 2019.

D'après la convention et les règles en vigueur au MEN, les chercheurs manipulent et analysent les données sensibles du ministère depuis les postes informatiques de la DEPP, ou depuis les

postes informatiques des bureaux des académies. Nous ne pouvions en aucun cas déplacer les données sensibles de la DEPP à l'extérieur de ces postes informatiques dédiés.

Dans le cadre de notre projet, nous avons bénéficié de l'encadrement et du soutien technique et scientifique des collaborateurs de la DEPP. Ce soutien a été essentiel étant donné le mode de fonctionnement de la DEPP, notamment en ce qui a trait au dépôt et à l'archivage des jeux de données que celle-ci produit.

222 Objectifs de la composante quantitative

En précision des objectifs détaillés dans la convention du projet, les analyses quantitatives visent à définir des variables géographiques de la réussite scolaire. Il s'agit donc d'identifier des associations cohérentes entre une ou plusieurs mesures de la réussite scolaire et un ensemble foisonnant de données sur les élèves, leurs établissements et les environnements sociaux dans lesquels ils évoluent.

Les associations entre les variables géographiques et la réussite scolaire peuvent être illustratives (relation de cohérence non modélisée), descriptives (modélisation de corrélation synchronique) ou explicatives (modélisation cause-effet). Ces trois types d'association illustrent le cheminement de l'analyse. Les associations illustratives sont ainsi plus ouvertes et impliquent un degré de complexité sociale plus élevé. Elles sont plus faciles à établir. Les associations explicatives sont plus difficiles à identifier, moins stables, mais plus utiles dans un contexte opérationnel. Les associations descriptives offrent un compromis entre ces deux types, et constituent l'objectif *a priori* des méthodes statistiques.

En plus de définir les variables géographiques de la réussite scolaire, les analyses quantitatives contribuent au fonctionnement de l'Éducation nationale, et notamment aux enjeux d'évaluation et de performance des écoliers. Ainsi, nous définissons quatre sous-objectifs des analyses quantitatives en complément à son objectif principal :

- Identifier les jointures possibles entre les jeux de données de la DEPP et d'autres jeux ;
- Identifier les forces et les faiblesses des jeux de données actuels ;
- Identifier de nouvelles variables à intégrer aux collectes de données de la DEPP ;
- Identifier la nature des associations et le potentiel d'utilisation de celles-ci.

Dans ce cadre, nous menons des analyses plus spécifiques sur les élèves de l'Académie de Reims et du Grand Est. En nous penchant sur ce cas, nous voulons vérifier dans quelle mesure les mécanismes géographiques que nous observons à l'échelle nationale sont applicables aux échelles régionale, locale et infra-locale. Cela nous permet entre autres d'associer la réussite scolaire à des « variables virtuelles », c'est à dire des variables pour lesquelles nous ne disposons pas de données. Celles-ci recouvrent des réalités sociales qui ne sont pas mesurées ou pour lesquelles il n'existe pas encore de méthode de mesure établie, par exemple l'urbanité ou le capital spatial.

En nous focalisant sur les élèves de l'Académie de Reims et du Grand Est, nous pouvons vérifier dans quelle mesure ces associations qui existent à l'échelle nationale se retrouvent à de plus petites échelles. Une telle démarche offre aussi la possibilité de construire des analyses plus fines qui prennent en compte des réalités sociales non quantifiables ou catégorisables à l'heure actuelle. Enfin, nos analyses contribuent aussi aux travaux de la DEPP (et plus généralement du Ministère de l'Éducation nationale) en identifiant les lacunes et le potentiel des jeux de données disponibles.

223 Une méthode et des techniques spécifiques

Afin de répondre aux objectifs fixés pour les analyses quantitatives, nous privilégions l'approche de l'analyse spatiale appliquée aux données administratives «non spatiales», c'est-à-dire conçues et communément utilisées sans égards à leur dimension géographique. L'analyse spatiale présente deux avantages par rapport aux approches statistiques traditionnellement utilisées en sciences sociales.

Le premier et principal avantage de l'analyse spatiale consiste à établir un système de cohérence entre les réalités sociales par l'entremise de leur dimension géographique. L'analyse spatiale permet donc de faire face à certains problèmes de la complexité qui limitent l'application des méthodes statistiques traditionnelles : caractérisation des réalités sociales en variables définies, colinéarité de réalités sociales distinctes, association combinée des variables, etc.

Le second avantage de l'analyse spatiale consiste justement à la prise en compte de l'espace comme dimension à part entière des réalités sociales. Ainsi, cette approche intègre des notions d'analyses comme la métrique et l'échelle. Outre leur utilité discursive de plus en plus ancrée dans le langage courant, ces notions permettent de remettre à plat les unités d'analyses utilisées que les méthodes statistiques traditionnelles pensent difficilement en dehors de la contiguïté et de l'emboîtement.

L'approche que nous privilégions définit trois étapes de la méthodologie : la construction de nouvelles données à partir de données de la DEPP et d'autres données; la jointure des différents jeux de données; l'analyse cartographique des jeux de données; l'analyse statistique des variables explicative et des indices de la réussite scolaire.

Construction de données :

- Construction de nouveaux indices de la réussite scolaire;
- Construction de variables explicatives géographiques et non géographiques;
- Construction de mesure de distance élèves-établissement :
 - Distance à vol d'oiseau
 - Distance effective

Jointure des données :

- Données internes à la DEPP
- Données de la DEPP et données externes
- Données de la DEPP et nouvelles données
- Nouvelles données et données externes

Analyse cartographique

- Cartographier les variables et indices des élèves
- Cartographier les variables et indices des établissements
- Cartographier les variables et indices agrégés à différents niveaux d'analyse :
 - Départements
 - Communes
 - IRIS

Analyse statistique :

- Tester la corrélation entre les variables et avec les indices;
- Modéliser l'association des variables avec les indices;
- Modéliser l'autocorrélation spatiale des résultats.

Dans le cadre de l'étude, nous avons développé une analyse spatiale de jeux de données du MEN. La plupart de ces données sont non-spatiales, c'est-à-dire qu'elles sont conçues sans attributs de géo-référencement. En joignant certains de ces jeux de données aux jeux de la statistique publique, et en construisant de nouvelles données spécifiquement spatiales, nous nous engageons dans une démarche encore inédite dans l'étude de la performance scolaire. Tel que nous le verrons dans la prochaine section, nous innovons aussi dans la mesure où nous mettons en relation des données de la DEPP qui n'ont jamais été jointes auparavant.

224 Données exploitées

Afin de produire nos analyses, nous utilisons essentiellement des données de la DEPP, que nous complétons avec des données de la statistique publique, et des données en libre accès. Nous construisons aussi certaines variables à partir de ces données. Une première série de cartes nous permet d'estimer la pertinence de variables produites par la DEPP et couramment utilisées dans les études sur la performance scolaire.

Les données de la DEPP que nous avons exploitées sont :

- FAERE : Données sur tous les élèves de France actuellement scolarisés dans un établissement associé à la DEPP ;
- GEO : Fichier des données de géolocalisation des élèves. Ce fichier a été « faerisé » à notre demande, c'est-à-dire qu'il peut dorénavant être joint avec les données FAERE;
- Panel des élèves 2007 et 2011 : Enquête nationale continue sur plus de 30000 élèves. Cette enquête suit les mêmes élèves durant toute leur scolarité;
- BCE : Base commune des établissements (tous types confondus);
- APAE : Base de données ad hoc des établissements d'enseignement du MEN.

Les données publiques que nous avons exploitées sont :

- Limites géographiques de la France de l'IGN;
- Limites géographiques des IRIS de l'INSEE;
- Diverses mesures de la statistique publique de l'INSEE pour les communes et les IRIS.

Les données en « open access » que nous exploitons :

- Réseau viaire Open Street Maps via le projet OSRM.

23 Une approche qualitative originale dans des lieux peu étudiés

La partie qualitative de la recherche a pour objectif de mettre en lumière la composante spatiale des prédispositions à l'échec ou à la réussite scolaire. Nous prenons en compte à la fois

des données objectives (localisation résidentielle des élèves et des établissements et différenciation des performances) et le vécu, sous forme de pratiques et de représentations, des élèves et des parents d'élèves. Dans cette recherche, nous insistons tout spécialement sur les zones à faible urbanité. Ces localisations demeurent en effet encore peu explorées par les études sur la dimension spatiale des inégalités scolaires. L'attention des chercheurs a eu plutôt tendance à se focaliser sur les élèves vivant dans les différentes zones d'« éducation prioritaire », le plus souvent situées dans les banlieues populaires des grandes villes (Berlioux & Maillard, 2019).

N'étant le plus souvent pas situés en ZUS (zone urbaine sensible), devenues QPV (quartiers prioritaires de la ville), les établissements inscrits dans des espaces à faible urbanité n'ont pas beaucoup attiré l'attention des chercheurs, même quand leurs élèves sont issus de milieux défavorisés, que le taux de décrochage est élevé et la performance, basse. En matière de relation entre dimension spatiale et performance scolaire, l'attention est d'avantage portée sur des zones de forte concentration de l'échec où sur celles qui, à la situation économique défavorable, ajoutent d'autres problèmes graves (délinquance, violence, trafics), qui représentent l'un des critères d'inscription d'un établissement en REP +. Ce qui n'est pas souvent le cas des zones à faible urbanité.

La recherche qualitative s'est donc efforcée de combler ce vide dans les études sur la dimension spatiale des inégalités scolaires en donnant la parole aux intéressés : les élèves qui habitent et étudient dans des zones à faible urbanité tout comme leurs parents. Hors des instrumentalisation politiques et des raccourcis journalistiques, la recherche s'est employée à comprendre en profondeur la réalité du vécu, les logiques et les ressentis de ces acteurs souvent présentés comme étant « oubliés ».

L'enquête qualitative a porté sur 35 entretiens semi-directifs avec les collégiens de Troisième et avec les parents d'élèves d'école primaire. Collégiens et parents d'élèves ont été choisis à l'intérieur de huit établissements publics différents. Les élèves ont été sélectionnés dans quatre collèges, dont deux situés en zones à faible niveau d'urbanité, un dans un quartier d'une petite ville et un dernier dans un quartier central de Reims. Les parents d'élèves ont été choisis dans quatre écoles primaires, dont trois particulièrement isolées (voir annexe 2).

Les entretiens avec les collégiens visaient à comprendre en profondeur les *spatialités* (Joublot-Ferré, 2018) des élèves, c'est-à-dire leurs pratiques et orientations spatiales. Nous considérons que la *spatialité*, qui sera étudiée dans sa relation avec le lieu de résidence aussi bien qu'avec la catégorie socio-professionnelle des parents, doit être prise en compte comme partie intégrante de la formation d'un élève. Même si elle n'a pas des retombées immédiates sur la performance scolaire, la *spatialité* se lie à la construction globale de la personne tout comme aux projets de formation et professionnels futurs. Pour comprendre les dynamiques spatiales des élèves, nous avons donc pris en considération la relation entre les opportunités offertes par les lieux et l'accès effectif de la part des élèves à ces différentes possibilités, qui peuvent être culturelles, économiques, de formation, de sociabilité avec les pairs, de confrontation à l'altérité et de mobilité.

Les entretiens avec les parents d'élèves visaient à en comprendre le parcours résidentiel, mis en relation avec les vécus, les projets de scolarité des enfants, les arbitrages et les difficultés ressenties par rapport à la localisation du logement, de l'école et des différents centres d'activités.

Par rapport aux opportunités quotidiennes, dans les zones à faible urbanité, le nombre et la variété d'activités extrascolaires sont mineurs ainsi que la possibilité d'accéder à des domaines sociaux diversifiés. Or tous ces aspects contribuent significativement au développement de la

personne. Les temps, les difficultés et les coûts des déplacements sont décourageants, surtout dans le cas où les familles considèrent comme superflues les activités extrascolaires ou dans le cas où elles sont obligées de faire des choix économiques et d'organisation temporelle. L'autonomie des élèves du collège dans les déplacements est aussi affectée, en devenant une possible source de conflit entre parents et enfants. Dans le cas d'un environnement familial plutôt favorable d'un point de vue économique et culturel, on peut imaginer que les familles qui habitent dans des contextes à faible urbanité soient plus enclines et d'avantage capables à adopter de stratégies pour limiter les effets que l'isolement joue dans la scolarisation de leurs enfants. Ces stratégies vont jusqu'au détournement de la carte scolaire de manière plus ou moins illicite (Pinson, 2002).

L'hypothèse initiale que nous avons cherché à vérifier est que le degré d'isolement et d'urbanité peuvent jouer un rôle important, surtout dans une situation familiale de précarité économique et sociale. Au-delà de la performance scolaire, on peut penser que le degré d'isolement, d'urbanité et, plus généralement, les expériences spatiales affectent la construction de la personnalité, de compétences sociales, d'ouverture à l'altérité et de *capacité à l'aspiration* (Appadurai, 2004). Cette dernière indique la capacité à envisager son propre futur, à avoir des aspirations plus ou moins ambitieuses, d'un type plutôt que d'un autre. Dans notre recherche, cette capacité, qui est traditionnellement mise en relation avec la catégorie socio-économique, a aussi été reliée aux pratiques spatiales (Koseki, 2019). Lors des entretiens qualitatifs avec les collégiens, elle a été considérée dans sa relation avec les opportunités quotidiennes offertes par les lieux pratiqués, avec les possibilités de choix de types d'études et d'emploi qui existent à proximité et, enfin, avec la possibilité et la capacité à être mobiles.

231 Le choix des terrains

1. Les circonscriptions. Pour mener l'enquête, des établissements (écoles et collèges) ont été choisis qui se situent dans cinq circonscriptions différentes. Celles-ci cherchent à couvrir une bonne partie de la variété typologique des zones à faible urbanité de l'Académie de Reims, par degré d'isolement (c'est-à-dire par degré d'éloignement des centres urbains majeurs) et par profil de la population. En outre, un établissement, notamment un collège, a été choisi dans l'aire urbaine de Reims comme élément de comparaison.

La circonscription de Joinville est isolée et à très faible densité. Caractérisée par une population vieillissante, Joinville se trouve hors influence de grandes villes. La circonscription de Romilly-sur-Seine, qui se trouve dans un bassin industriel, se caractérise, quant à elle, par une population ouvrière affectée par des délocalisations importantes et par un taux de pauvreté élevé. À la différence de Joinville, Romilly-sur-Seine se situe à faible distance des limites de l'aire urbaine de Paris, ce qui place indirectement la commune sous l'influence d'une grande ville. La circonscription de Sedan, qui se caractérise aussi par un taux de pauvreté élevé, se différencie par rapport aux deux autres circonscriptions par une déprise démographique importante.

Comme zone de référence, l'aire urbaine de Reims a été choisie pour l'ensemble des caractéristiques, telle que le fait d'être une grande ville, qui l'opposent aux trois circonscriptions de Joinville, Romilly-sur-Seine et Sedan. L'aire urbaine de Reims se caractérise par un secteur périurbain aisé et par un centre dense et bien desservi, qui est très clivé d'un point de vue socio-économique. Dans le centre, a été choisi le quartier Croix-Rouge, qui est inscrit dans la liste des zones urbaines sensibles. Dans le périurbain, par contre, a été choisie la circonscription de Gueux, qui est l'une des plus favorisées de l'aire urbaine rémoise.

Le choix de deux circonscriptions dans l'aire urbaine de Reims, comme zone de contrôle, permet différents types de comparaison.

La première comparaison s'établit entre un secteur central de la ville classé comme zone urbaine sensible et des zones à faible urbanité où les problèmes socio-économiques ne se combinent pas avec l'insécurité comme dans le cas d'une ZUS, mais avec les problèmes relatifs à la faible urbanité et à l'isolement. La deuxième comparaison que le choix de l'aire urbaine de Reims rend possible distingue une zone périurbaine favorisée, non loin du centre-ville, et des zones à faible urbanité défavorisées, qui se trouvent plus ou moins éloignées des centres majeurs. On imagine qu'aux différentes zones, choisies sur la base du niveau d'urbanité, de l'éloignement et de la composition sociale, correspondent des styles spatiaux différents, par rapport aux élèves et aux parents d'élèves et que ces styles spatiaux aient une répercussion sur la formation.

Le choix d'une zone urbaine sensible centrale, notamment celle de Croix-Rouge, permet de saisir une possible dimension idéale, plus que matérielle, de l'isolement spatial. L'hypothèse a été que certaines zones urbaines sensibles puissent agir sur les élèves comme des véritables enclaves, en étant en pratique, contrairement aux apparences kilométriques, très éloignées des offres culturelles et de formation dont l'ensemble de la ville bénéficie. On peut penser que cet isolement immatériel implique les aspirations et les capacités des acteurs à tirer parti des opportunités offertes par la localisation. Or ces capacités, comme n'importe quelle autre, nécessitent un apprentissage.

La zone périurbaine favorisée permet d'appréhender les dynamiques de scolarité et de formation des enfants des parents dont l'éloignement de la ville dense demeure un choix non subi. Dans ce cas, l'éloignement ne relève pas d'une impossibilité de la part des familles d'aller vivre ailleurs, impossibilité qui doit être considérée dans ses dimensions à la fois techniques et psychologiques. Dans le périurbain favorisé, qui se trouve non loin du centre-ville rémois, on suppose, de la part des parents, des arbitrages complexes entre le lieu de résidence et les lieux de travail, l'établissement scolaire et les centres d'activités et de loisirs. Il serait logique que les pratiques de vie et scolaires, aussi bien que les représentations de la « ruralité », aient ici leur spécificité.

2. Les établissements scolaires. Les critères-guides pour le choix des établissements (écoles et collèges) ont été le degré d'isolement et le profil social des élèves. Ces caractéristiques reflètent le niveau d'isolement et la composition sociale de la zone d'affectation de l'établissement. La combinaison de ces deux critères permet de voir, d'un côté, les effets cumulatifs de l'isolement et de la fragilité socio-économique sur la population scolaire et, de l'autre côté, de comprendre en profondeur l'*effet d'établissement*.

Dans le cadre de la recherche, les établissements ont été considérés comme des écosystèmes sociaux à part entière. En particulier, on a supposé que la performance scolaire, la construction identitaire et les aspirations sont affectées non seulement par la qualité de l'équipe enseignante, des projets pédagogiques et des activités extrascolaires proposés mais également par la composition sociale des élèves. L'objectif est de comprendre qualitativement les *effets de contexte* (Le Donné & Rocher, 2010 ; Rocher, 2016), c'est-à-dire les effets dus à la composition sociale des univers résidentiel et scolaire. Le degré d'urbanité de l'univers résidentiel et celui de la mixité ou inversement de l'homogénéité de l'établissement scolaire peuvent agir en affaiblissant ou en renforçant les désavantages dus au contexte familial.

On peut faire l'hypothèse que, dans un milieu social homogène en dehors et à l'intérieur de l'établissement, la culture de la scolarisation propre à ce milieu tende à se reproduire (Devaux,

2015), par mimétisme avec ses pairs et parce que l'on reproduit ce que l'on connaît. Cette culture peut se référer par exemple à des orientations vers des filières d'études et vers des types d'emploi à forte sexuation ou encore vers une entrée rapide dans l'univers du travail. Si le milieu social est très homogène, on peut penser qu'il devient non seulement un facteur puissant de reproduction d'une certaine culture de la scolarisation, mais aussi un élément d'enclavement, cette fois-ci de nature plutôt symbolique que matériel. C'est ce que nous voulons confirmer ou infirmer par notre enquête.

Les établissements choisis pour cette enquête, situés en zone R1, R2 et R3 (typologie issue de Mauhourat & Azéma, 2018 et mise en œuvre par l'académie de Reims), présentent des Indices de position sociale (IPS) légèrement en-dessous de la moyenne. Le critère de choix a été la localisation géographique. A l'intérieur des localisations sélectionnés nous avons opté pour les établissements avec l'IPS le plus faible, ce qui nous permet de comprendre en profondeur les effets cumulatifs de la faible urbanité et de la fragilité socio-économique. Les établissements situés dans l'aire urbaine rémoise ont la fonction de *groupe de contrôle*. Ils ont été sélectionnés pour des caractéristiques qui les opposent aux établissements choisis dans les zones R1, R2 et R3. Notamment ont été sélectionnés des collèges avec des IPS différents, qui reflètent les caractéristiques sociales des différentes zones d'affectation. Le collège de la zone urbaine de Croix-Rouge est en REP + et avec un taux important d'élèves et le collège de Gueux, sur les hauteurs de Reims, a un IPS parmi les plus élevés de toute l'Académie.

Le choix d'un collège au centre-ville de Reims en REP+ permet de comprendre une dimension de l'isolement qui ne serait pas liée au manque d'opportunités dans les alentours immédiats (comme par exemples de bibliothèques et d'activités extrascolaires) ou à un déficit d'offre de mobilité. Cette dimension de l'isolement consisterait plutôt en une impossibilité sociologique ou économique d'accès aux opportunités offertes par l'environnement. Le collège de Gueux, dans une zone périurbaine favorisée, permet de faire la comparaison avec des contextes où le faible niveau d'urbanité se combine avec la fragilité socio-économique pour évaluer les effets cumulatifs.

Pour la poursuite de la recherche, il est prévu de mener une enquête dans un établissement avec internat, pour comprendre en profondeur le vécu des élèves qui étudient loin de leur contexte familial et voir comment l'expérience de l'internat a une répercussion sur la construction de la personne, sur les aspirations et sur les capacités, mesurables non seulement en termes de performance.

232 Les collégiens et les parents d'élèves

Pour la partie qualitative de la recherche, ont été interviewés des élèves de Troisième et des parents d'élèves des écoles primaires. Le choix des collégiens de dernière année répond à plusieurs raisons. Tout d'abord, les adolescents de 15 ans peuvent être considérés comme des acteurs, non certes en tant que personnes parfaitement libres dans leur choix, mais en tant que personnes capables de décrire, d'interpréter et d'argumenter. Nous avons donc décidé de leur donner directement la parole, au lieu qu'ils soient « parlés par les autres » (enseignants ou parents), pour utiliser une expression de Pierre Bourdieu (1993). L'entretien a donc été une occasion de donner la parole à ceux qui l'ont rarement, en leur montrant que l'on considère important ce qu'ils disent et que l'on s'intéresse à leur manière d'expérimenter le monde social et de se le représenter.

La deuxième raison du choix des collégiens est qu'ils suivent un type de formation commune à tous. Cela permet d'atteindre tous les types d'élèves, avant qu'ils choisissent dans quelle filière de formation rentrer et par conséquent que l'on puisse perdre la possibilité de rencontrer quelqu'un d'entre eux, surtout ceux qui sortent du système de formation. En même temps, le fait d'être en dernière année laisse penser qu'une réflexion a été déjà mûrie sur le parcours de formation à entreprendre. Cela permet aussi de saisir les raisons de leur choix. Ces raisons peuvent relever d'une « vocation » particulière ou, inversement, de déterminants tels que la proximité de l'établissement, la méconnaissance des différentes opportunités, la peur de ne pas réussir dans des filières considérées difficiles, la nécessité de pouvoir tout de suite trouver un travail et les coûts trop élevés d'une possible formation distante. L'entretien aux collégiens permettra donc de comprendre en profondeur les logiques de choix du parcours de formation et de faire émerger le poids de la *mobilité*, au sens sociologique du terme (voir paragraphe successif), dans la scolarisation des élèves. On s'intéressera non seulement aux choix actifs mais aussi aux choix par défaut.

Le fait de choisir, dans des environnements à faible urbanité, des élèves favorisés et des élèves défavorisés permet de comprendre qualitativement le poids de l'isolement par rapport aux prédispositions socio-économiques familiales. Dans le cas d'un contexte familial économiquement et culturellement favorable, on peut supposer, de la part des familles, des stratégies précises pour contraster les possibles problèmes dues à l'isolement. Des cas intéressants sont ceux où il y a un écart entre le capital économique et le capital culturel des parents. On peut faire l'hypothèse que, dans le cas d'un bon capital culturel et d'un faible capital économique — ou l'inverse —, les projets scolaires et les capacités à s'orienter parmi les différentes options de formation soient différents. Comment la *spatialité*, dans ces cas spécifiques, affecte-t-elle la *capacité à l'aspiration* ?

Le fait de parler directement avec les collégiens fera émerger, en plus d'un projet familial de scolarisation, des possibles conflits parents/enfants autour des questions concernant les déplacements, l'autonomie et les relations entre pairs en dehors du cadre familial. Plus généralement on a cherché à comprendre en profondeur les dynamiques qui lient mobilité, socialisation et construction de la personne (Devaux & Oppenchain, 2012).

Le choix d'interviewer les parents d'élèves repose sur une autre logique. L'idée est ici d'entrer en profondeur dans les raisons de choix résidentiels, plus ou moins subies. Les difficultés rencontrées dues à la localisation et les arbitrages entre travail, école des enfants et d'autres activités sont au cœur de l'entretien aux parents d'élèves. Plus généralement, l'objectif consistait à comprendre la manière dont le *capital spatial* des familles affecte la scolarisation des enfants. Comment les acteurs utilisent ce qu'ils considèrent être les ressources spatiales ? En quoi se sentent-ils pénalisés en tant que parents d'enfant en âge scolaire par rapport à leur lieu de résidence ? Quels sont les indicateurs fins du *capital spatial* par rapport à la scolarité des enfants ? Quel est le lien entre manière d'habiter et projet de scolarité ?

À l'intérieur des deux grands groupes de collégiens et parents d'élèves, le choix des sujets à interviewer a été guidé par un critère de représentativité de type thématique et non statistique. Notamment, le choix n'est pas fait sur la base de la possibilité de généraliser les résultats. Au contraire, sont recherchées des situations qui contiennent les aspects cruciaux de ce que l'on veut étudier pour les comprendre en profondeur. Ainsi, les collégiens ont été choisis sur la base des critères suivants : genre, catégorie socio-professionnelle et provenance des parents, résultats scolaires, lieu de résidence et appartenance ou moins à un foyer monoparental. Les parents d'élèves seront également choisis sur la base de la catégorie socio-

professionnelle, de la provenance géographique, et du lieu de résidence (périurbain, infra-urbain, hypo-urbain).

Nous voulions tester l'hypothèse qu'il existerait un lien et même une certaine cohérence interne entre manières d'habiter et projets de formation, des parents comme des élèves. Nous sommes également partis de l'idée que les possibilités, aussi bien que les capacités de s'orienter parmi les options de formation et de tirer parti des offres due à la localisation sont, dans le cas des collégiens, configurées à la fois par le milieu familial, par l'univers résidentiel et par le contexte social de l'établissement.

233 Les guides d'entretien

Les entretiens avec les collégiens et les parents d'élèves sont du type semi-directif, c'est-à-dire fondé sur un petit nombre de consignes initiales très larges, complétées par une trame de relances souples qui s'adaptent aux réponses des interviewés (voir annexes 3 et 4).

Les entretiens avec les collégiens ont pour objectif de comprendre la *spatialité* des élèves, c'est-à-dire leurs pratiques et orientations spatiales. L'entretien se focalise autour de trois notions reliées entre elles : les notions de *spatialité*, de *mobilité* et de *motilité*. Si la mobilité prend en compte l'ensemble des réalités sociales liées au changement de lieu, la *motilité* est l'une des dimensions de la mobilité. Elle représente plus spécifiquement la capacité et la facilité à bouger. Elle implique les attitudes, les compétences, les possibilités d'accès et les projets d'existence. Elle peut être recherchée ou, au contraire, subie, ou, le plus souvent, les deux à la fois. Pour Vincent Kaufmann (2008), « La motilité se définit comme l'ensemble des facteurs qui permettent d'être mobiles dans l'espace. [...] La motilité se réfère donc aux facteurs d'accessibilité (les conditions auxquelles il est possible d'utiliser l'offre au sens large), aux compétences (que nécessite l'usage de cette offre) et à l'appropriation (l'utilisation effective de l'offre pour réaliser ses projets). [...] le concept implique l'intention aussi bien que l'acte. » Les possibilités économiques, les aspirations à être sédentaire ou au contraire mobiles, l'offre de transport et son accessibilité et les connaissances acquises comme par exemple l'anglais pour voyager seront donc au cœur de l'entretien aux collégiens.

La *spatialité* des élèves a été abordée selon différentes échelles spatiales et temporelles. Sont pris en considération le parcours résidentiel et scolaire, les déplacements quotidiens, cycliques et exceptionnels et tous des éléments qui participent de l'expérience spatiale des jeunes. La *spatialité* est considérée comme étant informée par les expériences présentes et passées et, plus en amont, par le milieu social ainsi que le contexte résidentiel et scolaire. Elle a été traitée comme influant sur les projets de formation et de construction de sa propre personne. Nous nous attendions à rencontrer une certaine cohérence interne entre lieux, contextes de vie et spatialité d'un côté, projets de formation et construction identitaire de l'autre côté. A partir de ces hypothèses, l'entretien aux collégiens s'est organisé autour de quatre thèmes principaux :

1. Les pratiques spatiales :

- Les pratiques spatiales quotidiennes (nombre, temps et moyens de déplacements, degré d'autonomie dans les déplacements) mises en relation avec les activités pratiquées (école, activités extrascolaires, activités de temps libre, pratiques de socialisation).
- Le parcours résidentiel et scolaire.
- Les pratiques spatiales cycliques (maison de vacances, lieu d'origine des parents...) et exceptionnelles (voyages...).

2. L'ambiance du collège (*effet d'établissement*) par rapport à la localisation, aux camarades, aux enseignants et aux activités proposées.
3. Le parcours scolaire envisagé, mis en relation avec les raisons du choix, et la profession souhaitée.
4. Le poids exercé par les expériences spatiales sur sa propre formation selon la perspective des collégiens.

Les entretiens avec les parents d'élèves d'école primaire ont eu pour objectif de comprendre en profondeur les choix résidentiels, plus ou moins subis, et de les mettre en relation avec la formation de leurs enfants et leurs pratiques de sociabilité. L'entretien permettra de faire émerger les difficultés des parents dans des contextes isolés et les arbitrages entre coûts et temps de transport. On a considéré les choix résidentiels comme étant influencés par un position sociale spécifique mais aussi partie intégrante d'une certaine idée de la formation envisagée pour les enfants : la prédilection pour certaines filières plutôt que pour d'autres, une connaissance plus ou moins précise des différentes options, etc... Comme dans le cas des collégiens, on peut s'attendre à une certaine cohérence entre modes d'habiter et culture de la scolarisation des enfants.

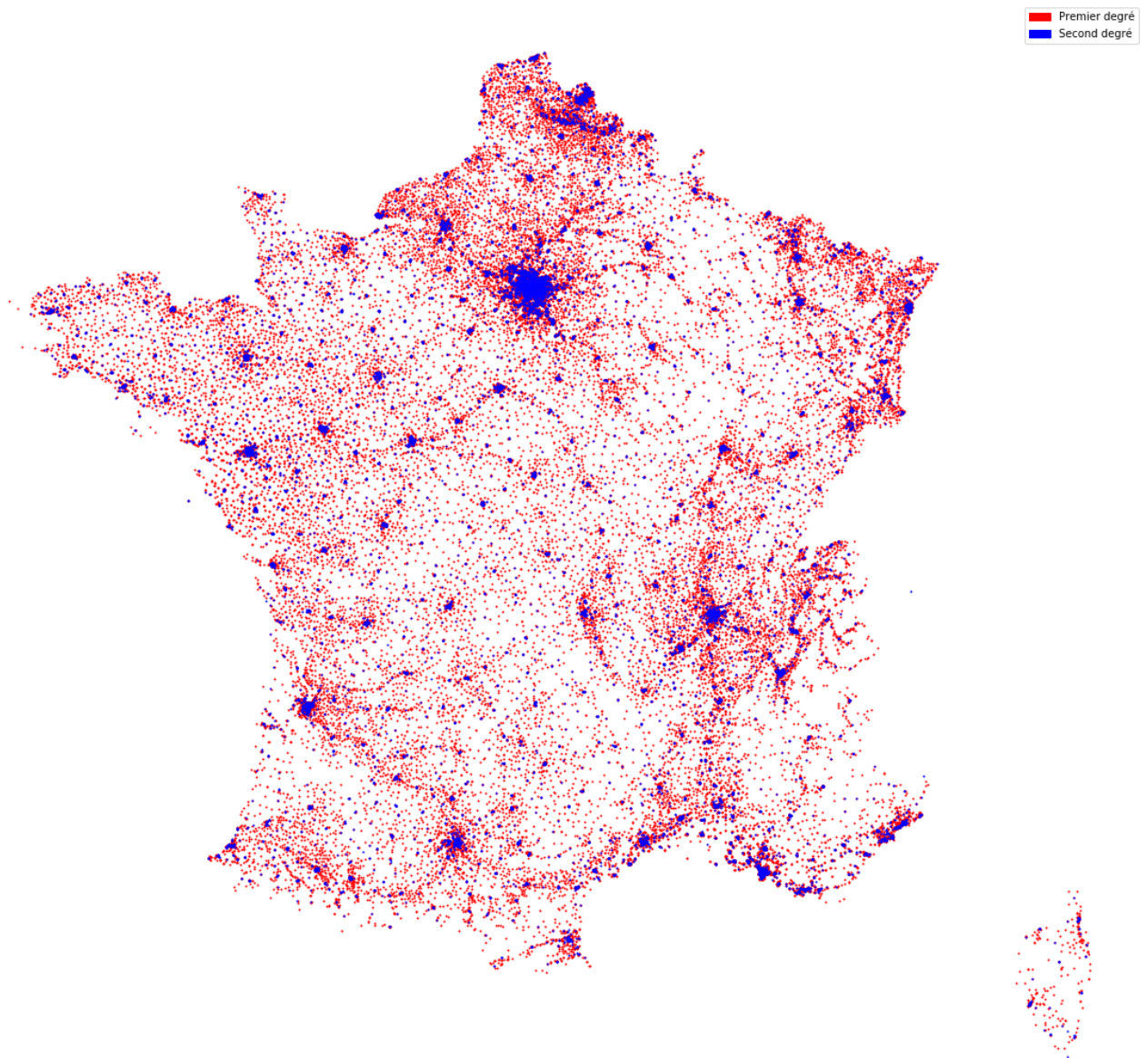
L'entretien a été construit autour de quatre thèmes :

1. Le choix résidentiel.
2. Les difficultés rencontrées dues à la localisation du logement par rapport à l'école.
3. La place donnée aux activités extrascolaires et de socialisation des enfants mis en relation avec les difficultés dues à l'isolement.
4. Les projets de scolarisation.

3 Le capital spatial, une dimension essentielle

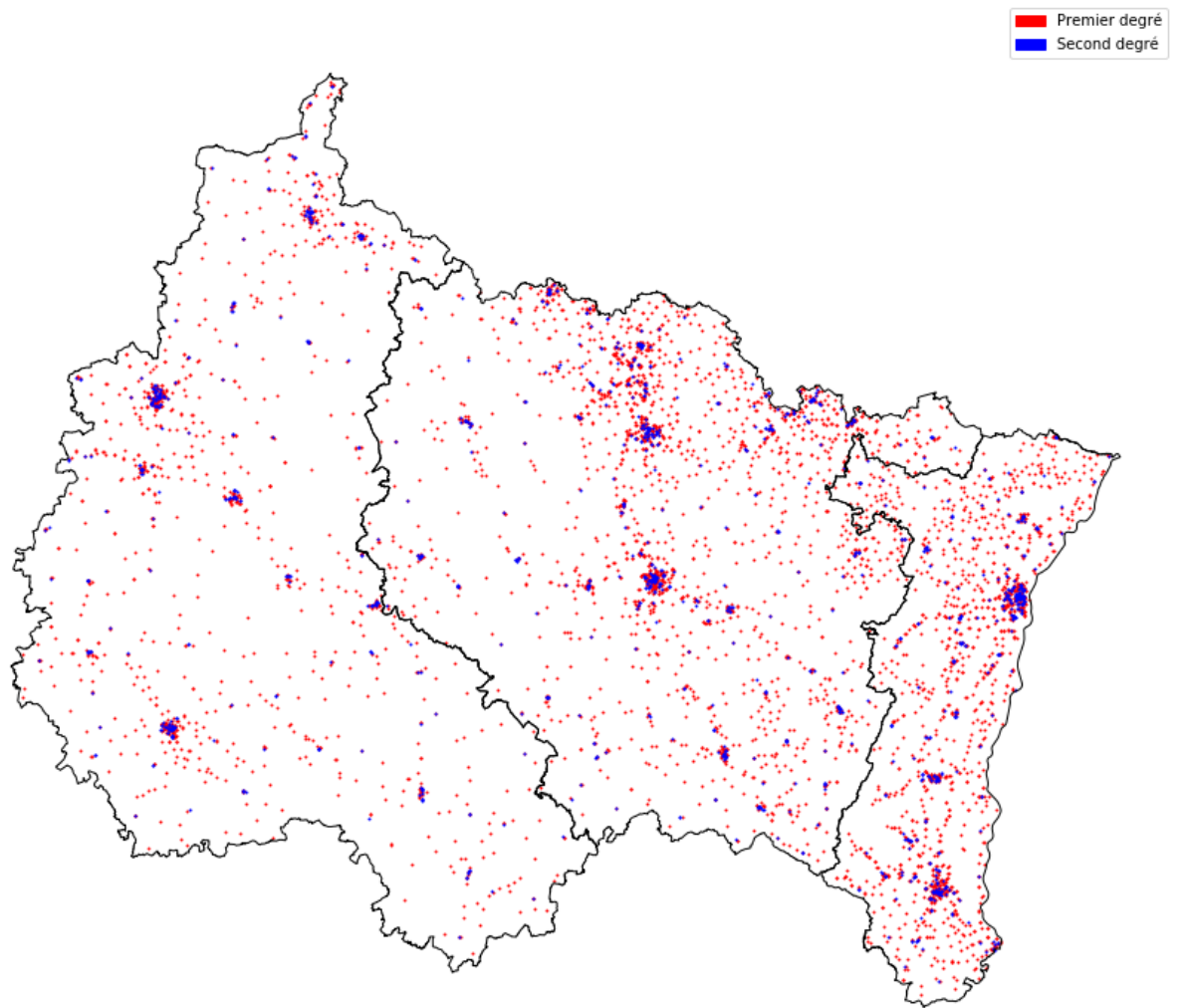
La question posée au départ de cette recherche : « est-ce que la localisation influe sur la réussite scolaire ? » a conduit logiquement à s'intéresser aux divers aspects de la composante géographique de l'éducation. La notion de capital spatial des lieux et des personnes constitue le fil conducteur de la réponse.

31 Un paysage scolaire différencié sur plusieurs plans : approche cartographique



Chaque point correspond à un établissement.

Figure 3. Localisation des établissements des premier et second degrés, France métropolitaine.



Chaque point correspond à un établissement.

Figure 4. Localisation des établissements des premier et second degrés, Grand Est.

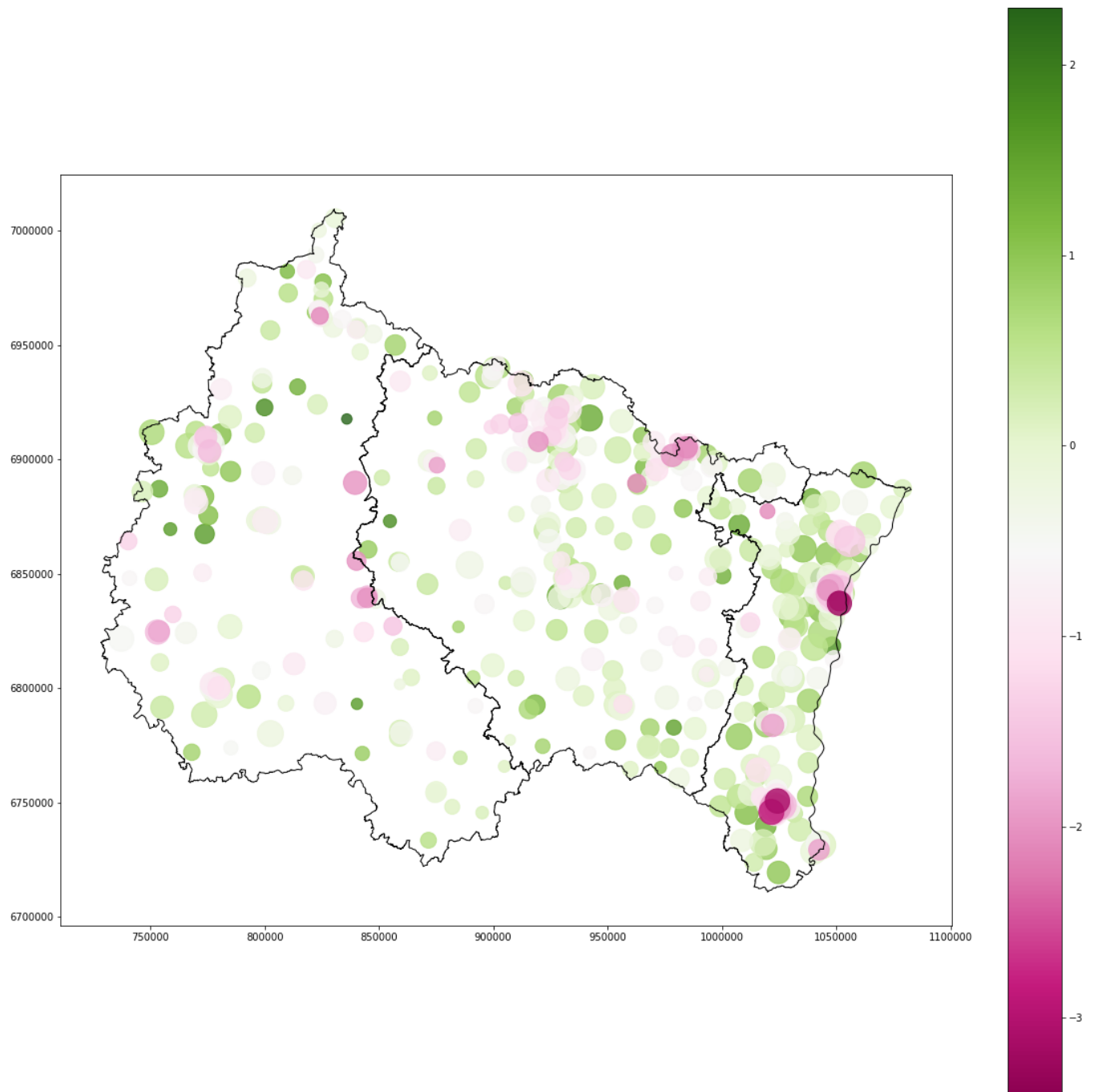


Figure 5. Valeur ajoutée des collèges publics, Grand Est.

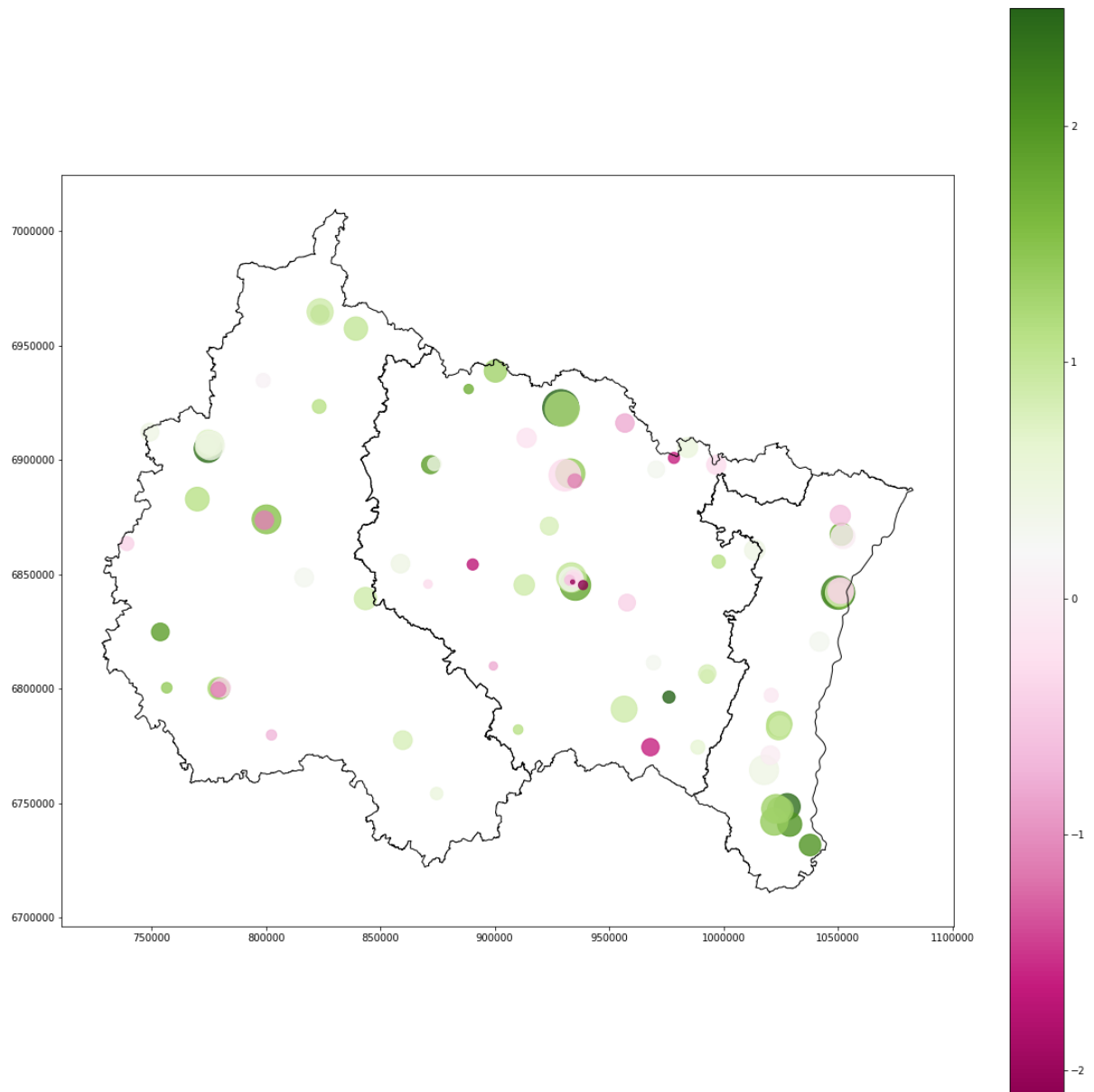
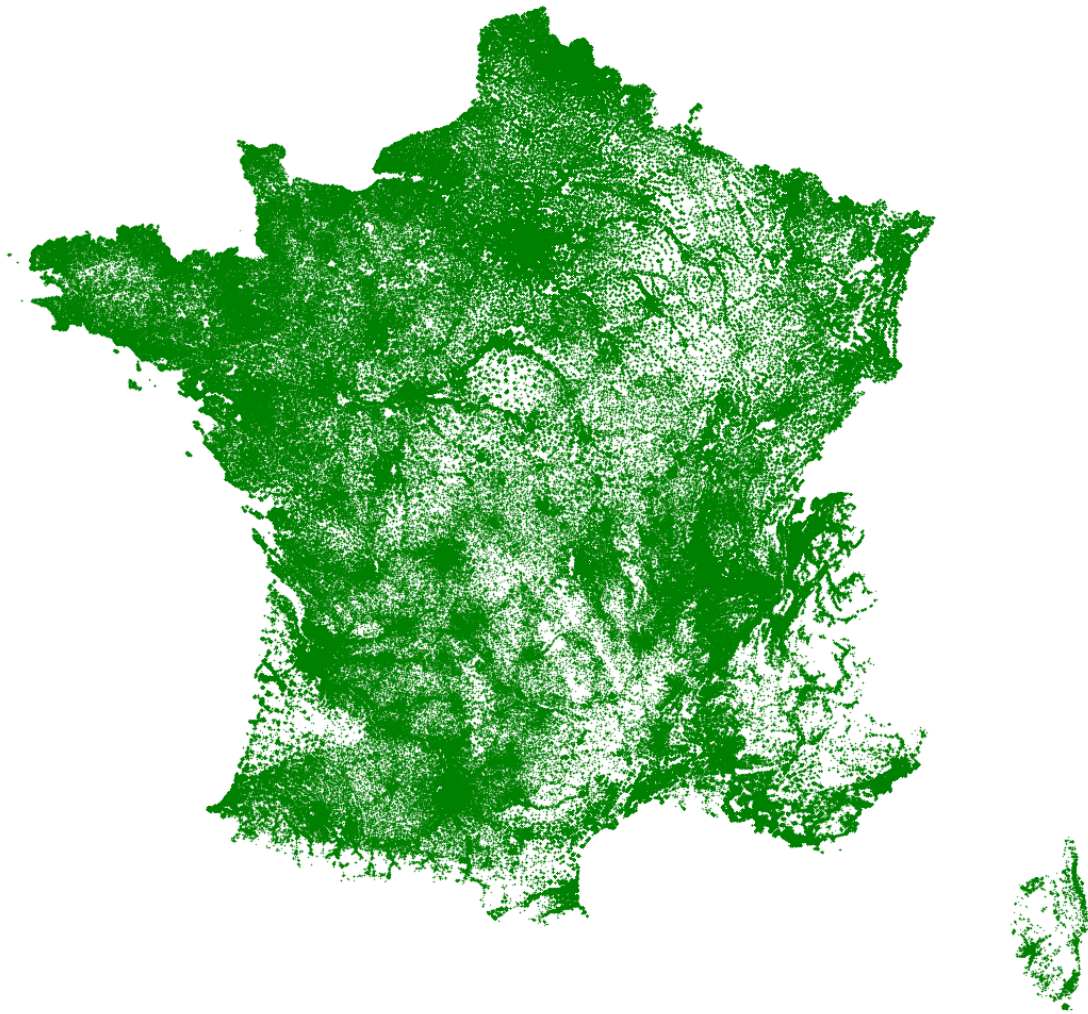
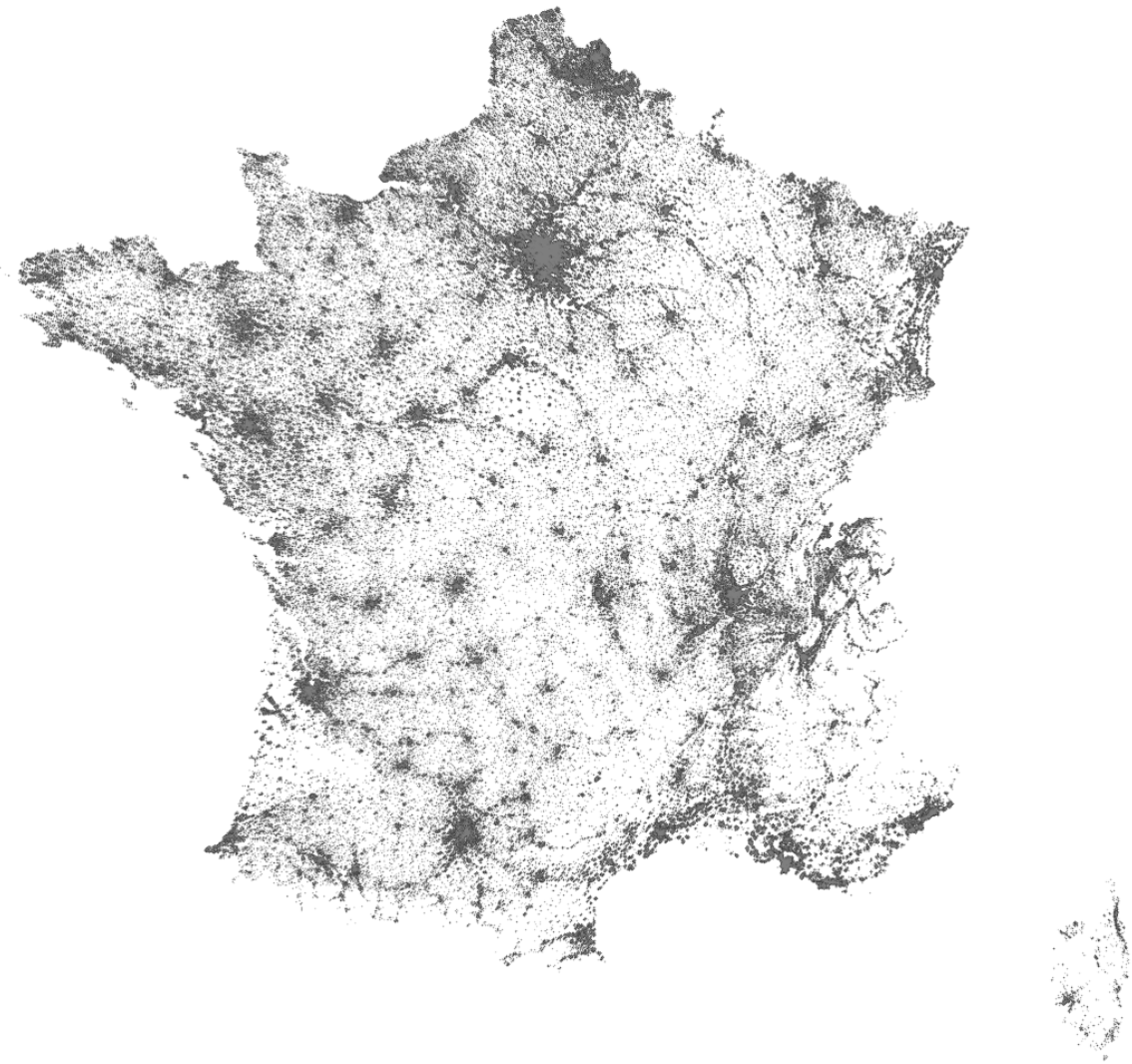


Figure 6. Valeur ajoutée des collèges privés, Grand Est.



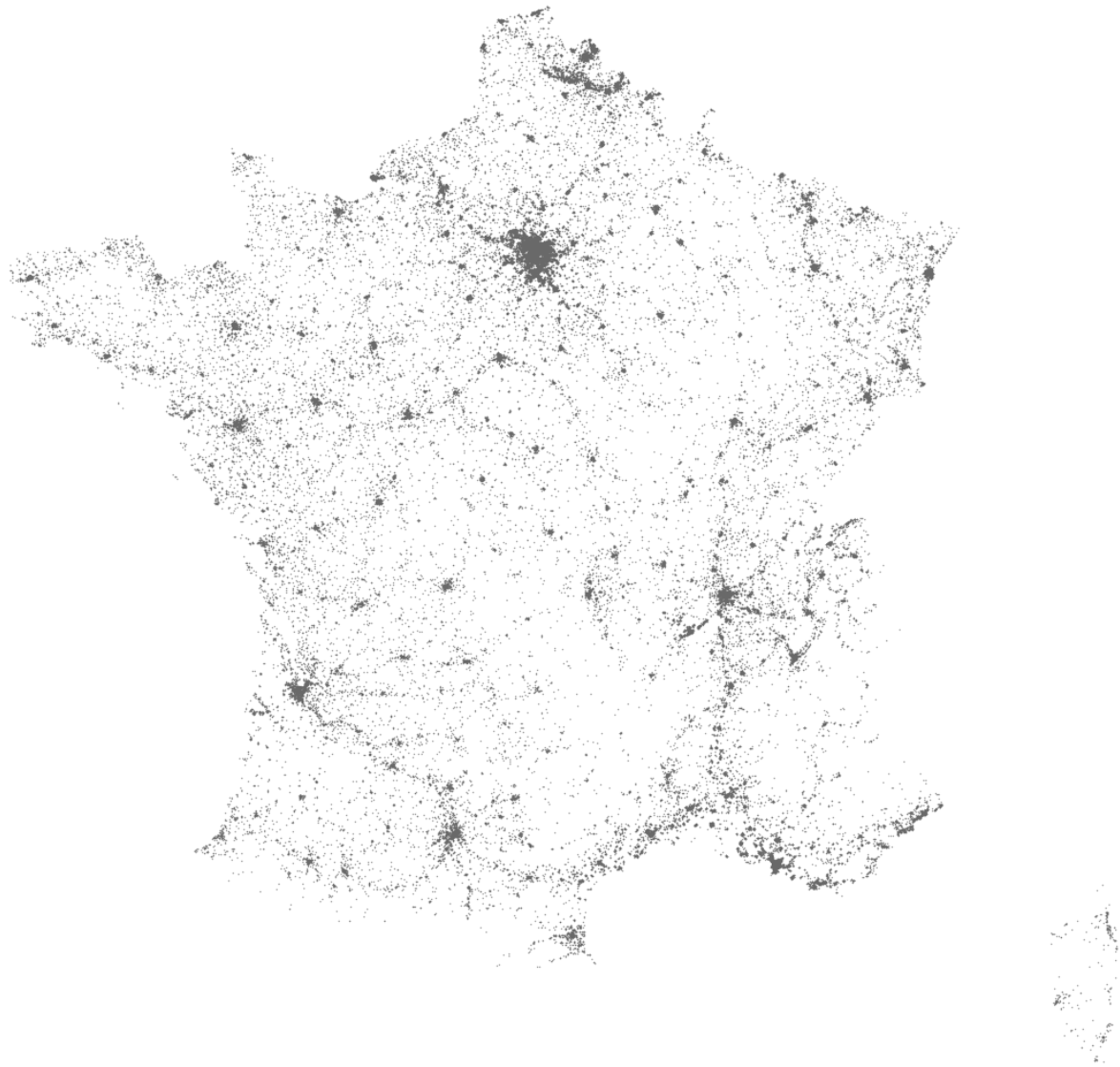
Chaque point correspond à un élève.

Figure 7. Élèves scolarisés, lieu de résidence, France métropolitaine.



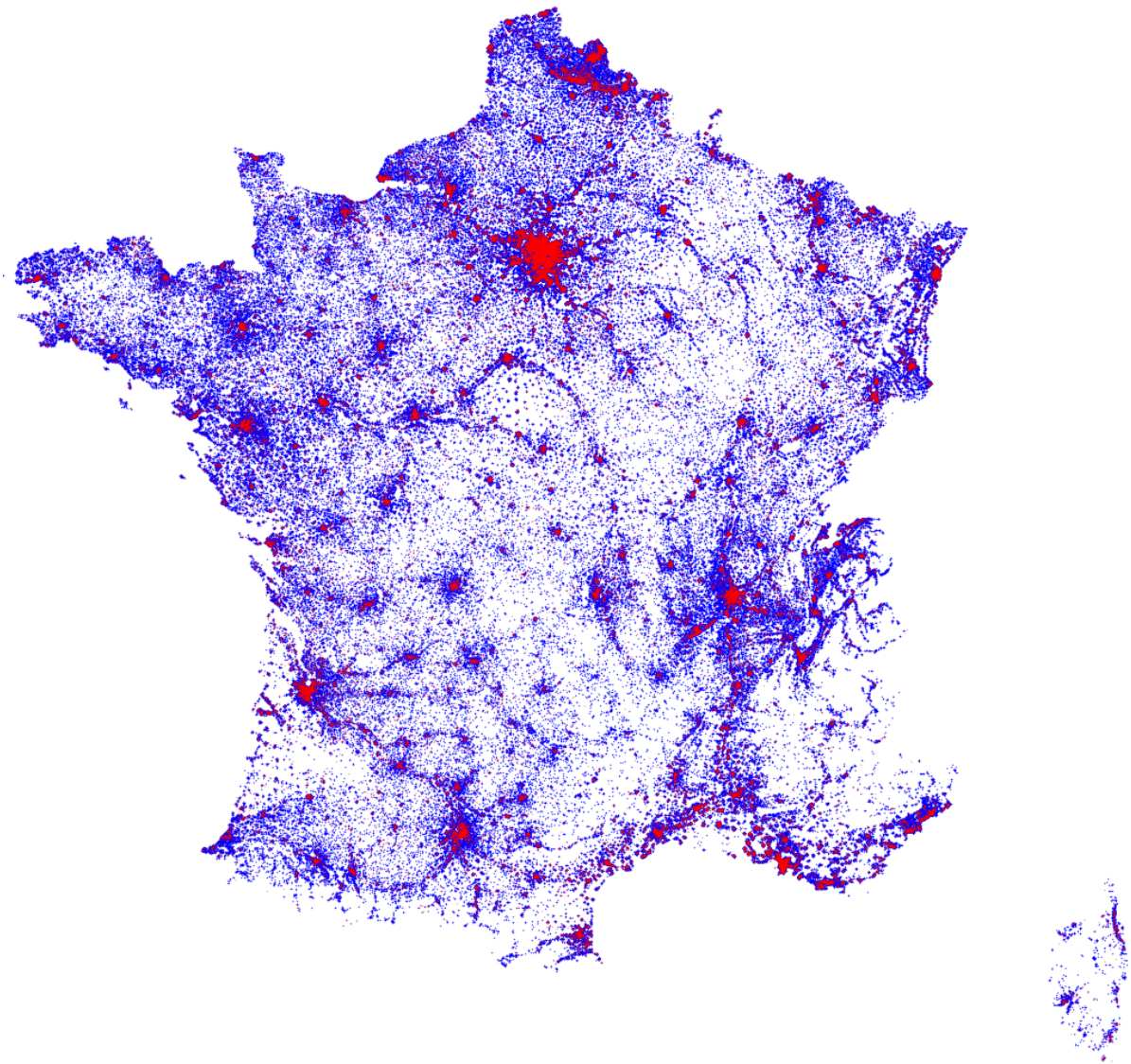
Chaque point correspond à un élève.

Figure 8. Élèves ayant réussi au DNB, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine.



Chaque point correspond à un élève.

Figure 9. **Élèves ayant échoué au DNB, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine.**



Chaque point correspond à un élève. Données superposées sans transparence.

Figure 10. Élèves ayant réussi (en bleu) ou échoué (en rouge) au DNB, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine.

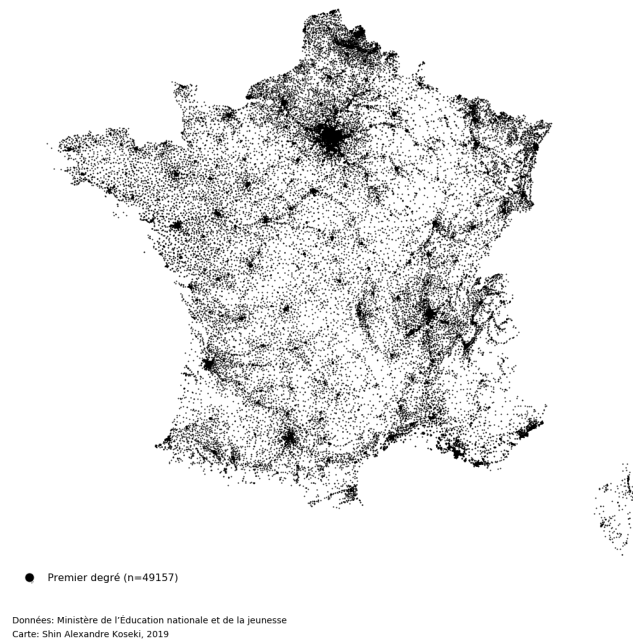
32 La force des localisations : gradients d'urbanité et performance scolaire

Les développements qui suivent permettent de mettre en relation la géographie des établissements scolaires et la performance scolaire. Cela suppose de donner une signification claire à cette géographie, ce qui a été réalisé en la relation avec la configuration générale de l'espace français, qui en constitue en somme le « fond de carte ».

321 L'utilité spatiale des établissements scolaires

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont confrontés à des rapports de distance qui évoluent avec l'offre scolaire. Les établissements du premier degré (figure 11) qui accueillent des élèves en bas âge sont distribués dans l'ensemble du territoire. Cette distribution suit une logique de proximité largement induite par la dépendance des écoliers envers leurs parents dans la pratique de leurs déplacements. Les établissements du second degré (Figure 12) sont quant à eux regroupés au sein des centralités locales qui concentrent souvent d'autres activités et infrastructures à l'échelle régionale. Dans la plupart des cas, ces lieux, village ou ville, représentent les localités les plus « urbaines » des territoires qu'elles desservent. Elles offrent ainsi une plus grande accessibilité au plus grand nombre d'élèves d'une région donnée.

Carte des écoles: Premier degré



Carte des écoles: Second degré

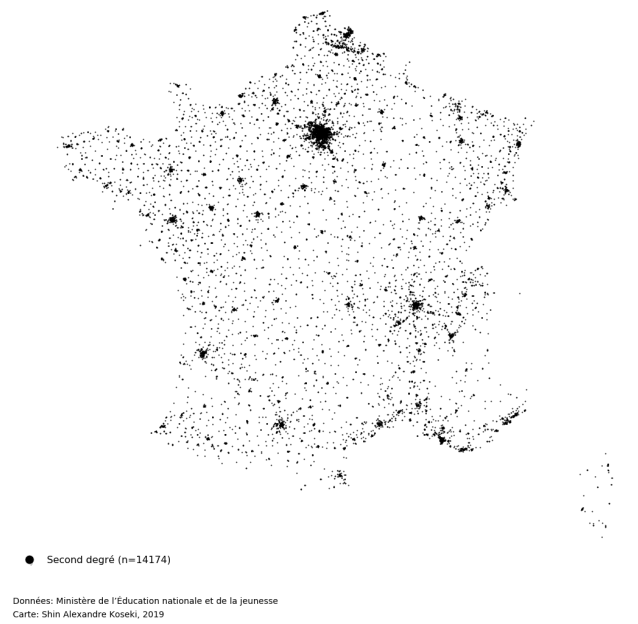
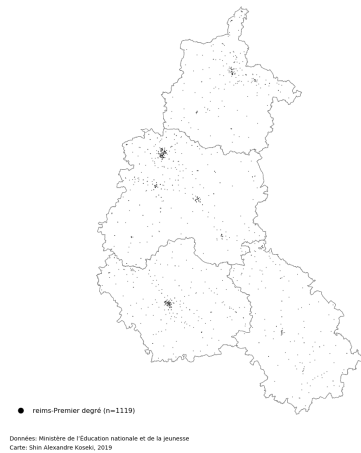


Figure 11. Écoles primaires, France métropolitaine.

Figure 12. Écoles du second degré, France métropolitaine.

Carte des écoles: reims-Premier degré



Carte des écoles: reims-Middle schools



Figure 13. Écoles primaires de l'Académie de Reims.

Figure 13. Collèges de l'Académie de Reims.

La concentration progressive des établissements d'enseignement vers des lieux plus urbains suit ainsi une fonction d'utilité spatiale : permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder le plus facilement à l'école. L'Équation 1 peut représenter cette fonction d'utilité spatiale :

Équation 1. Utilité de la localisation de l'établissement d'enseignement.

$$U_c = \frac{\sum d_{e_i c}}{N}$$

où U_c est l'utilité de la localisation de l'établissement c ; e_i est un élève de c ; $d_{e_i c}$ est la distance entre l'élève et son établissement d'enseignement ; et N est le nombre d'élèves de c .

Plusieurs considérations pratiques s'ajoutent à cette fonction d'utilité spatiale : l'historicité des établissements et de leur fréquentation ; leurs coûts de construction et de maintien ; les pratiques de déplacement admises par les élèves ou leurs parents ; les capacités de gestion des établissements ; des services spécialisés ; un enseignement religieux ; etc. Ces considérations tendent à complexifier la mesure d'une utilité spatiale effective.

Par exemple, plusieurs établissements échappent à la fonction d'utilité spatiale lorsque les considérations pratiques sont trop contraignantes. C'est le cas de certains établissements qui desservent une population d'élèves restreinte à l'échelle régionale ou nationale tels que les lycées climatiques et les établissements régionaux d'enseignement adaptés (Figure 14). De manière générale, plus la population d'élèves est définie par des caractéristiques individuelles, moins la fonction d'utilité spatiale de l'établissement est pertinente.



Figure 14. Établissements régionaux d'enseignement adapté de l'Académie de Reims.

La relation entre la «spatialité» des établissements et celles des élèves n'est pas spécifique à la France. Le même principe d'utilité spatiale et de considérations pratiques existe à travers d'autres systèmes d'éducation. La fonction d'utilité spatiale est, en fait, commune à plusieurs types d'activités dont la localisation représente un critère de fonctionnement. Elle est, par exemple, couramment évoquée dans le domaine de l'immobilier, des ressources, de la vente au détail et de la manutention où les distances ont une incidence directe sur la valorisation et la gestion des biens et des services.

Le système de l'éducation nationale présente toutefois des particularités face à ces autres activités. Le caractère stratégique de l'éducation pour le fonctionnement de la société, et son caractère obligatoire en font un service essentiel garanti. En France, l'État est donc responsable d'assurer la scolarisation de l'ensemble des enfants. Implicitement, il doit aussi veiller à ce que la scolarisation n'induisse pas d'injustice, et, au contraire, participe à accroître la justice sociale.

322 Localisation et notes au Diplôme national du brevet et du baccalauréat

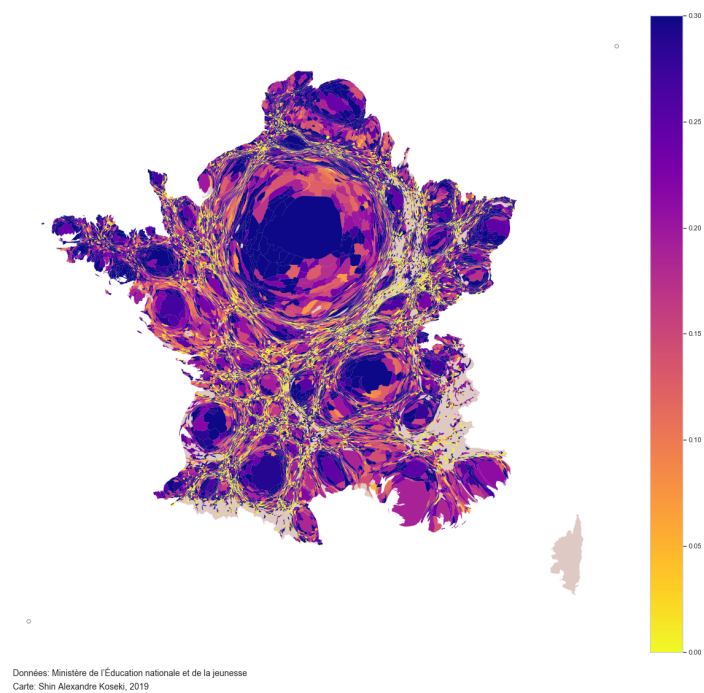
Les principes de justice sociale couramment défendus dans les sociétés contemporaines considèrent l'égalité des droits et la solidarité collective comme piliers de la société (Lévy, Fauchille & Póvoas, 2018). Dans la définition qu'en a donné John Rawls (1987 [1971]), il s'agit notamment de garantir les libertés de base égales à tous, une égalité des chances et ne permettre le maintien d'inégalités qu'à condition que celui-ci profitent aux personnes défavorisées : cela correspond à l'idée d'*affirmative action*, c'est-à-dire de mesures volontaristes bénéficiant aux personnes, aux groupes ou aux lieux les moins favorisés. Dans cette perspective, le système éducatif doit donc permettre aux élèves qui sont les moins disposés à réussir à l'école d'acquérir des connaissances et des compétences scolaires comparables à celles des élèves les mieux disposés.

La valeur ajoutée des établissements, une mesure de la justice spatiale ?

Afin de définir si un élève est plus ou moins disposé à la réussite scolaire, les sciences sociales ont démontré que plusieurs facteurs individuels et contextuels prédisent les notes aux examens du DNB et du bac. L'âge, le sexe, le retard scolaire, et l'origine sociale des élèves sont des facteurs individuels réputés être corrélés à la réussite de ces examens. Le pourcentage de filles, la part d'élèves en retard scolaire, la répartition des élèves par origine sociale, et les notes obtenues aux évaluations précédentes sont des facteurs contextuels de l'établissement qui sont réputés être corrélés à la réussite scolaire.

Au-delà de ces éléments, cependant, la réussite scolaire de l'élève peut aussi être imputée à d'autres logiques liées à l'établissement d'enseignement. La DEPP regroupe l'ensemble de ces facteurs dans une seule mesure synthétique : la « valeur ajoutée » de l'établissement, qui « mesure la différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociodémographiques des élèves » (« Les indicateurs de résultats des lycées », 2019). Fréquemment utilisée par la DEPP et la recherche sur le système éducatif français, la valeur ajoutée propose ainsi une mesure qui ne se situe pas dans une perspective rawlsienne d'*affirmative action* puisqu'elle ne fait pas la distinction entre les établissements qui concentrent les élèves disposés à la réussite scolaire de ceux qui concentrent les élèves qui n'y sont pas disposés. Par exemple, un établissement qui améliore les notes d'élèves disposés aura une valeur ajoutée positive comparable à un établissement qui améliore les notes d'élèves non disposés (voir Figure 13 à Figure 16). Elle se situe pourtant déjà en décalage par rapport à une mesure des résultats bruts (voir plus haut §12 ; figures 1 et 2) car elle montre que le résultat brut ne rend pas compte de l'action éducative effective, qui seule doit être évaluée du point de vue de la justice. Cela signifie que la justice spatiale reste largement à construire non seulement dans le monde savant mais surtout dans le débat public. Par ailleurs, la définition donnée par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (MEN) à la réussite scolaire repose essentiellement sur l'obtention du baccalauréat et sur la mention obtenue. Indirectement, l'obtention du Diplôme national du brevet (DNB) et la mention obtenue à la fin la scolarité obligatoire sont aussi utilisés comme points de repère de la réussite scolaire des élèves. Ainsi, les cartes des figures 16 à 23 montrent la part des élèves par commune de résidence ayant obtenu la mention « Très bien » ou ayant échoué à l'examen du DNB et du baccalauréat en France métropolitaine et dans l'Académie de Reims. Là encore, on pourrait s'interroger sur la signification du diplôme comme mesure matricielle de la réussite. En arrière-plan, se trouve la question de la synonymie implicite entre niveau de diplôme, performance scolaire et formation initiale. Seul le débat public permettrait de valider ou de remettre en cause cette équivalence.

Part des élèves ayant obtenu "Très bien" au DNB



Part des élèves ayant obtenu "Échec" au DNB

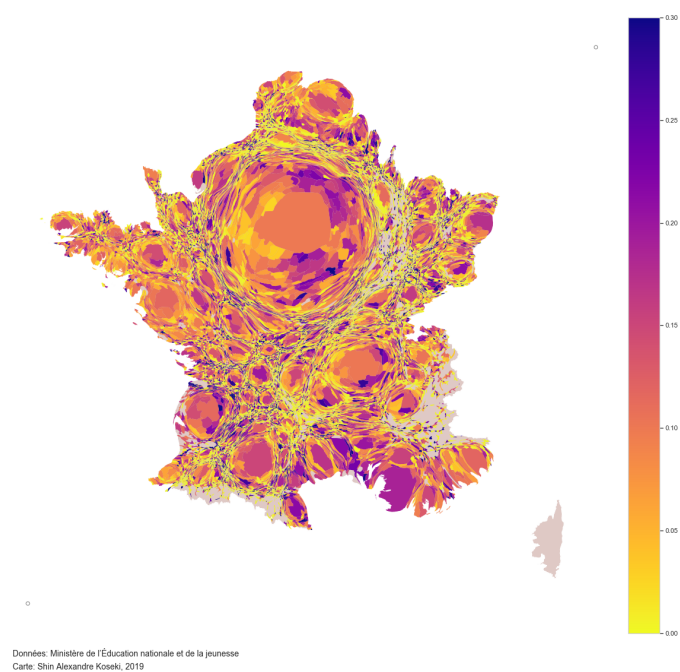
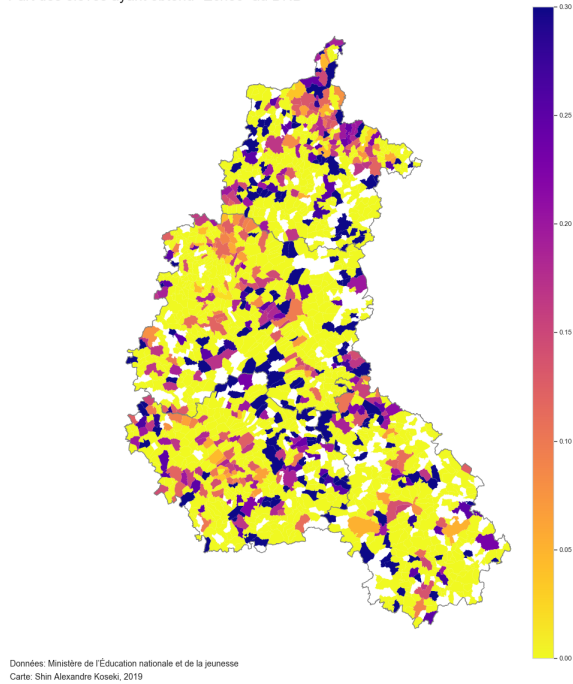


Figure 15 Part des élèves par commune de résidence ayant obtenu « Très bien » au DNB en 2018 (excl. Outre-mer).
Figure 16 Part des élèves par commune de résidence ayant obtenu « Echec » au DNB en 2018 (excl. Outre-mer).

Part des élèves ayant obtenu "Echec" au DNB



Part des élèves ayant obtenu "Très bien" au DNB

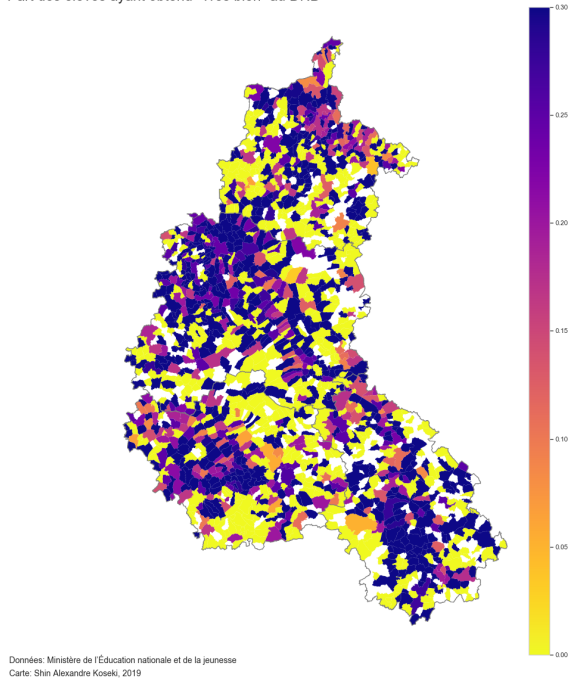
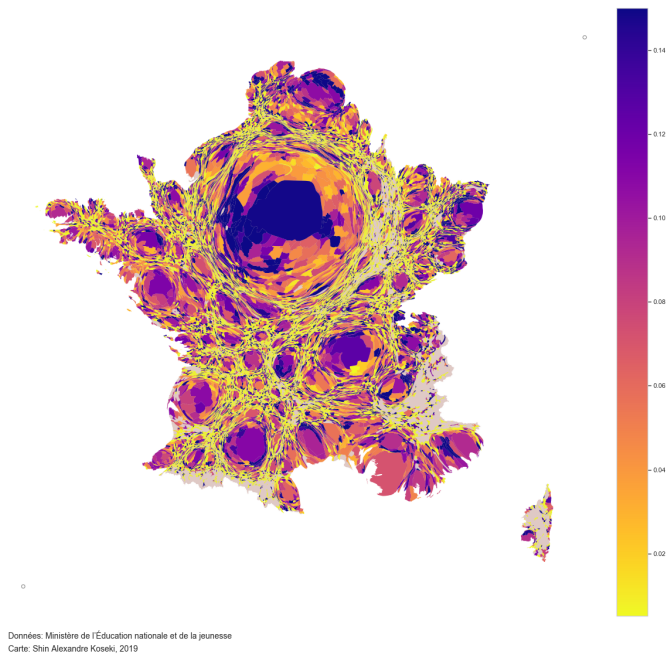


Figure 17. Part des élèves par commune de résidence l'Académie de Reims ayant obtenu « Très bien » au DNB en 2018.

Figure 18. Part des élèves par commune de résidence dans l'Académie de Reims ayant obtenu « Echec » au DNB en 2018.

Part des élèves ayant obtenu "Très bien" au Baccalauréat



Part des élèves ayant obtenu "Echec" au Baccalauréat

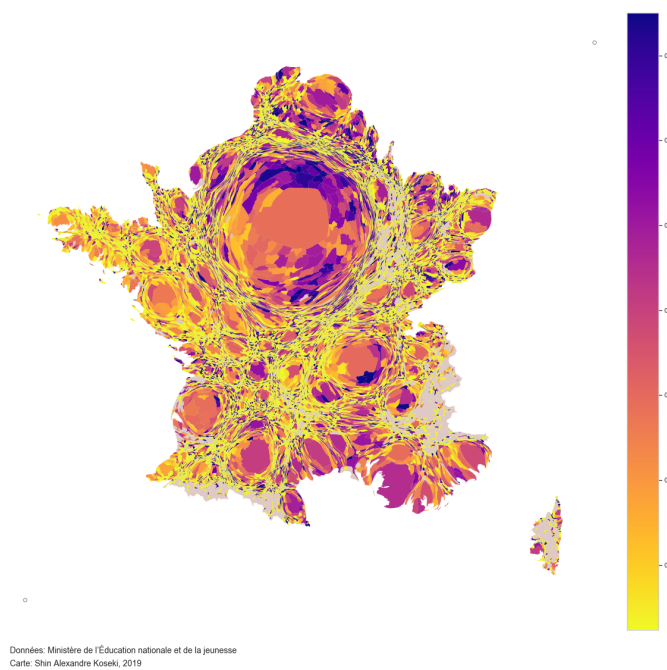


Figure 9. Part des élèves par commune de résidence ayant obtenu «Très bien» au baccalauréat en 2018 (excl. Outre-mer).

Figure 10. Part des élèves par commune de résidence ayant obtenu « Echec » au baccalauréat en 2018 (excl. Outre-mer).

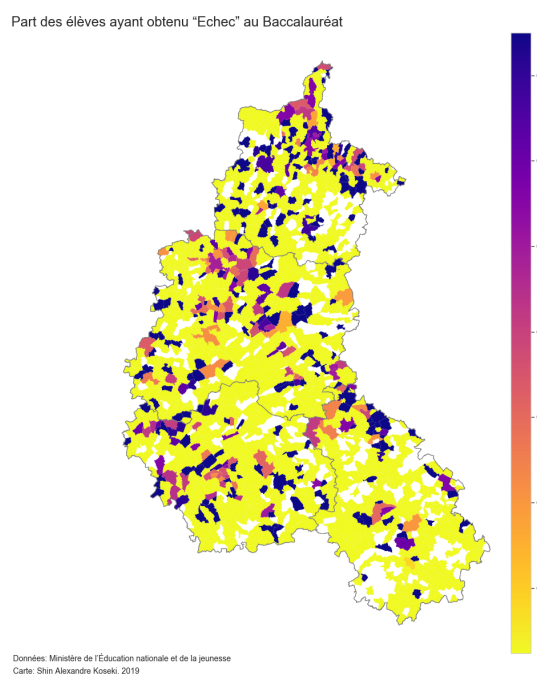
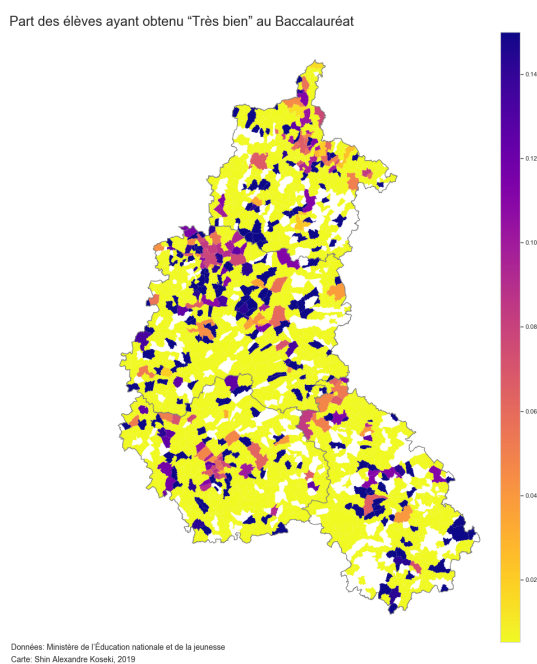


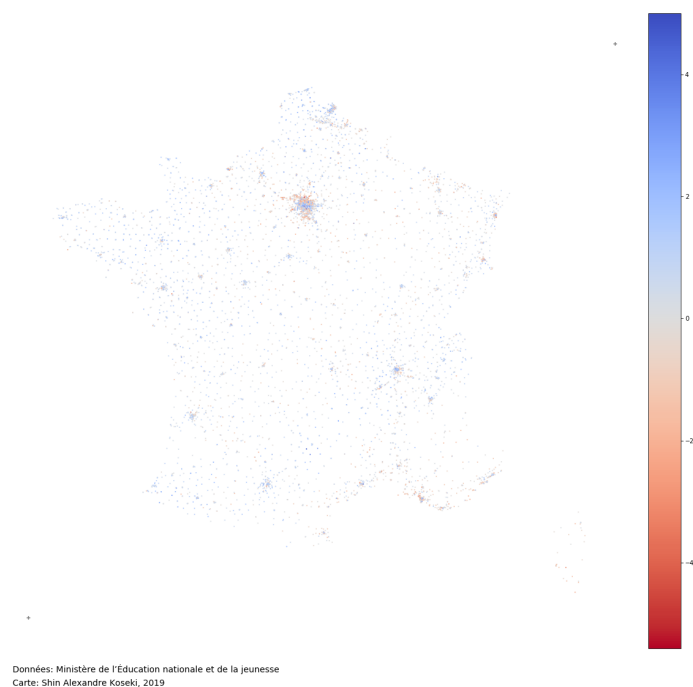
Figure 11. Proportion des élèves l'Académie de Reims ayant obtenu « Très bien » au baccalauréat en 2018, par commune de résidence.

Figure 12. Proportion des élèves dans l'Académie de Reims ayant obtenu « Echec » au baccalauréat en 2018, par commune de résidence.

Ces données offrent une vision contrastée de la dimension spatiale de la réussite scolaire telle que définie par le MEN. Ainsi, les cartogrammes de la France, sur lesquels la surface de la commune est proportionnelle à la taille de la population résidente, laissent deviner qu'une plus grande part des élèves des grandes villes obtient la mention «très bien» au DNB et au bac. Dans certaines villes, comme à Nice ou à Marseille, les élèves des banlieues aisées sont proportionnellement plus nombreux à obtenir la mention très bien que ceux de la commune principale. Les cartes révèlent aussi que la proportion d'élèves qui reçoivent un échec à ces deux examens ne semble pas tout à fait liée à celle de ceux qui obtiennent la meilleure mention. Si on retrouve une plus grande proportion d'échecs dans les banlieues populaires des grandes villes, les élèves des communes plus éloignées sont peu nombreux à échouer au DNB et au bac. Ces premiers résultats laissent penser que le gradient d'urbanité peut avoir un effet sur les notes aux examens. Cette hypothèse serait cohérente avec la démarche des sciences sociales de l'espace qui démontrent le rôle des phénomènes sociaux complexes dans le fonctionnement et l'évolution de la société. Selon cette approche, les formes complexes de connaissances comme le capital spatial, le capital culturel et le capital économique permettent de modéliser certaines réalités sociales et attitudes de l'individu. Celle-ci se heurte souvent à l'individualisme méthodologique qui prévaut dans les sciences sociales disciplinaires et qui place dans les attributs directement qualifiables des individus les facteurs explicatifs de toutes les réalités sociales.

.

Carte des écoles: VA_Note_DNB_Fr



Carte des écoles: reims-VA_Note_DNB_Acad

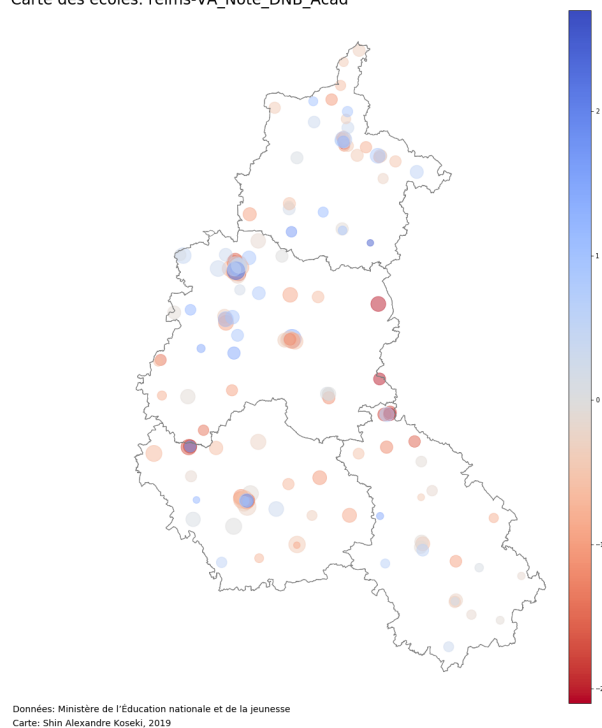
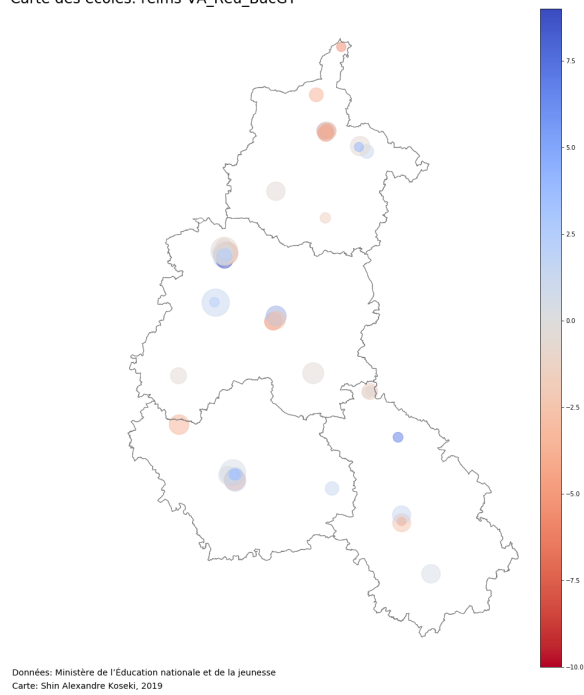


Figure 13. Valeurs ajoutées des collèges en France métropolitaine.

Figure 14. Valeurs ajoutées et taille des collèges de l'Académie de Reims.

Carte des écoles: reims-VA_Reu_BacGT



Carte des écoles: reims-VA_Reu_BacPRO

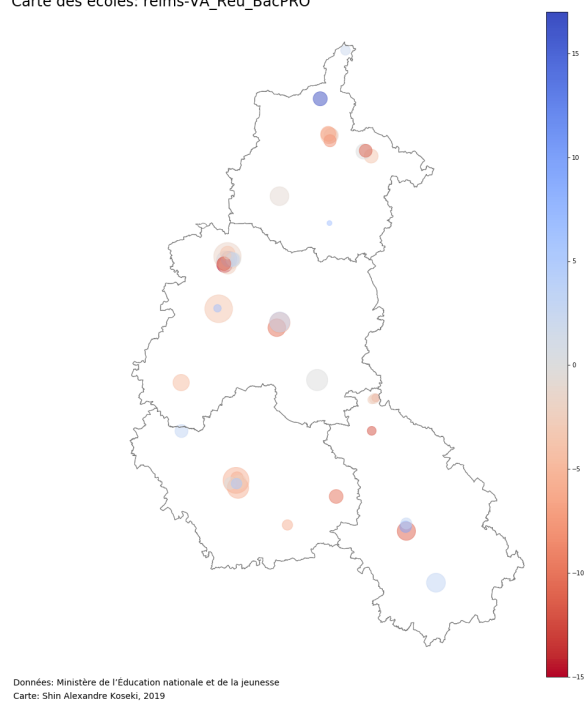


Figure 15. Valeurs ajoutées et taille des lycées d'enseignement général et technologique de l'Académie de Reims.
Figure 16. Valeurs ajoutées et taille des lycées d'enseignement professionnel de l'Académie de Reims.

La distance comme enjeu de justice

La distance entre les élèves et leur établissement scolaire fait actuellement l'objet d'un débat de société sur l'accessibilité à l'éducation, notamment au sein de collectivités des campagnes éloignées dites « rurales ». Si les écoles sont plus nombreuses par effectif d'élèves dans ces milieux qu'en ville, elles accueillent souvent des enseignants moins expérimentés et des conditions d'enseignement sont parfois plus difficiles (les classes multiniveau par exemple) (Cour des comptes, 2019).

Face à la baisse des effectifs d'élèves dans une partie des campagnes, l'État a décidé de mettre en place une politique de « regroupements pédagogiques, qui permet d'améliorer la qualité des prestations éducatives et de conforter l'attractivité des affectations proposées aux enseignants » (2019 p. 42). En s'appuyant sur plusieurs mesures de la « ruralité » définies par l'INSEE (zonage en aire urbaine, tranches d'aires urbaines, densité de population), les Académies peuvent appliquer des actions spécifiques pour les élèves et les établissements des campagnes éloignées.

Le regroupement des écoles desservant les communes loin des villes a pu avoir pour effet de demander un peu plus d'effort pour accéder au « service de la vie courante » que constitue l'école et de placer la question de la distance au cœur du débat sur l'accès à l'éducation (2019, p. 32). La figure 28 présente la distance entre le lieu de résidence de tous les élèves du collège (définie par l'adresse du parent responsable) et leur établissement d'enseignement.

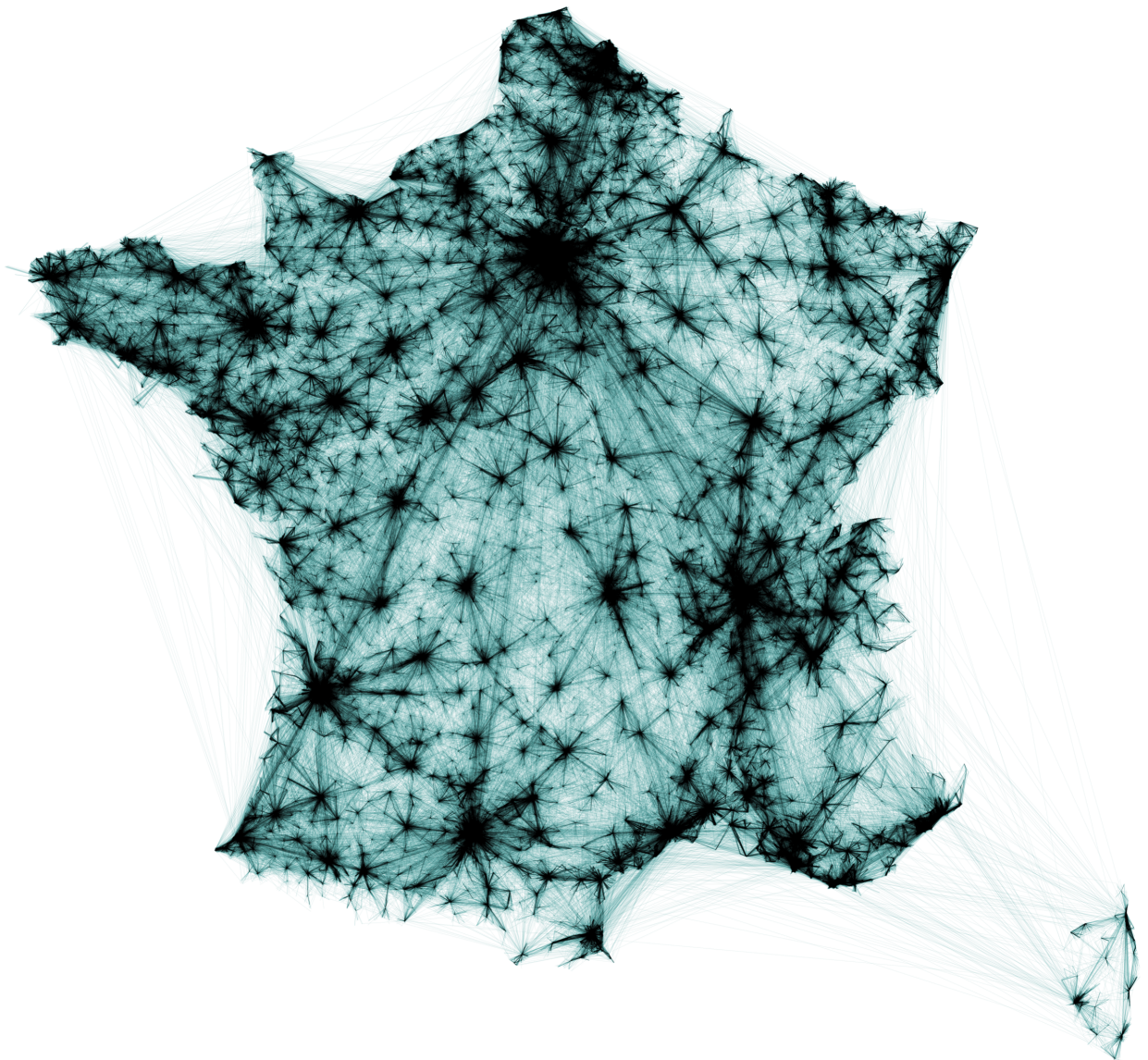


Figure 17. Distance linéaire entre les élèves du collège et leur établissement d'enseignement en 2018.

Les élèves ne parcourent pas nécessairement les distances représentées ici tous les jours. La carte nous donne toutefois l'aperçu d'une réalité spatiale plus complexe que celle suggérée par la mesure de l'accès aux services de la vie courante de l'INSEE. Les distances longues, notamment celles vers les centres urbains, suggèrent le recours à des stratégies de gestion de la distance impliquant une séparation d'avec la famille, comme dans le cas de l'internat. Il peut aussi correspondre aux séparations des parents, l'adresse unique de l'enfant qui apparaît dans les données n'étant plus nécessairement celle du domicile permanent ou même effectif de l'élève. L'essentiel reste que, dans les faits, ces distances longues ne concernent qu'une petite proportion des collégiens. En 2018, 56 % des collégiens étudient à moins de quatre kilomètres de leur domicile. Seuls 10 % des élèves qui ont passé le DNB en cette année-là fréquentaient un établissement à plus de 10 km. Les longues distances (entre 20 km et 1290 km) concernent environ 2 % de ces effectifs de collégien.

Au baccalauréat, ce sont 42 % des lycéens qui étudient à moins de quatre kilomètres de leur domicile. Par rapport au collège, trois fois plus d'élèves du lycée habitent à plus de 10 km (32 %), dont 14 % à plus de 20 km et 8 % à plus de 60 km.

Quant à la relation entre distance et performance scolaire, les diagrammes (figures 29 à 32) montrent que la distance entre les domiciles des élèves et leur établissement scolaire n'a pas d'effet sur la part des diplômés qui reçoit la mention « Très bien » au DNB et au baccalauréat, ni sur le taux d'échec à ces examens.

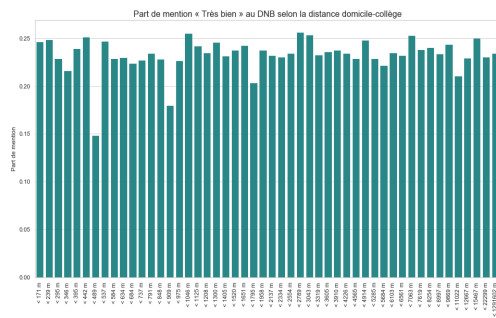


Figure 29. Proportion de mentions « Très bien » au DNB par quantile des distances domicile-collège.

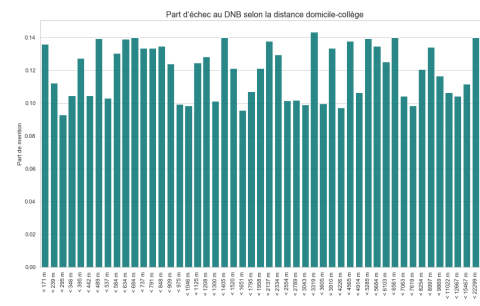


Figure 18. Proportion d'échec au DNB par quantile des distances domicile-collège.

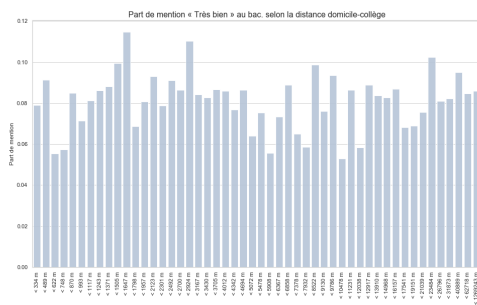


Figure 31. Proportion de mentions « Très bien » au bac par quantile des distances domicile-lycée.

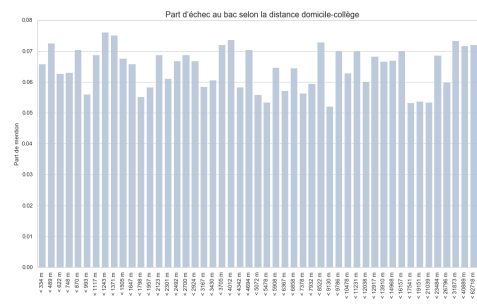


Figure 32. Proportion d'échec au baccalauréat par quantile des distances domicile-lycée.

Un indicateur d'éloignement

Afin de tester l'effet du gradient d'urbanité sur la réussite scolaire, nous avons créé un indicateur du gradient d'urbanité qui intègre mieux la notion de distance à la grande ville, notamment là où elle est la plus pertinente, c'est-à-dire dans les zones les plus éloignées des aires urbaines.

Pour rester cohérents avec les mesures existantes, nous nous appuyons sur deux classifications de l'INSEE. Le « zonage en aires urbaines », développé en 1990 et revu en 2010, distingue, au sein des « pôles urbains » définis par la continuité du bâti, identifie les « aires urbaines », qui ajoutent aux pôles urbains les « couronnes » périurbaines constituées en fonction des mouvements pendulaires des actifs. Puis viennent les communes multipolarisées et les communes isolées. Les aires urbaines sont ensuite classées selon leur taille (« tranche d'aires urbaines »). Chaque commune se trouve alors placée selon ces deux caractéristiques (position et taille).

À partir de ces deux classifications, nous affinons notre indice avec quelques distinctions empiriques; nous distinguons la commune principale (la ville) des communes centre qui

l'entourent (la banlieue); ii nous créons une nouvelle classe pour les aires de plus d'un million d'habitants (Marseille–Aix-en-Provence, Lyon, Toulouse, Bordeaux, Lille et Nice); iii nous attribuons un score intermédiaire aux communes-centres de ces aires urbaines de plus d'un million d'habitants et iv nous introduisons une pondération de la distance pour les communes très éloignées. Cette pondération, cartographiée dans la figure 33, s'applique aux communes isolées, multipolarisées ou appartenant à une aire urbaine de moins de 100 000 habitants, et étant situées soit à plus de 20 kilomètres, soit à plus de 50 kilomètres d'une aire urbaine de plus de 100 000 habitants.

Nous nous sommes contentés à ce stade de la mesure kilométrique à vol d'oiseau, qui introduit un biais par rapport aux distances-temps effectives dans la société française. Cependant, il s'agit en l'occurrence de mesurer des distances dans des espaces presque monométriques (le véhicule individuel domine de manière écrasante les pratiques de mobilité) et le maillage routier à la fois fin et très homogène dans ces zones limite les biais de mesure à un minimum tout à fait acceptable.

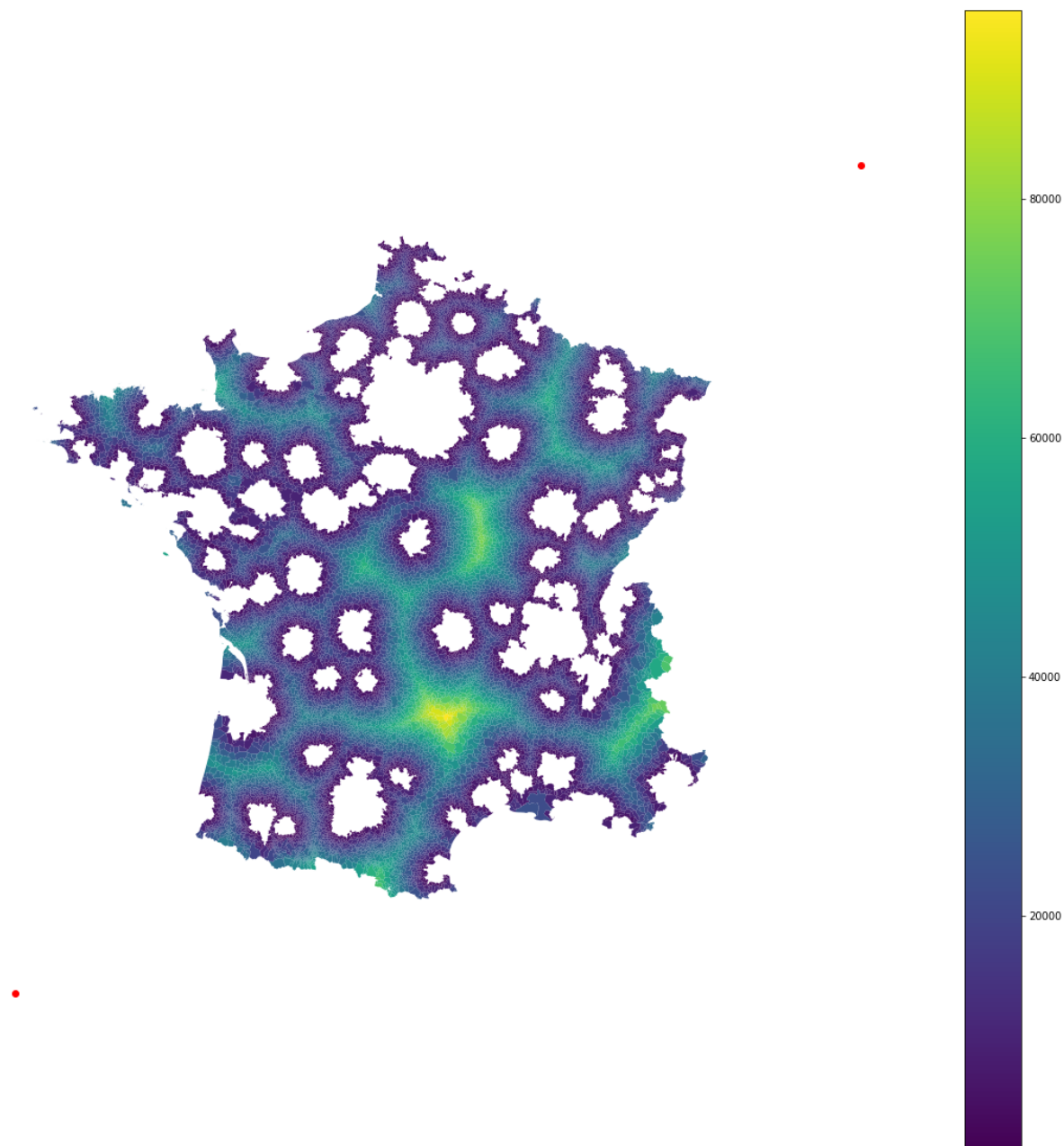


Figure 33. Distance des communes isolées, multipolarisées ou appartenant à des aires urbaines de moins de 100 000 habitants à la plus proche aire urbaine de plus de 100 000 habitants.

Le tableau (figure 34) présente les valeurs de l'indicateur intégré des gradients d'urbanité. Les valeurs de l'indice varient de 1 à 11 selon l'appartenance des communes aux classements de l'INSEE et de 1 à 13 si nous pondérons les communes isolées, multipolarisées et les aires urbaines de moins de 100 000 habitants se situant à plus de 20 km ou plus de 50 km de ces mêmes aires urbaines. Les valeurs résultantes de cet indice sont représentées sous forme de carte dans la figure 35.

	Commune- centre du « pôle urbain » (Centre)	Autre commune, « pôle urbain » (Banlieue)	« Couronne » (Périurbain)	« Multipolarisée » (Hypo-urbain)	« Isolée » (Infra-urbain)
Aire urbaine >10 M	1	2	3		
Aire urbaine 3-10 M					
Aire urbaine 1-3 M	2	3	4		
Aire urbaine 500k-1M	4	5	6	10*	11*
Aire urbaine 100k-500k	5	6	7		
Aire urbaine 20-100k	6*	7*	8*		
Aire urbaine <20k	7*	8*	9*		

*Niveau d'éloignement de l'aire urbaine >100k la plus proche (ajouter au score)

- 0-20 km : + 0
- 20-50 km : + 1
- >50 km : + 2

Exemple : une commune située dans la Couronne d'une aire urbaine <20k et éloignée de plus de 50 km d'une aire urbaine >100k sera classée en gradient $8 + 2 = 10$.

N. B. Les cases grises correspondent à des situations non présentes en France.
Source : Chôros

Figure 34. *Gradients d'urbanité : classement intégré.*

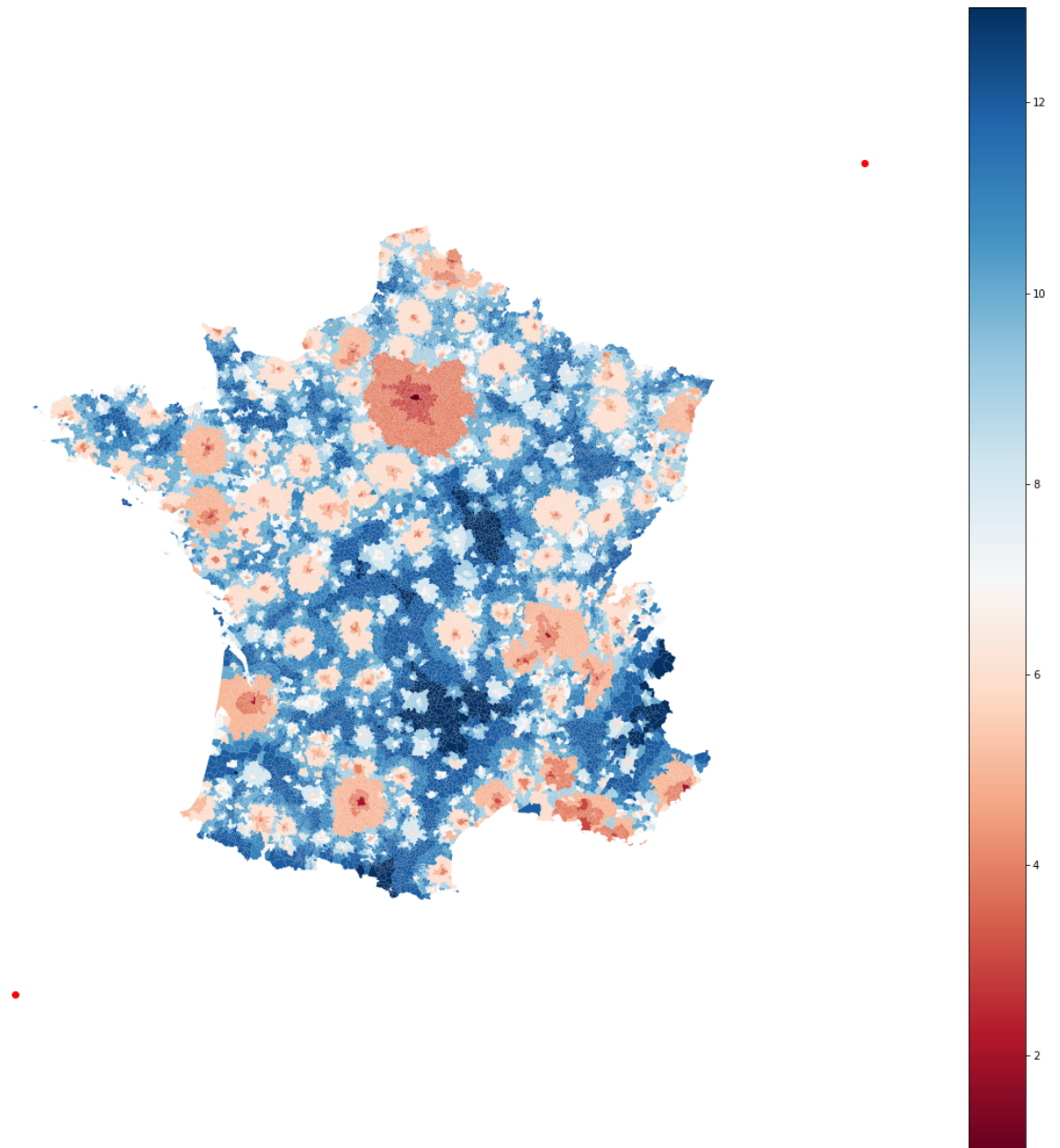


Figure 35. Gradients d'urbanité intégrés pour les communes françaises (excl. Corse et Outre-mer).

Quel est l'effet du gradient d'urbanité sur les notes du Diplôme national du brevet et du Baccalauréat ?

Nous avons vu jusqu'à présent comment la spatialité des établissements et celle des élèves étaient liées, et comment cette spatialité peut représenter un enjeu de justice sociale. Nous avons émis l'hypothèse que certaines réalités sociales complexes comme l'urbanité et plus spécifiquement le capital spatial des élèves peuvent avoir une incidence sur leur réussite aux examens scolaires. La valeur ajoutée des établissements constitue une mesure utile pour identifier les environnements qui tendent à favoriser l'acquisition de capacités scolaire au-delà des facteurs individuels et contextuels admis. Le sens même de cette mesure, son interopérabilité, ainsi que sa cohérence avec le développement d'une politique d'éducation axée sur une justice sociale restent toutefois peu convaincants.

La distance entre les élèves et leur établissement d'enseignement représentent une préoccupation centrale des politiques de restructuration du MEN, en plus de servir à la définition d'indicateurs INSEE qui sont repris tant dans la recherche que dans le débat public. La pertinence de cette distance reste toutefois à définir. Ainsi, une mesure de l'urbanité qui prend en compte les rapports de distance, en particulier dans les environnements où celle-ci devrait être la plus discriminante, permettrait de rendre visibles les écarts de réussite entre les élèves habitant les communes les plus urbaines et ceux habitant les communes les moins urbaines. Le résultat de notre analyse montre toutefois un très faible écart dans la réussite des élèves selon le gradient d'urbanité de la commune où ils habitent.

Les figures 36 et 37 expriment plusieurs phénomènes qui méritent d'être analysés en détail. Premièrement, une très forte propension des élèves qui résident dans la commune de Paris (gradient 1) à obtenir la plus haute mention aux examens du DNB (38 % contre 21 % à 23 % dans les autres groupes de commune) et du baccalauréat (14 % contre 6 % à 8 %). Deuxièmement, une très faible différence entre les élèves des communes principales des grades villes et les autres groupes. Troisièmement, on retrouve le plus faible taux d'échec chez les élèves des communes les plus « rurales » (8 % au DNB; et 4 % au bac), et, Paris mis à part (10 % au DNB; et 5 % au bac), les plus forts taux d'échec chez ceux habitant les communes les plus urbaines (12 % à 13 % au DNB; 6 % à 8 % au bac).

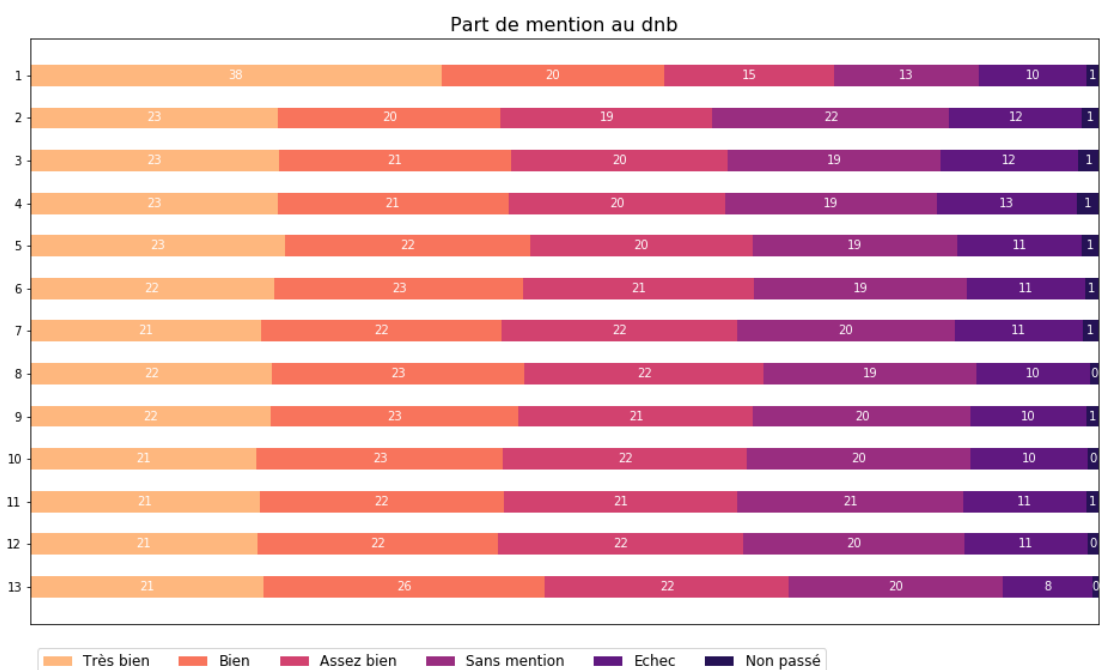


Figure 36. Proportion des mentions au DNB 2018 selon le gradient d'urbanité intégré.

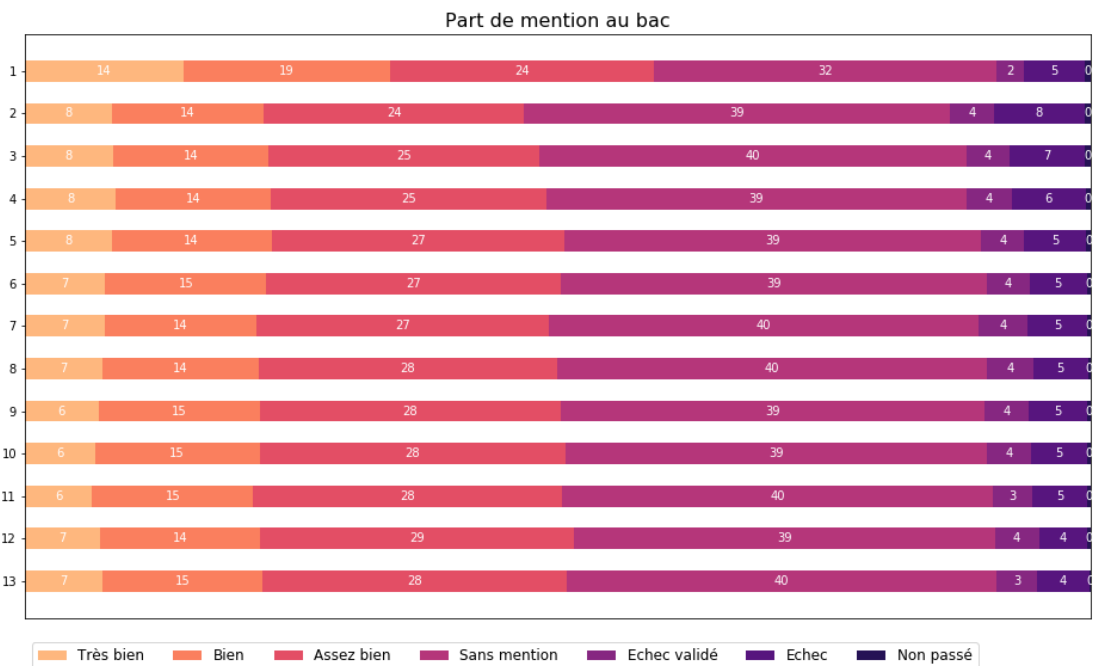


Figure 37. Proportion des mentions au baccalauréat 2019 selon le gradient d'urbanité intégré.

Ainsi, lorsque l'on prend en considération le gradient d'urbanité dans lequel habite l'élève, le taux d'échec au DNB et au baccalauréat reste constant. Cela, indépendamment de la distance entre le domicile de l'élève et son établissement scolaire (figures 38 et 39). Le même constat prévaut, à tous les gradients d'urbanité, pour la proportion d'élèves obtenant la mention « Très bien » pour ces deux diplômes.

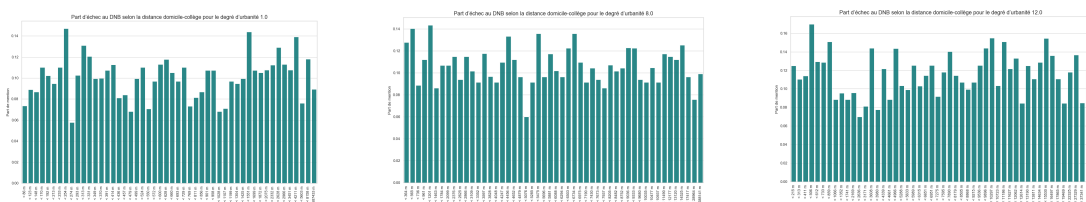


Figure 19. Taux d'échec au DNB par distance résidence-établissement pour les degrés d'urbanité 1, 8 et 12.

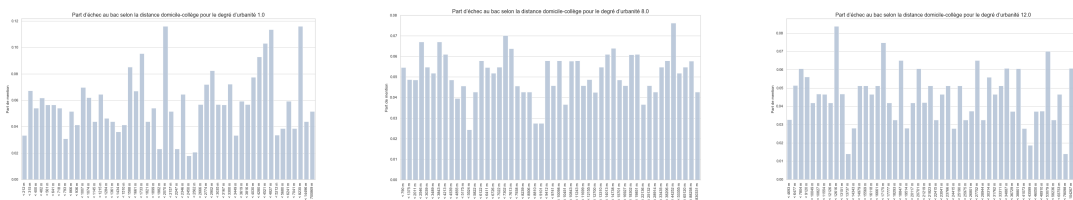


Figure 39. Taux d'échec au baccalauréat par distance résidence-établissement pour les degrés d'urbanité 1, 8 et 12.

Si la distance n'est pas pertinente dans l'obtention des diplômes, tant à l'échelle nationale que pour chaque gradient d'urbanité, cela ne signifie pas que l'espace n'est pas une composante

importante dans le développement de l'élève. Cela suppose toutefois que l'organisation territoriale du système scolaire ne contrevient pas au principe de justice sociale. En suivant la fonction d'utilité spatiale, le système scolaire offre donc des chances comparables aux élèves pour réussir leur scolarité telle que définie par le Ministère de l'Éducation nationale.

33 Le capital spatial des lieux

Jusqu'à présent, nous avons mis directement en relation la localisation des élèves et leur performance scolaire. Nous avons également cherché à inclure dans la chaîne causale les capitaux sociaux « non spatiaux » comme le capital culturel et le capital économique. Leur poids est-il différencié selon les lieux ? Y a-t-il un capital spatial des lieux qui modifie l'effet des autres capitaux ? Répondre à cette question suppose d'abord d'y voir clair sur l'effet propre de chacun de ces capitaux. Puis, l'approche qualitative nous permet d'aller plus loin dans la description de la contribution propre du capital des lieux aux pratiques scolaires.

331 Le poids des capitaux culturel et économique

Distinguer capital économique et capital culturel

Dans les développements qui suivent, nous testons l'effet sur les notes au DNB et au bac de deux autres phénomènes sociaux complexes : le capital culturel et le capital économique.

Afin de construire une mesure du capital culturel et une mesure du capital économique pour chaque élève, nous nous référons à la variable « Profession et Catégorie socioprofessionnelle » (PCS) présente dans les données de la DEPP. Cette variable est issue d'une classification définie par l'INSEE qui regroupe les professions en 52 catégories dont 46 catégories actives. Dans les données du MEN, cette variable est attribuée aux élèves selon la profession de chaque parent ou responsable.

À partir de cette variable, nous attribuons une valeur de capital culturel et une valeur de capital social approximative à chaque catégorie active. Nous utilisons une échelle de 1 à 5, où 1 représente le niveau le plus élevé, et donc le capital le plus élevé. Nous n'attribuons pas de valeur aux 6 catégories inactives (nan ou 10.0), mais nous intégrons tout de même ce groupe à certains des graphes qui suivent.

Les figures 40 et 41 représentent le nombre d'élèves dans chaque niveau de capital culturel et de capital économique (1 à 5), ainsi que les élèves qui n'ont pas été classés (10). On y voit par exemple que dans deux types de capital, la plus grande part des élèves se retrouvent dans le niveau 4. Le *test des rangs signés de Wilcoxon* confirme que le niveau de capital culturel et le niveau de capital économique attribué à chaque collégien et à chaque lycéen diffère de manière significativement (valeur $p = 0$). Ces deux variables sont donc bien distinctes dans les analyses qui suivent.

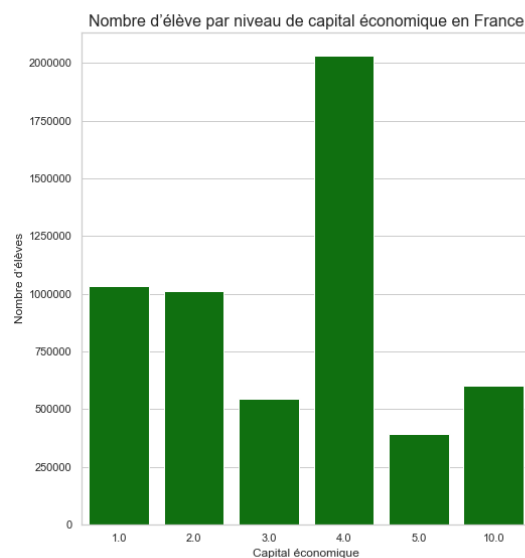
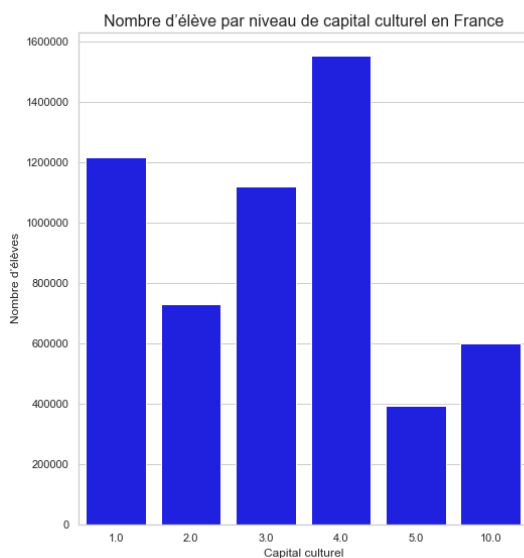


Figure 40. Nombre d'élèves par niveau de capital culturel.

Figure 41. Nombre d'élèves par niveau de capital économique.

Effets bruts du capital culturel et du capital économique

Le capital culturel et le capital économique ont un effet marqué sur les résultats aux examens du DNB et du baccalauréat. En groupant les élèves par niveau de capital, on remarque une relation linéaire claire : plus le niveau de capital augmente, plus la part d'élèves obtenant la mention « Très bien » augmente, et plus la part d'élèves en échec diminue (figures 42 et 43). Selon notre classification, les élèves qui jouissent du plus haut capital culturel (niveau 1) l'emportent sur ceux qui bénéficient de plus haut capital économique (niveau 1). Cette dominance du capital culturel s'estompe toutefois dans les autres groupes (niveaux 2 à 5) où le capital économique est associé à une plus grande part d'élèves recevant la mention « Très bien » au DNB et au baccalauréat.

La relation entre les deux formes de capital mérite ainsi d'être explorée plus en détail.

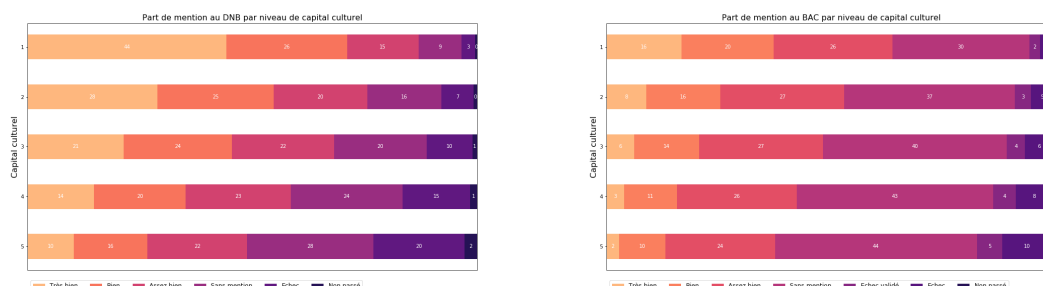


Figure 42. Proportion des mentions au DNB et au baccalauréat par niveau de capital culturel.

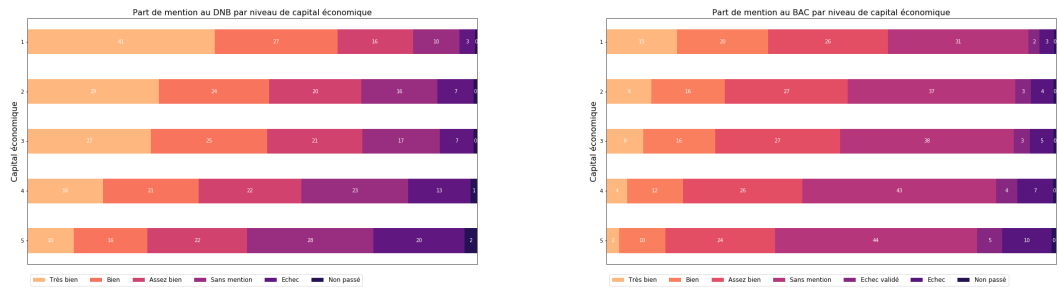


Figure 43. Proportion des mentions au DNB et au baccalauréat par niveau de capital économique.

Effet combiné des deux espèces de capital

Le capital culturel et le capital économique sont deux phénomènes sociaux complexes, à la fois liés et distincts. Puisque nous donnons une valeur pour chaque capital à chaque élève, il est nécessaire de regarder comment ces deux phénomènes agissent ensemble sur les résultats aux examens nationaux.

En couplant les niveaux de capitaux et en groupant les élèves par couple de capitaux, on constate que l'effet des capitaux ne s'additionne pas nécessairement. Les figures 44 et 45 montrent en effet que la part d'élèves dont le capital culturel et le capital économique sont les plus élevés (C1E1) est plus faible que celle dont le capital économique est légèrement plus bas (C1E2). Au DNB, cette inversion qui donne un avantage aux élèves dont le capital économique est un niveau plus bas, existe pour tous les niveaux de capital culturel présents (C1E2, C2E3, C3E3, C4E4). Au baccalauréat, elle concerne tous les niveaux de capital culturel, sauf le plus bas pour lequel il existe plusieurs couples (C4).

Un capital économique de second niveau semble donc renforcer l'effet positif du capital culturel sur la réussite aux examens. Les élèves du groupe C1E2 représentent jusqu'à maintenant ceux qui connaissent les meilleurs résultats au DNB et au baccalauréat avec 50 % et 18 % des effectifs qui obtiennent la mention « Très bien » à ces deux diplômes, et seulement 2 % et 3 % d'échec.

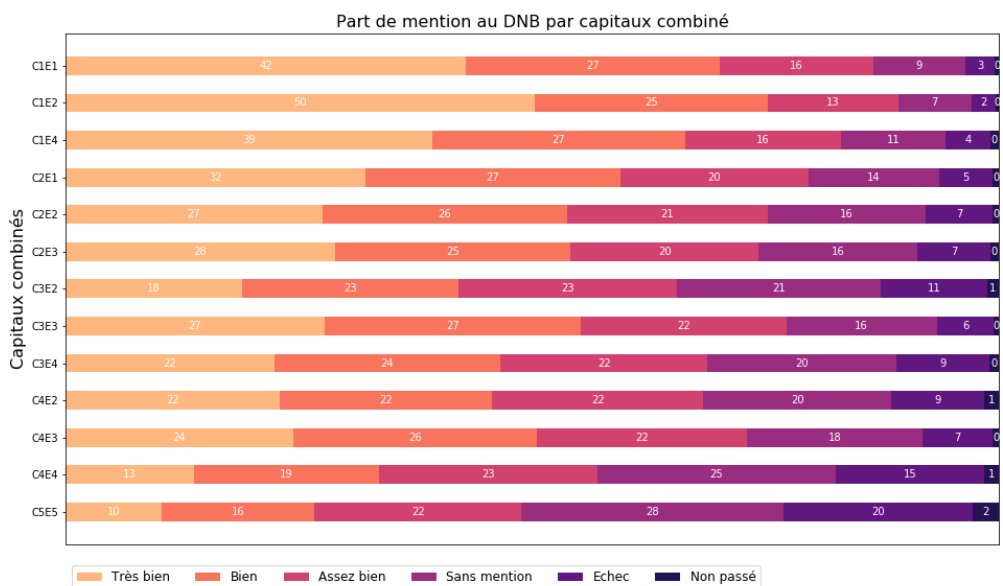


Figure 44. Proportion des mentions au DNB par capitaux combinés.

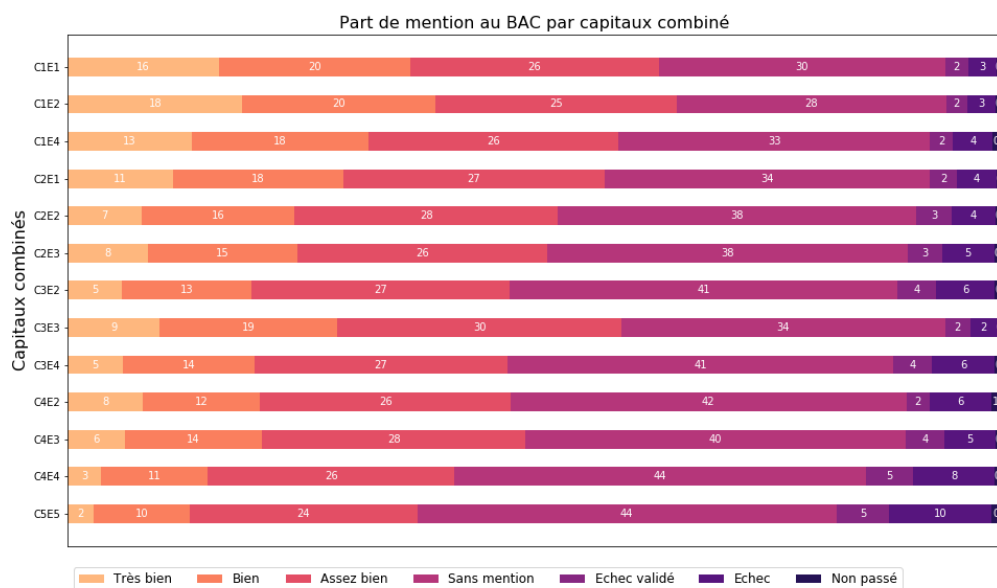


Figure 45. Proportion des mentions au baccalauréat par capitaux combinés.

332 La dimension géographique du capital culturel et du capital économique dans la performance scolaire

Distribution du capital culturel et du capital économique par gradient d'urbanité

Le capital économique et le capital culturel ne sont pas distribués de manière homogène sur l'ensemble du territoire. Les cartes suivantes (figures 46 à 49) montrent comment ces phénomènes sociaux complexes produisent une géographie locale et régionale diversifiée sur le territoire national et, plus spécifiquement, dans l'Académie de Reims.

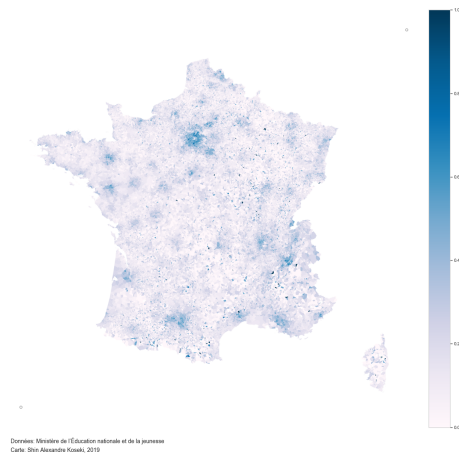
On voit par exemple que les niveaux les plus élevés des deux espèces de capital sont bien représentés autour des grandes villes. D'autres localisations concentrent certains niveaux de capital. Ainsi, on voit apparaître une opposition nord-sud dans la géographie des élèves dont le capital culturel est au troisième ou au quatrième niveau de notre échelle.

Afin de mesurer la manière dont l'espace des types de capital influe sur les résultats des élèves au DNB et au baccalauréat, nous regardons maintenant comment celles-ci se manifestent dans chaque gradient d'urbanité. Les graphes (figures 50 et 51) présentent la distribution des niveaux de capital à travers la classification établie dans la partie précédente. Ceux-ci illustrent aussi les petites variations qui existent dans les populations de collégiens et de lycéens en France et dans l'Académie de Reims.

De manière générale, on note que les communes les plus urbaines accueillent les niveaux de capital culturel et de capital économique les plus élevés. Une autre différence se joue dans les communes les moins urbaines (gradients intégrés 11, 12 et 13). Les résidents qui y habitent ont un capital culturel relativement plus bas que dans les communes dont le gradient d'urbanité est intermédiaire (5 à 10). Cette différence n'existe toutefois pas pour le niveau de capital économique dont la distribution reste constante à l'extérieur des grands centres urbains.

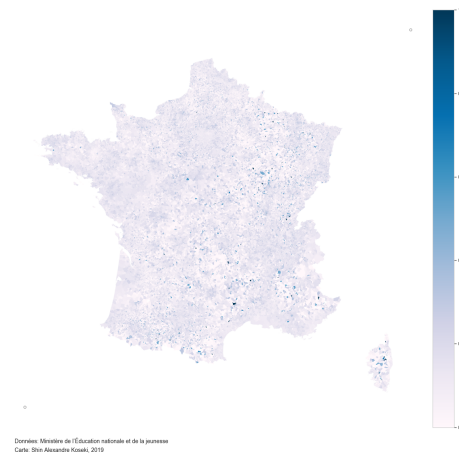
On remarque le même phénomène dans les communes de l'Académie de Reims, où, cette fois, le capital économique décroît dans les zones les plus reculées. Il faut aussi noter qu'au sein du territoire géré par l'Académie, qui comprend des gradients d'urbanité variant du degré 4 au degré 13, les effectifs appartenant aux communes de gradients 1 à 3 correspondent à des élèves qui habitent à l'extérieur de la région tout en y étant scolarisés. C'est le cas par exemple des élèves dont le domicile se trouve dans le gradient d'urbanité 1, qui correspond à la commune de Paris.

Part des élèves ayant un capital culturel de 1



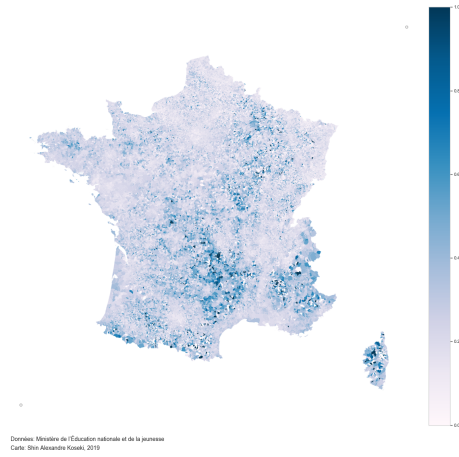
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 2



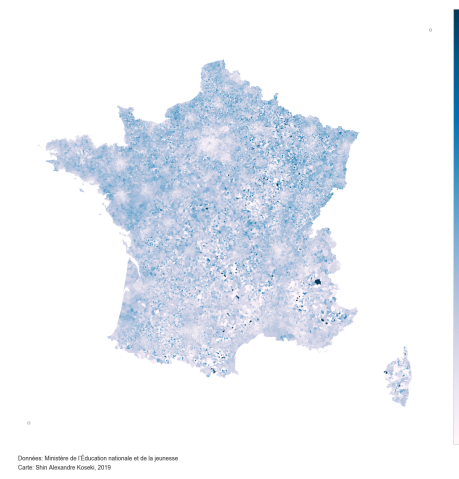
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 3



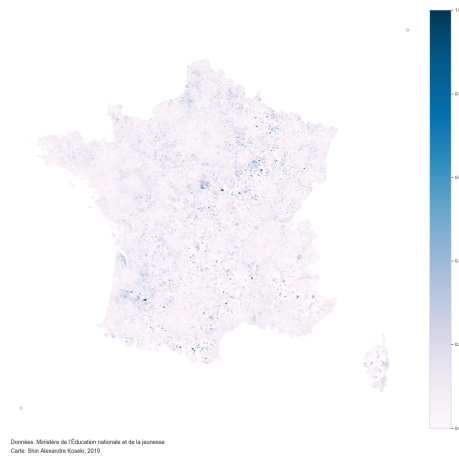
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 4



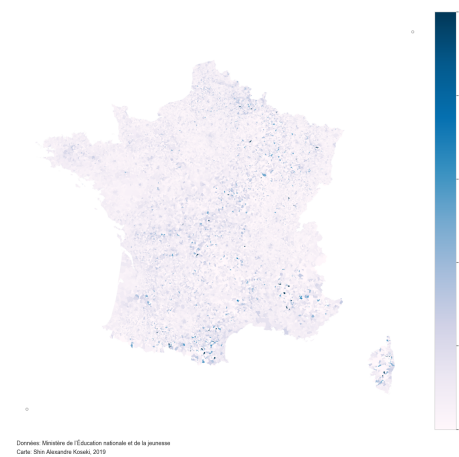
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 5



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

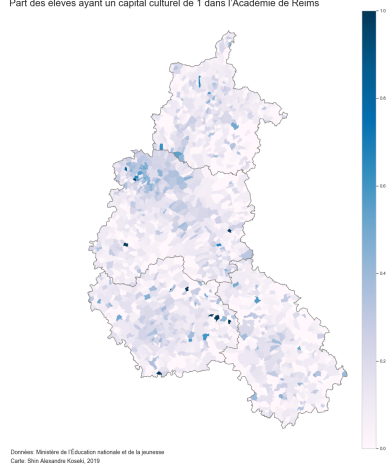
Part des élèves ayant un capital culturel de NaN



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

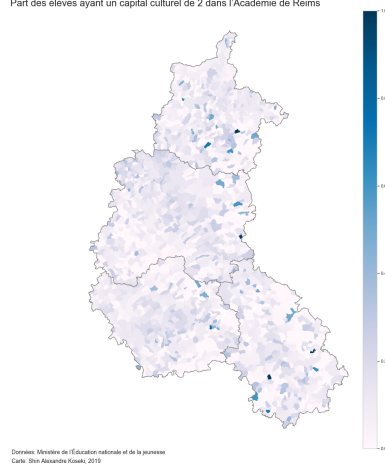
Figure 46. Proportion des élèves par niveau de capital culturel par commune.

Part des élèves ayant un capital culturel de 1 dans l'Académie de Reims



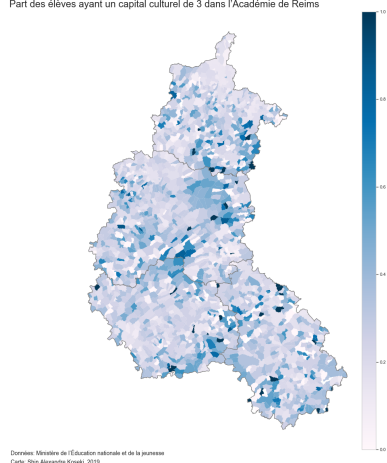
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 2 dans l'Académie de Reims



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 3 dans l'Académie de Reims



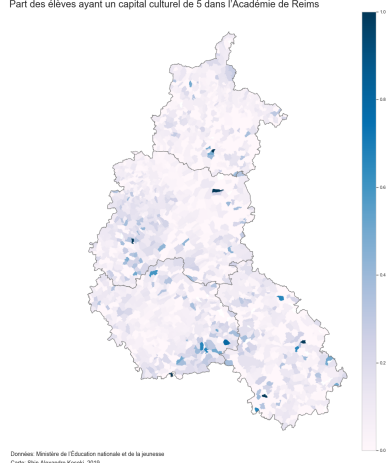
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 4 dans l'Académie de Reims



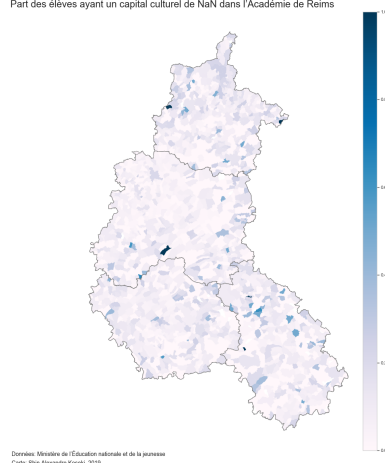
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de 5 dans l'Académie de Reims



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital culturel de NaN dans l'Académie de Reims



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Sten Alexandre Koseki, 2019

Figure 47. Proportion des élèves par niveau de capital culturel par commune, Académie de Reims.

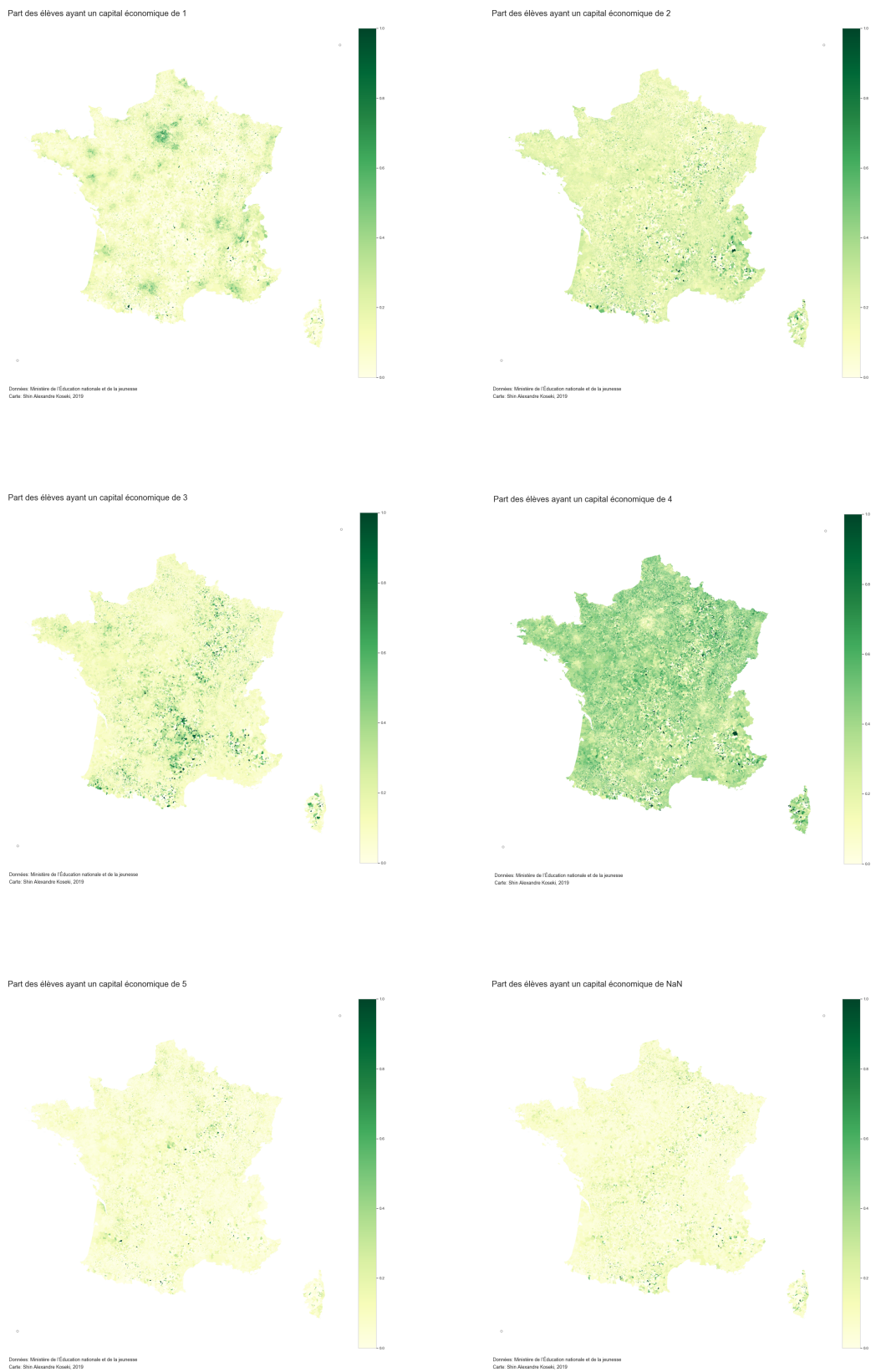
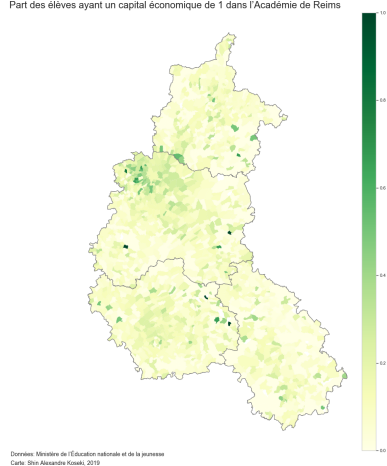


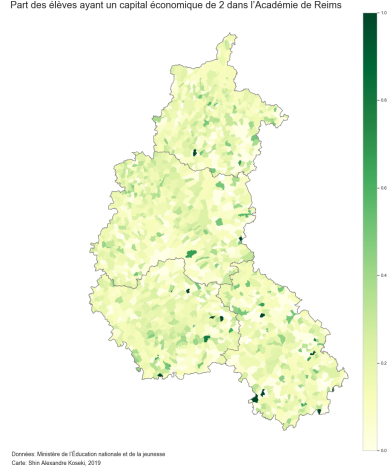
Figure 48. Proportion des élèves par niveau de capital économique par commune.

Part des élèves ayant un capital économique de 1 dans l'Académie de Reims



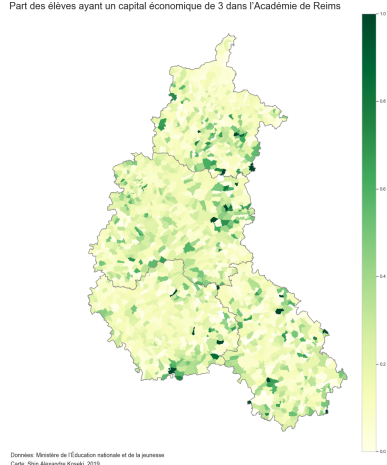
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital économique de 2 dans l'Académie de Reims



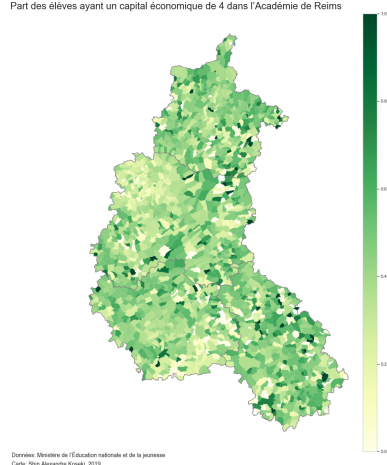
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital économique de 3 dans l'Académie de Reims



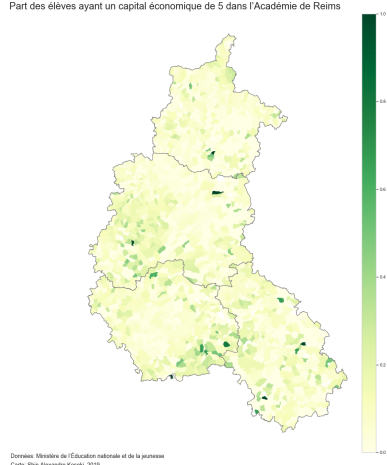
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital économique de 4 dans l'Académie de Reims



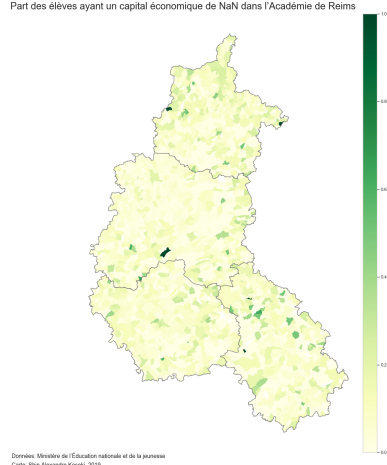
Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital économique de 5 dans l'Académie de Reims



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Part des élèves ayant un capital économique de NaN dans l'Académie de Reims



Données: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
Carte: Shin Alexandre Koseki, 2019

Figure 49. Proportion des élèves par niveau de capital économique par commune, Académie de Reims.

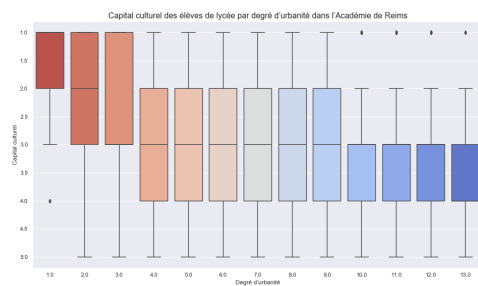
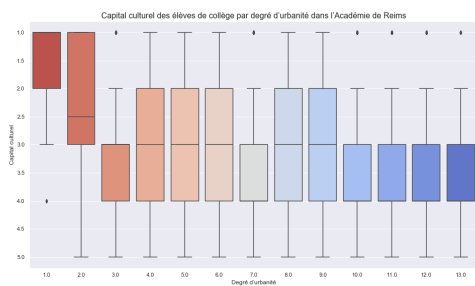
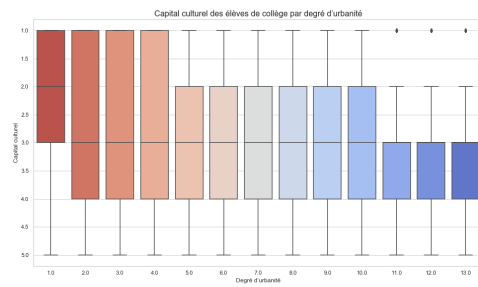
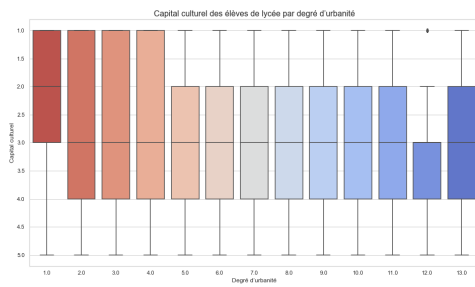
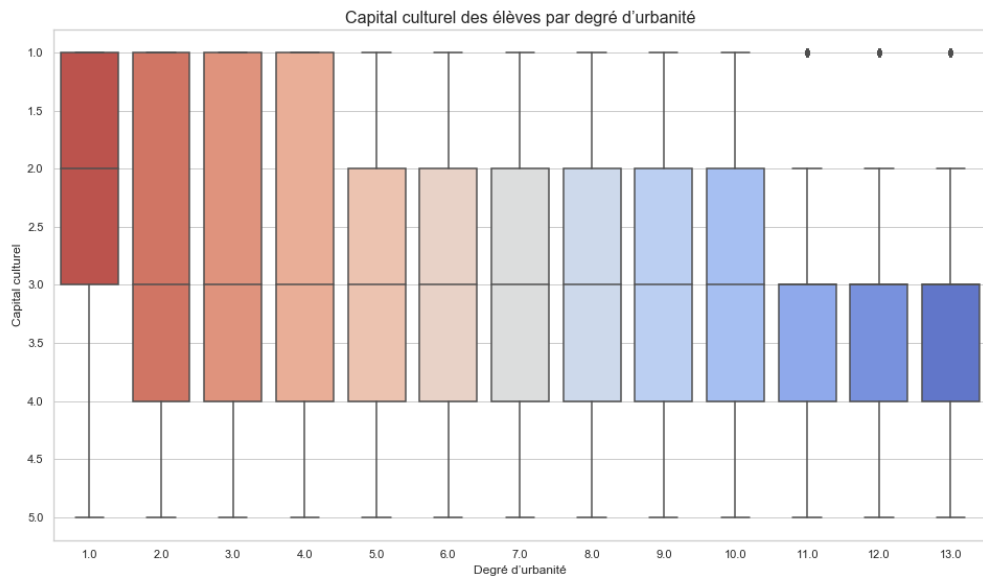


Figure 50. Distribution du capital culturel des élèves par gradient d'urbanité.

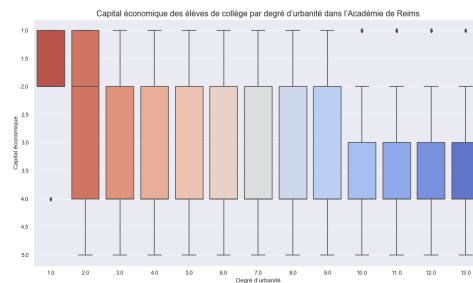
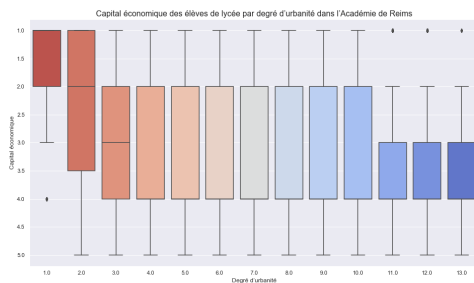
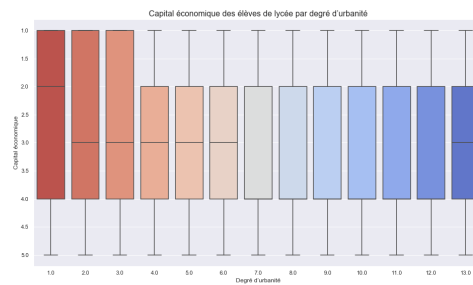
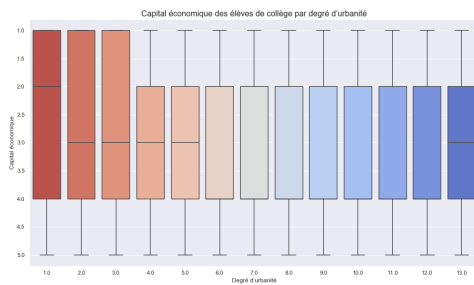
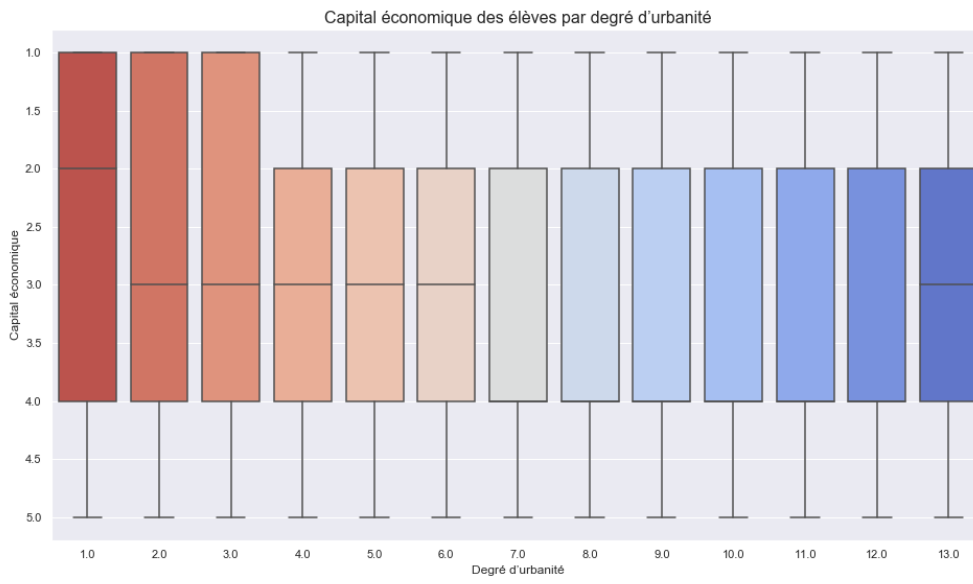


Figure 51. Distribution du capital économique des élèves par gradient d'urbanité.

Effets combinés du capital culturel et du gradient d'urbanité sur les notes au DNB

Les élèves dont le capital culturel est le plus élevé (premier niveau) réussissent mieux lorsqu'ils habitent à Paris (gradient 1). Ainsi, 57 % des élèves de capital culturel de premier niveau obtiennent la mention « Très bien » au DNB, et ils ne sont que 2 % à échouer à son examen (Figure 52).

Pour les autres gradients, on voit apparaître une relation différente entre la part de mention « Très bien », la part d'échec et le gradient d'urbanité. Ainsi, les élèves dont le capital culturel est le plus élevé (premier niveau) obtiennent moins souvent la mention « Très bien » lorsqu'ils habitent dans l'infra-urbain. Une plus grande part échoue aussi à l'examen du DNB.

La relation entre le capital culturel et la performance scolaire s'estompe graduellement pour les autres niveaux de capital culturel (deuxième à cinquième et non-classé) et s'inverse même à partir du troisième niveau. Dans ces situations, plus le niveau du capital culturel est bas, plus les élèves ont de la difficulté à obtenir leur DNB en milieu urbain. À l'inverse, moins d'élèves dont le capital culturel est bas échouent lorsqu'ils habitent dans le périurbain ou l'infra-urbain. De plus, ils obtiennent de manière comparable, voire plus souvent, la mention « Très bien » au DNB que les élèves du centre des grandes villes, des banlieues et des couronnes des grands centres urbains. Ainsi, les élèves des centres urbains et des grandes villes, dont Paris, sont ceux qui ont le plus de chance d'être en échec si leur capital culturel est bas.

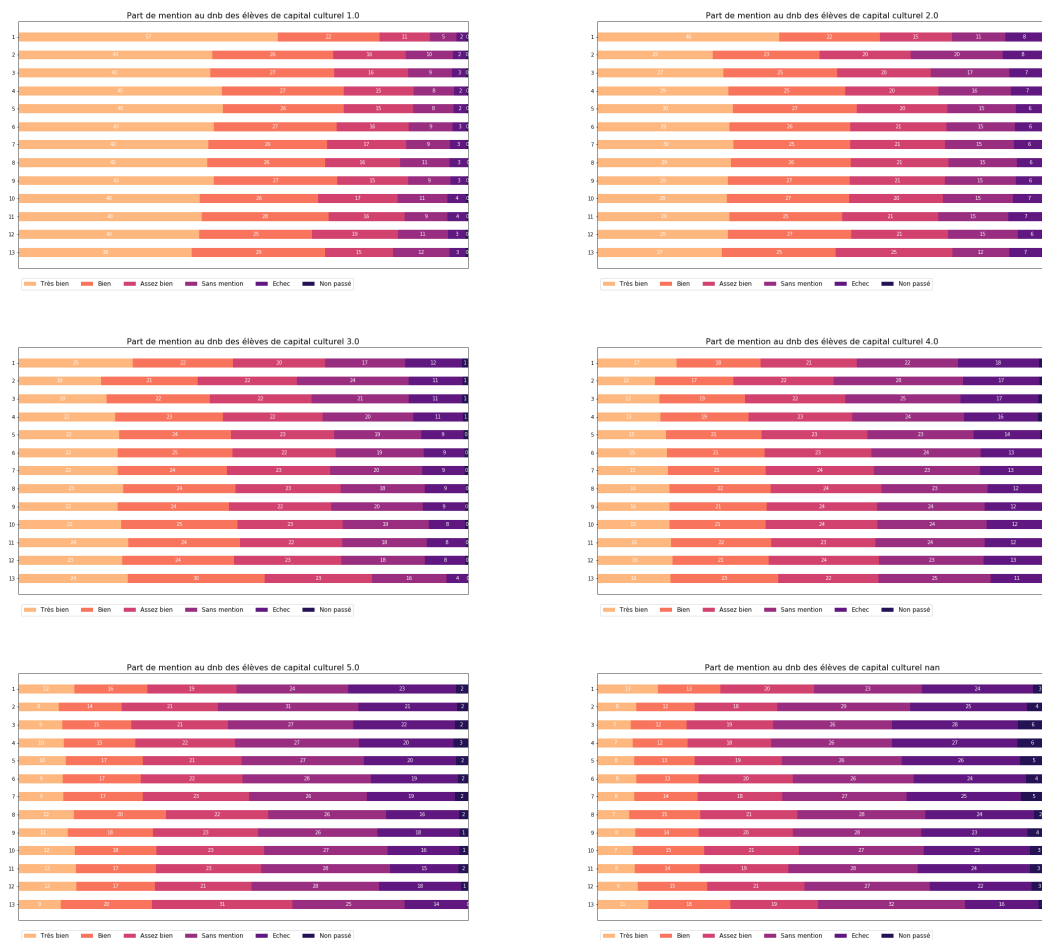


Figure 52. Proportion de mentions et d'échec au DNB selon le gradient d'urbanité pour chaque niveau de capital culturel.

Effets combinés du capital culturel et du gradient d'urbanité sur les notes au bac

On observe un rapport entre capital culturel, gradient d'urbanité et mention qui est comparable pour les lycéens qui passent le bac (figure 53). Les élèves dont le capital culturel est le plus élevé réussissent en particulier lorsqu'ils habitent Paris, mais une plus grande proportion d'élèves dont le capital culturel est bas échouent au baccalauréat lorsqu'ils habitent des communes plus urbaines.

Par rapport aux résultats établis pour le DNB, on note toutefois une différence marquée pour les élèves dont le capital culturel est très bas (cinquième niveau) et qui habitent les communes les moins urbaines (gradient 13). Par rapport aux autres élèves de même capital culturel, ces lycéens sont à la fois plus nombreux à échouer au bac (18 %), mais aussi les plus nombreux à y obtenir la mention « Très bien » (10 % contre 2 % à 3 % dans les autres gradients).

Là encore, nous constatons que la relation entre capital culturel et capital spatial n'est pas simple et linéaire. Si les résultats restent cohérents entre eux, plusieurs hypothèses restent à explorer pour expliquer comment ces phénomènes culturels complexes favorisent certains élèves par rapport à d'autres.

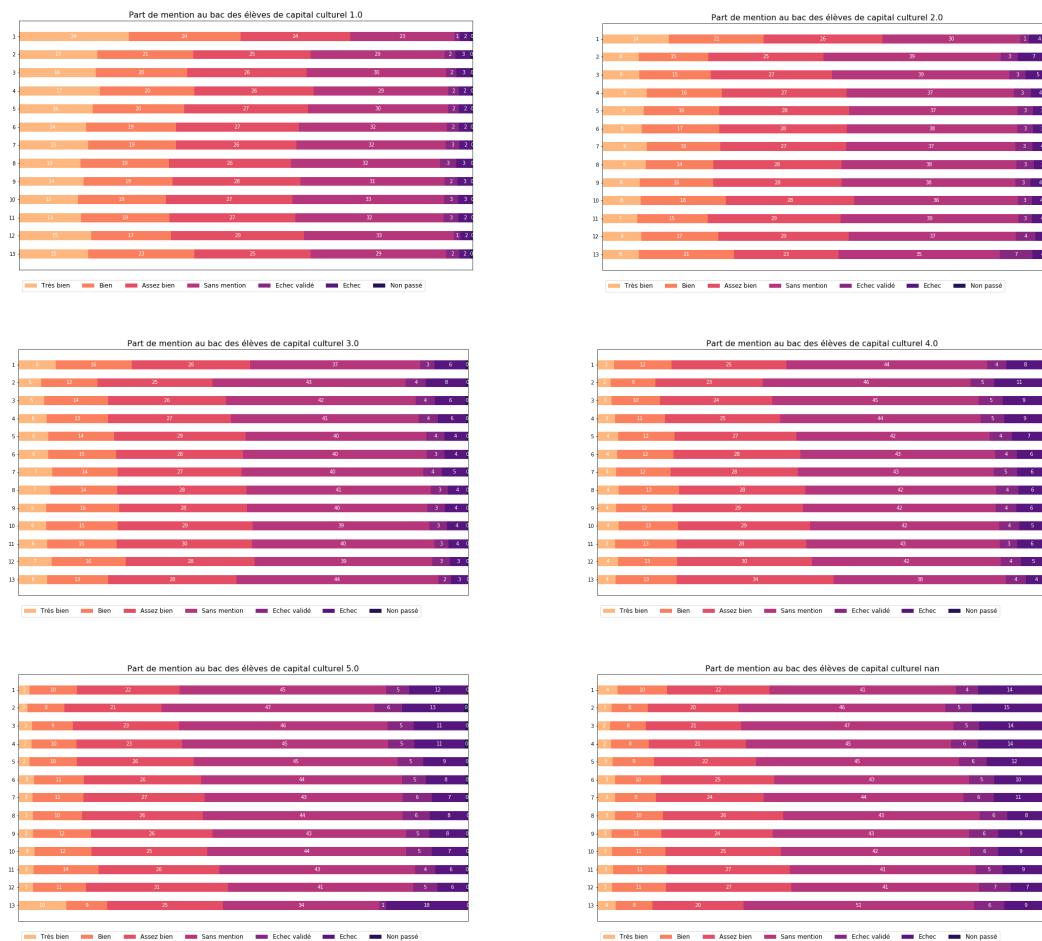


Figure 53. Proportion de mentions et d'échec au baccalauréat selon le gradient d'urbanité pour chaque niveau de capital culturel.

Effets combinés du capital économique et du gradient d'urbanité sur les notes au DNB

Le capital économique des élèves interagit avec le gradient d'urbanité de leur lieu de résidence d'une manière similaire au capital culturel (figure 54). Les élèves dont le capital économique est le plus élevé (premier niveau) obtiennent en plus grande part la mention « Très bien » lorsque le gradient d'urbanité est plus élevé. Ainsi, à Paris, 58 % des élèves aisés terminent leur collège avec cette mention, contre 27 % lorsqu'ils habitent dans les communes les plus éloignées (degré 13).

Cette relation s'inverse toutefois pour les élèves dont le capital économique est moins élevé. Tout comme pour le capital culturel, les élèves dont le capital économique est plus bas réussissent mieux dans le périurbain et l'infra-urbain que dans les centres et les banlieues. Pour le même niveau de capital économique, une plus grande part obtient la note « Très bien », alors qu'une plus petite part échoue à l'examen du DNB. Cela s'observe pour les élèves du quatrième et du cinquième niveau économique, à l'exception de ceux qui habitent Paris.

L'effet brut du capital économique reste toutefois bien évident : pour chaque gradient d'urbanité, les élèves dont le capital économique est plus élevé réussissent mieux que ceux dont le capital économique est plus bas.

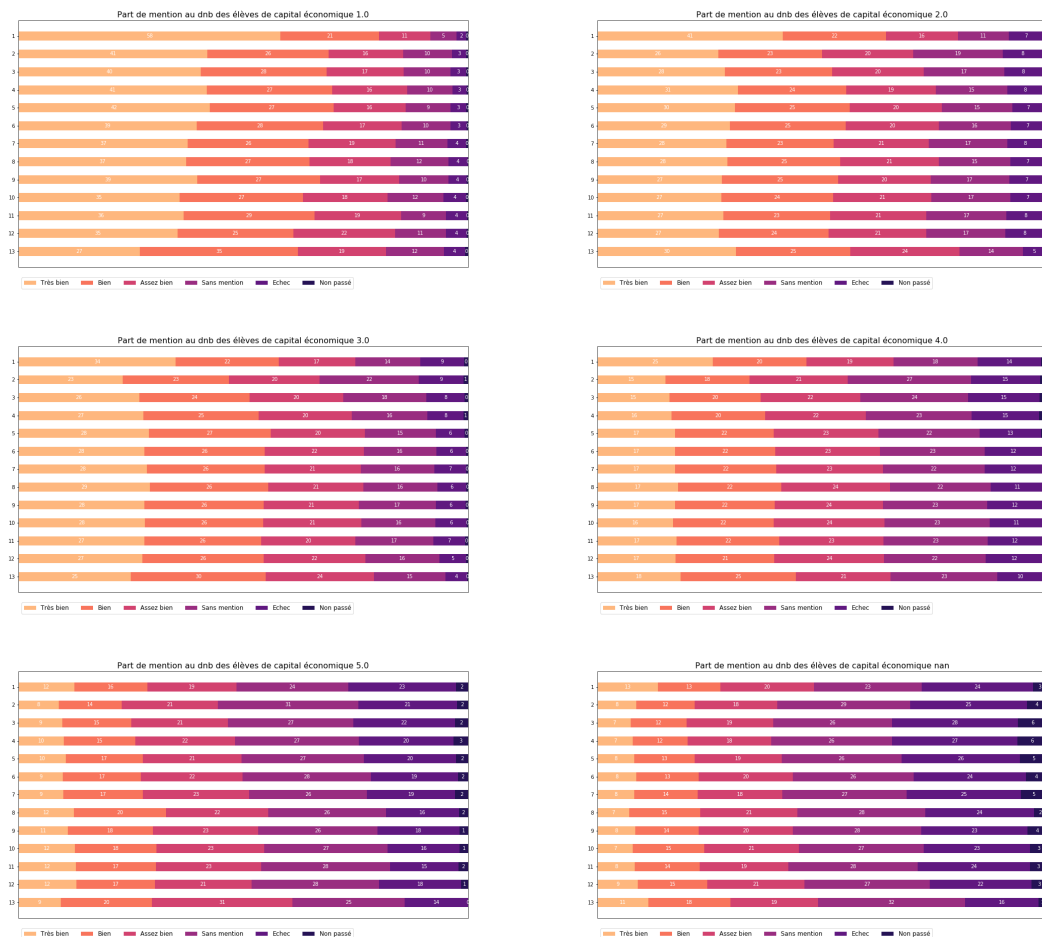


Figure 54. Proportion de mentions et d'échec au DNB selon le gradient d'urbanité pour chaque niveau de capital économique.

Effets combinés du capital économique et du gradient d'urbanité sur les notes au bac

Sans surprise, on retrouve les mêmes tendances décrites précédemment lorsqu'on examine la relation entre capital économique, gradients d'urbanité, et les résultats des examens du baccalauréat (figure 55).

Si cette constance mérite d'être explorée, elle peut en partie s'expliquer par l'hypothèse selon laquelle les élèves dont le capital culturel et le capital économique sont plus élevés jouissent de davantage de ressources sociales et matérielles, et d'une transmission de connaissances et de compétences externes à l'école. Ce sont les « facteurs individuels » qui sont égalisés par la DEPP dans le calcul de la valeur ajoutée des établissements.

Les résultats montrés ici suggèrent toutefois que ces facteurs ne s'expriment pas de la même manière selon le gradient d'urbanité. L'inversion des effets cumulés du capital et du gradient d'urbanité ouvre la voie vers une nouvelle considération du capital spatial dans la réussite scolaire, ou du moins dans la réussite des examens nationaux du second degré.

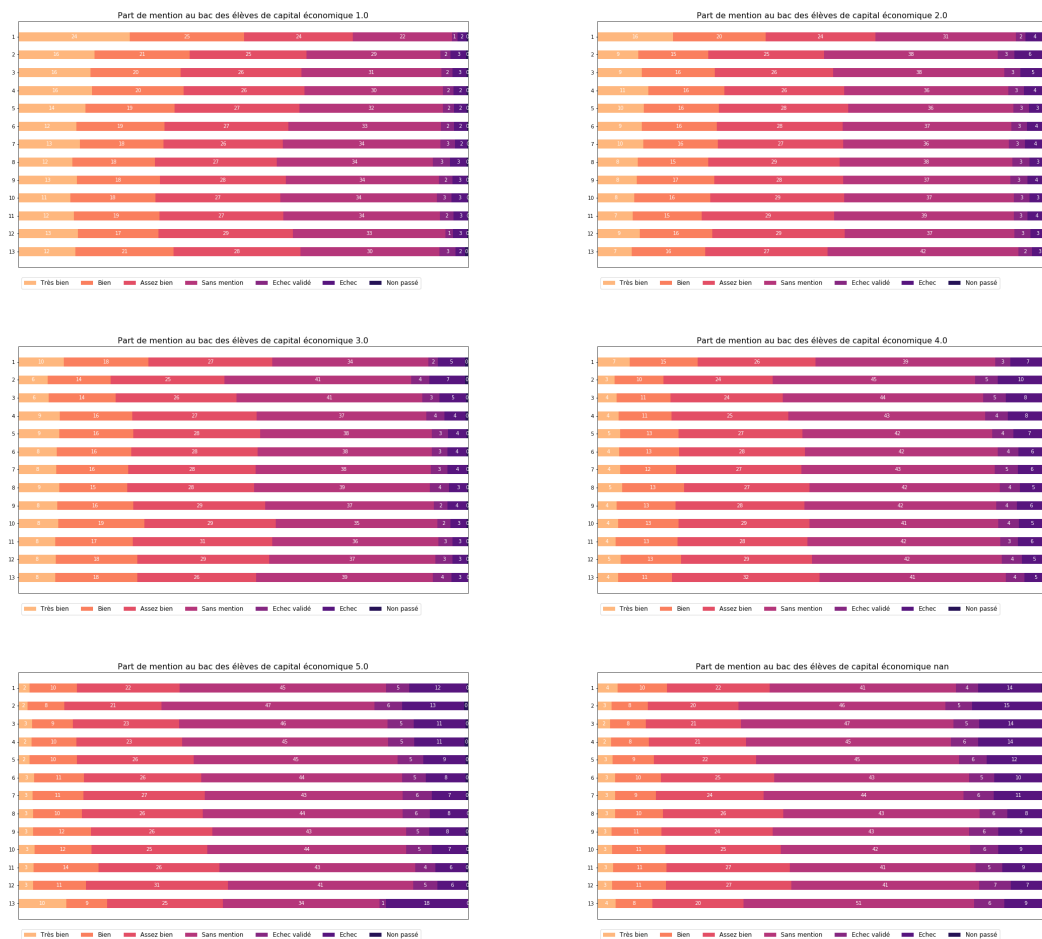


Figure 55. Proportion de mentions et d'échec au baccalauréat selon le gradient d'urbanité pour chaque niveau de capital économique.

333 Invites, prises et capacités : les environnements spatiaux comme ressources sociales

En relation au capital spatial des lieux, la partie qualitative de la recherche a permis de comprendre de manière fine les aspects qui, dans les mailles du quantitatif, restent illisibles. En particulier, elle a permis de comprendre comment le capital spatial a un impact dans la construction de soi, un concept qui va au-delà de la simple performance et de la seule réussite scolaire. À ce sujet, ont été prises en considération des pratiques et des attitudes très larges, qui se réfèrent à un univers de compétences qui ne sont pas couramment évaluées par les établissements scolaires et qui relèvent, à leur tour, davantage d'un capital cognitif stratégique que d'un capital culturel standard. Ce dernier est traditionnellement défini en termes de diplômes et de pratiques culturelles (Bourdieu, 1979). Du capital cognitif font, en revanche, partie les logiques stratégiques mises en place en fonction des objectifs que l'on veut atteindre et de ses propres hiérarchies de valeurs. Du capital cognitif font également partie les pratiques de subjectivation, qui impliquent une réflexivité sous forme de mise à distance de sa propre expérience. La bonne performance scolaire est donc à entendre comme l'une des multiples facettes de la réussite, qui est un concept multidimensionnel, impliquant des capacités stratégiques qui vont bien au-delà du capital culturel, comme il est mesuré par les statistiques et dans les panels.

Dans notre recherche, on a pu comprendre comment le capital spatial des lieux agit conjointement avec les autres ressources, qui sont celles de nature socio-économique traditionnellement prises en compte dans les recherches sur l'école, en orientant le destin scolaire et professionnel ainsi que l'horizon de vie des élèves. On a pu également comprendre comment le capital spatial des lieux est renforcé ou compensé par le capital spatial personnel, par le capital cognitif et par les compétences stratégiques. Ces derniers ne sont pas toujours faciles à mettre en relation avec une position sociale définie en termes de capital culturel et économique.

Le croisement des entretiens qualitatifs avec les observations ethnographiques conduites *in situ* dans les établissements visités, les multiples échanges avec le personnel enseignant et un *focus group* réalisé avec les inspecteurs et les enseignants de l'Académie d'Amiens ont permis de circonstancier les paroles enregistrées. Les informations issues des entretiens sont ainsi étayées par d'autres éléments, en sorte d'obtenir un portrait riche et approfondi de l'univers dans lequel le sujet interviewé est immergé. Pour sortir de la dimension du récit de vie singulier, même si cela, comme le démontrent beaucoup d'autres recherches, peut-être de grand intérêt, nous avons opté pour une restitution comparative effectuée par thèmes, dans l'optique de faciliter la lecture aux décideurs.

Les notions d'invite, de prise et de capacité

En sciences sociales, l'on utilise couramment les expressions « effet de lieu », « effet de résidence » et « effet d'adresse » pour signifier l'incidence qu'un certain contexte spatial a sur les destins individuels. Nombreuses sont les études qui ont mis en relation ces effets sur la réussite scolaire (Butler & Hamnett, 2011 ; Butler & Van Zanten 2007 ; Reardon, 2016; Van Zanten & Kosunen, 2013; Oberti & Savina, 2019). La plupart d'entre elles ont évalué le rôle de la localisation résidentielle en termes de contexte socio-économique, défini sur la base des profils ethniques et socioprofessionnels des habitants. Les études concordent sur l'existence d'une corrélation entre hiérarchie sociale, hiérarchie urbaine et hiérarchie scolaire, notamment en France. Toutefois, dans ces recherches, la dimension spatiale en tant que telle, avec ses

propres ressources matérielles et immatérielles, leur configuration et leurs relations, reste en second plan.

Notre recherche ajoute donc un nouveau jalon aux études sur les effets de résidence, en particulier dans leur relation avec la scolarisation et la construction de soi. Le caractère novateur réside dans le fait de mettre en avant non seulement la dimension socio-économique du contexte résidentiel, comme c'est courant, mais aussi le type d'expérience spatiale et l'horizon de possibilités, plus ou moins restreint, que la localisation rend possible.

Le cas de L. est en ce sens exemplaire. L. est une élève de collège turbulente, en échec scolaire, qui réside dans une ZUP de Reims. Le changement de direction de l'école et les multiples activités entreprises par la nouvelle équipe en chef pour motiver les étudiants ont eu un impact positif sur elle, comme elle-même l'explique.

Avant, j'étais genre, j'respectais pas les personnes et voilà quoi [...] Ben, par exemple, quand un prof me disait un truc ben, j'répondais. Alors que maintenant, j'me suis calmée [...] Ben, c'est bien et j'trouve que ça changé depuis, parce que, en sixième c'était pas le même directeur [...] Et 'fin avec Monsieur XXX, j'trouve que c'est mieux parce que, parce que il met des règles quoi [...] l'est strict quoi.

On a été sélectionné pour le comportement... et les notes. Si on a des bonnes notes et tout et... Si notre comportement, on n'est pas collé et tout [...] Du coup, y avait une liste et ils nous ont pris par, ben, par bon élève, j'pense [...] ben là, ils nous ont expliqué que... 'fin y aura des voyages qui seront sélectionné par la Cordée.

L. bénéficie aujourd'hui de la « Cordée de la Réussite ». Le fait que les résultats scolaires entraînent des récompenses immédiates et tangibles a suscité en elle une forte motivation. Les voyages, les prix et la valorisation publique des parcours positifs menée par l'école, dans l'enceinte scolaire et en dehors, ne sont pas différés dans le temps, ni ne paraissent comme des objectifs incertains ou impossibles à atteindre. Ils sont au contraire atteignables ici et maintenant, ce qui les rend très motivants. Si l'école a joué un rôle majeur dans le passage d'une situation d'échec à une situation de réussite, le quartier, un secteur ZUP qui se trouve proche du centre historique et bien connecté avec le reste de la ville, a exercé lui aussi une fonction dans le changement d'attitude de L. vis-à-vis de l'école. À l'intérieur du quartier, se trouve une médiathèque, qui est un lieu de socialisation important pour les jeunes du secteur, pratiquée par beaucoup d'élèves qui s'y rendent pour des raisons variées : profiter d'une connexion Internet, étudier ensemble ou, tout simplement, se rencontrer. Avec le personnel de la médiathèque, certains des élèves ont nourri un rapport plus étroit et peuvent même compter sur leur aide pour les devoirs.

Ben, ici, c'est bien parce qu'y a la médiathèque et tout le temps, j'y vais [...] mais, 'fin c'est pas grave j'prends l'bus pour y aller maintenant [...] Tous les mercredis [...] Ben, j'trouve c'est calme, c'est bien, y a des ordinateurs, y a des livres pour étudier, faire nos devoirs. Et quand on fait nos devoirs, là-bas, y a des personnes, ils peuvent nous aider. Si on a des questions à leur poser et tout. Ils nous aident. ... J'crois, c'est la dame de l'accueil. 'Fin des gens qui sont en train de, pour les livres. Genre, pour rendre et tout [...] Ben, par exemple, si j'ai un exercice de maths ben, ils m'aident. Genre... J'sais pas bien, un exercice de Pythagore ben... Ils nous aident.

Certains élèves ont pris l'habitude de se donner rendez-vous à la médiathèque, en dehors des horaires scolaires, où ils peuvent se rendre seuls à pied, pour réviser et s'entraider. A., une autre élève, également assidue de la médiathèque, qui profite de l'aide du personnel pour ses devoirs, a pu tisser dans ce lieu de sociabilité de nouvelles amitiés. Dans ce lieu, les élèves peuvent tirer également parti de la présence d'un personnel attentif, qui n'hésite pas à mettre à disposition ses propres compétences au-delà de ce qui est normalement requis par leurs

missions. Il est vrai que la présence de tels salariés dans cet établissement est le fruit du hasard. Mais il est vrai aussi qu'il y a des lieux où les hasards se multiplient, parce que les activités facilement accessibles sont nombreuses et diversifiées et parce que l'on peut rentrer en contact avec des personnes socialement très variées. Ce n'est pas le cas des territoires à faible urbanité. Plus le gradient d'urbanité est élevé et plus les types d'activités et de personnes rencontrées se multiplient.

La médiathèque, avec le type de sociabilité riche et informelle entre inconnus qu'elle suscite, est exactement ce qui manque aux élèves qui habitent dans des territoires éloignés et à faible densité, c'est-à-dire des espaces publics de proximité où l'on peut s'y rendre facilement en toute autonomie, à pied ou par les transports publics, et où le hasard favorise les composantes informelles de l'être-ensemble et peut ainsi ouvrir des nouvelles opportunités. Les sciences sociales de l'éducation ont pendant longtemps considéré le processus de socialisation exclusivement en relation à la famille, à l'école, au groupe des pairs et, plus généralement, à des institutions bien spécifiques. Tout ce qui sortait de ces domaines a été mis de côté comme si c'était secondaire. L'accessibilité spatiale aux différents services n'est pas le seul aspect à prendre en compte dans les études sur les processus de socialisation. Des concepts comme celui de *droit à la ville* d'Henri Lefebvre et de *tiers-lieux* de Ray Oldenburg ont mis à l'honneur l'expérience spatiale dans sa complexité. Le premier dépasse la notion de droit au logement en introduisant le droit à une expérience spatiale riche de stimuli, comme celle offerte par la ville dense et diverse. Le deuxième exprime l'importance de tous les lieux qui ne sont ni la maison, ni le lieu de travail, ni le lieu où l'on pratique une activité spécifique. Les tiers-lieux sont plutôt des lieux de socialisation où l'on se rend sans objectif précis. Dans la grande ville, pour des raisons d'économie d'échelle, ces lieux se multiplient en favorisant les hasards heureux, c'est-à-dire la composante sérendipienne de la production et de la création.

Dans le cas de L., on voit comment une pratique culturelle, celle de fréquenter la médiathèque, ne relève pas tant du capital culturel familial, qui est très faible, mais plutôt, d'une occasion offerte par le lieu qu'elle a su et pu saisir. Pour faire sortir l'histoire de L. de la simple dimension anecdotique, nous pouvons essayer d'en extraire un discours plus général. On fera à ce propos recours aux concepts d'*invite*, de *prise*, de *capacités et d'aspirations* dans le sens où ils ont été élaborés dans deux thèses portant sur l'espace (Rudler, 2018, Koseki, 2017a) menés à partir des théories de Amartya Sen (2001) et James Gibson (2014). Les invites sont les opportunités offertes par le lieu. Une invite rencontre une prise (*affordance* selon James Gibson) quand elle est perçue en tant que telle, c'est-à-dire comme possibilité effectivement exploitable en fonction d'une attente ou d'un projet, et qu'elle est ensuite exploitée. Pour qu'une invite, qui est une virtualité, puisse se transformer en prise, entrent en jeu les capacités (*capabilities* selon Amartya Sen). Les capacités se réfèrent à la possibilité de s'approprier les différentes opportunités, c'est-à-dire de les juger dignes de valeur et ensuite de pouvoir les atteindre effectivement. Les invites sont offertes par le lieu, tandis que les capacités relèvent de l'individu.

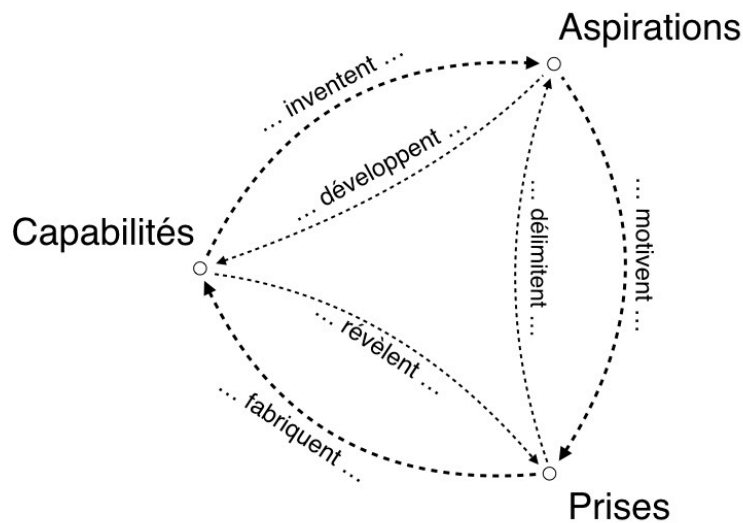


Figure 56. Articulation des notions d'aspirations, de prises et de capacités (*capabilities*).

La capacité de s'approprier les invites, dans le cas de L., a contribué à renverser un destin scolaire qui semblait marqué. Une invite ne se transforme pas toujours en prise. Cela se produit dans 3 types de cas différents : quand les invites sont inutilisées, refusées ou inutilisables. Une fois actualisées, les prises permettent toutefois de (re)cadrer les aspirations et de fabriquer des capacités adaptées. La relation entre aspirations, prises et capacités peut ainsi servir de modèle à l'action (Koseki, 2019).

Les invites inutilisées : quand la ressource reste ignorée

Dans le premier cas, celui des invites inutilisées, la raison réside dans une ignorance des ressources spatiales. L'invite reste inaperçue, tout simplement parce que l'on n'est pas au courant de sa présence ou de la manière de pouvoir l'atteindre. C'est le cas évoqué par Isabelle Hennion (Direction des Transports de la région Hauts-de-France), en relation à la mobilité. Pour elle, le manque d'une culture des transports en commun de la part de certains élèves, qui correspond concrètement à un déficit de connaissances, est le plus important frein à la mobilité et aux possibilités que celle-ci ouvre. Pour cette raison, elle insiste sur l'importance d'un accompagnement à la mobilité auprès des catégories les plus fragiles et dans les établissements scolaires, afin que les élèves qui habitent dans des contextes à faible urbanité puissent connaître les différentes opportunités et la manière de pouvoir les exploiter qui, à son avis, n'est pas évidente : comment s'abonner, comment acheter des billets, où et comment trouver les lignes de transport, les parcours et les horaires. Cela est vrai non seulement pour ceux qui habitent dans des territoires éloignés mais aussi pour ceux qui vivent dans des endroits bien desservis. À Sedan, petite ville industrielle qui connaît depuis longtemps une crise socio-économique grave, la directrice du collège visité a décidé d'organiser les voyages scolaires en transports publics, bus et train. Elle veut ainsi permettre aux élèves de profiter au mieux de cette expérience. En effet, nombre d'entre eux sont rarement sortis de leur quartier et certains n'ont jamais utilisé l'offre de mobilité, qui pourtant leur est financièrement accessible. Ces élèves n'ont par conséquent pas la capacité et le réflexe de l'utiliser.

Marie-Aurélien Durtette et Marianne Humblet, deux enseignantes d'histoire et de géographie de l'Académie de Amiens, ont travaillé avec les étudiants (respectivement d'école primaire et

de Lycée), dans le cadre d'un projet sur l'habiter piloté par le géographe Olivier Lazzarotti (Université de Picardie Jules Verne), en leur faisant dessiner des cartes mentales des espaces de proximité. Dans le cadre de ce travail, elles se sont aperçues que l'un des problèmes majeurs est l'ignorance des ressources de proximité et le manque de conscience de l'espace environnant, avec toutes les invites qu'il présente. La méconnaissance des opportunités de mobilités et des possibilités offertes en dehors de son propre quartier est l'une des raisons qui expliquent le fort ancrage, propre aux classes populaires les plus fragilisées, dans un espace local très restreint. En ce qui concerne les villes, cet espace pratiqué coïncide souvent avec le seul quartier de résidence. L'ignorance des invites n'est pas le seul élément d'enclavement. Il se combine, dans un cercle vicieux qui s'autoalimente, avec des mécanismes d'exclusion aussi bien que d'auto-exclusion.

Les invites refusées : distances culturelles et auto-exclusion

Un deuxième cas est celui des invites refusées. La raison du refus relève, d'après notre enquête, d'une distance que l'on peut appeler culturelle. C'est le cas des invites qui ne sont pas jugées dignes de valeur selon sa propre vision du monde et son propre projet de vie et donc ne sont pas perçues comme telles. Ce sont les invites dont on ne veut pas se servir. Les invites peuvent être refusées également pour une autre raison, qu'on pourrait appeler d'auto-exclusion. Les formes d'auto-exclusion représentent pour les enseignants un véritable défi. Parmi les cas rencontrés les plus significatifs, on a celui des communautés ethno-religieuses dont les coutumes peuvent rentrer en fort contraste avec les valeurs éducatives de l'école. Dans l'un des établissements, la forte présence d'élèves tchéchènes, appartenant à une communauté décrite par les enseignants comme étant auto-enclavée en elle-même, est un problème majeur. Les filles, une fois arrivées à l'âge de la puberté, sont exclues par leurs familles des activités extra-scolaires et, à partir de 16 ans, le taux de décrochage féminin devient important. Le manque d'une tradition anthropologique d'études concernant les groupes de nouvelle immigration ne fait qu'aggraver le problème. Si, sur d'autres groupes ethno-religieux, comme ceux provenant des anciennes colonies françaises, existe une littérature abondante et les médiateurs culturels sont nombreux, sur ces nouveaux groupes, il y a une forte méconnaissance qui rend l'interaction école-famille encore plus compliquée. Le cas des jeunes filles tchéchènes dans les quartiers centraux de l'aire urbaine de Reims démontre qu'il serait réducteur de considérer les distances seulement en termes kilométriques. Des distances topologiques très discriminantes sont souvent de nature culturelle.

Un autre élément fort d'auto-exclusion est représenté par le manque de compétences nécessaires pour pouvoir répondre à une invite. Dans le cadre de l'école ouverte aux familles promue par le Ministère de l'Éducation nationale, la directrice d'un des établissements de notre recherche, une personne très impliquée et dynamique, a obtenu les fonds nécessaires pour réaliser un programme de « Cafés Lectures ». L'initiative prévoit des soirées de rencontre entre élèves et parents autour d'un texte à lire et commenter ensemble. M., mère d'un des enfants de l'école, n'a jamais participé à cette initiative.

Ben, du genre, ils font un café lecture ici, j'ai jamais trop osé venir. Puis, moi, je suis un peu genre, un peu timide, donc dès fois voilà. Puis, j'vais p't'être pas me mélanger non plus, p't'être avec certains, avec certains parents, peut-être, je sais pas. Je sais pas, après... C'est vrai que y a eu... Ils ont commencé à faire pour les élections des parents d'élèves, ça j'ai jamais voulu l'faire. Que ce soit pour la grande, la petite, je le f'rais pas. Ça m'intéresse pas de faire ça [...] Après, peut-être par timidité ou pas... je sais pas... [...] Ben, ouais, parce que par exemple, le café lecture l'autre jour, quand on a eu la réunion tous ensemble... C'est vrai que j'ai pas pensé à ça, c'est que : les enfants sont là, et que tous les parents sont là, et que [sa fille] ben y'a pas sa mère quoi (rires)... Ça m'a pincé un peu le cœur l'autre fois. Je vais peut-être faire l'effort de

venir au café lecture parce que...elle, elle y va, puisque c'est son truc de classe, 'fin, c'est dans la journée d'école quoi [...] Oui, voilà. On va essayer de y aller.

La conseillère pédagogique Magali Belin explique que le cas de M. n'est pas isolé et qu'il y a une difficulté à impliquer les familles dans certaines activités. Lors d'échanges informels dans le cadre de notre recherche, elle m'explique que des activités comme les sorties au cinéma ont du succès, tandis que d'autres, comme les sorties au musée, voient la participation des familles se réduire. L'une des raisons réside, pour elle, dans le fait que les parents à faible capital culturel s'auto-excluent des pratiques qui peuvent remettre en question leur autorité vis-à-vis des enfants et créer des sentiments d'inadéquation. L'école et ses activités sont, dans ces cas, un monde perçu comme culturellement inaccessible dont on ne possède pas les codes d'accès. Le manque de ces codes fonctionne comme un puissant élément d'autocensure qui éloigne les familles de l'école. Entre le domaine de socialisation de l'école et celui de la famille se dessine ainsi un contraste important qui peut engendrer une perte de légitimation de l'un des deux domaines aux yeux de l'enfant ou, au moins, une dissonance cognitive. L'une des questions qui restent ouvertes porte sur les manières par lesquelles les élèves, subissant les conséquences des distances culturelles et de l'auto-exclusion, gèrent la dissonance cognitive générée par l'exposition à des domaines de socialisation (famille, école, etc.) contradictoires. Ce thème, abordé par Danilo Martuccelli et François Dubet (1996), mérite une attention particulière. L'auto-exclusion peut prendre des formes extrêmes, comme dans le cas de AA., mère au foyer de 4 enfants, tous en échec scolaire. Elle a pris part à la recherche sans vouloir être enregistrée, par peur que ses paroles puissent être utilisées contre elle. Autour de leurs enfants, AA. et son mari, chômeur de longue durée, ont créé un univers complètement étanche au monde scolaire et même à tout contact avec l'extérieur – sous forme par exemple d'activités gratuites offertes par les associations et le centre social de quartier. La vocation normalisatrice des associations et des institutions est perçue comme intrusive, voire menaçante. Les activités gratuites proposées par le centre social du secteur, qui sont essentiellement des ateliers, des cours de sport et des colonies de vacances, sont décrites par AA. comme étant destinées aux enfants incapables de s'occuper par eux même. Le dispositif d'aide au devoir est également refusé par la famille, comme étant inutile. Entre la famille et toute invite potentielle se dessine pour les enfants un fossé infranchissable où l'auto-exclusion la plus complète entraîne la relégation. La spirale devient impossible à rompre d'autant plus que les signes de la marginalisation sont inscrits dans les corps mêmes, bien visibles. L'institution scolaire se révèle ici impuissante, d'autant plus qu'elle subit un discrédit de la part des parents. Dans ce cas, qui n'est pas isolé, le fait de créer une relation de confiance de la part des enseignants, fondée sur l'empathie, devient fondamentale pour briser les logiques perçues comme arbitraires et irrémédiablement punitives des institutions.

Les invites inutilisables : une exclusion par relégation

Le troisième cas est celui des invites inutilisables. À la différence des invites inutilisées et refusées, les invites inutilisables sont telles en raison d'un manque de compétences (économiques, culturelles...) ou d'une exclusion opérée sur la base d'une stigmatisation venant de l'extérieur : provenance géographique, ethnie, classe sociale... Ces formes d'exclusion sont probablement les plus violentes pour les élèves, car les invites répondent à des attentes bien présentes et sont jugées dignes d'être valorisées. C'est le cas de LA., un élève de collège qui habite dans un quartier dont la réputation est très négative. Il espère pouvoir devenir vendeur dans une célèbre chaîne de magasins de sport à l'allure jeune et cool. L'élève n'arrive pas à obtenir son stage dans le point de vente souhaité, ni dans d'autres magasins de sport du centre-

ville, où il pourrait se rendre facilement en transports publics. La stigmatisation dont son quartier souffre crée une distance insurmontable entre l'élève et les possibilités que le lieu lui offre. Dans ce cas, le lieu offre des invites, LA. les perçoit comme telles mais entre lui et ces invites il y a une distance qui relève de l'exclusion. LA. ne possède ni le capital relationnel, ni la « bonne adresse », qui souvent vont ensemble, pour accéder à son stage. Le problème ne regarde pas seulement cet élève, mais presque tous les élèves de l'établissement qui subissent une forte stigmatisation en raison de leur quartier de résidence. Cela a obligé l'établissement à tisser préalablement des conventions avec des entreprises et des institutions, afin que tous les élèves puissent avoir accès à un stage. L'exemple de LA. montre que le capital spatial des lieux ne suffit pas à lui seul, mais nécessite la présence d'un acteur doté de stratégies et de capitaux personnels, qui peuvent être de nature économique, culturelle, cognitive ou géographique, pour pouvoir transformer l'espace en ressource.

Quand invites et prises ne se rencontrent pas : le risque du cercle vicieux

Ignorance des invites, auto-exclusion et exclusion se combinent très souvent entre elles en se renforçant mutuellement. La spirale négative finit par générer l'enclavement dans un espace local restreint. Cet enclavement est l'une des caractéristiques des classes populaires fragilisées (Fol, 2009 ; Soja, 2010). On peut même dire que l'enclavement est le principal plan de clivage entre les classes populaires fragilisées et les classes populaires stabilisées ou en ascension. Mme AB., mère au foyer de neuf enfants, dont la plus grande a 28 ans et le plus petit a 6 ans, habite depuis toujours le même quartier, tout comme sa mère et ses enfants. Sa génération et celle de ses enfants doivent faire face à un marché du travail local en pleine crise. Il suffit de penser qu'une bonne partie des familles des deux établissements visés dans le quartier où habite AB. vit grâce aux aides sociales¹. Dans le quartier, les filles majeures de AB. sont mariées et à leur tour mères au foyer, tandis que, des deux fils majeurs, le premier ne peut pas travailler à cause de la scoliose aggravée et celui de 24 ans, n'étant ni en formation ni en recherche de travail, vit chez les parents. Les enfants au collège et en école primaire ont tous des difficultés. Le désir de la mère, qui ne sait ni lire ni écrire, serait qu'au moins un d'entre eux puisse arriver à obtenir un diplôme. La famille est très attachée à son propre quartier, en dépit des fortes difficultés rencontrées. Se projeter ailleurs représente un effort matériel et psychique insurmontable :

[...] les enfants habitent tous sur Sedan (*rire*) J'en ai un... J'en ai une qui habite dans la tour. J'en ai une qui habite là, dans les nouveaux logements qu'ils ont faits, et j'en ai encore un qui habite à espace habitat, dans les nouveaux logements qu'ils ont faits. Et les autres ils vivent chez maman, papa. [*J'espère qu'ils puissent*] travailler [...] qu'ils puissent prendre leur envol. Comme j'ai dit, 24 ans, et bientôt 20 ans, donc, ils peuvent prendre leur envol. Ben, j'ai mon, c'lui-là qu'à 24 ans, il est parti à Bordeaux, [...] il a travaillé là-bas, mais ça n'lui a pas plu, donc il est r'venu. Il travaillait dans les fruits et légumes. [...] C'est.. Pac'qu'il vivait chez mon ex belle-sœur, et fallait trois mois et demi, pour vivre là-bas, pouvoir avoir un appartement, donc ça faisait trop long pour lui, donc il est r'venu chez moi. J'allais pas le foutre à la porte, c'est mon gamin. On va pas l'laisser dehors non plus. Ils veulent, même les grands, ils veulent pas quitter Sedan. Ils veulent rester à côté d'maman. Mais comme j'ai dit, maman, s'ra pas toujours éternelle. [...] Parce que par un fait, on est, on n'a jamais coupé l'cordon, avec mes enfants, j'ai jamais coupé l'cordon non plus [...] Comme on est, comme ils m'disent, on a vécu à Sedan, on a toujours été à Sedan, donc je reste à Sedan, mais j'dis y a pas d'vie, il y a rien, plus rien à

¹ À ce propos, l'un des problèmes dans le calcul des IPS des établissements scolaires est que les chômeurs de longue durée et les ouvriers sont considérés dans la même catégorie, tandis que les possibilités économiques et les pratiques de vie des deux groupes sociaux sont distinctes.

Sedan. P'us rien à Sedan. On a même p'us d'hôpital. Faudrait qu'on monte à Charleville, tout va fermer, donc... Mais ils veulent pas comprendre. C'est tout, hein. J'dis ben, on restera à Sedan. J'dis, on mourra à Sedan.

Dans le quartier, la famille de AB. bénéficie d'un réseau d'entraide familiale de proximité et de tout le savoir local accumulé grâce à une inscription de longue durée. Cette longue présence apporte aux familles des bénéficiaires à court terme : arriver à obtenir le « bon » logement social parmi les différentes offres, profiter au maximum des aides sociales ou même opérer des détournements de la carte scolaire.

Pa'ce que mon gamin, c'ui-là qu'était là, c'ui-là qu'à 19 ans, normalement il devait aller au collège L. et moi j'voulais pas. Pa'ce que j'y ai été moi, au collège L. Donc, il avait une mauvaise réputation avant... parce que j'ai eu des profs... méchants. J'ai d'mandé une dérogation et... vu qu'mes trois grands, mes quatre plus grands, ils ont été à T., donc ils ont accepté qu'mon gamin va à T. On a d'mandé à monsieur l'maire. J'ai dit que... J'voulais pas mettre mon gamin au L. donc, voilà... Monsieur l'maire avait accepté. [...] parce qu'il m'a donné une médaille aussi. Pa'ce que j'ai eu 9 enfants, et mes enfants vu qu'ils sont pas connus à la police [...]

Toutefois les rétroactions positives de cette connaissance particulière du lieu sont minimales et surtout n'apportent pas de *capacités* aux individus, comme dans le cercle vertueux représenté par la figure 56. Il s'agit en effet d'un savoir fortement conjoncturel, qui ne peut être aisément transposé dans d'autres contextes et d'autres situations. Plus que d'une dynamique d'invites, de prises et de capacitations, il s'agit de comportements de type adaptatif, d'une sorte de stratégie de survie qui, sur le long terme, n'aide pas les individus à améliorer leur propre condition, mais qui répond à une attitude de résignation. Face aux travaux pénibles qui les attendent et dans l'impossibilité de se servir de tout levier qui puisse améliorer leur condition, les familles s'enferment pour pouvoir vivre avec le minimum de protection assuré par les politiques publiques en considérant les aides comme le seul destin possible envisageable. L'entraide de ses membres se révèle dans ce cas une ressource mais aussi une forme de renfermement qui entraîne des mécanismes combinés d'exclusion et d'auto-exclusion, qui s'additionnent.

Notre lecture diverge de l'abondante littérature de géographie et de sociologie urbaine se revendiquant du marxisme ainsi que d'une partie des *community studies* de l'école de Chicago. Selon ces travaux, l'enclavement serait bénéfique aux classes populaires fragilisées et ce qui est appelée « l'injonction à la mobilité » opérée par le pouvoir politique serait néfaste. La mobilité briserait la sociabilité familiale et de proximité sur laquelle ces classes s'appuient comme seule stratégie de maintien.

À notre avis, cette démarche oublie le long terme en se concentrant exclusivement sur les bénéficiaires immédiats. Elle part du postulat que les individus ne peuvent pas construire de capacités, que les mobilités de toute sorte sont inévitablement hors de portée des intéressés et que l'effort psychique et économique qu'exige tout changement ne peut pas être diminué. Cette littérature semble se situer, en fin de compte, dans le sens du maintien de l'existant plutôt que dans une optique de capacitation. Une telle lecture des phénomènes urbains et de la mobilité est d'autant plus trompeuse qu'elle ne prend pas en compte les études récentes en sociologie du travail. Celles-ci insistent sur l'idée que les politiques publiques doivent changer leur manière de protéger en passant d'un pouvoir qui prend soin à un pouvoir qui rend capables les individus de se protéger eux-mêmes et de saisir les opportunités. Ici, l'école a un rôle fondamental à jouer... tout comme les sciences sociales. Celles-ci devraient commencer par démystifier les mots, en montrant que capacité et opportunités ne sont pas en conflit avec la solidarité et la cohésion sociales, mais relèvent d'une autre manière, plus adaptée à la société

contemporaine, de se représenter les problèmes et les enjeux de long terme (Ehrenberg 2010 ; Menger 2018).

La figure 57 suggère quelques pistes pour compenser par des politiques publiques ciblées les différents types d'échec de la rencontre entre invite et prise. Ces pistes esquissées vont dans le sens d'une politique scolaire et urbaine conjointes, par exemple à travers un dialogue constant entre établissements et politiques du gouvernement local (municipalités et intercommunalités).

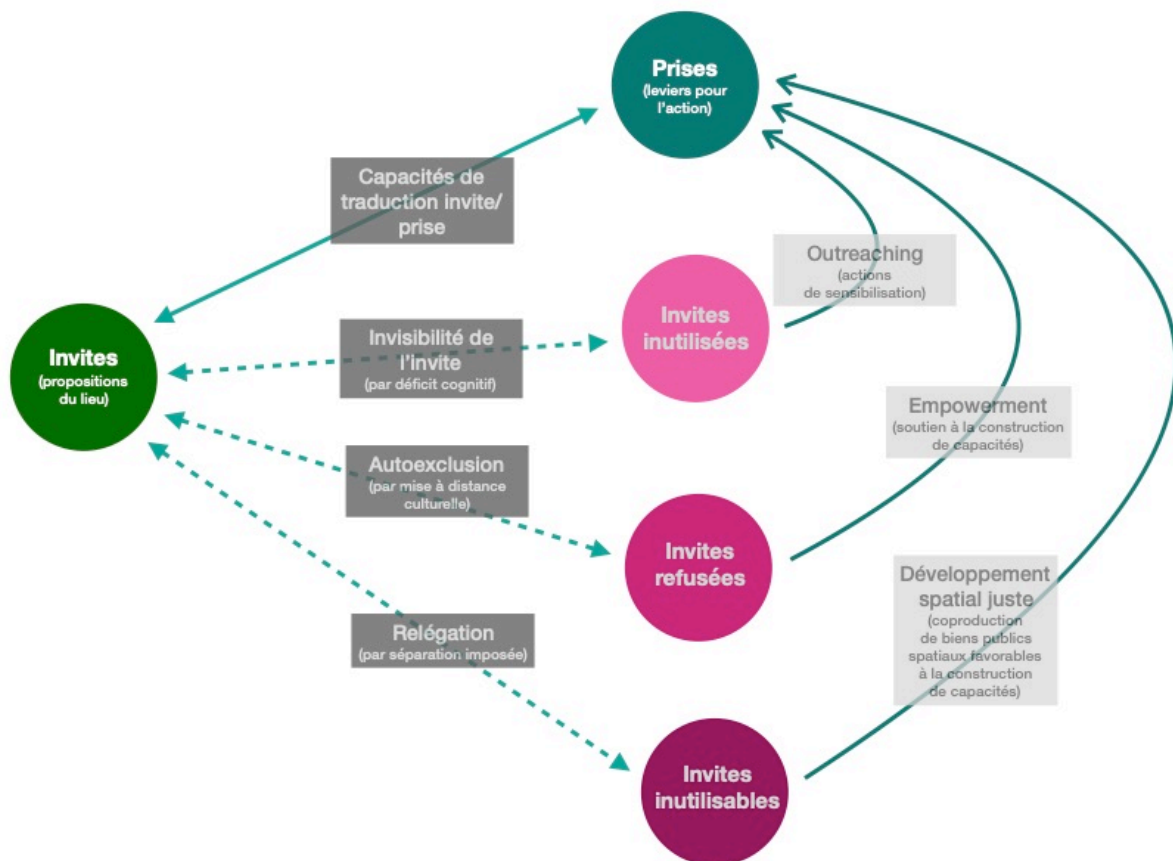


Figure 57. Invites, prises et construction de capacités.

Une lecture innovante du rôle des lieux

Les notions d'*invite*, de *prise* et de *capacité* permettent de lire le rôle des lieux, en tant que ressource sociale, de manière nouvelle. L'originalité de cette approche réside tout d'abord dans le fait de ne pas réduire un lieu au simple profil socio-économique de ses habitants, comme c'est le cas dans la tradition initiée en sociologie par l'École de Chicago, mais de prendre en compte ses ressources matérielles et immatérielles, leur configuration et leurs relations. Ensuite, le lieu est considéré en tant que ressource sociale dans un jeu qui combine les invites (= possibilités offertes par les lieux) et les capacités individuelles (= identification de ces possibilités comme des ressources et pouvoir effectif de les utiliser). Les acteurs et les environnements sont donc considérés simultanément. En effet, le concept de capacités suppose de prendre en compte non seulement les possibilités formellement présentes, mais aussi l'accès effectif de la part des individus à ces mêmes possibilités et leur transformation en ressource sociale. Les capacités jouent un rôle fondamental, comme on le verra plus loin, non

seulement en présence des invites, mais également en compensant le manque de possibilités offertes par les lieux. Autrement dit, un faible capital spatial des lieux peut être compensé par d'autres types de capitaux de nature économique, culturelle ou cognitive.

Enfin, la notion d'invite, qui ne se réfère pas à des services spécifiques mais à un éventail très large de possibilités, suppose une conception très ample du développement des individus. Elle implique non seulement la réponse à des attentes déjà présentes, mais aussi la possible stimulation de nouvelles attentes et de nouveaux horizons. La notion de prise est également très large et se réfère à la possibilité de vivre des expériences et des situations auxquelles l'individu attribue une valeur positive et donc participe du projet de déterminer sa propre existence et de s'en donner les moyens.

334 Les ressources négatives des lieux isolés

Les lieux à faible urbanité, en particulier les lieux isolés, entraînent, pour les élèves, une expérience spatiale spécifique, qui se caractérise par un nombre d'invites et de prises restreintes, par des activités extrascolaires très dispersées territorialement et par des mobilités non autonomes, qui nécessitent à chaque fois une programmation. Le fait de vivre dans des contextes éloignés à faible densité limite les possibilités et les formes à la fois de déplacement et de socialisation, quelle que soit la classe sociale. Même si ces aspects ne sont pas en lien direct avec la performance scolaire, le type d'usage du territoire participe de la construction de soi.

G. vit dans une maison située en dehors de la grande ville. Issue d'une famille de cadres, l'élève est scolarisée dans l'un des établissements publics les plus réputés de la région, en raison de la composition sociale de son public. Sollicitée par sa famille pour se rendre disponible à de multiples activités et centre d'intérêt culturels, elle évolue pourtant dans un univers quotidien restreint et son autonomie reste très limitée. La ville et les différentes activités auxquelles l'élève participe ne sont pas éloignées en termes de temps, cependant le manque de moyens de transport en commun pour y accéder rend l'usage de la voiture et, par conséquent, l'assistance d'un adulte nécessaire. Les activités sont dispersées sur un territoire vaste que l'élève ne maîtrise pas dans sa totalité et dans sa complexité. L'expérience territoriale quotidienne, médiée par l'omniprésence de la voiture et par un accompagnateur, se configure plus comme une suite de points que comme un espace intégré.

Et ben, en fait, [*ma meilleure amie*] fait du cheval tous les samedis donc maintenant, je sais qu'elle fait du cheval tous les samedis et des fois, ma mère elle m'emmène, c'est juste dans le village à côté de chez moi et j'vais la voir... Puis des fois, j'emmène mon frère avec... donc souvent ma mère, j'ai beaucoup de temps de route pour aller du cheval à chez moi, pour aller voir ben, ma meilleure amie, pour aller emmener mon frère, pour aller ben, à Reims et tout du coup... [...] on prend jamais le tram, on prend jamais le train. J'ai jamais pris l'train [...] le train passe pas dans mon village, mais quand, par exemple, des fois on va à Paris, voir la famille de mon père et quand on veut se rendre d'un côté de Paris à l'autre bout, on prend pas le train, on prend la voiture [...] c'est mon père qu'a décidé. Ben, Paris, c'est une belle ville parce que, y a pleins de monuments à visiter, y a pleins de musées... Mais c'qu'est embêtant, c'est que y a beaucoup de gens, c'est surtout ça qui me gêne. Et que ben, c'est grand. Du coup, on s'y perd facilement. [...] en fait, quand y a beaucoup de gens qui se déplacent avec nous, du coup, ça fait un peu bizarre de... me déplacer avec des gens.

Dans les territoires éloignés, les élèves qui ont participé à la recherche habitent souvent dans des configurations spatiales ainsi constituées : des maisons avec jardin situées au bord d'une

route, d'un côté et, de l'autre côté, des champs. Il n'y a pas d'espaces publics de proximité pour se rencontrer et la maison, avec tout son espace vide aux alentours, se présente comme un isolat.

Un autre type de situation urbaine rencontrée, comparable à la précédente, est celle de la maison au fond d'un cul-de-sac. Ici, l'usage d'une vaste portion de l'espace aux alentours est prévu pour la famille et les visiteurs invités. Dans cette typologie d'habitat, aucun espace public de rencontre n'est prévu et la maison se présente comme isolée du contexte.

Dans ces environnements, où il n'y a pas forcément de voisins du même âge et d'espaces de proximité propres à la rencontre, pour bénéficier pleinement de l'espace public et de ses activités, il faut s'y rendre en voiture. Le fait que la sortie des élèves implique l'accompagnement de la part d'un adulte, et donc une organisation préalable, a pour effet d'imposer un objectif spécifique à toute sortie. Dans chaque cas, il faut un événement dont l'importance justifie l'effort du déplacement : par exemple un film particulièrement attendu qui vient de sortir au cinéma, un anniversaire ou une activité extrascolaire. Chaque sortie suppose un arbitrage complexe entre le temps passé en voiture et celui de l'activité. Les parents ne sont pas toujours disponibles vis-à-vis des demandes de sortie des enfants. Quand le temps de transport dépasse celui de l'activité ou oblige les parents à rester dans les alentours en attente, cela devient fortement décourageant. C'est le cas pour É., qui choisit pour ses deux filles des activités qu'elles peuvent pratiquer avec elle, en l'occurrence la *zumba* (association de chorégraphies et d'entraînement physique). Elle cherche également à combiner les déplacements pour les activités des enfants avec ceux consacrés aux courses, en raccourcissant ainsi les périodes d'attente dans la voiture. C'est aussi le cas d'autres mères d'élèves.

Ben voilà, on n'a pas le choix que d'aller... De remonter en ville. Après, les enfants... les activités aussi. On est obligé de se déplacer, contrairement à la ville. Donc, j'ai ma fille [13 ans] qui fait de l'équitation. Donc, je l'amène à N.. Pareil, 30 kilomètres. Hein. Et, j'ai la petite [9 ans] ... qui a fait de la danse, bon, pour l'instant elle en fait p'us. C'est à A., c'est à 12 kilomètres. Donc, voilà quoi. Ah ben, un coup c'est moi, un coup c'est les papis, un coup c'est les mamies ! (*rires*) Voilà. [...] C'est le mercredi et le samedi. Donc, c'est le papa qui s'occupe d'un et moi j'm'occupe de l'autre. Donc, on se disperse sinon, c'est un p'tit peu la course, quoi. Ah ben après moi, je m'organise de pas... j'travaille toute la semaine à C., donc... j'me vois pas bien r'monter le samedi, hein. Donc, le soir, quand j'quitte. Bon, moi après, j'ai quand même des horaires assez aménageables, hein. J'fais mes courses, et p'is j'rentre plus tard le soir, ou... voilà. Pas refaire 60 kilomètres le samedi, rien que pour aller aux courses, quoi. [...] c'est sûr, qu'y a des fois on pourrait se dire : mince ! On pourrait faire ça [*aller voir un musée*], mais bon, c'est embêtant, une demi-heure de route, pour 5 minutes. [...]

Bon après, nous pour le moment, on reste sur la danse parce qu'on sait que c'est le mercredi matin qu'on a quelqu'un pour l'emmener, quoi. Après... on s'est pas trop posé la question parce que pour le moment, elle est dans cette optique-là. Je sais qu'y a d'autres activités sur J., hein. Je sais qu'y a du tennis, y a... Qu'est-ce qu'y a ? Y a du tennis, y a du foot, y a... du judo, y a plein de choses comme ça, hein [...] Non piscine on est obl'. 'Fin, faut, faut aller sur S. ou C., quoi. Après... ça pourrait être une possibilité. Mais c'est vrai que, après niveau planning... Ça reste un peu plus difficile quoi. Si, il faudrait y aller le dimanche matin, en famille, tout ça... Mais bon, après... Avec le travail la semaine, c'est vrai que... on est un peu plus... (*rire*) cool, cool, le dimanche matin quoi. Bon après...

Le fait de sortir pour sortir, c'est-à-dire pour le simple fait de profiter esthétiquement de l'espace public et d'être ensemble avec ses pairs sans objectifs précis, est donc très rare. Les élèves qui habitent dans des zones à faible densité et isolées n'ont pas les mêmes étapes à franchir que leurs homologues qui habitent en ville et qui étendent progressivement leur exploration spatiale, à pied puis en transports publics. En ville, le faible coût économique, temporel et organisationnel des sorties fait qu'elles peuvent se multiplier et ne pas forcément être reliées à un objectif spécifique devant justifier l'effort du déplacement. L'expérience

spatiale de ceux qui habitent dans des contextes à faible urbanité est morcelée, comme une sorte de zapping entre un lieu dédié à une activité spécifique et un autre, sans continuité. L'expérience spatiale est alors celle d'un espace réticulaire, qui répond à une liste de programmes bien identifiables, et non celle d'un territoire continu, permettant la déprogrammation et la serendipité.

Il est vrai que la pratique assidue de l'espace public et l'autonomie dans les déplacements ne peuvent pas être capitalisées immédiatement en termes scolaires et ne se traduisent pas automatiquement dans un capital spatial qui peut être « dépensé », et notamment transformé en d'autres espèces de capitaux sociaux. Toutefois, elles ne sont pas sans conséquence sur la construction de soi. En effet, elles agissent comme un entraînement capable d'orienter les individus dans les rites et dans les codes du vivre-ensemble entre inconnus. Ces aspects deviennent visibles dans les récits des élèves qui, partant d'une situation à fort gradient d'urbanité, ont déménagé vers un contexte à faible urbanité, ou vice-versa. C'est le cas d'H., dont la famille a quitté le centre-ville pour s'installer dans les collines alentour afin de permettre aux enfants d'intégrer les établissements les plus réputés de la zone. Le changement de logement s'est traduit par un changement radical de ses modes de vie, avec moins d'autonomie et de sorties entre copains.

Avant, j'habitais à Reims [...] avant, on dépendait d'un collègue, et... le collègue, il était pas très bien, il était pas très réputé et donc... on a décidé de déménager. Et on a vu que [*la commune de M.*] ça dépendait de Gueux, et vu que Gueux, c'est un très bon collègue, voilà. [...] Ben, avant moi j'habitais à côté du centre-ville, donc c'est sûr que c'était plus pratique si on voulait, ben, souvent si on se rejoint avec des amis, on va plus aller en centre-ville, donc du coup, c'est plus pratique pour... se... comment dire ? se déplacer... [...] des fois [*on se déplaçait*] à pied ou alors en vélo, ça dépendait vraiment. On habitait vraiment juste à côté du centre-ville donc... des fois [*je me déplaçais seule*], ou alors, on était avec une copine... Je sais que maintenant je sors moins, dans mon village, j'ai moins d'amis, parce-que avant à Reims, que ben c'est plus grand, donc forcément, tu connais un peu plus de personnes. Voilà, donc déjà, c'est plus compliqué parce que si on veut sortir quelque part, ben, on est obligés de prendre la voiture et j'ai pas encore le permis.... et donc, ben, c'est plus compliqué, on va dire.

U., au contraire, a déménagé d'une maison isolée pour s'installer au centre-ville. Après le divorce de ses parents, ces derniers ont décidé de se rapprocher de leur lieu de travail pour éviter de passer trop de temps en voiture. Pour U. également, le changement de type de contexte résidentiel a signifié un changement profond de ses modes de vie.

J'habitais dans une maison, donc deux fois plus grand qu'un appartement [...] le bruit, y a moins de bruits quand même dans la campagne. Et puis... y a... pas grand-chose qui change, à part que c'était forcément mes deux parents qui m'emmenaient... et qui me ramenaient. [*La maison était*] assez grande, avec un p'tit jardin, un beau jardin à l'extérieur... avec mon frère, on s'amusait toujours dedans. C'est vraiment... c'est un des points qui changent par rapport à Reims. Mais on a grandi, et l'extérieur, il d'vient plus petit et tout, donc on joue p'us, on jouait plus vraiment dans le jardin d't'façon. [...] ... à H., on a plus l'impression de solitude, quoi. 'Fin, dans le jardin, on jouait à deux on avait l'impression d'être seuls au monde et tout. À Reims c'est vrai que, on marche dans la rue, mais y' a quand même des gens autour et tout... 'Fin y a toujours du monde, quoi. [*A Reims*] J'me ballade plus à pied, parce que ben... les trajets sont toujours moins longs. [...] j'ai des copains aussi qui habitent Reims, on peut se retrouver à pied sans devoir faire le trajet.

Pour H. et U., le changement de milieu résidentiel correspond donc à un changement des manières de se déplacer, de s'approprier l'espace et de vivre l'espace public. Dans le cas de H., la vie quotidienne, auparavant tournée vers l'extérieur et marquée par une certaine autonomie, se replie sur l'univers de la maison. Le symbole du repliement est, dans plusieurs cas rencontrés, le jardin parfaitement aménagé avec un toboggan et d'autres équipements de

loisirs. Si ce type de loisirs est apprécié durant l'enfance, avec l'adolescence il perd de l'intérêt. Le jardin devient de moins en moins utilisé et il est substitué par d'autres nécessités, surtout de socialisation (Pinson, 2002). Le groupe des pairs prend l'ascendant sur celui de la famille. Le désir de sortir avec ses propres amis en dehors du cadre familial devient pressant, surtout durant le week-end et les vacances, quand l'isolement se fait le plus sentir. Durant l'enfance, dans les contextes à faible densité, les sorties entre copains se limitent souvent au fait de se voir chez quelqu'un. Au fur et à mesure que l'âge avance, entre 11 et 13 ans, ce type de sociabilité protégée à l'intérieur d'une maison ne suffit plus. Les élèves désirent étendre l'espace d'autonomie par des sorties à l'extérieur des espaces contrôlés par les adultes. Cet aspect devient, en famille, source de tensions, ce qu'explique J., une élève de Cinquième.

J'me dis mes copines elles font plus d'activités que moi en ville [...] Parfois, quand mes copines, je sais qu'elles sont toutes les 3 et que moi j'y suis pas, c'est vrai que je suis un peu chagrinée, un peu, on va dire pas jalouse, mais on peut utiliser ce terme [...] [*Quand je serai grande*] j'arriverais toujours, même si j'aurais des difficultés, être forcément en ville, j'essayerais d'être en ville, être dans un village à côté des villes. Que, que je sois moins loin... pour pas interdire à mes enfants, par exemple, d'aller en ville.

Les tensions montent quand les enfants demandent de sortir avec leurs copains sans avoir une activité qui puisse justifier le fait d'être en ville. L'équation entre pratique de l'espace public et activités illicites est vite faite par X., mère d'une élève de Sixième.

C'est vrai que, avec tout ce qu'on voit, c'est... à l'extérieur des villes, j pense que c'est un avantage pour nous. Ben, surtout les collégiens, quoi... qui traînent dans les rues, qui... c'est beaucoup à côté des lycéens, c'est... ouais, toutes ces choses-là, vous savez les enfants, ils sont vite... ils sont vite à aller traîner avec des plus grands. 'Fin voyez avec tout ce qu'on voit. [...] j'vois pas trop l'intérêt, que voilà [*au collège*] vous pouvez sortir, vous allez trainer la ville... vous allez trainer machin... 'fin, voyez. Tout l'monde... 'fin vous voyez les jeunes, ça fume, ça boit, c'est...

Ce que certains parents appellent, avec mépris, « trainer » dans l'espace public a en réalité une signification importante, qui correspond au passage de la forme courante du jeu à d'autres formes d'être ensemble avec ses pairs, et impliquent de plus en plus la dimension discursive et pas seulement une activité de jeu. Les pratiques de l'espace public sont apparemment anodines, car il s'agit de manger ensemble dans un *fast-food*, de se balader et de s'adonner aux premières pratiques de *shopping*. Toutefois, dans leur banalité, ces pratiques font partie intégrante d'un passage de la sphère du jeu à celle de la sociabilité pure, fondé sur le partage discursif des expériences. L'être-ensemble avec ses pairs en dehors des espaces de contrôle et d'un programme d'activités bien précis fait partie intégrante du passage de l'enfance à l'adolescence et puis à l'âge adulte. Dans des contextes urbains, ce passage se fait comme une transition douce, avec une extension progressive de son propre rayon d'autonomie, en englobant d'abord les territoires péri-domestiques et ensuite d'autres types d'espaces plus lointains. L'élargissement progressif est facilité du fait que ses propres pairs se trouvent tous dans un rayon suffisamment proche pour que l'on puisse les rejoindre facilement, à pied d'abord puis en empruntant les transports publics. Les sphères de sociabilité s'élargissent ensemble avec l'espace d'autonomie et la maîtrise du territoire (Massot & Zaffran, 2007). Cet élargissement de sphères territoriales et sociales d'autonomie qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence participe du développement de sa propre réflexivité. Celle-ci correspond à la prise de recul vis-à-vis des modèles parentaux en introduisant d'autres types de modèles, provenant d'autres domaines de socialisation.

Dans le cas des filles qui habitent dans les territoires à faible urbanité, le manque d'autonomie dans les déplacements et dans la pratique des espaces extérieurs est plus marqué que chez les garçons. Si, pour les garçons, le vélo représente une alternative qui leur permet d'avoir plus de liberté et d'autonomie pour rejoindre leurs amis dans les communes proches, pour les filles, cette alternative est plus rarement envisagée. La majeure pression exercée sur elles par les familles dans le cadre d'une culture éducative sexuée, c'est-à-dire de stricte séparation des rôles selon le genre, les isole et les rend complètement dépendantes des adultes. Ce qui se veut être une protection de la part des familles se transforme en une inégalité. Les routes et les espaces publics sont perçus comme plus dangereux pour une fille que pour un garçon. La présence d'un adulte qui contrôle est plus courante lors des sorties en ville des filles. Dans certains récits de mères et de filles qui habitent dans des environnements à faible urbanité et isolés, la peur de l'espace public devient palpable, ce que décrit Q., élève de collègue.

C'est plus, en ville. Ils veulent pas, par exemple, si ma copine elle me dit, « On va aller au cinéma ensemble », si y a pas d'adultes, ils voudront pas, à mon âge. À S., C., par exemple, si j'ai envie d'aller à la piscine ou au cinéma, une activité avec une amie, ma mère, elle voudra pas tant qu'il y a pas un adulte. Ni mon père. C'est plus là qu'elle veut pas, mais si c'est juste amener chez une amie, là, ils voudront. [...] parce que on vit dans un monde où elle a peur [...] que, on se fasse embêter par quelqu'un parce que, ou qu'on se fasse enlever ou des trucs comme ça. [...] elle a peur de nous laisser quelque part. Elle a dit : « Oui, mais quand tu seras un tout petit peu plus grande » ben, l'âge de 17, 18 ans. Là, j'aurais le droit d'aller au cinéma avec mes amies. Mais pour l'instant, ça fait un peu trop tôt. Même 16 ans, 16 ans, si c'est dans une ville calme, par exemple C., parce que c'est assez calme, par rapport aux autres villes... à S.. Parce que la ville est plus grande S. que C. [*Être embêtées,*] c'est jamais arrivé à mes copines qui y vont, donc je vois pas pourquoi ça arriverait. Parce que... même ma sœur, elle y va. [...] Elle va avoir 17. [...] elle va manger, par exemple, une petite pizza et après elle va au cinéma et elle revient au lycée. C'est une petite activité avec ses copines et du coup, ça dérange pas ma maman, vu qu', 'fin, elle est grande pour elle. Et p'is là, ils sont nombreux, y a des garçons avec elle, y a des filles. Là, c'est vraiment copains et copines... [...] Vaut mieux être nombreux quand on va en ville, ma mère elle trouve.

Les recherches ont mis en évidence comment, dans les contextes isolés, la charge des déplacements des enfants retombe plus sur les mères que sur les pères, avec le phénomène des « mères taxis », qui s'assument l'obligation morale du déplacement (Pinson, 2002 ; Devaux, 2015). En effet, c'est sur les mères que, traditionnellement, pèse la charge de prendre soin non seulement matériellement mais aussi émotivement des autres membres de la famille². Un problème s'ajoute quand l'un des parents, souvent la femme, n'a pas de permis de conduire. Ici, la question des activités extrascolaires et de la socialisation des enfants se pose de manière encore plus dramatique. « Il faut avoir une voiture » : tous les parents qui vivent dans des territoires à faible urbanité sont d'accord sur ce point, et même plusieurs voitures. Le réflexe de l'automobile est pleinement incorporé, tout comme un quotidien territorialement dispersé, qui se traduit par une manière de socialiser fortement atomisée.

Parfois, la seule manière de pouvoir sortir le week-end est d'aller chez des frères ou sœurs aînés qui habitent ailleurs, chez des oncles et tantes ou même faire les courses avec ses propres parents. C'est le cas de K., qui, pour échapper au sentiment de solitude qui caractérise les jours fériés, se rend avec sa famille dans des grands surfaces :

Des fois, c'est moi qui viens et après, des fois, c'est eux qui me demandent. La plupart du temps, c'est moi qui viens [...], soit j'ai besoin d'eux, trois affaires, des affaires d'école, des, 'fin un peu de tout, la plupart du temps c'est pour sortir de chez moi. Pour bouger. Pour plus rester fixe, dans la maison [...] toujours faire les mêmes choses. Tourner en boucle, quand mes parents sont pas là, je tourne un peu en boucle [...]

² Ce rôle se confirme dans notre recherche, à laquelle seules des mères ont accepté de participer.

[*quand*] ils sont au travail ou ils sont partis chez des amis, manger. Après, le soir j’reste tout seul parce que j’aime bien. J’aime pas trop-trop, sortir le week-end, donc j’reste chez moi, je joue, j’m’occupe de mon chien.

Au fur et à mesure qu’ils grandissent, les élèves deviennent de plus en plus exigeants en termes de mobilité. Leurs attentes ne sont pas toujours satisfaites en raison du fait qu’elles impliquent des sacrifices de la part des parents, qui ne sont pas toujours disponibles. Cela peut engendrer des dynamiques exténuantes de demandes, de la part des enfants, et de concessions, de la part des parents. L’isolement est problématique non seulement pour les élèves, mais aussi pour leurs parents. Dans les contextes éloignés à faible densité, la mobilité des enfants se transforme en une véritable affaire de famille, qui implique très souvent non seulement les parents, mais aussi les autres membres de la famille et qui donne fréquemment lieu à des formes de collaboration, sous forme de co-voiturage, entre familles.

335 Transports scolaires : des expériences diversement interprétées

Quand on évoque des lieux éloignés à faible urbanité, on parle inévitablement de transports scolaires. Les élèves font parfois des trajets qui leur prennent une heure dans chaque sens. Enseignants et inspecteurs concordent sur le fait que la mobilité journalière, quand elle occupe un temps important, a des conséquences non négligeables sur la scolarisation. « Ça fait des longues journées ». Cette phrase, prononcée par la responsable de l’un des établissements de notre recherche, résume bien les préoccupations des enseignants. Un temps de trajet long signifie que l’on rentre tard à la maison après le cours et donc qu’on sera plus fatigué et qu’on aura moins de temps pour faire ses devoirs. Au temps de trajet, il faut parfois ajouter le temps d’attente à l’école des élèves qui, en raison des horaires des cars, arrivent trop tôt ou qui partent trop tard par rapport aux horaires des cours. Dans le cas des écoles multisites, il faut également prendre en compte, pour les élèves scolarisés dans des classes détachées, le temps de déplacement pour se rendre en bus à la cantine.

Concernant les parents, Ariane Azéma, responsable de la Mission Ruralité pour le Ministère de l’Éducation Nationale, souligne que le trajet des bus de ramassage scolaire génère des mécontentements chez les parents dont les enfants sont les premiers à monter dans le bus, même s’ils sont parmi les plus proches de l’école. Dans ces cas, les familles rencontrées renoncent parfois au transport scolaire en recourant aux moyens de transport privé.

Un autre élément de discorde est la question des écoles multisites. La création d’une école primaire unique à Écueil, qui rassemblera, dans deux ans, le réseau scolaire primaire actuellement partagé entre Ville Dommange, Les Mesneux, Sacy et Écueil fait débat. Le maire des Mesneux, qui s’oppose au projet, voulait créer un établissement propre. En effet, les élus sont très attachés à la petite école en tant qu’élément d’attractivité de leur commune et antidote au dépeuplement. Se sont également opposés au projet les parents qui habitent et travaillent loin d’Écueil, qui a été choisie pour accueillir la nouvelle école en raison de sa localisation centrale. Les enseignants préfèrent, quant à eux, pouvoir travailler en équipe au lieu d’être dispersés, pour une meilleure efficacité pédagogique. Ils soulignent également le fait qu’un pôle unique est synonyme de meilleurs services, en l’occurrence la présence d’une salle de sport et d’une cantine pour tous, ce qui éviterait le transport scolaire à midi pour les élèves qui, de leur école, doivent se rendre à la cantine des Mesneux. Ceux-ci arrivent à la

cantine les derniers et repartent les premiers pour rentrer à l'école, en attendant que le bus dépose et reprenne les autres enfants qui mangent chez eux.

Ce qui pourrait, à première vue, rentrer dans des banales disputes villageoises est en réalité l'affrontement de deux visions diamétralement opposées qui concernent à la fois l'aménagement du territoire et l'école. D'un côté, ceux qui souhaitent une capillarité de l'offre scolaire souffrent d'un sentiment d'abandon de la part des pouvoirs publics et se présentent comme des oubliés. De l'autre côté, ceux qui soutiennent une offre moins distribuée mais, en vertu de l'économie d'échelle, moins couteuse pour la collectivité et de meilleure qualité.

Cela dit, pour les parents, amener les enfants à l'école est un problème d'organisation majeure, qui implique des arbitrages complexes, surtout quand il y a plusieurs enfants scolarisés dans des établissements différents et le coût de la cantine représente un budget important. C'est le cas de R., mère de deux enfants. Pour elle, le choix résidentiel relève du désir d'avoir une maison. Après avoir vécu en ville, où R. et son mari travaillent, la famille a déménagé dans une petite commune, ce qui leur permettait d'avoir une maison avec jardin au lieu d'un appartement. Le manque de transports en commun est pour eux le seul problème. Le mari a dû passer le permis de conduire et les grands-parents sont souvent mobilisés pour accompagner et aller chercher les enfants à l'école en voiture. Avant de déménager, R. s'est renseignée sur la présence d'écoles, non sur leur qualité, et sur les distances à parcourir pour pouvoir s'organiser avec son mari. Dans son récit, le temps de l'enfant est la variable d'ajustement principale de tout le système. C'est l'enfant qui absorbe une partie importante des coûts de la faible densité. Les récits sur les choix résidentiels des parents nous montrent que c'est souvent le cas.

Et les enfants, qu'en pensent-ils ? En relation au trajet entre l'établissement scolaire et la maison, les entretiens montrent que le vécu du temps de transport est très subjectif et que le ramassage scolaire peut être vécu autrement que comme une contrainte. K. passe 45 minutes dans le bus à l'allée et 45 minutes au retour, un temps qui ne lui pèse pas :

J'me lève vers 6 heures, du matin. Je déjeune, donc j'prends mon temps, à peu près 20 minutes. Après j'me r'pose, 10 minutes. J'vais m'habiller [...] après, j'dois arriver à mon arrêt de bus pour 7 heures et quart [...] on arrive toujours avant, le temps que le bus il arrive. Après on monte dans l'bus, on fait 1, 2, 3, 4 arrêts, à plusieurs endroits, et p'is après, on arrive au collège vers 8 heures, 8 heures moins l'quart. [...] J'suis, on est les premiers à être pris, et les derniers à être déposés le soir. [...] Ça pose pas tellement de problèmes que ça. Même 45 minutes, j'trouve que c'est assez parce que quand on a une évaluation, on peut toujours réviser dans l'bus, donc ça nous donne une assez grande marge, 45 minutes ça suffit largement [...], soit j'révisé ou j'écoute de la musique, j'parle avec mes amis. On fait un peu tout.

Pour certains élèves, le temps passé dans le bus peut être même considéré comme un moment positif. C'est le cas de D. qui a elle aussi 45 minutes de trajet, utilisé comme un moment de socialisation.

Ça me dérange pas. Ça fait comme une pause parce qu'on est avec, ben, je sais que j'ai une amie qu'est en Quatrième et du coup, j'peux plus lui parler, parce que je sais qu'à la récré, j'suis plus avec les personnes de mon âge. Et elle, avec les siens. Donc j'trouve ça bien parce que du coup, on se parle plus, dans l'bus.

Pour certains élèves, le temps passé dans le bus est la seule occasion de rencontre avec leurs copains en dehors de l'école, à cause de l'isolement, ce qui confère de l'importance à ce moment. Pour le reste, on peut avancer l'hypothèse que la différence de vécu puisse dépendre de l'usage que les élèves font du transport scolaire : si c'est un usage constant ou sporadique, si c'est le fruit d'un choix ou d'une imposition. En tout cas, l'effet du temps perdu pour aller à

l'école ne semble pas constituer le problème fondamental. Dans les chapitres suivants, on verra que le problème majeur réside dans tout ce qui est autour de l'école.

34 Le capital spatial des élèves

Après avoir étudié sous différents angles le capital spatial des lieux, c'est-à-dire la manière dont la distribution des ressources des espaces habités jouent sur la performance scolaire et la construction de soi, nous nous concentrons à présent sur le capital spatial des élèves, fait d'expériences et de compétences.

341 De l'expérience spatiale au capital spatial

Dans sa recherche sur les mobilités des adolescents, Sylvie Joublot-Ferré (2018) opère une distinction entre expérience spatiale, spatialité et capital spatial. L'expérience spatiale est constituée par l'ensemble des pratiques spatiales, des mobilités, des interactions et des interrelations avec l'environnement. L'expérience spatiale donne lieu à la spatialité, définie comme l'ensemble de relations matérielles et idéelles d'un individu à l'espace. L'expérience spatiale, quand elle devient une ressource sociale, se transforme en capital spatial. Ce dernier se définit par un stock de représentations et de savoirs qui ouvrent sur des compétences. Le passage de l'expérience au capital n'est pas évident. Une expérience spatiale peut ne pas se transformer en capital, c'est-à-dire en ressource mobilisable à un moment autre par rapport à celui de sa constitution. Autrement dit : faire expérience, être expérimenté et arriver à capitaliser sa propre expérience sont trois notions profondément distinctes.

Les expériences spatiales des élèves sont entre elles très diversifiées, selon le lieu de résidence, c'est-à-dire son gradient d'urbanité et sa position relative. Nous avons déjà proposé de premières distinctions utiles qu'on pourrait exprimer sous forme de couples de contraires : pratiques spatiales autonomes/non autonomes ; mobilité sérendipienne/mobilité programmée ; spatialité territoriale ouverte (déprogrammée)/spatialité réticulaire fermée (programmée). Ces distinctions nous montrent que les pratiques spatiales et la spatialité ne sont pas seulement une question de distances kilométriques et de surfaces euclidiennes. Elles impliquent aussi la question de la nature, la mesure et la signification des distances (métriques). Une spatialité autonome, sérendipienne et ouverte est, sans conteste, bien plus enrichissante que son opposé.

La question du pourquoi est également importante, parce qu'elle contribue à définir le type de relation à l'espace. Autrement dit, à la diversité des raisons de mobilité correspondent autant de rapports à l'espace. Durant notre *focus group* avec les enseignants de l'Académie d'Amiens, l'un d'entre eux, qui enseigne dans un lycée situé à 40 minutes de train du centre de Paris et qui a travaillé avec ses élèves sur leurs expériences spatiales, nous explique que, parmi ses élèves, la pratique de la « sortie en ville » dans la capitale est fréquente mais que les raisons du déplacement définissent de manière différenciée le rapport à Paris. Certains vont à Paris pour des raisons d'utilité, par exemple pour se procurer des produits du pays d'origine qui sont difficiles à trouver ailleurs et, de façon plus générale, pour bénéficier des services que seulement la grande ville peut offrir. D'autres s'y rendent pour des consommations culturelles et de loisirs au sens large, avec pour objectif de découvrir le lieu. À ces deux raisons majeures correspondent deux types de relation à l'espace distinctes, qui sont lisibles dans les cartes

mentales et dans les récits des élèves. Ceux qui entretiennent une relation de type purement utilitaire, avec des déplacements thématiques, ne créent pas toujours un lien avec le lieu, tandis que les autres, plus enclins à la flânerie, adoptent davantage une posture de découverte multisensorielle. Qu'est-ce qu'on attend de ces pratiques et qu'est-ce qu'on espère en tirer à plus long terme ? Les réponses à ces deux questions façonnent l'expérience spatiale aussi bien que sa capitalisation.

Le cas d'A. est instructif. Fille de réfugiés syriens, avec une mère au foyer et un père ayant obtenu un doctorat dans les domaines scientifiques et actuellement en recherche d'emploi, A. habite Reims, dans un quartier ZUP. Au cours de sa vie, elle a multiplié les expériences spatiales et a vécu dans plusieurs lieux, culturellement très divers. Cela lui a permis de se positionner de manière réflexive par rapport aux contextes vécus. Le fait d'être une migrante et d'avoir changé de positionnement dans la carte sociale, une fois arrivée en France, s'est transformé dans un rapport à l'altérité qui a une coloration très spécifique en elle. Le lieu de provenance est celui des souvenirs et des grandes maisons de campagne ; la France, au contraire, est le lieu de l'ouverture, de l'intégration souhaitée et de l'ascension sociale. La mobilité est une valeur pleinement acquise. Avant la crise en Syrie, le père de A. avait déjà rejoint la France pour obtenir son doctorat, ce qui identifie au niveau familial le nouveau pays avec un projet de mobilité sociale ascendante. L'éloignement est vécu comme une ressource et comme partie d'un projet de vie.

Dans le passage entre l'expérience spatiale et le capital spatial, l'individu joue un rôle fondamental, en raison de son projet de vie et de ses autres capitaux, qui entrent entre eux en interaction, en se renforçant, en se compensant ou en s'affaiblissant mutuellement. I. est un élève qui vient de Tchétchénie. L'arrivée en France a été pénible. Il ne parle pas français et, pour cette raison, le processus d'intégration dans la nouvelle école, à Paris puis à Reims, est décrit par lui comme difficile.

J'allais à l'école, après, j'comprenais pas c'qui disait, on m'aidait, après on m'disait, on m'disait des gros mots et tout mais, j'comprenais rien. [...] à Paris, ils étaient méchants. Ben, vu que j'étais nouveau [...] En fait c'est ça. Quand je savais pas parler français [...] eux, ils s'moquaient tous. Du coup moi, j'm'énervais, après, moi, j'me battais, tout ça. Après, du coup, j'ai pas trop aimé, [*même*] ici. Quand je disais, par exemple, on va dire « un fenêtre », ici [...] ils disaient « Non, c'est pas comme ça, c'est une fenêtre, on dit c'est une fenêtre, pas un fenêtre » et du coup ils m'apprenaient, il m'apprenaient. Moi ça m'énervait, mais vu qu'ils m'apprenaient [...] c'était mieux pour moi. Et du coup, y a, y avait des nouveaux, eux aussi, ils savaient pas parler français. Après, j'me suis dit, avant, quand ils s'moquaient de moi c'était pareil, du coup, moi j'ai pas envie d'me moquer d'eux.

Les difficultés d'I. sont augmentées du fait que sa mère ne parle pas non plus français et que ses frères aînés, qui habitent aussi en France où ils travaillent, maîtrisent très mal la langue. Malgré les difficultés rencontrées, l'élève manifeste une forte envie d'intégration et de réussite sociale dans le nouveau pays, qui se traduit par le désir d'apprendre bien le français et qui se résume bien dans la question adressée à ses frères : « Et quand je vais grandir, je vais parler comme vous ? ».

Champion sportif au niveau national, c'est dans le sport qu'I. a trouvé pour l'instant un moyen substantiel d'intégration et de réussite dans son nouveau pays. Le sport lui donne aussi l'occasion de voyager avec son équipe en Europe dans le cadre de ses compétitions. En dépit du capital culturel et économique familial, qui est très faible, I. a un vécu spatial très étendu. L'expérience de la migration et les multiples déplacements (Slovaquie, Pays-Bas, Roumanie, Italie) lui ont donné accès à des niveaux d'altérité importants auxquels il a dû se confronter

dans sa vie quotidienne comme il le raconte au travers d'anecdotes sur les petits chocs culturels concernant, par exemple, les fêtes religieuses.

Il n'est pas facile d'évaluer la manière dont l'altérité s'intègre dans sa vision du monde et si elle crée des dissonances. Toutefois, le fait que cette confrontation soit la conséquence d'une situation à laquelle il sait ne pas pouvoir se soustraire représente un effort à la fois intellectuel et émotionnel, qui lui permet, en retour, de mettre à distance certains aspects de sa propre culture d'origine comme étant partie d'un mode de vie parmi d'autres. On peut avancer l'hypothèse que c'est dans cet effort pour maîtriser l'altérité que celle-ci devient une richesse. En allant dans le sens de Leon Festinger (1957), on peut affirmer qu'une nouvelle expérience devient *capacitante* lorsque le savoir accumulé ne suffit plus à affronter la réalité et qu'il devient nécessaire de faire un effort de compréhension et d'action qui sort du domaine de l'implicite.

En Tchétchénie, tu peux pas dire, 'fin en Russie, tu peux pas dire : « Bonjour » à quelqu'un, parce qu'ils vont dire : « Pourquoi tu me dis bonjour ? J'te connais même pas », tout ça. Et en France, chaque fois qu'on passe : « Bonjour, bonjour », c'est... Ici, ils s'embrouillent pas. C'est, du coup, moi, j'aime bien. J'dis « Bonjour », c'est intéressant. [...] Ici quand tu te bats, t'es directement sanctionné, t'as des problèmes, tout ça. Du coup moi, j'me, j'vais plus m'battre ici. C'est juste que, j'faisais d'la lutte chez moi et après dehors, j'faisais d'la lutte avec mes copains, tout ça et ici, quand tu fais de la lutte avec tes copains, eux, ils vont se faire mal, ils vont le dire leurs parents tout ça. Du coup, ici, c'est...j'vais plus rien faire, à part à la lutte, en compétition.

L'expérience spatiale étendue va de pair avec une grande autonomie dans les déplacements quotidiens, à l'aide des transports publics, d'un vélo et d'une trottinette. Elle se combine aussi avec ses compétences linguistiques (français, russe et même arabe pour la lecture du Coran), qu'il compte d'ailleurs élargir à l'anglais pour pouvoir éventuellement poursuivre sa carrière sportive aux États-Unis, que l'élève considère comme un atout quand il fait la comparaison avec ses amis. Même si I., qui étudie dans une classe spéciale pour les allophones, est en difficulté scolaire, il donne à l'école beaucoup d'importance comme instrument à la fois d'intégration et de réussite. Dans son cas, l'expérience spatiale est traitée de manière explicite comme une ressource. Il y a simultanément une capitalisation réflexive autour de cette expérience et l'idée forte d'un agir (*agentivity*), c'est-à-dire de sa propre capacité stratégique à peser sur la réalité pour la transformer ou l'influencer. L'expérience spatiale est pleinement intégrée dans un projet de vie, comme c'est souvent le cas des migrants de première génération, qui se projettent dans une topique de l'ascension. Plus généralement, les migrants de première génération qui s'inscrivent dans une topique de l'ascension transmettent aux enfants une culture que l'on pourrait appeler de *self-reliance*. Ce type spécifique de culture est bien résumé dans le discours de ce père, AC., ouvrier en fonderie marocain, ayant migré d'abord en Italie, puis en Espagne, où les trois enfants sont nés, et, suite à la crise de 2008, en France.

J'ai d'la famille ici, à Sedan et... J'ai dit pourquoi pas essayer en France, pour changer (*rire*) et améliorer ma vie. Alors, je suis venu ici, j'ai cherché, j'ai trouvé du boulot, du travail, et je me suis déménagé, et les enfants, au début, pour les enfants c'était un peu dur, c'est à cause de la langue et tout ça, mais... il y avait des... des cours supplémentaires pour apprendre le français, et tout ça, ça s'est passé très, très bien. Ils se sont intégrés rapidement, ils ont appris la langue. [...] On essaie, on essaie, de nos moyens d'abord, de les aider [*les enfants*], de les faire sentir à l'aise pour leurs études et c'est normal [...] économiquement, et moralement, c'est parce que, avec la bourse de l'université maintenant, on peut même pas louer un logement, on peut même pas se nourrir en condition, c'est très-très compliqué. [...] Moi, pour le moment, je m'inquiète pas pour l'avenir de mes enfants parce que je vois les possibilités qu'ils ont et tout ça, et... sauf, si quelqu'un qui veut pas... arriver à son... à son destin. Mais... grâce aux possibilités qu'on a et aux moyens et tout ça qu'on a, si on n'arrive pas, c'est parce que on veut pas.

La culture de *self-reliance* incite les enfants, à défaut du capital culturel au sens standard, à tirer parti de toute autre type d'expérience, y compris l'expérience spatiale. Il semble se développer ainsi, dans l'esprit des enfants, une sorte de capital d'autonomie, comme étant le fruit d'une vision du monde qui valorise la capacité à l'auto-détermination. On peut supposer que cette manière de voir explique le niveau de réussite tout à fait honorable des enfants de migrants en comparaison des personnes « de souche » de même position sociale (voir Pisa, 2000-2019), aussi bien que de leur aptitude entrepreneuriale.

En revenant à l'exemple d'I., celui-ci montre le rôle de l'individu dans la capitalisation de l'expérience spatiale en raison de ses compétences stratégiques et de son projet de vie. Il montre également qu'il y a toute une partie de compétences, dont celles portant sur l'autonomie géographique, qui ne sont pas capitalisables à l'école, mais qui pourtant participent activement de la réussite sociale. Un rôle mieux reconnu de l'école pourrait être, en ce sens, celui de promouvoir une expérience spatiale riche et diversifiée et d'aider à sa capitalisation.

Si l'expérience spatiale ne se transforme pas toujours en capital, un capital spatial se construit difficilement à partir d'une expérience spatiale pauvre. En analysant le récit des élèves concernant les projections futures, nous avons remarqué une certaine résonance entre les manières d'habiter et les modes de scolarisation aussi bien qu'entre les projets de scolarité et les projets résidentiels. Cette cohérence s'explique, à notre avis, en termes d'expérience spatiale et de capitalisation de cette expérience. Elle est lisible dans les récits des parents vis-à-vis de leurs enfants, aussi bien que dans les récits des élèves. Ces derniers montrent qu'ils ont intériorisé des discours, des imaginaires et des visions de soi strictement liées aux expériences spatiales vécues, au contexte géographique où ils grandissent et aux horizons de possibilités, plus ou moins restreints, que celui-ci leur offre.

342 Une sous-exposition à l'altérité

La résonance entre manières d'habiter et modes de scolarisation émerge avec force là où la dimension d'un fort isolement géographique se combine avec des faibles ressources culturelles et économiques en se transformant dans un véritable handicap. Dans ce cas, le champ expérientiel et l'horizon de possibilités expérimentées par l'élève est assez restreint, en conditionnant ses choix futurs. Dans les contextes très isolés à faible urbanité, les domaines de socialisations des élèves ne sont ni multiples ni diversifiés. Le spectre d'activités professionnelles entrevues et de modèles qui puissent servir d'inspiration est plutôt restreint. Les métiers avec lesquels les élèves et les parents se côtoient quotidiennement sont de nature traditionnelle, souvent peu qualifiés et, de plus, très sexués. Le paysage social de la zone se reflète dans les établissements scolaires, qui présentent le même niveau d'homogénéité. Le manque de variété dans les modèles rencontrés est un puissant élément de reproduction des chemins familiers. C'est encore plus vrai dans une phase de la vie où les choix futurs, aussi bien que les goûts présents, se construisent dans une large mesure par mimétisme, comme le montrent bien les entretiens aux élèves.

Le fait que les aspirations se construisent sur la base d'une adhésion aux modèles intériorisés met en question l'un des piliers de l'école contemporaine qui est l'idée de vocation. L'idée que chacun aurait une « vocation naturelle » a mis au centre de l'école contemporaine l'enfant ou

l'adolescent en tant que porteur de qualités propres plutôt que de virtualités ouvertes. Symbole du passage de l'école républicaine classique, qui faisait circuler les élèves dans son système selon des parcours essentiellement déduits de leurs origines de classe, à l'école contemporaine qui intègre les élèves selon des critères de performance scolaire et de projection personnelle, la figure du conseiller de l'éducation, qui doit accompagner les adolescents en cinquième dans leur choix, devient centrale. Cependant, quand ils parlent de leurs choix futurs et de leurs aspirations, les élèves mobilisent spontanément les paysages de profils professionnels et de rôles sociaux qui leur sont familiers. Du côté des altérités mobilisables, on trouve, dans des cercles concentriques de plus en plus larges, d'abord les membres de la famille — parents, frères et sœurs aînés, cousins oncles et tantes —, puis les amis de la famille et les groupes de pairs. Viennent enfin les altérités extérieures, c'est-à-dire des figures que l'élève ne connaît pas personnellement mais qui font partie de son paysage social et sont donc familiers à leur manière et peuvent se révéler essentiels dans la construction des projections personnelles de l'élève.

Plus l'horizon de ce qui est familier est restreint, plus le rayon des *aspirations* tendra à être court et à retomber sur des métiers traditionnels. Moins le bassin d'emploi d'où l'on grandit offre une richesse d'exemples et de figures professionnelles, moins on aura de possibilités d'en tirer des désirs. En partant du fait que chaque aspiration est en soi légitime, un problème se pose lorsqu'il y a une corrélation claire entre la carte des orientations scolaires et carte sociale (Martuccelli & Duet, 1996). Cette corrélation montre que les aspirations sont une construction sociale et non le résultat d'une vocation, ce qui supposerait, derrière, un acteur pleinement conscient de toutes les possibilités et suffisamment riche de stimuli et d'expériences diversifiées pour pouvoir opérer un libre choix. Même si l'on substitue à la notion de vocation celle de choix rationnel, qui permet d'impliquer les familles des élèves, la rationalité fait aussi défaut par la maîtrise incomplète des différents éléments en jeu et par les limites cognitives. Il s'agit donc d'une rationalité limitée.

Les aspirations étant des constructions sociales, elles sont l'expression d'inégalités profondes que l'anthropologue Arjun Appadurai (2004) a bien su résumer dans la formule « capacité à l'aspiration ». Ce qu'indique cette formule, c'est que les inégalités prennent leur source bien en amont de la performance scolaire, dans des ambitions plus ou moins modestes, plus ou moins sexuées, qui répondent à ce que l'on a pu connaître, mais aussi à ce que l'on retient être possible pour soi. Ces inégalités dans les aspirations sont désormais reconnues dans leur relation avec la catégorie socio-professionnelle de la famille d'origine. Nous avançons l'idée que le contexte géographique de vie et le capital spatial des élèves jouent également un rôle et que ce rôle n'est pas un facteur » supplémentaire qui ne ferait que s'ajouter aux autres : c'est un angle d'approche, un point de vue, une dimension de l'ensemble.

343 Des aspirations sexuées³

Les manières par lesquelles la dimension géographique peut intervenir dans les orientations scolaires apparaît clairement si l'on prend au sérieux le récit de E. et si on le compare avec

³ Nous avons décidé d'utiliser l'adjectif « sexué » au lieu de l'anglicisme « genré » qui circule dans les sciences sociales françaises. Cette décision a été prise en considérant qu'à la différence de la langue anglaise, où le mot *sex* se réfère aux organes sexuels et à la sexualité tandis que *gender*, plus ambigu, connote davantage une catégorisation sociale, en français, le mot « sexe » comprend les deux significations à la fois. La *sexuation* (adj. sexué-e) désigne les processus d'assignation d'une personne à un groupe défini par le sexe.

d'autres récits. E. habite dans une commune isolée à vocation agricole, issue d'une famille originaire de la zone. De sa commune, elle ne s'est jamais éloignée, sinon pour partir en vacances d'été à la mer. Elle est ce qu'on peut appeler une bonne élève, qui décide de se retirer de son activité sportive extrascolaire pour se consacrer entièrement à ses études en vue du brevet. Interrogée sur ses choix futurs, elle parle d'un « don » pour les enfants, que tous ceux qui la connaissent, en particulier sa mère, repèrent en elle. Cette vocation se traduit par le désir de travailler comme puéricultrice, métier que sa mère aurait voulu faire, au lieu de devoir arrêter ses études.

J'aimerais devenir puéricultrice. [...] Parce que, par exemple, ma mère, elle avait été invitée chez une de ses collègues et... elle avait une fille et sa fille, elle est très réservée et j'ai été la seule à avoir, on va dire le droit, d'aller la voir et c'est à seulement moi, qu'elle a réussi à parler au début. Et j'ai, ma mère elle m'a dit c'est comme si, j'avais un don, pour aller voir les enfants, qui se confient tout de suite à moi. Et j'aime beaucoup être avec eux, beaucoup m'occuper. J'ai plusieurs amies qui, j'en ai 2 ou 3 qui veulent être aussi avec les enfants. Pas forcément dans les crèches, mais dans les maternelles ou, ou primaire. Ben après, on a pas les mêmes raisons, j pense, de vouloir faire, ce métier-là. Mais, c'est vrai que c'est bien d'avoir, quand même, les alentours qui, qui pensent la même chose, qui s'intéressent à la même chose. [...] 'fin ma mère, surtout voulait être puéricultrice quand elle avait mon âge, mais elle a pas pu faire les études qu'elle voulait et elle a été orientée dans une autre filière. Et donc, elle sera toujours là pour me, me poursuivre dans ce que je fais. Ben, parce que malheureusement, ses parents n'avaient pas forcément l'argent nécessaire pour payer ses études jusqu'au bout, ou faire des concours par exemple, pour faire le métier dont, dont elle voulait.

L'idée de devenir puéricultrice, ou d'exercer d'autres métiers relatifs à l'éducation des enfants ou plus généralement à l'univers du *care*, semble être, dans son établissement, largement partagée par beaucoup d'autres filles. N. — père maçon et mère caissière dans une grande surface — a le même désir. L'un de ses frères suit une formation de gendarme et l'autre travaille dans l'informatique. Elle raconte avoir vu muri son envie de travailler avec les enfants en travaillant le week-end comme baby-sitter chez ses petits cousins.

C'est plus parce que j'ai beaucoup de p'tits cousins qui sont beaucoup plus petits que moi et j'aime bien m'occuper d'eux. [...] Cousins, cousines. [...] ils habitent près de chez moi. Certains, j'les vois plus que d'autres, parce que c'est un peu difficile avec le... métier de leurs parents [...] j'les garde. Parce que leurs parents, ils sont pas là. Ils ont personne pour les garder. [...] y a quelqu'un qui m'amène, ou c'est les parents qui viennent me chercher avant de partir. [...] Ben, j'parle avec eux. Si c'est le week-end, ils me racontent leur semaine, j'joue avec eux. Et faut... si c'est l'été, j'les emmène... dehors. [...] Ben, mes parents, ils viennent me r'chercher donc une fois que leurs parents sont rentrés. [...] Les parents, ils appellent, ils m'disent qu'ils ont besoin de mon aide et j'dis oui, c'est bon.

Au-delà du babysitting, qui se situe dans une zone grise à l'intersection de l'entraide familiale et du travail, N. ne pratique pas d'autres activités comparables. Sa vie sociale est très limitée en dehors de la famille, qui est originaire, comme celle de E., de l'espace proche. Elle n'a jamais invité un de ses camarades chez elle et passe beaucoup de temps seule à cause de son isolement géographique. Dans son village, il y a seulement une autre personne de son âge, son cousin. Cet isolement se combine avec les horaires « difficiles » de ses parents, qui travaillent durant les jours fériés et ne sont pas disponibles pour l'accompagner en voiture pour des activités ou des rencontres.

Même si A. et N. présentent leurs choix futurs en termes de « vocation », dans le premier cas, et de plaisir, dans le deuxième, on peut facilement attribuer ces choix à un manque de modèles diversifiés autour d'elles, qui ne soient pas ceux de la femme comme *care-giver*. Socialisées depuis le plus jeune âge à la pratique du soin et de la cure, elles sont portées à reproduire le

schéma qui leur est familier, et qui est celui que le contexte immédiat leur offre quotidiennement.

Au-delà de ces entretiens, le projet de travailler avec les enfants semble être largement partagé par les filles de l'établissement. Cette aspiration a deux caractéristiques intéressantes de notre point de vue. La première est qu'il s'agit d'un désir qui s'insère dans une logique de division sexuée du travail. La deuxième est que ce désir répond aux demandes actuelles du bassin d'emploi local aussi bien qu'à des logiques de proximité des établissements de formation. Il n'implique donc pas un possible éloignement. On reviendra plus loin sur le second point.

Concentrons-nous d'abord sur la question de la division sexuée du travail. Dans des zones isolées où la culture paysanne et ouvrière reste dominante, ce modèle a plus de facilité à se reproduire, car il est moins contesté par d'autres systèmes de valeur, qu'on rencontrerait au contraire plus facilement dans les gradients d'urbanité plus élevés. Si, dans les lieux à urbanité forte, la concentration, la différenciation sociale et l'offre très variée d'opportunités économiques et culturelles, de biens et de services concourent à offrir une pluralité de modes d'existence légitimes, on est ici en présence d'une ambiance dans laquelle les valeurs traditionnelles peuvent continuer à se transmettre sans concurrence directe. En matière de division du travail fondée sur le genre, cela apparaît très clairement lorsque l'on confronte les désirs des filles avec ceux des garçons du lieu. Ces derniers sont plutôt orientés vers d'autres métiers, traditionnellement considérés comme masculins (boucher, mécanicien...). Leurs récits sont parfois, au-delà du parcours professionnel souhaité, l'expression de « valeurs masculines » centrée sur l'exhibition de la force, nécessaire pour faire face aux « insultes » et aux gens qui « cherchent la bagarre ».

Cette vision fortement sexuée des métiers de la part des élèves a entraîné une réponse de la part du personnel enseignant de l'établissement, lisible sur des affiches, préparées avec les élèves, qui incitent à dépasser les stéréotypes de genre. On y voit la photographie d'une fille et d'un garçon de l'établissement d'où partent des phylactères qui interpellent le public : « Chauffeur routier, et alors ? » et « Sage-femme, et alors ? ». L'affiche se veut un moyen de combattre contre l'intimidation et le harcèlement de ceux qui ne se conforment pas à l'idéologie dualiste : la force pour les garçons et l'attention aux autres pour les filles.

En outre, dans les espaces locaux où tout le monde se connaît, on ne dispose pas de la ressource protectrice de l'anonymat. Ici la diversité est plus difficile à escamoter et les logiques communautaires peuvent agir donc très puissamment à travers des mécanismes plus ou moins subtiles de sanction de la diversité, un aspect bien mis en lumière par Didier Eribon (2009), dont la honte homosexuelle a pu, au contraire, se dissoudre au contact avec la ville, ses domaines sociaux diversifiés et son anonymat rassurant. La punition de ce qui n'est pas conforme s'exprime sous forme de blâmes ou de stigmatisation de la part de la communauté. Comme le rappelle la Judith Butler (2002), le besoin de reconnaissance sociale est un mécanisme de consolidation des logiques dominantes et de qualités sociales stéréotypées qui portent les individus à reproduire de manière spontanée les rôles qu'ils se voient assignés par la collectivité

La question du genre est lisible également si l'on regarde les souhaits des parents vis-à-vis de leurs enfants dans le cas des fratries, où à être différenciés ne sont pas seulement les aspirations, mais aussi les droits-devoirs de succession. Le récit de P., mère de trois enfants, est en ce sens exemplaire. Sa famille et celle de son mari sont originaires d'un espace à dominante agricole à faible urbanité et très isolé., où ils ont toujours habité. Elle est employée comme technicienne et son mari est exploitant agricole. La ferme n'est pas économiquement rentable. Aussi P. désire-t-elle pour son fils collégien un futur différent, plus rémunérateur et moins

fatigant, par exemple dans la comptabilité. Le père voit les choses différemment et souhaite orienter son fils vers un lycée agricole afin qu'il puisse reprendre l'exploitation.

Moi, j'dis que l'agriculture ça gagne pas assez, donc du coup, 'fin ça gagne pas assez, c'est... mon mari est agriculteur et heureux, 'fin heureusement que je travaille à l'extérieur, quoi. Ça gagne pas... Pour une personne seule c'est, c'est pas vivable. [*C'est mon mari qui veut*] qu'il s'investisse dans... pour reprendre la ferme, quoi, plus tard. Ah ben lui, il aimerait bien que son fils reprenne hein. [...] S'il veut r'prendre la ferme, qu'il reprenne la ferme, mais qu'il soit dans un emploi... sûr à l'ex', à côté.

Le collégien est le deuxième de trois enfants : une fille plus âgée veut étudier la psychologie et la cadette est encore écolière. Dans le discours de P., on voit s'exprimer la priorité à l'aîné des garçons, qui bénéficie d'un droit-devoir de succession de la ferme. Dans ce cas, la fille aînée, exclue de ce privilège, parvient paradoxalement à disposer de plus de degrés de liberté et peut poursuivre les études selon ses souhaits, en suivant une formation supérieure. Le récit de P. nous montre comment les questions de genre mériteraient des lectures plus sophistiquées capables de nuancer l'association mécanique entre hommes dominants et femmes dominées. La massification de l'accès à l'instruction, y compris aux études supérieures, et au monde du travail de la part des femmes comme des hommes a en partie bouleversé les logiques traditionnelles de genre. Celles-ci n'ont pas disparu, mais ont évolué vers d'autres configurations. En analysant les évolutions actuelles de la « *famille forte* » (Reher, 1998) méditerranéenne, des chercheurs (Micheli, 2010, p. 235-236) ont mis en lumière les processus par lesquels, dans les cohortes récentes, les femmes peuvent se permettre d'avoir, à la différence de leurs compagnons, des travaux plus flexibles dans lesquels elles peuvent mieux s'épanouir, en bénéficiant aussi d'un parcours de formation plus long. Pour les hommes, l'assignation du rôle de *male bread-winner* continue d'être associé au rôle stéréotypé du bon chef de famille, qui doit être capable d'assurer économiquement la sécurité de son foyer grâce à un travail sûr et immédiatement rentable. En revanche, les femmes peuvent se permettre d'entreprendre des formations plus longues, d'entrer sur le marché du travail plus tardivement et de viser des emplois plus satisfaisants, au prix d'une plus grande précarité et d'une plus grande dépendance vis-à-vis de la famille d'origine ou du partenaire. L'acceptation sociale de cette dépendance économique peut donc se révéler pour les femmes un moyen paradoxale d'ascension sociale plus rapide. Les chercheurs se demandent, à ce propos, si cette nouvelle asymétrie homme/femme se situe dans le prolongement du modèle traditionnel ou si la pénalisation de la figure masculine est la conséquence de son enfermement dans des logiques socioéconomiques de moins en moins pertinentes.

344 L'« enracinement » local et le poids de la « famille forte »

Ce que nous avons présenté comme le deuxième aspect intéressant des projets de scolarisation évoqués par E. et N. est le fait qu'elle sont toutes deux liées à des projets de vie qui se réfèrent à une échelle locale. Cette connexion géographique entre offre scolaire et bassin d'emploi n'est pas sans lien avec la composante spatiale du « régime familial » dans lequel ces deux élèves évoluent. Les deux adolescentes sont issues de deux familles de type « fort » (Reher, 1998), c'est-à-dire deux familles caractérisées par des liens très étroits à la fois horizontaux dans un groupe élargi et verticaux entre plusieurs générations. Ce type de famille communautaire est

un modèle recourant de notre enquête dans les espaces isolés à faible urbanité très isolés, caractérisés par un tissu social homogène hérité des sociétés rurales.

On peut adapter l'idéaltype de la famille forte aux cas rencontrés, pour en faire un instrument euristique adapté à notre problématique. L'une des caractéristiques des familles fortes rencontrées est le localisme. Il s'agit de la tendance des nouvelles générations, une fois sorties du foyer parental, à se marier avec d'autres habitants habitant le même espace local locaux et à rester dans le territoire de la famille d'origine. Cet aspect exprime et en même temps favorise la création d'un intense réseau d'échanges intrafamiliaux, caractérisés par des règles de solidarité et de réciprocité fortes. Ce réseau d'échanges intense est aussi un réseau d'interdépendance, qui finit par créer des unités puissantes et fortement « enracinées », c'est-à-dire rendant toute délocalisation presque impossible.

Le récit de F., mère de deux enfants, dont l'un à l'école primaire et l'autre au collège, est éclairant. Il explique bien les logiques qui se trouvent derrière la reproduction de la famille forte d'une génération à l'autre. F. est employée dans le tertiaire et son mari est technicien. Elle utilise à plusieurs reprises l'expression : « nous sommes ancrés » pour expliquer son choix résidentiel qui n'est pas en lien ni avec le lieu de travail, ni avec la scolarité des enfants, en étant la commune de campagne où ils habitent distante et du travail et des établissements scolaires. Au contraire, le lieu de résidence a été choisi sur des critères de proximité avec les familles, respectivement d'elle et de son mari, originaires du lieu. Voici comme F. décrit son parcours résidentiel et parle de la construction de sa maison non loin de celle des familles d'origines.

J'habite à M. Et ben... depuis toujours (rire) [...] j'suis native, voilà. Mon compagnon était originaire avant de... S., mais il est revenu, pendant son adolescence, à M. aussi. [...] On habite dans une maison. On a fait construire y a neuf ans. [...] près de, on a... le père de mon conjoint qui habite dans le village et mon père aussi. Donc on a les papis, pas loin voilà, c'est familial [...] on est ancrés. On est ancrés ici, on aime bien, on a nos habitudes, on a nos... comment dire ? Oui ! On a nos habitudes, on a, on aime bien... 'fin j'sais pas, on aime bien l'calme, 'fin not' calme. On sort dehors, de chez nous, on entend les ânes, on entend les vaches, on entend les... les poules, 'fin, c'est la campagne quoi ! [...] on est dans des petits villages donc on se connaît un peu tous, c'est... ça... [...] On est une cinquantaine [...] On s'débrouillera pour... pour qu'ils [*les enfants*] aient ce qu'il faut, où y faut et quand y faut et p'is c'est tout, hein après... [...] nous, on est ancrés, on est ancrés, 'fin... après, on a fait construire, pour y rester, on n'a pas, voilà. Donc... on s'débrouillera vis-à-vis des enfants 'fin... [...] ben, l'atout, on va dire, c'est que... on a les proches à dispo', 'fin... donc ça, c'est bien, parce que voilà quoi, on... les papis sont en retraite, donc, on peut compter sur eux au cas où. 'Près j'vois pas. J'vous dis, on est tellement ancrés dans, dans nos... dans nos choses que, pour nous...

Dans plusieurs cas, on observe une naturalisation de la fixité de l'habitat, qui s'exprime, par exemple, à travers l'achat du terrain pour les enfants comme forme d'assurance à la fois pour eux et leurs parents. Ces « familles fortes » se caractérisent par des fréquentations très intenses entre leurs membres, dont le grand repas familial du dimanche semble être le couronnement festif.

Ces échanges risquent parfois de devenir presque envahissants quand ce modèle de famille se révèle particulièrement compact et autosuffisant, en enfermant les enfants dans une sociabilité intrafamiliale. Dans des territoires isolés où il n'y a pas beaucoup de lieux de socialisation, la famille au sens large peut devenir un réseau social presque exclusif.

La « famille forte » se caractérise aussi par des formes d'entraide prononcées, qui comblent les manques institutionnels ou substituent au marché des services gratuits. La forme la plus simple et courante de solidarité familiale est la garde des enfants par les grands-parents, ce qui, dans

des territoires isolés, implique des déplacements en voiture parfois longs, notamment pour permettre aux élèves de se rendre aux activités extrascolaires. Frères et sœurs participent eux aussi de ces réseaux d'entraide, en créant une sorte d'*économie de la caresse*, pour reprendre la définition de Hilde Bruch (1978). Il s'agit d'une pratique du don, réglée par des attentes et des réciprocitys, qui s'instaure entre générations aussi bien qu'au sein d'une même fratrie, géographiquement proches. À cette économie, les enfants n'échappent pas. C'est le cas de D., collégienne de Troisième, qui, durant le week-end, offre une assistance à sa sœur aînée qui habite dans un village proche et a une fille en bas âge. L'été, durant les vacances, D. loge chez sa tante à Paris, pour « l'aider » et, en même temps, pouvoir rencontrer ses cousins. Ce système familial fort, structuré par l'*économie de la caresse*, englobe donc les enfants, y compris très jeunes, dans un réseau dense d'échanges. Ce réseau est renforcé par l'isolement. Il soigne et en même temps enferme. La « famille forte » se présente alors comme l'une des causes d'un projet de vie ancré dans le local et de l'impossibilité ressentie d'aller vivre ailleurs. Dans les paroles d'E. tout cela paraît clair.

Ben, déjà pour mes études, si c'est, on va dire obligatoire d'aller dans une autre ville, qu'est un peu plus grande que, de chez nous, bien sûr que j'le ferais mais, si j'ai la possibilité de revenir après dans ces coins ici... j'le ferais. [...] parce que ici on a pas beaucoup de, d'endroits pour faire ses études, y a pas forcément les spécialisations, dans tous les domaines. Donc après, si c'est qu'une année, c'est pas très, très grave. Quand on veut faire son métier. [...] Ben, peut-être le fait d'abandonner ma famille. C'est pas toujours facile, de partir comme ça. [...] ça les dérangerait pas que j'aie faire mes études un peu plus loin, mais... moi peut-être un peu plus. Ben, pas forcément les abandonner, mais... Comment, faire une année, toute seule, sans les parents des fois... c'est un peu plus compliqué.

Les groupes sociaux faibles et enclavés sur eux-mêmes exercent sur ses propres membres un rôle à double tranchant, qui a été bien décrit par Herbert Gans (1982) dans ses études sur les communautés (*Gemeinschaft*), c'est-à-dire des systèmes reposant sur des liens profonds qualifiés d'organiques ou naturels (la famille, l'ethnie, le terroir, la foi,...) qui l'emportent sur l'individu. Le chercheur montre comment les systèmes communautaires, notamment celui d'un quartier d'immigrés italiens à Boston, protègent l'individu et en même temps l'enserment dans des mailles étroites, empêchant sa sortie du groupe, qui pourrait pourtant s'accompagner d'une amélioration de sa condition. A ce propos, le récit d'E. résonne avec des nombreuses recherches qui ont mis en lumière comment le régime familial, fort ou faible, est un facteur important de formation d'attitudes et de choix individuels.

Ce qu'E. nous dit trouve une confirmation dans les paroles des autres étudiants qui n'iront pas à l'internat quand ils entreront au lycée, pour des raisons dans lesquelles se trouvent mélangés la peur des coûts élevés et le fait que les familles ne sont pas enclines à laisser partir les enfants du foyer.

Les échanges informels avec les enseignants sur la question de l'internat laissent penser que le problème du coût est secondaire car les parents n'effectuent pas les démarches, indiquées par l'école, qui leur permettraient d'obtenir des bourses et des réductions fiscales. Il s'agit donc d'un mélange de barrières à la fois psychologiques et matérielles. Comme le résume bien les paroles d'E., qui n'ira pas à l'internat : « C'est bien de rester en famille ». Ce constat ouvre une piste de recherche sans doute prometteuse sur la relation entre régime familial et scolarisation. En l'état, nous pouvons dire que le fait d'exclure l'internat des options possibles réduit les choix de formation et se configure comme la première étape d'un projet de vie fortement ancré dans l'échelle locale, qui se réfère strictement à l'offre éducative la plus proche et au marché de l'emploi immédiatement accessible.

Dans certains cas, le modèle de la « famille forte » fonctionne comme une véritable sécurité sociale, *faite maison*, pour ainsi dire, qui se substitue aux institutions. La commutation se produit facilement quand les institutions paraissent abstraites, distantes et impénétrables. C'est le cas de la famille de C., un élève qui n'a pas participé à l'enquête, car son père, qui a la garde exclusive de l'enfant, n'a pas donné son consentement. C. fait partie des élèves dont les familles ne participent pas du tout à la vie de l'école et que les enseignants n'arrivent même pas à rencontrer lors des rendez-vous prévus. En accord avec le personnel de l'établissement, nous avons cherché à inclure C. dans l'enquête, car il nous semblait un profil important à retenir. Nos efforts ont été sans succès : le père n'a pas voulu que son fils participe à l'entretien sans donner d'explications. Le cas de C., un enfant qui vit isolé avec un père au chômage sans voiture, n'est pas le seul. Comme lui, dans l'établissement, il y a plusieurs élèves dont les familles sont difficiles à joindre de la part de l'école.

Dans ce cas, le profil-type est celui d'élèves en échec scolaire, issus de familles à faibles ressources économiques et culturelles, souvent monoparentales, qui vivent isolés et entourés par des réseaux familiaux larges et compacts. Ici la « famille forte » se substitue à toute autre ressource et l'isolement pèse comme une véritable condamnation. L'isolement spatial augmente la distance culturelle déjà grande entre la famille et les institutions. Cette distance est caractérisée par de multiples incompréhensions et de nombreuses tensions. Le fait que les faiblesses des élèves soient sanctionnées par le personnel enseignant éloigne définitivement de l'école les familles les plus faibles, qui n'ont pas eu à leur tour, une bonne expérience scolaire. La peur du jugement et de ses conséquences, allant des plus simples — prescrire une visite chez l'orthophoniste et s'assurer que l'enfant s'y rende — aux plus dures — comme l'intervention d'un travailleur social — créent un fort risque de rupture. Quand les codes de l'école deviennent opaques, en rendant les parents réfractaires à l'institution, le poids de la famille communautaire devient absolu.

345 L'expérience comme préfiguration : un modèle spatial statique

Dans les lieux à faible gradient d'urbanité, la force de l'habitude, appelée souvent *path dependency*, contribue à configurer des projets de vie confinés à l'échelle locale. Cette inertie dans les choix s'explique par le fait que le coût psychique du changement est très élevé compte tenu du degré d'incertitude qu'il comporte en raison des nouvelles compétences, non garanties, qu'il faudrait mettre en jeu. Parmi ces compétences se trouve la *motilité*, c'est-à-dire la capacité — compétence et propension — à être mobile, qui demande de disposer d'un capital spatial qu'on ne peut déduire de la seule possession de capital économique. La *motilité*, implique aussi des connaissances, comme par exemple, à l'échelle transnationale, une maîtrise minimale de la langue anglaise. La mobilité n'est pas donc seulement une question d'offre, mais aussi d'aptitudes nécessaires pour bénéficier de l'offre et aussi son effective appropriation. C'est un concept qui implique à la fois l'intention et l'acte (Kauffmann, 2008).

L'on tend donc à reproduire les expériences passées car elles sont plus sécurisantes, en se situant dans la continuité et dans la prévisibilité des événements et du contexte dans lequel ces événements se produisent (Giddens, 1991). En réfléchissant sur ses projets futurs, E., qui démontre une très bonne capacité d'analyse, motive le fait de ne pas se pouvoir projeter ailleurs en expliquant n'avoir connu qu'une réalité, celle de la campagne.

J'ai été élevée dans la campagne alors en allant vivre en ville, j'aurais pas le même ressenti. J'me sentirais peut-être étouffée par le monde qui y aurait autour de moi alors que ici, on est beaucoup moins. C'est... beaucoup plus calme. [...] j'ai fait quelques séjours, avec ma famille, par exemple, à Paris. J'ai été aussi à Marseille. Et tu vois tout de suite, que c'est pas du tout le même environnement... beaucoup de personnes qui, ben, qui se promènent... beaucoup de voitures, beaucoup de pollution, c'est... c'est plus habitué. Ben, peut-être pas négatif, mais comme on est, j'ai été élevée à la campagne, peut-être que ce serait un point négatif... p't-être que ça me déplairait d'habiter là-bas...

Dans le récit d'E., la réalité vécue devient la mesure de toute autre expérience souhaitée ou projetée. Cette réalité est caractérisée par un vécu quotidien dans un espace éloigné et à très faible urbanité, caractérisé par une forte homogénéité des typologies sociales et résidentielles rencontrées. Les rares déplacements au delà de ce territoire se traduisent par une relation limitée et sporadique à l'altérité, dans laquelle « la ville » est identifiée avec le petit bourg le plus proche, où l'on peut trouver quelques aménités urbaines comme un cinéma, des restaurants et des magasins. Le modèle spatial de type statique qui émerge bien du discours d'E. s'exprime aussi dans les discours des parents d'élèves. Les parents qui disposent du capital culturel et relationnel le plus faible et qui habitent depuis toujours dans des environnements à très faible urbanité et de tradition agricole décrivent leur parcours résidentiel avec un certain fatalisme, comme s'il était prédestiné. Dans leurs récits, être originaire « du coin » se traduit automatiquement par le fait d'être demeuré là où on a grandi. La chose va tellement de soi, que la question : *comment en êtes-vous arrivés à vivre ici ?* est perçue comme déplacée.

La force exercée par le modèle statique se retrouve également dans la persistance de modes de vie qui relèvent des générations précédentes. Même si les plus jeunes travaillent comme ouvriers dans les usines ou comme employés dans les services, leurs modes de vie restent campagnards. La culture de fruits et de légumes ou l'élevage de petits animaux (lapins, poulets, parfois cochons) pour nourrir la famille entrent dans un modèle d'inspiration paysanne, qui parvient à se transmettre. La grande maison isolée, entourée par un grand terrain et éloignée des lieux de travail comme de l'école, est l'expression d'une manière d'habiter qui met au centre la campagne comme havre de paix, comme forme unique de vie paisible, loin de la ville, associée au le bruit, à l'anonymat et au danger.

C'est pendant le week-end l'habiter d'inspiration paysanne peut le mieux s'exprimer à travers ses rythmes saisonniers. Les jours d'ouverture de la chasse et de la pêche sont considérés comme des jours de fête où beaucoup d'enfants ne sont pas envoyés à l'école, ce que signale par le personnel enseignant.

Certaines recherches ont mis en évidence le fait que ce modèle spatial statique dans des environnements à gradient d'urbanité faible est particulièrement typique des positions sociales inférieurs. En disposant de moins de capital économique, culturel et relationnel, les membres des couches populaires recourent davantage à leur capital d'« autochtonie », c'est-à-dire aux ressources issues du local (Retière, 2003 ; Devaux, 2015). Si les ressources locales sont une composante importante du capital spatial de chacun, elles peuvent devenir motif de dépendance et d'enfermement quand elles sont les seules à pouvoir être mobilisées. On pourrait distinguer entre un capital d'autochtonie communautaire, qui est utilisable seulement dans le local, et un capital d'autochtonie individuel et transférable, qui se prête à une utilisation dans un autre contexte. À ce propos, Laurent Rieutort et Christine Thomasson (2015), qui ont travaillé sur le sentiment d'appartenance des jeunes ruraux en Auvergne, distinguent trois types de profil : les *enracinés*, ceux qui ne peuvent pas se projeter ailleurs ; les *ancrés*, ceux dont l'inscription dans un milieu est conjoncturelle et pour qui l'ancrage potentiel dans différents lieux est occasion de multiplication de ressources et de compétences ; enfin, les

amarrés, ceux qui envisagent l'éloignement, comme une option clairement positive. Dans la dimension locale, les groupes sociaux démunis, y compris en capital spatial, parviennent plus facilement à se loger et à trouver du travail en profitant de l'entraide et d'une inscription administrative de longue durée dans une collectivité locale de taille limitée. Le choix résidentiel se présente chez eux comme une fatalité, mais aussi en partie parce que cette stabilité est génératrice de ressources.

Dans les groupes moyens, ce modèle statique de reproduction des stratégies sociales s'affaiblit. Les voyages, la pratique des sorties culturelles en ville et une meilleure maîtrise de ressources qui ne relèvent pas seulement de l'échelle locale permettent d'ouvrir l'univers des possibles. Le modèle statique s'affaiblit aussi en se rapprochant des villes. Dans les gradients périurbains ou hypo-urbains, la relative proximité d'activités et de services donne lieu à des expériences spatiales plus complexes. Les élèves peuvent tirer parti, même si c'est au prix de plus ou moins longs déplacements en voiture, des avantages offerts par un gradient d'urbanité élevé : activités diversifiées, domaines de socialisation multiples, éventail plus large de potentialités futures.

On peut mobiliser à ce propos, comme l'ont fait Berlioux et Maillard (2019), le concept d'*assignation à résidence*. Cette notion indique l'impossibilité d'aller vivre ailleurs, dont les raisons résident à la fois dans les dimensions économique, culturelle et spatiale. Le manque de ressources financières s'ajoute aux faiblesses de l'offre de formation alentour aussi bien qu'à un manque d'occasions de se confronter avec des altérités sociales et résidentielles. Les orientations sont donc subies, y compris mentalement. Dans notre recherche, on a vu comment l'assignation à résidence se combine avec une manière d'habiter où les logiques communautaires sont centrales. Le confinement local peut en définitive entraver la formation de l'imaginaire.

L'institution scolaire se trouve confrontée aux conséquences de l'« assignation à résidence ». La forte diversification des filières de ces dernières années a obligé l'école à mettre en place des procédures d'orientation « tenant compte à la fois du marché de l'emploi, des désirs des élèves et de leurs familles » (Martuccelli & Dubet, 1996). L'orientation scolaire, sous forme de rencontres avec un conseiller, intervient une fois que la demande a été déjà formulée par l'élève, de manière précise ou encore floue. Mais le problème réside en amont, dans les non-demandes. Autrement dit, la vraie difficulté vient de ce que les élèves n'arrivent pas à formuler, non parce qu'ils n'ont pas la capacité de verbaliser leurs désirs, comme l'on pourrait croire, mais plus en amont à cause de leur incapacité à l'aspiration. Il y a donc un paradoxe de fond entre un élargissement de l'offre qui permet de choisir plus librement son parcours et une capacité à l'aspiration restreinte, porteuse d'inégalités et de la reproduction de ces inégalités. Dans ce contexte, le chemin vers la liberté individuelle de faire les choix décisifs pour son existence se trouve bloqué.

346 Communautaire ou sociétal : deux horizons de socialisation et de construction de la personne

Des sorties, une fois par semaine, à la piscine à 45 minutes de bus de l'école, des soirées cinéma avec les parents : la conseillère pédagogique Magali Belin cherche ainsi à briser l'isolement des élèves d'école primaire. Issue elle-même d'un environnement de campagne isolée, elle est très consciente des problématiques qui affligent les enfants des territoires à faible urbanité, car avant de se consacrer aux études supérieures elle a vécu ces réalités à la fois géographiques et

sociales. Elle parle d'un décalage entre les élèves des villes et ceux qui habitent dans le même type de milieu que celui où elle a grandi. Elle définit ce décalage comme une moindre capacité, pour le second groupe, à s'adapter et à s'aventurer. Un discours similaire est tenu par Berlioux et Maillard (2019), qui évoquent le manque de codes de la « jeunesse rurale ». Mais qu'est-ce que signifie, en fait, un manque de codes ? Pourquoi y aurait-il dans ces environnements une moindre capacité à s'adapter et à s'aventurer ? Ces difficultés renvoient, à notre avis, à la relation que l'on entretient avec l'altérité.

Dans les contextes à forte urbanité, on rentre plus facilement en contact avec des étrangers biographiques, c'est-à-dire des personnes que l'on ne connaît pas, aussi bien qu'avec des étrangers culturels, c'est-à-dire des personnes appartenant à des groupes sociaux différents. Ces types de contacts donnent lieu à ce que l'on peut appeler un *style sociétal* des individus, c'est-à-dire une relation assumée avec tout ce qui, dans les situations inconnues, échappe à leur milieu familial. Moins les relations à l'altérité ont été expérimentées et métabolisées, moins on rencontrera ce que Magali Belin appelle la « capacité à s'aventurer » et à « s'adapter ». La prédominance des relations privées ou avec une communauté homogène peut facilement se traduire dans une capacité moindre à maîtriser des situations nouvelles. Le sociologue Richard Sennett (1977), qui a analysé aux États-Unis la différence entre manières de vivre urbaine et suburbaine, avance la thèse qu'aux diverses formes d'habiter correspondent des types psychologiques différents. La recherche d'une dimension communautaire marquée par la sérénité et l'authenticité, qui s'oppose à la vision de la ville comme froide et impersonnelle, est pour le sociologue l'indicateur, la cause et la conséquence d'une psychologie bien précise. À l'origine de l'explosion suburbaine aux États-Unis, il y a, selon lui, un sentiment anti-urbain qui correspond à une vision du monde fondée sur la crainte ou sur la répulsion vis-à-vis de l'altérité et, à l'inverse, sur la valorisation d'un monde sécurisé et sécurisant. Richard Sennett a été parmi les premiers chercheurs à relier les choix résidentiels et de mobilité avec les pratiques de sociabilité et le type de relation à l'altérité recherché.

D'après notre enquête, l'ensemble des pratiques de mobilité, de socialisation et le type de relation à l'altérité sont affectés par deux logiques : le gradient d'isolement, qui va des communes périurbaines jusqu'aux territoires les plus isolés à tradition agricole, et par les trajectoires résidentielles des parents. On observe une grande différence entre le cas de la commune périurbaine où la famille vient de s'installer récemment, attirée par un style de vie pavillonnaire, celui du village qui conserve des traces de son passé rural et où la famille qui y vit tend à en reproduire les pratiques paysannes, ou encore celui où le choix résidentiel est en lien avec le travail, ce qui offre une justification raisonnée à l'éloignement. Les situations qui relèvent de choix plus ou moins subis sont nombreuses et très diversifiées.

Toutefois, nous pouvons dire qu'un style de vie communautaire est largement partagé par ceux qui habitent dans des territoires à faible urbanité. Par style communautaire, on entend une manière d'habiter marquée par le rejet de l'anonymat et par le fait de pouvoir facilement distinguer les *insiders* des *outsiders* à l'intérieur de son propre lieu de vie. Ce style présente des variantes.

Dans le cas de ceux qui habitent depuis longtemps dans des territoires très éloignés, l'on observe un style communautaire qui se fonde sur un principe d'autochtonie, bien exprimé par un échange informel dans le cadre de l'enquête. Lors d'un repas avec le personnel de l'un des établissements analysés, nous demandons s'il y a des élèves « à problèmes » et quel est leur profil-type. La réponse, unanime et accompagnée de nombreuses anecdotes, est que « les problèmes viennent d'ailleurs ». Les élèves « à problèmes » sont identifiés comme ceux dont les familles ne sont pas originaires du lieu, et qui sont là « parce qu'ils ont des choses à cacher ».

Il s'agit aussi d'élèves dont l'un des parents, qui vient toujours d'ailleurs, ne parvient pas à « s'intégrer ». Même si l'on ne peut pas parler d'une véritable communauté, car le bassin de recrutement de l'école, très dispersé ne permet pas une interconnaissance totale entre les parents, on constate qu'une communauté imaginaire se construit autour du concept d'autochtonie. Le lieu l'emporte sur l'individu et l'appartenance sociale est une appartenance au lieu. Le principe communautaire est ici davantage géographique que biologique ou sacré. Dans le cas de ceux qui déménagent dans des maisons individuelles en milieu périurbain, le style communautaire se décline plutôt dans la recherche d'un mode de vie qui valorise la famille nucléaire. L'absence de voisins (ou leur cooptation) est un atout, car elle est vécue comme porteuse de liberté. Le style communautaire correspond, dans ce cas, à la construction d'un espace protégé et sain, loin du « bruit » et de la « pollution » avec lesquels la ville est identifiée. Le rêve périurbain prend souvent la forme, comme dans le cas de R., d'un désir d'accession à la propriété où être propriétaire ne se conçoit que dans une maison individuelle (Bourdieu, 2000). Les arbitrages économiques, dus au coûts plus bas de l'immobilier et donc à la possibilité d'avoir des surfaces plus généreuses, et le rêve périurbain convergent dans un style communautaire centré sur la famille, sur l'incorporation à la sphère domestique de l'univers des loisirs et sur une sociabilité protégée de tout aléa. La voiture participe de ce style communautaire en tant qu'élément sécurisant et porteur de liberté absolue. Dans le cas de ceux qui s'installent dans le périurbain aisé, le style communautaire participe d'une distinction sociale et d'un entre-soi fondé sur le prestige et la richesse. La communauté est ici une communauté socioéconomique, de « classe ». La ville, en tant que lieu où l'on côtoie tous les groupes sociaux, est associée à des sentiments négatifs que certains élèves ont bien intégré dans leur discours.

Trop peuplé. Trop peuplé, la pollution, les bouchons, tout le temps les bouchons. Y a beaucoup d'habitants... [...] Ben, par exemple... les routes sont toujours... toujours des bruits de klaxons, des bruits, des bruits, des bruits partout. J'trouve que la ville n'est pas, 'fin la ville n'est pas propre, parce qu'y a toujours, des gens des quartiers pauvres qui viennent taguer les murs ou autour, des trucs comme ça...

T. vit dans les collines qui bordent la ville de Reims, un territoire à faible densité où les familles arrivent à combiner, au prix de déplacements en voiture plus ou moins longs, les avantages de l'isolement et de la vie urbaine. Ici, le prix du foncier élevé, la proximité du paysage renommé des vignes du champagne, la possibilité de vivre entre-soi et le manque de transports publics convergent pour créer les conditions pour que les groupes supérieurs puissent vivre à l'écart de la ville tout en gardant ses avantages. Le manque de transports publics est considéré ici comme un véritable atout, car il augmente l'écart spatial avec les groupes inférieurs et plus généralement avec ceux qui sont considérés comme indésirables. Ici l'on trouve ce que Peter Marcuse (1997) appelle des *citadelles*, c'est-à-dire des zones où se concentrent les groupes sociaux supérieurs pour tenir les autres groupes à distance.

Les collèges qui se trouvent dans ce milieu à forte séparation résidentielle sont prisés non tant pour la qualité ou l'originalité de la formation, mais pour les origines familiales du public. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire opèrent ensemble en se renforçant mutuellement. La surimposition entre hiérarchie sociale, hiérarchie urbaine et hiérarchie scolaire est dans ce contexte très bien visible (Bernelius & Vaattovaara, 2016 ; Owens, 2016)., Le manque d'autonomie et l'environnement socialement aseptisé semblent rendre, à certains égards, les adolescents « socialement plus jeunes » (Lahire, 2019 p. 52), en dépit de ressources économiques et culturelles rentables sur le plan scolaire.

Du style de vie communautaire propre aux territoires à faible urbanité participe le « mythe de l'école de campagne » où les enfants seraient moins stressés, mieux suivis et tous les parents se connaîtraient bien. Ce mythe ne trouve pourtant pas de correspondance avec la réalité, qui est bien plus complexe et se traduit dans des contradictions à l'intérieur d'un même entretien. Dans les écoles situées en ville dense, il est bien plus probable de voir les parents arriver à pied et échanger entre eux en attendant la sortie de leurs enfants, ce qui n'est pas le cas des écoles en zone d'habitat diffus. Dans ce cas, la scène la plus courante est soit celle du bus scolaire où montent les élèves, soit de la voiture familiale qui attend l'enfant en face de l'école pour le ramener à la maison. Et s'il est vrai que, dans les lieux isolés, le *turnover* des enseignants est plus bas, il est vrai aussi que le réseau d'aide est moins constant que dans les territoires densément peuplés, où davantage d'élèves en font la demande et où l'accompagnement est plus régulier. L'image de la communauté heureuse, soudée autour de l'école campagnarde, est également démentie par les disputes de longue date entre familles appartenant au même village. Pour les enseignants, ces rancœurs sont l'une des grandes difficultés à gérer, car elles se reportent inmanquablement dans les relations entre enfants au sein de l'école.

Les enfants qui habitent dans des espaces périurbains et infra-urbains vivent l'isolement comme quelque chose de subi. D. se dit « jalouse » de ses copines qui peuvent se rencontrer à leur gré en ville, K. accompagne ses parents faire les courses le samedi après-midi pour ne pas rester seul à la maison. En ayant vécu l'isolement comme contrainte, où ces jeunes se projettent-ils ? Comme ils ont intégré dans leurs pratiques quotidiennes le réflexe de la voiture et de la pendularité longue propre à leurs parents, ils rêvent d'un lieu qui puisse leur permettre de bénéficier à la fois des avantages de la campagne et de la ville, comme l'exprime D.

Je resterais dans un village, toujours dans un village parce que j'aime beaucoup la nature. Alors je sais pas si c'est le fait que mes parents sont agriculteurs, je ne sais pas, mais j'aime beaucoup, beaucoup la nature, donc j'resterais toujours dans un village. Près des villes, pas aussi loin que je le suis, mais je resterais dans les villages. Parce que j'aime beaucoup, beaucoup.

On peut logiquement penser que le déficit d'exposition à l'altérité dû à un style communautaire puisse se traduire par une incapacité d'épouser un style sociétal, dont on ne maîtrise pas les codes. La ville est identifiée à la possibilité d'activités mais non avec la possibilité de rentrer dans un espace sociétal, régi par des règles autres que celles communautaires.

Pendant longtemps, les sciences sociales ont sous-estimé tout ce qui sortait d'un domaine bien spécifique, par exemple l'école, le travail ou la famille, en omettant les manifestations temporaires, mobiles ou spontanées de l'être-ensemble. Toute la sphère informelle de la sociabilité a été, pour l'essentiel, mise à l'écart. Dans le domaine de l'éducation, les recherches se sont concentrées sur les origines familiales, les professionnels de l'école et le contexte socio-économique du quartier de provenance des élèves. Au mieux, les études se sont penchées sur le groupe des pairs et sur la sociabilité à l'intérieur de l'école, avec la formalisation de notions comme celle de « tête de classe ». L'usage du territoire et le type de sociabilité (communautaire ou sociétale) qu'il entraîne sont restés à l'arrière-plan. Des recherches récentes montrent au contraire qu'ils ont un effet sur la construction de soi (Amin, 2007 ; Lofland, 1998). Même quand l'on a envisagé l'impact de la faible urbanité sur la scolarité, l'attention s'est plutôt portée sur l'accessibilité et la taille des écoles, bien moins sur le problème de l'expérience spatiale spécifique, qui se traduit dans un type de relation à l'altérité tout aussi spécifique et dans des compétences spatiales particulières. Même si ces compétences ne sont pas souvent en lien direct avec la performance scolaire, elles participent de la construction de soi en

donnant forme à des dispositions mentales et comportementales, c'est-à-dire à des dispositions à agir, à percevoir, à penser, à sentir et à apprécier. Dans un jeu qui combine prises (= possibilités, ressources), et capacités (= la considération de ces possibilités comme des ressources et la possibilité effective de pouvoir les utiliser). Les élèves se construisent comme personnes dans une société mondialisée et de mobilité généralisée. Le manque de certaines compétences spatiales peut alors se transformer en un handicap, surtout quand elle n'est pas compensée par d'autres ressources, économiques, culturelles ou stratégiques.

347 Rétroactions négatives ou positives

Dans les territoires à faible urbanité, le manque d'autonomie dans les pratiques de mobilité et de socialisation quotidiennes caractérise tout le spectre social, tout aussi bien qu'un style de vie communautaire. On observe toutefois des effets compensatoires qui méritent attention.

Dans les études sur la « ruralité », les différences « de classe » sont considérées comme jouant un rôle majeur, en compensant ou, au contraire, en renforçant les effets dus à l'isolement et à la faible urbanité. Il est vrai que, dans notre enquête, les familles disposant d'un capital culturel élevé reconnaissent l'importance des activités et de la sociabilité extrascolaire, et organisent de longs déplacements pour assurer à leurs enfants une vie active. Les sorties en ville pour des activités culturelles ou de loisirs ou simplement pour profiter du spectacle de la vie urbaine se multiplient, tout comme les voyages, qui socialisent les élèves à l'ailleurs et compensent l'isolement, le manque d'autonomie et une expérience spatiale restreinte. Le critère de choix des activités n'est pas la proximité, mais leur utilité ou leur capacité à assurer un développement d'ensemble de la personne.

Dans les familles à faible capital culturel, l'importance des activités extrascolaires dans la construction de soi est moins reconnue et, en conséquence, le critère de proximité devient plus prégnant. Les activités physiques, souvent le football pour les garçons et la danse pour les filles prévalent. Les sorties culturelles et de loisir du week-end sont remplacées par la pratique familiale des courses dans les supermarchés locaux, qui sont souvent la seule manière pour l'élève de sortir et de voir d'autres personnes en fin de semaine.

Le capital culturel n'est pourtant pas le seul élément de compensation ou de renforcement. V., technicienne hospitalière, a quatre enfants entre un an et demi et huit ans. Elle habite dans une petite commune à une heure et demie de Paris, où son mari, pompier, travaille. Le lieu de résidence a été dicté par le besoin de place et de proximité avec la nature et aussi pour la recherche d'une mise à distance de leurs deux lieux de travail. Cela leur permet une coupure complète entre vie familiale et vie professionnelle. Même si elle et son mari ont un capital culturel faible, ils sont très conscients des désavantages pour les enfants que la vie dans une petite commune comporte.

Nous par exemple ici, si on veut aller voir un concert, faut aller à T. Si on veut aller voir une exposition, faut aller à T. Si on veut aller à un musée, faut aller à Paris. Et j'trouve que bon, ça nous... Ça empêche l'enfant finalement, d'avoir accès à certaines choses. [...] De toute façon, quand on a, quand on veut vraiment faire quelque chose comme, comme un musée ou autre, ben, on n'a pas le choix, c'est une organisation de A à Z, où faut prévoir, quel jour on est disponible ensemble, quel jour on peut y aller sans qu'y ait un jour de grève, par exemple, ou un truc de ce genre-là, ben, c'est une organisation de dingue, hein... On n'a pas le choix. Et... C'est regarder sur les comités d'entreprises si on peut avoir des tarifs, (*rires*) c'est regarder... Oui. C'est... C'est comme le reste, c'est du militaire. (*rires*) C'est une organisation militaire. Mais ici... Ouais, ça reste restreint. Je trouve. J'trouve que c'est dommage voilà, de, d'être obligé d'faire... 800 kilomètres

pour aller voir un, ne serait-ce qu'un, un parc animalier, on n'en a pas ici, faut aller à Paris. [...] On essaye de bouger beaucoup, surtout avec les enfants. On aime, puis mon mari est un fêru d'histoire, donc on aime leur faire connaître c'que c'était avant et c'que ça pourrait être plus tard.

Pour combler le manque de ce que V appelle les possibilités culturelles, elle développe une stratégie bien précise. V. est en train de mettre de l'argent de côté pour l'internat et pour un appartement en ville, dans le cas où les enfants désireraient aller à l'université. Chacun d'eux fait une ou deux activités extrascolaires, qui conduit les parents et les grands-parents à être très mobilisés dans les déplacements. Le choix résidentiel n'est pas pour elle le fruit d'une fatalité, mais d'arbitrages qui révèlent d'une compétence stratégique. Elle envisage simultanément de déménager dans le Jura, à la recherche d'une nature plus paisible.

On compense par d'autres façons de faire, on compense par... Par d'autres activités, ou une orga', j'pense, j'suis pas sûre que c'est vraiment l'activité en elle-même qui manque. C'qui manque, c'est la facilité d'y accéder. Après l'activité en elle-même, elle existe, puisqu'il y en a, mais pas forcément à côté de chez moi. Maintenant, c'est à moi d'faire les démarches, après voilà, j'peux pas avoir les avantages et les inconvénients, j'peux pas dire, ouais, j'veux vivre à la campagne et avoir un jardin et dire à côté, oui mais, j'veux ma boulangerie à cinquante mètres de chez moi, j'veux, j'veux mon Intermarché à dix mètres parce que j'veux pas prendre ma voiture, c'est pas possible. À un moment donné, faut faire les choix. Et j'pense que le choix de vivre un p'tit peu à l'écart de, de tout c'qu'est, comme on dit, métro-boulot-dodo, et avoir le choix de donner à l'enfant c'qu'il a envie, c'est-à-dire que M. si elle veut faire d'athlétisme ben « Pas de problème, viens, on va regarder où est-ce que tu peux en faire, comment tu peux y aller... Est-ce que, aujourd'hui, j'suis obligée de t'emmener en voiture, mais, quand t'auras 14 ans, est-ce que y a moyen que tu y ailles toute seule en bus ? ». Est-ce que, voilà, c'est de l'organisation qu'on va mettre en place, à chaque fois pour un, pour un nouvel enfant et puis tous les ans on va regarder c'qu'elle veut faire et tous les ans on r'met une remise à zéro, en disant, quels sont les avantages, quels sont les inconvénients qu'on fasse comme ça, comme ça et comme ça. Mais on peut pas dire, 'fin moi, j'me vois pas dire demain, alors demain, j'veux habiter ici, j'veux un jardin, j'veux un chien, j'veux des poules, mais j'veux, j'veux le train qui passe à côté de chez moi parce que mon mari faut qu'il aille travailler en région parisienne, mais je veux pas que le train il fasse de bruit. J'veux vivre à la campagne, mais je veux pas entendre la poule du voisin. 'Fin voilà, à un moment donné... Faut r'mettre les pieds sur terre [...] Les avantages et les inconvénients, c'est un *pack*.

Pour éviter que la fille aînée puisse subir les désavantages liés à l'isolement et lui faire accepter la possibilité de l'internat, V. lui a montré que, dans les films de Harry Potter, le jeune protagoniste loge dans un internat.

On a aussi parlé de la pension, hein ! On a aussi demandé à M. « Voilà, saches que c'est une possibilité ». On l'a déjà évoqué, voilà parce qu'elle a regardé y a pas longtemps *Harry Potter*, on lui a expliqué que dans *Harry Potter*, l'enfant arrivait le lundi, restait jusqu'au vendredi voir jusqu'aux vacances scolaires. Ça l'a intercepté, M. Elle a fait : « Ah bon, on peut faire ça ? », j'ai dit oui, y a des enfants, ils dorment à l'école, donc elle sait que plus tard, si elle en a le besoin, parce que l'école lui correspond mieux, si pour des raisons, ben, scolarité aussi, si c'est c'qu'elle veut faire dans la vie et qu'c'est un établissement d'pension, elle peut y aller.

Le cas de V. montre que les compensations ne peuvent pas seulement se référer au capital culturel au sens habituel, mais plus largement à un capital cognitif et à des compétences stratégiques, qui ne relèvent pas seulement du groupe socioéconomique d'appartenance, mais permettent de remettre au centre l'individu en tant qu'acteur. Cet exemple nous montre aussi que l'école est un bien public coproduit, c'est-à-dire auquel participent une pluralité d'acteurs (y compris les familles), dont le rôle n'est pas marginal.

Un autre effet compensatoire est dû au capital spatial extra-local, qui implique des liens et de mobilités qui ne dépendent pas forcément du capital culturel. Le cas des migrants, avec un capital spatial extra-local marqué par une forte altérité, est un bon exemple en ce sens. Capital culturel hérité et construit, compétences stratégiques et capital extra-local peuvent représenter des compensations importantes qui atténuent les effets de l'isolement. C'est ce qui fait que le manque d'autonomie et une exposition quotidienne à une altérité limitée ne se traduisent pas de la même façon pour tous. Certains des élèves et leurs parents possèdent l'ambition, les codes et ont confiance en eux-mêmes, mais aussi dans les événements virtuels avec lesquels ils peuvent être amenés à interagir, et cela leur permet d'échapper à un modèle spatial statique. Ils se projettent plus facilement ailleurs que ceux auxquels ces ressources manquent. Ils ne ressentent pas un sentiment de fatalité ni par rapport au futur, ni par rapport à leur habitat.

4 Clarifications, paradoxes, horizons

41 Des résultats nets et clairs

Voici, rapidement résumés, les résultats nets et clairs que cette recherche a produits.

Clarification 1. L'intérêt d'une démarche analytique portant sur les causes de l'échec scolaire s'est trouvé confirmé: nous avons démontré que le capital économique et le capital culturel ne sont pas équivalents ; nous avons également démontré que l'évaluation de la performance scolaire a tout à gagner à ne pas mélanger les causes et les effets ; nous avons enfin démontré l'intérêt d'étudier spécifiquement et de donner toute sa place au capital spatial, pour évaluer son pouvoir explicatif propre mais aussi pour mesurer plus finement le rôle des capitaux non spatiaux.

Clarification 2. La lecture de l'espace français du point de vue de l'éducation a été améliorée par l'intégration dans les gradients d'urbanité d'indicateurs d'éloignement qui complète le zonage classique en aires urbaines. Les treize gradients d'urbanité intégrés permettent un classement simple des situations en enrichissant les actuels zonages, sans faire du critère de l'éloignement un principe indépendant qui créerait une complication inutile dans la gestion conjointe des anciens et des nouveaux instruments. La démarche développée ici se fonde sur l'idée que les gradients d'urbanité reposent sur trois données : masse des aires urbaines, localisation dans ou vis-à-vis des aires urbaines, position relative par rapport à l'aire urbaine d'une certaine taille la plus proche. Ces classements appartenant au même registre de mesure, il est possible de les réunir en une échelle intégrée de gradients d'urbanité. Cette classification pourra être enrichie (par exemple en ajoutant un seuil de taille d'aire urbaine plus élevé pour mesurer l'éloignement) et aisément adaptée à la nouvelle nomenclature que prépare l'INSEE (en compensant la probable suppression des aires « multipolarisées » par la prise en compte du critère d'éloignement).

Paradoxe 1. Grâce à ces outils méthodologiques renouvelés, nous avons montré, sans équivoque, que dans les gradients d'urbanité les plus faibles — les campagnes les moins peuplées et les plus éloignées des villes —, le système éducatif français offre un service qui assure la même performance scolaire qu'ailleurs et même, selon certains indicateurs, un peu meilleure. Rien ne vient confirmer empiriquement que les zones isolées à faible densités seraient victimes d'un traitement moins favorable que les autres

Paradoxe 2. Le problème fondamental des campagnes isolées ne vient donc pas pour l'essentiel du système éducatif mais de ces espaces eux-mêmes, pauvres en ressources favorables à la construction de jeunes personnalités. L'enquête qualitative, menée notamment sur des terrains très typés, décrit la qualité limitée de l'expérience sociale formatrice rencontrée dans les gradients d'urbanité faibles. Elle conduit à décaler le problème, des établissements vers les sociétés locales, en particulier vers les modes de vie choisis par les familles qui y résident.

42 L'espace scolaire comme système social global

Si l'appareil statistique portant sur les données d'éducation est souvent utilisé de manière excessivement synthétique et trop peu analytique pour décrire les situations, on peut, à l'inverse, juger trop atomiste et insuffisamment systémique l'approche explicative. Ce qu'a montré cette recherche, c'est en effet que lieu de résidence, ressources culturelles, ressources économiques et capacités stratégiques sont reliés entre eux par de multiples liens causaux. La localisation résidentielle n'est pas seulement la conséquence de la position sociale sur le destin des individus, elle agit aussi en tant que cause, tout en étant elle-même le résultat d'imaginaires, d'attitudes et d'attentes très profonds que les choix spatiaux expriment. Dans la composante qualitative de la recherche, au lieu de se concentrer exclusivement sur le contexte socio-économique du lieu de résidence des élèves, comme il est courant, nous avons aussi pris en compte le type d'expérience spatiale à laquelle le contexte résidentiel donne lieu.

Comme le montre le graphique ci-après (figure 58), qui résume une bonne partie de nos résultats, la compréhension des logiques des parcours scolaires dans les espaces à faible urbanité implique bien plus que les politiques scolaires et le marché scolaire. L'espace scolaire ne devrait donc pas être approché comme une réalité distincte du reste de celui de la société mais bien plutôt comme un point de vue, un angle d'attaque spécifique sur la configuration globale des géographies du monde social.

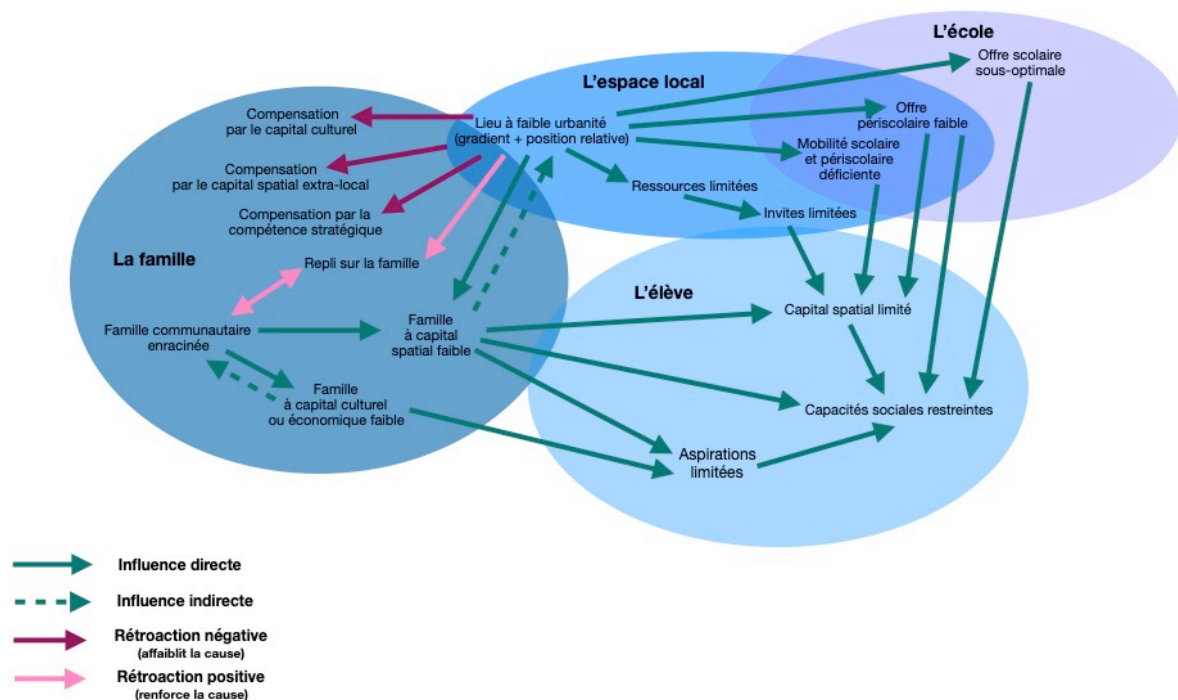


Figure 58. Construction de capacités dans les espaces à faible urbanité : une approche systémique

43 Quels horizons pour l'action publique ?

En quoi cette recherche peut-elle être utile à la décision publique en matière d'éducation ? Les pistes suivantes méritent à notre avis d'être explorées.

Capital spatial. La première conséquence pratique que pourraient appeler ces résultats serait de tenir compte plus explicitement de la dimension spatiale de la politique publique d'éducation et notamment de la force explicative du capital spatial des élèves et des lieux. Cela pourrait se traduire notamment par de nouvelles pistes de collecte de données quantitatives et qualitatives et d'analyse statistique. Cela pourrait donner lieu à une série d'enquêtes par panels suffisamment consistant pour permettre de quantifier les profils et les typologies que nous avons identifiés grâce à nos entretiens.

Système d'acteurs. Au-delà, c'est le caractère systémique de la relation du monde de l'éducation aux lieux, aux territoires et aux réseaux qu'il faudrait explorer pour la comprendre davantage. L'offre fournie par le service public national d'éducation n'est qu'une pierre, certes essentielle, de l'édifice. Réfléchir, comme nous l'avons fait, en termes d'acteurs conduit à placer au-devant de la scène les familles et les élèves, sans oublier les gouvernements locaux et régionaux et à s'interroger sur les meilleures conditions à réunir pour que tous ces acteurs concourent à coproduire le bien public Éducation.

Géographies prioritaires. Cela pourrait conduire à repenser les désormais classiques géographies prioritaires et notamment remettre en cause la notion même de zonage, qui s'applique à la fois à la « carte scolaire » et aux « réseaux d'éducation prioritaire ». Celle-ci démontre chaque jour ses limites. Dans sa conception même elle appartient à l'imaginaire du *micro-management* technocratique consistant à faire intervenir lourdement à une échelle infra-locale le gouvernement central sans prendre en compte les points de vue des habitants. En outre, la politique fondée sur le zonage qui a pour fondement le projet de déployer une politique différenciée visant à rétablir une égalité mise à mal, ne peut agir, pour atteindre cet objectif qu'à la marge. En l'état (même si la tendance récente montre une progression des ressources disponibles), cette politique touche de manière seulement périphérique le fonctionnement du système, elle peine à englober le recrutement et les rémunérations des personnels, le niveau de service offert par les établissements scolaires et la gouvernance de ces établissements. Le zonage entre en fait en collision avec une méthode qui a fait ses preuves ailleurs pour atteindre davantage d'égalité : rendre possible le *développement endogène du système éducatif*. Celui-ci devant logiquement avoir pour noyau fondamental l'établissement, avec une équipe éducative composée autour de la mission de concevoir et de mettre en œuvre un projet ambitieux, limité dans le temps, incluant ses effets systémiques sur le développement local dans son ensemble et évaluable par des instances indépendantes. C'est dans ce cadre que tout établissement scolaire pourrait demander des concours financiers publics pour autant que. Un lycée qui ferait tout pour faire progresser les élèves qui le fréquentent au point de se rendre attractif à la population scolaire dans un espace élargi et de contribuer à la mixité sociale environnante pourrait obtenir un soutien substantiel. Inversement, un établissement qui se contenterait de sélectionner de bons élèves en se souciant ni de progression, ni d'accueil devrait s'en tenir à un financement standard.

Sur le pont. Ce que montre en tout cas cette recherche, c'est que, face à la lourde accumulation de poches d'échec scolaire dans certaines parties du territoire, l'inversion de tendance appelle une réforme de grande échelle ayant pour effet escompté de mettre *tout le monde sur le pont*, avec les motivations, le cadre de travail et les dispositifs d'interaction collaborative requis pour y parvenir.

« *Territoires abandonnés* ». L'éducation nationale *fait le job* dans les campagnes. Ce constat prend toute sa valeur quand on le confronte à une autre, celui que le système éducatif et plus généralement l'État national non seulement ne diminue pas les inégalités mais les aggrave par leur action dans les situations d'échec scolaire massivement concentrées dans les quartiers populaires des grandes villes. En allant systématiquement à la rencontre des lieux les plus désertiques de la « Diagonale du vide » situés dans l'Académie de Reims, nous avons partout constaté une offre d'éducation cohérente et consistante, y compris dans bourgs les plus petits et les villages et les et les plus isolés. Nous aboutissons à la confirmation pour l'éducation d'un phénomène plus large : ceux qui abandonnent les campagnes les plus éloignées des villes, ce sont d'abord les habitants et non les services publics.

L'idée qu'il y aurait des territoires scolaires « abandonnés » ou « oubliés » par l'État ne rencontre aucune validation empirique. Ces thèses se trouvaient déjà démenties par de nombreuses études, mais de nombreux médias, y compris publics, ne se privent pas de les diffuser. Notre recherche en confirme l'inexactitude en matière d'éducation Un travail d'information des citoyens s'avère ici nécessaire, ne serait-ce que pour pouvoir lancer une réflexion de qualité sur le sujet.

Justice spatiale. On ne voit pas ce que pourrait faire l'État pour combler une déprise systémique dans laquelle l'éducation n'est pas fautive puisque les résultats sont dans ces espaces aussi bons qu'ailleurs mais qui, cependant, rend les effets de l'échec scolaire particulièrement implacables faute de ressources culturelles complémentaires alentour. Faut-il punir les élèves pour les choix ou les non-choix de leurs parents ? Faut-il considérer que le faible éventail d'opportunités qui est leur lot tant qu'ils restent dans ces lieux relève de la seule liberté pour les adultes d'imposer leurs modes de vie à leurs enfants ou doit-on imaginer un dialogue ouvert mais dans lequel la société dans son ensemble, à travers les politiques publiques d'éducation, dise son mot ? Faut-il dépenser l'argent public pour maintenir sous perfusion éducative les gradients 12 et 13 ou au contraire permettre aux élèves, grâce à leur mobilité, de découvrir et de s'approprier des environnements riches de potentialités ? Cette question n'est pas triviale car elle met en tension deux objectifs légitimes : d'un côté, permettre à chaque citoyen de mener sa vie comme il l'entend pour autant que cela n'entrave pas cette même liberté pour autrui ; de l'autre, assurer à tout habitant, où qu'il vive une formation initiale génératrice de capacités suffisantes pour lui permettre de disposer du droit effectif d'opérer des choix stratégiques d'échelle biographique.

Débat public. Dans le périurbain, l'augmentation tendancielle de la population scolaire et la proximité de réseaux éducatifs denses permet de rendre peu probable la perte de substance de l'offre d'éducation. En revanche, le problème pourrait se poser dans les gradients d'urbanité les plus bas (12 et 13), qui représentent moins de 2% de la population scolaire. La question reste de savoir si la société joue son rôle en contribuant à fixer des jeunes dans des lieux qui leur apportent peu de ressources pour la création de capacités en phase avec le monde contemporain et pour l'auto-construction d'une personnalité autonome. La réflexion sur l'internat, qui a commencé dans la société, se confirme à l'issue de cette recherche comme une piste prometteuse. En tout état de cause, un débat public approfondi et ouvert sur la justice spatiale en matière d'éducation, réunissant les citoyens et les parties prenantes, s'impose sans tarder.

De l'école de l'érudition à l'école de la capacitation. Les enjeux de géographie scolaire constituent une clé d'entrée essentielle dans un problème encore plus général : à quoi voulons que l'école serve ? L'évaluation réflexive des acteurs du système scolaire et des gouvernements qui les orientent et les financent – un processus auquel cette recherche participe – avance utilement et le retard français à cet égard tend à être comblé. Cependant, ce qu'on mesure surtout, c'est la performance scolaire, qui fait boucle avec les choix d'objectifs et les pratiques conduites pour les atteindre. Or si l'école ne servait qu'à obtenir de bons résultats... à l'école, à quoi serait-elle utile sinon à elle-même ?

Reconnaissons que le déplacement progressif de la préoccupation, à propos des programmes scolaires, des « savoirs » vers les « compétences » représente un vrai progrès allant dans le sens de l'insertion des missions du système scolaire dans un projet de société plus global. Il reste cependant un écart significatif dans le processus d'évaluation entre l'identification des objectifs d'enseignement et l'appropriation opérationnelle qu'auront capitalisée les élèves lorsqu'ils auront terminé leur parcours scolaire initial. Il faudrait pouvoir aller au-delà de la seule mesure des résultats aux examens et porter l'enquête sur les effets non scolaires de l'éducation, en matière de capacités sociales, notamment cognitives, éthiques et affectives, de l'agir scolaire. Lorsque l'école visait seulement à distribuer la nouvelle génération dans des catégories sociales à peine décalées de celles où était répartie la précédente, l'érudition pouvait servir d'indicateur pratique relativement efficace.

Aujourd'hui, il existe un large consensus pour attribuer à l'école la fonction d'aider chacun à disposer d'un maximum de capacités afin que sa liberté de choix de travail et de vie soit aussi pleine et aussi effective que possible. Le consensus porte également sur l'idée que, de cette nouvelle orientation, la société dans son ensemble a tout à gagner. Il faut donc aussi porter l'évaluation scolaire hors de l'école et mesurer l'efficacité du « produit » scolaire dans la vie concrète des individus. Les capacités coproduites au sein de l'école doivent pouvoir être tracées bien au-delà, dans chaque situation où leurs bénéficiaires ont l'occasion de les mettre en œuvre.

Références

- Amin, Ash 2007. "Re-thinking the Urban Social", *City*, 11, p. 111-114.
- Appadurai, Arjun, 2004. « The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition », in Vijayendra, R. & Walton M. (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford: Stanford University Press.
- Azéma, Ariane & Mathiot, Pierre, 2019. *Mission Territoires et réussite*, rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/11__Novembre/51/6/Rapport_territoires_et_reussite_1199516.pdf>.
- Berlioux, Salomé & Maillard Erkki, 2019. *Les invisibles de la France périphérique*, Paris : Robert Laffont.
- Bernelius, Venla & Vaattovaara, Mari, 2016. « Choice and segregation in the most egalitarian schools: Cumulative decline in urban schools and neighborhoods of Helsinki, Finland », *Urban Studies*, 53(15), p. 3155–3171.
- Botton, Hugo & Miletto, Virgile, 2018. *Quartiers, égalité, scolarité. Des disparités territoriales aux inégalités scolaires en Île-de-France*, Paris : CNESCO.
- Boudesseul, Gérard, et al., 2016. *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*.
- Bourdieu, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minit.
- Bourdieu, Pierre, 2000. *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Le Seuil.
- Caro, Patrice, 2018. *Éducation et territoires. Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-Mer*, Paris : CNESCO.
- Bruch, Hilde, 1978. *The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa*, Harvard : Harvard University Press.

- Butler, Judith, 2002. *La vie psychique du pouvoir*, Paris : Léo Scheer.
- Butler, Tim & Hamnett, Chris, 2011. *Ethnicity, Class and Aspiration: Understanding London's New East End*, Bristol : Policy Press.
- Butler, Tim & Van Zanten, Agnès, 2007. « School choice: A European perspective », *Journal of Education Policy*, 22, p. 1–5.
- Cornut-Gentille, François & Kokouendo, Rodrigue, 2018. *Rapport d'information sur l'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis*, Paris : Assemblée nationale.
- Cour des Comptes, 2019. *L'accès aux services publics dans les territoires ruraux*, Paris : Cour des Comptes & Chambres régionales et territoriales des comptes.
- Devaux, Julian, 2015. « L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale. Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge », *Sociologie*, 4, pp. 339-358.
- Devaux, Julian & Oppenheim Nicolas, 2012. « La mobilité, une pratique socialisée et socialisante », *Métropolitiques*, 28 novembre 2012, < <http://www.metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html>>.
- Dubet, François, 2004. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris : Seuil.
- Duquet-Métayer, Cécile, Monso, Olivier & Touahir, Mustapha, 2019. *Mission Territoires et réussite scolaire. Groupe de travail Critérisation des politiques territoriales. Propositions de la DEPP*, Paris : DEPP.
- Éducation & Formations*, 1995. Dossier « Le système éducatif en milieu rural », Paris : DEPP.
- Ehrenberg, Alain, 2009. *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob.
- Éribon, Didier, 2009. *Retour à Reims*, Paris : Fayard.
- Festinger, Leon, 1957. *Une théorie de la dissonance cognitive*. Chalon sur Saône : B-Editions.
- Fol, Sylvie, 2009. *La mobilité des pauvres. Pratiques d'habitants et politiques publiques*. Paris : Belin.
- Gans, Herbert, 1982. *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian-Americans*, New York : The Free Press.
- Gibson, James, 2014. *L'approche écologique de la perception visuelle*, Bellevaux : Dehors.
- Giddens, Anthony, 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity.
- Glasman, Dominique, 2012. *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*, Rennes : PUR.
- Joublot-Ferré, Sylvie, 2018. « Cartes et mise en récit des mobilités : une méthode pour saisir les spatialités des adolescents », *Belgeo*, 3, <<https://journals.openedition.org/belgeo/28161>>.
- Kaufmann, Vincent, 2008. *Les paradoxes de la mobilité. Bouger, s'enraciner*, Lausanne : PPUR.
- Koseki, Shin Alexandre, 2017a. *Moral Matrices : Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*. Thèse de doctorat, École polytechnique fédérale de Lausanne.
- Koseki, Shin Alexandre, 2017b. « Fabriquer la métropole intelligente : Espaces, données et gouvernance », conférence prononcée à l'Université de Montréal, 12 septembre.
- Koseki, Shin Alexandre, 2019. « Operationalizing Smartness : From Social Bridges to an Urbanism of Aspirations, Affordances and Capabilities », in Figueiredo, Sergio M., Krishnamurthy, Sukanya & Schroeder Torsten (eds.), *Architecture and the Smkosart City*, Londres : Routledge.
- Lahire, Bernard (dir.) 2019. *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Le Seuil.
- Lefebvre, Henri, 1968. *Le droit à la ville*, Paris : Anthropos.
- Le Donné, Noémie & Rocher Thierry, 2010. « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves des écoles », *Éducation & Formations*, 79, pp. 103-115.
- Lévy, Jacques & Lussault, Michel (dir.), 2013. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, nouvelle édition.
- Lévy, Jacques, Fauchille, Jean-Nicolas & Póvoas, Ana, 2018. *Théorie de la justice spatiale. Géographies du juste et de l'injuste*, Paris : Odile Jacob.
- Lofland, Lyn H. 1998. *The Public Realm. Exploring the City's Quintessential Social Territory*, New York : Aldine De Gruyter.
- Marcuse, Peter 1997. « The Enclave, the Citadel, and the Ghetto : What has Changed in the Post-Fordist U.S. City », *Urban Affairs Review*, 33:2, p. 228-264.
- Martuccelli, Danilo & Dubet, François, 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil.
- Massot, Marie Hélène & Zaffran, Joël, 2007. « Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens », *Espaces, Populations, Sociétés*, 2-3, p. 227-241.
- Mauhourat, Marie-Blanche & Azéma, Ariane, 2018. *Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux*, Paris : IGEN-IGAENR.
- Micheli, Giuseppe A., 2010. *Logiche affettive. Il potere d'interferenza degli stati d'animo nella formazione delle scelte demografiche*, Novara : Utet-De Agostini.
- Menger, Pierre-Michel, (dir.) 2018. *Le talent en débat*, Paris : PUF.

- Monso, Olivier & Touahir, Mustapha, 2019. *De nouveaux outils pour la caractérisation des politiques territoriales*, Paris : DEPP.
- Oberti, Marco & Savina Yannick, 2019. « Urban and School Segregation in Paris: The Complexity of Contextual Effects on School Achievement: The Case of Middle Schools in the Paris Metropolitan Area », *Urban Studies*, *Urban Studies*, vol. 56, 15, p. 3117-3142.
- Oldenburg, Ray, 1989. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York : Paragon House.
- Owens, Anne, Reardon, Sean F. & Jencks, Christopher, 2016. « Income segregation between schools and school district », *American Educational Research Journal*, 53:4, p. 801–827.
- Pardessus, Antoine, 2018. « Les Mesneux : les élèves iront-ils à l'école d'Écueil? », *L'Union*, 14 octobre 2018, <<https://abonne.lunion.fr/id2526/article/2018-10-14/les-mesneux-les-eleves-iront-ils-lecole-decueil>>.
- Pinson, Daniel, 2002. « De la maison mon(a)de à la ville-maison », *Communication*, 73, pp. 217-231.
- PISA, 2000-2019. Rapports d'enquête, <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777?page=1>.
- Rawls, John, 1987 [1971]. *Théorie de la justice*, Paris : Seuil.
- Reardon, Sean F., 2016. *School District, Socioeconomic Status, Race, and Academic Achievement*, Stanford : Center for Education Policy Analysis.
- Reher, David S., 1998. "Family Ties in Western Europe: Persistent Contrasts", *Population and Development Review*, 24, p. 203-234.
- Retière, Jean-Noël, 2003. « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, 63, p. 121-143.
- Rieutort, Laurent & Thomasson, Christine, 2015. « Quels sentiments d'appartenance pour les jeunes ruraux ? Réflexions à partir d'enquêtes dans les Combrailles auvergnates », *Pour*, 228, p. 93-104.
- Rocher, Thierry, 2016. « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & Formations*, n° 90, avril 2016, p. 5-27.
- Rudler, Jade, 2018. *L'urbanisme de l'entre deux. Des pratiques de mobilité aux prises urbanistiques*, Thèse de doctorat, École Polytechnique Fédérale de Lausanne.
- Sen, Amartya, 2001. *Development as freedom*, Oxford : Oxford University Press.
- Sen, Amartya, 2010. *L'idée de justice*, Paris : Flammarion.
- Sennett, Richard, 1977. *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris : Le Seuil.
- Soja, Edward, 2010. *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Van Zanten Agnès & Kosunen, Sonja, 2013. « School choice research in five European countries; the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations », *London Review of Education*, 11, p. 239–255.

Capital économique

	PCS
E1	23, 31, 36
E2	32, 21, 22, 47, 72, 73
E3	10, 41, 46, 48, 71
E4	51, 54, 55, 61, 76
E5	56, 66, 69
Non classés	81, 82

Capital culturel

	PCS
C1	31, 32, 36
C2	23, 41, 46, 47, 73
C3	10, 21, 22, 51, 54,
C4	48, 55, 61, 71, 72, 76
C5	56, 66, 69
Non classés	81, 82

Annexe 1. Classement des niveaux de capital économique et de capital culturel par PCS.

Département	Commune	Habitants Commune	Établissement	IPS
Ardennes	Sedan	16 846	Collège Le Lac	70 (REP+)
	Sedan		École primaire publique Esplanade	62
Aube	Saint-Martin-de-Bossenay	366	École primaire publique	100
	Dulaincourt-Saucourt		Collège Jouffroy d'Abbans	90.9
Haute Marne	Épizon	178	École primaire publique Edmond-Saguier	90.1
	Reims	183 113 (Aire urbaine 320 276)	Collège Joliot-Curie	59.8 (REP+)
Marne	Gueux (arrondissement Reims)	1677	Collège Raymond Sirot	123.1 (IPS le plus favorable parmi les collèges publics de l'académie)
	Écueil (arrondissement Reims)	303	École primaire publique	-

Annexe 2. Choix des établissements pour l'enquête qualitative.

Pratiques spatiales quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me décrire une journée scolaire type ? • Peux-tu me décrire une journée de week-end type ? • Quelles sont les activités extrascolaires que tu pratiques ? • Comment ont-elles été choisies ? • Quelles sont les moyens de transport que tu utilises pour les différentes activités (école, activités scolaires, activités extrascolaires, rencontres entre amis...) ? • Tu vas seul ou accompagné à l'école ? • Tu te rends seul ou avec quelqu'un de ta famille voire tes amis ou faire des activités en dehors de l'école ? • Combien de temps tu passes dans les transports ? • Combien de temps tu dédies aux activités extrascolaires ? • Où se trouve-t-il ton lieu de résidence par rapport à tes centres d'intérêt (activités sportives, culturelles, amis...) ? • Quels sont les lieux que tu pratiques quotidiennement ? • Quels sont les lieux que tu pratiques quotidiennement et que tu aimes bien ? • Quelles sont les aspects positifs par rapport à l'emplacement de ton lieu de résidence ? Quels sont les aspects négatifs ?
Emplacement idéal du logement	<ul style="list-style-type: none"> • Quel serait pour toi l'emplacement idéal du logement ? Pourquoi ?
Parcours résidentiel et scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • D'où viennent tes parents ? • Tu as toujours habité ici ? <ul style="list-style-type: none"> • Où tu habitais avant (autres pays, régions, communes, quartiers...) ? • Dans quel autre type de logement tu as vécu (maison isolée, appartement en contexte urbain...) ? • Quelles sont les raisons du déménagement (séparation, travail des parents, recherche d'une meilleure qualité de vie, localisation de l'école, accession à la propriété...) ? • As-tu changé d'établissement scolaire suite à un déménagement ? • Quels sont les avantages du nouvel établissement scolaire par rapport à son espace, aux camarades, aux activités et aux enseignants ? Quels sont les inconvénients ? • Quels sont les avantages des lieux où tu as habité avant de venir vivre ici par rapport à l'espace, aux amis, aux activités menées ? • Quel est le type de lien que tu as gardé avec les lieux où tu as habité ?
Ambiance du collège	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me décrire où se trouve ton collège et à quoi ressemble-t-il ? • Comment sont-ils tes camarades ? • Comment sont-ils tes enseignants ? • Quelles sont les activités organisées par ton école ?
Autres lieux familiaux fréquentés avec une certaine régularité	<ul style="list-style-type: none"> • Y-a-t 'il a des lieux, comme par exemple une maison de vacance où la maison de tes grands parents, où tu vas régulièrement ? • Où se trouvent ces lieux ? • Il y a quelques-uns de ces lieux que tu aimes bien ? Pourquoi ? • Tu maîtrises la langue de ces lieux ?
Lieux de vacances	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me dire des lieux où tu es allé en vacances et dont tu te rappelles ? • Avec qui tu étais ? • Combien de fois par an tu voyages et pour combien de temps ? • Peux-tu me décrire les découvertes et les souvenirs qui t'ont le plus marqué de tes voyages ?
Rôle de la spatialité dans l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Tu penses que le fait de connaître ces lieux t'es où puisse t'être utile ? Pourquoi ?

Parcours scolaire et professionnel envisagé	<ul style="list-style-type: none"> • A l'issu du collège quelle type de formation tu penses suivre ? (arrêt des études, lycée voie généraliste, lycée voie professionnelle, formation à l'étranger...) • Pourquoi ? • La localisation du lycée joue-t-elle un rôle dans ton choix ? • Quels moyens de transport tu envisages l'année prochaine pour aller à l'école et pour tes différents activités (activités scolaires, activités extrascolaires, rencontres entre amis...)? • Tu penses suivre des études supérieures ? • Quel type de formation supérieure tu penses suivre ? Où tu penses la suivre ? • Pourquoi tu choisis cette formation ? (poids de la famille dans le choix, conflits possibles, méconnaissance des différentes possibilités...) • La localisation de l'établissement supérieur jouet-elle un rôle dans ton projet de formation ? • Quel type de profession tu envisages pour le futur ? • Quel serait ton lieu de vie idéal ? Pourquoi ? • Quelles langues tu maîtrises ? • Quels avantages tu penses que tu auras grâce à la maitrise de ces langues ?
Informations générales	Profession et provenance géographique des parents, lieu de résidence

Annexe 3. Guide d'entretien, collégiens.

Sujet	
Choix résidentiels	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis quand habitez-vous ici ? • Pouvez-vous me décrire dans quelles circonstances êtes-vous arrivés à vivre ici ? • L'école a-t-elle joué un rôle dans votre choix résidentiel ?
Localisation du logement par rapport à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Combien d'enfants avez-vous et de quel âge ? • Comment le(s) enfant(s) se rendent-ils à l'école (service public de ramassage scolaire, moyens de transport privés...) ? <p>Dans le cas de moyens de transport privés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui se charge en famille d'accompagner le(s) enfant(s) ? • Combien de temps les enfants emploient-ils pour aller à l'école ? <p>Dans le cas du service public de ramassage scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combien de temps le(s) enfant(s) emploie(nt)-il(s) pour aller à l'école ? • Êtes-vous satisfait du service de ramassage scolaire ? • Comment pourrait-on l'améliorer ? <ul style="list-style-type: none"> • Rencontrez-vous des difficultés dues à la localisation de votre logement ? Tout particulièrement par rapport à l'école de votre/vos enfant(s) ? • Selon vous, votre emplacement a-t-il un impact sur la scolarité de(s) enfant(s) ?
Activités extrascolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les activités extra-scolaires auxquelles le(s) enfant(s) participe(nt) ? • Comment vous choisissez ces activités ? • Comment le(s) enfant(s) se rendent-ils dans les lieux des activités extrascolaires ? • Combien de temps emploient-ils pour s'y rendre ? • Qui se charge de les emmener ? • La localisation du logement affecte-t-elle le type d'activités choisi ?
Pratiques de socialisation des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont les amis fréquentés par les enfants en dehors de l'école ? • Où ils se rencontrent ? • Quand-ils se rencontrent ? • La localisation affecte-t-elle la vie sociale des enfant(s) ?
Coûts de transport	<ul style="list-style-type: none"> • Quel budget consacrez-vous pour le transport de(s) enfant(s) ?
Emplacement idéal	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle serait pour vous l'emplacement idéal ? Et tout particulièrement par rapport à l'école ?
Projets de scolarité	<ul style="list-style-type: none"> • Comment envisagez-vous la suite du parcours scolaire de votre/vos enfant(s) ? • Quelles sont pour vous les caractéristiques d'un bon établissement scolaire ? • Vous êtes-vous renseignés sur les établissements scolaires futurs ? Où sont localisés les bons établissements ? Votre/vos enfant(s) y auront-il(s) accès ? • Avez-vous une stratégie particulière pour assurer à votre/vos enfant(s) l'accès à un bon établissement ? • Comptez-vous déménager à l'avenir et pourquoi ? Les établissements scolaires jouent-ils un rôle dans vos projets résidentiels futurs ?
Informations générales :	Profession, niveau d'instruction, âge, sexe, provenance géographique, lieu de résidence

Annexe 4. Guide d'entretien, parents.

L'équipe EPER-Chôros, le 15 avril 2020.