

Agnès van Zanten

« Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires »

A paraître dans une version légèrement remaniée dans Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2009.

Les choix parentaux des établissements scolaires entretiennent une relation étroite avec la ségrégation scolaire, c'est-à-dire avec la concentration d'élèves dotés de caractéristiques scolaires, sociales et ethniques semblables à laquelle sont associées des conséquences négatives aussi bien en termes d'affaiblissement des liens sociaux que d'accroissement des inégalités (van Zanten, 1996 ; Felouzis *et al.*, 2005 ; Maroy, 2006 ; Mons, 2007). Réguler ces choix pour limiter leurs effets sur la mise à distance et la relégation des élèves des classes populaires, françaises et immigrés suppose de s'interroger sur leurs déterminants et leurs modalités. D'importants progrès ont été accomplis dans ces deux directions dans le contexte français grâce aux évaluations des expériences d'assouplissement de la carte scolaire (Ballion et Théry, 1985 ; Ballion et Oeuvarard, 1991 ; van Zanten et Obin, 2008) et aux recherches conduites depuis une quinzaine d'années. Ces travaux ont dégagé les profils sociaux de ceux qui choisissent et mis en lumière le rôle des ressources culturelles dans la capacité à se procurer et à trier les informations sur les établissements ainsi que des ressources économiques dans l'accès aux espaces résidentiels et scolaires les plus convoités (Broccolichi, 1998 ; van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007 ; Poupeau et François, 2008). Ils ont aussi permis de saisir finement les modalités de choix à l'intérieur du service public et de choix du privé, les caractéristiques des établissements demandés et les stratégies ségrégatives qu'ils mettent en œuvre à leur tour (Broccolichi et van Zanten, 1997 ; Langouët et Léger, 1997 ; Barthou et Monfroy, 2006 ; Maroy et van Zanten, 2007 ; François et Poupeau, 2008).

Néanmoins, la question du rapport aux autres, du pourquoi et comment les parents souhaitent ou ne souhaitent pas que leurs enfants et eux-mêmes interagissent avec certaines catégories d'« autres » dans l'espace scolaire, qui est au cœur des processus de

ségrégation n'a pas été jusqu'à présent explorée de façon systématique. Or objectiver ce rapport est indispensable pour éviter le double écueil de la naturalisation – les choix seraient la manifestation directe d'un ethos ségrégatif propre aux classes supérieures ou moyennes ou à certaines fractions de ces classes – et de l'euphémisation – la ségrégation n'étant analysée que comme un « effet de composition » résultant de la somme de choix individuels, orientés par des buts variés, sans lien direct avec les effets escomptés de l'association avec d'autres (Grafmeyer, 1994). C'est ce que nous proposons de faire ici dans la lignée de quelques publications antérieures (van Zanten, 2006, 2007). La focale est mise sur les opérations mentales et pratiques qui conduisent les parents à construire certains groupes sociaux comme « différents de soi » et, par l'établissement des liens entre cette conception et des raisonnements, des visées et des valeurs concernant la scolarité de leurs enfants, à en faire le mobile principal de la fuite de certains établissements. Parallèlement sont explorées des opérations de même type qui conduisent à construire d'autres groupes comme « proches de soi » et à les concevoir comme des ressources sociales facilitant la construction de stratégies par leur capacité à pourvoir des jugements, des informations et des moyens d'action. En mettant ainsi le rapport aux autres au cœur de l'analyse, il s'agit de produire une interprétation proprement sociologique des choix et, plus largement, des marchés scolaires délibérément en rupture avec les visions atomistes des approches économistes du choix rationnel (Granovetter, 1973 ; François, 2008).

Les interprétations se fondent sur deux enquêtes menées dans quatre communes (Nanterre, Rueil-Malmaison, Montreuil et Vincennes) de la banlieue ouest et est de Paris et dans un quartier de Londres entre 1999 et 2006 auprès de 165 parents appartenant en très grande majorité aux catégories 3 « cadres et professions intellectuelles supérieures » et 4 « professions intermédiaires » de la nomenclature INSEE française. Tout en partant du constat de la forte opposition entre les perspectives et les actions de ces catégories et celles des classes populaires, nous évoquons aussi l'importance des différenciations « verticales » entre les classes supérieures et les classes moyennes et des différenciations « horizontales » entre les détenteurs d'un capital culturel et les détenteurs d'un capital économique (Bourdieu, 1979). Ces enquêtes par entretien auprès de parents (2/3 de mères et 1/3 de pères ou de couples) qui avaient au moins un enfant au collège ou dans une

école primaire ont été mis en relation avec d'autres menés auprès des professionnels de l'éducation et des autorités éducatives locales. Elles ont aussi été confrontées aux données statistiques et qualitatives concernant le fonctionnement des établissements, les flux d'élèves et les régulations administratives et politiques locales.

1. Les critères de choix et la perception des autres « différents de soi » comme repoussoir

Il ressort clairement de l'analyse des discours des parents dans cette perspective que la très grande majorité d'entre eux considère que la qualité de l'éducation – au double sens d'instruction et de socialisation – au collège dépend étroitement des caractéristiques du public des élèves. Si l'on reprend la terminologie consacrée dans la littérature scientifique sur le sujet, notamment de langue anglaise, on peut dire que s'ils croient fermement à l'« effet public » (*school-mix effect*), ils accordent très peu de crédit à « l'effet établissement », c'est-à-dire à l'influence des ressources pédagogiques, des enseignants ou du chef d'établissement (Thrupp, 1995) :

Ce sont les enfants qui font la différence. On met les élèves de Neuilly à Nanterre, on n'aura pas les mêmes résultats au bac. Pourtant, il y aura les mêmes professeurs. On met les élèves de Nanterre à Pasteur (lycée de Neuilly), il n'y aura pas les mêmes résultats ; pourtant, il y aura les mêmes professeurs. C'est quand même là où il y a les familles les plus favorisées, donc sur Neuilly ou sur Sceaux, sur Saint-Cloud que les résultats au baccalauréat sont les meilleurs. Ça vient d'un milieu défavorisé, si on n'a pas les conditions de travailler correctement. (Mme C., secrétaire, école du Centre, Nanterre)

Cette mise en parallèle des catégories du raisonnement parental et des catégories mobilisées par la recherche n'est pas anodine. Les parents avancent en effet en avant des interprétations très proches de celles en cours dans la littérature scientifique. Ceci peut être utilisé, dans la lignée des travaux des ethnométhodologues, pour illustrer le fait qu'il n'y a pas de rupture radicale entre les interprétations de sens commun et les théories savantes. Toutefois, dans la perspective qui est la nôtre ici, il est plus important de souligner que le développement de l'accès à l'enseignement supérieur, la large diffusion des savoirs scientifiques dans les médias et leur incorporation dans les catégories politiques et administratives ont conduit à ce que les croyances parentales soient aussi de

plus en plus influencées par des notions et des résultats issus de la recherche en sciences humaines et sociales (van Zanten, 2002).

« Effets de position » et focalisation sur les autres indésirables

Néanmoins, les parents n'appréhendent ni n'interprètent les réalités scolaires en sociologues. S'ils empruntent aux chercheurs des catégories et des modes de raisonnement, leurs points de vue sont influencés par des « effets de position ». Les effets de position ne concernent pas seulement ce que les économistes désignent par le terme de « biais d'information ». Certes, les parents sont confrontés à l'opacité qu'entoure le fonctionnement pédagogique et social des établissements d'enseignement. Cette opacité a un caractère structurel lié à la nature complexe du bien éducatif, qui est à la fois individuel et collectif, et qui est co-produit par un ensemble d'acteurs (l'élève, ses parents, l'enseignant, le chef d'établissement...), ce qui rend très difficile l'appréciation de sa qualité et des déterminants de celle-ci (Chatel, 2006 ; Felouzis et Perroton, 2007). L'opacité est toutefois accentuée par la volonté – plus ou moins grande selon les systèmes éducatifs et les établissements – des enseignants et des responsables administratifs de préserver leur autonomie et celle de l'institution scolaire par rapport aux pressions de l'environnement social, institutionnel et politique. Or une des conséquences majeures de cette opacité est qu'elle conduit les « profanes » que sont les parents à se focaliser sur les aspects les plus visibles de l'extérieur comme les caractéristiques sociales et ethniques du public, en tant que « raccourcis » pour évaluer les établissements (Schneider, 1999). À ces « biais d'information » s'ajoutent ce qu'on peut appeler des « biais de comparaison ». Contrairement aux chercheurs qui travaillent sur des échantillons représentatifs ou sur des cas soigneusement choisis pour établir une jurisprudence (Dodier et Baszanger, 1997), les parents, même ceux qui étendent le plus largement leurs recherches, ne raisonnent que sur quelques collègues. Ces derniers ne sont en outre pas sélectionnés en fonction de leur « valeur ajoutée », c'est-à-dire de l'apport de leurs modes d'organisation aux résultats finaux par rapport à d'autres établissements comparables. Ils le sont en fonction de leur proximité et de leurs réputations, c'est-à-dire d'une perception subjective, construite dans des environnements socialement typés, à propos d'une offre éducative locale dotée de

traits spécifiques, toutes choses qui conduisent à nouveau à majorer « l'effet public » (Maurin, 2004).

Cette façon de procéder n'est pas « irrationnelle ». Les choix parentaux sont guidés par des considérations tout aussi rationnelles – au double sens de la rationalité instrumentale concernant le rapport entre les fins et les moyens et de la rationalité scientifique, c'est-à-dire de la recherche des corrélations entre des faits – que celles des chercheurs, mais différentes. Il s'agit là d'un autre type d'« effet de position », à savoir le fait que les parents ne considèrent pas les établissements d'un point de vue savant « désintéressé », mais d'un point de vue, au contraire, totalement « intéressé ». Ils les évaluent en effet comme parents, c'est-à-dire en fonction du regard global, particulariste et subjectif qu'ils sont amenés à porter sur leurs enfants en raison des propriétés spécifiques du champ familial (Parsons, 1959) :

Moi, j'apporte une réponse non pas pour un système, mais pour un enfant. En règle générale, j'ai cherché à ce qu'ils aillent dans le système public, et c'est pour ça que je paie des impôts. Mais à l'occasion de certaines situations, c'est l'enseignement privé. Il n'y a pas de réponse globale. Il y a à répondre aux besoins des élèves (M. M. formateur dans un organisme parapublic, collègue Eluard, Montreuil)

Ceci les conduit à s'éloigner de la recherche du « bon » établissement, défini à partir des critères spécifiques, objectifs et à vocation universelle du chercheur pour privilégier l'adéquation entre les caractéristiques de leurs enfants et celles des établissements. En raison, entre autres, de la faible différenciation pédagogique entre établissements, y compris si l'on inclut des établissements privés proposant des offres spécifiques, comparativement par exemple aux systèmes éducatifs américains ou anglais, on n'est pas ici tout à fait dans la recherche du « sur mesure » qu'évoquent des travaux conduits dans ces contextes (Lareau, 1989 ; Gewirtz *et al.*, 1995). Il s'agit plutôt chez les parents qui hésitent à scolariser leurs enfants dans les collèges hétérogènes d'évaluer le poids de « l'effet public » à l'aune d'un critère personnel, à savoir le degré d'autonomie qu'ils attribuent aux enfants et au leur en particulier par rapport aux possibles influences négatives des autres « différents de soi ». Ainsi, ceux, plus nombreux parmi les fractions intellectuelles des classes moyennes, qui défendent soit une thèse globale du type « un bon élève sera bon partout », soit qui considèrent leur enfant comme peu sensible à l'influence

des autres ont moins tendance à fuir les établissements du quartier. En revanche ceux, plus nombreux parmi les classes moyennes et supérieures à capital économique, qui estiment les adolescents, et plus particulièrement les garçons, très influençables ou qui présentent leur enfant comme très dépendant de son environnement social tant sur le plan de son rapport aux études que de son comportement, font beaucoup plus souvent le choix inverse.

Les « effets de position » ne s'arrêtent cependant pas là, contrairement à ce que postulent les théories du choix rationnel (Coleman, 1990) car la plupart des parents n'adoptent pas exclusivement ce point de vue particulariste, mais jonglent en permanence entre des jugements liés à leur position au sein de la sphère familiale et d'autres liés à leur position au sein de la sphère sociale et politique (Nagel, 1991). Ce va-et-vient, très perceptible dans les entretiens, engendre d'importantes « dissonances cognitives » qui conduit de nombreux observateurs se plaçant d'un point de vue moral, à les taxer d'« hypocrites ». En effet, si en tant que parents, beaucoup d'entre eux estiment qu'un bon parent se doit de choisir, en tant que citoyens, les mêmes émettent des jugements critiques concernant les effets collectifs des choix sur la ségrégation et les inégalités (van Zanten, 2001). En adoptant ce dernier point de vue les parents ne se transforment cependant pas pour autant en observateurs impartiaux procédant à un « calme examen des faits de société » (Quéré, 2002). Ce sont des évaluateurs qui imputent des fautes et distribuent des blâmes. La pénétration très forte d'une certaine vulgate sociologique conduit notamment les parents des classes moyennes, à adopter une vision étroitement déterministe de l'« effet public » qui va de pair avec une focalisation sur des déterminants d'ordre structurel et politique :

Dans l'ensemble, les différences, c'est la population qui fréquente l'établissement. C'est une donnée mathématique, scientifique, ce n'est même pas de la philo ou un avis politique ou quoi, c'est scientifique. Si vous êtes dans un endroit où il y a une population par exemple plus pauvre par rapport à un endroit où il y a une population plus riche où les parents sont tous cadres, mettons, je prends des extrêmes, il est bien évident que les niveaux des écoles ne seront pas les mêmes. C'est comme ça, on n'y peut rien. » (Mme Ch., mère au foyer, conjoint militaire, école Claude Monet, Rueil)

Chez les classes supérieures, qui ont davantage intériorisé ce modèle en lien avec leur socialisation familiale, leur trajectoire scolaire et les principes qui régissent l'organisation

de leur travail, c'est en revanche la responsabilité individuelle et non la responsabilité sociale et politique qui est mise en avant, (Boltanski et Chiapello, 1999 ; Castel, 2002). Dans cette conception, dans les établissements publics perçus comme hétérogènes, ce sont l'implication, le soutien et l'apport culturel des parents qui permettent une bonne scolarité et leur manque chez les parents « différents de soi » qui expliquent les échecs et les difficultés :

Je connais des élèves qui ont été à Saint-Exupéry, le collège à côté. Quand les enfants sont très bien suivis à la maison, ont des parents qui ont la capacité à être présents et à les aider, ça peut marcher. Quand il n'y a pas de soutien, c'est catastrophique. (...). En revanche, je connais une famille qui avait mis son enfant là-bas à Saint-Exupéry quand ils sont rentrés de l'étranger. Ça s'est très bien passé parce qu'ils étaient très présents, et maintenant, il est au lycée Berlioz et ça marche très bien. Je pense qu'il faut absolument être très, très présent et palier le déficit. (Mme D., mère au foyer, conjoint chef d'entreprise, collègue Notre Dame de La Providence, Vincennes)

« Effets de disposition » et peur des autres

Le regard porté sur les autres « différents de soi » n'est pas seulement influencé par la position générique de parent mais aussi par l'origine, la trajectoire et la position sociales qui engendrent de puissants « effets de disposition ». Dans un contexte de faible croissance voire de récession économique, de compétition aiguë pour un nombre limité de places socialement désirables et de perte de confiance dans le rôle régulateur de l'Etat, les membres des classes moyennes et supérieures tendent globalement à essayer de protéger leurs acquis en renforçant leurs stratégies individuelles de « clôture » vis-à-vis des classes populaires (Parkin, 1974). Ce but commun conduit à percevoir les membres de ces classes comme des entraves et comme des concurrents dans le champ scolaire et constitue une motivation puissante pour les éviter. Cet « effet de disposition » se décline cependant de façon différente suivant les visées parentales, elles-mêmes étroitement liées à des habitus de classe dont la constitution renvoie aussi bien à la socialisation primaire dans la famille qu'à la socialisation secondaire dans l'école et le monde du travail (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Berger et Luckman, 1986). Contrairement à ce que laissent entendre de nombreuses analyses, s'inscrivant de façon plus ou moins nette dans le paradigme utilitariste, ces visées ne sont pas seulement instrumentales. Ce sont surtout les classes supérieures à fort capital économique qui sont tournées quasi-exclusivement vers la valeur d'échange des

acquis scolaires tels qu'ils sont condensés dans les notes, les classements et les diplômes. Les classes moyennes et supérieures à fort capital culturel conçoivent quant à elles leur reproduction comme reposant à la fois sur ces visées instrumentales et sur des visées réflexives à savoir le développement chez leurs enfants d'un intérêt pour la valeur intrinsèque d'usage de la connaissance et non seulement pour sa valeur économique (Gouldner, 1979). Or les autres « différents de soi » apparaissent plus menaçants pour les parents chez qui prime la recherche constante d'avantages éducatifs compétitifs sur le marché du travail que pour ceux qui valorisent davantage le rôle des savoirs scolaires dans le développement et la reconnaissance intellectuels.

Les intérêts de classe sont aussi médiatisés par les visées expressives de certaines fractions des classes moyennes et supérieures. Bien que, en lien avec les traits distinctifs du modèle culturel et social français, ces visées apparaissent chez les parents interrogés en région parisienne en retrait par rapport à ce que l'on observe chez les parents londoniens, le bonheur et le bien-être sont aussi pour eux des objectifs essentiels (Raveaud et van Zanten, 2007). Toutefois, ces objectifs sont davantage mis en avant par les classes moyennes que par les classes supérieures sans qu'il soit facile de départager ce qui tient à des visées instrumentales moins ambitieuses en lien avec l'intériorisation de chances objectives moindres d'accéder aux plus hautes positions et ce qui tient à la plus grande pénétration de valeurs liées à un individualisme sensible, valorisant la reconnaissance des désirs (de Singly, 2005). Ces visées ont aussi des effets sur le regard que l'on porte sur les autres « différents de soi » mais de façon contrastée selon la tonalité dominante. Quand cette tonalité est positive, notamment quand les parents accordent une grande importance à un bonheur adolescent lié à l'absence de pressions fortes en faveur de la réussite et à une sociabilité intense entre pairs, ce qui est le plus souvent le fait des membres des classes moyennes intellectuelles, notamment de ceux qui exercent des métiers relationnels, les établissements de quartier paraissent moins dangereux. Ils s'avèrent même des contextes de socialisation de meilleure « qualité » que des établissements hors quartier plus réputés où les adolescents, soumis à des exigences élevées et éloignés de leurs copains de quartier, seraient malheureux :

C'est sympa pour un enfant d'aller dans son quartier, parce qu'il a des copains de

quartier, et que donc ça crée des liens sociaux dans le quartier, je dirais, importants. C'est sympa d'avoir une bande de copains dans le quartier, d'aller les uns chez les autres et de dormir les uns chez les autres, parce qu'à cet âge, ils font beaucoup ça; de connaître les parents des enfants, parce que finalement, au bout d'un certain nombre d'années, on finit quand même par en connaître un paquet. Ça crée une vie de quartier, et je pense que c'est agréable pour les enfants. (Mme B., médecin du travail, collègue Jean Perrin, Nanterre)

En revanche, quand la tonalité est négative, que les parents ont peur plutôt pour le bien-être voire pour l'intégrité physique de leurs enfants, les visées expressives deviennent de puissants moteurs pour éviter les collèges du secteur, notamment pour aller vers des établissements privés perçus comme plus sélectifs sur le plan social, plus rigoureux en matière de discipline et plus attentifs aux dimensions non intellectuelles de l'expérience scolaire.

Les « effets de disposition » des parents ne comprennent pas seulement leurs visées individuelles mais aussi leurs conceptions du rôle social de l'école. Or ces conceptions, notamment le rôle que les parents attribuent à l'école en termes d'intégration, conditionnent fortement le regard qu'ils portent sur les autres « différents de soi ». On peut distinguer, de façon idéaltypique, deux modèles d'intégration fondés sur des conceptions différentes de la société. À un extrême se trouvent les parents qui conçoivent la société comme un système de strates clairement distinctes, l'intégration sociale reposant sur l'insertion des individus dans des groupes de statut, eux-mêmes bien insérés dans le système social (Lockwood, 1992). Les relations sociales sont alors appréhendées à partir d'un point de vue dichotomique. Il y a d'un côté les « semblables » avec qui il est possible d'interagir et les « autres » avec qui la communication apparaît difficile voire impossible, tant ils sont construits sur le mode de l'altérité, au mieux comme trop différents pour qu'un véritable échange puisse s'établir, au pire comme inférieurs au nom de considérations de classe ou de race (De Rudder *et al.*, 2000) :

La petite troisième a commencé à Elsa Triolet (...) À la fin de l'année, il y a eu une fête d'école et j'ai vu qu'il n'y avait pas de gens comme nous. *C'est-à-dire ?* Il y avait beaucoup... à base de groupes de rap en autogestion, le directeur au tam-tam. C'était très bien, mais ce n'était pas nous (...). Elle était bien dans l'école au CP, mais en avançant dans le temps, il y aurait eu de moins en moins de petites filles dans le même genre, avec des robes à manches-ballons et des cols ronds. C'est caricatural, mais... On ne souhaite pas que tout le monde soit comme soi, mais on ne souhaite pas non plus être totalement isolé, ce n'est pas un cadeau à faire aux enfants. L'ouverture, c'est bien,

mais il faut quand même s'identifier à quelque chose. (Mme R., cadre dans une banque, école Neruda, Nanterre)

À l'autre extrême se trouvent ceux qui défendent un modèle de brassage social au nom de la nécessité de fonder un système social juste et stable sur l'interconnaissance et la communication entre les groupes sociaux, tout au moins dans les espaces publics. Or ces deux modèles idéaltypes, qui sont l'un plus associé aux classes supérieures et au capital économique et l'autre aux classes moyennes et au capital culturel, ont des conséquences très différentes en matière de ségrégation scolaire avec des choix de l'« entre soi » plus précoces, plus radicaux et plus pleinement assumés dans le premier cas, plus tardifs, plus « poreux » et plus honteux dans le second.

2. La construction des choix et l'importance des autres « comme soi » comme dispositifs de jugement et comme ressources pour l'action

Les autres perçus comme « différents de soi » interviennent ainsi de façon décisive dans le contenu des choix parentaux. Les autres « comme soi » jouent un rôle tout aussi essentiel mais dans la forme des choix, c'est-à-dire dans les modalités de construction de ces derniers et ce de deux façons différentes. Ils constituent un « groupe de référence », servant d'étalon et de modèle en termes d'aspirations, de valeurs et de stratégies d'action (Merton, 1950) et sont utilisés comme des « dispositifs de jugement » (Karpik, 2007). Ils représentent aussi un « capital social » tant au plan individuel que collectif, c'est-à-dire à la fois un réseau de relations disponibles qu'il est possible de mobiliser en combinaison avec le capital culturel et le capital économique, et un espace social où se nouent des relations de réciprocité et de confiance (Bourdieu, 1973 ; Nin, 2001 ; Putnam, 2000). Dans les deux cas, ce capital social étant mis dans les deux cas au service de stratégies scolaires de reproduction et de « clôture » sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Murphy, 1988).

Le voisinage comme cadre normatif

Le fait de se tourner vers d'autres parents est clairement la conséquence de la parcimonie avec laquelle les établissements scolaires transmettent des informations sur leur fonctionnement, de la faible pertinence de ces informations par rapport aux attentes

parentales et de leur caractère parfois mensonger. En raison des craintes que suscite chez eux l'hétérogénéité scolaire et sociale des établissements, les parents accordent un crédit limité à des statistiques « froides » de résultats aux examens livrés sans leurs « secrets de fabrication ». Ils leur préfèrent des jugements « chauds », fondés sur l'expérience d'autres élèves et de leurs parents des modes de composition des classes et de leur « climat », ainsi que des pratiques de notation, de maintien de l'ordre et d'orientation des professionnels de l'éducation (Ball et Vincent, 1998). À cela s'ajoute une grande méfiance à l'égard de discours de présentation des chefs d'établissements de collèges hétérogènes qui, par crainte de faire fuir les classes moyennes et supérieures dissimulent certains incidents, occultent certaines pratiques ou embellissent certains résultats (van Zanten, 2001). Se fier à un « groupe de référence » composé d'autres « comme soi » permet cependant aussi de réduire l'anxiété que génèrent des choix difficiles en raison de la multiplicité des paramètres à prendre en compte et des enjeux immédiats et à long terme qui leur sont associés (Ball, 2003). Ces autres « comme soi » sont souvent les voisins et ce à la fois parce que ce sont les utilisateurs directs des établissements scolaires proches et parce que l'éloignement géographique – et dans un nombre non négligeable de cas, social – de la famille d'origine qui caractérise les familles des classes supérieures et, à un moindre degré, des classes moyennes dans la région parisienne renforce le rôle de l'entourage local dans la régulation des pratiques sociales (Grafmeyer, 2006).

L'influence de cet entourage s'exerce de différentes façons. Les pressions normatives diffuses les plus puissantes sont le fait du voisinage immédiat ou des parents d'élèves des écoles fréquentées par les enfants, ces groupes se recoupant souvent largement. Elles sont favorisées par la visibilité des pratiques éducatives qui permet que celles-ci fassent l'objet d'évaluations et de critiques, et par l'homogénéité sociale qui favorise l'émission des jugements dans des univers sociaux caractérisés par une règle implicite de respect de la vie privée. Parmi les quatre communes qui constituent notre terrain d'observation, c'est à Rueil-Malmaison, notamment dans un ensemble, Le Domaine de l'Impératrice, qui comprend des groupes de maisons de luxe séparées du reste du quartier, que ces pressions sont apparues les plus nettes. Si les familles étaient déjà partiellement porteuses au départ d'habitus semblables – moins liés à leurs origines, assez disparates, qu'à leurs

trajectoires d'ascension sociale et de mobilité géographique –, l'« entre soi » que garantit cette « *gated community* », contribue comme dans d'autres quartiers de ce type à aligner les pratiques, dans ce cas scolaires, sur une norme unique (Low, 2003). La clôture spatiale et la grande visibilité des pratiques éducatives favorisée par la disposition des maisons ainsi que l'homogénéité générationnelle et sociale de ménages arrivés à la même période, avec des enfants de même âge et dans lesquels les femmes sont nombreuses à ne pas travailler à l'extérieur de l'autre contribuent à cadrer étroitement les choix scolaires. Ces derniers, qui concernent massivement des établissements privés et se caractérisent par le poids des visées instrumentales et du modèle d'« intégration par cloisonnement », vont de pair avec une très forte tendance à la « diabolisation » des autres « différents de soi ». Ces pressions s'exercent au quotidien sous forme de commentaires, de questions et de jugements et il n'est pas facile de s'en soustraire car les « déviants », parents et enfants, font l'objet de sanctions diffuses dans les échanges sociaux pouvant aller jusqu'à leur mise à l'écart de la sociabilité locale. La soumission aveugle à la « coutume » locale entrant néanmoins clairement en contradiction avec la norme d'autonomie des jugements et des conduites qui prédomine parmi les classes moyennes et supérieures, la force de la contrainte est symboliquement allégée dans le discours par le recours à la dérision et au rire :

Je ne m'étais pas du tout préoccupée de ces choses-là au départ et je me suis rendu compte que beaucoup de parents ici avaient déjà pris leurs précautions, ils avaient mis leurs enfants à Charles Péguy puis à Passy et Daniélou (tous des établissements privés). Ici, c'est classique, la plupart des parents font ça, c'est très tendance (rires). Et voilà, on a réussi *in extremis* à avoir l'inscription parce que l'école est assez demandée. Mon fils a fait quand même la petite section de maternelle à Jean Macé (école publique) et après dès qu'il a pu partir, il est allé à Notre-Dame. (Mme Jordano, mère au foyer, conjoint cadre commercial dans le privé, collègue Notre-Dame, Rueil)

Plus le regard se déplace vers des quartiers et des établissements scolaires où les classes moyennes côtoient les classes populaires françaises et immigrées et vers des espaces où il existe une moindre interconnaissance et une moindre visibilité des pratiques éducatives des autres, plus cette régulation normative opère de façon indirecte au travers notamment des rumeurs. Les parents des classes supérieures prennent à leur égard une certaine distance d'experts avec des phrases du type : « je ne suis pas trop sensible aux rumeurs », « c'est jamais totalement vrai ce qui se raconte ». Ils ne sont cependant pas insensibles au point de vue dominant, non officiel et non professionnel qui circule par le

« radio trottoir » sur les établissements locaux, notamment s'ils sont confrontés, dans des quartiers hétérogènes comme ceux du centre de Nanterre et de Montreuil, à des points de vue très variés sur un même établissement. Ce sont néanmoins les parents des classes moyennes les moins dotés en ressources culturelles et les parents des classes populaires qui accordent le plus de crédit aux « on dit ». Ceci s'explique par leur plus faible compétence qui les conduit à être moins discriminants dans le choix de leurs sources d'information (Gewirtz *et al.*, 1995 ; Broccolichi, 1998). Intervient aussi cependant le fait que ces rumeurs concernent le plus souvent les comportements déviants ou violents des jeunes à l'extérieur et à l'intérieur des établissements. Or en raison à la fois du rôle très important que joue la moralité dans la détermination de la valeur des personnes au bas de l'échelle sociale et de la fréquence d'incidents de ce type dans les établissements où devraient normalement aller leurs enfants, le signalement répété de ces « incidents » joue souvent pour certaines fractions des classes moyennes et pour les classes populaires un rôle crucial dans le passage de la confiance à la méfiance à l'égard des établissements scolaires (Lamont, 2002).

Des interlocuteurs privilégiés pour faire le tri et élaborer des stratégies

Les autres « comme soi » jouent aussi un rôle plus spécifique de conseil notamment dans le cas des parents les plus ambitieux, souvent aussi les plus inquiets, qui visent le « sur mesure ». Ces parents recherchent à l'intérieur même du groupe des autres « comme soi » des « informateurs privilégiés » auxquels ils accordent davantage de confiance pour hiérarchiser et sélectionner les établissements en raison de la bonne connaissance de ces derniers qu'ils leur attribuent, mais aussi de la proximité des valeurs et des profils scolaires et même psychologiques de leurs enfants:

Donc, après, nous allons en discuter avec d'autres familles qui sont passées dans les différents endroits pour savoir un peu, essayer de trouver les enfants qui correspondent à peu près au même type de caractéristiques que le nôtre et puis d'essayer de comparer de voir si c'est intéressant ou pas. (M. F., médecin dans une clinique privée, école Pasteur, Rueil)

Cette double forme de confiance, technique et morale (Barber, 2004), n'est accordée qu'à un petit nombre d'interlocuteurs de même milieu ou de milieu social supérieur qui jouent un rôle de « prescripteurs » (Karpik, 2007). Plus les parents savent ce qu'ils cherchent, plus ils ciblent le nombre d'interlocuteurs qui peuvent se réduire à un ou deux parents dont l'expertise et la fiabilité apparaissent incontestables :

Parfois il suffit d'une ou deux personnes. Par exemple, ce matin, j'ai donné un coup de fil à une personne que j'apprécie beaucoup, je trouve qu'elle a un bon jugement. Elle met son enfant à l'école du centre à Nanterre alors je lui ai dit : « Je voudrais changer mes enfants d'école, qu'est ce que tu fais, toi ? qu'est-ce que tu en penses ? Elle m'a donné son appréciation et je prends ça vraiment comme une appréciation juste donc je n'irai pas voir trente-six mamans. (Mme S., femme au foyer, conjoint cadre administratif dans le privé, collègue Notre-Dame, Rueil)

Ces « informateurs privilégiés » jouent également un rôle important dans la construction des stratégies. Ils peuvent tout d'abord partager certaines informations « chaudes », non communiquées officiellement ou difficiles à obtenir, permettant d'avoir accès aux établissements désirés. Ces informations concernent les critères de recrutement des établissements, notamment privés, qui opèrent une sélection scolaire, sociale et institutionnelle peu lisible souvent pour les parents. Ces informations peuvent aussi porter sur la procédure concrète à suivre pour accéder aux établissements. Si dans le privé il est surtout nécessaire de bien connaître l'existence ou non de listes d'attente et le calendrier – très précoce par rapport aux établissements publics – d'inscription, cette question est plus cruciale dans le secteur public. En effet, pour pouvoir accéder à des collèges convoités, il faut parfois développer des stratégies avec une longue anticipation. C'est le cas notamment des classes à horaires aménagés en musique (CHAM) qui sont le plus souvent localisées soit dans des collèges favorisés soit dans des collèges plus hétérogènes mais où ils permettent d'accéder à de « bonnes classes ». Ces classes sont réservées à des enfants ayant un certain niveau de compétence musicale acquise dans des classes de ce type en primaire ou dans des conservatoires de musique. Pour d'autres options ouvrant la possibilité d'obtenir une dérogation et de contourner la contrainte de la carte scolaire, comme les langues « rares » (russe, chinois, japonais...), il est important de connaître le nombre de places, les motivations qu'il faut mettre en avant, la façon de rédiger une demande correspondant aux attentes de l'administration. Ces deux derniers éléments sont encore plus importants dans le cas de demandes de dérogation fondées sur d'autres

critères (santé de l'enfant, proximité plus grande d'un autre établissement, etc.). Le « capital social interne », c'est-à-dire les contacts dont les parents disposent parmi les enseignants, les chefs d'établissements et les membres des administrations, est dans ce cas précieux. Il permet aux parents enseignants et à ceux qui militent dans les associations de parents de bénéficier de ce que les médias appellent un « délit d'initié » (Héran, 1996). Il est toutefois utile aussi de connaître d'autres parents ayant opté par ces stratégies dans le passé.

Enfin, les parents peuvent aussi s'entraider pour « habilitier » les choix d'établissements de diverses façons. Certains établissements privés encouragent des processus de « parrainage », l'acceptation d'un élève, surtout si son dossier scolaire n'est pas excellent, pouvant être facilitée par des recommandations des parents déjà clients de l'établissement. Dans le secteur public, l'entraide parentale prend d'autres formes. L'une d'entre elles consiste à « prêter » son adresse pour qu'un autre parent puisse inscrire son enfant dans un établissement convoité. Une autre encore consiste à organiser une « fuite » commune de l'établissement du secteur, par exemple de deux filles amies optant pour le même établissement privé, ce qui favorise l'accord des enfants, garantit plus de sécurité dans les transports en commun ou permet d'organiser collectivement les déplacements en voiture. Cette instrumentalisation des autres « comme soi » sert individuellement à construire des stratégies plus efficaces, le capital social pouvant ainsi redoubler ou compenser les effets du capital culturel ou économique. Au plan collectif, elle renforce encore cependant la ségrégation scolaire car en élaborant des stratégies communes, les parents des classes moyennes ou supérieures réactivent et accroissent continuellement l'« entre soi » social et culturel.

Des solidarités locales exclusives et inclusives

Cette analyse sur le rôle que jouent les autres « comme soi » doit être poursuivie, et s'avère même plus importante encore, à propos des parents des classes moyennes ou supérieures dont les enfants restent dans les collèges hétérogènes du quartier. La défection apporte en principe une solution individuelle définitive au problème de la qualité. Au

contraire, la non défection, contrainte ou volontaire, suppose une implication personnelle dans la fabrication de cette qualité dont les effets sont amplifiés par l'appui d'autres consommateurs (Hirschman, 1995). Contrairement à l'entraide autour des choix, cette intervention collective dans l'école doit recevoir l'aval de l'institution scolaire et se couler dans les modalités officielles de « prise de parole » qu'elle prévoit pour les parents, ce qui conduit à ce qu'elle s'adosse le plus souvent à l'activité reconnue et attendue des associations des parents d'élèves. Ces associations, en principe orientées vers le soutien des écoles publiques ou privées et vers la défense des intérêts de tous les parents, constituent de fait des univers dans lesquels la circulation d'informations, de jugements, de services se fait principalement entre les membres des classes moyennes et de certaines fractions des classes supérieures. En effet, bien qu'en des proportions variables selon l'orientation politique et l'implantation géographique des associations, ces catégories sont toujours celles qui sont les plus largement représentées dans leur sein, notamment parmi les responsables et les membres les plus actifs (Barthélemy, 1995).

L'intervention parentale dans l'école peut prendre deux voies idéaltypiques. La première repose sur la mise en place de dispositifs permettant de diminuer la méfiance à l'égard des effets de la présence importante d'autres « différents de soi » (Luhmann, 2006). Elle implique la constitution d'« enclaves » à l'intérieur même des établissements, c'est-à-dire de classes opérant une sélection scolaire qui est aussi indirectement sociale et ethnique, soit par le biais d'options officielles – les CHAM évoquées plus haut mais aussi les classes européennes, bi-langues, ainsi que les classes de germanistes en sixième, de germanistes-latinistes en cinquième – ou officieuses – classes « anglais renforcé » ou « théâtre » – (Payet, 1997 ; van Zanten, 2001). La construction de ces enclaves repose sur la coopération avec des chefs d'établissements qui souvent devancent ces demandes parentales, mais aussi avec d'autres parents qui font circuler les informations au sein d'un circuit fermé et « font corps » au sein de l'établissement :

La plupart des parents (de l'association FCPE) m'ont dit qu'effectivement, si on prenait comme première langue l'allemand... et effectivement ma fille a pris l'allemand et tous les enfants qui ont pris allemand comme première langue sont en général les enfants qui ont les félicitations ou les compliments. Donc, en sixième, on est obligé de les mélanger avec les autres, mais après, avec le jeu des options, finalement, il y a des classes qui sont meilleures. C'est pour ça que j'ai orienté ma fille vers ce collèège-là. Elle fait allemand et après elle fera toutes les options qui font qu'elle se retrouvera

avec les enfants d'un meilleur niveau. (Mme D., mère au foyer, père ingénieur dans le privé, collège Jean Perrin, Nanterre)

La formation d'enclaves va souvent de pair avec une implication « vigilante » des membres des associations de parents dans le fonctionnement des établissements scolaires. Elle se traduit par la « surveillance » des enseignants, la protestation à l'égard de toute action pouvant avoir des retentissements en termes de baisse de niveau et la défense d'investissements profitables aux classes moyennes et supérieures (création de nouvelles options, voyages et sorties culturelles). Ces deux stratégies, entre soi interne et prise de parole sélective, permettent la constitution et la reproduction d'un « capital social exclusif » entre élèves et parents des classes moyennes et supérieures. Elles renforcent la confiance et la solidarité à l'intérieur d'un collectif socialement homogène en même temps qu'elles érigent des barrières symboliques et entretiennent la méfiance par rapport aux élèves et aux parents « différents de soi ».

Toutes les modalités de prise de parole ne donnent cependant pas lieu à des processus ségrégatifs. Il existe en effet une deuxième voie consistant à recréer un « capital social inclusif », c'est-à-dire des réseaux de relation ouverts aux classes populaires. (Putnam, 2000). Une dimension centrale de cette stratégie concerne le fait de convaincre le plus grand nombre possible de parents des classes moyennes de rester dans les collèges du quartier. Elle repose sur le travail de quelques « entrepreneurs de l'école publique de quartier », dont nous avons observé l'action dans les quartiers du centre de Nanterre et surtout de Montreuil. Ces derniers mobilisent aussi bien des arguments instrumentaux – l'amélioration de la réussite liée à une présence plus massive d'enfants de classes moyennes – et expressifs – une expérience scolaire plus agréable et une sociabilité de quartier plus riche pour les enfants et les adultes – que moraux – les effets en termes d'intégration et d'égalité à l'échelle locale et nationale. Reste ensuite à convaincre les parents non seulement de ne pas partir mais de s'impliquer dans les établissements non seulement pour la poursuite de leurs intérêts individuels ou des intérêts « exclusifs » des classes moyennes mais au bénéfice de tous. Ceci suppose de construire de nouvelles « chaînes de confiance » (Luhmann, 2006) avec les enseignants pour mettre en place des actions communes en direction des élèves en difficulté, notamment du soutien scolaire.

L'investissement dans ce type d'actions est perçu comme un acte en faveur de l'intégration des plus démunis, mais dans lequel les parents des classes moyennes et supérieures trouvent aussi leur compte non seulement par rapport à l'amélioration du cadre de scolarisation de leurs propres enfants mais aussi par la possibilité de combiner l'engagement pour les autres et l'engagement pour soi, devoir et plaisir :

C'est un orgueil de faire du soutien scolaire. Moi, j'ai vraiment l'impression, c'est pas un truc... c'est pas un sacrifice. C'est un truc qu'on aime faire. Moi, je fais du soutien scolaire. J'aide les gamins à faire leurs problèmes de maths, leur anglais, tout ça, bon. Ça me plaît, ça veut dire c'est pas trop, je veux dire j'abandonne pas ma famille... Je crois qu'il faut être clair là-dessus, eh. C'est de l'altruisme mais, à mon avis, l'altruisme, c'est avant tout, un acte d'égoïsme, c'est-à-dire que beaucoup donner c'est se faire plaisir, à mon sens, hein? (M. P., cadre dans le secteur public, collège Berthelot, Montreuil)

La constitution de ce « capital social inclusif » repose aussi sur la création de nouveaux liens avec les parents de classes populaires, français et immigrés, dans lesquels ces derniers sont placés en position d'égaux. Ceci s'avère bien plus difficile encore que la collaboration avec les enseignants car la tentation est forte parmi ses parents « militants » de prétendre représenter ces parents, de décréter ce qui est bien pour eux et de se substituer à eux auprès des enfants comme des enseignants.

Conclusion

Les opérations mentales et pratiques en direction des autres « différents de soi » et d'autres « semblables à soi » auxquelles se livrent continuellement les parents des classes moyennes et supérieures dans le domaine des choix scolaires se complètent et se renforcent mutuellement. La construction d'une catégorie d'autres « différents de soi » qu'il est possible de faire apparaître comme des obstacles non seulement à la poursuite des buts individuels mais aussi au bon fonctionnement global des établissements et donc au bien commun justifie tout un ensemble d'actions, plus ou moins radicales, de séparation des esprits et des corps. Parallèlement, le fait de renvoyer ces « autres indésirables » du côté de la contrainte et de la nuisance permet aussi de les ignorer ou les minorer comme ressources pour l'action et de se tourner pour cela exclusivement vers d'autres « comme soi ». Les contraintes qu'exercent ces derniers sur les choix, tant du point de vue des

« effets de position » – ils focalisent l'attention sur les cas et les dimensions les plus problématiques concernant les autres « différents de soi » – que des « effets de disposition » – les pressions normatives en faveur de certaines visées, de certaines valeurs et de certains choix – sont alors, de façon symétrique, gommées. Les autres « comme soi » n'apparaissent que sous le jour de médiateurs « habilitant » les choix scolaires, c'est-à-dire les dotant d'une plus grande efficacité individuelle mais aussi d'une plus grande légitimité sociale auprès des professionnels de l'éducation, des responsables politiques et de l'opinion publique.

Du point de vue de la connaissance mais aussi de l'action, il s'avère néanmoins nécessaire d'évaluer plus finement les effets ségrégatifs des représentations et des modes d'action des différentes classes et fractions de classe et de leurs interactions avec différents types de contextes urbains. Les constructions, dont sont notamment porteurs les membres des fractions des classes supérieures à fort capital économique, qui infériorisent et racialisent les autres « différents de soi » ont des effets ségrégatifs durables et profonds. Elles justifient pleinement, au nom de la sauvegarde des intérêts individuels, mais aussi d'un certain modèle social et national, des formes radicales de séparation. Ces constructions sont d'autant plus efficaces que les opérations pratiques sur lesquelles elles reposent, notamment les stratégies résidentielles et le choix d'établissements privés, font l'objet d'une attention médiatique limitée et s'accompagnent d'une faible conflictualité sociale en raison précisément de leur capacité à réduire au minimum le contact avec les autres « indésirables ». Elles ne réussissent cependant pas à construire de la confiance vis-à-vis du système social, ni de l'assurance en matière de reproduction sociale. Au contraire, le rétrécissement des points de vue et la forte cohésion des dispositions qu'engendre l'entre soi urbain et scolaire, support et aboutissement de cette construction, renforce sans cesse les peurs à l'égard des autres « différents de soi » et l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et social des enfants.

À son tour, la vision plus ouverte aux autres « différents de soi » des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures comporte des limites évidentes, liées notamment aux contradictions d'un discours qui, comme les rhétoriques politiques et

administratives, met l'accent sur les bienfaits de la mixité à l'échelle macrosociologique tout en pointant sans cesse ses « effets pervers » dans les classes et les établissements (Ben-Ayed, 2008). Cette vision repose sur le principe de la nécessité de l'interaction avec les autres « différents de soi ». Toutefois, quand cette nécessité est placée du côté de la contrainte, elle conduit à la mise en place de pratiques ségrégatives, comme la constitution d'enclaves au sein même des établissements, moins radicales et moins efficaces que les choix résidentiels ou le recours au privé, mais plus douloureusement vécues par les élèves, français et immigrés, des classes populaires et donc plus à même de susciter des réactions violentes de leur part. En revanche, la mixité revendiquée et sa traduction par des prises de parole délibérément « anti-sécessionnistes » dans les établissements et par des nouvelles alliances entre parents de différentes classes sociales et entre ces derniers et les enseignants, apparaissent comme des voies plus prometteuses. De telles actions ne peuvent néanmoins, au mieux, qu'enrayer les processus de ségrégation scolaire et urbaine dans certains types de contextes locaux hétérogènes en en faisant porter la responsabilité à certaines fractions des classes moyennes et supérieures seulement. Elles font dès lors l'objet d'un consensus instable et fragile et ne peuvent aucunement remplacer l'action étatique en faveur de l'égalisation des conditions d'enseignement entre les établissements d'enseignement.

Références

Ball S. *Class Strategies and the Education Market*, Londres, Routledge Falmer, 2003.

Ball S. J., Vincent C., 'I heard it on the grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British journal of Sociology of Education* 1 (3), 1998, 377-400.

Ballion R., Œuvrard F., *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en 6^{ème}*, rapport au ministre, 1991.

Ballion R., Théry I., *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en 6^{ème}*, rapport au ministre, 1985.

Barber B., *The Logic and Limits of Trust*, New Brunswick, Rutgers UP, 1983.

Barthelemy M., 1995, « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, 36 (3), 439-472.

Barthon C., Monfroy B., « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, 156, 2006.

Ben-Ayed C., « Mixité sociale et mixité scolaire : mots d'ordre mobilisateurs ou euphémisation de la question sociale ? » in C. Ben-Ayed, *Education, territoire et société*, Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Sciences Po, septembre 2008.

Berger P., Luckman T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksiek, 1986.

Boltanski L. and Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

Bourdieu P., *La Distinction*, Paris, Minuit, 1979.

Bourdieu P., « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 1980, 2-3.

Bourdieu P., Passeron J.C., *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Broccolichi S., « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves », *Éducation et formations*, 1, 1998.

Broccolichi S., van Zanten A., « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, 75, 1997, 5-17.

Castel R., *L'insécurité sociale*, Paris, Seuil, 2002.

Chatel E., « De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité », *Éducation et Sociétés*, 18, 2006, 125-140.

Coleman, J. *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard UP, 1990.

De Rudder V., Poirier Ch., Vourch F., *L'inégalité raciste*, Paris, PUF, 2000.

Dodier N., Baszanger I., « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, 38, 1997, 37-66.

Felouzis G., Liot F., Perroton J., *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil, 2005.

Felouzis G., Perroton J., « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48(4), 2007, 693-722.

François P. *Sociologie des marchés*, Paris, A. Colin, 2008.

François J-C., Poupeau F., « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèves parisiens », *Revue française de sociologie*, 49(1), 2008, 93-126.

Gewirtz, S., Ball S., Bowe, R., *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press, 1995.

Gouldner A., *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, London, Macmillan, 1979.

Grafmeyer Y., « Regards sociologiques sur la ségrégation » in J. Brun et C. Rhein (eds.), *La ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Grafmeyer Y., « Le quartier des sociologues » in J.-Y. Authier, M.-H. Bacqué, F. Guérin-Pace (eds.), *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, 2006.

Granovetter M., « The strenght of weak ties », *American Journal of Sociology*, n° 78, 1973, 1360-1380.

Héran F., « Ecole publique, école privée, qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, 293, 1996, 17-39.

Hirschman, A., *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard 1995.

Karpik L., *L'Économie des singularités*, Paris, Editions Gallimard, 2007.

Langouët G., Léger A. *Le choix des familles. École publique ou école privée ?*, Paris, éditions Fabert, 1997.

Lamont M., *La dignité des travailleurs*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.

Lareau A., 1989, *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Éducation*, Londres, Falmer Press.

Lockwood D., *Solidarity and Schism. The Problem of Disorder in Durkeimian and Marxist Sociology*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

Low S., *Behind the Gates. Life, Security and the Pursuit of Hapiness in Fortress America*, New York/London, Routledge, 2003.

Luhmann N., *La confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Paris, Economica, 2006.

Maurin E., *Le Ghetto français*, Paris, Seuil, 2004.

Merton R., *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, the Free Press, 1950.

Maroy C., *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 2006.

Maroy C., van Zanten A., « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », *Sociologie du travail*, 49, 2007, 464-478.

Maurin E., 2004, *Le Ghetto français*, Paris, Seuil.

Mons N., *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF, 2007.

Murphy R. *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*, Oxford, Clarendon, 1998.

Nagel T. *Egalité et partialité*, Paris, PUF, 1991.

Nin N., *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge, Cambridge U.P., 2001.

Oberti M., *L'école dans la ville*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

Parkin F. *The Social Class Analysis of Class Structure*, London, Tavistock, 1974.

Parsons T., 1959, « The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, vol. 29, n° 4, pp. 297-318.

Payet J. P., *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1997 (2e éd.).

Poupeau F., François J.-Ch. *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raison d'Agir, 2008.

Putnam R. D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.

Quéré L. 2002 « Pour un calme examen des faits de société » in B. Lahire (ed.), *À quoi sert la sociologie ?* Paris, La Découverte.

Raveaud M., van Zanten A. « Choosing the local school ? Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, 22 (1), 2007, 107-124.

Schneider M. Teske P., Marschall M., Roch C., « Heuristics, low information rationality and choosing public goods. Broken windows as shortcuts to information about school performance », *Urban Affairs Review*, 3 (5), 1999, 729-741.

Singly (de) F., *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2005.

Thrupp M., « The School Mix Effect : the history of an enduring problem in educational research, policy and practice », *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2) 1995, 183-203.

van Zanten A., « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire » in S. Paugam (ed.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

van Zanten A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

van Zanten A., « La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes », *Education et sociétés*, 9, 2002, 39-52.

van Zanten A., « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires » in D. Fassin et E. Fassin (eds.) *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006.

van Zanten A., « Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles » in S. Paugam (ed.) *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007.

van Zanten, A., Obin J-P., *La carte scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2008.