



HAL
open science

Des espaces de l'inégalité scolaire

Jacques Lévy, Shin A. Koseki, Irene Sartoretti

► **To cite this version:**

Jacques Lévy, Shin A. Koseki, Irene Sartoretti. Des espaces de l'inégalité scolaire. *Éducation & formations*, 2021, 102, pp.39-66. hal-04520661

HAL Id: hal-04520661

<https://hal.science/hal-04520661v1>

Submitted on 18 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des espaces de l'inégalité scolaire

Jacques Lévy

Chaire Intelligence spatiale (UPHF), Chôros

Shin Koseki

Université de Montréal, Chôros

Irene Sartoretti

Chaire Intelligence spatiale (UPHF), Chôros

La question simple : « *La localisation crée-t-elle des prédispositions à l'échec ou à la réussite scolaire ?* » se complexifie lorsque l'on prend en compte 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 et des espaces élargis accessibles par une mobilité moins fréquente. Dans ce texte, on tente d'y répondre, en insistant sur les espaces à faible densité et sur les situations d'isolement et en menant une enquête de terrain sur des lieux très typés en ce sens¹, en posant une question plus spécifique : jusqu'à quel point ces configurations peuvent-elles constituer un handicap pour la réussite scolaire des élèves ? Cet article tire sa substance d'un projet de recherche² mené en 2019-2020 et en donne les résultats sans expliciter, faute de place, l'ensemble des méthodes et des techniques à la fois quantitatives (utilisant les vastes ressources de la DEPP) et qualitatives (une enquête par entretiens et *focus-groups* portant sur les élèves, les parents et les enseignants).

1. L'enquête qualitative a été menée sur deux zones à très faible densité de l'académie de Reims : Joinville et ses alentours, Romilly et ses alentours. Par ailleurs, le quartier populaire Croix-Rouge à Reims, Gueux et ses alentours dans le périurbain rémois et Sedan ont aussi fait l'objet de la même enquête, ce qui a permis des approches comparatives entre des situations géographiques diverses. Pour se donner une idée plus précise de la démarche suivie et de la richesse des données recueillies à cette occasion, le lecteur est invité à consulter le rapport de recherche complet sur : zenodo.org/record/3773955#.Xw3juS3-SB1.

2. Il s'agit d'un projet soutenu par l'académie de Reims et sa rectrice d'alors Hélène Insel. Il a été réalisé dans le cadre du rhizome de recherche Chôros par Shin Koseki, Jacques Lévy et Irene Sartoretti, avec le concours d'Auréli Vandeginste. Outre l'aide multiforme du rectorat de Reims, ce travail a largement bénéficié du concours de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère français en charge de l'Éducation nationale ainsi que des apports d'Ariane Azéma et Pierre Mathiot (mission *Territoires et réussite*) et des contributions des groupes de travail animés par les inspecteurs (IA-IPR) de l'académie d'Amiens Mélanie Batteux-Baillon, Jérôme Damblant et Emmanuel Liandier.

L'ANALYSE D'UN BIEN PUBLIC SYSTÉMIQUE

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 questionnements inscrits dans différentes problématiques et un indicateur social de prédisposition à la réussite scolaire.

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.

Repartir de démarches analytiques...

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.

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.

... pour comprendre les logiques spatiales...

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 pratiquent, 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 visait à proposer des synthèses, dont le cheminement sera transparent et traçable.

... transversales dans un système complexe encastré dans le système social

L'enjeu consiste en effet à utiliser la dimension spatiale comme un « véhicule » pour traverser le système éducatif, une réalité très complexe immergée dans le système social, plus complexe encore. Le but n'était donc pas d'isoler des « variables territoriales » qui auraient été traitées à part ou ajoutées et combinées, dans la « boîte noire » des analyses multivariées, à des variables non spatiales, mais au contraire de parcourir l'ensemble du paysage scolaire en tirant parti de la transversalité de sa composante géographique. Ce système scolaire n'est lui-même pas isolable. Il est une composante, d'importance continûment croissante depuis au moins deux siècles, d'un système, celui d'une société animée par de multiples acteurs, notamment individuels.

Un large consensus dans la recherche considère que l'école est un élément actif de la société et non un simple sous-produit de logiques englobantes. Inversement, c'est toute la complexité du social qui s'invite dans l'école et on ne peut pas réduire cet input à l'importation, une fois pour toutes, de données socio-économiques. C'est pourquoi l'approche par l'espace et les spatialités peut être utile : elle permet de mettre en relation le système scolaire avec les sociétés locales tout autant qu'avec le niveau national, avec les pratiques des élèves et de leurs familles, mais aussi avec celles des enseignants et de l'État local.

DIFFÉRENCES GÉOGRAPHIQUES ET PERFORMANCES SCOLAIRES

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.

L'espace compte mais comment ?

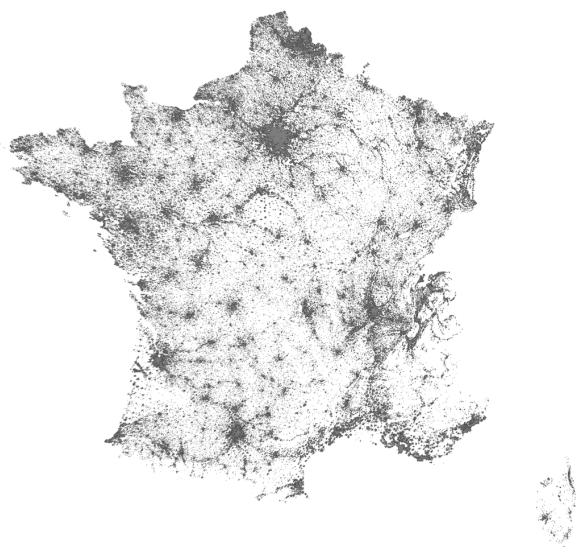
Les cartes qui suivent montrent de manière convaincante que les localisations de la performance constituent une information pertinente : la carte du succès au brevet n'est pas la même que celle de l'échec au même examen ↘ **Figures 1, 2 et 3**. Dans l'ensemble, la différence porte sur les gradients d'urbanité : l'échec au brevet montre une concentration supérieure dans les villes (centre et banlieues). Sans entrer dans les détails à ce stade, nous avons déjà une invitation à prendre avec précaution l'idée que loin des villes, les « services publics », et notamment celui de l'éducation, seraient affaiblis ou absents, ce qui entraînerait une moindre accessibilité au système scolaire et une moindre performance. Par ailleurs, une analyse détaillée rendue visible sur les cartogrammes montre que les principales disparités se situent à l'intérieur des villes entre quartiers centraux et banlieues aisées ou populaires ↘ **Figures 4 et 5**.

Nous avons voulu aller plus loin en analysant plus précisément les parties du territoire français les plus faiblement peuplées et les plus éloignées des villes.

Distance, localisation et performance : des résultats clairs

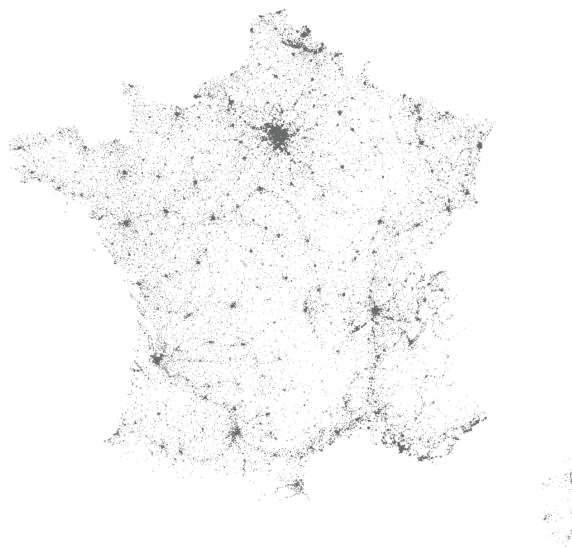
La question est de savoir si, d'une part, la distance à la grande ville est prédictive d'un moins bon accès à l'école et, d'autre part, si ces différences géographiques se traduisent par une performance scolaire de moins bonne qualité.

↘ **Figure 1** Élèves ayant réussi au brevet, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine



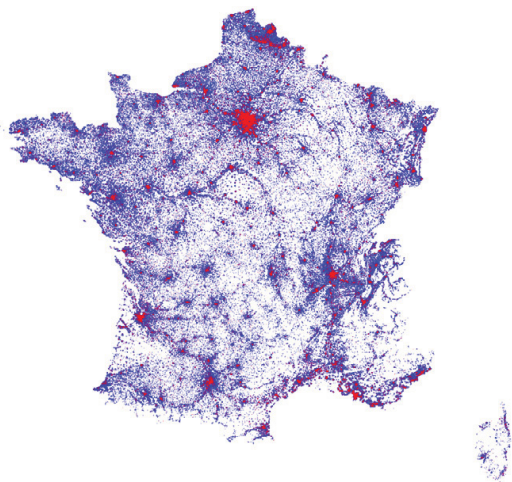
Note : chaque point correspond à un élève.

↘ **Figure 2** Élèves ayant échoué au brevet, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine

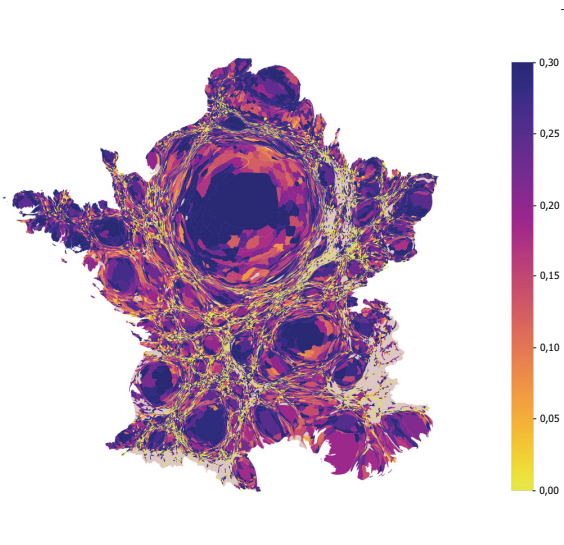


Note : chaque point correspond à un élève.

▸ **Figure 3** Élèves ayant réussi (en bleu) ou échoué (en rouge) au brevet, 2017, lieu de résidence, France métropolitaine

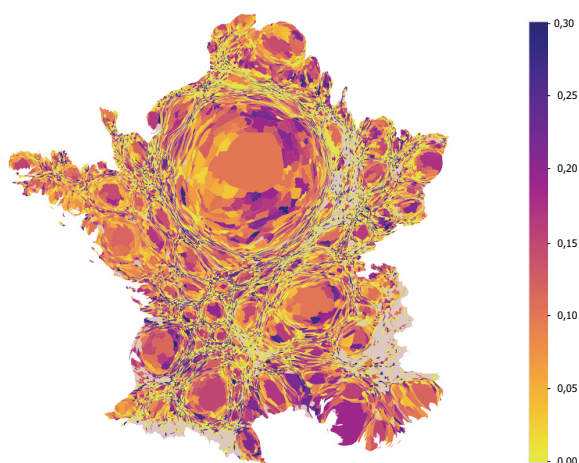


▸ **Figure 4** Proportion des élèves ayant obtenu la mention « Très bien » au brevet en 2018 (par commune de résidence France continentale)

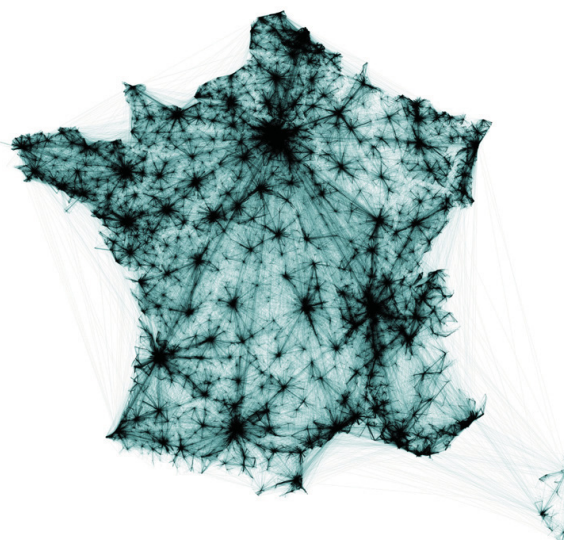


Note : chaque point correspond à un élève. Données superposées sans transparence.

▸ **Figure 5** Part des élèves par commune de résidence ayant échoué au brevet en 2018 (par commune de résidence France continentale)



▸ **Figure 6** Distance linéaire entre les élèves de collège et leur établissement d'enseignement en 2018



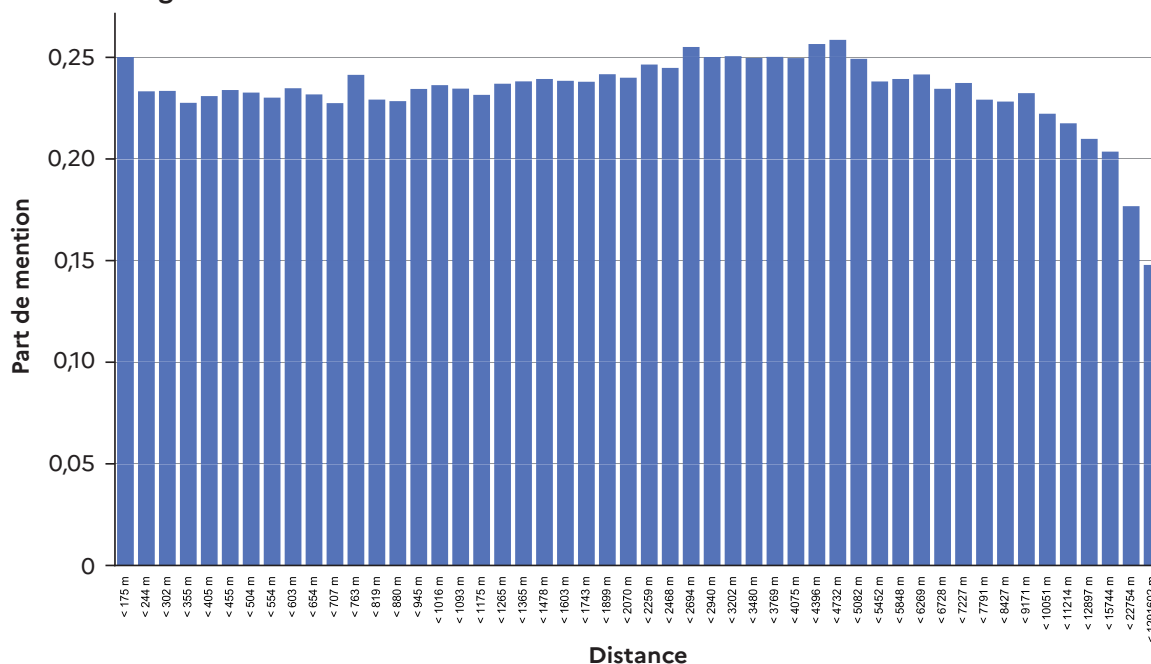
Distance à l'établissement et résultats aux examens

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

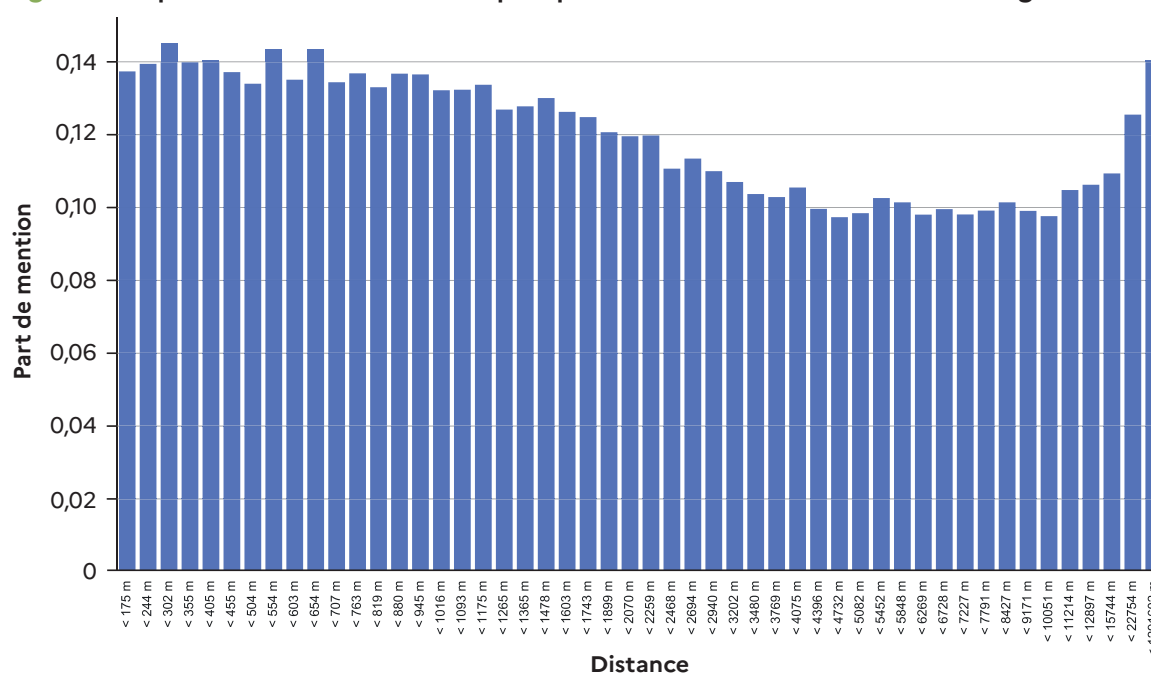
et les conditions d'enseignement sont parfois plus difficiles (les classes multiniveau par exemple) (Cour des comptes, 2019) ↘ **Figure 6** p. 43.

Dans l'ensemble, les distances des élèves à leur établissement n'ont pas d'effet mesurable sur la performance scolaire. C'est ce que montrent les figures **7, 8, 9** et **10**.

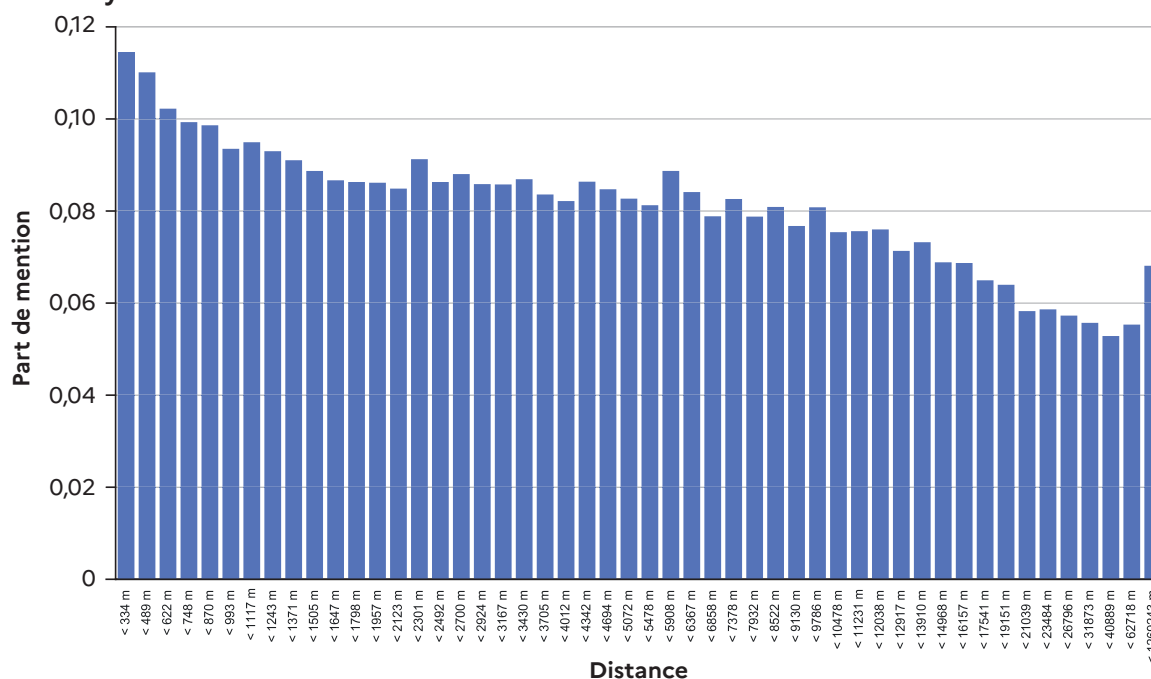
↘ **Figure 7** Proportion de mentions « Très bien » au brevet par quantile des distances domicile-collège



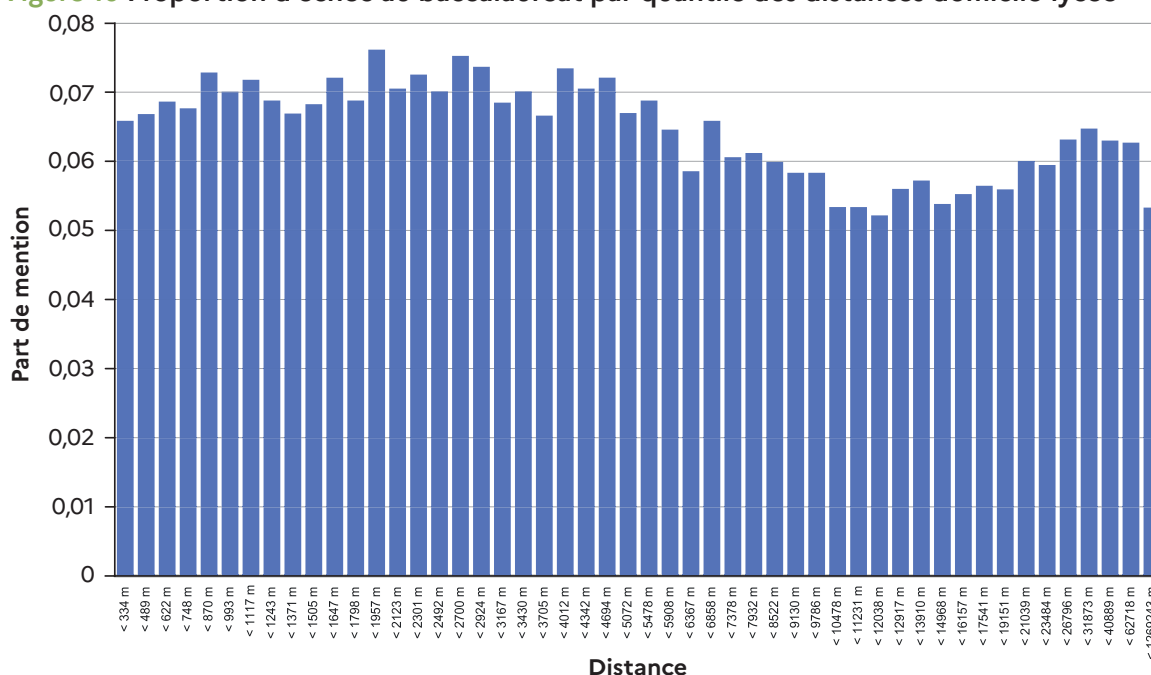
↘ **Figure 8** Proportion d'échec au brevet par quantile des distances domicile-collège



▾ **Figure 9** Proportion de mentions « Très bien » au bac par quantile des distances domicile-lycée



▾ **Figure 10** Proportion d'échec au baccalauréat par quantile des distances domicile-lycée



Un indicateur d'éloignement

On pourrait cependant discuter la pertinence d'une mesure générique et indifférenciée de la distance et se donner des outils plus précis pour mesurer l'éloignement. Nous avons créé un indicateur qui intègre 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, identifie les « pôles urbains » définis par la continuité du bâti, ainsi que 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 nomenclatures, nous affinons notre indice avec quelques distinctions empiriques : 1) au sein des villes (« pôles urbains ») nous distinguons la commune-centre des communes qui l'entourent (la banlieue); 2) 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); 3) nous attribuons un score intermédiaire aux communes-centres de ces aires urbaines de plus d'un million d'habitants et 4) nous introduisons une prise en compte de la distance aux aires urbaines pour les communes très éloignées.

Cette mesure s'applique aux communes isolées, multipolarisées ou appartenant à une aire urbaine de moins de 100 000 habitants, et situées soit à plus de 20 km, soit à plus de 50 km d'une aire urbaine de plus de 100 000 habitants ▸ **Figure 11**.

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 niveau tout à fait acceptable.

Le **tableau 1** 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 prenons en compte les communes isolées, multipolarisées et des aires urbaines de moins de 100 000 habitants se situant à plus de 20 km ou à plus de 50 km de ces mêmes aires urbaines. Les valeurs résultantes de cet indice sont représentées sous forme de carte sur la **figure 11**.

Le résultat de notre analyse montre au bout du compte un très faible écart dans la réussite des élèves selon le gradient d'urbanité de la commune où ils habitent.

Les **figures 12 et 13** rendent compte de 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 brevet (38 % contre 21 % à 23 % dans les autres groupes de communes) et du baccalauréat (14 % contre 6 % à 8 %). Deuxièmement, une très faible différence entre les élèves des communes-centre des grandes villes et les autres groupes. Troisièmement, un plus faible taux d'échec chez les élèves des communes les plus « rurales » (gradient 13 : 8 % au brevet; et 4 % au baccalauréat). Enfin, Paris mis à part (10 % au brevet; et 5 % au baccalauréat), les plus forts taux d'échec chez les élèves habitant les communes les plus urbaines (gradients 2, 3 et 4 : 12 % à 13 % au brevet; 6 % à 8 % au baccalauréat).

Dans l'ensemble, toutefois, lorsque l'on prend en considération le gradient d'urbanité dans lequel habite l'élève, le taux d'échec au brevet et au baccalauréat reste presque constant. Pas plus que la distance à l'établissement, la localisation selon les gradients d'urbanité n'apparaît jouer le moindre rôle dans la performance scolaire.

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.

▾ **Tableau 1** Gradients d'urbanité : classement intégré

	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	10-11-12 ¹	11-12-13 ¹
Aire urbaine 3-10 M					
Aire urbaine 1-3 M	2	3	4		
Aire urbaine 500 k-1 M	3	4	5		
Aire urbaine 100 k-500 k	5	6	7		
Aire urbaine 20-100 k	6-7-8 ¹	7-8-9 ¹	8-9-10 ¹		
Aire urbaine < 20 k	7-8-9 ¹	8-9-10 ¹	9-10-11 ¹		

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

0-20 km : + 0

20-50 km : + 1

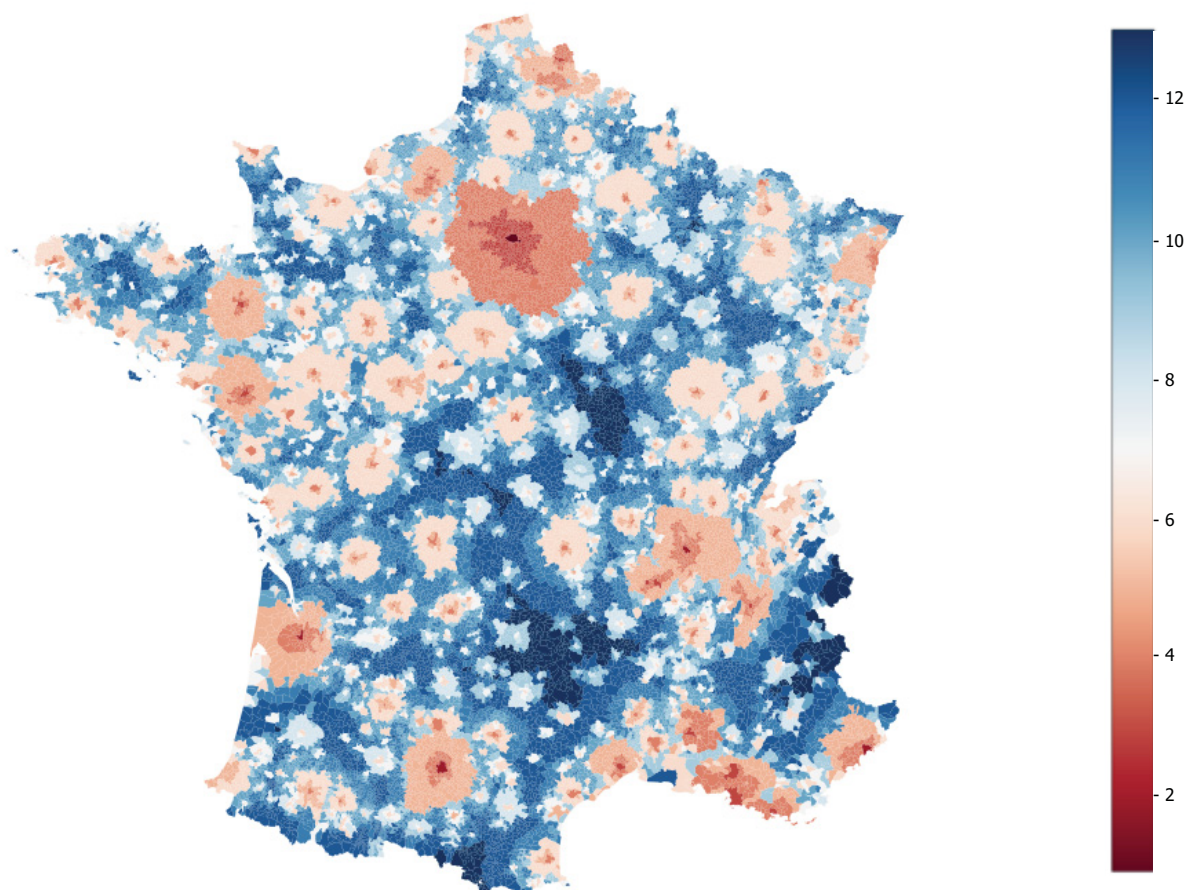
> 50 km : + 2

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

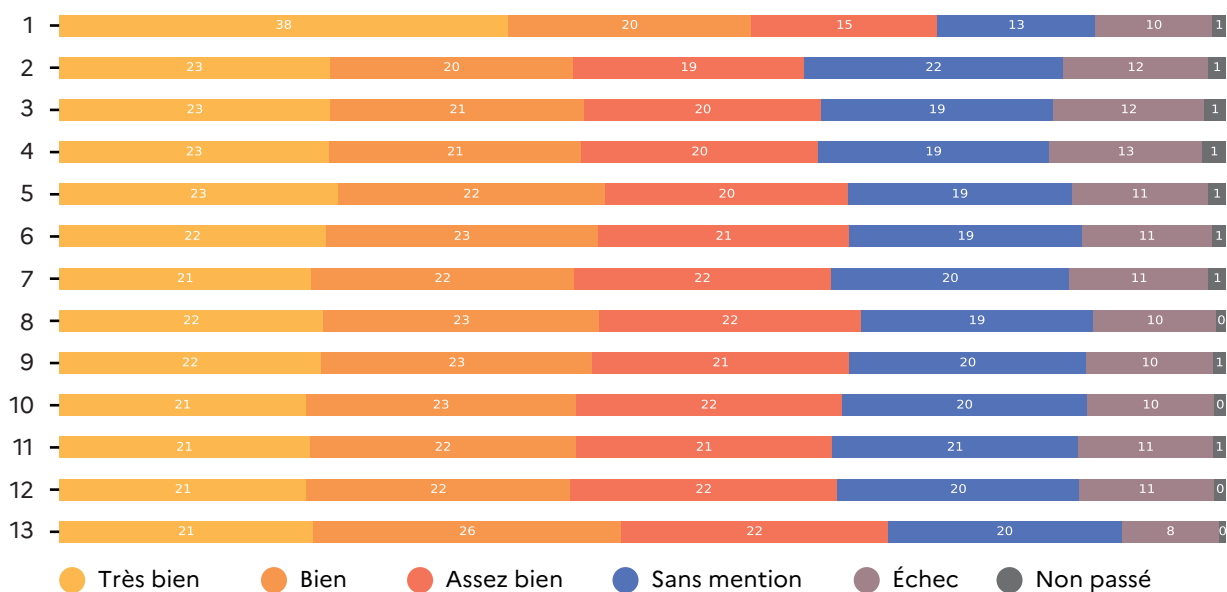
Note : les cases vides correspondent à des situations non présentes en France. Dans le cadre de cette étude, on a opté pour le choix de ne pas prendre en compte ces situations. À l'échelle européenne, il faudrait les inclure dans la classification, qui comprendrait quatorze gradients.

Source : Chôros.

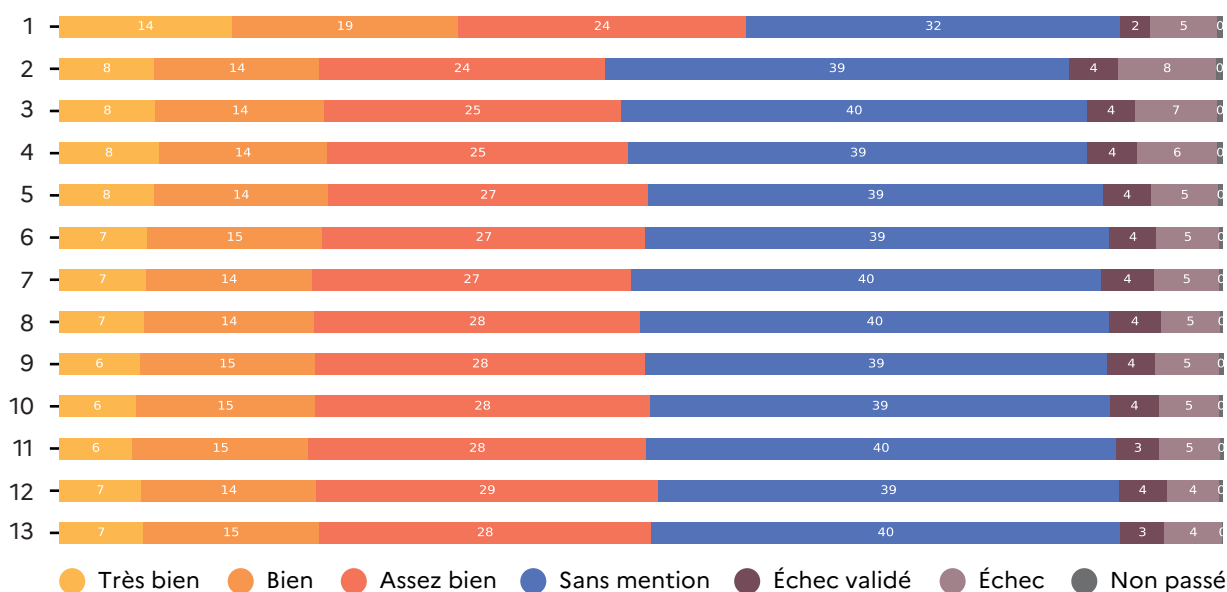
▾ **Figure 11** Gradients d'urbanité intégrés pour les communes françaises (France continentale)



▾ **Figure 12** Proportion des mentions au brevet 2018 selon le gradient d'urbanité intégré



▾ **Figure 13** Proportion des mentions au baccalauréat 2019 selon le gradient d'urbanité intégré



LE CAPITAL SPATIAL DES LIEUX

Jusqu'à présent, nous avons mis directement en relation la localisation des élèves et leur performance scolaire. 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.

Capital économique, capital culturel : une géographie

Depuis les travaux de Pierre Bourdieu (1979), la distinction entre deux types de « *capitaux sociaux* » possédés par les individus s'est imposée, sinon par un consensus théorique

d'ensemble au moins comme base de départ pour classer utilement des informations portant sur les positions et les groupes sociaux. On peut sans doute aller plus loin, et se contenter de traiter ces classements comme des indicateurs de réalités plus complexes.

Capital de stock, capital de flux

On peut ainsi distinguer parmi les ressources d'un individu des capitaux de « stock » et des capitaux de « flux ». Dans le premier cas, il s'agit de réalités statiques comme la possession d'un patrimoine financier ou d'un diplôme. Dans le second, ce sont les ressources favorisant une dynamique favorable qui sont retenues, comme les expériences, les parcours, les compétences ou les dispositions.

Dans cet esprit, on peut aussi appliquer la différence entre les types-idéaux du rentier (capital de stock) et de l'entrepreneur (capital de flux) au capital culturel. Il reste que l'univers « culturel » se prête moins au stockage que l'« économique » dans la mesure où sa substance porte sur la connaissance ou d'autres outils, éthiques ou psychiques, de maîtrise du monde extérieur qui sont sans cesse remis en question par les dynamiques de l'acteur et de ses environnements sociaux, comme l'a montré Pierre-Michel Menger (2018) à propos des « talents ». Pour approcher empiriquement cette distinction, il faudrait aller au-delà des professions et des statuts et entrer dans la chair des pratiques et des itinéraires. Ainsi, un ingénieur ou un professeur d'université sont sans doute assez aisément identifiables, chacun à sa place, en matière de capital de stock, mais peuvent, en fonction de déterminants plus subtils, se situer sur des positions assez variées du spectre des capitaux de flux. C'est aussi le cas, à l'autre bout de l'échelle, dans le monde des ouvriers ou des employés. La position sociale d'une secrétaire administrative peut ainsi disposer de dotations en capital diverses, indépendamment de ses diplômes, de son niveau de salaire et de son statut hiérarchique. La situer suppose de connaître son environnement de travail, la répartition des tâches dans l'équipe, la culture de l'encadrement, l'attitude de ses collègues et aussi, pour une part non négligeable, ses choix professionnels et, plus généralement, ses stratégies biographiques. Ce constat appelle d'autres instruments de mesure que les classiques « professions et catégories sociales » (PCS), même détaillées.

Capital culturel, capital économique, gradient d'urbanité et performance scolaire

Par ailleurs, si l'on considère la performance au brevet, les élèves dont le capital culturel est le plus élevé (premier niveau) réussissent mieux lorsqu'ils habitent à Paris (gradient 1). 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 (gradients 11-12-13). Une plus grande part échoue aussi à l'examen.

La relation entre le capital culturel et la performance scolaire s'estompe graduellement pour les plus bas niveaux de capital culturel 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 brevet en ville. 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 brevet 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 risque d'échouer si leur capital culturel est bas.

Le capital économique des élèves interagit avec le gradient d'urbanité de leur lieu de résidence d'une manière similaire au capital culturel. 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 brevet.

Dans l'ensemble, les résultats au baccalauréat confirment ceux du brevet. Nous constatons donc que la relation entre capital culturel, capital économique et localisation n'est ni simple ni 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.

Invite, prise, capacité

L'enquête qualitative nous a permis de donner de premières réponses à ces questions grâce à l'analyse des lieux comme ressources pour ceux qui les habitent. On considère déjà ici les individus et pas seulement les lieux, mais du point de vue de l'usage qu'ils font de ces ressources localisées. Autrement dit, nous nous interrogeons sur la capacité des habitants à transformer le capital spatial des lieux en capital spatial personnel.

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 & Van Zanten 2007 ; Butler & Hamnett, 2011 ; Van Zanten & Kosunen, 2013 ; Reardon, 2016 ; 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 au 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 innovant 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. Les développements qui suivent visent à conceptualiser les résultats de l'enquête qualitative auprès d'élèves, de parents et d'enseignants.

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, 2017) 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.

La capacité de s'approprier les invites peut contribuer à renverser un destin scolaire qui semblait irréversible. Une invite ne se transforme pas toujours en prise. Cela se produit dans trois 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 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 capacité 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 autre.

Dans les lieux explorés, nous avons pu observer, à travers nos entretiens, trois types d'invites non effectives. Les invites inutilisées se manifestent quand la ressource reste ignorée, par exemple lorsque l'offre de mobilité abondante et bon marché est méconnue par ses utilisateurs potentiels. Les invites refusées participent de l'auto-exclusion. C'est alors une distance « culturelle », c'est-à-dire des représentations qui éloignent l'acteur de la ressource qui se manifestent, tout particulièrement chez les plus démunis (Martuccelli & Dubet, 1996). Enfin, dans certains cas des invites inutilisables sont liées à l'exclusion par relégation, comme lorsqu'un élève habite dans un quartier ghettoïsé, où l'expérience quotidienne ne prédispose pas à acquérir des compétences de présentation de soi lui permettant de sortir de ce quartier, par exemple pour aller faire un stage ou entrer en interaction avec d'autres parties de la ville. Dans tous ces cas, l'enclavement, caractéristique des groupes fragilisés (Fol, 2009 ; Soja, 2010), se renforce, créant un redoutable cercle vicieux d'une autochtonie exclusive, qui offre quelques avantages à court terme (obtenir le « bon » logement social parmi les différentes offres, profiter de l'entraide des voisins et maximiser l'aide sociale ou même opérer des détournements de la carte scolaire) mais cet enfermement est lourd de conséquences à long terme.

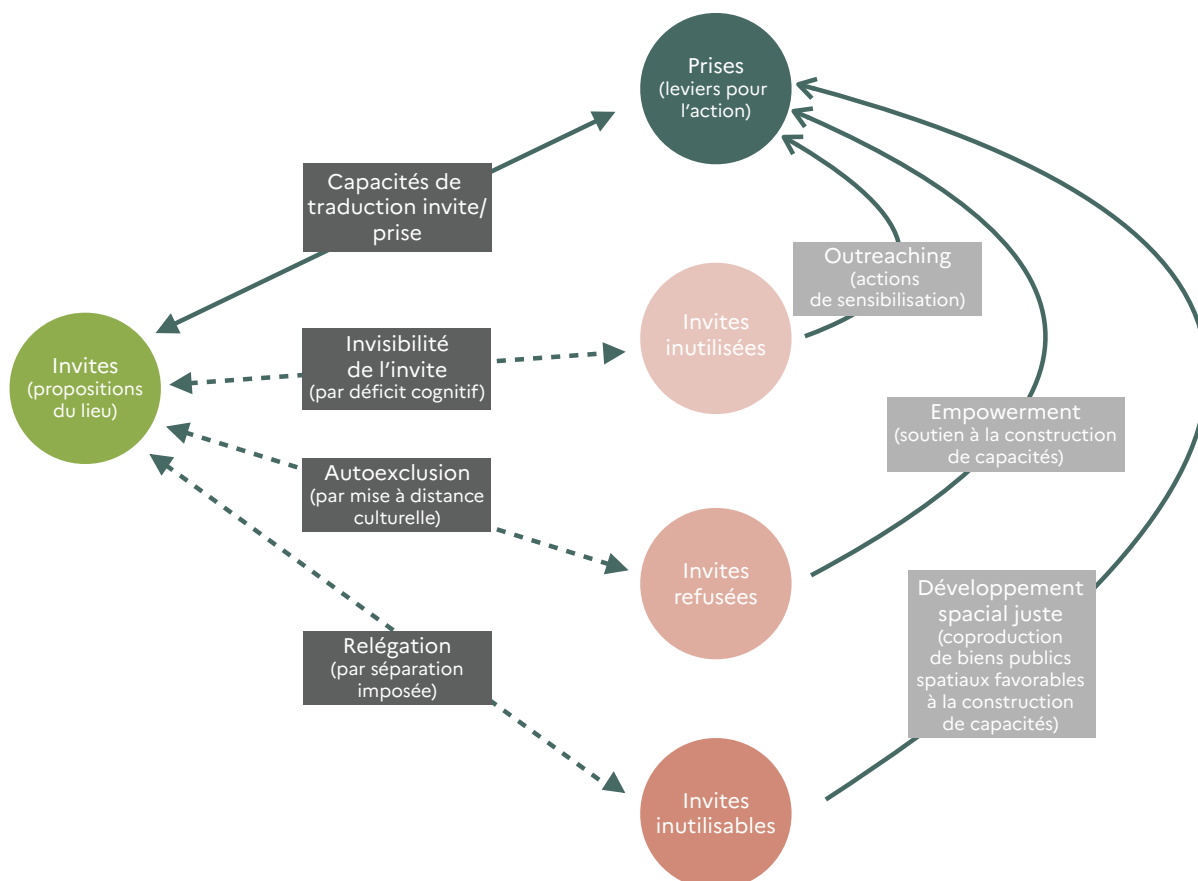
Notre lecture diverge de l'abondante littérature de géographie et de sociologie urbaine se revendiquant du marxisme ainsi que d'une partie des « *community studies* » de l'École de Chicago. Selon ces travaux, l'enclavement serait bénéfique aux classes populaires fragilisées et ce qui est appelé « *l'injonction 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 bénéfices 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 (Ehrenberg, 2010 ; Menger, 2018).

Dans ce contexte, 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.

La **figure 14** suggère quelques pistes pour compenser par des politiques publiques ciblées les différents types d'échec de la rencontre entre invite et prise. Ces pistes vont dans le sens d'une politique scolaire et urbaine conjointe, par exemple à travers un dialogue constant entre établissements et politiques du gouvernement local (« intercommunalités »).

▸ **Figure 14** Invites, prises et construction de capacités



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 joue 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.

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 l'expérience, être expérimenté et arriver à capitaliser sa propre expérience sont trois notions profondément distinctes.

Les expériences spatiales des élèves sont 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, de la mesure et de la signification des distances (métriques). Une spatialité autonome, sérendipienne et ouverte est, sans conteste, bien plus enrichissante que son opposé.

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.

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. 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 leur aptitude entrepreneuriale ➤ **Encadré 1** p. 54.

Si l'expérience spatiale ne se transforme pas toujours en capital, un capital spatial se construit difficilement à partir d'une expérience spatiale pauvre.

ENCADRÉ 1 Surexposition à l'altérité et construction de capacité

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. 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 de bien apprendre 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 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. I. tire aussi profit de 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. 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 prenante d'un mode de vie parmi d'autres.

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 en un véritable handicap.

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. 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* ». 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 la carte sociale (Martuccelli & Dubet, 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.

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.

Des aspirations sexuées³

Les manières par lesquelles la dimension géographique peut intervenir dans les orientations scolaires apparaissent clairement si l'on prend au sérieux le récit de E. et si on le compare avec d'autres récits ▸ **Encadré 2.**

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 ont mis en lumière les processus par lesquels, dans

ENCADRÉ 2 « Vocation » et reproduction

E. habite dans une commune isolée à dominante 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.

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.

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 E. 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.

3. Nous avons décidé d'utiliser l'adjectif « sexué » au lieu de l'anglicisme « genré » qui circule dans les sciences sociales françaises. Ce choix a été fait 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 ambivalent, connote davantage une catégorisation sociale, en français, le mot « sexe » contient les deux significations à la fois. La *sexuation* (adj. sexué-e) désigne spécifiquement les processus d'assignation d'une personne à un groupe défini par le sexe.

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 (Micheli, 2010, p. 235-236). 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.

L'« enracinement » local et l'habiter communautaire

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 du même espace local 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.

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, régie par des attentes et des réciprocités, qui s'instaure entre générations aussi bien qu'au sein d'une même fratrie, géographiquement proche. 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.

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 la communauté (« *Gemeinschaft* »), c'est-à-dire un système reposant sur des liens profonds qualifiés de naturels ou de sacrés (la famille, l'ethnie, le terroir, la foi, etc.) 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'enserrent dans des mailles étroites, empêchant sa sortie du groupe, qui pourrait pourtant s'accompagner d'une amélioration de sa condition.

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.

La réalité vécue devient alors la mesure de toute autre expérience souhaitée ou projetée. Cette réalité est caractérisée par un quotidien situé 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. 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.

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 inférieures. 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 quasi exclusive du capital spatial de chacun, elles peuvent devenir motif de dépendance et d'enfermement. 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 les changements de lieux de vie comme une option clairement positive. Concrètement, 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 comme un choix parce que cette stabilité est génératrice de ressources.

Dans les groupes moyens, ce modèle statique de reproduction des stratégies sociales s'estompe. 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 Salomé Berlioux et Erkki 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.

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 les trajectoires résidentielles des parents.

Dans l'ensemble, on peut dire qu'un style d'habiter 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 « nous » et « eux », les *insiders* et les *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 habiter communautaire qui se fonde sur un principe d'autochtonie, bien exprimé par un échange informel dans le cadre de l'enquête. 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 ». 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.

La voiture participe de ce style d'habiter communautaire en tant qu'élément sécurisant et porteur de liberté totale. 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.

Dans un jeu qui combine invites (= propositions de l'environnement), prises (= accessibilité de ces propositions) et capacités (= aptitude à profiter de cette accessibilité), 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 elles ne sont pas compensées par d'autres ressources, économiques, culturelles ou stratégiques.

CE QUE L'ESPACE NOUS DIT DE L'ÉCOLE

Les résultats de ce travail sont à la fois de nature théorique, pratique et méthodologique. En voici une synthèse.

Clarifications et paradoxes

Dans cette perspective, on peut résumer, sous forme de deux clarifications et de deux paradoxes, les résultats 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 et que tous deux pourraient être retravaillés dans la perspective d'un couple capital de stock/capital de flux ; 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 le capital spatial et de lui donner toute sa place, 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 complètent 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 adoptée par l'Insee en 2020 (en compensant la 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 densité 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.

Renouveler les recherches sur l'espace scolaire

Un des apports majeurs des sept vagues d'enquête du *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000-2019) menées par l'OCDE, aura été, au contraire, 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 : 1) il existe une très forte corrélation entre les méthodes d'enseignement et la performance scolaire ; 2) 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.

Les inégalités dans l'espace local

Cependant, malgré la richesse et l'étendue de leurs contributions, les enquêtes du PISA n'accordent guère de place à la mesure d'inégalités proprement géographiques. Le recours à une division rural/urbain peu problématisée, fondée sur des définitions floues et purement déclaratives ne fournit pas d'informations concluantes. Dans les recommandations qui concluent les rapports, on ne trouve pas non plus de référence à des actions spatialement différenciées. 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. Le nombre d'élèves par classe n'est alors qu'un indicateur parmi d'autres, qui n'empêche pas, par exemple, que les enseignants les moins qualifiés 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 mesurées 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.

Prendre le temps de l'analyse

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.

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 permettent de dire que les quartiers favorisés sont favorisants mais ne permettent pas d'établir des liens clairs entre une cause et un effet. L'analyse en composantes principales 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. On peut néanmoins constater que ce travail et d'autres comparables convergent pour conclure que, en Île-de-France 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 d'échec scolaire* (Boudesseul, Caro 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 ; Duquet-Métayer, 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), montrent 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 (DEPMENSRIP, 1995) qui traitaient l'ensemble des espaces non citadins (ceux situés hors unités urbaines) et qui concluaient à une faible différenciation avec les autres espaces.

Notre enquête montre (voir *supra Différences géographiques et performances scolaires*) que cette neutralité des localisations éloignées des villes en matière de performance s'est maintenue vingt ans plus tard.

La valeur ajoutée, un indicateur prometteur

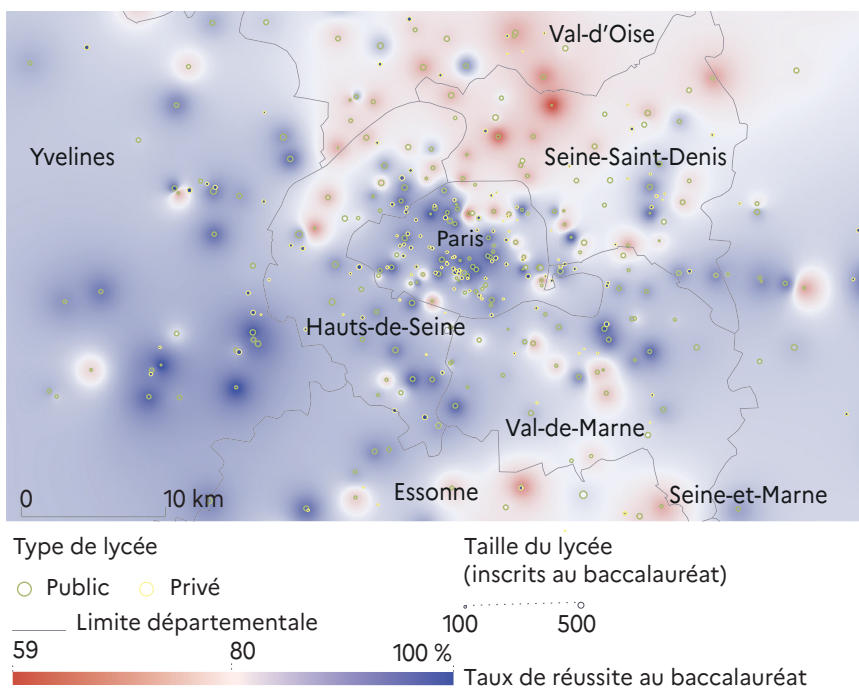
De plus, cette étude du lien entre performance scolaire et territoire s'appuie sur le lieu de résidence de l'élève. Or, une approche de la performance centrée sur l'établissement permettrait de tenir compte de l'action spécifique de cet établissement sur la réussite des

élèves. Cette action peut parfois compenser des contraintes fortes nées de la concentration de difficultés sociales ou de l'éloignement géographique, en milieu rural comme urbain. Nous en donnons ci-dessous une illustration sur la région parisienne, à partir de l'indicateur de « valeur ajoutée » calculé par la DEPP.

Les deux cartes mesurant soit le résultat brut (**figure 15**), 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 (**figure 16**), sont bien distinctes et indiquent les marges de progression possibles dans le cas où les établissements disposeraient de leviers significatifs.

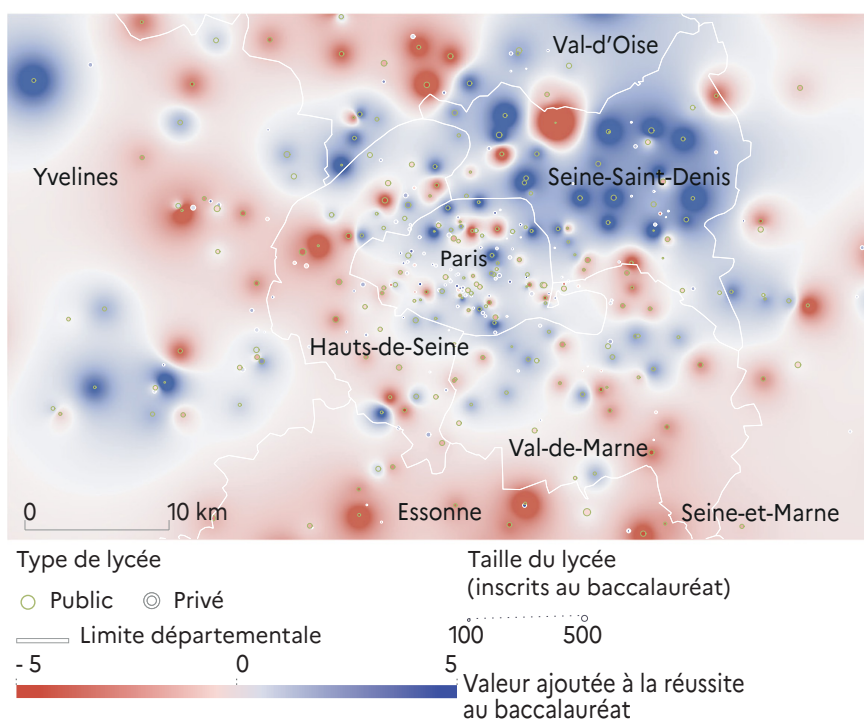
Par ailleurs, la mobilité des élèves peut être considérée comme une alternative utile à la couverture territoriale capillaire par les établissements. Une analyse précise des systèmes de transport scolaire s'imposerait ici. Plus encore, l'internat offre des potentialités anciennes, mais renouvelées par 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.

▾ **Figure 15** Les résultats bruts au baccalauréat par lycée



Sources : ministère en charge de l'Éducation nationale ; base des aires urbaines 2010, Insee ; Geofla IGN 2014.
Référence : Lévy, Jaques (dir.), 2017.

▾ **Figure 16** La valeur ajoutée par les lycées

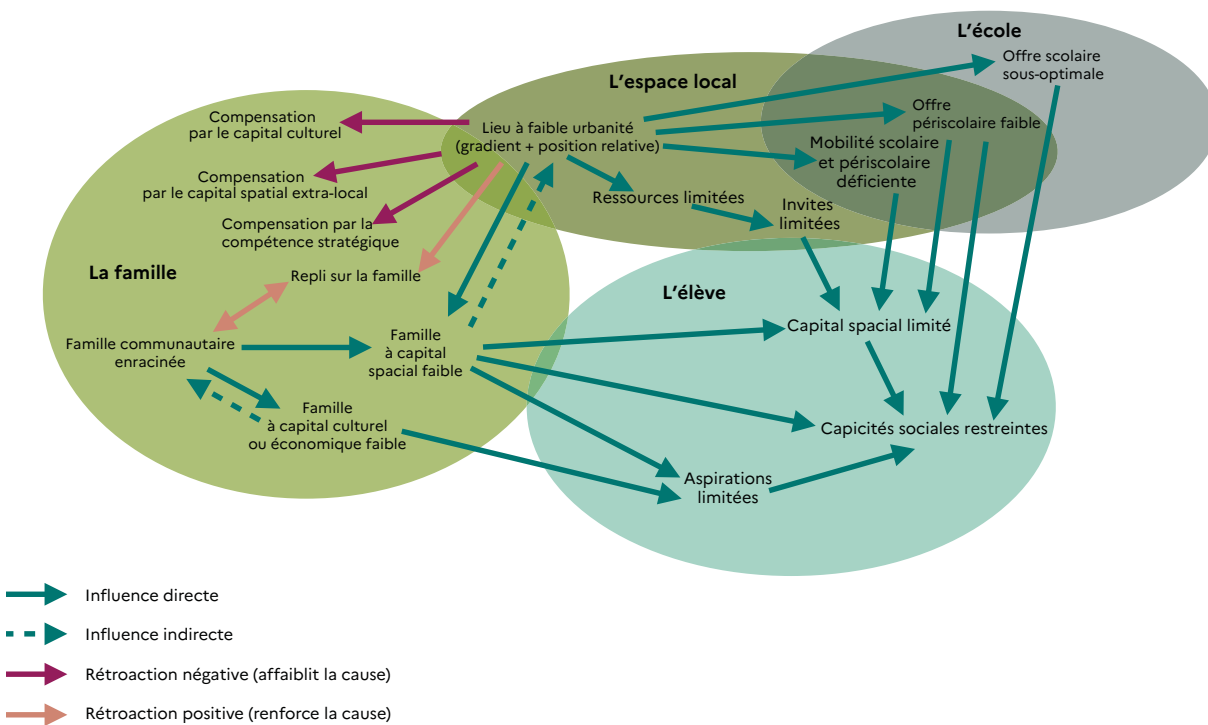


Sources : ministère en charge de l'Éducation nationale ; base des aires urbaines 2010, Insee ; Geofla IGN 2014.
Référence : Lévy, Jaques (dir.), 2017.

L'approche systémique s'impose

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, d'attentes et de contraintes très profonds que les choix spatiaux expriment.

▽ Figure 17 Construction de capacités dans les espaces à faible urbanité : une approche systémique



Comme le montre le graphique, 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 ▽ **Figure 17**. L'espace scolaire ne devrait donc pas être abordé 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.

Bibliographie

- Appadurai A., 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 A., Mathiot P., 2019, *Mission Territoires et réussite*, Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. [education.gouv.fr/rapport-mission-territoires-et-reussite-7577](https://www.education.gouv.fr/rapport-mission-territoires-et-reussite-7577)
- Berlioux S., Maillard E., 2019, *Les invisibles de la France périphérique*, Paris, Robert Laffont.
- Botton H., Miletto V., 2018, *Quartiers, égalité, scolarité. Des disparités territoriales aux inégalités scolaires en Île-de-France*, Paris, Cnesco.
- Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Monso O., Vivent C., 2016, *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, DEPP-MENESR.
- Bourdieu P., 2000, *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bruch H., 1978, *The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa*, Cambridge, Harvard University Press.
- Butler T., Hamnett C., 2011, *Ethnicity, Class and Aspiration: Understanding London's New East End*, Bristol, Policy Press.
- Butler T., Van Zanten, A., 2007, "School choice: A European perspective", *Journal of Education Policy*, n° 22, p. 1-5.
- Caro P., 2018, *Éducation et territoires. Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'outre-mer*, Paris, Cnesco.
- Cour des comptes, 2019, *L'accès aux services publics dans les territoires ruraux*, Paris, Cour des Comptes & Chambres régionales et territoriales des comptes.
- DEP-MENESRIP, 1995, « Le système éducatif en milieu rural », *Éducation & formations*, n° 43.
- Devaux J., 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*, n° 4, p. 339-358.
- Dubet F., 2004, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- Duquet-Métayer C., Monso O., Touahir, M., 2019, *Mission Territoires et réussite scolaire. Groupe de travail Critérisation des politiques territoriales. Propositions de la DEPP*, Paris, DEPP.
- Ehrenberg A., 2010, *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob.
- Festinger L., 1957, *Une théorie de la dissonance cognitive*, Chalon sur Saône, B-Éditions.
- Fol S., 2009, *La mobilité des pauvres. Pratiques d'habitants et politiques publiques*, Paris, Belin.
- Gans H., 1982, *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian-Americans*, New York, The Free Press.
- Gibson J., 2014, *L'approche écologique de la perception visuelle*, Bellevaux, Dehors.
- Glasman D., 2012, *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*, Rennes, PUR.
- Joublot-Ferré S., 2018, « Cartes et mise en récit des mobilités : une méthode pour saisir les spatialités des adolescents », *Belgeo*, n° 3 : journals.openedition.org/belgeo/28161.
- Koseki Shin A., 2019, "Operationalizing Smartness : From Social Bridges to an Urbanism of Aspirations, Affordances and Capabilities", in Figueiredo S. M., Krishnamurthy S., Schroeder T. (eds.), *Architecture and the Smkosart City*, Londres, Routledge.
- Koseki Shin A., 2017, *Moral Matrices : Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*, Thèse de doctorat, Lausanne, École polytechnique fédérale de Lausanne.
- Lévy J. (dir.), 2017, *Atlas politique de la France*, Paris, Autrement.
- Lévy J., Fauchille J.-N., Póvoas A., 2018, *Théorie de la justice spatiale. Géographies du juste et de l'injuste*, Paris, Odile Jacob.
- Lévy J., Lussault M. (dir.), 2013, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, nouvelle édition.

- Martuccelli D., Dubet F., 1996, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Mauhourat M.-B., Azéma A., 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 P.-M., (dir.) 2018, *Le talent en débat*, Paris, PUF.
- Monso O., Touahir M., 2019, *De nouveaux outils pour la caractérisation des politiques territoriales*, Paris, DEPP.
- Oberti M., Savina Y., 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*, vol. 56, n° 15, p. 3117-3142.
- PISA, 2000-2019, Rapports d'enquête. oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777?page=1
- Rawls J., 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*, n° 24, p. 203-234.
- Retière J.-N., 2003. « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n° 63, p. 121-143.
- Rieutort L., Thomasson C., 2015. « Quels sentiments d'appartenance pour les jeunes ruraux ? Réflexions à partir d'enquêtes dans les Combrailles auvergnates », *Pour*, n° 228, p. 93-104.
- Rudler J., 2018, *L'urbanisme de l'entre-deux. Des pratiques de mobilité aux prises urbanistiques*, Thèse de doctorat, École Polytechnique Fédérale de Lausanne.
- Sen A., 2001, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen A., 2010, *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Sennett R., 1977, *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris, Seuil.
- Soja E., 2010, *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Van Zanten A., Kosunen S., 2013, "School choice research in five European countries; the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations", *London Review of Education*, n° 11, p. 239-255.