



# LES CLASSES MOYENNES ET LA MIXITÉ SCOLAIRE

COLLÈGES ET PARENTS DANS DEUX COMMUNES DES HAUTS-DE-SEINE

Les attentes et les stratégies des parents des classes moyennes vis-à-vis de la scolarisation se sont profondément transformées au cours des vingt dernières années sous l'influence du monde du travail. Ce dernier impose de nouvelles exigences au système de formation tant du point de vue des certifications que du contenu même des enseignements et des méthodes de travail. Le diplôme joue toujours un rôle aussi central que dans les années 1960 et 1970 mais de façon plus négative que positive : son absence entraîne une privation de statut, mais sa possession permet uniquement de rester dans la course sur le marché du travail (Beck, 2001). Parallèlement, l'extension de la durée de la formation et la multiplication d'aiguillages subtils à l'intérieur du système ont accru la difficulté à soutenir la mobilisation des adolescents et développé l'angoisse des ceux-ci et de leurs parents face aux choix. De même, les exigences du nouveau management des années 1990 concernant la capacité à animer des équipes ou l'ouverture internationale des cadres (Boltanski et Chiapello, 1999) conduisent à concevoir différemment l'articulation de la formation et de l'emploi. Tous ces facteurs et bien d'autres tendent à modifier les pratiques destinées à rattraper l'écart avec les classes supérieures (Murphy, 1988 ; Bouffartigue, 2001).

Mais les attentes et les stratégies des parents des classes moyennes ont également été modifiées par des transformations sociales et scolaires qui affectent leur position vis-à-vis des classes populaires. Le resserrement des revenus aux niveaux intermédiaires, la crainte du chômage, la diffusion de modes, de styles, de façons de parler des jeunes de banlieue, la proximité et la mise en scène de la misère urbaine, font craindre un « envahissement par le bas ». Mais c'est surtout l'ouverture de l'enseignement secondaire et de certains types d'enseignement supérieur aux classes populaires qui apparaît comme une menace directe, étant donné l'importance des diplômes dans l'identité culturelle et la position sociale des classes moyennes. Elle tend à engendrer des « stratégies d'exclusion » destinées à limiter sinon l'accès des

enfants des classes populaires à la scolarisation, tout au moins son impact sur celle des enfants des classes moyennes (Collins, 1979). Le soutien à une démocratisation utopique de l'enseignement qui apparaissait garante de progrès technique et de justice sociale dans les années 1960 et 1970 (Monjardet, 1984), s'est mué en peur des conséquences d'une démocratisation en pratique. En France, cette évolution des points de vue est particulièrement nette autour du fonctionnement du collège, notamment depuis la disparition de la sélection à l'issue de la classe de cinquième au milieu des années 1980 (Broccolichi, 1995).

L'espace local et plus précisément l'espace de la banlieue parisienne s'avère particulièrement adapté pour étudier ces transformations. On sait que les classes moyennes, dont la position sociale est moins directement liée que celle des autres classes aux rapports de production, accordent une grande importance au « local » dans la construction de leur identité sociale (Vergès, 1983). L'espace urbain métropolitain, par la concentration et l'accessibilité à des ressources de toutes sortes, dont des ressources scolaires, offre à ces catégories sociales, notamment aux plus mobiles sur le plan spatial et social, les conditions les plus favorables pour développer des stratégies mais aussi de nouvelles formes d'identification et d'appartenance (Bagguley *et al.*, 1990). Ceci est particulièrement le cas des centres-villes en cours de réhabilitation ou des nouveaux quartiers de la périphérie qui peuvent, plus facilement que des quartiers déjà investis par d'anciens habitants, faire l'objet d'une re-invention ou d'une invention des rapports sociaux (Bidou, 1984). Dans ces contextes, se pose néanmoins de façon cruciale le problème de la mixité urbaine et scolaire. En effet, le mélange, plus ou moins important, de populations dans les quartiers et dans les établissements qui caractérise de nombreuses communes de la périphérie parisienne apparaît souvent comme un obstacle, plus rarement comme un point d'appui, pour la satisfaction des attentes parentales dans le domaine de la scolarisation.

## Les préoccupations en termes de « niveau »

L'analyse d'une centaine d'entretiens<sup>1</sup> montre clairement que les attentes des parents des classes moyennes concernant la dimension « instrumentale » de la scolarisation, c'est-à-dire le rôle de l'école dans l'acquisition des ressources scolaires nécessaires à l'insertion professionnelle, ont connu au moins trois changements essentiels. Le premier est l'importance des classements par rapport aux acquisitions. Ce qui importe ce sont moins les connaissances que l'école distribue que sa capacité à mesurer les écarts entre les enfants. Certes, la compétition à proprement parler entre élèves est repoussée dans l'esprit de la plupart des



Entrée d'école à Rueil  
© Mairie de Rueil

parents au lycée et aux classes préparatoires, mais dès le primaire, une fraction non négligeable d'entre eux demande des évaluations permettant de situer le « profil scolaire » de l'enfant et de calculer ses chances futures (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989). Le deuxième changement concerne les contenus par rapport auxquels les attentes sont doubles puisqu'elles recouvrent à la fois une demande d'avance dans la course scolaire – par la couverture anticipée ou élargie des programmes scolaires par exemple – et une demande « d'ouverture », c'est-à-dire de prise en

compte des nouvelles exigences de l'univers du travail de cadres dans des domaines comme les nouvelles technologies ou les langues étrangères. Le troisième changement concerne la priorité donnée à l'acquisition de compétences et des méthodes de travail par rapport aux connaissances proprement dites afin de développer « l'adaptabilité » nécessaire à la fois pour avoir accès aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur et pour intégrer un marché du travail incertain et flexible.

La mixité scolaire est un obstacle à la satisfaction de ces attentes pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour les faire prévaloir au sein des établissements, ces parents comptent beaucoup plus sur des interventions locales directes auprès des professionnels de l'éducation que sur des propositions relayées par leurs représentants associatifs ou politiques au plan national. Ils adhèrent majoritairement – et les cadres en premier lieu – à une vision managériale au sein de laquelle la pression des supérieurs directs (les chefs d'établissement) et celle des « clients » (les parents) sont les plus à même de faire « bouger » les enseignants. Or ces interventions ont d'autant plus de chances d'être efficaces qu'il existe un consensus parmi les parents concernant les objectifs et les moyens d'action, ce qui est beaucoup plus fréquent dans les établissements qui concentrent une majorité de parents des classes moyennes. Ainsi dans beaucoup d'établissements scolaires de Rueil où ces parents sont majoritaires, ils semblaient jouer un rôle assez important dans l'orientation de l'action éducative, malgré les nuances dans la position des différentes associations – la FCPE, la PEEP et celles regroupant les parents indépendants – et les réticences des enseignants. En revanche, dans beaucoup d'établissements scolaires de Nanterre où les parents des classes moyennes côtoient un grand nombre de parents des classes populaires la constitution d'une communauté d'intérêts s'avère problématique. La mobilisation, pourtant souvent plus intense qu'à Rueil, de petits groupes de parents des classes moyennes rencontre des limites, en raison aussi bien du manque de représentativité des porte-parole que de sa faiblesse numérique : « C'est très frustrant ! Par rapport à la mobilisation des parents, par rapport à l'intérêt qu'ils y portent. Une grosse majorité de parents d'élèves sont des enseignants du primaire, on a du mal à être vraiment représentatifs de quelque chose. Donc, je dis, "c'est frustrant" parce qu'on ne peut pas vraiment mener une action très collective. Enfin, si vous voulez, on ne pèse pas lourd » (père technico-commercial, mère institutrice, 3 enfants, locataires d'un appartement à Nanterre).

1. Ces entretiens ont été menés auprès de parents des classes moyennes supérieures (cadres et professions intellectuelles supérieures principalement) dans les communes de Rueil-La Malmaison et de Nanterre entre 1999 et 2001). Ils ont été réalisés dans le cadre d'une enquête plus vaste sur les liens entre la mixité urbaine et la mixité scolaire conduite en collaboration avec Marco Oberti et Catherine Barthou et financée par le Ministère de la Recherche, le Plan Urbain, la Direction Interministérielle à la Ville et le FAS.

Mais la mixité scolaire pose surtout des problèmes, du point de vue des parents des classes moyennes, car elle empêcherait les interactions entre enfants de jouer le rôle positif central qui devrait être le leur dans les dynamiques d'apprentissage. En effet, ces parents, sensibilisés par la diffusion des savoirs sociologiques, psychologiques et linguistiques, accordent beaucoup d'importance à l'influence des autres élèves dans l'élévation, le maintien ou, beaucoup plus souvent encore, dans la baisse de « niveau » : « Dans une classe, il n'y a pas que l'enseignant. Ce sont les autres enfants qui font la classe, qui font profiter votre enfant de leur niveau verbal ou qui le desservent de leur niveau verbal. C'est-à-dire, selon qu'ils parlent en faisant des fautes de grammaire ou en employant les mots justes, un langage élaboré, votre enfant profite d'un langage élaboré ou bien d'un langage primaire » (père et mère psychologues, 2 enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre). Cette peur de la limitation des potentialités intellectuelles de leurs enfants dans des contextes scolaires hétérogènes est d'autant plus forte chez des parents qui accordent un poids central à l'éducation parentale, qu'ils ont généralement une vision très critique de la socialisation familiale dans les milieux populaires. Pour eux, c'est l'incapacité des parents de ces milieux à assurer un cadre familial stable et un suivi familial convenable de la scolarité qui conduit les enseignants à se centrer sur des tâches de socialisation, à être moins exigeants vis-à-vis des enfants ou à retarder le rythme des enseignements.

La peur de la mixité scolaire renvoie donc aussi à l'absence de confiance dans la capacité de l'école et des enseignants à faire face et, encore moins, à tirer parti de l'hétérogénéité des « niveaux » dans la classe. Y compris chez les parents qui adhèrent encore au collège unique en tant que projet social, les effets de la pédagogie apparaissent au mieux incertains. Ce doute se nourrit d'une vision critique des réformes, mais aussi de l'opacité qui caractérise le fonctionnement des établissements au niveau local. Il conduit à concevoir la mixité scolaire comme le simple reflet de la mixité urbaine et à différencier et à hiérarchiser les écoles en fonction de leur lieu d'implantation beaucoup plus qu'en fonction de leurs projets pédagogiques : « Je connais des gens qui ont des enfants dans des banlieues difficiles, à Aulnay et là, évidemment, les enseignants ont beau être les plus intelligents du monde, la population est telle que cela ne change rien, la population est extrêmement difficile et ils ne peuvent rien leur enseigner » (père informaticien, mère employée, trois enfants, propriétaires d'un appartement à Rueil) ; « On n'a pas de souci quand on vient d'un milieu socioculturel aisé. On peut se chercher un logement dans un coin sympa et on se dit que forcément l'école serait fréquentée par des enfants... qu'il n'y aura pas un ghetto... Même si on n'a pas évidemment

d'informations sur le contenu de l'enseignement. De toute façon, c'est un peu subjectif pour l'enseignement, puis c'est difficile d'avoir des infos sur l'école » (père ingénieur, mère éducatrice spécialisée, trois enfants, locataires d'un appartement à Rueil).

Le manque de foi dans le pouvoir de la pédagogie par rapport aux déterminismes sociaux conduit logiquement de nombreux parents à fuir les établissements du quartier et à chercher à intégrer des établissements où le niveau scolaire est présumé meilleur, non pas tant grâce aux qualités intrinsèques des enseignants qu'à la pression conjointe des élèves et des parents sur leur activité. Les parents n'ont toutefois aucune certitude, ni sur l'ampleur des différences de « niveau » entre les établissements, ni sur l'impact éventuel du « niveau » global et du « niveau » de chaque classe sur la scolarité de leur propre enfant ce qui donne lieu à une recherche anxieuse d'informations (Gewirtz *et al.*, 1995). Parfois dès le primaire, mais beaucoup plus souvent encore à l'entrée au collège, des parents ambitieux et méfiants vis-à-vis de la mixité se livrent à un travail intense d'appariement des niveaux scolaires présumés de leurs enfants et de ceux des établissements par divers moyens, mais notamment par la consultation d'autres parents ayant des enfants aux caractéristiques comparables (Bal, Vincent, 1998) : « Donc, après, nous allons discuter avec d'autres familles qui sont passées dans les différents endroits pour savoir un peu, essayer de trouver des enfants qui correspondent à peu près au même type des caractéristiques que le nôtre et puis d'essayer de comparer pour voir si c'est intéressant ou pas » (père médecin hospitalier, mère attachée de direction dans une banque, trois enfants, propriétaires d'une maison à Rueil). Chez les parents moins ambitieux ou plus attachés à l'établissement du secteur pour des raisons évoquées plus bas, c'est à l'entrée au lycée que ce processus est mis en œuvre souvent à la demande de l'enfant et avec l'appui du corps enseignant.

L'exclusion *via* l'évitement de l'établissement du quartier peut néanmoins s'avérer impossible faute des ressources informationnelles, culturelles et sociales nécessaires pour obtenir des dérogations dans l'enseignement public ou de ressources financières nécessaires au déménagement ou à la fréquentation de l'enseignement privé ou peut ne pas être souhaitée en lien avec d'autres attentes vis-à-vis de la scolarité. Dans ce cas, une autre forme plus limitée de clôture peut être mise en œuvre pour limiter les dégâts possibles qu'entraînerait la mixité, à savoir le placement des enfants dans des classes de niveau, la possibilité d'avoir recours à cette stratégie repose néanmoins sur la complicité du chef d'établissement et des enseignants qui acceptent de regrouper les élèves dans une « bonne » classe et d'une

administration « laxiste » à cet égard (Broccolichi, van Zanten, 1997 ; Ball, van Zanten, 1998). Mais son efficacité dépend aussi de la proportion des familles ayant des enfants de « bon » niveau qui acceptent de rester dans l'établissement, ce qui conduit certains parents à pratiquer ouvertement une politique d'observation des stratégies des autres parents et, pour certains, d'enrôlement des récalcitrants : « Ce qui m'a convaincu aussi c'était un parent d'élève qui avait une logique toute simple à laquelle je n'avais pas pensé qui est finalement : si tous les parents des bons élèves ont envie qu'ils réussissent et les mettent ailleurs, le niveau ne peut que baisser. Et d'une certaine manière, un établissement scolaire, on le fait soi-même » (père chef d'entreprise, mère écrivain, trois enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre). Même dans ce cas cependant la peur de « sacrifier » de bons élèves ne s'estompe jamais totalement parmi ces catégories sociales et ce notamment du fait que leur incertitude les rend très dépendants des jugements contrastés d'autres parents : « On m'a dit : " il y a des enfants qui travaillent au collège J. et qui s'en sortent " et comme mes enfants travaillent, ils s'en sortiront, mais c'est vrai qu'à la limite pour un parent... Alors il y a des parents qui disent "oui, mais s'il n'a pas de difficultés, s'il est bon, c'est dommage qu'il soit dans un collège faible » (père architecte, mère directrice d'école, trois enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre).

### Le souci de « l'épanouissement » des enfants et le « climat » des établissements

La logique instrumentale, visant à doter les enfants du meilleur « niveau » possible pour laisser ouvert le plus grand nombre d'opportunités scolaires et professionnelles, n'est pas toutefois la seule à l'œuvre



Entrée d'école à Rueil  
© Mairie de Rueil

dans les décisions scolaires parentales. Les attentes des classes moyennes vis-à-vis de la scolarité et leurs liens

avec la mixité ne peuvent être comprises sans tenir compte de la logique « expressive », c'est-à-dire du rôle que les parents attribuent à l'expérience scolaire dans l'épanouissement personnel de leur progéniture (Dubet, Martucelli, 1996). Ces deux logiques entrent parfois en tension dans le choix de l'établissement.

La logique de maximisation du « niveau » implique souvent des choix d'établissements plus éloignés que l'établissement du secteur, ce qui a des conséquences sur les conditions de vie des enfants et des parents. Pour certains parents, pour la plupart cadres du privé, ceci n'apparaît pas problématique, non seulement parce que, en tant que valeur, la réussite future l'emporte sur le bien-être présent, mais parce que la « mobilité » géographique apparaît comme une donnée incontournable de la vie urbaine moderne et comme une dimension essentielle des carrières professionnelles et du travail des cadres qu'ils souhaitent que leurs enfants deviennent : « Est-ce que quelque chose vous aurait empêché de choisir, par exemple, la distance ? On est dans un monde moderne, même s'il est arriéré par certains côtés et on a le RER à cinq minutes d'ici qui nous met au cœur de Paris en vingt minutes. Ce n'est pas la peine de venir en région parisienne depuis la province, si on ne profite pas des avantages » (père responsable de ventes dans une grande entreprise, mère infirmière, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre). Pour d'autres cependant, plutôt des cadres et des professionnels du service public, les contraintes liées à l'ambition scolaire vont à l'encontre d'une vision idéalisée de l'univers familial perçu comme un « refuge » permettant de trouver des compensations par rapport aux coûts engendrés par la compétition et l'effort dans le monde du travail : « S'il n'y avait pas eu de limites pour le choix, moi, j'aurais, de toute façon, joué la proximité. C'est sûr, parce que je vous dis, si un enfant passe son temps dans les transports où il passe son temps à se balader, d'une part, il se fatigue, il est obligé de se lever plus tôt, il se couche plus tard, il ne peut pas faire d'activité à côté... » (père ingénieur commercial, mère au foyer, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre).

Mais ces deux logiques entrent encore beaucoup plus en contradiction quand c'est l'« épanouissement » des enfants dans les établissements qui est en question. Certes, l'importance de la tradition rationnelle et intellectuelle dans le système scolaire français, notamment dans l'enseignement secondaire, limite les exigences des parents concernant le bonheur à l'école. Il est clair cependant, comme ne cessent de le dénoncer des écrits pamphlétaires à chaque rentrée, que le rapport à la scolarisation a été modifié depuis les années soixante par la diffusion des tendances hédonistes, par le culte de la personnalité et la focalisation sur les enfants des formes « privées » de ré-enchantement qui marquent le développement de la société post-industrielle (Bell, 1979 ; Lipovetsky, 1983 ; Beck,

2001). Toutefois, le néo-rousseauisme qui caractérisait les pratiques éducatives parentales d'une large fraction des classes moyennes dans les années 1960 et 1970 (Bidou, 1984), s'est mué, par peur de l'avenir, en une forme de « protectionnisme », qui rend les attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation encore plus ambivalente. D'un côté, ils sont fortement demandeurs au niveau des résultats, mais de l'autre ils souhaitent que l'école puisse obtenir ces résultats en limitant la pression et la compétition par une approche « modulée » des exigences et le recours à des méthodes de travail fondées sur la « coopération » comme le travail de groupe. Certains parents y font même référence au système scolaire américain qui a intégré très tôt cette double dimension sous la pression de ces mêmes catégories sociales (Seeley et al., 1956).



École Paris XIV en visite à Bruxelles

© R. Belchi

Cette logique « expressive » conduit aussi à diversifier les critères de choix des établissements. Certains parents s'opposent en effet à ce que leurs enfants intègrent des établissements réputés, susceptibles d'améliorer leur « niveau », au nom de leur développement personnel, sans qu'il soit toujours facile d'établir la part de stratégie pour masquer les éventuelles insuffisances scolaires des enfants et la part de peur des effets destructeurs de leur ambition :

« J'avais le choix entre S. et N. et il se trouve qu'en menant ma petite enquête, je me suis rendu compte que les parents qui mettaient leurs enfants à S. étaient des parents qui voulaient absolument que leurs enfants réussissent et aient de très bons résultats. C'est une école qui nourrit beaucoup les élèves au niveau intellectuel. Et moi, ce n'est pas du tout ce que je recherchais, je voulais que mon enfant soit épanoui. Certes, qu'il ait un bon niveau, mais aussi quelque chose d'autre à côté » (père comptable, mère professeur dans l'enseignement privé, deux enfants, locataires d'un appartement à Rueil). Ces choix « protectionnistes »

se font d'ailleurs le plus souvent avec la complicité anxieuse d'adolescents plus ou moins conscients des épreuves à venir et désireux de prolonger le « moratoire » que constitue cette période de leur vie (Muxel, 1991).

Cette logique « expressive » rencontre la question de la mixité dès lors que se pose le problème du « climat » de l'établissement et de son éventuel impact sur la sécurité, le bien-être ou le bonheur des enfants. La notion de « climat » comme celle de « niveau » renvoie prioritairement au public de l'établissement. Plus l'établissement est hétérogène, plus les parents craignent l'agressivité des autres enfants, celle-ci leur apparaissant encore plus fortement liée que le « niveau » aux défaillances de la socialisation familiale dans les classes populaires françaises et immigrées. Toutefois, des parents anxieux pour leur progéniture ont tendance à présenter comme des établissements violents, des établissements plutôt favorisés, voire très favorisés de Rueil en attribuant ce « climat » au « laxisme » des professionnels de l'éducation ou des responsables politiques : « Il est de notoriété quasi publique que des élèves de sixième ou cinquième ou quatrième ont, en cours d'année, été braquer la station-service du coin. Donc, ça ne donne pas vraiment une bonne image du collège. Et il est de notoriété publique, semble-t-il, que les responsables du collège ont levé toute sanction contre ces élèves. Ce qui est pour le moins interloquant. Mais ça correspond aux orientations prises par l'ex-ministre de la justice, pour qui il n'y a pas de délinquants » (père gérant de société, mère cadre dans une banque, quatre enfants, propriétaires d'une maison à Rueil). Des rumeurs de ce type, fondées ou infondées, sont souvent à l'origine du choix d'établissements privés perçus, notamment par les parents les moins dotés des ressources financières permettant d'habiter dans des quartiers résidentiels, comme des « refuges », en raison aussi bien de l'écrémage social du public que du meilleur encadrement des élèves par les enseignants : « Dans le privé, il y a de la discipline. À N. aussi, même si c'est public, à R. (école beaucoup plus populaire) c'est l'anarchie ! Au collège, les enfants font ce qu'ils veulent, ils se permettent de répondre aux profs... Et puis, la violence, il y a des choses qui se passent dans le public qui ne se passent pas dans le privé. Ils y sont cadrés, surtout au collège » (père agent RATP, mère secrétaire, divorcés, un enfant, locataire dans un HLM à Rueil).

La prise en compte du « profil psychologique » de chaque enfant et des caractéristiques supposées des établissements publics et privés, notamment en termes de climat et de public, conduit parfois certains parents à opérer des choix différenciés pour chacun de leurs enfants. L'adolescent qui est vu comme psychologiquement fort, mûr, courageux et avec des

objectifs scolaires clairs, est présenté comme ayant des atouts pour faire face aux effets de la mixité sur le rapport au travail et le comportement en général dans l'établissement public de proximité. En revanche, pour celui qui est perçu comme influençable, immature et sensible, les parents craignent qu'il ne soit en mesure de vivre avec des élèves dits « difficiles », qu'il cherche à partager leurs codes par peur de s'affirmer et que ses résultats en soient affectés : « Pour aller en primaire pas de problème, arrivé en CM2, là ont commencé les problèmes parce que le collège avait mauvaise réputation. Mon souci, c'est que je voyais bien que dans la classe de ma fille, ils allaient être très peu nombreux à suivre leur cursus au collège J [...]. En fait, ce qui s'est passé c'est qu'entre temps, j'ai arrêté de travailler, et puis bon Marie travaillait bien, c'est une enfant plutôt calme, qui discute. J'ai vraiment pas de problème avec elle et je me suis dit, «je peux tenter le collège J »... Pour le numéro deux, lui, c'est pas du tout le même cursus. C'est-à-dire qu'il est assez turbulent, plutôt hyper actif, il est très influençable, c'est encore un gros bébé dans sa classe. Je ne suis pas certaine qu'il rentre ici en 6<sup>ème</sup> à J. [...] Il est possible qu'on envisage de déménager pour pouvoir le mettre dans une école publique correcte » (père ingénieur, mère directrice de marketing d'une maison d'édition, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre). Cet « appariement psychologique » permet de légitimer un choix qui pourrait paraître « élitiste » ou « raciste » en renvoyant à la valeur de « l'enfant au centre », largement plébiscitée dans ces milieux sociaux (Rayou, 2000).

D'autres parents critiquent néanmoins cette logique « protectionniste » et la fréquentation d'établissements privés qu'elle entraîne généralement, au nom d'une vision que l'on peut appeler « libérale » des bienfaits de la fréquentation des établissements du quartier. D'une part, l'absence relative d'encadrement dans les établissements publics permettrait aux enfants de devenir plus autonomes vis-à-vis des adultes, ce qui apparaît comme une qualité essentielle pour mieux s'insérer dans le monde du travail et mieux « gérer » sa vie : « Ce que les parents demandent souvent au privé, c'est qu'on structure leurs enfants, c'est-à-dire qu'on les entoure beaucoup, qu'on fasse les horaires, la discipline et, moi, je trouve que l'éducation, c'est quand même que les enfants apprennent à se débrouiller et que, si on les structure trop, ils n'apprennent pas à se débrouiller. Il y a un moment où il faudra bien les lâcher, qu'ils se débrouillent tous seuls, qu'ils gèrent tout seuls leur travail, leurs déplacements, leur emploi du temps et c'est normal. L'école doit leur apprendre cela aussi » (père médecin libéral, mère médecin du travail, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre). D'autre part, la mixité scolaire, sociale et ethnique qu'on y trouve permettrait aux enfants de se préparer à



École Paris XIV en visite à Londres  
© R. Belchi

la mixité du monde de travail et à un certain degré d'agressivité dans les relations sociales : « Moi, j'ai fait toute ma scolarité dans le privé chez les sœurs et je voulais éviter à tout prix ça pour mes enfants parce que j'estime que l'école, c'est aussi comment est la société aujourd'hui. Et moi j'ai été beaucoup préservée pendant beaucoup d'années et quand je me suis retrouvée ensuite dans la vie active, je me suis rendu compte que j'avais eu de la chance entre guillemets parce que je ne sais pas si c'est vraiment une chance de se retrouver dans un milieu qui avait été déjà bien trié. En fait, ce n'est pas comme ça que la société fonctionne aujourd'hui et je pense que les armes on peut les acquérir dès la toute petite enfance et il faut les acquérir dès la petite enfance pour arriver à vivre en collectivité » (père cadre administratif et financier, mère directrice marketing d'une maison d'édition, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre).

## L'école et l'intégration locale et nationale

Mais c'est logiquement autour du rôle attribué à l'école dans les domaines de l'intégration locale et nationale que la question de la mixité apparaît plus problématique. La très grande majorité des parents que nous avons rencontrés perçoivent l'école, par rapport à un univers familial plus fermé, comme un lieu d'ouverture au travers d'échanges avec d'autres enfants qui se prolongent dans l'espace local. Ceci est notamment le cas pour l'école primaire qui est choisie en très grande majorité en fonction de la proximité, non seulement pour des raisons pratiques, mais aussi pour des raisons symboliques. En effet, pour de nombreux parents des classes moyennes, notamment des professionnels du secteur public comme ceux qui ont choisi d'habiter au centre de Nanterre, la sociabilité enfantine et adolescente qui se construit dans les établissements du quartier participe du bonheur de l'enfant – et donc de la logique « expressive » examinée précédemment – mais aussi d'un idéal de vie accordant de l'importance à l'intégration locale : « C'est sympa

pour un enfant d'aller à l'école dans son quartier parce qu'il a des copains de quartier et que donc ça crée des liens sociaux dans le quartier, d'aller les uns chez les autres et de dormir les uns chez les autres parce que, à cet âge, ils font beaucoup ça. (C'est sympa) 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 c'est important pour les enfants » (père médecin libéral, mère médecin du travail, deux enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre).

Toutefois, le choix d'une école de proximité n'implique pas automatiquement une plus grande mixité sociale ou ethnique dans les échanges. Le degré d'ouverture peut en effet avoir été contrôlé au préalable par le choix du lieu de résidence, ou l'être au quotidien car, comme l'ont évoqué spontanément certains parents, les jeunes enfants, plus ou moins guidés par leurs parents, choisissent pour les invitations aux anniversaires, à jouer ou à dormir à la maison, des enfants appartenant aux mêmes milieux qu'eux. Et la sociabilité entre parents, qui prend appui sur celle des enfants, mais aussi très souvent sur l'investissement dans les associations des parents d'élèves, est aussi largement une sociabilité de classe. Nous avons néanmoins observé des différences dans la forme et le sens de cette sociabilité entre les parents nanterriens et les ruellois, les premiers ayant une sociabilité plus élargie et plus « mixte » que les seconds. Ces différences s'expliquent en partie, bien sûr, par la plus grande hétérogénéité sociale de la population de Nanterre, y compris de celle qui habite dans les quartiers plus résidentiels. Mais elles procèdent aussi du fait que, sous l'impulsion des établissements scolaires, des associations et de la municipalité, la sociabilité nanterroise est de longue date une sociabilité plus publique qui se décline sous forme de fêtes ou de manifestations auxquelles participent une grande diversité de groupes au sein de la population (Segalen, 1990). On observe d'ailleurs des parents qui, dès l'école primaire, refusent cette forme de sociabilité car, malgré son caractère limité, elle leur semble constituer une menace pour la sauvegarde de leur identité sociale : « À la fin de l'année, il y a eu une fête d'école à T. et j'ai vu qu'il n'y avait pas de gens comme nous. Il y avait beaucoup de... À base de groupes de rap en autogestion, le directeur au tam-tam, c'était très bien, mais ce n'était pas nous [...] 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 » (père gérant d'une banque, mère au foyer, cinq enfants, locataires d'un appartement à Nanterre).

En revanche, à Rueil, non seulement les quartiers où résident les classes moyennes sont plus homogènes,

mais la sociabilité entre enfants se prolonge hors de l'école essentiellement par le biais d'activités sportives et culturelles dont le choix est fortement guidé par la position sociale des parents. De même, la sociabilité entre adultes est une sociabilité essentiellement privée, s'exprimant par le biais de dîners et de réceptions, et donc plus exclusive au plan social. En décentralisant très largement l'activité politique et associative à l'échelle des quartiers, la mairie a également renforcé ces orientations. Il existe néanmoins des différences entre les quartiers où prédominent les propriétaires et ceux où il y a plus de locataires. Les propriétaires sont plus enclins à lier sociabilité et intégration locale, mais il s'agit d'une intégration très circonscrite, tant au plan géographique qu'au plan social, le cas extrême étant celui d'un ensemble de maisons construites dans un domaine entièrement fermé par des grilles, à l'exemple des quartiers résidentiels d'Amérique du Nord et du Sud où la sociabilité a lieu quasi exclusivement intra muros. Les locataires recherchent, quant à eux, une sociabilité plus élargie, mais aussi plus superficielle : « Dans le secteur où nous habitons, la plupart des gens sont locataires comme nous, c'est le même style de vie que le nôtre. Ce sont souvent des familles nombreuses avec des enfants qui sont scolarisés dans les mêmes écoles. Pour vous donner un exemple, dans l'immeuble où nous habitons, aux trois étages, il y a trois garçons du même âge que mon fils qui vont dans la même école, qui pratiquent presque les mêmes activités scolaires et sportives, ça donne un climat de quartier. C'est très convivial. C'est différent du quartier où les gens sont propriétaires. La plupart des gens sont des cadres supérieurs, en transit pour leur métier, qui reviennent de l'expatriation, qui repartent, c'est très riche » (père consultant financier, mère directrice de l'ANPE, trois enfants, locataires d'un appartement à Rueil).

Dans les deux cas cependant un certain « cosmopolitisme » – le terme étant utilisé par certains parents pour valoriser les contacts avec des populations défavorisées en les mettant sur un pied d'égalité avec ceux entretenus avec des populations favorisées d'origine étrangère qui sont aussi présentes en petit nombre dans les deux communes, surtout à Rueil – est toléré dans les relations enfantines. Cette dimension apparaît plus problématique à l'entrée au collège, quand les enfants commencent à développer une sociabilité plus distincte de celle des parents qui préfigure leurs relations sociales futures. Pour certains parents, le choix d'un établissement public de bonne réputation permet dans une large mesure de canaliser les « fréquentations » tout en laissant une certaine liberté aux enfants : « On dépendait du collège qui était en face, le collège D. et c'est vrai que là il ne se serait pas retrouvé par rapport à l'école primaire qui est un milieu un peu plus privilégié. Je pense qu'à V., on retrouve un peu ce cadre. En fait, oui, ils se plaignent

de beaucoup de choses et en même temps, entre enfants, ils ne s'entendent pas trop mal, ils ont un certain degré de liberté » (père ingénieur électronicien, mère surveillante dans un établissement pour personnes âgées, deux enfants, locataires d'un appartement à Rueil). Cela ne suffit pas toutefois aux parents les plus élitistes au plan social. Pour ces derniers, seul le choix du privé permet une véritable socialisation de classe grâce au travail conjoint des parents et des professionnels de l'éducation.

La mixité au collège prend aussi un sens plus large dans la mesure où les objectifs de l'enseignement secondaire et l'élargissement plus ou moins grand du recrutement sont censés refléter davantage qu'à l'école primaire, les rapports sociaux dans la société nationale. Les stratégies d'exclusion à travers l'école que mettent en œuvre certains parents sont donc aussi des stratégies de cloisonnement social fondées sur une vision conservatrice de la société qui met l'accent sur les écarts entre les groupes sociaux. Ces stratégies sont logiquement d'autant plus vigoureuses que ces parents se sentent menacés par la proximité urbaine et scolaire d'autres « indésirables ». Il est à cet égard significatif de constater que le discours anti-ouverture, qui se focalise sur les « étrangers » pour marquer encore plus la distance culturelle et sociale, est aussi virulent parmi les petites classes moyennes de Nanterre, où on l'entend davantage, que parmi les classes moyennes supérieures de Rueil pour lesquelles la simple présence d'un quartier d'HLM à proximité engendre toutes sortes de peurs sur la « contamination » sociale et la dissolution de l'intégration nationale : « Moi, je vois le quartier dont vous me parliez au début, ils ont fait une école, justement, pour essayer de mélanger, pour que les enfants de ces pavillons finalement se retrouvent avec ceux de F. (quartier HLM) mais ça n'a pas marché (...) C'est bien de vouloir mélanger, mais les parents qui viennent d'un certain milieu, je comprends qu'ils choisissent la sécurité avec C. Avant il n'y avait pas tous ces problèmes, c'est depuis qu'il y a eu l'arrivée d'étrangers que ça a changé » (père consultant financier, mère au foyer, deux enfants, propriétaires d'une maison à Rueil).

Parallèlement, les stratégies d'ouverture d'autres parents – certes largement minoritaires – témoignent d'une autre vision de la société dans laquelle les contacts entre les groupes sociaux sont fondateurs d'une nouvelle modernité : « Dans mon esprit, je trouve que l'école, ça devrait être le reflet social d'un quartier, d'une population. La France s'est faite d'un tas de gens de tous les horizons, de toutes les régions, de tous les pays, de tous les milieux sociaux et l'école devrait être le reflet de ça, parce que la société est le reflet de ça » (père architecte, mère directrice d'école, trois enfants, propriétaires d'une maison à Nanterre).

Cet idéal de mixité demeure néanmoins très abstrait. Ce qui apparaît important, c'est d'accepter la

différence plutôt que de développer des échanges véritables entre enfants ou adolescents de différentes origines sociales et nationales. Les écoles du centre de Nanterre et les collèges les plus hétérogènes de Rueil offrent à cet égard, par leur mélange « équilibré », un cadre idéal pour développer cette forme de tolérance : « Je pense qu'un certain mélange est bon pour tout le monde. C'est-à-dire que choisir des écoles très élitistes, avec des enfants qui viennent tous du même milieu, je pense que ce n'est pas un service que l'on rend aux enfants. Ils sont dans la vraie vie, quoi ! Et pour tout ce qui est apprentissage de la tolérance et de la différence, ça me paraît compromis. Donc je pense qu'un certain mélange d'origines, de comportements, de traditions... Mais dans un certain respect » (père et mère pharmaciens, trois enfants, propriétaires d'une maison à Rueil). Chez d'autres encore la tolérance semble relever davantage du principe de faire « de nécessité, vertu » que de l'adhésion à une valeur en soi. Elle apparaît en effet comme la seule attitude « réaliste » possible dans des contextes urbains et dans des sociétés profondément et inévitablement hétérogènes : « L'école a un rôle de socialisation ; et puis c'est un groupe où on vit un certain nombre d'heures, on voit beaucoup de

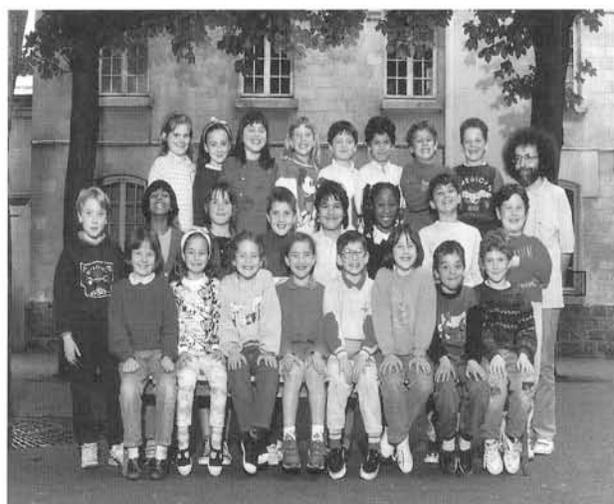


Photo de classe - Paris XIV  
© D. R.

gens, on peut apprendre la tolérance. On admet tout le monde, le Noir, l'Arabe, le Blanc, le handicapé (...) Ici, c'est indispensable, il y a une mixité de population, il faut vivre avec » (père ingénieur hydraulique, mère au foyer, trois enfants, propriétaires d'un appartement à Nanterre). Toutefois, dans les deux cas, toute atteinte perçue comme importante à la progression scolaire, au bien-être ou à l'identité sociale des enfants, peut conduire à l'abandon en acte de l'utopie du métissage urbain.

## Politique officielle et pratiques de terrain

Les points de vue et les actions des classes moyennes

autour de la mixité témoignent ainsi d'une grande ambivalence. Examinés à partir d'une rationalité externe, celle du chercheur, ils apparaissent souvent incohérents. Il n'est pas rare de voir le même parent exalter la mixité dans le primaire et la décrier dans le secondaire, critiquer négativement son impact sur le « niveau » scolaire des enfants et souligner sa contribution à la préparation au monde du travail et à la vie sociale, ou, bien plus souvent encore, se déclarer en faveur de la carte scolaire en théorie et pour le choix en pratique. S'il est tentant alors de dénoncer un discours sur les valeurs dont l'objectif serait seulement de masquer les stratégies, cette position empêche de comprendre les incertitudes et les compromis que sous-tendent les pratiques scolaires des classes moyennes et dont nous avons fourni ici une ébauche encore incomplète. Par ailleurs, des contrastes importants apparaissent entre différents groupes : les cadres, notamment ceux occupant des fonctions managériales, s'opposent aux professionnels, les salariés du public à ceux du privé, les Ruellois aux Nanterriens. À l'intérieur d'un ensemble d'orientations communes concernant l'importance accordée au « niveau », à l'épanouissement des enfants ou à leur intégration dans l'espace local et national, qui permettent encore, à notre avis, de parler d'un groupe social, on constate un relatif éclatement des positions. Cet éclatement empêche une action collective cohérente, mais permet de repérer des groupes plus ou moins susceptibles, sous certaines conditions, d'agir en faveur de la mixité scolaire.

Il faut en effet souligner que les choix des parents des classes moyennes jouent actuellement un rôle essentiel dans l'orientation de l'action éducative (van Zanten, 2002). L'écart entre la politique officielle et les pratiques de terrain ne se creuse pas seulement, comme nous l'avons montré dans un travail antérieur, dans la périphérie défavorisée où l'autonomie des acteurs est souvent une autonomie par défaut qui résulte de l'absence ou de l'incohérence des décisions nationales (van Zanten, 2001). Cet écart est également le résultat de stratégies plus conscientes dont sont porteurs les parents des classes moyennes à titre individuel mais que relaient, et parfois amplifient, les associations des parents, les chefs d'établissements et les collectivités territoriales. Par rapport à ces stratégies, l'action régulatrice des autorités éducatives locales apparaît actuellement largement inefficace. Pour qu'elle soit en mesure de limiter les effets des pratiques parentales sur l'accroissement des inégalités et des ségrégations, il faudrait à la fois qu'elle puisse englober un champ plus vaste (les processus scolaires et urbains) et que les règles bureaucratiques laissent la place à de nouvelles formes de gestion déconcentrée, contrôlées par l'État central mais adaptées aux différents contextes, et fondées sur de nouvelles alliances entre les acteurs de l'éducation à l'échelle locale.

Agnès Van Zanten

## RÉFÉRENCES

- Bagguley P., Mark-Lawson J., Shapiro D., Urry J., Walby S. et Warde A., (1990), *Restructuring : Place, Class and Gender*, London, Sage Publications.
- Ball S., Vincent C., (1998), « « I heard it in the grapevine » : « Hot knowledge and school choice » », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, n° 3, pp. 377-400.
- Ball S., van Zanten A., (1998), « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, n° 1, pp. 47-71.
- Beck U., (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Alto-Aubier, (première édition allemande 1986).
- Bell D., (1979), *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, (première édition américaine 1975).
- Bidou C., (1984), *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boltanski L., Chiapello E., (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bouffartigue P., (2001), *Les cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute.
- Broccolichi S., (1995), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés Contemporaines*, n° 21, pp. 15-27.
- Broccolichi S., van Zanten A., (1997), « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 5-17.
- Collins R., (1979), *The Credential Society. A Historical Sociology of Education*, New York, Academic Press.
- Dubet F., Martuccelli D., (1996), « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et politiques*, n° 35, pp. 109-121.
- Gewirtz S., Ball S., Bowe R., (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Lipovetsky G., (1983), *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- Monjardet D., (1984), « La pensée utopique et les couches moyennes : quelques hypothèses », *Sociologie du Travail*, n° 1, pp. 50-63.
- Murphy R., (1988), *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*, Oxford, Clarendon Press.
- Muxel A., (1991), « Le moratoire politique des années de jeunesse », in Percheron A., Rémond R. (dir.), *Âge et politique*, Paris, Économica.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M., (1989), *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.
- Rayou P., (2000), « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" » in Derouet J.-L. (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Seeley J., Sim R., Loosley E. W., (1956), *Crestwood Heights. A Study of the Culture of Suburban Life*, Toronto, Toronto University Press.
- Segalen M., (1990), *Nanterriens. Les familles dans la ville*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Vergès P., (1983), « Approche des classes sociales dans l'analyse localisée », *Sociologie du travail*, vol. XXV, n° 2, pp. 226-232.
- van Zanten A., (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.
- van Zanten A., (2002), « Education restructuring in France : Middle-class parents and educational policy in metropolitan contexts », Communication à l'European Conference for Educational Research, Lisbonne, 11-15 septembre.

**Agnès van Zanten** est sociologue, directrice de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique. Elle travaille à l'Observatoire Sociologique du Changement qui est un des laboratoires CNRS de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Elle s'intéresse aux dynamiques et aux politiques éducatives locales et a récemment publié *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (Paris, PUF, 2001).  
<agnes.vanzanten@osc.sciences-po.fr>