

Université Lumière Lyon 2

Année 2003 / 2004

Faculté d'anthropologie et de sociologie

Séminaire de Maîtrise:

Espaces, dynamiques urbaines et socialisation

(Jean-Yves Authier, Isabelle Mallon, Marie Vogel)

Mémoire de Maîtrise :

**Les inégalités territoriales
des chances scolaires en France**

Felix Wolter

Présenté par :

Felix WOLTER

Numéro d'étudiant :

XXX

Adresse :

Résidence Pauline

22, rue Jarente

69002 Lyon

0049 XXX

Adresse parentale :

XXX

XXX

Allemagne

0049 XXX

Email : felix.wolter@uni-mainz.de

Date : le 24 mai 2004

Sommaire

1. Introduction	1
2. Notions centrales et définitions	6
3. Approche théorique et discussion de la littérature	10
4. Base de données et méthodes	33
5. Analyses empiriques et résultats sur les inégalités territoriales des chances scolaires	43
6. Résumé et conclusion	89
Bibliographie	94
Table des matières	97
Liste des tableaux et des encadrés	99
Liste des figures	100
Annexes	101

1. Introduction

1.1. Préambule

En France, la discussion sur le système éducatif représente depuis toujours une polémique quotidienne et intense. Ce débat prend place dans tous les domaines de la société française, car les questions sur le système scolaire concernent presque tout le monde : les parents des élèves s'inquiètent pour leurs enfants, les professeurs d'écoles s'organisent pour défendre leurs intérêts, la politique doit réfléchir sur des changements de l'organisation du système éducatif, les entreprises demandent des nouvelles recrues bien formées etc. Cette polémique gagne encore plus d'importance en raison de l'organisation centraliste du système scolaire français : les décisions de la politique sur ce dernier, prises en général par le ministère de l'éducation à Paris, touchent toujours toute la France.¹

Cette organisation centraliste de l'instruction publique s'accompagne de l'objectif d'un caractère uniforme de l'enseignement en France : dans tout le pays, on veut offrir aux élèves et étudiants les mêmes conditions de formation pour que chacun ait les mêmes chances de recevoir une « bonne formation ». En d'autres termes, un des buts principaux de la politique de l'éducation en France est d'établir l'égalité des chances scolaires : on veut garantir que chaque élève puisse profiter également de l'enseignement scolaire, d'une manière qui correspond à ses potentiels et performances, indépendamment de son origine sociale et de sa provenance géographique. Le mémoire présent a comme objectif de démontrer que, en réalité, ce n'est pas le cas.

La finalité de ce travail est d'étudier les « inégalités territoriales des chances scolaires en France ». En d'autres termes, la problématique sera d'évaluer pourquoi et dans quelle mesure les chances scolaires (les chances de terminer son parcours scolaire avec un « bon diplôme ») sont – dans la société française – réparties inégalement en dépendance des disparités territoriales : est-ce que par exemple les élèves dans un petit village en campagne ont les mêmes chances d'obtenir le bac que les élèves à Paris? Ou combien des élèves provenant d'une banlieue défavorisée poursuivent un enseignement supérieur, comparé avec ceux qui proviennent du centre-ville? Cela implique la supposition qu'il y a un rapport entre les caractéristiques du lieu d'habitation d'un élève ou étudiant et ses chances scolaires. Les dimensions qui distinguent les lieux d'habitation différents peuvent ici être des différences entre les régions administratives de la France, des différences entre Paris et la province, mais surtout des dispa-

¹ Cf. Zettelmeier 1999 : p. 139.

rités entre les espaces urbains (avec la distinction importante entre centre-ville et banlieue) et les espaces ruraux. Comment par exemple est-ce que le fait de provenir d'un espace rural, marqué par des structures agricoles (une économie et une densité de la population plutôt faible) exerce une influence sur le comportement devant le système scolaire ? Ou quelle est la signification de la densité des établissements d'enseignement supérieur (notamment les grandes écoles) dans la région parisienne ?

En dehors de l'intérêt sociologique de ce genre de questions (la problématique et son intérêt sociologique seront présentés dans le chapitre suivant), ces interrogations sont pertinentes pour deux raisons : premièrement, l'objectif de la politique éducative (déjà mentionné au-dessus) est de garantir l'égalité des chances scolaires dans toute la France, rendu plus visible par l'organisation très centraliste du système scolaire. Il convient alors d'évaluer si la politique a réussi son but explicite ou pas (et si non, dans quelle mesure ?). Deuxièmement, dans les sociétés postmodernes, l'essentiel pour « réussir sa vie » est de disposer d'une bonne formation : sans cette dernière, il est difficile d'entrer dans le marché de l'emploi et de gagner de l'argent, car non seulement le développement technique et scientifique demande de plus en plus de connaissances des individus, mais aussi que le jugement des employeurs concernant la valeur d'une personne sur le marché de l'emploi se fait aujourd'hui presque exclusivement sur la base d'un diplôme de formation (cf. Baron, Caro et al. 2003 : p. 7). Pour ces raisons, la possibilité d'acquérir un diplôme assez élevé est une question de haute importance pour chaque individu.

1.2. Problématique et procédé

En ce qui concerne le classement de la thématique de ce mémoire dans la sociologie, elle touche plusieurs domaines de la recherche sociologique. Il fait d'abord partie du champ de recherche sur l'inégalité des chances scolaires. Ce domaine de recherche tient à étudier du point de vue théorique et du point de vue empirique dans quelle mesure et pourquoi au sein de la société, certains groupements réussissent mieux dans le système de formation que d'autres. Autrement dit, l'objet principal, ce sont alors les « chances scolaires », c'est à dire la possibilité pour chaque individu d'acquérir un diplôme « assez élevé », qui correspond à ses potentiels.² Si ces possibilités ne sont pas égales pour tout le monde, on parle d'inégalité des chances scolaires. Tandis que la recherche théorique se concentre surtout sur l'explication des mécanismes qui causent ces disparités (pourquoi existent-elles et quels sont les mécanismes qui

² Une définition plus élaborée de la notion des « chances scolaires » sera introduite dans le chapitre 2.

les produisent ?), l'objectif de la recherche empirique est d'étudier à l'aide des analyses des données où on trouve des inégalités, ce qui signifie de découvrir les groupements qui sont désavantagés en ce qui concerne leurs chances scolaires.

Un autre domaine de la sociologie qui est concerné par la thématique de ce mémoire est la recherche sur l'influence de « l'espace » sur le comportement des individus. Les problèmes sociologiques qui sont traités ici cherchent à étudier le rapport du monde social à son environnement spatial : l'objectif est de mettre en relief l'interaction entre les actions des individus et l'espace qui les entoure (cf. Bertram et Hennig 1995 : p. 233 sv.). Plus simplement, comment des caractéristiques de l'espace entourant les individus influencent leurs comportements ?

Pour le travail présent, ces orientations générales forment le cadre des questions qui seront posées et traitées. Les deux domaines de recherche qui étaient présentés au-dessus seront joints de manière que la question centrale sera d'étudier comment des disparités territoriales des lieux d'habitation des individus exercent un effet sur leurs chances scolaires. Cette problématique contient d'abord deux dimensions : une dimension théorique et une dimension empirique. L'objectif de la partie théorique sera de chercher un cadre explicatif qui permet d'expliquer les phénomènes des inégalités des chances scolaires. Comme l'intérêt de la théorie sociologique en général est de trouver des schémas d'explication sur la question de savoir pourquoi les individus agissent d'une certaine manière (et pas d'une autre), la problématique ici est de trouver un modèle d'explication qui répond à la question de savoir pourquoi les individus agissent d'une façon qui – dans un effet agrégé – cause des inégalités des chances scolaires entre certains groupements dans la société. Ce modèle théorique doit comprendre des aspects sur le comportement individuel devant le système scolaire, mais aussi des aspects sur la dimension spatiale introduite au-dessus : comment est-ce que les disparités territoriales influencent-elles le comportement des individus devant le système scolaire ?

Le traitement des inégalités sociales selon l'aspect spatial est d'ailleurs un des intérêts sociologiques principaux de ce mémoire : comme Bertram et Hennig (1995 : p. 231 sv.) l'affirment, la plupart des théories portant sur les inégalités sociales partent de la supposition que certaines dimensions de ces inégalités ont le même effet pour les individus à l'intérieur d'un état national. Cependant, il est fortement probable que l'effet des inégalités sociales varie selon les contextes spatiaux qui entourent directement les individus. Mais malgré cela, la plupart des recherches existantes sur les inégalités des chances scolaires se sont, surtout en France, peu occupées de cette dimension spatiale des inégalités (voir aussi chapitre 3.2.2.).

L'intérêt de la partie empirique de ce travail est d'abord d'examiner où et dans quelle mesure on peut trouver des inégalités en fonction des disparités territoriales. Pour le traitement de cette question c'est une approche strictement quantitative qui s'impose ici, afin de permettre d'évaluer la signification des inégalités territoriales d'une manière représentative et comparative pour toute la France. L'objectif ici est alors d'évaluer la pertinence et le poids du lieu d'habitation d'un élève (ou étudiant) à l'aide des modèles multidimensionnels qui seront appliqués à un grand ensemble de données quantitatives, dérivé de l'enquête « Génération 1998 », portant sur la formation dans toute la France. Les modèles multidimensionnels intègrent plusieurs variables dans une analyse et permettent ainsi d'isoler statistiquement les effets singuliers causant des inégalités ; c'est à dire on peut déterminer par exemple les *seuls* effets (dits les « effets nets ») du lieu d'habitation d'un élève (centre-ville, banlieue, campagne ; Paris, province etc.), de son origine sociale etc. Autrement dit, les questions centrales ici sont les suivantes :

- Est-ce que les « inégalités territoriales » existent vraiment ? Sont-elles statistiquement significatives ? Et quelles sont les caractéristiques spatiales (i.e. espace urbain / espace rural) qui déterminent des avantages ou inconvénients pour les élèves et étudiants ?
- Quel est le poids de ces inégalités en comparaison avec d'autres facteurs déterminants ? Est-ce que les inégalités territoriales sont à juger plutôt faibles en comparaison avec par exemple l'effet de l'origine sociale des élèves sur ses chances scolaires ? Ou sont-ils plus forts ?
- Quel est l'effet des inégalités territoriales pour les différents paliers du système scolaire en France ? On pourrait par exemple imaginer que l'effet du lieu d'habitation est seulement significatif pour l'enseignement supérieur...
- Dans des espaces différents d'autres facteurs causant des inégalités ont-ils aussi des effets différents ? Par exemple, le poids de la catégorie socioprofessionnelle du père d'un élève est-il plus faible (ou plus fort) dans l'espace rural ou dans l'espace urbain ?

Dans le but de bien traiter toutes les dimensions de la problématique (surtout les questions *théoriques* et *empiriques*), une approche déductive sera choisie dans ce mémoire : partant d'une analyse des théories sociologiques (déjà existantes) qui sont pertinentes pour la thématique présente, on va en déduire des hypothèses concrètes, qui seront vérifiées à l'aide des analyses empiriques. Le procédé se déroulera de la manière suivante :

Le chapitre 2 qui suit cette introduction sert à présenter et à définir les notions et concepts centraux de la thématique. Cela a comme objectif non seulement de rendre les analyses théoriques et empiriques plus compréhensibles, mais aussi de fournir une base de discussion solide et commune, afin d'éviter des malentendus. Par la suite, un chapitre (chapitre 3) sera consacré au développement d'un cadre théorique qui structurera les analyses empiriques. Le but ici est de présenter un schéma explicatif concernant les inégalités scolaires. A part cela, une discussion de la littérature sur ce domaine et le développement des hypothèses font aussi parties du chapitre 3. Ensuite, dans le chapitre 4, je vais présenter les méthodes et l'ensemble de données qui seront utilisés pour les analyses empiriques. Afin de permettre au lecteur de bien comprendre et concevoir les résultats statistiques, nous introduirons d'une part l'enquête « Génération 1998 » qui fournit la base des analyses, et d'autre part la mesure des variables les plus importantes. Une discussion brève des problèmes et avantages de l'utilisation de cette enquête et de ces variables terminera le chapitre 4. Le chapitre « Analyses empiriques et résultats sur les inégalités territoriales des chances scolaires » (chapitre 5) constitue la partie principale de ce mémoire. Les résultats des analyses statistiques, qui répondent aux questions formulées au-dessus et qui examinent les hypothèses du chapitre 3, seront présentés ici. Par un résumé de tous les résultats et une conclusion critique, le chapitre 6 enfin termine le travail présent.

2. Notions centrales et définitions

Le chapitre suivant sert à introduire les concepts centraux et pertinents pour la suite des élaborations. L'objectif est d'offrir une gamme de concepts et de définitions qui sont non seulement capables d'être inclus avantageusement dans les théories, mais aussi opérationnalisables, c'est à dire – après avoir donné des indications sur la mesure empirique - mesurables. Cela est d'une haute importance, car c'est la définition d'une notion ou d'une expression qui est décisive pour la méthode de mesure : des définitions différentes produisent des outils de mesure différents, et cela peut entraîner des résultats différents.³

La thématique de ce mémoire porte sur les « chances scolaires » des individus. En renvoyant à Boudon (1979 : p. 27), celles-ci peuvent être définies comme « les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux les plus élevés ». Cette définition implique d'abord une hiérarchie des niveaux scolaires dans le sens qu'il existe une échelle des diplômes d'enseignement (diplômes plus ou moins précieux) qui permet de classer les différentes chances scolaires en termes de « mauvaises » et « bonnes ». Plus simplement : Les chances scolaires de l'Individu A sont mieux que celles de l'Individu B, car A a contrairement à B par exemple la possibilité d'aller à la faculté. A l'exception de la hiérarchie des diplômes, il existe aussi une échelle des *chances* d'acquérir un diplôme « assez élevé » : cela est inclus par le mot « probabilité » dans la définition de Boudon.

Il faut encore ajouter que Boudon distingue bien entre probabilités *d'accès* et probabilités de *réussite*. Les chances d'accès et les chances de réussite ne sont pas les mêmes, car il est possible que certains individus ont bien la *possibilité* d'acquérir un diplôme élevé (chances d'accès), mais, en essayant de l'obtenir, ils restent sur le carreau. Cela serait le cas par exemple si tous les fils de cadres et tous les fils d'ouvriers *entrent* en terminale générale, mais tous les fils de cadres sortent avec un bac général, contre la moitié des fils d'ouvriers. Cette distinction entre chances d'accès et chances de réussite est importante, mais en raison de la structure de la base de données utilisée pour les analyses empiriques et aussi parce que dans un mémoire de maîtrise on ne peut pas traiter tous les détails d'une problématique, on va pour ce qui suit surtout regarder les chances de *réussite*. Les chances scolaires sont ainsi entendues comme les possibilités pour chacun d'obtenir tel ou tel diplôme.⁴ Cela rend aussi plus simple

³ Dans ce chapitre on se concentrera sur les définitions plutôt théoriques ; en ce qui concerne les outils de mesure, on va ici présenter la direction générale de ceux-ci, les variables concrètes seront présentées dans le chapitre 4.3.

⁴ Bien entendu, les chances scolaires sont ici définies comme le résultat ou la somme des inégalités d'accès et de réussite.

la mesure des chances scolaires : celles-ci peuvent facilement être mesurées par le diplôme le plus élevé⁵ ou plutôt par une échelle des différents diplômes qui peuvent être obtenus dans le système scolaire français.

La notion des chances scolaires mène directement à la définition de l'égalité de celles-ci (y compris l'inégalité). Ici, on trouve deux définitions différentes, et la différence entre elles est d'une signification importante. D'un côté, l'égalité des chances scolaires peut être définie du point de vue de la *performance* (d'un élève ou étudiant) de manière qu'il n'existe pas d'égalité que dans le cas où l'acquis des diplômes scolaires dépend exclusivement de la performance individuelle scolaire : « les mêmes chances selon le potentiel et la performance » (Geißler 2002 : p. 334). Cette définition se trouve aussi dans la « mission officielle » du système éducatif dans la société française : « Pour le sens commun, le système éducatif, neutre par nature, serait le lieu d'une redistribution possible des chances sociales. En fonction de ses mérites personnels, mesurés par des performances produites dans des conditions comparables, chacun pourrait accéder à un niveau reflétant ses capacités et trouver ainsi la place qui lui revient dans la société » (Ferréol et al. 1995 : p. 70 ; cf. aussi Brauns 1998 : p. 19). On parle ainsi d'une inégalité des chances scolaires au cas où d'autres facteurs déterminent – indépendamment de la performance individuelle – l'acquis des diplômes scolaires (cf. Hradil 2001 : p.152 sv.).

D'autre côté, il existe aussi une définition *proportionnelle* : en partant de la supposition que les potentiels de performance sont égaux dans tous les groupements sociaux, on entend par l'égalité des chances que chaque groupement est représenté (concernant l'acquis de tel ou tel diplôme) également selon la proportion de ce groupement dans la société entière (cf. Geißler 2002 : p. 334). Si par exemple le taux d'enfants provenant d'une famille agricole parmi tous les élèves vaut 20 %, le taux d'enfants d'agriculteurs parmi les bacheliers généraux devrait valoir aussi 20 %. Si ce n'est pas le cas, on parle de l'inégalité des chances.

La différence entre les deux définitions est importante, car c'est d'après cette définition qu'on décide sur la méthodologie de la mesure des inégalités : des définitions différentes produisent des outils de mesure différents, et cela peut entraîner des résultats différents. Par la suite, nous

⁵ La mesure des chances scolaires à l'aide du « diplôme le plus élevé » entraîne certains avantages et problèmes : un point faible est que cette mesure ne permet pas d'éclairer les inégalités aux différents paliers du système scolaire ; on ne peut pas par exemple comparer les inégalités au niveau de collège avec celles au niveau de baccalauréat. Il est seulement possible d'analyser les résultats des inégalités dans leur ensemble, c'est à dire l'effet agrégé des inégalités aux différents niveaux du système scolaire. Néanmoins, cela est judicieux du fait que c'est d'abord le diplôme le plus élevé qui est pertinent pour les individus (leur carrière après l'école, leur entrée au marché du travail etc.). Autrement dit, nous analyseront la « somme » de toutes les inégalités accumulées par rapport à la fin des carrières scolaires des individus. Bien sûr, cela va cacher certaines choses, mais nous sommes d'avis qu'il faille regarder d'abord l'ensemble avant de se consacrer aux détails.

allons surtout nous référer au modèle proportionnel des inégalités des chances scolaires pour deux raisons : premièrement, la plupart des recherches empiriques déjà effectuées et concernant le domaine des inégalités scolaires utilisent la définition proportionnelle, parce que, comme l'affirme Hradil (2001 : p. 153) - et c'est la deuxième raison - , il est difficile de mesurer la « performance individuelle » d'une façon cohérente pour l'ensemble d'une société.

En ce qui concerne une définition des inégalités *territoriales*, nous allons en saisir tous les effets causant des phénomènes d'inégalité des chances scolaires en dépendance du lieu d'habitation d'un individu. Cette définition étant assez vaste, elle doit être concrétisée en fonction des questions de recherche formulées au début de ce mémoire. Le but de ce travail (traiter la problématique d'une façon représentative pour toute la France ; avec une perspective nationale) exige que l'on fasse ressortir des dimensions spatiales qui ont une pertinence pour tous les élèves en France. Autrement dit, comment classer « l'espace » en termes d'une signification pour les chances scolaires des élèves et étudiants français ? L'étude de la littérature portant sur ces questions a montré trois dimensions importantes : ⁶

- la distinction entre l'espace rural et urbain (avec la différence importante entre centre-ville et banlieue) est pertinente en raison des structures économiques et de la population tout à fait différente (cf. Tabard 1993). Ces contextes différents entraînent aussi des comportements individuels différents : un fils d'un agriculteur dans le Massif Central va probablement choisir un autre parcours scolaire qu'un fils d'agriculteur lyonnais. En plus, l'offre de formation se répartit inégalement entre ces espaces différents : les établissements d'enseignement supérieur par exemple se trouvent probablement rarement entre les champs de blé d'un territoire profondément campagnarde. Et finalement la plupart de la littérature sur ce sujet a toujours mis en relief l'importance des disparités entre ville, banlieue et campagne (cf. Poirey et Fromajoux et al. 1998 ; Duru-Bellat 2003 ; Beaud 2002 ; Bertram et Hennig 1996 ; Haag 2001 etc.)
- C'est surtout l'œuvre de Brauns (1998) qui met en évidence les disparités entre la région parisienne et le reste de la France. C'est avant tout l'offre de formation qui crée un fort déséquilibre entre ces deux espaces, dans la mesure où la région parisienne est équipée d'une riche variété des établissements d'enseignement supérieur, parmi eux se trouvent les plus prestigieux de France (notamment les « grandes écoles »).

⁶ Pour l'instant, ces dimensions seront seulement introduites, afin de définir la notion des inégalités territoriales ; une discussion détaillée est réservée pour le chapitre 3.

- La dernière dimension concerne les régions administratives de la France. Des études diverses ont démontré des disparités entre elles quant au comportement des élèves et étudiants devant le système scolaire (cf. Grelet / Timotéo 2002 ; Poirey / Fromajoux et al. 1998 ; MEN 2001a). A part cela, la signification des différences entre les régions gagne de plus en plus d'importance à cause du fait que les possibilités d'intervention des Conseils régionaux en matière de politique éducative se sont élargies au cours des dernières années (cf. Grelet / Timotéo 2002). Cela entraîne des différences institutionnelles entre les régions qui peuvent en revanche causer des phénomènes des inégalités des chances scolaires différentes.

Pour résumer le dernier paragraphe, les « inégalités territoriales » sont donc définies comme des inégalités qui résultent des disparités entre l'espace rural et urbain (et à l'intérieur de ce dernier entre le centre et la banlieue), entre la région parisienne et la province et entre les régions administratives de la France.

Considérant le concept de « lieu d'habitation », celui-ci devient assez flou si on se rappelle que la recherche présente a comme but de traiter tous les niveaux du système scolaire français : surtout les étudiants des filières les plus élevées vont probablement changer leur lieu d'habitation pour poursuivre leurs études. Cela rend la tâche d'un classement territorial net de ceux-ci un peu difficile : est-ce que par exemple quelqu'un qui provient de la campagne, mais qui poursuit ses études depuis 10 ans à Paris, est-il à classer dans le groupe des individus avec une origine rurale ou dans le groupe des urbains ? Autrement dit, comment rendre compte de la *mobilité* des jeunes ? Heureusement, la base de données utilisée pour les analyses empiriques (l'enquête « Génération 1998 » du CEREQ) contient une gamme d'indicateurs qui permettent de faire exactement ça : il y a des variables sur la situation géographique au début du cursus scolaire (entrée en 6^{ème}) et à la fin de celui-ci. En plus, une variable concernant la mobilité au fil du parcours scolaire permet de mettre en calcul dans quelle manière les jeunes changent leur lieu d'habitation pendant leurs années dans le système scolaire.

3. Approche théorique et discussion de la littérature

Comme il était déjà formulé dans l'introduction (chapitre 1.2), l'objectif du cadre théorique est d'offrir des explications sur les mécanismes qui causent des inégalités des chances scolaires. Plus concrètement, on cherche un schéma interprétatif qui est capable d'expliquer pourquoi les individus agissent devant le système scolaire d'une manière qui – dans un effet agrégé - produit des phénomènes d'inégalité. A part cela, l'approche théorique doit aussi tenir compte de l'influence de la dimension spatiale de la problématique de ce travail : dans quelle manière les disparités territoriales influencent-elles le comportement des individus ?

La formulation des questions qui seront traitées dans le chapitre suivant laisse déjà entendre que nous préférons ici une approche micro-sociologique, pour laquelle les phénomènes d'inégalité sont le résultat de l'agrégation des actions des individus qui agissent rationnellement dans le cadre des structures sociales qui les entourent. La première partie du chapitre présent sera ainsi consacré à la justification *théorique*⁷ du choix de cette approche micro-sociologique. Après, dans la partie 3.1.2. le modèle théorique de Raymond Boudon (la rationalité des décisions individuelles devant le système scolaire) sera présenté, suivi d'un essai d'intégrer la signification de la dimension spatiale dans ce cadre théorique (3.1.3.). Le reste de ce chapitre 3 est consacré à la présentation et à la discussion de la littérature concernant ce domaine de recherche et au développement des hypothèses pour les analyses empiriques.

3.1. Cadre théorique

3.1.1. L'approche théorique générale

Prenant en considération que l'objectif principal de la sociologie est d'expliquer pourquoi les individus agissent socialement d'une certaine manière (et pas d'une autre), on peut en général distinguer deux concepts différents qui donnent des explications sur les actions sociales des acteurs. C'est d'abord l'approche du « Homo Sociologicus » qui voit les actions des individus comme le résultat des influences des structures sociales : l'homme fait ce que les normes par exemple, ou les rôles sociaux (c'est à dire les structures sociales) lui demandent (« paradigme

⁷ Brauns (1998 : p. 105) indique que les différentes approches théoriques se distinguent surtout par la spécification des *mécanismes* détaillés qui causent les inégalités des chances scolaires. En dehors de cela, elles soulignent toutes la pertinence de l'origine sociale et socio-économique d'un élève. Pour les analyses empiriques au niveau macro il est donc – comme Brauns l'affirme aussi – moins important, si les inégalités sont expliquées par exemple à l'aide de la théorie du choix rationnel (Boudon) ou à l'aide de la théorie du capital culturel (Bourdieu). Par contre, au niveau théorique on peut montrer que certaines théories sont réductionnistes dans la mesure où elles ne tiennent pas compte de tous les aspects des actions sociales humaines. Ainsi, le chapitre 3.1.1. est consacré à la justification théorique pourquoi dans ce travail nous préférons le modèle théorique de Boudon.

normatif», Schimank 2000 : p. 69). Le deuxième concept, celui du « Homo Oeconomicus » (ou du « choix rationnel ») interprète chaque action sociale comme la conséquence d'un calcul coût-avantage ou un calcul rationnel de l'acteur : d'après ce courant théorique, dans chaque situation l'acteur peut choisir et décider parmi plusieurs alternatives d'action. Il va toujours exécuter l'alternative qui lui apporte le plus grand bénéfice avec des coûts les plus bas possibles. L'action est alors considérée comme un acte rationnel, dans lequel l'acteur poursuit toujours son plus grand avantage subjectivement attendu (cf. Schimank 2000 : p. 79 et p. 106).⁸

Afin de donner un exemple illustrant ces deux courants théoriques dans la sociologie (qui est tiré de la thématique du mémoire), on pourrait s'imaginer un élève provenant d'une famille agricole très traditionnelle qui arrête son enseignement sans l'obtention d'un seul diplôme (ses notes à l'école étaient assez bonnes, donc il a en tout cas la possibilité et la capacité de bien réussir à l'école). Pourquoi donc a-t-il arrêté l'école ? Selon la théorie du paradigme normatif, on dirait (par exemple) qu'il ne poursuit plus les cours, car il existe des normes qui lui demandent de s'occuper de la ferme des parents et de prendre le rôle d'un agriculteur comme eux. Pour ça, il n'a pas besoin d'une bonne formation. La théorie du choix rationnel (homo oeconomicus) répondra à la question au-dessus que l'élève arrête l'école, parce que par exemple les coûts pour poursuivre l'école sont plus élevés que ceux pour l'abandonner et – en même temps- les bénéfices d'une bonne carrière scolaire seraient pour lui marginaux : pour traire une vache, il ne lui faut pas un diplôme universitaire.⁹

On voit bien qu'une action humaine identique peut évoquer des explications différentes, selon le schéma d'explication dont on se sert. Néanmoins il existe des cas (c'est à dire des actions à concevoir) qui ne peuvent pas être expliqués par chacune des deux théories. D'une part, on n'arrive par exemple pas, en ce qui concerne l'approche du paradigme normatif, à comprendre pourquoi, si on suppose que toute action humaine est conduite par des rôles sociaux et des normes, il existe pourtant des comportements « rôle-déviant » (par exemple un vol, même si tout le monde connaît bien la norme selon laquelle « voler n'est pas bon »). D'autre part, la théorie du choix rationnel ne donne pas de réponse pour tout comportement altruiste : pourquoi un individu agit-il d'une manière qui ne lui apporte rien du tout comme bénéfice, mais bien des coûts ?

⁸ Bien sûr, ces présentations ne sont qu'un résumé très condensé. En vérité, les deux modèles sont beaucoup plus élaborés.

⁹ Cet exemple veut seulement illustrer les deux concepts d'explication en sociologie, il est consciemment exagéré fortement et loin de correspondre à la réalité (qui est, comme Thélot et Vallet (2000 : p. 12) le montrent, le contraire : les fils d'agriculteurs ne sont pas du tout désavantagés concernant leur réussite scolaire en comparaison avec les fils/filles d'autres origines sociales).

Une première conséquence qu'on peut déduire des problèmes énumérés dans le dernier paragraphe serait qu'il faut – pour bien saisir ou comprendre *tous* les comportements humains - un approche théorique qui inclut non seulement les « forces normatives » qui influencent les actions des individus, mais aussi leur capacité de décider indépendamment et de faire ce qui leur apportent le plus grand bénéfice.

Les deux courants théoriques introduits au-dessus symbolisent une des polémiques les plus importantes dans la sociologie. Ainsi, ils déterminent aussi la discussion théorique dans la thématique des inégalités scolaires. La question initiale de l'inégalité des chances scolaires pour laquelle il faut trouver une approche théorique était d'expliquer les mécanismes qui les produisent : pourquoi (par exemple) le taux des bacheliers scientifiques parmi tous les élèves d'une année est-il plus élevé pour les fils de cadres que pour les fils d'ouvriers ?

D'un côté, les théories structuralistes et culturalistes (Bourdieu, Passeron) utilisent des approches macro-sociologiques¹⁰ : pour les défenseurs de ces dernières, l'inégalité des chances est le résultat des caractéristiques de l'organisation de toute la société. « L'école Bourdieusienne » voit dans « l'héritage culturel » des parents à leurs enfants la force motrice des inégalités (cf. Brauns 1998 : p. 98 sv.). D'après lui, l'organisation du système éducatif est plus proche des cultures « favorisées » dans la société, et pour cette raison les fils des milieux loin de la culture imposée par le système scolaire sont désavantagés. En d'autres termes, le système éducatif transforme les inégalités culturelles qui sont déterminées par l'origine (la provenance) des élèves en inégalités scolaires (Brauns 1998 : p. 98). Les individus obéissent à un « déterminisme du système » (ibidem).

De l'autre côté, l'approche du sociologue Raymond Boudon est plutôt basée sur le paradigme du « homo oeconomicus ». L'idée est d'expliquer un changement social au niveau macro-sociologique par les décisions rationnelles des acteurs individuels (Boudon 1980, cité par Brauns 1998 : p. 101). Plus concrètement, la théorie de Boudon peut être résumée comme dans ce qui suit : « [...] face à chaque alternative (continuer ou non des études, choisir telle ou telle filière), les individus se comporteraient de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile selon leurs attentes et leurs stratégies. Ils obéiraient ainsi à un processus de décision rationnelle dont les paramètres seraient fonction de leur position » (Ferréol (et al.) 1995 : p. 75).

¹⁰ Brauns (1998: p. 101) parle d'un « primat de la structure sur le comportement individuel. »

Après avoir brièvement introduit les courants théoriques principaux non seulement pour la sociologie en général, mais aussi pour le domaine de l'inégalité des chances, on doit se demander maintenant ce que tout ça apporte pour le sujet des inégalités territoriales.

Premièrement, la théorie de Boudon semble la plus adaptée pour la thématique. Les théories macro-sociologiques sont réductionnistes pour la raison qu'elles – comme déjà mentionné – ne prennent pas en compte la capacité des individus à décider individuellement (ici sur leur formation). Par contre – avec la formulation de son modèle (voir la citation de Ferréol au-dessus) – Boudon évite le réductionnisme qui est souvent contenu dans les théories du choix rationnel, soit l'exclusion des conditions ou des contraintes au niveau des structures sociales. Autrement dit, son modèle d'explication prend en compte non seulement le calcul coût / avantage, mais aussi les contraintes des structures qui entourent les individus : « Ils obéiraient ainsi à un processus de décision rationnel dont les paramètres seraient fonction de leur position » (Ferréol (et al.) 1995 : p. 75).

Cela implique aussi que la théorie de Boudon est construite pour mêler plusieurs variables indépendantes, tandis que la théorie de l'héritage culturel de Bourdieu est unifactorielle et de cette manière réductionniste (cf. aussi Boudon 1979 : p. 101 sv.). C'est ainsi que Boudon justifie aussi son approche théorique : « Il faut reconnaître que les théories dominantes en matière d'inégalités des chances devant l'enseignement sont généralement unifactorielles, cherchant à ramener l'explication du phénomène à un facteur unique, qu'il s'agisse de l'héritage culturel ou de la différenciation des systèmes de valeurs selon les classes. L'avantage principal des théories unifactorielles est évidemment la simplicité. Et l'avantage principal de la simplicité, celui de pouvoir prétendre à une large audience » (ibidem).

Après avoir essayé d'expliquer et justifier la décision pour l'approche micro-sociologique de Boudon, on va présenter cette approche d'une manière plus détaillée dans ce qui suit.

3.1.2. Le modèle micro-sociologique de Boudon

Le concept théorique de Boudon explique la réussite (ou non-réussite) scolaire par les influences de la *position sociale* d'un individu, le *coût*, le *bénéfice* et le *risque* (Boudon 1979 : p. 108). Cette approche s'inscrit dans un courant théorique débutant dans les années 1970 qui abandonne l'idée que les acteurs obéissent à un « déterminisme du système » (cf. Brauns 1998 : p. 101). L'idée ici est plutôt (comme déjà indiqué au-dessus) que c'est l'effet agrégé des comportements individuels des acteurs qui cause des inégalités au niveau macro. La for-

mulation exacte de la théorie dans les mots de Boudon lui-même est la suivante (Boudon 1979 : p. 111):

1. « l'intérêt subjectif qui s'attache pour un individu à atteindre une position sociale de niveau donné (s'il s'agit d'un adolescent) ou à désirer pour l'adolescent une position sociale de niveau donné (s'il s'agit par exemple de son père) dépend du statut social de la famille ;
2. la même proposition est valable en ce qui concerne les niveaux scolaires, étant entendu qu'on ne peut manquer de supposer que les individus établissent une corrélation entre niveau scolaire et statut social ;
3. la position sociale donne une signification différente au bénéfice, au risque et au coût correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné. »

Il reste à ajouter à ces trois axiomes que selon Boudon, à chaque palier scolaire (par exemple entrée au collège, entrée au lycée, poursuite ou non-poursuite d'un enseignement supérieur) l'acteur pèse le pour et le contre de chaque alternative d'investissement dans sa formation. En anticipant la probabilité de réalisation (le *risque* dans l'axiomatique de Boudon), l'acteur se décide pour l'alternative qui lui semble donner le plus grand bénéfice (en tenant compte des coûts) (voir Brauns 1998 : p. 102 sv). En outre, le jugement du risque, du bénéfice et des coûts varie en fonction de la position sociale d'un acteur.

Les coûts sont d'abord d'ordre économique : pour poursuivre ses études, on doit souvent déménager, trouver un appartement etc. En plus, le temps qu'on passe avec une formation empêche de faire autre chose (travailler et gagner de l'argent par exemple). Autrement dit, une poursuite des études entraîne toujours des « coûts d'opportunité » qui représentent les bénéfices manqués qu'on aurait pu avoir eu, si on n'avait pas consacré son temps et son énergie à la formation. En dehors de cette signification purement économique des coûts, on peut en saisir toutes les dépenses qu'on consacre à une telle ou telle formation : dépense du temps, du travail etc. Par exemple, les coûts pour rédiger un mémoire de maîtrise sont, toutes choses égales par ailleurs, plus grands pour un étudiant étranger que pour un étudiant français.

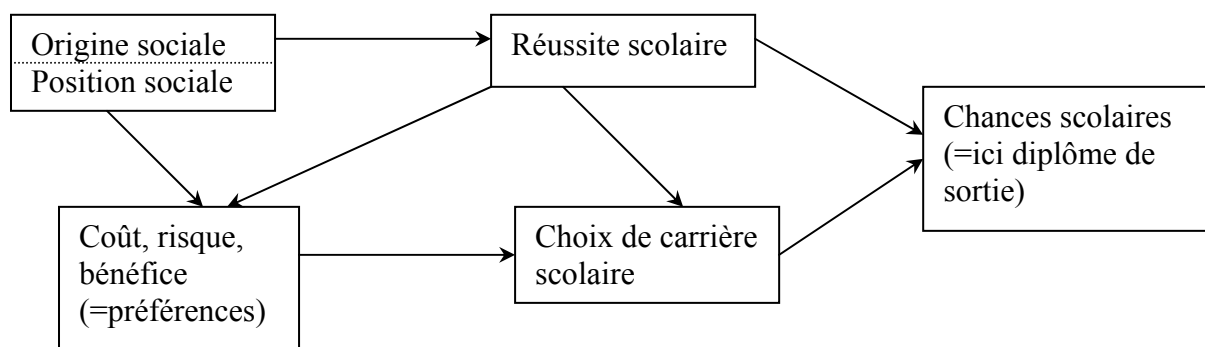
D'ailleurs, les coûts sont toujours des coûts subjectivement anticipés par les individus : c'est à dire, il est possible que deux individus ont des mêmes « vrais » coûts réels (objectivement) pour une telle ou telle formation scolaire, mais pourtant, l'anticipation, le jugement de ces coûts peut varier. Cela gagne encore plus d'importance, si justement on ne peut pas calculer ou anticiper les « vrais » coûts (ce qui est certainement le cas pour les coûts d'une carrière

scolaire). Ainsi, on peut s’imaginer par exemple que les coûts pour un enseignement supérieur sont jugés plus grands par une famille de la classe populaire que par une famille très aisée. Les bénéfices sont les « revenus anticipés » de tel ou tel diplôme scolaire. Si on se décide à faire une certaine formation scolaire, c’est parce qu’on espère que cela « apporte quelque-chose ». Ce bénéfice peut être par exemple le souhait de gagner beaucoup d’argent après la sortie de l’école. Pour Boudon, les différents degrés du bénéfice deviennent pertinents surtout parce que leur estimation est directement liée au positionnement dans la structure des inégalités sociales de celui qui estime le bénéfice (cf. Brauns 1998 : p. 102) : le bénéfice anticipé d’un tel ou tel diplôme scolaire est plus grand pour un individu qui est positionné socialement bien, tandis qu’un individu qui est positionné plutôt inférieurement anticipe le bénéfice moins grand.

Le dernier facteur décisif de Boudon est celui du risque : à coût et bénéfice égal, le comportement devant l’école dépend aussi de la réussite scolaire et/ou de l’âge de l’élève concerné (cf. Boudon 1979 : p. 109). Plus grand devient le retard scolaire (l’âge) et moins bonne est la réussite scolaire, plus grand devient aussi le risque et plus probable sera-t-il que l’individu termine sa formation scolaire.

Voici au-dessous l’essai de condenser les élaborations de Boudon dans un modèle graphique.

Figure 1 : Synthèse du modèle théorique de Boudon



Il reste à rajouter que Boudon ne distingue pas nettement entre « l’origine sociale » et la « position sociale ». Alors que la dernière est du moins définie par l’auteur comme « la position des individus dans la hiérarchie sociale » (Boudon 1973 : p. 58), la définition concrète de la notion de l’origine sociale reste assez vague. En plus, il y a encore les deux expressions de « statut social » et de la « classe sociale » qui s’ajoutent et qui ne sont non plus définies clairement. Néanmoins, toutes ces expressions renvoient au fait que la société en général est mar-

quée par une structure des inégalités sociales. Chaque individu dans cette société occupe une place dans cette hiérarchie sociale ; le mot « hiérarchie » symbolisant que ces positionnements sont distinguables et mesurables au niveau ordinaire. La différence entre « position sociale » et « origine sociale » semble être la suivante : tandis que la position sociale est plutôt une notion théorique (« positionnement d'un individu dans la structure des inégalités sociales »), « l'origine sociale » est toujours utilisée dans le sens d'origine « familiale » d'un élève. En plus, « l'origine sociale » est toujours liée à certains indicateurs qui la mesurent, mais, en même temps, la définissent aussi. Ainsi, on entend par l'origine sociale d'un élève les catégories socioprofessionnelles de ses parents, leur niveau de formation, leurs revenus, leur nationalité (et aussi la nationalité de l'élève lui-même) (cf. Hradil 2001 : p. 164).

Indépendamment de ces problèmes de définition, la « nouveauté » du modèle de Boudon est que l'origine sociale d'un élève a deux effets différents : l'effet « primaire » (cf. Brauns 1998 : p. 101) est la relation « classique » entre l'origine sociale d'un élève qui est responsable pour des inégalités culturelles qui elles-mêmes déterminent des inégalités de la réussite scolaire (ibidem). Mais à part cela, la position sociale donne aussi des différentes significations aux préférences des individus¹¹, ces préférences étant les coûts, les bénéfices et les risques. Dans le schéma au-dessus, il y a encore deux flèches qui représentent des rapports : premièrement, la réussite scolaire détermine aussi les préférences (surtout le risque, cf. les paragraphes au-dessus), mais aussi, dans un lien direct, le choix d'une carrière scolaire : des performances scolaires mauvaises restreignent bien sûr les possibilités de choix (sans brevet d'études, pas de bac, pas d'enseignement supérieur etc.).

Certes, ce schéma explicatif est bien justifié et élaboré par son auteur, mais, pour le sujet de ce mémoire, il ne contient aucune idée pour le classement et la signification de la dimension géographique (ou territoriale) : comment est-ce qu'elle intervient dans les mécanismes Boudoniens ? Comment est-ce qu'elle peut être intégrée dans le schéma ? Le chapitre suivant est un essai de faire ressortir la signification de la dimension spatiale pour le modèle de Boudon .

¹¹ C'est ici la position sociale des parents, mais aussi celle des élèves. Alors qu'aux paliers inférieurs du parcours scolaire ce sont plutôt les préférences des parents qui déterminent les choix de formation d'un élève, les propres préférences de l'élève ou étudiant lui-même gagnent de plus en plus d'importance lorsque l'enfant progresse dans sa carrière scolaire. Par exemple, la question de faire un doctorat après avoir obtenu un DEA sera plutôt influencée par les préférences de l'étudiant lui-même que par les préférences de ses parents.

3.1.3. Conséquences pour les inégalités territoriales

En premier lieu, on pourrait avoir l'idée d'expliquer l'effet d'une telle ou telle provenance territoriale des élèves par la composition socio-économique des territoires. L'article de Tabard (1993 : « Des quartiers pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire ») qui est consacré exclusivement à cette problématique montre bien que le territoire est nettement classifié selon les caractéristiques socioprofessionnelles et économiques de ses habitants. Mais pour le sujet de ce mémoire, cette façon d'analyser le territoire n'est pas très utile. On ferait des déclarations comme « dans cette banlieue très populaire, la plupart des élèves termine sa formation scolaire sans aucun diplôme ou avec un diplôme très bas ». Or, cette manière d'analyse est très trompeuse, car elle ne mesure pas l'effet des facteurs territoriales, mais un mélange de ceux-ci et l'origine sociale des élèves. Dans les mots de Duru-Bellat : « Quand par exemple apparaît dans un tableau une relation entre réussite scolaire et type d'habitat de l'enfant [...], il faut prendre garde au fait que cette relation est trompeuse, car elle ne fait que refléter une autre relation, à savoir le lien existant entre mode d'habitat et milieu social » (Duru-Bellat 2003 : p. 40). Néanmoins, la composition sociale d'une territoire n'est pas sans importance, cette thématique sera traitée plus tard.

Dans la littérature correspondante, cette gamme de questions est englobée dans la notion d'« effets de contexte » (cf. Duru-Bellat 2003 : p. 95 sv). Le point de départ ici est le constat que « les scolarités et les inégalités afférentes prennent place dans un contexte concret, dans des établissements et des classes » (ibidem). Cet effet de contexte comprend plusieurs dimensions, dont les trois les plus pertinentes sont (on se réfère toujours à Duru-Bellat) l'offre de formation, le contexte institutionnel et des effets induits par l'agrégation des caractéristiques individuelles des acteurs eux-mêmes.

L'offre de formation

C'est d'abord l'offre de formation qui semble être le facteur le plus important : « l'orientation des élèves est contrainte par les filières existantes dans l'environnement proche et les places disponibles » (Duru-Bellat 2003 : p. 103). Autrement dit, chaque élève est affecté par l'accessibilité des établissements afférentes. Il va, toute chose égale par ailleurs, plutôt tendre à s'orienter vers une filière scolaire qui existe sur place. Bien sûr, l'effet de l'offre scolaire varie fortement selon le niveau scolaire : il est par exemple pertinent au niveau d'écoles maternelles (cf. Haag 2001, Duru-Bellat 2000), tandis que son effet concernant les écoles primai-

res et les collèges est plutôt faible (la plupart des communes en France possèdent au moins un de ces établissements). Mais les disparités de l'offre scolaire les plus marquées sont certainement celles au niveau de l'enseignement supérieur, les établissements de ce dernier se trouvant surtout dans les espaces urbanisés.¹² Cela entraîne que, pour les élèves qui habitent loin des établissements d'enseignement supérieur, qu'il faut quitter la maison et déménager pour mener une vie étudiante proche d'une université. La signification forte de cette obligation de quitter le domicile familial pour la poursuite d'un enseignement supérieur se rend très nette, si on tient en compte que, d'après Duru-Bellat (2003 : p. 104), « les coûts afférents à la vie d'étudiant sont environ trois fois plus élevés quand on ne peut habiter au domicile familial ». Comme déjà indiqué, les disparités de l'offre de formation se manifestent surtout entre les espaces ruraux et urbains. A part cela, comme affirmé par Brauns (1998 : p. 113), c'est aussi entre la région parisienne et le reste de la France (la province) qu'on trouve un écart de l'offre des établissements, surtout concernant les institutions les plus prestigieuses de l'enseignement supérieurs (les grandes écoles).

Contexte institutionnel

Moins pertinent pour le paysage éducatif en France (qui est organisé de façon très centraliste), c'est le cadre institutionnel, l'organisation de chaque système scolaire qui doit être considéré premièrement en analysant les inégalités des chances scolaires. Tout choix de telle ou telle filière scolaire des élèves s'inscrit dans un contexte institutionnel, ce dernier donnant les « règles du jeu » (cf. Duru-Bellat 2003 : p. 95 sv.). Pour la France, cette dimension gagne de l'importance au regard d'un développement successif des politiques éducatives *régionales*. L'article de Grelet et Timotéo (2002) montre bien la pertinence de celles-ci : il y a des régions où la politique éducative développe des institutions qui sont orientées vers une dominance de l'enseignement général (en Aquitaine, Corse, Île-de-France, Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Rhône-Alpes), dans d'autres régions le cadre institutionnel préfère les filières professionnelles (Champagne-Ardenne, Franche-Comté, Lorraine, Nord, Picardie).

¹² Cette disparité de l'offre de formation vaut d'ailleurs aussi pour la différence entre orientation professionnelle et orientation générale : « Cette différence s'explique sans doute en partie par la proximité d'établissements d'enseignement agricole privés et publics proposant différentes formations professionnelles et par l'éloignement des établissements d'enseignement général très souvent localisés en ville (Duru-Bellat et van Zanten 1999 : p. 96).

Effets de la composition sociale

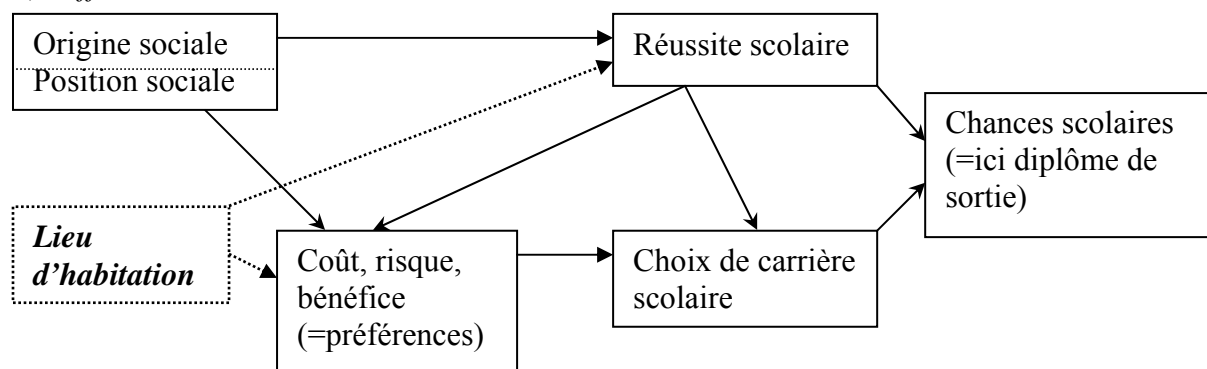
La troisième dimension des « effets de contexte » dépend de la composition sociale des adhérents d'un établissement : à une offre scolaire et contexte institutionnel donné et les caractéristiques individuelles des élèves tenu constantes, le comportement scolaire d'un élève va dépendre de la composition sociale de son établissement (cf. Duru-Bellat 2003 : p.105). En d'autres termes, un fils d'ouvrier dans une école fréquentée seulement par des fils d'ouvrier aura d'autres chances scolaires qu'un fils d'ouvrier parmi exclusivement des fils de cadre (offre scolaire égal par ailleurs). C'est alors la composition sociale d'un établissement qui exerce un effet sur les chances scolaires. Pour donner un exemple, « les demandes d'orientation des élèves sont d'autant plus ambitieuses, toutes choses égales par ailleurs, que le niveau moyen des demandes enregistrées dans l'établissement est lui-même élevé » (Duru-Bellat 2003 : p. 105 sv.).

Le point décisif est maintenant que la composition sociale du territoire (et en conséquence aussi des écoles) varie fortement en fonction du territoire : c'est le résultat principal de l'article de Tabard (1993). C'est pour cette raison aussi que les disparités entre l'espace rurale (=population rurale), les banlieues dégradées (=population souvent d'un milieu défavorisé) et l'espace urbain gagnent de l'importance.

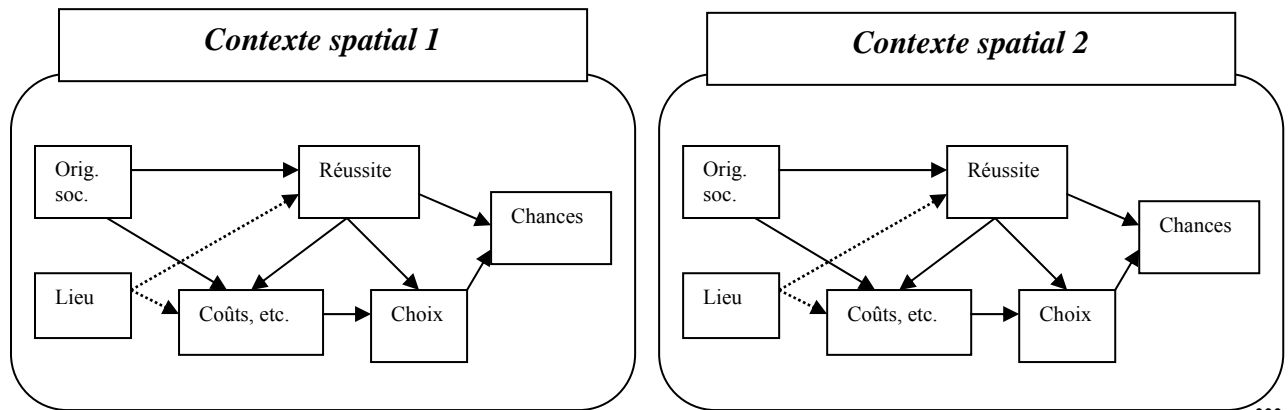
La problématique de ce chapitre était d'essayer d'intégrer la dimension territoriale dans la théorie de Boudon : comment ces trois dimensions peuvent-elles alors être intégrées dans le modèle de Boudon, et comment influencent-elles donc les chances scolaires ? La figure 2 montre un essai de développer le modèle de Boudon afin d'inclure les effets territoriaux.

Figure 2 : L'intégration de la dimension spatiale dans le modèle de Boudon

a) l'effet « direct » :



b) l'effet « indirect » :



Le premier effet territorial peut être appelé un « effet direct » (partie *a* dans le graphique) : la situation géographique d'un élève a un impact immédiat sur l'anticipation des coûts, risques et bénéfices, mais aussi sur la réussite scolaire. Cela est le cas par exemple si l'établissement souhaité se trouve loin : le fait de devoir se déplacer chaque jour ou de déménager coûte manifestement plus cher que s'il était proche. En outre, le lieu d'habitation peut influencer aussi directement sur la réussite scolaire, soit par l'offre scolaire, soit par des effets de la composition sociale. Comme l'affirme Duru-Bellat et van Zanten (1999 : p. 95 sv.), les écoles rurales par exemple sont moins souvent équipées de salles spécialisées et de matériels audiovisuels.¹³ Bihr et Pfefferkorn (1999 : p 281) insistent sur le fait que dans les « collèges ruraux », il y a moins de professeurs agrégés et moins d'offre en langues vivantes.

La deuxième façon d'intervention des facteurs spatiaux peut être appelé un effet « indirect » (partie *b* dans le graphique) : l'ensemble des mécanismes qui causent des inégalités prend toujours place dans des contextes spatiaux. De même que l'effet de l'origine sociale pour les chances scolaires est différent en Allemagne qu'en France (par exemple), il peut varier aussi à l'intérieur d'un état national, en dépendance des circonstances territoriales. Plus concrètement, il n'y a aucune justification théorique pour la supposition que dans les espaces ruraux le poids de l'effet de l'origine sociale serait le même que dans les villes. Tout cela est aussi la thèse de Bertram et Hennig (1996 : p. 231 sv.), selon laquelle les constellations des dimensions des inégalités sociales se présentent tout à fait différemment selon des contextes territoriaux respectifs.

¹³ Ce qui n'exerce empiriquement pas d'effet sur la réussite scolaire (ibidem), mais ici nous nous intéressons à la dimension théorique. L'exemple veut seulement illustrer comment le lieu de résidence peut entraîner une offre scolaire particulière qui elle-même *peut* (théoriquement) être suivie d'une inégalité de réussite.

3.2. Littérature et état de la recherche sur l'inégalité des chances scolaires

3.2.1. Littérature sur les inégalités des chances scolaires

Il existe un très grand nombre d'ouvrages sur la thématique de l'inégalité des chances scolaires. En conséquence, il sera impossible de tous les présenter. Pourtant, par la présentation qui suit nous voulons essayer de présenter les grandes lignes de la recherche sur les inégalités des chances scolaires en France. En faisant cela, le but ne sera pas d'énumérer tous les résultats établis par les études diverses,¹⁴ mais plutôt de se concentrer aux choix de méthodes et à la façon générale avec laquelle la thématique des chances scolaires est abordée.

Le constat que le système éducatif en France est marqué par des fortes inégalités est un constat établi depuis longtemps (cf. Boudon 1979 ; Thélot et Vallet 2000 ; Duru-Bellat 2003 ; Bihr et Pfefferkorn 1999 ; Drouin 1994 etc.). Le sujet classique, qui semble être le fil conducteur de toute la recherche française sur cette thématique, est toujours la relation entre la catégorie socioprofessionnelle du père d'un élève et son destin scolaire. Simplifié, le résultat principal est que les enfants les plus désavantagés sont les fils/filles d'ouvriers ; pour les fils de cadres, les chances scolaires sont meilleures.

En ce qui concerne les méthodes, il faut d'abord distinguer les approches qualitatives et les approches quantitatives. Les approches qualitatives semblent avoir une tradition et une pertinence beaucoup plus grande que dans les sociologies des autres pays : l'orientation en France est plutôt d'analyser, d'une manière très idéographique et à l'aide des méthodes comme l'entretien et l'observation, les micro-processus qui génèrent les inégalités devant l'enseignement. Cela est appliqué en se limitant à des unités d'analyse ou des populations très limitées, telles qu'une école ou même une classe dans une école.¹⁵

Afin de mentionner un exemple, il y a l'ouvrage de Beaud (2002). Dans le chapitre « Le quartier, entre attachement et rejet » de son livre (« 80% au bac. Et après ? ») il examine bien les micro-processus qui causent des échecs scolaires pour le cas des élèves d'origine maghrébine qui habitent dans une banlieue dégradée. Le résultat principal de Beaud est que les élèves ayant une origine maghrébine et habitant dans le quartier mentionné ont le choix ou de rester « ancrés », intégrés dans leur quartier et de ne pas bien réussir au lycée ou de payer la réussite scolaire avec une rupture avec leur quartier (et leur passé, leurs amis etc.). Ce « choix » sem-

¹⁴ Un très bon résumé qui effectue exactement cela est le livre de Duru-Bellat (2003 : *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes.*), dans lequel l'auteur traite le développement et les résultats des 30 dernières années de recherche sur l'inégalité des chances scolaires.

¹⁵ Brauns (1998), ayant étudié la littérature française par rapport aux inégalités scolaires d'une manière beaucoup plus détaillée, arrive à la même conclusion (Brauns 1998 : p. 34 et 36, 103sv.).

ble être en dépendance avec l'origine sociale des élèves, c'est à dire : les jeunes ayant des parents bien diplômés réussissent au lycée pendant que les jeunes ayant des parents peu diplômés restent – à la désavantage de leur réussite scolaire - dans le quartier. Les résultats de Beaud sont aussi importants pour le sujet de ce mémoire, puisque l'auteur met bien en évidence la pertinence de la dimension territoriale « banlieue » pour les chances scolaires.

Le grand désavantage des approches qualitatives est que l'analyse très détaillée des micro-processus fait toujours l'abstraction de la généralité et de la représentativité. Pourtant, ce n'est que dans les derniers cinq à dix ans que la sociologie française semble avoir découverte les méthodes quantitatives multivariées (cf. Duru-Bellat 2003 : p. 99 sv.) , seul outil statistique qui permet d'étudier adéquatement les chances scolaires sous une perspective nationale.

Parmi les travaux qui se basent sur une approche quantitative, il y a une grande gamme d'ouvrages qui abordent la thématique avec des analyses bivariées (Bihl et Pfefferkorn 1999 ; Drouin 1994 ; Haag 2001 ; Poirey et Fromajoux 1998 etc.). Néanmoins, on trouve aujourd'hui aussi beaucoup de travaux avec des analyses multivariées (i.e. Brauns 1998 ; Goux et Maurin 1995 ; Tavan 2004). Tous ces travaux ont en commun d'examiner les chances scolaires en France en dépendance d'une gamme de variables indépendantes. Tandis que le choix des facteurs indépendants est plus ou moins toujours le même¹⁶, des différences importantes existent sur le choix des variables dépendantes, autrement dit, de la mesure des chances scolaires. La problématique de la distinction entre « chances d'accès » et « chances de réussite » était déjà mentionnée dans ce mémoire (cf. chapitre 2). Or, il semble que seul les travaux de Brauns (1998) et de Duru-Bellat (2003) distinguent ces deux notions dans le choix de leurs mesures. Tavan (2004 : p. 159) se limite aux chances d'accès (et cela seulement jusqu'à l'accès en seconde) ; Goux et Maurin (1995) font exactement le contraire, ils examinent l'acquis ou non-acquis des diplômes, donc les chances de réussite.

En outre, l'étude des ouvrages quantitatifs montre aussi que ceux-ci se sont remarquablement éloignés des théories portant sur l'inégalité des chances. Seul Goux et Maurin (1995) s'aventurent à tester véritablement la théorie de Boudon, sinon certains auteurs se contentent de mentionner quelques approches théoriques (Brauns 1998) ; d'autres recherches empiriques sont aussi complètement détachées d'un cadre théorique. Ainsi, il semble que dans la sociologie de l'inégalité des chances, il existe deux mondes indépendants de la recherche : une discussion par rapport aux théories, et la recherche empirique quantitative qui semble être plutôt occupée à développer de nouvelles méthodes statistiques compliquées et à générer des modè-

¹⁶ Première variable de tous les travaux : la PCS du père. Ensuite suivent l'origine sociale en général, le sexe, la nationalité, la structure familiale, le contexte scolaire (aussi le lieu d'habitation) etc.

les encore plus complexes, au lieu de se demander comment peut-on vraiment conceptualiser et tester les théories.

3.2.2. Littérature sur la signification des disparités territoriales

L'étude de la littérature sur les disparités du territoire, soit au sujet des chances scolaires, soit d'un point de vue général, montre d'abord surtout une chose : il est très difficile de trouver un « schéma homogène » qui permettrait de classer l'espace d'une façon nette et cohérente. Il y a autant de différents indicateurs, de typologies et de résultats, qu'il y a d'articles et d'ouvrages sur cette thématique. A part cela, comme l'affirment Poirey et Fromajoux (1998 : p. 14), la question des disparités territoriales des chances scolaires n'attire l'attention de la recherche française qu'à partir du milieu des années quatre-vingts.¹⁷ En conséquence, ce domaine de recherche est marqué par une certaine absence de traités exhaustifs.

Comme déjà expliqué dans le chapitre 2, la littérature traite surtout trois dimensions spatiales qui concernent les inégalités des chances scolaires : les disparités entre les zones urbaines et les zones rurales, les disparités entre les régions administratives de la France et enfin les inégalités entre Paris et la province.

L'article très condensé d'Olivier Haag (2001) par exemple constate un rapport entre le degré d'urbanisation d'un département et l'offre scolaire (Haag 2001 : p. 2) : Pour tous les types d'établissements jusqu'au lycée (école maternelle et primaire, collège, lycée), le taux des communes qui sont équipées avec un de ces établissements augmente avec le taux d'urbanisation. Cela entraîne, pour le cas des écoles maternelles, un phénomène d'inégalité : « la difficulté d'accès et l'éloignement des écoles sont un frein à l'inscription des enfants, tant que cette dernière n'est pas obligatoire » (ibidem). Mais en dehors de cela, l'auteur ne dit rien sur la signification des disparités pour les autres types d'écoles : le seul résultat est que les élèves qui proviennent des zones rurales sont obligés de faire des longs trajets pour arriver à leur école.

Un travail plus élaboré qui traite la thématique des différences de comportement devant le système scolaire est l'ouvrage de Poirey et Fromajoux et al. (1998). Dans celui-ci, les auteurs traitent la question dans quelle mesure l'école rurale offre les mêmes chances de réussite aux élèves par rapport à l'école urbaine. Cependant, l'étude est limitée sur le département de l'Ain (Rhône-Alpes) et aborde par conséquent la thématique d'un point de vue géographiquement

¹⁷ Le même constat est fait aussi par Duru-Bellat (2003 : p. 99 sv.).

relativement limité. Sinon les auteurs arrivent bien à éclairer beaucoup de facteurs qui sont pertinents entre les milieux ruraux, banlieusards et urbains. Mais les analyses et tableaux ne quittent jamais le niveau bivarié, à savoir qu'ils traitent (pour utiliser le langage de Duru-Bellat (2003 : p. 40)) toujours « l'effet territorial brut » et n'arrivent pas à isoler les « effets territoriaux nets ». Les chercheurs écrivent par exemple : « Interrogés sur l'âge limite de poursuite d'études pour leurs enfants, les familles rurales montrent des aspirations plus restreintes que les parents résidant en zones urbaines et les familles rurales croient plus que les autres dans la valeur des diplômes professionnels, comme le CAP ou le BEP, sur le marché de l'emploi. Les raisons économiques jouent certainement conjointement aux modèles imposés par le spectacle de l'environnement professionnel local » (Poirey, Fromajoux et al. 1998 : p. 52).

En effet, les auteurs mélangent ici l'influence de l'origine sociale des élèves (qui varie fortement selon l'espace considéré et qui influe sur l'engagement des parents sur la scolarité de leurs enfants), et l'effet du *milieu* rural (ce qui était appelé les effets de contexte dans ce mémoire ; cf. chapitre 3.1.3.) qui est (peut-être) influencé aussi par l'environnement professionnel.

En ce qui concerne les disparités à l'intérieur de l'espace urbain, entre les centre-villes et les banlieues, deux travaux sont dignes d'être mentionnés : l'ouvrage de Stéphane Beaud (2002), étant d'une orientation plutôt ethnographique ou idéographique, examine bien les micro-processus qui causent des échecs scolaires pour le cas des élèves d'origine maghrébine (cf. la présentation dans le chapitre précédent). Ces derniers habitent dans un quartier HLM dans la périphérie d'une grande ville et sont obligés, après avoir fréquenté un collège dans leur quartier, d'aller au lycée dans le centre-ville, ce lycée étant caractérisé par une certaine atmosphère « bourgeoise ». Les inégalités territoriales des chances scolaires sont donc causées par les fortes différences entre la banlieue défavorisée et le centre-ville aisé. Malheureusement, la méthodologie (entretien, observation) très géographiquement concentrée et très idéographique de Beaud rend les résultats loin d'être généralisables pour une perspective nationale.

Quand même, Duru-Bellat (2000 : p. 2) affirme bien que les disparités entre banlieue populaire et centre-ville favorisé ont une pertinence nationale : l'auteur en parle en terme de clivage qui est aujourd'hui plus important en matière des chances scolaires que la dichotomie rurale - urbaine. Dans un autre ouvrage, le même auteur (Duru-Bellat et van Zanten 1999 : p. 99 sv.) aborde aussi le clivage centre-banlieue ; les deux chercheurs parviennent au résultat que « la ségrégation urbaine et la ségrégation scolaire sont fortement liées » (ibidem). Les

concentrations des lieux d'habitation des habitants de différents milieux sociaux entraînent que la qualité des écoles varie fortement d'un quartier à l'autre. Cet effet est renforcé encore à cause du fait qu'il existe des véritables stratégies des parents pour éviter des établissements qui ont une « mauvaise image » (Duru-Bellat et van Zanten 1999 : p. 100). Ces stratégies sont beaucoup plus fréquentes chez les classes moyennes et supérieures. Brièvement, le résultat de tout cela est que les fortes disparités de la composition sociale à l'intérieur d'une ville (banlieue dégradée, centre bourgeois, aisé) entraînent aussi des disparités entre les établissements scolaires à l'intérieur d'une ville.¹⁸

Un autre genre de littérature sur les inégalités territoriales traite la dimension *régionale*, c'est à dire les disparités entre les régions administratives de la France. Ce domaine semble être mieux développé que d'autres domaines concernant les inégalités territoriales, on peut trouver facilement un grand nombre d'articles sur ce sujet.

Il y a d'abord le travail de Grelet et Timotéo (2002), dans lequel les auteurs essaient, en examinant trois dimensions « qui structurent le paysage éducatif de la France » (Grelet et Timotéo 2002 : p. 132), d'établir une typologie des régions françaises. D'après les deux auteurs, les régions se distinguent en matière de développement de la scolarisation, la part relative de l'enseignement général et des filières professionnelles et le partage des formations professionnelles entre la voie scolaire et l'apprentissage (cf. *ibidem*). Les différences entre les régions (en ce qui concerne ces trois dimensions) gagnent de plus en plus d'importance car les compétences des administrations régionales respectives se sont élargies au cours des dernières années. En d'autres termes, pour Grelet et Timotéo certaines inégalités entre les régions¹⁹ sont le résultat d'un développement de cadres institutionnels différents (transfert des compétences politiques et administratives qui étaient auparavant dans les mains du ministère de l'éducation nationale aux conseils régionaux). Cette découverte, que des différents systèmes scolaires (cadres institutionnels) entraînent aussi des différents phénomènes des inégalités des chances scolaires, est certainement fortement logique. Cette thématique était traitée pour le cas de l'Allemagne dans le travail de Below (2002), digne d'être mentionné ici car l'auteur offre une étude théorique sur ce genre de questions qui est très bien conduite.

¹⁸ La déduction banlieue dégradée \Rightarrow écoles dégradées, et centre aisé \Rightarrow écoles aisées est certainement un peu exagérée et stéréotypée, mais elle n'est sûrement pas sans pertinence.

¹⁹ Pour donner un exemple, les régions Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côte d'Azur et en Corse sont marquées par une augmentation relative des proportions de bacheliers généraux ; la région Rhône-Alpes est caractérisée par une forte baisse de l'enseignement professionnel par voie scolaire (cf. Grelet et Timotéo 2002 : p. 134).

Un deuxième travail qui comprend aussi la dimension des politiques régionales est celui édité par le CEREQ (sans date : *Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999*). Etant surtout concentrée sur la formation professionnelle, la thématique du texte est « l'impact des politiques régionales sur l'égalité des chances d'accès des jeunes à la formation et à l'emploi » (Céreq (sans date) : p. 4). Le procédé ici est identique à l'article de Grelet et Timotéo : à travers une batterie énorme d'indicateurs, les auteurs classifient les régions selon cinq dimensions qui leurs apparaissent pertinentes.²⁰ Le résultat est donc cinq typologies des régions : une typologie concernant un classement des régions dans la première dimension, une typologie pour la deuxième dimension etc. Enfin, les auteurs combinent ces cinq typologies en une « typologie générale » qui regroupe les régions dans cinq classes (cf. CEREQ (sans date) : p. 41).

Sans vouloir énumérer et discuter les typologies concrètes des auteurs (cela donnerait assez de matériel pour un autre mémoire...), on peut retenir alors qu'étudier la dimension régionale en matière d'inégalités des chances scolaires n'est pas inutile. Il existe des disparités entre les régions françaises (des disparités structurelles, économiques, des différences des politiques régionales) qui entraînent certains phénomènes d'inégalité concernant les chances scolaires des élèves et étudiants.

Dans ce contexte il reste encore à renvoyer à deux autres ouvrages. Premièrement, le travail de Baron et Caro et al. (2003) traite aussi la dimension régionale des inégalités, mais ici l'accent principal est mis sur la mobilité des étudiants (l'article porte surtout sur les étudiants et l'enseignement supérieur). S'occupant de la question « comment décrire mais aussi expliquer la mobilité des étudiants entre régions et villes universitaires ? » et « quels facteurs biographiques, quels facteurs locaux ou régionaux interviennent ? » (Baron et Caro (et al.) 2003 : p. 8), les auteurs examinent surtout la mobilité des jeunes et l'offre des établissements d'enseignement supérieur dans les contextes régionaux respectifs. Ils parviennent au résultat qu'il y a d'une part des « fortes spécificités régionales » en ce qui concerne la distribution des sites universitaires, ce qui entraîne, d'autre part, des comportements différents des jeunes concernés en matière de mobilité. Ces différences de la mobilité sont non seulement en dépendance de ces inégalités de l'offre de formation, mais aussi en fonction de l'origine sociale des étudiants (cf. Baron et Caro (et al.) 2003 : p. 10).

²⁰ Les cinq dimensions sont : - la place des jeunes dans le contexte démographique, économique et d'emploi

- la place de la formation professionnelle dans la formation initiale
- la formation professionnelle des jeunes sortis du système éducatif
- le financement de la formation professionnelle
- l'insertion des jeunes dans la vie active

L'apport principal de ce dernier ouvrage pour le mémoire présent est (comme déjà indiqué dans le chapitre 2) qu'une étude sur les inégalités territoriales des chances scolaires ne peut faire l'économie de mettre en calcul la mobilité des individus. C'est par la mobilité que chaque individu est capable d'améliorer sa situation – en général et aussi par rapport aux chances scolaires (cf. Baron et Caro et al. 2003 : p. 9). En conséquence, cette dimension sera traitée aussi pendant les analyses empiriques dans le chapitre 5.

Le deuxième ouvrage auquel il faut encore renvoyer est la brochure « Géographie de l'École » du ministère de l'Éducation nationale. En une centaine de pages très colorées, cet œuvre montre bien *l'existence* de quelques phénomènes d'inégalités territoriales. Mais en dehors de cela il y a peu d'information : les graphiques (le livre contient presque que des graphiques) ne disent rien sur le poids des facteurs territoriaux en comparaison avec d'autres facteurs causant des inégalités, et rien sur les mécanismes qui les produisent. Afin de donner quelques exemples, les auteurs constatent des disparités régionales concernant la proportion de bacheliers poursuivant leurs études en université : tandis qu'elle est (avec moins de 44 %) plutôt faible dans les régions autour de l'Île-de-France (c'est à dire en Haute-Normandie, Picardie, Champagne, Bourgogne, Centre, Pays de la Loire, Poitou-Charentes et Alsace), elle est plus grande que 52 % dans les régions du sud (Languedoc-Roussillon, PACA, Corse) et dans la région Île-de-France (cf. MEN 2001a : p. 65). Aussi les taux de bacheliers généraux dans une génération d'élèves varient selon les régions et les départements (cf. MEN 2001a : p. 77). Et enfin, pour donner un dernier exemple, les taux de succès au brevet et au baccalauréat sont aussi en dépendance du lieu d'habitation des élèves (p. 81).

La dernière dimension territoriale qui était mentionnée dans les chapitres au-dessus est celle entre Paris et le reste de la France. Ce domaine des inégalités territoriales est examiné dans l'ouvrage de Brauns (1998). D'abord l'auteur constate que l'offre de formation en France est répartie inégalement de manière que les enfants dans la province sont désavantagés. Ces inconvénients sont les plus marqués en ce qui concerne l'accès aux établissements les plus sélectes (les « grandes écoles ») (cf. Brauns 1998 : p. 112). Ensuite, Brauns développe deux hypothèses concurrentes :

- Pour les enfants d'une origine sociale défavorable²¹, les chances d'accès à la formation varient fortement en dépendance des conditions générales locales : si les établissements scolaires se trouvent proche du lieu d'habitation de ces élèves, ils vont plutôt être incités à les fréquenter qu'au cas où ils se trouvent loin. En d'autres termes, un

²¹ c'est à dire les enfants ayants de parents peu formé, pauvre et d'une catégorie professionnelle inférieure.

père-ouvrier sans diplôme à Paris va plutôt envoyer son fils à la fac qu'un père-ouvrier en province, parce qu'à Paris les établissements d'enseignement supérieur sont proche et facile à atteindre. Contrairement à cela, les parents d'une origine sociale favorable veilleront à une « bonne formation » de leurs enfants indépendamment de l'accessibilité des établissements (cf. Brauns 1998 : p. 112). En conséquence, l'hypothèse de Brauns est qu'à Paris, les inégalités des chances scolaires dues à l'origine sociale des élèves perdent de l'importance (ibidem).

- La deuxième hypothèse dit exactement le contraire: les inégalités culturelles entre les enfants d'origines sociales différentes se renforcent à Paris, car les élèves d'une origine favorable profitent mieux de l'offre de formation plus riche et variée à Paris (cf. Brauns 1998 : p. 113) : tandis qu'en province les enfants sont influencés seulement par l'instruction culturelle qui est transmise au sein des familles et par les médias, les conditions à Paris permettent à « ceux qui le veulent » de profiter de l'offre culturelle très développée. Et « ceux qui le veulent » sont bien sûr plutôt les « rejets » d'une origine sociale favorable.

Ces deux hypothèses sont d'ailleurs d'une pertinence importante non seulement pour les disparités entre Paris et la province, mais aussi pour le clivage (centre-) ville – banlieue – campagne : est-ce que par exemple l'avantage d'avoir une origine sociale avantageuse (fils de cadre etc.) est plus pertinente en ville ou en campagne (pour les mêmes raisons qu'expliquées par Brauns) ? Cette question sera considérée également pendant les analyses empiriques dans le chapitre 5.

Les deux résultats de Brauns concernant le clivage Paris - province sont que, premièrement, les chances d'accès à la formation sont plus élevées pour les enfants parisiens que pour les enfants de province (cf. Brauns 1998 : p. 224). Cela est valable pour tous les paliers du système scolaire, mais l'effet est le plus marqué pour l'enseignement supérieur et les grandes écoles. Deuxièmement, l'auteur constate que les inconvénients de provenir d'un milieu d'origine défavorable sont partiellement compensés à Paris : les inégalités entre ces milieux sont moins pertinentes à Paris qu'en province (Brauns 1998 : p. 225). C'est alors la première hypothèse (voir au-dessus) qui est – selon Brauns - vraie.

Pour résumer en quelques mots, la littérature sur la dimension territoriale des inégalités des chances scolaires montre bien qu'il *existe* ces inégalités, mais en dehors de cela, les résultats sont assez superficiels. D'une part, on ne trouve pas des informations par rapport à la signifi-

cation de ces disparités (sont-elles à juger plutôt fortes ou plutôt négligeables en comparaison avec d'autres facteurs causant des inégalités ?) ; et d'autre part, il y a peu d'explications par rapport aux mécanismes qui causent ces phénomènes.

3.3. Hypothèses

Les hypothèses qui suivent s'orientent aux dimensions qui étaient considérées comme importantes selon les résultats établis pendant les derniers chapitres. Nous allons traiter alors deux aspects : les trois dimensions territoriales et l'effet direct et indirect (cf. p. 20) des facteurs spatiaux. En plus, il faut intégrer aussi la mobilité des jeunes. Le façon de présenter les hypothèses sera volontairement courte ici ,afin de permettre de raisonner d'une manière plus détaillée pendant les analyses empiriques du chapitre 5. En outre, si nous parlons dans ce qui suit simplement des « chances scolaires » (à la place de concrétiser les variables dépendantes), c'est parce que nous préférons présenter ici le « fil rouge » du raisonnement. Un procédé trop détaillé ici risquerait de nous perdre dans les détails.

Le clivage centre-ville - banlieue – campagne

Concernant l'effet *direct* des disparités, il y a deux facteurs explicatifs qui semblent jouer sur les chances scolaires: l'offre de formation et les effets de la composition sociale. L'offre scolaire est meilleur en ville qu'à la campagne (cf. p. 18 et p. 24), ce qui rend alors – on se réfère à l'approche de Boudon – les coûts d'accès à un établissement souhaité plus élevé. A part cela, les caractéristiques de la population dans les centres-villes, les banlieues et les espaces ruraux ne sont pas égales (cf. Tabard 1993). Cela a pour conséquence que les facteurs de la composition sociale entre ville, banlieue et campagne gagnent de l'importance. On conclue alors que...

Hypothèse 1 :

Les chances scolaires sont meilleures pour les élèves en ville qu'à la campagne. A l'intérieur des villes, les chances pour les enfants qui habitent dans les banlieues, sont moins élevées que pour les enfants du centre.

L'effet *indirect* suppose que, à l'intérieur des espaces concernés (*en ville, en campagne*²²), d'autres facteurs causant des inégalités des chances scolaires (comme l'origine sociale) ont

²² On exclut ici les banlieues.

des effets différents (cf. p. 20). Aussi en se référant à l'effet de l'offre de formation, on peut en déduire deux hypothèses alternatives (cf. Brauns 1998 : p. 112) :

Hypothèse 2a :

L'effet de l'origine sociale est surtout plus grand dans les espaces ruraux qu'en ville, parce que les enfants d'origine défavorable souffrent plus d'une offre scolaire mal développée que les élèves d'une origine favorable, dont les parents veillent indépendamment de l'offre scolaire à une bonne instruction culturelle de leurs enfants. Plus simplement, un enfant d'un père-ouvrier sans diplôme en ville va plutôt aller à l'université (qui se trouve proche) qu'un le même enfant en campagne.

Hypothèse 2b :

L'effet de l'origine sociale se renforce dans les villes, parce que les enfants d'origine favorable profitent plus que les enfants d'origine défavorable de l'offre scolaire mieux développée. Tandis qu'en campagne, tout le monde doit se contenter de l'offre scolaire sur place, les écarts s'agrandissent en ville, car « ceux qui le veulent » (=les enfants d'origine sociale favorable) ont la possibilité d'acquérir plus de connaissances, hors du contexte scolaire.

Le clivage Paris-province

Comme entre l'espace rural et l'espace urbain, l'offre scolaire varie aussi en fonction du clivage Paris-province (cf. p. 27 sv.). Tout ce qu'on a dit alors au-dessus est valable aussi ici. On doit seulement remplacer « campagne » par « province » et « ville » par « Paris ». Ensuite, les hypothèses sont les mêmes.

Hypothèse 3 : égale à l'hypothèse 1

Hypothèse 4a (4b) : égale à l'hypothèse 2a (2b)

Les disparités entre les régions administratives

Formuler des hypothèses concernant les différences entre les régions est une affaire difficile. Comme il était constaté dans les chapitres précédents, ce sont ici (en dehors d'autres facteurs comme la composition sociale, la structure socioéconomique etc.) surtout des différences du cadre institutionnel, des différences de la politique éducative qui deviennent pertinentes. Et analyser les particularités institutionnelles pour chacune des 22 régions serait une entreprise

pour un propre mémoire (surtout si on s’imagine qu’il fallait non seulement analyser les différences des politiques éducatives, mais aussi l’interaction avec les disparités économiques, démographiques, de l’offre scolaire etc.)

Néanmoins, si on se base sur les divers articles qui ont essayé d’effectuer une telle analyse (cf. chapitre 3.2.2.), et qui ont démontré qu’il existe effectivement des différences entre les régions (même si leurs résultats sont loin d’être cohérents), on peut formuler cette hypothèse assez générale :

Hypothèse 5 :

Il existe en France des disparités des chances scolaires selon les régions administratives qui se laissent ramener à des différences des contextes institutionnelles et politiques.

La signification de la mobilité :

Négligée dans la plupart des études sur l’inégalité des chances scolaires, on doit se rendre compte que chaque individu – simplement en déménageant – est capable de changer les contextes, y compris les contraintes, de l’espace pour les chances scolaires. La pertinence de ce fait était déjà constaté en présentant l’article de Baron, Caro et al. (cf. chapitre 3.2.2.), mais sinon, cette question était aussi négligée dans ce mémoire. Par conséquent, nous devons aller chercher un peu plus loin afin d’éclairer la signification de la mobilité des jeunes.

Cette dernière peut être définie simplement comme un changement du lieu d’habitation pendant la carrière scolaire d’un individu. Nous excluons dans cette définition toute mobilité qui n’est pas en relation avec la poursuite d’études.²³ On peut distinguer alors les jeunes qui, pendant leur carrière scolaire, sont mobiles (c’est à dire qui changent le lieu d’habitation pour la poursuite des études) et ceux qui ne sont pas mobiles.

La mobilité est un moyen pour compenser les contraintes qui se posent en fonction de l’offre scolaire sur place : si l’établissement souhaité n’existe pas sur place, un changement du lieu d’habitation le rend sur place. En d’autres termes : la mobilité est un moyen pour améliorer les chances scolaires. Cela permet de formuler l’hypothèse suivante :

Hypothèse 6 :

Les chances scolaires sont meilleures pour les élèves et étudiants qui sont mobiles.

²³ C’est à dire, on exclut par exemple les cas où le déménagement est en raison des raisons familiales.

Si on retourne au modèle de Boudon, et si on pense en termes des coûts et bénéfices, on peut dire que la mobilité représente certains coûts, qui, à l'inverse, permettent aussi d'obtenir un plus grand bénéfice. Mais, comme selon Boudon les coûts et bénéfices dépendent directement de la position sociale d'un individu, on peut formuler :

Hypothèse 7 :

Le fait si un élève ou étudiant est « mobile » pendant sa carrière scolaire dépend de son origine sociale.

Les hypothèses présentées dans les paragraphes au-dessus représentent le raisonnement « général ». Néanmoins, il reste aussi une certaine partie « exploratrice » pour les analyses empiriques : la mesure des « chances scolaires », le diplôme avec lequel les enquêtés terminent leur formation scolaire, entraîne beaucoup de modalités des variables respectives. Cela et la complexité des facteurs différents qui étaient considérés jouer ici (cf. les hypothèses) rendent la déduction de tout phénomène d'inégalité territoriale d'une approche théorique très difficile. A cause de cette caractère d'imprévisibilité de tous les phénomènes détaillés on se réserve alors pour les analyses empiriques de ne pas seulement « coller » aux hypothèses, mais aussi de découvrir d'autres apparences de l'inégalité territoriales des chances scolaires.

4. Base de données et méthodes

4.1. Le procédé méthodique

L'étude des inégalités territoriales des chances scolaires dans toute la France nécessite un procédé empirique adéquat qui permet de saisir tous les phénomènes et mécanismes importants de ce domaine de recherche. Il s'agit alors de choisir des manières de *saisie* et *d'analyse* des données. Pour les raisons suivantes, on va dans cet étude, faire usage d'une approche quantitative, c'est à dire une analyse statistique d'une base de données quantitative informatisée, cette dernière dérivant d'une enquête par questionnaire standardisé.

Se rappelant du fait que l'objectif de cette étude est de gagner une image représentative pour toute la France, il est clair que l'essai de le faire en utilisant des méthodes qualitatives n'est pas possible : la représentativité nécessite d'abord d'étudier un grand nombre d'individus, il ne serait donc ni très pratique d'effectuer et d'analyser quelques milliers d'entretiens, ni de se servir de la méthode de l'observation.

Les données utilisées pour les analyses sont des données individuelles (des données brutes), qui n'étaient pas encore l'objet d'un traitement ou d'une agrégation. Cela évite aussi de tomber, en analysant tel ou tel territoire, dans la erreur écologique. Pour garantir la représentativité, les données étaient pondérées avec une variable de pondération, qui fait aussi partie de l'ensemble de données (cf. aussi p. 34). Les analyses statistiques étaient effectuées à l'aide du logiciel SPSS 11.5.

En présentant les analyses empiriques, nous allons procéder du général au particulier ; ainsi, les méthodes statistiques utilisées sont d'abord des tableaux croisés et l'AFC (Analyse Factorielle des Correspondances), puis des régressions linéaires et binaire-logistiques. Comme cette dernière n'est peut-être pas bien connue, nous allons brièvement l'introduire et expliquer dans le chapitre 5.4.1., avant de l'utiliser.

Bien sûr, nous sommes conscient qu'un procédé strictement quantitatif entraîne toujours des généralisations et agrégations, qui elles mêmes sont une réduction ou un modèle du monde réel. Ainsi, on va toujours renvoyer aux points faibles de l'argumentation quantitative, qui n'est certainement pas capable de saisir tous les phénomènes et mécanismes importants. En outre, le cadre de ce mémoire est limité, donc on ne peut pas discuter de tous les résultats des analyses. De ce fait, on trouve dans les annexes quelques tableaux et résultats supplémentaires qui sont très intéressants mais qui ne pouvaient pas être intégrés dans le mémoire principal.

4.2. L'enquête « Génération 1998 »

Le traitement des questions de recherche sera effectué à travers l'enquête « Génération 1998 », réalisé par le CEREQ (« Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications »). Dans les prochains paragraphes seront présentées les caractéristiques de cette enquête, suivie d'une présentation des variables et indicateurs les plus pertinentes pour les analyses dans ce mémoire (chapitre 4.3). Une évaluation des avantages et des inconvénients qui en résultent pour l'étude présente (chapitre 4.4.) termine le chapitre 4.

Dans le cadre de l'enquête « Génération 1998 » le CEREQ interrogea en printemps 2001 55000 jeunes qui ont quitté le système scolaire français en 1998. Définis comme « quitté le système scolaire » sont ici tous les jeunes qui terminent leur formation initiale (apprentissage inclus) pour la première fois et pour une durée minimale d'un an. Compris dans le sondage sont les sortants de tous niveaux du système éducatif français, des niveaux les plus bas (sans avoir obtenu un diplôme) jusqu'aux niveaux les plus élevés (doctorats, diplômes des grandes écoles etc.). L'échantillon (55000 individus) est représentative non seulement au niveau nationale (la population totale dont l'échantillon était tirée vaut d'ailleurs 742000 personnes), mais aussi au niveau régionale (régions administratives de la France).²⁴ Pour garantir que tous les niveaux de formation représentés seront assez nombreux pour effectuer des analyses détaillées, l'échantillon des jeunes interrogés a été renforcé dans quelques régions peu peuplées.²⁵ La méthode de saisie des données était l'interrogation par téléphone à l'aide d'une enregistrement simultané des réponses sur ordinateur (système CATI : « Computer Assisted Telephone Interview »). Les interviews étaient réalisées d'après un questionnaire standardisé dont les réponses étaient codées et résumées dans un ensemble de données informatisé. Ce dernier contient toutes les réponses individuelles des interrogés et représente la base des analyses dans ce mémoire.

En ce qui concerne le contenu et les objectifs de l'enquête, l'accent principal est mis sur l'insertion professionnelle des jeunes, c'est à dire sur ses parcours d'entrée au marché du travail. Une grande partie des variables est consacrée à ce domaine. Néanmoins, d'autres parties importantes du questionnaire sont adonnées au parcours scolaire des jeunes concernés *avant* 1998, leurs origines sociales et surtout aux indicateurs territoriaux. Ces variables sont

²⁴ Malheureusement, il y a dans la documentation du CEREQ aucune information sur la méthode de sélection : tirage au sort ? Méthode de quota ?

²⁵ Cela a pour conséquence que l'ensemble de données doit être pondéré avec une variable de pondération qui évite que certaines régions ou diplômes sont surreprésenté dans les analyses statistiques.

bien adaptées pour une analyse des inégalités scolaires, les plus pertinentes entre elles seront présentées et discutées dans le passage suivant.

4.3. Présentation et mesure des variables

L'objectif de ce paragraphe est de présenter comment les concepts théoriques qui étaient déjà introduit dans le chapitre 3 seront mesurés à l'aide des variables contenues dans la base de données. Afin d'éviter une discussion trop longue, on va considérer ici seulement les indicateurs les plus pertinents ; les autres variables seront introduites et expliquées quand ils seront utilisées dans les analyses respectives (chapitre 5).

Déjà mentionné dans les chapitres précédents, il y a les variables *indépendantes* et les variables *dépendantes*. Les dernières sont supposées d'être influencées par les variables indépendantes. Appliqué à la thématique des inégalités des chances scolaires, on cherche donc d'abord une manière de mesurer ces chances scolaires.

La plupart des analyses dans le chapitre 5 utilise une variable dépendante centrale : le diplôme le plus élevé que les jeunes interrogés ont obtenu à la date de leur sortie du système scolaire. Comme le système éducatif français connaît un vaste nombre de diplômes différents, cet indicateur sera, pour les analyses, résumé ou agrégé. Tableau 1 montre les variables dépendantes les plus importantes.

Tableau 1 : La mesure du diplôme de sortie : les variables dépendantes

Indicateur	Modalités	Description
Diplôme de sortie et spécialité agrégé	Non qualifié	Sortants du système scolaire sans avoir obtenu un diplôme
	CAP ou BEP non diplômés	Sortants de 2nd générale, 1re générale ou technologique, non diplômés de classe terminale de CAP ou BEP
	CAP ou BEP	Titulaires d'un CAP ou d'un BEP ou d'un diplôme du même niveau
	Bac non diplômés	Jeunes ayant échoué, en classe de terminale, au baccalauréat général, technologique ou professionnel, au brevet professionnel ou technologique. Spécialités industrielles ou tertiaires
	Bac tertiaire, industriel	Titulaires d'un bac professionnel ou technologique
	Bac	Titulaires d'un bac général
	Santé	Diplômes de niveau III en santé-social, i.e. infirmiers, assistants service social
	DEUG	Diplômes équivalents au DEUG, DEUST etc.
	BTS, DUT	BTS, DUT, DMA, toutes les spécialités industrielles et tertiaires
	2 ^{ème} cycle	Titulaires d'un diplômes du 2 ^{ème} cycle universitaire (i.e. licence, maîtrise)
	3 ^{ème} cycle	Titulaires d'un diplômes du 3 ^{ème} cycle universitaire (au moins bac+5 universitaire)
Grande école	Sortants diplômés d'une école de commerce ou d'ingénieur	

Niveau de formation et diplômes ²⁶	Niveau VI	Sortants du 1 ^{ère} cycle secondaire, sans avoir obtenu un diplôme
	Niveau Vbis	Sortants du 2 ^{ème} cycle secondaire, sans avoir obtenu un diplôme
	Niveau V	Sorties d'année terminale de CAP ou BEP ou classes de 2 ^{de} et 1 ^{ère} générale et technologique ou 1 ^{ère} professionnelle
	Niveau IV secondaire	Sorties au niveau du baccalauréat
	Niveau IV supérieur	Abandons des scolarisations post-bac avant d'atteindre le niveau III
	Niveau III	Sorties avec un diplôme de niveau bac+2 (DEUG, DUT...)
	Niveau II	Sorties avec un diplôme de 2 ^{ème} cycle universitaire ou grande école
	Niveau I	Sorties avec un diplôme de 3 ^{ème} cycle universitaire ou grande école

Il faut d'abord dire que ces indicateurs ont un caractère assez global ou général : ils tendent à négliger le développement des parcours scolaires individuels, c'est à dire qu'ils mesurent seulement « ce qui sort à la fin de chaque parcours scolaire individuel », le résultat final. D'abord, cela a pour conséquence qu'on n'est pas capable d'éclairer la signification des inégalités spatiales au différents paliers du système éducatif : on ne peut pas comparer par exemple le poids des disparités territoriales pour les chances scolaires au niveau du collège avec celui du baccalauréat. Mais pourtant, il y a une raison qui affaiblit cet inconvénient : le diplôme le plus élevé à la date de sortie du système éducatif est certainement le plus pertinent, car c'est aussi le plus pertinent pour les individus eux-mêmes : dans chaque biographie individuelle et surtout au marché du travail, c'est ce « résultat final » du parcours de formation qui compte. En d'autres termes, avant d'effectuer des analyses trop détaillés, il est d'abord plus intéressant d'examiner les phénomènes des inégalités dans leur totalité, c'est à dire pour le résultat de chaque biographie scolaire individuelle : le diplôme avec lequel on termine sa formation.

En ce qui concerne les variables indépendantes, les plus pertinentes sont brièvement présentées dans le tableau 2. Afin d'épargner de la place, on renonce ici à des descriptions détaillées, les modalités respectives de ces indicateurs seront expliquées pendant les analyses dans le chapitre 5.

²⁶ Concernant les « niveaux de formation et diplômes », il s'agit de la classification officielle du MEN (1994 : 206 ; cité selon Brauns 1998 : p. 247)

Tableau 2 : *Quelques variables indépendantes*

Variable	Remarques
<i>1. Indicateurs sur les caractéristiques territoriales</i>	
Région de l'établissement de formation	
Département de résidence à la fin des études	
Aire urbaine d'appartenance de la commune de résidence à la fin des études	Env. 350 « aires urbaines » (villes) de la France
Caractérisation de la commune de résidence à la fin des études	Variable distinguant entre : pôle urbain, couronne périurbaine, commune multipolarisée, pôle rural, couronne d'un pôle rural, communes rurales.
Département de résidence lors de l'entrée en 6 ^{ème}	
Aire urbaine d'appartenance de la commune de résidence lors de l'entrée en 6 ^{ème}	Env. 350 « aires urbaines » (villes) de la France
Caractérisation de la commune de résidence lors de l'entrée en 6 ^{ème}	Variable distinguant entre : pôle urbain, couronne périurbaine, commune multipolarisée, pôle rural, couronne d'un pôle rural, communes rurales.
Mobilité géographique entre la 6 ^{ème} et la fin des études	Variable indiquant si l'enquêté habite à la fin de ses études toujours là où il habitait quand il était en 6 ^{ème}
<i>2. Autres variables indépendantes</i>	
Sexe de l'enquêté	
Age de l'enquêté en 1998	
Pays de naissance de l'enquêté	
Nationalité des parents de l'enquêté	
Position professionnelle des parents de l'enquêté	En 1998 (mais incluant les retraités) et sous une échelle de 7 catégories : agriculteur ; artisan, commerçant, chef d'entreprise ; cadre, ingénieur, profession libérale, professeur ; technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire ; employé ; ouvrier ; NSP (ne sait pas) ²⁷
Raison pour lesquelles l'individu a arrêté ses études	
Age de l'enquêté en classe de 6 ^{ème}	
Age de l'enquêté au bac	

En ce qui concerne les « indicateurs territoriaux », on remarque que les variables « caractérisation de la commune de résidence » permettent de différencier entre les trois dimensions territoriales principales : espace urbain, banlieue et espace rural (cf. Encadré 1). En plus, ces indications sont disponibles non seulement pour le commencement de la carrière scolaire des enquêtés (entrée en 6^{ème}), mais aussi pour la date de la fin de leurs études (donc 1998). A part cela, une variable portant sur la mobilité des enquêtés donne des informations dans quelle mesure les jeunes changent leurs lieux de résidence pendant leurs parcours

²⁷ Cette échelle pose certainement des problèmes : d'une part, elle tend à catégoriser trop (il y a donc des différences importantes au sein d'un groupe, par exemple entre « cadre », « ingénieur » et « professeur ») ; d'autre part, le classement n'est pas toujours clair : où sont les non-qualifiés ? Où sont les ouvriers-agricoles : dans la catégorie « agriculteur » ou dans la catégorie « ouvrier » ?

scolaires. Enfin, la base de données comporte aussi des variables sur les régions et départements administratifs de la France, ce qui rend possible d'étudier s'il existe des inégalités territoriales en termes de disparités inter-régionales (et inter-départemental).

Les indicateurs résumés dans la deuxième partie de tableau 2 donnent surtout des informations sur les caractéristiques socio-démographiques des enquêtés : leurs sexe, nationalité et origine sociale (catégorie socioprofessionnelle et nationalité des parents).

Les analyses empiriques dans le chapitre 4 vont principalement étudier l'effet des « indicateurs territoriales » (première partie dans le tableau 2) sur les diplômes ou niveaux de sortie des enquêtés. Les caractéristiques socio-démographiques seront surtout prises en compte en tant que « variables de contrôle » afin d'estimer le poids des inégalités territoriales en tenant statistiquement constant ces autres facteurs causant des inégalités.

Encadré 1 :

Le codage en villes, banlieues et campagne à travers le « zonage en aires urbaines et en aires d'emploi de l'espace rural » de l'INSEE

Tout au long du travail, nous distinguons entre les (centre-)villes, les banlieues et l'espace rural à l'aide de la variable « Caractérisation de la commune de résidence » (cf. tableau 2). Cette variable est basée sur le découpage « officielle » du territoire de l'INSEE, un zonage qui décline le territoire métropolitain en six catégories. Ces dernières sont définies comme dans ce qui suit (cf. Vallès 2002):

Pôles urbains :

Unités urbaines (agglomérations) comptant 5000 emplois ou plus.

Couronne périurbaines :

Communes (ou unités urbaines) dont 40 % ou plus des actifs résidents travaillent hors de la commune (ou de l'unité urbaine) mais dans l'aire urbaine.

Communes multipolarisées :

Communes (ou unités urbaines) dont 40 % ou plus des actifs résidents travaillent dans plusieurs aires urbaines, sans atteindre ce seuil avec une seule d'entre elles.

Pôles d'emploi de l'espace rural :

Communes (ou unités urbaines) n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine comptant 1500 emplois ou plus.

Couronnes des pôles d'emploi de l'espace rural :

Communes (ou unités urbaines) n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine dont 40 % ou plus des actifs résidents travaillent hors de la commune (ou de l'unité urbaine) mais dans l'aire d'emploi de l'espace rural.

Communes rurales :

Communes (ou unités urbaines) n'appartenant ni à l'espace à dominante urbaine, ni à une aire d'emploi de l'espace rural.

Ce découpage de l'INSEE pose certains problèmes quand on l'utilise pour le sujet de ce mémoire. L'idée de considérer le clivage ville-banlieue-campagne pour les chances scolaires était que ces espaces contiennent des différences pertinentes de l'offre de formation et de la composition sociale. Autrement dit, nous avons supposé que chaque « entité spatiale » est relativement homogène en ce qui concerne ses conditions qui jouent pour les chances scolaires. La question qui se pose maintenant est de savoir si le zonage de l'INSEE correspond vraiment à cette idée, c'est à dire : est-ce que l'échelle spatiale de l'INSEE, qui est fait à travers des différences de l'organisation territoriale de *l'emploi*, distingue bien entre les espaces en ce qui concerne la signification pour les chances scolaires?

Il est clair que ce découpage cache certains aspects : si on définit « banlieue » comme « 40 % ou plus des actifs résidents travaillent hors de la commune », on risque de mélanger beaucoup de choses : on ne sait rien sur la « tonalité » de cette banlieue, est-elle une « banlieue aisée » ou une « banlieue dégradée » ? En plus, mais cela est dû au questionnement de tout ce mémoire, une « couronne périurbaine » à côté de Lyon n'a peut-être rien en commun avec une « couronne périurbaine » à côté de Quimper (en Bretagne). De même, le « pôle urbain » Lyon se trouve dans la même catégorie que les « pôles urbains » Penmarch, Ploërmel, Gap ou Arcachon. Cependant, il est fortement probable que les conditions scolaires se distinguent entre ces villes.

Bref, en utilisant le zonage de l'INSEE, on risque toujours de pas bien saisir les conditions scolaires locales, et on risque d'agréger trop. Pour cela, il n'y a pas de solution, puisqu'il n'y a rien à faire que nos outils de mesure sont contraints par ce qui nous offre l'enquête du CEREQ. Néanmoins, nous insistons sur le questionnement de cette étude qui était d'étudier les facteurs spatiaux pour les chances scolaires d'une point de vue *nationale*. Cette problématique s'accompagne obligatoirement et par définition avec des généralisations et des agrégations.

Pourtant, les problèmes ne s'arrêtent pas ici. Dans tout ce travail, c'était toujours le clivage ville-banlieue-campagne dont on parlait. Maintenant, on trouve dans l'échelle de l'INSEE des « communes multipolarisés », des « pôles de l'espace rural » et des « banlieues rurales » (dites « couronnes des pôles d'emploi de l'espace rural »). Confronté avec ces catégories, on ne sait pas comment on les doit classer : nous n'avons aucun guide théorique qui nous disait quelque-chose sur la signification pour les chances scolaires d'habiter dans une « commune multipolarisée ». Sont elles plutôt dans la même catégorie que les banlieues ou les pôles urbains ? De même, les « banlieues rurales » sont elles à classer dans le même groupe que les « banlieues urbaines » ou les « communes rurales » ?

La seule solution pour ces problèmes semble être justement de ne pas essayer de les classer trop. Donc, pour les analyses empiriques, nous allons toujours intégrer tous les « espaces » dans les analyses.

4.4. Les apports et les limites de l'ensemble de données

Le choix d'effectuer le traitement des questions de recherche à travers l'enquête « Génération 1998 » apporte certains inconvénients. Dans les prochains passages seront d'une part discutés quelques problèmes qui s'en posent, d'autre part on va énumérer les forces et pertinences de cette base de données qui, malgré tout, justifient finalement son usage.

Un premier problème général vient du fait que toutes les analyses quantitatives sont contraintes parce que l'ensemble de données nous offre, et, en même temps, impose. Autrement dit, c'est le choix de variables et leur mesure fait par le CEREQ qui détermine aussi le choix de variables et leur mesure pour cette étude. Au lieu d'un raisonnement sociologique « normal », qui demande de construire des outils de mesure succinctement et exclusivement à partir des théories et conceptualisations sociologiques, nous utilisons ici une « boîte à outils » d'indicateurs qui est imposée de l'extérieur. Cela entraîne que nous faisons toujours l'hypothèse que les outils du CEREQ mesurent vraiment ce qui veut être mesuré par nous.

Une certaine problématique vient du fait déjà mentionné au-dessus que la finalité principale de l'enquête « Génération 1998 » est de rendre compte de l'insertion professionnelle au marché du travail des jeunes interrogés. Cela a pour conséquence que la plupart des variables contenues dans la base de données portent sur ce domaine et ne sont de cette manière pas bien adaptées pour une étude sur les inégalités des chances scolaires. Les analyses de ces dernières doivent donc se recourir aux indicateurs relativement peu nombreux portant sur les carrières scolaires des interrogés *avant* 1998 (cf. les chapitres précédents). Malheureusement, les variables disponibles concernant ce domaine ne permettent pas de gagner une « image complète » des parcours scolaires des enquêtés, ce qui entraîne qu'on ne peut pas étudier la signification des inégalités sociales aux paliers différents du parcours scolaire : il serait par exemple intéressant de vérifier s'il existe des inégalités territoriales déjà au niveau des écoles primaires ou au niveau du collège. La construction de l'enquête ne rend pas réalisable d'effectuer des telles analyses. La conséquence est – comme il était expliqué dans le chapitre 2 – que l'étude des inégalités des chances scolaires sera réalisée en regardant le résultat final des parcours de formation des interrogés, mesurée par le niveau du diplôme le plus élevé avec lequel ils quittent le système éducatif.

Une autre faiblesse de la base de données est qu'elle contient relativement peu d'indicateurs sur l'origine sociale des enquêtés. Plus concrètement, ils manquent deux variables essentielles pour toute recherche sur les inégalités scolaires : le niveau de formation et les revenus des parents des élèves.²⁸ Surtout en ce qui concerne le niveau de formation des parents, il n'est

²⁸ La prise en compte de ces variables pour une étude sur les inégalités des chances scolaires est pertinent pour plusieurs raisons : premièrement, des études diverses montrent que le diplôme de formation des parents d'un élève exerce un effet sur les chances scolaires indépendamment des professions des parents (cf. Brauns 1998 : p. 167 ; Thélot et Vallet 2000 : p. 13). Deuxièmement, la définition la plus courante dans la sociologie de « statut

pas compréhensible qu'il n'était pas inclus dans le questionnaire de l'enquête (quant à la question sur les revenus, il était peut-être exclu pour éviter un grand nombre de cases manquantes du fait que beaucoup de personnes refuseraient une réponse à une telle question).

Afin de mentionner encore une particularité de l'ensemble de données, il faut renvoyer à la définition de la population de l'enquête. Normalement, les enquêtes portant sur l'éducation ou l'inégalité des chances scolaires utilisent une population qui est définie à travers une année *d'entrée* (« tous les jeunes ayant entré en 6^{ème} en 1990 » etc.). Contrairement à ces « générations d'entrée », notre population est une « génération de sortie ». Il est très probable que c'est la définition sociologique de « génération » qui se cache derrière ces populations différentes. Une « génération » est normalement définie comme un ensemble d'individus de à peu près le même âge qui ont vécu dans la même situation historique de la société et qui partagent ainsi à peu près les mêmes valeurs et orientations (cf. Gukenbiehl 2001 : p. 101). C'est pour ça que le CEREQ a préféré apparemment focaliser sur une génération de sortie, puisque son étude porte principalement sur l'insertion professionnelle de cette génération. Pour nous, cela pose le problème que la « génération 1998 » n'est pas une génération « sociologique » au sujet de leur carrières scolaires : un individu qui sort en 1998 sans qualification est peut-être plus de dix ans plus jeune qu'un individu sortant avec un doctorat. Ces deux individus ont donc vécus d'autres situations, ont passé leur carrière scolaire dans d'autres circonstances, ce qui peut certainement influencer sur la signification des inégalités des chances. Mais, ces « effets de génération » (cf. Passeron 1991 : p. 118 sv.) peuvent être plus ou moins éliminés dans les analyses en focalisant sur des diplômés singuliers, qui sont acquis par un groupe de jeunes d'environ le même âge.²⁹ Sinon, une fois les effets de génération éliminés, les générations d'entrée et les générations de sortie ne se distinguent pas par rapport à leurs effectifs : toute génération qui entre dans le système scolaire, sort aussi.

Ces faiblesses de la base de données doivent certainement être prises en compte en interprétant les résultats des analyses empiriques, mais néanmoins, ils apparaissent négligeable en comparaison avec les avantages que le choix de « Génération 1998 » apporte. Résumé dans une phrase, les avantages sont la grande nombre des individus interrogés, la représentativité

sociale » (supposé d'être la cause principale des inégalités des chances scolaires) contient les trois facteurs formation, profession et revenus (cf. Peuckert 2001 : p. 380).

²⁹ Par exemple, si on analyse l'acquis ou non-acquis d'un diplôme du 3^{ème} cycle, les jeunes qui l'ont ont à peu près le même âge.

au niveau national et régional et l'actualité des données.³⁰ L'échantillon très étendue (comptant env. 55000 individus interrogés) garantit qu'on ne se trouve pas en face des problèmes des nombres de cases trop petites pendant les analyses statistiques, même en exécutant des analyses très détaillées. En présence du fait que le système éducatif français offre un vaste nombre des diplômes différents, cet avantage est d'une haute importance si on veut effectuer des analyses concernant des diplômes moins souvent obtenus par les interrogés. Cela vaut aussi pour l'aspect central de ce mémoire : l'analyse des facteurs territoriaux. Le grand nombre des interrogés permet d'analyser des unités géographiques détaillées, par exemple comparer certaines villes en France, et même des quartiers différents des villes (i.e. centre-banlieue). Cela mène à un autre avantage de l'enquête : la disponibilité de relativement beaucoup d'indicateurs concernant la situation géographique des enquêtés (cf. tableau 2). Ces variables permettent de bien distinguer entre les dimensions territoriales les plus pertinentes (villes, banlieues, campagne, régions, départements).

La représentativité de l'échantillon remplit un objectif central de la problématique : de gagner un image sur les inégalités territoriales des chances solaires pour toute la France.

Une dernière apport de l'ensemble de données se manifeste si on se rappelle à la théorie de Boudon (cf. chapitre 3.1.2.) : pour lui, le comportement des individus devant le système scolaire est d'abord une décision rationnelle et individuelle de la manière que les élèves (ou étudiants) décident à chaque palier de voie scolaire de continuer ou non leur parcours de formation. L'enquête « Génération 1998 » convient parfaitement à cette approche théorique : tous les jeunes interrogés ont décidé d'arrêter leur formation en 1998, indépendamment au quel niveau solaire. On peut alors dire que la construction de l'enquête s'applique très bien à la théorie de Boudon.

³⁰ A la date de la rédaction de ce mémoire, la « Génération 1998 » est la base de données la plus actuelle disponible pour la recherche et ayant comme sujet la formation scolaire et professionnelle en France.

5. Analyses empiriques et résultats sur les inégalités territoriales des chances scolaires³¹

5.1. La relation entre lieux d'habitation et diplôme de sortie

Pour commencer avec la présentation des analyses empiriques, nous regarderons dans un premier temps la relation entre la situation géographique où les jeunes habitaient lors de leur entrée en 6^{ème} et le diplôme avec lequel ils terminent leur formation scolaire. L'objectif ici est de tester si le lieu d'habitation au début de chaque carrière scolaire (ici l'entrée en 6^{ème}) influe sur les choix et/ou réussites scolaires respectifs. Tableau 3 montre la répartition des diplômes de sortie (en 1998) selon l'origine géographique des jeunes.

Tableau 3 : Répartition des diplômes de sortie du système scolaire selon la caractérisation de la commune de résidence lors de l'entrée en 6^{ème} (valeurs en %)

Diplôme de sortie	Pôle urbain	Banlieue	Multipolarisée	Pôle rural	Banlieue rurale	Rurale	Total
Non qualifié	8	7,2	8,1	7,9	10	7,8	7,9
CAP non diplômé	8	8,2	9	8,6	8,3	9,1	8,3
CAP, BEP	15,2	18,5	20	19,5	19,2	20,9	16,9
Bac non diplômé	3,7	4	4,4	3,8	5,7	4,3	3,9
Bac tertiaire, industriel	11,3	15	14,8	14,4	12,7	16,3	12,9
Bac	13,5	13,1	11,6	13,1	17,9	11,5	13,1
Santé	3,1	3,2	3,6	3,7	2,2	3,6	3,3
DEUG	2,7	3,1	1,8	2,9	2,6	1,4	2,6
BTS, DUT	12,4	14,1	14,6	12,2	12,7	12,6	12,8
2 ^{ème} cycle	11,5	8,4	7,6	8,3	4,8	8,1	10,1
3 ^{ème} cycle	6,5	3,2	2,2	3,8	2,2	2,8	5,1
Grande école	4	2,2	2,4	1,8	1,7	1,6	3,2
Total	100	100	100	100	100	100	100

Champ = échantillon complète, exclus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeurs manquantes). N = 54157. Lire ainsi : « parmi tous les jeunes provenant d'un pôle urbain, 15,2 % sortent du système éducatif avec un CAP ou BEP. En moyenne nationale, 16,9 % sortent avec ce diplôme ». Les valeurs en italique sont basées sur une petite nombres de cas et ne doivent pas être sur-interprétés.

Valeur $\chi^2 = 1122,727$, significative au seuil de 0,001 %

Il faut dire d'abord qu'il existe une relation significative entre les deux variables (test de χ^2). Le résultat le plus remarquable est certainement la meilleure réussite scolaire pour ces jeunes qui proviennent de l'espace urbain : 11,5 % parmi ceux terminent leur formation avec un

³¹ Les analyses statistiques étaient effectués à l'aide du logiciel SPSS 11.5. Tous les analyses sont exclusivement le résultat du traitement de la base de données dérivant de l'enquête « Génération 1998 » du CEREQ.

diplôme au niveau du 2^{ème} cycle universitaire, contre 10,1 % en moyenne nationale. 6,5 % sortent avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire (moyenne 5,1 %), 4 % ont un diplôme d'une grande école (moyenne nationale = 3,2 %). Tous les autres jeunes (d'une origine rurale et d'une banlieue) sortent remarquablement moins souvent qu'en moyenne avec ces diplômes les plus élevés. Pour donner un exemple, seulement 2,8 % des jeunes provenant d'une commune rurale ont un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire. La proportion des jeunes des « pôles urbains » avec un diplôme d'une grande école est avec 4 % plus que deux fois plus élevé que cette proportion pour les jeunes de la campagne (1,6 % pour « rurale »). Contrairement à cela, les banlieusards et les campagnards s'orientent plus souvent vers les spécialités industriels des niveaux bas (CAP, BEP, bac tertiaire et industriel) : 15,2 % des citadins sortent avec un CAP ou BEP contre 18,5 % des banlieusards et même 20,9 % de l'origine rurale (la moyenne national vaut 16,9 %).

A part ces résultats il est remarquable aussi que pour certains diplômes, l'origine territoriale n'a pas un effet révélateur : c'est le cas pour les sortants sans aucun diplôme³², est pour les diplômes moyens (bac, DEUG, BTS, DUT) : ici, les pourcentages sont plus ou moins les mêmes, on ne peut pas parler d'un effet fort de la variable « caractérisation de la commune ».

Le résultat principal est alors, que les jeunes d'une origine urbaine sortent du système scolaire mieux formé que ceux d'une origine rurale et ceux qui habitaient dans une banlieue. Il est par ailleurs digne d'être mentionné que le clivage entre ville/campagne se poursuit aussi à l'intérieur de l'espace rurale : entre les « pôles ruraux » (alors les territoires en campagne qui tendent à s'urbaniser) et les espaces purement « ruraux » on trouve encore un écart. Les jeunes des pôle ruraux sont mieux formés que les jeunes des communes « profondément rurales » (i.e. 3^{ème} cycle 3,8 % contre 2,8 %).

En cherchant des explications, il serait risqué de vouloir conclure trop vite à travers le tableau au-dessus. Comme il s'agit d'une analyse bivariée, on ne sait pas si les disparités spatiales découvertes sont vraiment dues aux effets « purement spatiaux », ou si ce n'est par exemple pas le lien entre origine sociale et chances scolaires, qui se traduit ici par la composition socio-démographique du territoire (cf. Tabard 1993). Par rapport aux effets « purement spatiaux » on avait fait l'hypothèse que c'est l'offre scolaire (surtout entre ville et campagne) et les effets de la composition sociale (jouant surtout en banlieue) qui est responsable pour les inégalités. Pour l'instant, le tableau a montré qu'il vaut certainement poursuivre cette idée, mais nous sommes loin d'avoir vraiment isolé ces effets.

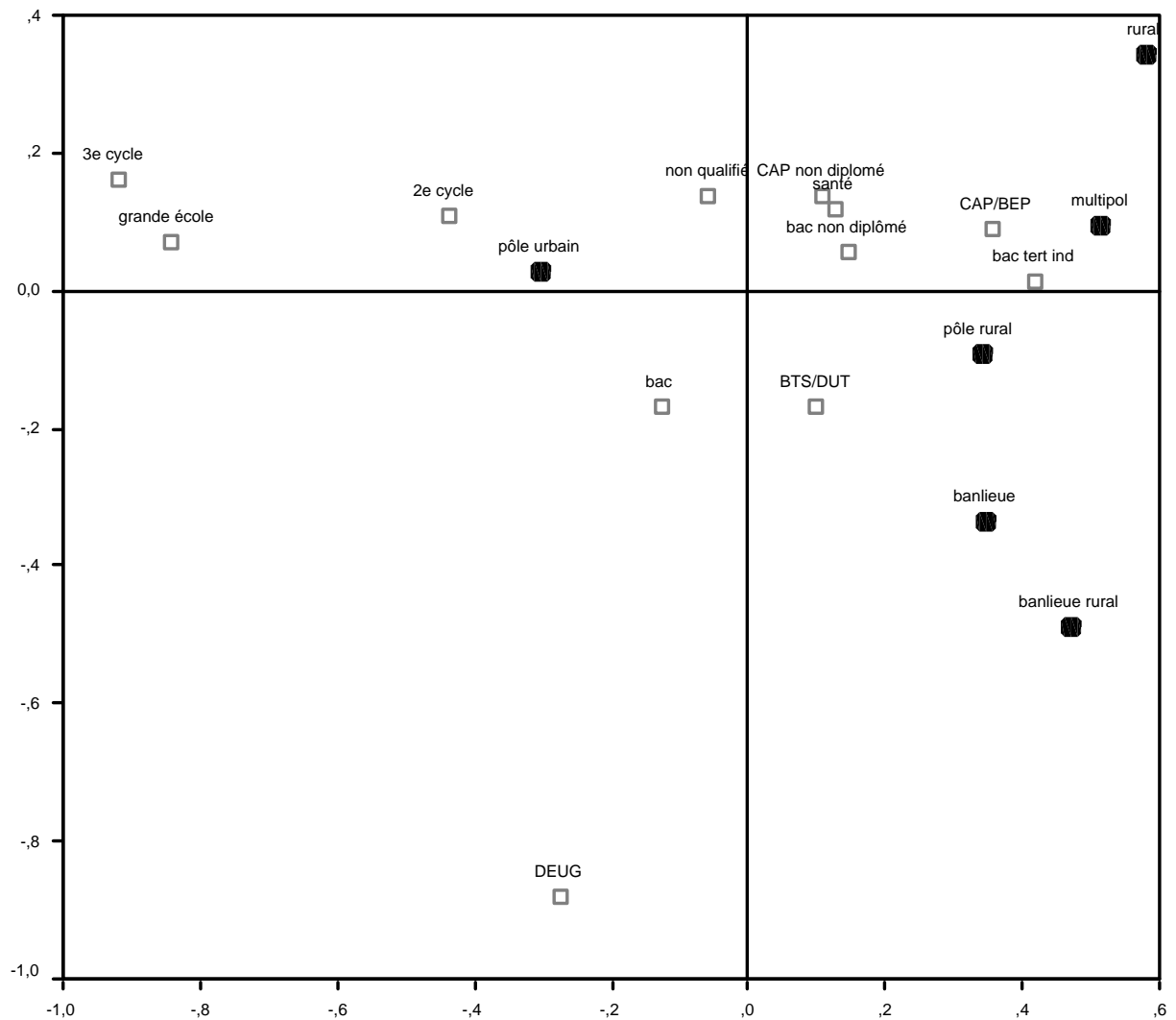
³² Avec les « 10 % » pour les banlieues rurales en exception, mais cette valeur pourrait aussi être causée par un nombre de cas trop petite.

En outre, ces résultats sont à prendre avec prudence aussi pour une deuxième raison. Il s'agit ici d'un examen du lien entre la situation géographique à la date de l'entrée en sixième (quand les élèves ont alors à peu près 11 ans) et le diplôme à la date de la fin des études. Tout ce que les jeunes ont fait pendant cette période reste une boîte noire. Plus simplement, on ne sait rien sur la mobilité des jeunes, supposant qu'il est fortement probable qu'un grand nombre d'entre eux ont changé leur lieu de résidence pendant leur carrière scolaire. Cette problématique sera discutée plus tard.

Le premier tableau a donc démontré que les inégalités territoriales des chances scolaires existent. La prochaine analyse veut essayer de concrétiser ce premier constat. Cela sera effectué à l'aide d'une AFC (analyse factorielle des correspondances), qui est une représentation graphique d'un tableau de contingence.³³ Figure 3 montre le résultat d'une AFC appliqué au tableau précédent.

³³ Cet outil d'analyse statistique étant une méthode de base, nous allons renoncer ici à la présenter et expliquer d'une manière détaillée. Pour comprendre cette outil d'analyse, cf. Backhaus et al. 2003 : chapitre 10.

Figure 3 : Analyse factorielle : diplôme à la date de sortie du système scolaire et caractérisation de la commune de résidence à l'entrée en 6^{ème}



Champ = échantillon complète, exclus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeurs manquantes). N = 54157. Valeur $\chi^2 = 1122,727$, significative au seuil de 0,001 %

Les relations entre les origines territoriales des élèves et leur réussite scolaire se rendent plus nettes. On remarque comme premier résultat la forte attraction de « pôle urbain » avec les diplômes les plus élevés du système scolaire français (2^{ème} et 3^{ème} cycle universitaire, grande école). Tous les autres modalités spatiales se trouvent en opposition avec ces diplômes. Sans vouloir répéter les liens déjà observé à travers le tableau 3 au-dessus, il reste à renvoyer au rapport entre les diplômes et spécialités professionnelles (CAP, BEP, bac tertiaire et industriel) et les espaces ruraux : ce sont les jeunes des « pôles ruraux » et les communes « rurales » qui s'orientent surtout vers ces filières, tandis que ceux qui proviennent des villes les choisissent moins souvent qu'en moyenne. La modalité « banlieue » est aussi en attraction

avec ces filières professionnelles et industrielles, mais le lien est moins fort.³⁴ Si on compare alors les résultats de l'AFC avec les résultats du tableau de contingence, on remarque que l'orientation professionnelle est plutôt une spécialité rurale qu'une spécialité des banlieues.

Jusqu'à maintenant, on a toujours étudié l'effet du lieu d'habitation vers le début des parcours scolaires des individus (entrée en collège). L'arrière-pensée en faisant cela était d'étudier justement si cette origine territoriale influe sur le « destin scolaire » des élèves, même à une longue terme. Maintenant il est intéressant de se demander de la répartition des diplômes scolaires sur le territoire à la date où les élèves *terminent* leur formation.

Cela est très intéressant parce que les élèves déménagent pendant leurs cursus scolaires, et il est fortement logique qu'ils le font en dépendance de leur situation géographique (donc en dépendance de l'offre scolaire) et aussi en dépendance de leur choix de formation. A un choix de formation donné, l'élève va donc être mobil ou pas directement en fonction de l'offre de formation. Par exemple, si quelqu'un qui habite dans un petit village dans le Massif Central veut aller à une grande école, il doit déménager à une ville où il y a un tel établissement. Mais bien sur, l'offre de formation influe aussi sur les désirs des élèves. Brièvement, l'hypothèse ici est que, en comparaison avec le rapport entre lieux d'habitation en 6^{ème} et diplôme de sortie (tableau 3), le lien entre les deux variables se renforce pour la raison que, en analysant l'effet spatial à la date de la fin des études, on prend en considération aussi l'effet de la mobilité des jeunes. Le tableau 4 montre alors la répartition des diplômes scolaires avec lesquels les jeunes terminent leur formation en fonction de leur situation géographique.

³⁴ Marqué par une petite nombre de cases, la modalité « banlieue rurale » sera exclu ici pour les interprétations.

Tableau 4 : Répartition des diplômes de sortie du système scolaire selon la caractérisation de la commune de résidence (à la date de la fin des études) (valeurs en %)

Diplôme de sortie	Pôle urbain	Banlieue	Multipolarisée	Pôle rural	Banlieue rurale	Rurale	Total
Non qualifié	7,4	7,9	8,8	9,2	12,9	8,9	7,8
CAP non diplômé	7,4	9,2	9,8	9,5	9,4	10,8	8,3
CAP, BEP	14,2	19,9	21,7	23,6	22,8	23,9	16,9
Bac non diplômé	3,5	4,4	4,8	4,7	6,4	4,8	3,9
Bac tertiaire, industriel	10,5	16,5	16,9	18,2	13,9	18,1	12,9
Bac	14	12,9	11,4	11,1	12,4	9,9	13,1
Santé	3,6	2,6	2,9	2,3	1	2,7	3,3
DEUG	3,1	1,8	2,3	1,6	2,5	1,1	2,6
BTS, DUT	12,7	14,2	13,2	11,5	12,4	12,2	12,8
2 ^{ème} cycle	12,4	6,9	5,1	5,7	2,5	5,3	10,1
3 ^{ème} cycle	7	2,3	1,4	1,8	2	1,5	5,2
Grande école	4,2	1,6	1,8	0,8	2	0,8	3,2
Total	100	100	100	100	100	100	100

Champ = échantillon complète, exclus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeur manquantes). N = 54676. Lire ainsi : « parmi tous les jeunes habitant dans un pôle urbain, 14,2 % sortent du système éducatif avec un CAP ou BEP. En moyenne nationale, 16,9 % sortent avec ce diplôme ». Les valeurs en italique sont basées sur une petite nombres de cas et ne doivent pas être sur-interprétées.

Valeur $\chi^2 = 2901,05$, significative au seuil de 0,001 %

En comparant la valeur χ^2 (2901,05) avec celle du tableau 3 (1122,727), on remarque qu'elle est maintenant presque trois fois plus élevée. Cela est un indicateur que la dépendance entre les deux variables s'est beaucoup renforcée.³⁵ Ainsi, si on regarde quelques valeurs, les disparités des taux pour les diplômes entre les espaces différents se sont renforcé aussi. 14,2 % des jeunes en ville terminent leur formation avec un CAP ou BEP contre 24 % en campagne (« pôle rural » et « rurale »). Presque la moitié des jeunes (44 %) en campagne n'atteignent pas un niveau au dessus du CAP. En ville, ce taux vaut seulement 29 %. Quant aux diplômes de l'enseignement supérieur les plus élevés, les écarts sont aussi impressionnants : 12,4 % des jeunes habitant en ville ont un diplôme du 2^{ème} cycle universitaire (7 % du 3^{ème} cycle). Dans les banlieues, seulement 6,9 % (2,3 %) ont un tel diplôme, dans les pôles ruraux, cette pourcentage vaut 5,7 % (1,8 %), dans les communes purement rurales 5,3 % (1,5 %). Plus on s'éloigne de la ville, plus faible est la nombre des jeunes qui ont un de ces diplômes.

Comme déjà constaté chez l'interprétation du tableau 3, il n'y a pas d'effet du territoire pour les DUT et BTS.

³⁵ Les nombres de cases sont à peu près les mêmes, cela n'exerce alors pas d'influence sur la valeur χ^2 .

Les résultats de ce chapitre ont alors démontrés que des inégalités territoriales existent : il semble qu'un lieu d'habitation dans une ville (dans les centres, pas dans les banlieues) est un avantage non-négligeable pour une bonne réussite scolaire. Cet avantage a déjà une pertinence si on analyse l'effet de « l'origine territoriale » au début des parcours scolaires des élèves. A la date où les jeunes terminent leur formation, cet effet spatial se renforce beaucoup. Néanmoins, il faut faire attention de ne pas surinterpréter ces résultats : pour l'instant, on ne sait pas si ces effets territoriaux ne sont pas la conséquence des structures socio-économiques qui sont réparties inégalement en fonction du territoire. Si par exemple tous les cadres vivaient en ville et tous les ouvriers en campagne, les écarts entre les espaces différents ne seraient que l'effet entre PCS du père et chances scolaires des filles et fils. Pour étudier « l'effet net » des disparités territoriales (cf. Duru-Bellat 2003 : p. 40), il faut utiliser des modèles multivariés. Cela sera effectué dans le chapitre 5.4. Cependant avant, le prochain chapitre sera consacré à l'étude de la signification de la mobilité des jeunes, cette dernière étant probablement un des facteurs principaux qui ont entraîné les différences entre les effets territoriaux au début et à la fin des carrières scolaires des individus.

5.2. La signification de la mobilité des jeunes

Si on s'imagine une « carte des établissements scolaires » en France, il est évident que l'offre de formation est reparti inégalement sur le territoire (cf. i.e. MEN 2001a ; Haag 2001). Concernant l'enseignement secondaire, Duru-Bellat et Zanten (1999 : p. 96) constatent par exemple d'abord que l'espace rural est marqué par plus d'établissements d'enseignement agricole qui offrent des filières professionnelles, tandis que les établissements d'enseignement général se trouvent surtout en ville. Au niveau de l'enseignement supérieur, ces décalages se renforcent encore : ce sont les villes universitaires que offrent des établissements de ce niveau, et, comme Baron, Caro et al. (2003 : p. 11) l'affirment, il y a « une carte universitaire marquée par des fortes spécificités régionales, notamment dans la distribution des sites universitaires. » Cela entraîne que, si on habite loin d'un site universitaire, qu'on doit se déplacer, déménager pour poursuivre un tel enseignement. Bref, pour atteindre les formations les plus élevées, on doit être mobile. L'hypothèse qui se pose est alors que les jeunes qui sont mobiles pendant leur parcours scolaires, ont des meilleurs chances scolaires que ceux qui

« restent à la maison ». Tableau 5 montre la répartition des diplômes scolaires obtenus par les jeunes en fonction de leur mobilité.³⁶

Tableau 5 : Diplôme de sortie du système scolaire selon la mobilité des jeunes entre la 6^{ème} et la fin d'études (valeurs en %)

Diplôme de sortie	Pas de changement du lieu de résidence	Changement du lieu de résidence	Ensemble
Non qualifié	9,4	3,5	7,8
CAP, BEP non diplômé	9,7	4,4	8,3
CAP, BEP	19,8	9,1	16,9
Bac non diplômé	4,4	2,5	3,9
Bac tertiaire, industriel	14,7	8	12,8
Bac général	12,9	13,5	13,1
Bac+2 de la santé, du social	2,3	5,8	3,2
DEUG, DEUST	2	4,3	2,6
BTS, DUT	12,9	12,6	12,8
2 ^{ème} cycle	7,4	17,5	10,2
3 ^{ème} cycle	2,9	11,4	5,2
Grande école	1,7	7,3	3,3
Ensemble	100	100	100

N= 55345 (échantillon complète), $\chi^2 = 6423,734$ ($p < 0,001$, ddl = 11). Valeur V de Cramer = 0,341 ($p < 0,001$). Lecture : Parmi les jeunes qui n'ont pas changé leur lieu de résidence entre l'entrée en 6^{ème} et la sortie du système scolaire, 2,9 % quittent le système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire. Parmi ceux qui sont « mobiles », cette valeur est 11,4 % (la moyenne vaut 5,2 %).

Les écarts entre les mobiles et les casaniers sont impressionnants : 9,4 % parmi ces derniers terminent leur formation scolaire sans atteindre un seul diplôme, parmi ceux qui changent de domicile, ce pourcentage baisse à 3,5 %. Pour le CAP et BEP, le rapport est de 19,8 % contre 9,1 %. En ce qui concerne les diplômes de l'enseignement supérieur, on note 7,4 % des non-mobiles qui sortent avec un diplôme du 2^{ème} cycle universitaire contre 17,5 % des jeunes mobiles. Pour les certificats du 3^{ème} cycle, ces valeurs sont équivalentes à 2,9 % contre 11,4 % ; et 1,7 % contre 7,3 % concernant les grandes écoles. La conclusion principale est alors que la disposition à quitter la maison est un grand avantage pour les chances scolaires des individus. La valeur V de Cramer (un coefficient pour mesurer la corrélation entre les deux variables) est avec 0,341 assez élevée et significative.

³⁶ La question dans le questionnaire du CEREQ est: « Habitez-vous déjà à <commune de fin d'études> lorsque vous êtes entré en 6^{ème} ? ». Il n'est pas clair ici, si la question se réfère seulement à ceux qui ont changé le lieu de résidence pour la carrière scolaire, ou si la question inclut aussi ceux qui ont déménagé pour d'autres raisons (parce que toute la famille devrait déménager pour des raisons professionnelles des parents, par exemple).

Bien sûr, la mobilité des jeunes ne tombe pas du ciel, il est probable que certains individus vont plus avoir la « possibilité d'être mobile » que d'autres. Et même avec des « possibilités » égales, la décision de quitter la maison familiale pour la poursuite des études représente toujours une décision individuelle que certains prennent plus volontairement que d'autres : ce qui peut représenter pour quelques jeunes une libération « des griffes » de leur mère et le commencement d'une vie indépendante, est, pour ceux qui sont plus attachés à leur famille, lié à certaines peurs et incertitudes.

Mais le fait qui joue ici le plus est certainement, que déménager et mener une vie étudiante hors de la maison familiale, comme le dit Duru-Bellat (2003 : p. 104) coûte trois fois plus cher que de rester chez les parents. C'est alors très probable que ce sont surtout les jeunes d'origine aisée qui sont mobiles. Pour tester cette hypothèse, le tableau 6 veut étudier le rapport entre la catégorie socioprofessionnelle du père et la mobilité des jeunes.

Tableau 6 : Mobilité des jeunes entre leur entrée en 6^{ème} et la sortie du système scolaire selon la profession du père (valeurs en %)

Profession du père ¹	Pas de changement du lieu de résidence	Changement du lieu de résidence	Ensemble
Agriculteur	78,6	21,4	100
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	70,3	29,7	100
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	56,6	43,3	100
Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	70	30	100
Employé	76,2	23,8	100
Ouvrier	82,5	17,5	100
N.S.P.	68,9	31,1	100
Ensemble	72,9	27,1	100

N = 51042 (exclut sont les pères aux foyer qui n'ont jamais travaillé, les pères décédés); $\chi^2 = 2000,4$ (p < 0,001, ddl = 6). Valeur V de Cramer = 0,198 (p < 0,001).

Lecture : parmi les fils de cadre, 43,3 % ont changé le lieu d'habitation entre l'entrée en 6^{ème} et la sortie du système éducatif contre 17,5 % parmi les fils d'ouvrier.

¹ La base de données contient seulement des indications sur la profession du père en 1998, c'est donc possible que le père a changé son statut professionnel pendant le parcours scolaire de son fils (avant 1998).

Au total, 27,1 % des jeunes changent leur lieu d'habitation pendant leur parcours scolaire (entre l'entrée en 6^{ème} et la fin des études). Mais cette proportion varie fortement selon la profession du père des élèves : parmi les fils de cadre, 43,3 % sont mobiles, parmi les fils d'ouvrier, ce sont seulement 17,5 %. En général, les fils des agriculteurs (21,4 %), des

employés (23,8 %) et des ouvriers (17,5 %) déménagent moins souvent qu'en moyenne. La mobilité des jeunes varie alors en fonction de leur origine sociale (mesurée ici à l'aide de la catégorie socioprofessionnelle du père).

Après les analyses dans ce chapitre, on sait maintenant que l'inégalité de l'offre scolaire entraîne une signification sur la mobilité des élèves et étudiants, de façon à ce que les chances scolaires des personnes qui changent leur lieu d'habitation pour la poursuite de leurs études sont beaucoup élevées. Les « chances de mobilité » sont toutefois liées à l'origine sociale des jeunes. Tout ça donne une première idée sur les *mécanismes* des effets territoriaux par rapport aux chances scolaires : c'est la forte pertinence de la mobilité des jeunes, qui dépend elle-même du facteur connu depuis longtemps de l'origine sociale des élèves qui est responsable pour les inégalités des chances scolaires socialement spécifiées.

Pour résumer les résultats des deux derniers chapitres, on sait alors que le lieu de résidence, déjà au début des carrières scolaires, a un effet pour le destin scolaire. Cet effet se renforce encore si on analyse les effets spatiaux quand les jeunes terminent leur formation, donc après avoir pris en compte l'effet de la mobilité. Cette mobilité elle-même semble être un atout clé pour bien réussir dans le système éducatif, elle dépend fortement de l'origine sociale des jeunes.

Certes, il reste beaucoup de questions qui ne peuvent pas être traitées dans le cadre de ce mémoire : il faudrait éclairer la signification de la mobilité des jeunes d'une manière plus détaillée : qui sont les jeunes mobiles et quelles sont leurs raisons ? Et vice-versa, pourquoi d'autres jeunes ne sont pas mobiles ? Et quels sont les rapports exacts entre les disparités de l'offre de formation et la mobilité ?

5.3. Les disparités entre Paris et la province : partie 1

Jusqu'à maintenant, la cible des analyses était toujours le clivage entre un lieu d'habitation en ville, banlieue ou campagne. Le chapitre suivant sera cependant consacré à une autre dimension territoriale : les disparités entre Paris et la province (le reste de la France). Surtout l'ouvrage de Brauns (1998, cité déjà plusieurs fois dans ce mémoire) a bien démontré la pertinence des disparités entre ces deux espaces. D'après elle, c'est surtout l'offre de formation beaucoup mieux développée à Paris qui entraîne des meilleures chances scolaires pour les enfants parisiens. Dans ce qui suit on va dans un premier temps vérifier si ce résultat est aussi confirmé avec notre base de données ; mais à part cela, sera examiné aussi, si l'origine sociale des élèves exerce la même influence sur les chances scolaires à Paris qu'en

province. Plus concrètement, nous allons comparer si l'impact de la profession du père est le même dans toute la France pour terminer sa formation scolaire avec un diplôme du niveau II ou I.³⁷ Cette analyse fait alors d'une pierre deux coups : d'une part, on va étudier si la dichotomie Paris-province exerce un effet direct sur les chances scolaires, d'autre part, on va regarder si, à l'intérieur de ces deux espaces, l'origine sociale des élèves a le même effet.³⁸ Cette dernière question est d'une pertinence centrale, car, comme expliqué dans le chapitre 3.2.2. (page 27 sv.), il y a théoriquement deux hypothèses concurrentes sur l'impact de l'origine sociale à Paris et en province (cf. Brauns 1998 : p. 112 sv.) : la première hypothèse est que l'offre scolaire bien développée à Paris réduit l'inégalité des chances, car les élèves d'une origine sociale défavorable à Paris sont plus poussés à poursuivre leurs études (tous les établissements scolaires sont situés proche) que les élèves de la même catégorie sociale en province. La deuxième hypothèse dit exactement le contraire: les inégalités culturelles entre les enfants des origines sociales différentes se renforcent à Paris, car les élèves d'une origine favorable profitent mieux de l'offre de formation plus riche et variée dans la capitale.

Le tableau 7 montre un tableau de contingence « empilé » : les niveaux de sortie (ici dichotomisé pour réduire la complexité des modalités) en fonction de la PCS du père, réparti selon Paris et province.

³⁷ Pour la présentation et l'explication de cette variable, cf. chapitre 4.3. D'ailleurs, il est toujours très difficile de choisir la variable dépendante : pourquoi les niveaux II et I, et pas seulement le niveau I ? Le choix ici est certainement d'un caractère un peu contingent ou arbitraire ; normalement on devrait comparer les taux de Paris avec celui de la province séparément pour les niveaux respectifs. Quand même, le choix de contraster ici les sortants au niveau II et I avec les autres est au moins motivé par les résultats des chapitres précédents : là, il était constaté que les disparités territoriales ne jouent pas pour les diplômés du niveau DEUG. C'est à partir le niveau II que les facteurs territoriaux commencent à jouer.

³⁸ Cf. le développement théorique de cette approche à travers le modèle de Boudon (chapitre 3.1.3.).

Tableau 7 : Niveau de sortie selon la PCS du père pour la région parisienne et la province (valeurs en %)

			Niveau de sortie		total	V	N
			III à VI	II et I			
Profession du père	Agriculteur	Province	84,1	15,9	100		
		Paris ¹	63,6	36,4	100		
	Artisan	Province	80,9	19,1	100		
		Paris	70,1	29,9	100		
	Cadre	Province	58,1	41,9	100		
		Paris	49,1	50,9	100		
	Technicien	Province	78,2	21,8	100		
		Paris	77,4	22,6	100		
	Employé	Province	87,1	12,9	100		
		Paris	85,1	14,9	100		
	Ouvrier	Province	92,3	7,7	100		
		Paris	88,8	11,2	100		
	NSP	Province	87,7	12,3	100		
		Paris	85	15	100		
total		Province	81,8	18,2	100	0,301***	47428
		Paris	73,4	26,6	100	0,359***	3611

Champ = échantillon complète, exclus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeur manquantes). La répartition en Paris et province se réfère à la date de l'entrée en 6^{ème} des élèves, « Paris » ne représentant pas la région Ile-de-France, mais les départements 75, 92, 93 et 94 (définition plus restrictive).³⁹

¹ Comme il n'y a pas beaucoup d'agriculteurs à Paris, les nombres de cases pour cette modalité sont très petites et pas interprétable.

V = coefficient V de Cramer. *** : significatif au seuil de 0,001 %

Un premier résultat de l'analyse de ce tableau est que parmi les jeunes qui proviennent de la province, 18,2 % terminent leur formation au moins avec un diplôme au niveau de la licence (niveau II). 26,6 % des enfants d'une origine parisienne sortent avec un tel diplôme. Il est alors vrai que les chances scolaires sont pour les parisiens mieux que pour les élèves en province. Cela vaut pour toutes les catégories socioprofessionnelles des pères : dans aucun groupement, les élèves de la province réussissent mieux que les enfants à Paris.

Concernant l'effet de la catégorie socioprofessionnelle du père, on constate d'abord que le coefficient V vaut pour la province 0,301, tandis qu'il compte 0,359 pour Paris. Le lien entre profession du père et diplôme obtenu par sa progéniture est alors plus fort à Paris, ce qui

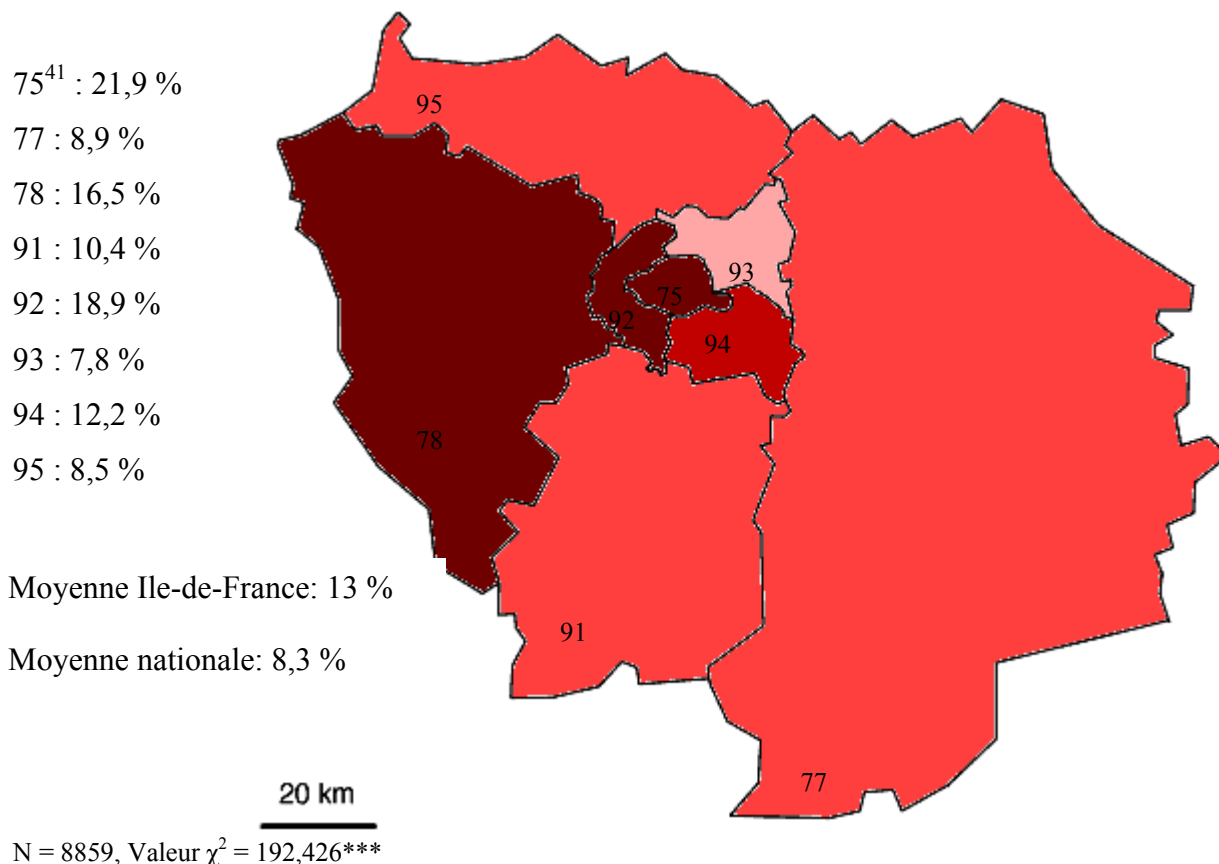
³⁹ Le choix d'une définition plus restrictive a été fait pour obtenir un équilibre entre une définition trop restrictive (Paris intra-muros, seulement le département 75) et une définition trop large (toute la région Ile-de-France). Bien sûr, ce choix comprend non seulement un certain caractère arbitraire, mais il pose aussi le problème de faire ici l'hypothèse non justifié que c'est cette définition qui est la plus adaptée pour mettre en relief les disparités entre Paris et la province.

semble jouer en faveur de la deuxième hypothèse (présenté au-dessus du tableau). En plus, 7,7 % des fils d'ouvrier en province ont un diplôme du niveau II ou I, contre 41,9 % des fils de cadres. A Paris, le décalage entre ces deux groupements est encore plus grand : 11,2 % contre 50,9 %. Certes, les ouvriers à Paris ont des meilleurs résultats qu'en province, mais les fils de cadres profitent plus de « l'effet parisien » que les ouvriers : l'écart entre fils d'ouvrier et fils de cadre en province vaut 34,2 points, à Paris il est plus grand avec 39,7 points. Le même constat peut être fait aussi pour l'écart entre les fils d'employé et les fils de cadre : 12,9 % contre 41,9 % en province et 14,9 % contre 50,9 % dans la capitale.

Dans un deuxième temps nous allons maintenant regarder « l'effet parisien » d'un point de vue plus détaillé. Jusqu'à maintenant, « Paris » était traité comme une entité homogène, opposant seulement quelques départements de la région Ile-de-France (et partant d'une définition un peu arbitraire, cf. note 39) avec tout le reste de la France. Or, il n'est pas obligatoire qu'il n'y ait pas de fortes variations entre les départements parisiens. Pour éclairer cette question, la figure 4 montre les taux de sortants avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école selon les départements de la région Ile-de-France.⁴⁰

⁴⁰ Le changement de la variable dépendante (cf. tableau 7 ; là c'étaient les niveaux II et I) ne joue absolument pas sur les résultats. Les écarts entre les départements seraient les mêmes si on analysait les niveaux II et I en tant que variable dépendante.

Figure 4 : Taux de sortants avec un diplôme du 3^{ème} cycle ou d'une grande école dans la région Ile-de-France



On voit donc que l'espace parisien (si on regarde toute la région Ile-de-France) est loin d'être homogène par rapport aux « destins scolaires » de leurs enfants. A l'intérieur de celui-ci, des fortes disparités existent : c'est d'abord Paris « intra-muros » (département 75) qui a le taux de sortants avec un diplôme du 3^{ème} cycle le plus élevé (21,9 %). Après, ce sont les deux départements dans l'ouest, les Hauts-de-Seine (18,9 %) et les Yvelines (16,5 %) qui sont marqués aussi par des taux très élevés (les taux se trouvant au-dessus de la moyenne nationale et de la moyenne francilienne). Dans tous les autres départements, le taux est plus petit que la moyenne de l'Ile-de-France (qui vaut 13%), mais par contre, c'est seulement dans le département Seine-Saint-Denis où la valeur (7,8 %) est plus petite que la moyenne nationale (8,3 %).

Or, ces fortes disparités perdent de leur importance, car si on analyse la composition socio-démographique des départements, on s'aperçoit que les populations dans les départements

⁴¹ 75 : Ville de Paris ; 77 : Seine-et-Marne ; 78 : Yvelines ; 91 : Essonne ; 92 : Hauts-de-Seine ; 93 : Seine-Saint-Denis ; 94 : Val-de-Marne ; 95 : Val-d'Oise.

sont socialement très typées⁴² : si par exemple en Ville-de-Paris, 36 % des parents d'enfants sont des cadres et en Seine-Saint-Denis 18 %, les différences entre les départements ne reflètent que le lien classique entre origine sociale et chances scolaires.

Néanmoins, toutes ces affaires méritent d'être détaillées. En focalisant sur la région Ile-de-France, nous avons la possibilité d'éclairer les effets de la composition sociale d'un contexte scolaire pour les chances scolaires (cf. chapitre 3.1.3.). L'idée est de tenir constants les effets de l'origine sociale (et aussi d'autres variables) et d'isoler l'effet net d'habiter dans tel ou tel département francilien. Si les chances scolaires dépendent significativement de la provenance départementale, cela doit être dû aux effets de contexte (effets de la tonalité sociale), parce qu'à l'intérieur de la région Ile-de-France, l'offre des établissements scolaires est très bien développée et l'on considère donc qu'elle n'a pas d'effet ici.⁴³

Maintenant on a le problème que l'on n'a introduit ni la méthode de la régression multivariée, ni les autres variables indépendantes. Tout cela sera effectué dans les chapitres suivants, mais pour éviter une coupure dans l'argumentation ici, nous préférons quand même continuer avec l'étude sur l'Ile-de-France.

Voici alors, dans le tableau 8, les effets nets des départements franciliens pour la probabilité de sortir du système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école.

⁴² Tableau croisé entre « PCS du père » et les départements de la région Ile-de-France. Pour économiser de la place, nous renonçons ici à l'imprimer. On trouve ce tableau dans les annexes.

⁴³ Bien sûr, il est possible que l'offre scolaire varie aussi selon les départements, mais cela n'est pas un obstacle pour les élèves et étudiants, puisque tous les établissements sont situés relativement proche et facilement accessible par le réseau des transports publics.

Tableau 8 : Effets nets des départements franciliens pour la probabilité d'obtenir un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école

Coefficients	
<i>Contrôlé : les effets de la nationalité des parents, la PCS du père, de la mère, le sexe, le retard scolaire en 6^{ème}.</i>	
Seine-et-Marne (77) ¹	-0,806 ***
Yvelines (78)	-0,262 *
Essonne (91)	-0,717 ***
Hauts-de-Seine (92)	0,044 n.s.
Seine-Saint-Denis (93)	-0,649 ***
Val-de-Marne (94)	-0,535 ***
Val d'Oise (95)	-0,832 ***
N	8061
ddl	18
χ^2	1240,661 ***
-2LL	5030,176
R ²	0,2

¹ Catégorie de référence: « Ville de Paris » (75)

Régression logistique avec la variable dépendante « sortie avec un diplôme du 3^{ème} cycle ou d'une grande école ».

Les coefficients ne sont pas standardisés. Valeur R² selon McFadden.

* : significatif au seuil 5%

** : significatif au seuil de 1%

*** : significatif au seuil de 0,1%

Le test des effets nets des départements respectifs donne la même image déjà établie dans les derniers paragraphes (cf. figure 4) : dans certains départements, les chances scolaires pour les enfants sont mieux que dans les autres. Comparé à « Paris intra-muros » (département 75, catégorie de référence) et toutes choses égales par ailleurs, les jeunes dans les autres départements sortent moins souvent avec un diplôme du 3^{ème} cycle (ou d'une grande école). Seul le fait de provenir du département 92 (Hauts-de-Seine) n'exerce pas d'effet significatif. Pour donner une impression de la signification des coefficients, on dirait que les enfants provenant du département 75 (Paris) sortent presque 2 fois plus souvent avec un tel diplôme que les jeunes de Seine-Saint-Denis (93), toute choses égales par ailleurs.⁴⁴ En gros, la carte présentée auparavant (figure 4) vaut donc aussi après avoir contrôlé l'influence de l'origine sociale des élèves.

Ces disparités entre les départements franciliens sont donc le résultat des effets de contexte ou des effets de la composition sociale (cf. chapitre 3.1.3) : c'est la tonalité socio-démographique

⁴⁴ L'explication de ce calcul sera expliquée dans le chapitre qui suit.

différente entre, par exemple, les départements 75 et 93 (cf. aussi le tableau respectif dans les annexes), qui, par un effet agrégé, doit causer ces phénomènes. Surtout par rapport aux départements proche de la ville de Paris (dont aussi le 93), les disparités de l'offre n'exercent ici aucune influence, car il s'agit d'un territoire géographiquement très limité.

5.4. Analyses multivariées

5.4.1. La méthode de la régression binaire-logistique

Une régression binaire-logistique a comme but de modéliser la probabilité de la réalisation d'un événement en dépendance de plusieurs variables indépendantes (cf. Bühl et Zöfel 2002 : p. 351 ; Norušis 1992 : p. 2). Cet « événement » est ici une variable dépendante dichotome (par exemple l'acquis ou non-acquis de tel ou tel diplôme). Mathématiquement exprimé, le modèle est noté comme cela :

$$P(y) = \frac{1}{1 + e^{-(a+b_1x_1+b_2x_2+\dots+b_nx_n+e)}}$$

ou transformé

$$\ln\left(\frac{P(y)}{1-P(y)}\right) = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_nx_n + e$$

(cf. Norušis 1992: p. 2, Menard 2002: p. 13). P est la probabilité que y prend une certaine valeur (ici par exemple « 0 » pour le non-acquis d'un diplôme, « 1 » pour son acquis), $x_1, x_2 \dots x_n$ sont les valeurs des variables indépendantes et $b_1, b_2 \dots b_n$ sont les coefficients de régression que l'algorithme statistique doit calculer. La valeur a est une constante qui doit être calculée aussi, e est l'erreur type. Un des objectifs de la régression est d'estimer les effets des variables indépendantes (donc tous les x_n) sur la variable dépendante sous le contrôle de toutes les autres variables indépendantes (« toutes choses égales par ailleurs »). Cela signifie pour notre cas qu'on peut faire des constatations comme par exemple « l'effet de toutes les variables indépendantes étant constant, le fait d'habiter en campagne exerce un tel ou tel effet pour la probabilité d'acquies un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ». En d'autres termes, il s'agit de faire ressortir les « effets nets » des facteurs territoriaux en matière de chances scolaires (cf. aussi Duru-Bellat 2003 : p. 100 sv.).

Un autre objectif de cette méthode consiste à établir s'il est au fond logique de prendre les variables indépendantes respectives en tant que prédicateurs pour la variable dépendante ;

autrement dit, est-ce que le modèle en général est utile ?⁴⁵ A part cela, il s'agit de constater, à l'aide d'un coefficient, si le modèle « explique beaucoup » : il peut arriver qu'un modèle binaire-logistique est « utile » ou « adéquat » (c'est-à-dire statistiquement significatif), mais il n'explique pas beaucoup. Pour tester cette « force explicative », on calcule normalement le coefficient R^2 de McFadden (cf. Backhaus et al. 2003 : p. 440 sv.), qui peut prendre des valeurs entre 0 et 1. Plus le R^2 s'approche de 0, moins bon est le modèle. Mais, comme il ne peut jamais atteindre 1, on parle déjà d'un bon modèle à partir d'une valeur de 0,2 à 0,4 (cf. Urban 1993 : p. 62).

5.4.2. Régressions logistiques : le poids séparé des facteurs

Le chapitre suivant sera consacré au traitement de plusieurs questions. Une première question se réfère aux résultats des chapitres précédents : dans ceux-ci étaient constatés une relation plus ou moins forte entre l'origine géographique des élèves et étudiants et leur « destinée scolaire ». Mais, à cause du fait que toutes ces analyses étaient bivariées, on ne sait pas si cet effet territorial n'est pas seulement le résultat d'autres variables indépendantes, qui sont réparties inégalement sur le territoire. Le premier objectif des régressions qui suivent est alors d'évaluer les effets territoriaux sous le contrôle statistique de toutes les autres variables (est-ce qu'ils restent toujours significatifs ?). En même temps, et ça c'est une deuxième question, on peut constater aussi le *poids* des facteurs territoriaux : est-ce qu'ils sont, par exemple, plus forts que l'effet de la PCS du père ? Finalement (troisième question), on va introduire dans les modèles plusieurs variables indépendantes pour voir si elles exercent un effet significatif sur les chances scolaires.

Avant d'interpréter les résultats de la régression, ces variables seront présentées et justifiées (pourquoi sont-elles intégrées ?) dans ce qui suit. Ainsi, on trouve premièrement les nationalités des parents des élèves. Ces deux indicateurs⁴⁶ font parties de l'origine sociale des jeunes et méritent donc d'être intégrés dans les modèles. L'effet le plus pertinent d'une origine étrangère est certainement d'avoir des mauvaises connaissances en langue française. En plus, comme évoqué par Duru-Bellat (2000 : p. 3), « 80 % des enfants d'origine étrangère ont des parents qui n'ont pas le niveau du certificat d'études ». En conséquence, on attendrait qu'une origine étrangère influe négativement sur les chances scolaires. Mais, comme Duru-Bellat

⁴⁵ Par exemple, est-ce qu'il est statistiquement adéquat d'essayer de prédire la probabilité d'obtenir un doctorat en fonction du sexe et de l'origine sociale et territoriale d'un élève ?

⁴⁶ Les nationalités de la mère et du père, ici dichotomisées en « français d'origine » contre tous les autres (inclusivement français par acquisition), afin de contraster les « français » avec tous les autres, y compris les immigrés.

(2000 : p. 2 sv.) l'affirme aussi, la nationalité (des parents et des élèves) n'exerce pas d'influence sur les chances scolaires ; il est alors intéressant de vérifier ce constat dans la régression.

Ensuite, après les catégories socioprofessionnelles du père et de la mère (dont la pertinence était déjà expliquée plusieurs fois dans ce mémoire), on trouve une variable concernant le sexe des jeunes. Cette variable est intégrée pour deux raisons : premièrement, même dans nos temps modernes, il existe encore des stéréotypes dans la société concernant le rôle des femmes : tandis que le père s'occupe de fournir l'argent pour la famille, la femme est responsable des enfants et de la cuisine⁴⁷, c'est pourquoi elle n'a pas besoin d'un bon niveau d'instruction. Selon ce stéréotype assez périmé, les chances scolaires des filles seraient alors moins bonnes que celles des garçons. Contrairement à cela et deuxièmement, des recherches empiriques ont montré l'inverse : dans la société française, les filles réussissent mieux dans le système scolaire que les garçons (cf. Duru-Bellat 2000 : p. 3 ; INSEE 2001 : p. 26). Seulement pour certains diplômes, dont les diplômes les plus prestigieux (doctorat, grandes écoles ; cf. MEN 2001b : p. 20 et p. 205), on trouve des proportions féminines inférieures aux masculines.

La prochaine variable est l'âge que l'enquêté a eu à son entrée en 6^{ème}. Cet indicateur convient parfaitement à la théorie de Boudon : c'est l'influence du « risque » (cf. chapitre 3.1.2.) qui joue ici pour les choix scolaires. La variable « retard scolaire en 6^{ème} » mesure ici surtout les performances des enfants (la réussite scolaire dans le sens Boudonien). Concrètement, si un élève a (déjà !) un retard en 6^{ème}, cela va influencer son anticipation du « risque » de façon qu'il ne s'orientera pas vers les filières longues et dures. Encore plus simplement dit, on attend ici que les chances scolaires pour ceux qui ont déjà un retard scolaire en 6^{ème} sont inférieures comparé à ceux qui ont l'âge normal.⁴⁸

Les variables qui restent étaient déjà utilisées dans les chapitres précédents ; ce sont le contrôle de l'effet de la mobilité des jeunes, et deux indicateurs territoriaux : Paris-province et la caractérisation de la commune de résidence.

Dans le tableau 9, il y a quatre régressions : deux régressions qui ont comme variable dépendante la probabilité de sortir du système éducatif avec un diplôme du niveau VI, Vbis et V (alors CAP/BEP ou au-dessous), et deux régressions qui ont comme variable dépendante la

⁴⁷ Cette formulation expressive et exagérée sert seulement à illustrer ce stéréotype. D'aucune façon, elle reflète l'opinion de l'auteur.

⁴⁸ Cette variable aussi est intégrée dans le modèle dans une forme dichotome, opposant les enfants âgés de plus de 11 ans (=âge régulier) aux plus jeunes.

probabilité de sortir avec un diplôme du niveau II et I (c'est-à-dire au moins la licence).⁴⁹ Le premier modèle pour chaque niveau (diplôme) ne contient pas les variables territoriales, elles sont incluses dans le deuxième modèle respectif. Le but en faisant cela est de comparer les valeurs R^2 : si elles augmentent beaucoup du modèle 1 au modèle 2, les facteurs territoriaux ajoutent beaucoup de « force explicative » (cf. chapitre 5.4.1.).

⁴⁹ Sont considérés ici les deux bouts de l'échelle des diplômes en France. Faire une troisième régression pour les diplômes du niveau moyen (bac, bac+2 etc.) n'est, comme plusieurs essais ont montré, pas très utile, elle n'apporterait rien.

Tableau 9 : Régressions logistiques : probabilités de sortir du système scolaire avec un diplôme du niveau inférieur au bac (VI, Vbis, V) et du niveau de 2^{ème} et 3^{ème} cycle universitaire (II et I)

	Niveaux VI, Vbis et V		Niveaux II et I	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Nationalité du père (1=français)	-0,243 ***	-0,301 ***	0,004	0,146 *
Nationalité de la mère (1=française)	-0,111 *	-0,142 **	-0,021	0,076
Agriculteur ¹	-0,721 ***	-0,857 ***	0,607 ***	0,835 ***
Artisan, commerçant	-0,465 ***	-0,468 ***	0,771 ***	0,747 ***
Cadre, profession libérale	-1,232 ***	-1,161 ***	1,491 ***	1,329 ***
Technicien, VRP	-0,833 ***	-0,796 ***	0,796 ***	0,695 ***
Employé	-0,208 ***	-0,178 ***	0,355 ***	0,294 ***
NSP	0,139 *	0,197 **	0,219 *	0,104
Profession de la mère (1=cadre)	-0,808 ***	-0,779 ***	0,775 ***	0,751 ***
Sexe (1=féminin)	-0,494 ***	-0,489 ***	0,212 ***	0,21 ***
Age en 6 ^{ème} (1=plus que 11 ans)	1,509 ***	1,519 ***	-2,09 ***	-2,13 ***
Mobilité depuis l'entrée en 6 ^{ème} (1=changement du lieu)	-0,874 ***	-0,887 ***	1,159 ***	1,186 ***
Ile de France		-0,028		0,253 ***
Couronne périurbaine ²		0,24 ***		-0,565 ***
Commune multipolarisée		0,273 ***		-0,585 ***
Pôle rural		0,29 ***		-0,556 ***
Couronne d'un pôle rural		0,282		-1,02 ***
Commune rurale		0,437 ***		-0,638 ***
Constante	0,012	-0,067	-2,501 ***	-2,481 ***
N	51040	49966	51040	49966
Nombre des variables	12	18	12	18
χ^2	11236,125 ***	11158,556 ***	9814,894 ***	10029,278 ***
-2LL	53192,263	51987,506	39535,052	37942,372
R ²	0,17	0,18	0,2	0,21

Les coefficients ne sont pas standardisés. Valeur R² selon McFadden.

* : significatif au seuil 5%

** : significatif au seuil de 1%

*** : significatif au seuil de 0,1%

Variables dépendantes = sortie du système scolaire avec un diplôme (1) au niveau VI, Vbis ou V et (2) au niveau II et I (cf. chapitre 4.3.).

¹ Catégorie de référence de la variable « profession du père » = « ouvrier ».

² Catégorie de référence de la variable « caractérisation de la commune » = « Pôle urbain ».

Afin d'interpréter ce tableau, nous allons d'abord présenter et expliquer le premier modèle (concernant les niveaux VI, Vbis et V) d'une manière plus détaillée, pour permettre au lecteur de mieux comprendre, la façon d'interpréter les résultats d'une régression binaire-logistique. Après, concernant les autres modèles, nous renonçons à une énumération détaillée et entière de tous les coefficients. Seuls les résultats les plus pertinents (surtout les facteurs territoriaux) seront pris en considération.

Niveaux VI, Vbis et V

Le premier modèle calcule la probabilité pour une sortie du système éducatif avec un niveau inférieur ou égal au CAP/BEP. On remarque d'abord que toutes les variables indépendantes sont significatives ; c'est à dire qu'il existe une liaison entre les facteurs qui n'est pas due au hasard. En interprétant les résultats, on regarde, dans un premier temps, les signes : si les coefficients dans le tableau sont négatifs, ils diminuent la probabilité de terminer sa carrière scolaire avec un diplôme du niveau VI à V ; s'ils sont positifs, ils augmentent cette probabilité.⁵⁰ Les coefficients correspondent aux valeurs $b_1, b_2 \dots b_n$ dans les formules à la page 58.

On remarque alors qu'avoir un père et/ou une mère français est un avantage pour acquérir un diplôme au-dessus du niveau V. En d'autres termes, les élèves d'une origine étrangère sortent plus souvent qu'en moyenne avec un diplôme du niveau VI à V. Le constat de Duru-Bellat (voir au-dessus) est alors – pour les diplômes concernés ici – faux. Après, on trouve les modalités de la variable « PCS du père », avec comme catégorie de référence la modalité « ouvrier ». Si on trouve par exemple pour la modalité « cadre » un coefficient de $-1,232$, cela veut dire que, en comparaison avec les fils d'ouvrier (=catégorie de référence), les fils de cadre sortent moins souvent avec un diplôme du niveau VI à V. La valeur « $-1,232$ » correspond aux « log-odds », on dit alors « si un individu est fils de cadre, cela diminue les log-odds

$\left(\ln \left(\frac{P(y)}{1-P(y)} \right) \right)$ de $1,232$, comparé aux fils d'ouvrier ». Ce constat étant peu informatif, on

transforme cette valeur en « odds Ratio » $\left(\frac{p}{1-p} \right)$, qui signifient les « chances ».⁵¹ Mainte-

nant, on dit que les *chances* de sortir avec un diplôme du niveau VI à V sont pour les fils d'ouvrier 3,4 fois plus grandes que pour les fils de cadre.⁵² On remarque alors que toutes les modalités de la variable « PCS du père » exercent un effet négatif sur la probabilité de sortir

⁵⁰ Les coefficients ne sont pas standardisés, il n'est donc pas possible de les interpréter concernant les poids des effets (i.e. « la variable profession de la mère exerce un effet plus fort que le retard scolaire »). C'est pour cette raison aussi qu'il faut comparer deux modèles concurrents pour estimer le poids des facteurs territoriaux.

⁵¹ Cf. le tableau des log-probabilités dans les annexes.

⁵² $e^{1,232} = 3,4$

avec un CAP, BEP ou un diplôme au-dessous (la catégorie « NSP » (« ne sait pas ») exclu). Par exemple, les fils d'agriculteur sortent deux fois moins souvent que les fils d'ouvriers avec un tel diplôme.

La prochaine variable est la profession de la mère. Si la mère est cadre (comparé à toutes les autres modalités), les jeunes sortent 2,2 fois plus souvent avec un diplôme plus élevé qu'un CAP ou BEP (et cela, même toutes choses égales par ailleurs). Après, on trouve le coefficient concernant le sexe des enquêtés : le lien est le même que celui déjà présenté au-dessus du tableau 9 ; les filles sont « meilleures » que les garçons et sortent 1,6 fois moins souvent avec les diplômes les plus bas.

L'effet d'un retard scolaire en 6^{ème} par contre est fortement positif (sur la probabilité de terminer la carrière scolaire avec un diplôme du niveau VI à V) : les élèves qui sont en retard quand ils entrent au collège sortent 4,5 fois (!) plus souvent que les autres avec les diplômes les plus bas, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat est grave, car l'effet est tellement fort : il semble qu'un retard scolaire acquis en école primaire ne peut plus jamais être compensé (dans le collège par exemple) ; c'est à dire un élève entrant en collège en retard est presque « stigmatisé » de façon qu'il n'obtiendra plus jamais dans sa carrière scolaire un niveau bac (ou plus).

Il reste finalement l'effet de la mobilité des jeunes : le constat déjà établi dans le chapitre 5.2. se vérifie aussi ici, sous le contrôle des effets des autres variables. Les jeunes qui quittent la maison familiale pendant leur parcours scolaire sortent 2,4 fois moins souvent avec un diplôme du niveau VI à V que ceux qui « ne bougent pas ».

Finalement, en regardant la valeur χ^2 , on constate que ce premier modèle est significatif, c'est à dire qu'il est « utile », le choix des variables indépendantes « apporte quelque-chose ». Cela vaut d'ailleurs pour les quatre modèles. Le coefficient R^2 avec une valeur de 0,17 peut être considéré comme acceptable. En d'autres termes, le modèle est acceptable, mais sa force explicative n'est pas très élevée.

Tous ces résultats sont bien sûr intéressants, mais jusqu'à maintenant, on n'a rien appris sur la signification des facteurs territoriaux. Or, on compare le deuxième modèle qui contient les indicateurs territoriaux avec le premier.

Un objectif central de la partie empirique de ce mémoire était d'éclairer le *poids* des inégalités territoriales des chances scolaires. Une première approche pour effectuer cela est de comparer les valeurs R^2 des deux modèles : si le R^2 du modèle avec les indicateurs territoriaux était beaucoup plus fort que celui du modèle sans ces indicateurs, ceux-ci ajoutent beaucoup de

force explicative aux autres variables, c'est à dire, les effets territoriaux conviennent bien au calcul de la variable dépendante. Or, il est clair que mieux ils conviennent, plus le poids des inégalités territoriales est grand.⁵³

Brièvement, le R^2 du modèle 2 vaut 0,18, celui du modèle 1 vaut 0,17. La conclusion est alors que la différence causée par les effets territoriaux est plutôt faible ; mais néanmoins, l'effet existe.

Si on regarde les coefficients respectifs on remarque d'abord que le fait d'être d'une origine parisienne n'exerce pas d'effet significatif sur la probabilité de terminer sa formation avec un diplôme du niveau VI à V. Si on se rappelle que ce « facteur parisien » était considéré pertinent pour la raison d'une offre scolaire mieux développée dans la capitale qu'en province, on constate alors que cet avantage ne vaut rien pour les élèves les plus faibles : l'offre scolaire à Paris ne leur apporte rien.

Contrairement à cela, les coefficients concernant la caractérisation de la commune dans laquelle les jeunes habitaient quand ils entraient au collège sont tous significatifs (à l'exception de la modalité « couronne d'un pôle rural », mais cela peut aussi être dû à un nombre de cases trop petit). On trouve ici le même résultat qui était déjà établi dans les chapitres précédents : les jeunes provenant des banlieues et de l'espace rural sont désavantagés comparés à ceux provenant des villes. Ces derniers étant la catégorie de référence dans le modèle logistique, on remarque que tous les autres élèves sortent plus souvent avec un diplôme du niveau CAP/BEP ou plus bas. Cet effet est encore relativement faible en ce qui concerne les banlieusards (odds ratio = 1,27) ; mais les jeunes d'origine rurale (modalité « commune rurale ») sortent 1,55 fois plus souvent avec un de ces diplômes défavorable que les jeunes provenant d'un pôle urbain, toutes choses égales par ailleurs. Ce dernier résultat représente alors l'effet *exclusivement* spatial (l'effet net), parce que tous les autres effets sont statistiquement contrôlés.

Maintenant, les résultats empiriques une fois établis, la question suivante se pose : comment expliquer ces phénomènes ? Il y a deux points dont on peut se servir ici : l'offre de formation et les effets de la composition sociale (cf. chapitre 3.1.3.). Mais, parce qu'il reste encore à interpréter les deux autres modèles concernant les diplômes de l'autre bout de l'échelle, ceux du niveau II et I (licence, maîtrise, DEA, doctorat etc.), nous allons mettre de côté cette discussion. Après avoir éclairé empiriquement la signification des facteurs territoriaux pour ces deux diplômes, l'explication des résultats pourra être effectuée en même temps.

⁵³ Par exemple, si tous les jeunes qui habitent en campagne sortaient avec un CAP et tous les jeunes en ville sortaient avec un DEA, la variable « lieu d'habitation » serait bien adaptée pour estimer la probabilité de sortir avec un DEA (ou un CAP). En même temps, le poids des inégalités territoriales serait pertinent à fond.

Niveaux II et I

Se servant des mêmes variables indépendantes, la variable dépendante ici est la probabilité de terminer sa formation scolaire avec un diplôme du niveau II ou I. Cela concerne alors les diplômes les plus élevés du système scolaire français.

Si on compare d'abord les coefficients R^2 , on constate que l'adaptation des modèles est mieux que celle pour les niveaux VI à V : avec une valeur de 0,20 et 0,21, l'adaptation des modèles peut être considérée comme « bonne » (cf. Urban 1993 : p. 62). En cherchant le poids des inégalités territoriales concernant ces diplômes on trouve analogiquement aux résultats des niveaux VI à V que la « force explicative » que contiennent les facteurs territoriaux n'est pas très grande ($R^2 = 0,2$ contre 0,21).

Les effets des variables de contrôle sont les suivants (pour économiser de la place, nous nous référons ici seulement au modèle 2) : la nationalité du père exerce un effet faible sur la probabilité de terminer sa formation avec un diplôme du niveau II et I. La nationalité de la mère ne joue pas. Ici, contrairement au cas des diplômes de l'autre bout de l'échelle, on trouve alors que l'hypothèse de Duru-Bellat, selon laquelle la nationalité des parents n'a pas de pertinence pour les chances scolaires, est vraie.

L'effet de la PCS du père est aussi significatif (sauf la modalité « Ne Sait Pas »), et le sens de cet effet est opposé à celui des deux premiers modèles : comparé aux fils d'ouvriers (= catégorie de référence), toutes les autres catégories exercent un effet positif sur la probabilité d'avoir au moins une licence. Par exemple, les chances d'acquérir un tel diplôme sont pour les fils de cadre 3,8 fois plus grandes que pour les fils d'ouvriers, toutes choses égales par ailleurs. Le même constat vaut pour la profession de la mère : si elle est cadre, les chances d'avoir au moins une licence sont 2,1 fois plus grandes.

En ce qui concerne le coefficient pour le sexe des enquêtés, on remarque que les filles sont ici avantagées par rapport aux garçons.

La pertinence d'un retard scolaire à l'entrée en 6^{ème} était déjà constatée pour les diplômes du niveau VI à V. Ici, ce coefficient a aussi une grande signification, on constate que les enfants qui n'étaient pas en retard à cette date obtiennent 8,4 fois (!) plus souvent un diplôme du niveau II ou I. Ce résultat montre encore une fois qu'un retard scolaire acquis déjà avant le collège peut être considéré comme une « condamnation à mort » de façon à ce que ces élèves n'ont presque jamais la possibilité de compenser cet handicap et de terminer leurs carrières scolaires avec un diplôme élevé.

Un constat similaire vaut aussi pour l'effet de la mobilité : toutes choses égales par ailleurs, les jeunes qui quittent la maison familiale pendant leur parcours scolaire, terminent ce dernier 3,3 fois plus souvent que les autres avec au moins une licence.

Il reste enfin à discuter les effets des indicateurs spatiaux. On constate d'abord que le fait de provenir de l'espace parisien (région Ile-de-France) exerce un effet positif sur la probabilité de terminer sa carrière scolaire avec un diplôme du niveau II ou I. Il est alors vrai que l'offre de formation, plus diversifiée à la capitale surtout par rapport à l'enseignement supérieur, est un avantage pour les chances scolaires. En même temps, ce clivage spatial crée une dimension des inégalités des chances scolaires : les enfants en province, qui ne profitent pas de cette offre scolaire, sont – toutes choses égales par ailleurs – désavantagés.

En ce qui concerne la caractérisation de la commune dans laquelle les jeunes habitaient quand ils entraient au collège, les coefficients sont aussi tous significatifs. Opposés ici sont (comme d'habitude) les jeunes qui proviennent d'une ville (ils sont avantagés) à tous les autres (qui sont désavantagés). Afin d'énumérer quelques exemples, les jeunes qui proviennent d'une banlieue obtiennent 1,8 fois moins souvent un diplôme du niveau II ou I que les « urbains ». Les jeunes d'une origine rurale l'acquièrent 1,9 fois moins souvent, toutes choses égales par ailleurs.

Les résultats deviennent donc très nets : même sous le contrôle statistique d'autres facteurs déterminants l'inégalité des chances scolaires, on trouve des effets nets significatifs des facteurs territoriaux. Il y a d'abord un clivage entre l'espace urbain et rural, de façon à ce que les jeunes qui proviennent des villes ont des meilleures chances scolaires que les jeunes de la campagne. A part cela, on trouve aussi à l'intérieur d'une ville un clivage entre les centres et les banlieues : les jeunes qui proviennent des banlieues sont pareillement désavantagés que les enfants de la campagne.

Pour l'explication de ces phénomènes, deux facteurs semblent être adaptés : l'offre de formation et les effets de la composition sociale. Quant à l'offre de formation, il était constaté dans le chapitre 3.1.3. que toutes choses égales par ailleurs, un élève va plutôt tendre à s'orienter vers une filière scolaire qui existe sur place. Cela est logique selon l'approche théorique de Boudon : les coûts ordinaires (l'argent) pour accéder à un établissement qui ne se trouve pas sur place, sont plus chers. Un autre constat était que les établissements qui offrent des filières générales et les établissements de l'enseignement supérieur sont surtout situés dans les villes. On pourrait alors déduire que les inégalités qui ont été trouvées dans les régressions sont di-

rectement dues aux différences de l'offre de formation en France. Cela vaut aussi pour le clivage Paris-province. Mais, le point décisif maintenant est que la mobilité des jeunes pendant leur parcours scolaire était aussi statistiquement contrôlée. Cela élimine les « coûts ordinaires » des disparités de l'offre de formation : ceux qui le veulent, se mobilisent, quittent la maison familiale et emménagent à un endroit où ils trouvent l'établissement scolaire souhaité. Pour expliquer les résultats empiriques, il reste alors (si on se réfère toujours à Boudon) la signification des *bénéfices* différents. L'espace rend alors des jugements différents aux individus de « ce qui vaut une bonne formation ». Cela était aussi, comme il était présenté dans le chapitre 3.1.3., le résultat des effets de la « composition sociale » : le comportement scolaire d'un élève dépend aussi de la tonalité sociale de son établissement (cf. Duru-Bellat 2003 : p.105). Cela explique aussi les chances scolaires moins bonnes pour les élèves des banlieues, car ici, c'est moins l'offre de formation qui joue, que les effets de la composition sociale puisque tous les établissements scolaires se situent pas loin dans les centres⁵⁴. Les inégalités territoriales des chances scolaires en France sont alors aussi causées par des milieux sociaux différents, un milieu rural par exemple entraînant d'autres choix de formation qu'un milieu urbain.

Bien sûr, c'est aussi l'offre de formation qui influe sur ces attitudes. Une grande partie des disparités de l'offre de formation se traduit déjà dans la grande pertinence de la mobilité des jeunes : nous avons dit au-dessus que « ceux qui le veulent », sont mobiles et en profitent largement pour leur carrière scolaire (cf. les régressions). Il restent « ceux qui ne le veulent pas » (ou ne peuvent pas, bien sûr), et ce sont eux qui sentent le plus les désavantages d'une situation géographique défavorable, parce que ceux qui n'ont pas la possibilité de bouger pour poursuivre leur formation sont obligés de se contenter des filières scolaires qui existent sur place. En d'autres termes et brièvement : un élève en ville qui ne veut pas déménager se trouve dans une situation meilleure qu'un élève en campagne qui ne veut pas bouger, car un élève en ville est moins contraint, en ce qui concerne ses choix de filières par l'offre de formation qu'un élève en campagne.

5.4.3. Régressions linéaires : les poids séparés des effets dans des espaces différents (ville, campagne)

Le chapitre qui suit sera consacré à une autre gamme de questions. Dans le chapitre précédent, nous avons essayé d'éclairer « l'effet direct » d'une telle ou telle situation géographique pour

⁵⁴ Ou même dans les banlieues elles-mêmes, comme le montre bien la situation géographique de l'Université Lyon 2.

les chances scolaires. Maintenant l'objectif sera de traiter la question formulée déjà dans l'introduction (chapitre 1.2) : est-ce que dans des espaces différents d'autres facteurs causant des inégalités ont-ils aussi des effets différents ? Cette question est pertinente pour deux raisons : premièrement, d'après la théorie de Boudon, ce sont l'origine et la position sociale des individus et leur anticipation des coûts, risques et bénéfices qui influencent leur comportement devant le système scolaire (cf. chapitre 3.1.2.). Or, tous ces facteurs varient en fonction de l'espace dans lequel les individus agissent. La position sociale d'un cadre en pleine campagne par exemple se distingue de la position sociale d'un cadre en ville. En conséquence, il est possible qu'un père-cadre en campagne donne par exemple une autre signification aux chances scolaires de son enfant qu'un père-cadre en ville.

Deuxièmement, ce sont ici encore une fois les deux hypothèses concurrentes de Brauns (1998 : p. 112) qui sont pertinentes (cf. chapitre 3.2.2.). D'une part, on pourrait s'imaginer que l'avantage d'une origine sociale favorable est moins fort qu'en ville, parce que l'offre scolaire mieux développée ici va pousser les enfants d'une origine sociale défavorable à s'orienter vers des parcours élevés. En d'autres termes, une bonne offre scolaire compensera partiellement les désavantages d'une origine sociale défavorable. D'autre part, on pourrait s'imaginer aussi que justement la situation dans les villes renforce encore les inégalités : les enfants des milieux favorables utilisent plus que les autres les offres diverses d'instruction culturelle,⁵⁵ et cela agrandit l'écart entre les enfants d'une origine sociale favorable et les enfants d'une origine sociale défavorable. En campagne, ce que l'on apprend scolairement ne peut être développer en dehors de l'école. De cette manière, l'espace rural serait plus égalitaire que l'espace urbain.

Dans ce qui suit, nous allons vérifier ces questions en analysant l'effet de quelques facteurs qui causent des inégalités des chances scolaires dans l'espace urbain (les banlieues sont exclues⁵⁶) et l'espace rural. Les variables indépendantes sont les mêmes indicateurs qui étaient déjà utilisées dans le chapitre précédent. L'outil statistique sera ici une régression linéaire (MCO, moindres carrés ordinaires⁵⁷). Cette méthode exigeant une variable dépendante quantitative, le problème est que l'échelle des diplômes scolaires, de la façon qu'elle est mesurée ici, est d'un niveau ordinal. Quand même, nous allons utiliser la variable « diplôme de sortie et spécialité agrégée » (cf. chapitre 4.3.) en tant que variable dépendante. Cela est

⁵⁵ Ca commence par exemple déjà en ce qui concerne la visite des bibliothèques, des théâtres, des musées etc. Si ce sont seulement les enfants d'une origine aisée qui profitent de cette offre, l'écart entre eux et les enfants d'un milieu défavorable s'agrandit.

⁵⁶ Les résultats pour les banlieues sont à peu près les mêmes que pour la campagne.

⁵⁷ Cette méthode étant un outil statistique de base, elle ne sera pas présenté d'une manière détaillée.

légitime car il y a assez de cases et assez de modalités. La raison pour laquelle nous préférons ici la méthode de régression linéaire et que le logiciel donne les coefficients standardisés (les valeurs T), ce qui permet de comparer les forces des effets respectifs des coefficients (pour la régression logistique, le logiciel ne donne pas ces valeurs).

Dans le tableau 10 qui suit, il y a trois régressions : la première concerne tout l'échantillon (alors toute la France), la deuxième concerne les élèves provenant d'un pôle urbain et la troisième est pour les élèves d'origine rurale (« commune rurale »)⁵⁸.

⁵⁸ La distinction est ici faite à l'aide de la variable « caractérisation de la commune de résidence à la date de l'entrée en sixième » (cf. chapitre 4.3. et l'Encadré 1). Ainsi, la régression pour les « pôles urbains » concerne seulement les élèves qui habitaient dans un pôle urbain etc.

Tableau 10 : Régressions (MCO) : Diplôme de sortie en dépendance des facteurs explicatifs dans des espaces différents

	France	Pôles urbains	Communes rurales
Nationalité du père (1=français)	0,3 *** (6,756)	0,371 *** (6,788)	0,133 (0,844)
Nationalité de la mère (1=française)	0,235 *** (5,316)	0,17 ** (3,115)	0,489 *** (3,266)
Agriculteur ¹	0,93 *** (19,57)	0,663 *** (6,042)	0,974 *** (12,24)
Artisan, commerçant	0,595 *** (18,489)	0,626 *** (14,145)	0,722 *** (8,795)
Cadre, profession libérale	1,37 *** (44,411)	1,519 *** (37,902)	0,912 *** (9,083)
Technicien, VRP	0,843 *** (23,7)	0,863 *** (18,179)	0,999 *** (9,432)
Employé	0,226 *** (9,027)	0,218 *** (6,434)	0,276 *** (4,062)
NSP	-0,143 ** (-2,581)	-0,216 ** (-3,112)	0,034 (0,192)
Profession de la mère (1=cadre)	0,814 *** (24,969)	0,804 *** (19,655)	0,628 *** (5,835)
Sexe (1=féminin)	0,306 *** (16,904)	0,268 *** (11,137)	0,418 *** (8,43)
Mobilité depuis l'entrée en 6 ^{ème} (1=changement du lieu)	1,093 *** (51,95)	1,069 *** (38,347)	1,146 *** (20,276)
Age / retard en 6 ^{ème} (1=plus que 11 ans)	-1,698 *** (-78,086)	-1,74 *** (-59,728)	-1,599 *** (-27,389)
Couronne périurbaine ²	-0,352 *** (-13,909)		
Commune multipolarisée	-0,361 *** (-8,815)		
Pôle rural	-0,4 *** (-10,449)		
Couronne d'un pôle rural	-0,601 *** (-4,318)		
Commune rurale	-0,537 *** (-18,398)		
Constante	4,187 *** (131,096)	4,19 *** (110,032)	3,477 *** (25,121)
N	49966	29350	6241
R ² corrigé	0,303	0,32	0,259

Coefficients non-standardisés et leurs valeurs T en parenthèses.

* : significatif au seuil 5% ; ** : significatif au seuil de 1% ; *** : significatif au seuil de 0,1%

Variable dépendante = diplôme de sortie, recodé en 10 modalités (sans qualification ... grande école).

¹ Catégorie de référence de la variable « profession du père » = « ouvrier ».

² Catégorie de référence de la variable « caractérisation de la commune » = « Pôle urbain ».

Un grand avantage de ces régressions est, en comparaison avec la méthode binaire-log, qu'on analyse non seulement *un* certain diplôme ou niveau, mais l'échelle entière de tous les diplômes ou niveaux. Si on se rappelle que cette échelle de diplômes était l'outil de mesure pour les chances scolaires (cf. chapitre 4.3.), on peut estimer alors à l'aide des régressions la signification des variables indépendantes pour les chances scolaires en général, dans leur entité.

Quant à l'interprétation des résultats, la première régression (pour toute la France) confirme les constats déjà établis lors des analyses précédentes.⁵⁹ En ce qui concerne l'effet des facteurs territoriaux, ils sont tous significatifs, et on remarque aussi que la force d'une origine rurale a un effet plus grand ($T=-18,4$) que l'effet du sexe ($T=16,9$) et de la nationalité des parents ($T=6,8$ ou $T=5,3$), toutes choses égales par ailleurs.

En ce qui concerne les questions de ce chapitre, on va comparer alors les effets des facteurs dans l'espace urbain avec ceux dans l'espace rural. Pour rendre les choses claires, c'est dans la campagne où les chances scolaires sont réparties plus également. Dans cet espace, les facteurs ont des effets moins forts qu'en ville. C'est alors la deuxième hypothèse de Brauns qui est vraie.

Ce constat se présente déjà si on regarde les coefficients pour mesurer l'adaptation, la qualité des modèles : une valeur R^2 pour les enfants de l'origine urbaine qui vaut 0,32 est beaucoup plus élevée que le R^2 pour les campagnards, qui vaut 0,259. C'est à dire, la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante est plus forte en ville. Ce constat est aussi confirmé si on regarde quelques coefficients : en ville, le coefficient pour les « fils de cadre » vaut 1,52, en campagne il est de 0,912. En d'autres termes, l'écart entre les fils d'ouvrier et les fils de cadre (=catégorie de référence) est plus grand dans l'espace urbain. Le même constat vaut aussi pour l'effet de la profession de la mère et l'effet du retard scolaire (à la date de l'entrée au collège). L'effet de la mobilité est à peu près le même dans les deux espaces.

Certes, certains facteurs sont plus forts en campagne (par exemple l'avantage des filles, des agriculteurs), mais comme les valeurs T le montrent, leur force est relativement faible. En ce qui concerne les effets les plus forts, c'est dans l'espace urbain où ils se renforcent et où les chances scolaires dépendent plus fortement de l'origine sociale et des autres facteurs intégrés dans le modèle.

Les questions du dernier chapitre se posent non seulement par rapport au clivage rural-urbain, mais aussi aux disparités entre Paris et la province. Déjà abordé à l'aide d'une analyse biva-

⁵⁹ Ce qui joue d'ailleurs en faveur de la mesure des variables : si en gros, les résultats ne changent pas d'une méthode statistique à l'autre et d'une variable dépendante à l'autre (qui se ressemblent, mais qui ne sont pas exactement les mêmes), il n'y a pas de distorsion à cause des méthodes et variables choisies.

riée (cf. chapitre 5.3.), nous allons tester maintenant si les résultats établis précédemment se confirment en utilisant des modèles multivariés, à savoir en contrôlant l'influence de l'origine sociale, du sexe etc. Nous allons faire alors la même analyse que celle concernant le clivage ville-campagne, appliquée seulement maintenant à d'autres espaces : la région parisienne, la province et, juste parce que c'est intéressant, aussi pour la région Rhône-Alpes.

5.4.4. Les disparités entre Paris et la province : partie 2

Comme dans le chapitre 5.4.2., nous retournons ici à la régression binaire-logistique (cf. chapitre 5.4.1.) et nous analysons comme variable dépendante la probabilité de terminer sa formation scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école.⁶⁰ Le choix de cette variable était fait parce que selon Brauns (1998 : p. 112), les disparités entre Paris et la province se manifestent surtout dans l'enseignement supérieur, et à l'intérieur de celui-ci, surtout en ce qui concerne les établissements les plus prestigieux de la France, dont les « grandes écoles ».

Dans le tableau 11 sont présentées quatre régressions incluant toutes les variables indépendantes, réparties selon trois régions différentes. « Paris » comprend ici toute la région Ile-de-France, supposant qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'influence de l'offre des établissements ne s'arrête pas aux remparts de la ville.

⁶⁰ On recode alors la variable « diplôme de sortie et spécialité agrégée » (cf. chapitre 4.3.) dans une variable binaire, opposant les deux diplômes les plus élevés à tous les autres.

Tableau 11 : Régressions logistiques : probabilité de sortir du système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école dans quatre espaces différents

	Modèle 1 (France)	Modèle 2 (Ile de France)	Modèle 3 (Province)	Modèle 4 (Rhône-Alpes)
Nationalité du père (1=français)	0,258 **	0,424 **	0,156	0,213
Nationalité de la mère (1=française)	0,028	0,026	0,013	0,231
Agriculteur ¹	1,261 ***	0,888	1,273 ***	0,612
Artisan, commerçant	1,125 ***	1,398 ***	1,04 ***	0,878 ***
Cadre, profession libérale	1,818 ***	1,961 ***	1,766 ***	1,422 ***
Technicien, VRP	1,011 ***	0,665 **	1,096 ***	1,031 ***
Employé	0,553 ***	0,481 *	0,568 ***	0,347
NSP	0,339 *	0,383	0,32	0,77 *
Profession de la mère (1=cadre)	0,701 ***	0,685 ***	0,696 ***	0,709 ***
Sexe (1=féminin)	-0,355 ***	-0,261 ***	-0,384 ***	-0,397 ***
Age en 6 ^{ème} (1=plus que 11 ans)	-2,162 ***	-1,668 ***	-2,455 ***	-2,442 ***
Mobilité depuis l'entrée en 6 ^{ème} (1=changement du lieu)	1,277 ***	0,95 ***	1,381 ***	1,166 ***
Ile de France	0,424 ***			
Couronne périurbaine ²	-0,603 ***	-0,564 ***	-0,605 ***	-1,16 ***
Commune multipolarisée	-0,589 ***	2,205 ***	-0,717 ***	-1,407 ***
Pôle rural	-0,52 ***		-0,532 ***	-0,754 *
Couronne d'un pôle rural	-0,865 *		-0,911 *	-18,573
Commune rurale	-0,737 ***	-18,494	-0,746 ***	-0,793 **
Constante	-3,787 ***	-3,517 ***	-3,685 ***	-3,446 ***
N	49966	8061	41905	5104
Nombre des variables	18	15	17	17
χ^2	6482 ***	1369,981 ***	4975,363 ***	613,671 ***
-2LL	22352,064	4900,856	17338,186	2320,75
R ²	0,23	0,22	0,22	0,21

Les coefficients ne sont pas standardisés. Valeur R² selon McFadden.

* : significatif au seuil 5%

** : significatif au seuil de 1%

*** : significatif au seuil de 0,1%

Variable dépendante = sortie du système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école.

¹ Catégorie de référence de la variable « profession du père » = « ouvrier ».

² Catégorie de référence de la variable « caractérisation de la commune » = « Pôle urbain ».

Dans un premier temps, la présentation des résultats se concentrera sur le clivage Paris-province. Quant à la région Rhône-Alpes, l'interprétation des analyses sera confiée au lecteur, car elle ne fait pas directement partie du questionnement de ce chapitre.

Le résultat du chapitre 5.3. était qu'à Paris, les inégalités entre les origines sociales différentes sont plus renforcées qu'en province. Il était constaté alors que l'hypothèse de Brauns, selon laquelle dans un espace avec une offre d'institutions d'instruction culturelle très bien développée les inégalités entre les origines sociales différentes sont plus fortes, est vraie. Le résultat des analyses multivariées donne une image plus diversifiée et on conclut que cette hypothèse ne peut plus se défendre.

On remarque d'abord que les valeurs R^2 ne se distinguent pas entre Paris et la province, elles valent 0,22. L'impact de toutes les variables indépendantes pour la probabilité d'obtenir un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire est alors égal dans les deux territoires. Mais, en regardant les effets des différents facteurs, il existe quelques divergences remarquables. C'est d'abord seulement à Paris que la nationalité du père influe : si il est français, la probabilité d'avoir un diplôme élevé augmente. En province (comme aussi la nationalité de la mère dans les deux espaces), la nationalité du père ne joue pas. En ce qui concerne l'effet de la catégorie socio-professionnelle du père, on remarque d'abord que « l'effet cadre » est plus grand à Paris (comme aussi déjà constaté dans le chapitre 5.3.) : tandis que les fils de cadre à Paris sortent 7,1 fois plus souvent avec un diplôme du 3^{ème} cycle que les fils d'ouvrier (catégorie de référence), les fils de cadre en province le font seulement 5,8 fois plus souvent. Le constat est alors que l'écart entre les enfants des ouvriers et les enfants des cadres est plus élevé à Paris. Mais en ce qui concerne les autres catégories socioprofessionnelles, l'effet est quelquefois inversé : les enfants qui ont un père faisant partie de la catégorie « technicien, VRP » sortent en province trois fois plus souvent que les fils d'ouvrier avec un diplôme du 3^{ème} cycle, à Paris ils le font seulement 2 fois plus souvent. Aussi par rapport à la catégorie « employé », le coefficient est plus fort en province ; contrairement aux enfants des artisans et commerçants, où l'effet est plus fort à Paris. Tout compte fait, on ne peut pas relever une image cohérente.

Concernant l'effet du sexe, on remarque d'abord que, inversement aux résultats des derniers chapitres, l'effet est négatif : c'est à dire qu'ici, pour les diplômes les plus élevés en France, les filles les obtiennent moins souvent que les garçons. Ce constat confirme les résultats des recherches antérieures déjà évoquées au-dessus. Quand même, le coefficient est un peu moins fort à Paris, ce qui laisse conclure que c'est grâce à l'offre scolaire parisienne que les filles

sont un peu moins désavantagées que les filles en province (bien sûr, seulement par rapport aux diplômés étudiés ici).

Quant aux significations d'un retard scolaire (à l'entrée en collège) et la mobilité, c'est aussi à Paris que les effets sont moins forts qu'en province. Cela est encore relativement logique par rapport à la mobilité, parce qu'à la capitale il y a tous les établissements sur place : pour poursuivre les études, on n'a pas forcément besoin de déménager. Mais l'effet du retard scolaire est beaucoup moins fort à Paris qu'en province : à la capitale, les enfants en retard sortent 5,3 fois moins souvent avec un diplôme du 3^{ème} cycle, en province il le font 11,7 (!) fois moins souvent. C'est surtout ici que la première hypothèse de Brauns (cf. chapitre 3.2.2.) gagne de l'importance : il semble que l'offre scolaire à Paris permet mieux aux élèves en retard de rattraper leur désavantage. En d'autres termes, si on se rappelle de l'idée de mesurer avec le retard scolaire les *risques* (au sens de Boudon) de tel ou tel choix de formation, il semble qu'à Paris ces risques sont justement moins pertinents, grâce à l'offre scolaire mieux développée : premièrement, cette offre compense une partie de ce retard, c'est à dire les élèves profitent de l'offre scolaire pour rattraper leurs faiblesses. Deuxièmement, c'est l'offre scolaire qui rend justement les risques (au sens de Boudon) moins pertinents. Par exemple, toutes choses égales par ailleurs, un élève en retard dans le massif central va réfléchir longtemps avant d'essayer de faire un doctorat ou DEA, car les risques d'échouer pour lui sont graves : il risque de se trouver loin de chez-lui, dans une grande ville et sans diplôme. Tandis que l'élève parisien n'a pas de souci d'essayer un DEA, puisque sa fac se trouve au coin de la rue.

Si on résume tous ces résultats, on conclut alors que le clivage Paris-province a une certaine pertinence, mais cette image a un caractère un peu flou. En conséquence, les deux hypothèses de Brauns ne peuvent pas se défendre, puisque quelques facteurs portent à croire que la capitale est plus égalitaire, d'autres facteurs montrent que les inégalités y sont renforcées.

5.5. Disparités entre les régions administratives

Maintenant nous quittons les questions de tous les chapitres précédents et nous nous consacrons à la troisième dimension spatiale qui était estimée comme pertinente dans la partie théorique de ce mémoire : les disparités entre les régions administratives de la France.

Analyser cette dimension n'est pas facile, ni du point de vue de la théorie, ni empiriquement. Théoriquement, parce que la tâche de faire ressortir pour chacune des 22 régions françaises les différences institutionnelles (cf. chapitre 3.2.2.) et d'autres facteurs qui sont ou pourraient

être importants pour les chances scolaires serait trop complexe.⁶¹ Du point de vue de l'analyse empirique, c'est très complexe aussi, parce qu'à cause du nombre élevé des régions, il est difficile de les intégrer dans des modèles multivariés. En plus, les différences entre les régions en ce qui concerne la répartition des diplômes scolaires sont beaucoup moins nettes et beaucoup plus diversifiées (cf. figure 5) qu'elles étaient pour les autres dimensions territoriales analysées dans les chapitres derniers. En d'autres termes, alors qu'on a pu remarquer des différences nettes (surtout entre les villes et les autres) pour le clivage ville-banlieue-campagne, cela n'est pas le cas pour les régions.

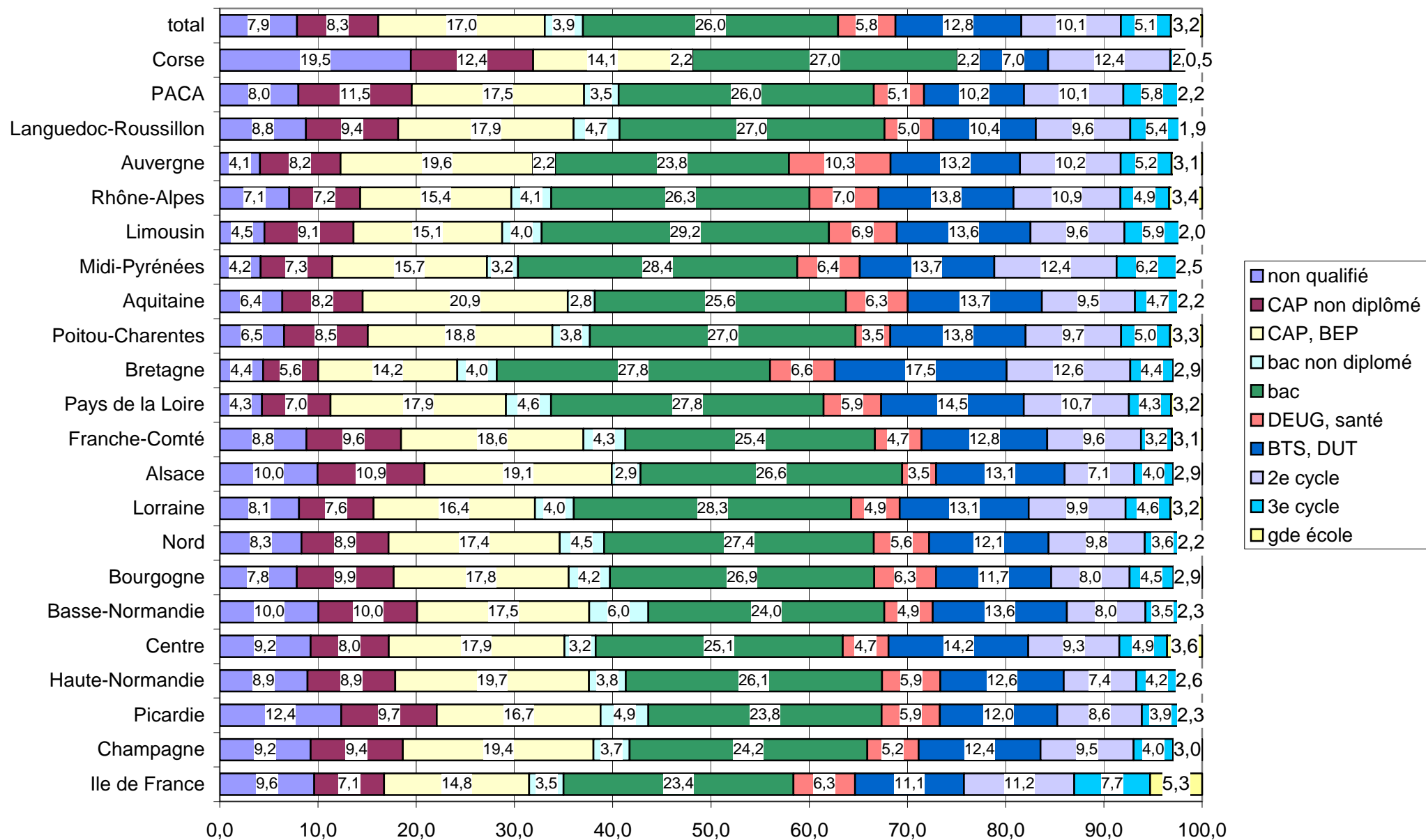
Pour toutes ces raisons nous allons dans les analyses qui suivent nous concentrer sur les phénomènes qui semblent être les plus marqués et les plus importants. Cela n'est bien sûr pas exhaustif, mais le cadre de ce mémoire ne permet pas de faire plus. Pourtant, comme on le verra, il y a vraiment quelques différences pertinentes (qui sont dignes d'être évoqués) entre les régions. Ne pas parler de celles-ci serait dommage.

Pour débiter, on voit dans la figure 5 la répartition des diplômes avec lesquels les enquêtés ont achevé leur formation selon leur « origine régionale », c'est à dire la région où ils habitaient lors de leur entrée en 6^{ème}. Nous suivons alors l'hypothèse que la région d'où les jeunes proviennent exerce une influence sur leur « destin scolaire ». Cela est légitime pour plusieurs raisons : il y a d'abord le fait déjà évoqué dans le chapitre 3.2.2. que la politique éducative varie d'une région à l'autre, ce qui entraîne des contextes institutionnels différents. Certaines régions s'orientent vers les filières générales, d'autres vers les filières professionnelles ; certaines régions développent des parcours par apprentissage, d'autres ne le font pas. Les différences ici sont multiples. De plus, les régions se distinguent par les différentes densités des écoles privées : en Bretagne par exemple, la part des élèves dans le secondaire qui sont dans des écoles privées, vaut plus que 40 % (contre 20 % en moyenne) (cf. Zettelmeier 1999 : p. 143). Et finalement, c'est aussi la structure socio-économique qui varie fortement selon les régions : certaines régions dans le nord ont une tradition plutôt industrielle, tandis que d'autres, dans le sud, sont marquées par une économie plutôt agricole (cf. Poirey, Fromajoux et al. 1998 : p. 14 sv).

Dans ce qui suit nous allons prendre quelques phénomènes remarquables et essayer de les expliquer. Le caractère de ces analyses sera plutôt exploratoire.

⁶¹ Les différences de la politique éducative se manifestent entre les *régions* (c'est le conseil régional qui a le pouvoir), et pas selon les académies (cf. Grelet et Timotéo 2002: p. 130).

Figure 5 : Distribution des diplômes à la date de sortie du système éducatif en 1998 selon la région lors de l'entrée en 6^{ème}



Lecture: parmi les jeunes qui habitaient en Corse lorsqu'ils sont entrés en 6^{ème}, 19,5 % sont sortie du système éducatif sans aucune qualification (indépendamment s'ils habitent toujours en Corse). 15,4 % des jeunes provenant de la région Rhône-Alpes terminent leur formation avec un CAP / BEP. →

Résultats significatifs au seuil de 0,001% (test de χ^2).

Champ : les jeunes ayant quitté le système éducatif en 1998, exclus sont ceux qui habitaient en étranger ou en DOM à la date de leur entrée en 6^{ème}.

Pour rendre les résultats plus visible, les modalités de la variable « diplôme de sortie » était recodée comme le suivant :

« non qualifié » = non qualifié; « CAP non diplômé » = CAP, BEP non diplômé, sortants de la 2nd ou 3^e; « CAP, BEP » = CAP, BEP ; « bac non diplômé » = jeunes ayant échoué au bac ; « bac » = bacs généraux, professionnels et technologiques ; « DEUG, santé » = diplômés au niveau DEUG, y compris les diplômés de la santé et du social ; « BTS, DUT » = BTS, DUT ; « 2^e cycle » = 2^{ème} cycle universitaire (i.e. licence, maîtrise) ; « 3^e cycle » = 3^{ème} cycle universitaire (i.e. DEA, doctorat) ; « gde école » = écoles de commerce, d'ingénieur.

Pour commencer avec les sortants « sans qualification », on remarque déjà des fortes disparités régionales : ce sont d'abord les régions Auvergne, Limousin, Midi-Pyrénées, Bretagne et Pays de la Loire qui ont des taux de sortants sans diplôme très faibles : ici, ce sont moins que 5 % des jeunes, tandis que la moyenne nationale vaut 7,9 %. En cherchant une explication pour ce phénomène, on peut se renvoyer à l'article de Grelet et Timotéo : les auteurs constatent que, pour cet ensemble des régions, la scolarité est « très poussée », pour les filières générales et professionnelles (cf. Grelet et Timotéo 2002 : p. 134 sv.). En plus, les filières professionnelles sont très bien développées, cela ayant pour conséquence qu'elles accueillent plus que dans d'autres régions tous les jeunes qui ne choisissent pas une filière générale (ibidem). Tout compte fait, cela entraîne qu'il y a relativement peu de sortants n'ayant obtenu aucun diplôme.

D'autres régions par contre sont marquées par un taux de sortants sans diplôme qui est beaucoup plus élevé qu'en moyenne nationale : la Corse avec 19,5 % de sortants sans qualification, l'Alsace et la Basse-Normandie avec 10 %, la Picardie avec 12,4 %, Centre et Champagne avec 9,2 % et finalement l'Île de France avec 9,6 %. On remarque que toutes ces régions (la Corse exclut) se trouvent dans le nord de la France. Comme Poirey et Fromajoux et al. (1998 : p. 17) le constatent, ces régions ont une tradition industrielle, ce qui pourrait expliquer ces résultats, parce que, brièvement, « la culture ouvrière ne prédisposait pas à la poursuite des études » (ibidem). Cela n'est pas forcément au détriment des jeunes, puisque certaines de ces régions sont, selon le CEREQ (sans date : p. 15 sv.) marquées par un chômage très faible et un taux très élevé des jeunes actifs.⁶² Autrement dit, pour une insertion professionnelle, on a moins besoin d'un « bon diplôme » que dans d'autres régions, ce qui pourrait entraîner que certains jeunes terminent leur formation scolaire très tôt pour entrer dans le marché du travail. Si on regarde maintenant, en suivant cette hypothèse, l'autre bout de l'échelle des diplômes, c'est à dire les diplômes du 2^{ème} et 3^{ème} cycle universitaire, on remarque que ce sont exactement ces régions qui ont des taux les plus faibles de sortants avec ces diplômes: La moyenne nationale valant 10,1 % pour le 2^{ème} cycle et 5,1 % pour le 3^{ème} cycle, on note pour l'Alsace 7,1 % (4 %), pour la Bourgogne 8 % (4,5 %), pour la Basse-Normandie 8 % (3,5 %), pour la Champagne 9,5 % (4 %).

⁶² Alsace, Lorraine, Franche-Comté, Champagne, Bourgogne, Centre, Basse-Normandie

Les régions qui, par rapport à ces diplômes, ont des taux remarquablement au-dessus de la moyenne, sont seulement l'Ile-de-France et Midi-Pyrénées. Ce constat est logique pour l'Ile-de-France grâce à l'offre de formation dans cette région. En ce qui concerne la région Midi-Pyrénées, c'est peut-être le fort développement des filières générales et la scolarité très poussée (cf. la page précédente et CEREQ (sans date) : p. 228 sv.) qui sont responsables pour ce phénomène.

On pourrait continuer ces analyses pendant encore de nombreuses pages, mais nous préférons nous arrêter ici. Il semble être plutôt intéressant de se poser la question de la signification des disparités entre les régions. D'abord il est remarquable dans quelle mesure les « destins scolaires » des enquêtés varient en fonction de la région d'où ils proviennent : dans un système éducatif centraliste, qui veut offrir à tout le monde les mêmes chances de réussir dans l'école, ces résultats sont la preuve de l'échec de la politique éducative. Il semble que sous le couvert de la centralisation et de l'uniformité se sont développés des contextes régionaux qui entraînent des fortes disparités des chances scolaires.

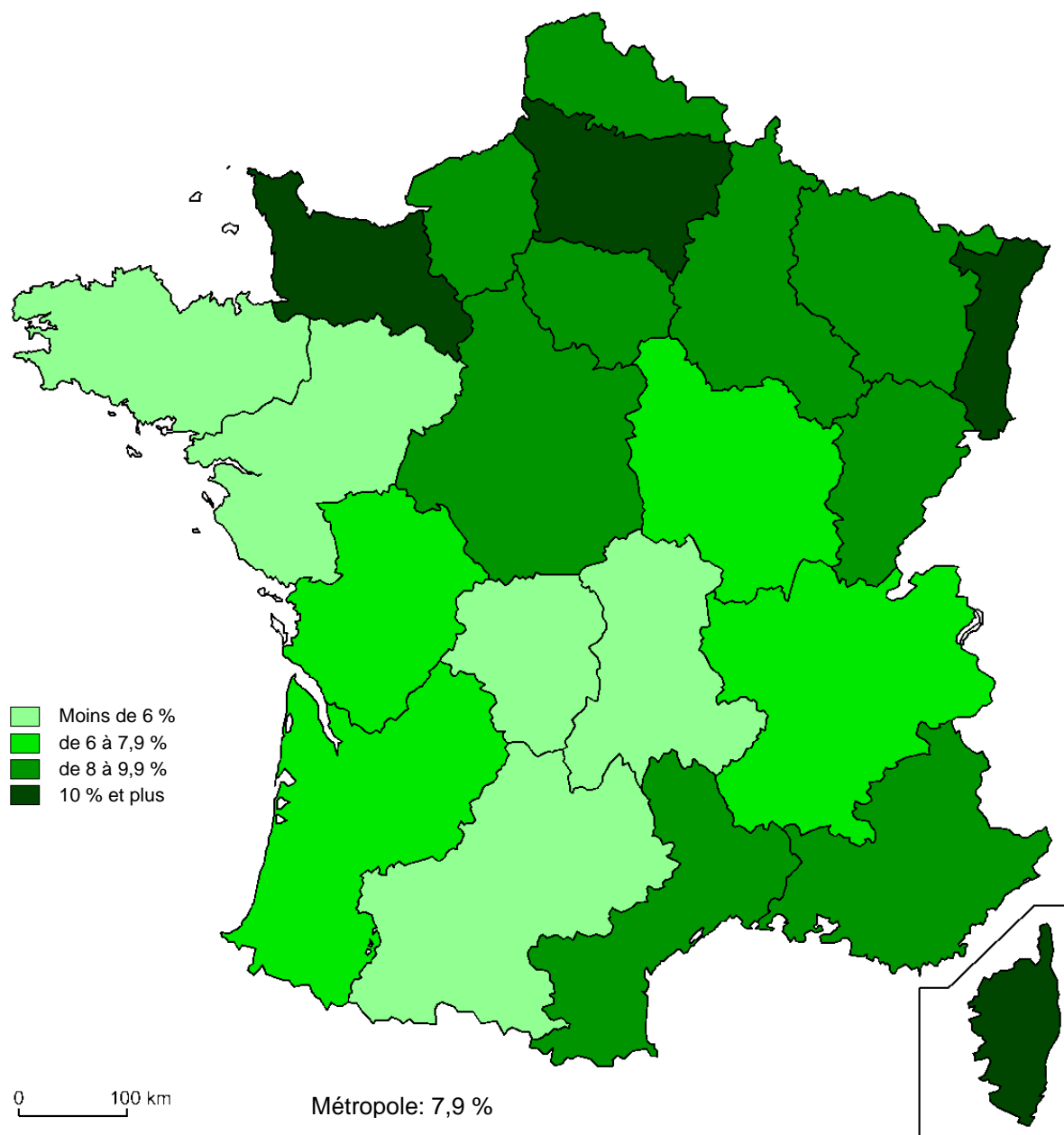
Mais, ce constat risque d'être un peu prématuré. Comme dans le chapitre 5.1., où était étudié le rapport entre le lieu d'habitation (ville, banlieue, campagne) et la réussite scolaire, on doit se demander si ces disparités entre les régions persistent lorsque l'on focalise sur la fin des études des enquêtés, c'est-à-dire la date à laquelle ils terminent leur formation initiale. Pour effectuer cela, on trouve dans les pages suivantes quatre cartes qui comparent respectivement la répartition régionale de deux indicateurs pour le début (ici l'entrée en 6^{ème}) et la fin des carrières scolaires des enquêtés. Comme indicateurs nous avons choisi ici deux variables « extrêmes » : le taux de sortants sans aucune qualification et le taux de sortants avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école.

En ce qui concerne les sortants sans aucune qualification, l'objectif est de voir si certaines régions « s'améliorent » au cours des parcours scolaires des jeunes, ou si certaines « se détériorent ». Autrement dit, si dans une région le taux de sortants sans diplôme est très élevé pour ceux qui *proviennent* de cette région (entrée en 6^{ème}), il y a trois possibilités en ce qui concerne les taux de sortants sans diplôme à la date justement de leur sortie : premièrement, il n'y a pas de changement (i.e. 10 % des jeunes qui débutent leur formation dans cette région sortent sans qualification, et 10 % des jeunes qui achèvent leur formation dans cette région sortent sans diplôme). Deuxièmement, le taux se diminue : cela signifierait que le « bilan » de cette région s'améliore dans le sens où les sortants sans diplôme sont relativement moins représentés parmi tous les autres sortants. Cela serait le signe que ces régions attirent les jeunes d'autres régions qui terminent leur formation dans la région concernée (ou vive-versa que les non-qualifiés partent, ce qui n'est pas très logique,

puisque'il n'y a pas de raison pour un sortant sans diplôme de déménager dans une autre région⁶³). Troisièmement, le taux se renforce : cela signifierait que les « bons élèves » partent, ce qui entraîne que les sortants sans diplômes sont plus représentés si on les analyse par rapport à leur date de sortie.

⁶³ Si on considère la notion de la mobilité comme elle était définie dans le chapitre 3.3.

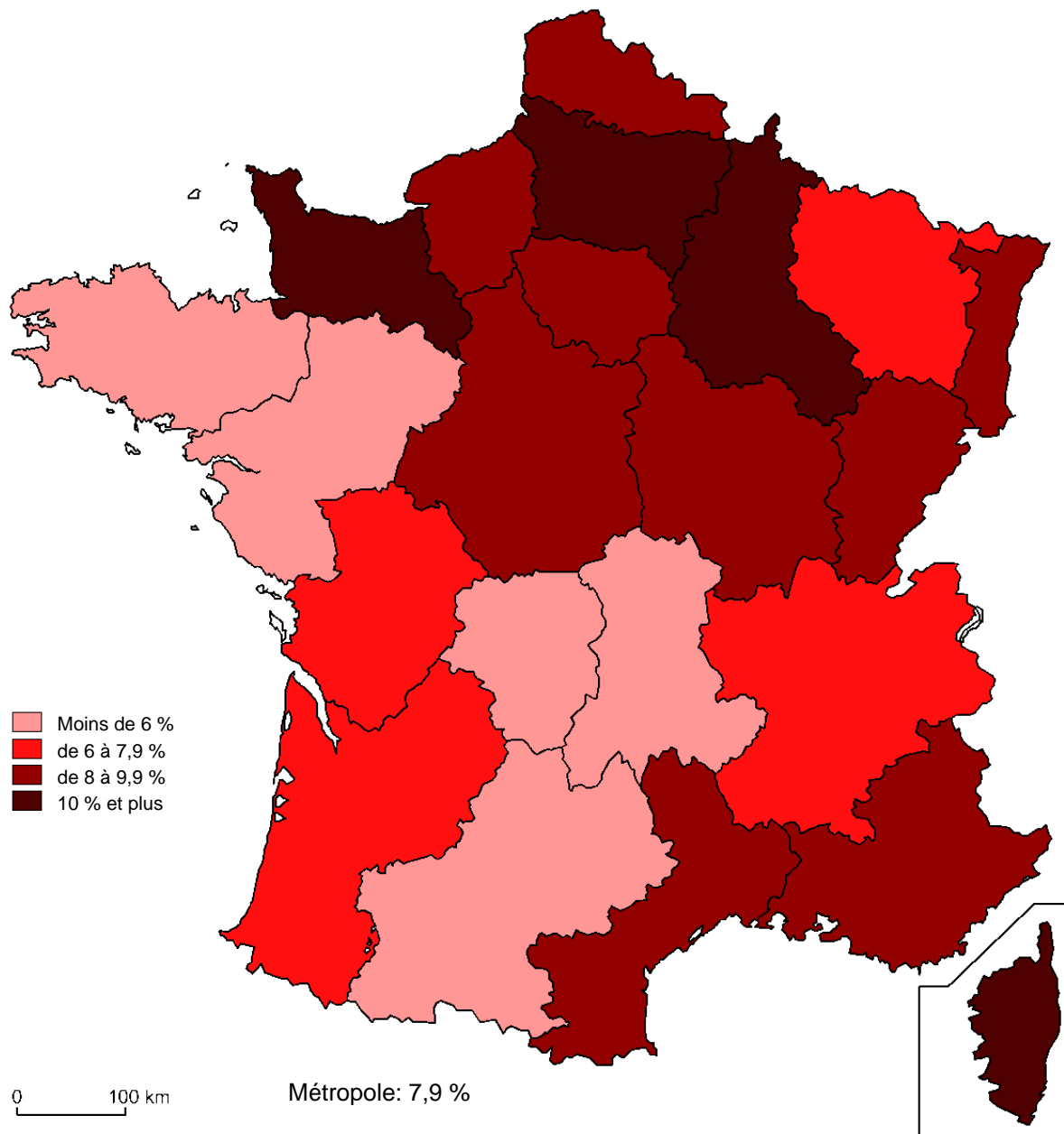
Figure 6: Taux des sortants du système scolaire sans aucune qualification selon les régions administratives à l'entrée en 6^{ème}



Cette première carte montre les faits déjà établis à travers la figure 5 (p. 76). Les « destins scolaires » dépendent plus ou moins fortement de la région dans laquelle les jeunes proviennent. Dans quatre régions, 10 % ou plus des jeunes qui en proviennent sortent sans diplôme : en Basse-Normandie, en Picardie, en Alsace et en Corse. Comparé à la carte suivante (figure 7), les régions Basse-Normandie, Picardie et Corse « gardent » ce phénomène d'inégalité pour leurs sortants. Dans ces régions, la situation est alors mauvaise non seulement pour les « débutants », mais aussi pour les « sortants ». Par contre, la situation en Alsace (et aussi en Lorraine) s'améliore : les sortants sans diplôme sont moins fortement représentés pour leur date de sortie que pour la date de

leur début de leur carrière scolaire. La situation inverse vaut pour la région Champagne-Ardenne, où le taux de sortants sans qualification est plus marqué concernant la date de la fin des études.

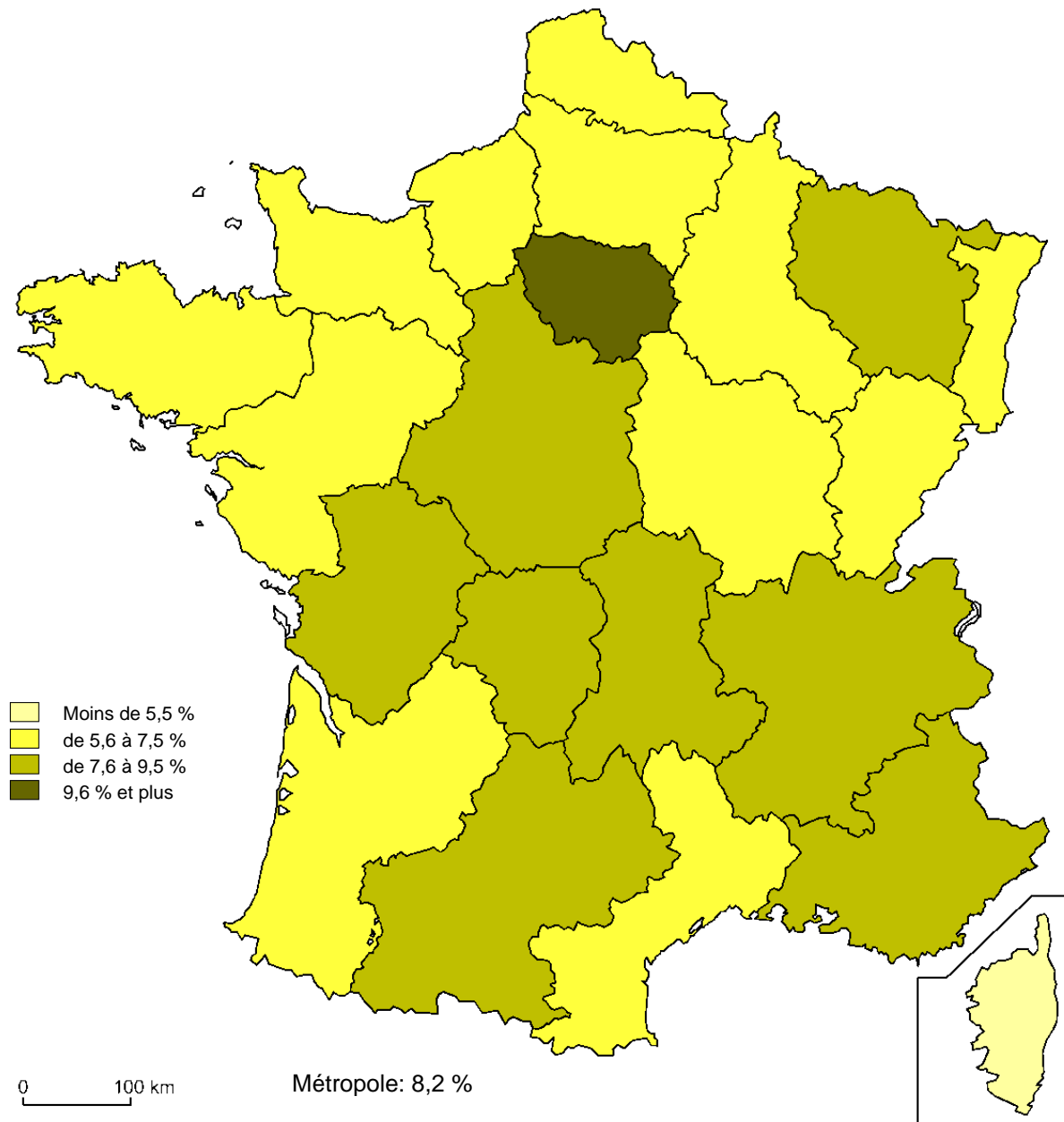
Figure 7 : Taux des sortants du système scolaire sans aucune qualification selon les régions administratives à la fin des études



Mais, malgré ces différences, un résultat principal est qu'en général, les écarts entre les régions ne changent justement pas en comparant le début et la fin des études. Les « bonnes » régions concernant le début des carrières scolaires sont aussi les « bonnes » régions quant à leur fin (et vice-versa).

Dans ce qui suit on regarde maintenant le même type d'analyse par rapport aux sortants avec un diplôme très élevé (du 3^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école). La figure 8 montre la répartition régionale pour ces diplômés en focalisant sur le début (entrée en 6^{ème}) des carrières scolaires des jeunes. La figure 9 de la page suivante effectue le même, en focalisant sur la fin des études.

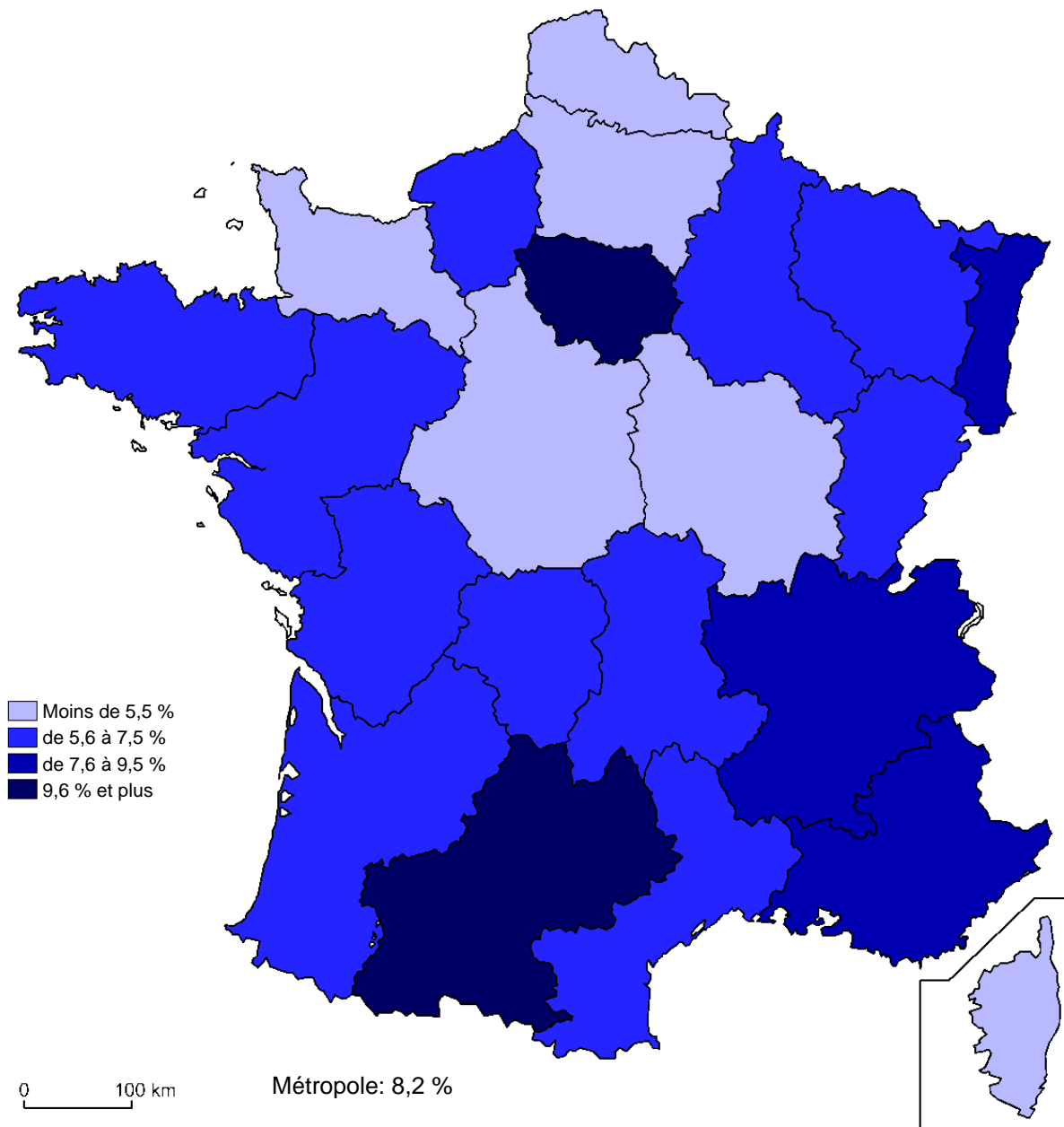
Figure 8 : Taux des sortants du système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire (ou grande école) selon la région à l'entrée en 6^{ème}



Ici (figure 8), une image plus homogène se présente. La plupart des régions se trouve dans les « catégories moyennes » de notre échelle. Seule la Corse avec un taux de sortants plus petit que

5,5 % et l’Ile-de-France avec un taux plus grand que 9,6 % sautent aux yeux. Par contre, si on compare avec la figure 9, des fortes différences apparaissent.

Figure 9 : Taux des sortants du système scolaire avec un diplôme du 3^{ème} cycle universitaire (ou grande école) selon les régions à la fin des études



En Picardie, Nord, Basse-Normandie, Centre, Bourgogne et en Corse, moins de 5,5 % des jeunes qui achèvent leur formation initiale le font avec un diplôme du 3^{ème} cycle. Par rapport aux « meilleures » régions, en Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte-d’Azur et Alsace où le taux est proche ou plus grand que la moyenne nationale (qui vaut 8,2 %). Et enfin en Midi-Pyrénées et en Ile-de-France, on trouve les taux les plus élevés (plus grand que 9,6 % des sortants). Tout cela signifie que les élèves les mieux formés en France se concentrent très fortement dans certaines

régions (en ce qui concerne la date où ils sortent du système éducatif). Ce constat est certainement moins le résultat de l'origine sociale des enfants qui varie en fonction des régions, puisque dans ce cas, on devrait remarquer de plus fortes disparités déjà concernant le rapport entre « provenance régionale » (figure 8) et acquis d'un diplôme du 3^{ème} cycle. Il semble donc plutôt que dans certaines régions (Ile-de-France, Midi-Pyrénées, Rhône-Alpes) c'est l'offre d'établissements permettant d'obtenir un tel diplôme qui attire les jeunes. Ou, et cela pourrait être une deuxième raison, c'est le cadre institutionnel qui favorise les filières respectives plus dans ces régions que dans les autres.

6. Résumé et conclusion

Dans ce qui suit nous allons d'abord résumer le travail qui a été fait en focalisant sur le fil rouge de l'argumentation. Après, dans une deuxième partie, nous allons regarder les résultats d'un point de vue critique et mettre en relief les angles morts du mémoire. Cela nous donne la possibilité de réfléchir ensuite sur ce qui reste à faire pour d'autres recherches.

L'objectif de ce mémoire était d'étudier les inégalités des chances scolaires qui se posent en fonction des disparités territoriales. Pour l'ensemble de la France, on s'était demandé si d'une part des inégalités en dépendance du lieu d'habitation des élèves existent vraiment, et d'autre part, comment on peut expliquer ces disparités.

Il y avait donc deux tâches à accomplir dans ce mémoire : premièrement, il nous fallait chercher un guide théorique qui non seulement donne des idées d'une démarche générale (comment aborder la thématique ? quelles dimensions et notions sont pertinentes ?), mais aussi un guide qui serait capable de faire ressortir comment les inégalités des chances s'expliquent en général et par rapport aux caractéristiques spatiales. Deuxièmement, à l'aide des analyses empiriques on voulait éclairer dans quelle mesure ces inégalités territoriales existent vraiment. Cela a été effectué à partir d'une gamme de questions que l'on s'est déjà posées dans l'introduction (chapitre 1.2.) et qui ont été transformées en hypothèses concrètes (chapitre 3.3.), après avoir approfondies les questions de départ à l'aide du cadre théorique.

La première tâche correspondait donc à chercher une théorie qui serait capable d'aborder la thématique des inégalités des chances d'une manière adéquate. Nous avons ici choisi le modèle micro-sociologique de Raymond Boudon. Ce choix a été fait à la suite d'une petite discussion -des objectifs et demandes de la sociologie en général- dont le résultat était que les théories micro-sociologiques, et là surtout les théories du choix rationnel, sont mieux capable de saisir tous les aspects du comportement humain que les théories structuralistes. Le reste du travail théorique était consacré à présenter le modèle de Boudon et de le développer en intégrant d'autres auteurs, puisque le schéma de Boudon ne met pas en calcul la dimension territoriale des chances scolaires.

On parvenait au résultat que ce sont les disparités de l'offre de formation, des différences des conditions institutionnelles et des effets de la compositions sociodémographique qui influent sur les chances scolaires. L'espace était reparti en trois dimensions : le clivage entre les centre-villes, leurs banlieues et la campagne, le clivage Paris-province et les différences entre les régions administratives de la France.

Ensuite, dans la partie empirique nous avons effectué quelques analyses statistiques, en se servant d'une approche quantitative et en utilisant un ensemble de données dérivant de l'enquête « Génération 1998 » du CEREQ. L'approche quantitative était choisie en fonction du questionnement de ce mémoire : une demande centrale était de garantir la représentativité nationale des résultats.

Les analyses statistiques ont alors démontrées que les chances scolaires dépendent vraiment du lieu d'habitation des élèves, mais seulement dans une certaine mesure. Quant à la différenciation entre les centre-villes, les banlieues et la campagne, ce sont les enfants qui proviennent des banlieues et de l'espace rural qui sont désavantagés en terme de chances scolaires. Les élèves qui proviennent des centres-villes ont des meilleures chances scolaires. Cependant, les « effets nets » de ces facteurs territoriaux sont relativement faibles en comparaison avec d'autres facteurs causant des inégalités, tels que l'origine sociale des enfants et leur retard scolaire. Une autre question était d'étudier si à l'intérieur des espaces concernés (en ville, en campagne), ces autres facteurs ont la même signification pour les enfants et leur réussite scolaire. Ainsi, nous avons constaté que l'espace rural est plus égalitaire que l'espace urbain. Au sein de ce dernier, les inégalités sont renforcées.

De même, il y a aussi un clivage entre l'espace parisien et la province. Les chances scolaires pour les enfants dans la capitale sont mieux que pour les autres. Mais, contrairement au clivage rural-urbain nous ne pouvons pas constater qu'il y a une image homogène par rapport aux autres facteurs causant des inégalités : certains facteurs ont des effets plus forts à Paris qu'en province (i.e. l'écart entre fils d'ouvriers et fils de cadre) et d'autres ont des répercussions plus importantes en province qu'à Paris (i.e. retard scolaire) sur les inégalités.

Finalement, la dernière partie des analyses portait sur les disparités entre les régions administratives de la France. On pouvait remarquer que « l'origine régionale » des jeunes joue plus ou moins fortement pour leur « destin scolaire ». Ce sont surtout les régions dans le nord de la France, qui ont des taux de sortants sans aucune qualification très élevés.

Pour commencer avec la discussion critique, il y a plusieurs écueils dans ce mémoire. Premièrement, nous avons choisi une approche théorique très générale, dont l'application aux analyses empiriques était difficile et parfois imprécise. En fait, le modèle théorique de Boudon exigerait de connaître pour chaque individu sa fonction d'utilité (la signification des coûts, risques et

bénéfices).⁶⁴ Mais, l'essai de vouloir mesurer cela pour chaque individu serait probablement une affaire impossible ; en tout cas, les données que nous avons utilisées, ne permettent pas d'étudier les coûts, risques et bénéfices. Cette problématique est alors un premier décalage entre la théorie et l'empirisme. Un deuxième décalage se trouve dans les concepts de l'offre scolaire et des effets de la composition sociale. Dans nos analyses empiriques, nous ne pouvions pas mesurer directement l'offre de formation, et en conséquence, nous n'avons pas pu isoler les effets de l'offre de formation et de la composition sociale. En effet, tout cela rend les explications pour les phénomènes observés un peu vagues et incertains. Par exemple, si nous avons dit que les élèves en ville ont des meilleures chances scolaires que les élèves en campagne, nous n'avons pas pu expliquer à fond dans quelle mesure cela est dû aux disparités de l'offre ou aux effets des compositions sociales différentes.

En fait, l'idée derrière ce découpage en trois dimensions territoriales (centre-ville - banlieue - campagne, Paris – province et les régions) était qu'il s'agit des espaces relativement homogènes en ce qui concerne les conditions de l'offre et de la composition sociodémographique. Mais il est clair que notre agrégation agrège trop, de façon qu'elle cache certainement beaucoup de différences pertinentes au sein de nos espaces. Par exemple, notre catégorie « banlieue » met « dans le même sac » une banlieue lyonnaise très aisée avec une banlieue dégradée d'Amiens (Picardie). Or, il est très vraisemblable que ces deux banlieues se distinguent profondément par rapport aux conditions scolaires qu'elles imposent aux élèves.

Brièvement dit, la manière avec laquelle nous avons abordée les inégalités territoriales entraîne le danger de ne pas saisir beaucoup de phénomènes. Ainsi il est probable que les écarts des chances scolaires varient en réalité encore plus fortement en fonction des lieux d'habitation des élèves.

Il en est de même pour les autres variables dont nous nous sommes servies : l'agrégation des catégories socioprofessionnelles par exemple cache peut-être des aspects importants : dans la catégorie « cadre » par exemple étaient rassemblés les cadres, les ingénieurs, les professions libérales et les professeurs. Or, entre ces groupes il y a peut être des disparités importantes qui exercent un effet sur les chances scolaires des enfants. L'interaction de ces variables avec les indicateurs territoriales n'était également pas clairement explicite : un cadre sur Lille se distingue certainement d'un professeur sur Biarritz ; dans nos analyses, ils étaient amalgamés. Bref, à chaque fois que l'on a mentionné « toutes choses égales par ailleurs », il y avait toujours des choses qui justement n'étaient pas égales. C'étaient principalement les limites de l'ensemble de

⁶⁴ Cela est un problème de toutes les théories du choix rationnel. Goux et Maurin (1995 : p. 99) renvoient à la même problématique : « Il faudrait pouvoir identifier les arguments de la fonction d'utilité des individus (en particulier leur résultat et leur « facilité » scolaire) et les fonctions d'utilité elles-mêmes (comment les individus se décident en fonction de leur résultat). Or, fondamentalement, les données utilisées ne permettent d'observer que les issues. »

données qui nous ont imposés quelques contraintes : il n'y avait par exemple pas d'indicateurs sur le niveau de formation des parents d'un élève, et rien aussi concernant leurs revenus. ces deux concepts sont des facteurs importants pour les chances scolaires.

Mais malgré tout cela, les résultats restent importants et ne sont pas « faux ». C'est juste que l'approche quantitative et la perspective nationale de notre étude entraînent certaines agrégations et généralisations. Dans ce mémoire, nous n'avons pas analysé les singularités de chaque phénomène des inégalités territoriales des chances scolaires, mais nous avons, tout de même, réussi à éclairer les tendances les plus marquées.

Ainsi, beaucoup de questions restent encore à être abordées pour de futures études. En dehors des angles morts qui ont été déjà mentionnés dans les derniers paragraphes, il y a surtout deux choses qui n'étaient pas traitées exhaustivement dans ce mémoire : les questions autour de la mobilité des jeunes (cf. chapitre 5.2.) et celles concernant les régions administratives en France. Ces dernières étaient seulement abordées en utilisant des analyses bivariées. Une première exigence serait donc de les intégrer dans des modèles multivariés. A part cela, une autre problématique est d'examiner la signification des différentes politiques éducatives entre les régions, donc d'effectuer une analyse des institutions.

Une question qui est aussi totalement exclue dans ce mémoire est celle de la valeur des diplômes scolaires : combien vaut un CAP sur le marché de l'emploi ? Combien vaut une licence, et combien vaut-elle en comparaison avec un CAP ? Toutes ces questions sont très difficiles à étudier, puisque les valeurs des diplômes vont non seulement varier selon les matières (licence de sociologie, licence de sciences de langage etc.), mais également en fonction des circonstances économiques. Et ces dernières dépendent fortement en fonction du territoire.

En tout cas, le résultat principal de notre étude est que l'objectif de la politique éducative, qui est de garantir à chacun les mêmes possibilités d'avoir une « bonne formation », n'est pas réalisé en France. Ces possibilités varient plus ou moins fortement en fonction de l'origine sociale des élèves et de leur lieu d'habitation.

|

|

Bibliographie

Backhaus, Klaus et al. 2003: *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*, 10^{ème} édition., Berlin: Springer.

Baron, Myriam et **Caro**, Patrice et al. 2003 : *Mobilités géographiques étudiantes et Qualifications des territoires. Quelques disparités inter-régionales*. Premier rapport du projet de recherche « Education et formation : disparités territoriales et régionales », Besançon.

Beaud, Stéphane 2002: *Le quartier, entre attachement et rejet*, chapitre 3 dans : *80% au bac. Et après? Les enfants de la démocratisation*. Paris: La Découverte, p. 102-140.

Below, Susanne von 2002: *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*, Opladen: Leske + Budrich.

Bertram, Hans et **Hennig**, Martina 1996: *Das katholische Arbeitermädchen vom Lande: Milieus und Lebensführung in regionaler Perspektive*, dans: **Bolder**, Axel ; **Heinz**, Walter R. ; **Rodax**, Klaus: *Jahrbuch Bildung und Arbeit*, Opladen: Leske + Budrich, p. 229-251.

Bihl, Alain et **Pfefferkorn**, Roland 1999 : *Déchiffrer les inégalités*, 2^{ème} édition, Paris : Syros.

Boudon, Raymond 1973 et 1979 : *L'inégalité des chances*, Paris : Hachette.

Boudon, Raymond 1980 : *Die Logik gesellschaftlichen Handelns : Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*, Neuwied: Luchterhand.

Brauns, Hildegard 1998 : *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*, Opladen: Leske + Budrich.

Bühl, Achim et **Zöfel**, Peter 2002: *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*, 8^{ème} édition, München: Pearson.

CEREQ (éditeur.) (sans date) : *Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999. Volume 2 : Portraits statistiques régionaux sur la formation et l'insertion professionnelles des jeunes (1993-1997)*.

Drouin, Jean-Claude 1994: *La société française face à ses inégalités sociales*, Paris : Hatier.

Duru-Bellat, Marie et **Zanten**, Agnès van 1999: *Sociologie de l'école*, 2^{ème} édition, Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, Marie 2000: *Réduire les inégalités scolaires, une utopie ?* dans : Bloc-Notes n° 31 (entretien avec Marie Duru-Bellat), téléchargeable aussi sur l'adresse <http://www.ac-rennes.fr/publica/BN/inegalites/inegal.htm>

Duru-Bellat, Marie 2003: *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, 2^{ème} édition, Paris : Presses universitaires de France.

Ferréol, Gilles et al. 1995: *Dictionnaire de sociologie*, 2^{ème} édition, Paris : Armand Colin.

- Geißler**, Rainer 2002 : *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*, 3^{ème} édition, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Goux**, Dominique et **Maurin**, Eric 1995 : *Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993*, dans : *Revue française de sociologie* 36, p. 81-121.
- Grelet**, Yvette et **Timotéo**, Joaquim 2002 : *Dynamiques régionales du système éducatif de 1994 à 1999*, dans : INSEE Données Sociales 2002, p. 129-137.
- Gukenbiehl**, Hermann L. 2001: *Generation*, dans: **Schäfers**, Bernhard (éditeur.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 7^{ème} édition., Opladen: Leske und Budrich, p. 101-103.
- Haag**, Olivier 2001 : *La scolarisation des moins de 18 ans*, dans : *INSEE Première* n° 787.
- Hradil**, Stefan 2001: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, 8^{ème} édition, Opladen: Leske und Budrich.
- INSEE** (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) 2001: *Femmes et hommes. Regards sur la parité*, INSEE (Statistique publique).
- Menard**, Scott 2002: *Applied Logistic Regression Analysis*, 2^{ème} édition, Thousand Oaks: Sage.
- Ministère de l'Éducation nationale** 2001a : *Géographie de l'École*, n°7, Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale** 2001b : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Norušis**, Marija J. 1992: *SPSS for Windows Advanced Statistics Release 5*, Chicago: SPSS Inc.
- Passeron**, Jean-Claude 1991 : *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan.
- Peuckert**, Rüdiger 2001: *Status, sozialer*, dans: **Schäfers**, Bernhard (éditeur.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 7^{ème} édition., Opladen: Leske und Budrich, p. 380-383.
- Poirey**, Jean-Louis et **Fromajoux**, Renée-Claude et al. 1998: *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux. Exemple du département de l'Ain*, Lyon: Presses Universitaires.
- Schimank**, Uwe 2000: *Handeln und Strukturen. Eine Einführung in die akteurstheoretische Soziologie*, Weinheim und München: Juventa.
- Tabard**, N. 1993 : *Des quartiers pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire*, dans : *Economie et Statistique*, n° 270, p. 5-22.
- Tavan**, Chloé 2004 : *Ecole publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires*, dans : *Revue française de sociologie*, 45-1, p. 133-165.
- Thélot**, Claude et **Vallet**, Louis-André 2000: *La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle*, dans : *Économie et Statistique* N° 334, S. 3-32.

Urban, Dieter 1993: *Logit-Analyse. Statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen*, Stuttgart: Gustav Fischer.

Vallès, Vincent 2002: *Organisation territoriale de l'emploi et des services*, dans : *INSEE Première* n° 870.

Zettelmeier, Werner 1999: *Bildungssystem im Wandel*, dans: **Christadler**, Marieluise / **Uterwedde**, Henrik (Hrsg.): *Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p. 139-163.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1. Préambule.....	1
1.2. Problématique et procédé.....	2
2. Notions centrales et définitions	6
3. Approche théorique et discussion de la littérature	10
3.1. Cadre théorique.....	10
3.1.1. L'approche théorique générale.....	10
3.1.2. Le modèle micro-sociologique de Boudon.....	13
3.1.3. Conséquences pour les inégalités territoriales.....	17
3.2. Littérature et état de la recherche sur l'inégalité des chances scolaires.....	21
3.2.1. Littérature sur les inégalités des chances scolaires.....	21
3.2.2. Littérature sur la signification des disparités territoriales.....	23
3.3. Hypothèses.....	29
4. Base de données et méthodes	33
4.1. Le procédé méthodique.....	33
4.2. L'enquête « Génération 1998 ».....	34
4.3. Présentation et mesure des variables.....	35
4.4. Les apports et les limites de l'ensemble de données.....	39
5. Analyses empiriques et résultats sur les inégalités territoriales des chances scolaires	43
5.1. La relation entre lieux d'habitation et diplôme de sortie.....	43
5.2. La signification de la mobilité des jeunes.....	49
5.3. Les disparités entre Paris et la province : partie 1.....	52
5.4. Analyses multivariées.....	59
5.4.1. La méthode de la régression binaire-logistique.....	59
5.4.2. Régressions logistiques : le poids séparé des facteurs.....	60
5.4.3. Régressions linéaires : les poids séparés des effets dans des espaces différents (ville, campagne).....	69
5.4.4. Les disparités entre Paris et la province : partie 2.....	74

5.5. Disparités entre les régions administratives.....	77
6. Résumé et conclusion.....	89
Bibliographie.....	94
Table des matières.....	97
Liste des tableaux et des encadrés.....	99
Liste des figures.....	100
Annexes.....	101

Liste des tableaux et des encadrés

Tableau 1 : La mesure du diplôme de sortie : les variables dépendantes.....	35
Tableau 2 : Quelques variables indépendantes.....	37
Encadré 1 : Le codage en villes, banlieues et campagne à travers le « zonage en aires urbaines et en aires d'emploi de l'espace rural » de l'INSEE.....	38
Tableau 3 : Répartition des diplômes de sortie du système scolaire selon la caractérisation de la commune de résidence lors de l'entrée en 6 ^{ème}	43
Tableau 4 : Répartition des diplômes de sortie du système scolaire selon la caractérisation de la commune de résidence (à la date de la fin des études).....	48
Tableau 5 : Diplôme de sortie du système scolaire selon la mobilité des jeunes entre la 6 ^{ème} et la fin d'études.....	50
Tableau 6 : Mobilité des jeunes entre leur entrée en 6 ^{ème} et la sortie du système scolaire selon la profession du père.....	51
Tableau 7 : Niveau de sortie selon la PCS du père pour la région parisienne et la province.....	54
Tableau 8 : Effets nets des départements franciliens pour la probabilité d'obtenir un diplôme du 3 ^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école.....	58
Tableau 9 : Régressions logistiques : probabilités de sortir du système scolaire avec un diplôme du niveau inférieur au bac (VI, Vbis, V) et du niveau de 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycle universitaire (II et I).....	63
Tableau 10 : Régressions (MCO) : Diplôme de sortie en dépendance des facteurs explicatifs dans des espaces différents.....	72
Tableau 11 : Régressions logistiques : probabilité de sortir du système scolaire avec un diplôme du 3 ^{ème} cycle universitaire ou d'une grande école 6.1.1.1.1. dans quatre espaces différents.....	75

Liste des Figures

Figure 1 : Synthèse du modèle théorique de Boudon.....	15
Figure 2: L'intégration de la dimension spatiale dans le modèle de Boudon.....	19
Figure 3 : Analyse factorielle : diplôme à la date de sortie du système scolaire et caractérisation de la commune de résidence à l'entrée en 6 ^{ème}	46
Figure 4 : Taux de sortants avec un diplôme du 3 ^{ème} cycle ou d'une grande école dans la région Ile-de-France.....	56
Figure 5 : Distribution des diplômes à la date de sortie du système éducatif en 1998 selon la région lors de l'entrée en 6 ^{ème}	79
Figure 6 : Taux des sortants du système scolaire sans aucune qualification selon les régions administratives à l'entrée en 6 ^{ème}	84
Figure 7 : Taux des sortants du système scolaire sans aucune qualification selon les régions administratives à la fin des études.....	85
Figure 8 : Taux des sortants du système scolaire avec un diplôme du 3 ^{ème} cycle universitaire (ou grande école) selon la région à l'entrée en 6 ^{ème}	86
Figure 9 : Taux des sortants du système scolaire avec un diplôme du 3 ^{ème} cycle universitaire (ou grande école) selon les régions à la fin des études.....	87

Annexes

Abréviations :

MEN – Ministère de l'Éducation Nationale

CEREQ – Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications

INSEE – Institut National de la Statistique et des Études Économiques

Tableau des probabilités, des odds-ratios et des log-odds :

Une régression binaire-logistique calcule la probabilité P pour la réalisation d'un événement (i.e. acquis de tel ou tel diplôme). Les coefficients que sort le logiciel et qui se trouvent dans les tableaux sont correspondent à la dernière colonne du tableau ($\ln(P/(1-P))$). Ces coefficients sont difficile à interpréter, on les transforme donc en odds-ratios. Les odds-ratios sont la colonne P/1-P et correspondent aux « chances ». Ainsi, un coefficient de 0,62 veut dire que les chances pour la réalisation sont 1,86 fois plus élevés.

P	1-P	P/1-P	$\ln(P/(1-P))$
0,05	0,95	0,05	-2,94
0,1	0,9	0,11	-2,2
0,15	0,85	0,18	-1,73
0,2	0,8	0,25	-1,39
0,25	0,75	0,33	-1,1
0,3	0,7	0,43	-0,85
0,35	0,65	0,54	-0,62
0,4	0,6	0,67	-0,41
0,45	0,55	0,82	-0,2
0,5	0,5	1	0
0,55	0,45	1,22	0,2
0,6	0,4	1,5	0,41
0,65	0,35	1,86	0,62
0,7	0,3	2,33	0,85
0,75	0,25	3	1,1
0,8	0,2	4	1,39
0,85	0,15	5,67	1,73
0,9	0,1	9	2,2
0,95	0,05	19	2,94

Analyses et résultats supplémentaires :

La période limitée et le cadre général qui était imposé pour l'étude de ce mémoire a empêché de mentionner et discuter certains phénomènes et résultats. Néanmoins, le traitement statistique de l'ensemble de données a ressorti encore quelques résultats intéressants qui semblent être dignes d'être mentionnés. Voici alors encore quelques tableaux et graphiques supplémentaires qui montrent encore une fois que avec le mémoire présent, les questions des inégalités territoriales sont loin d'être traitées exhaustivement.

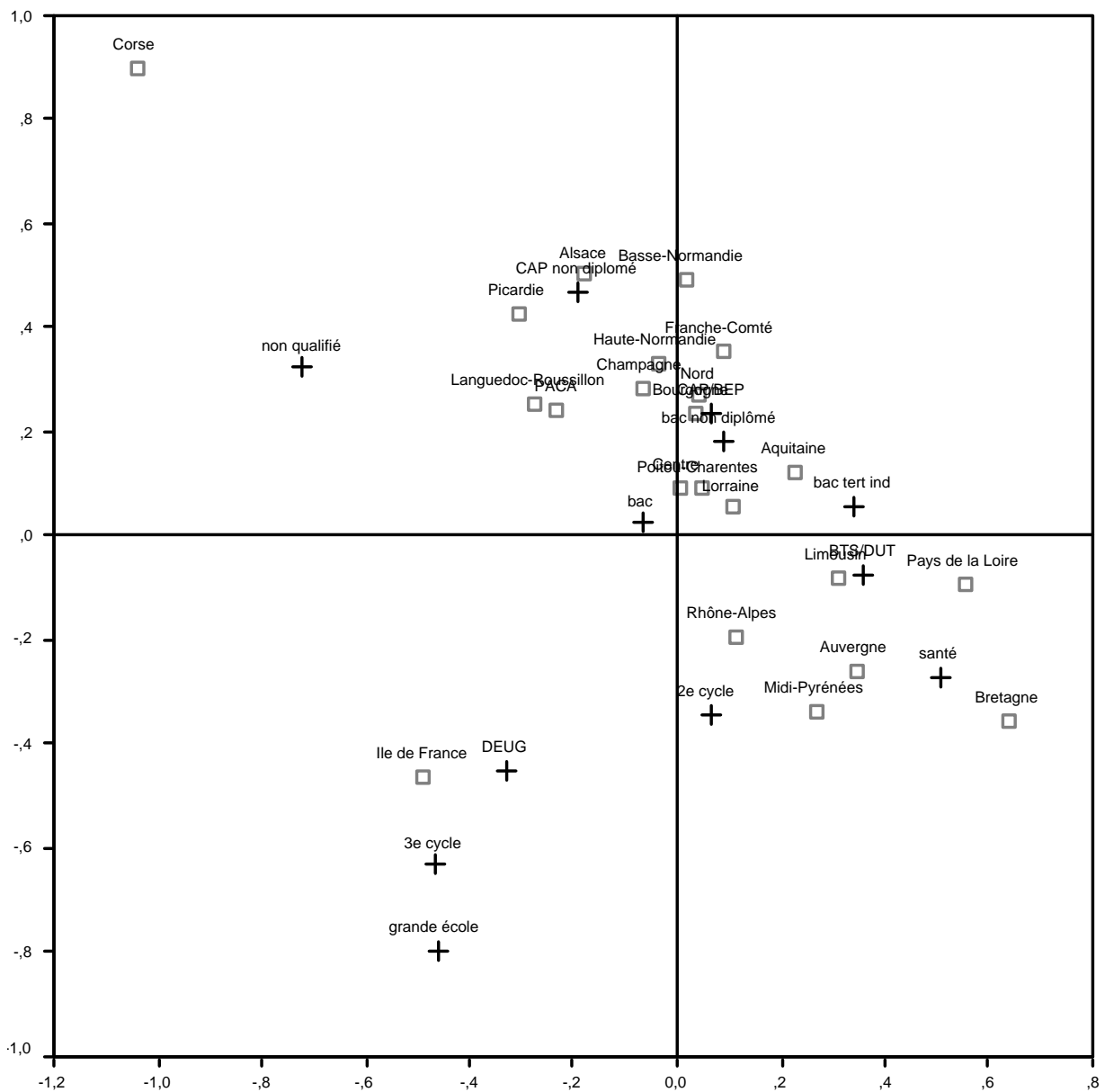
Tableau I : *Repartition de l'origine sociale (PCS du père) des enquêtés selon le département pour la région Ile-de-France (valeurs en %)*

	Département								
	75	77	78	91	92	93	94	95	Total
Agriculteur ¹	0,7	1	0,6	0,5	0,1	0,2	0,2	0,4	0,5
Artisan, commerçant	13,4	11,3	14,2	8,9	13,3	11	11,7	11,5	11,9
Cadre, prof. Libérales	35,6	22,4	31,2	24,2	28,9	18,3	27	23,2	26,3
Technicien, prof. Intermédiaires	6,5	13,6	11,6	13,9	9	9,4	9	10,5	10,6
Employé	26,9	30,8	22,7	32,4	26,7	30,2	29,8	29,2	28,5
Ouvrier	10,4	18,9	17,4	17,3	17,3	25,3	16,6	22,1	18,2
NSP	6,4	2,1	2,3	2,8	4,8	5,7	5,7	3	4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ = tous les jeunes qui habitaient dans la région Ile-de-France lors de leur entrée en 6^{ème}. Exclus sont les cas où le père n'avait jamais travaillé, où il est décédé ou il n'y a pas de réponse.

¹ Fort logiquement, le nombre de cases pour la catégorie « agriculteur » est trop petit pour pouvoir être interprété. N = 8061. Valeur $\chi^2 = 304,898$, significative au seuil de 0,001 %

Figure I : Analyse factorielle : diplôme de sortie et provenance régionale (entrée en 6^{ème})



Champ = échantillon complète, exclus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeur manquantes).

Tableau II : Régression (MCO) pour le diplôme de sortie en incluant les régions administratives de la France (entrée en 6^{ème})

Nationalité du père (1=français)	0,299 (5,988)	***
Nationalité de la mère (1=française)	0,161 (3,231)	***
Agriculteur ¹	0,894 (18,798)	***
Artisan, commerçant	0,557 (16,165)	***
Cadre, profession libérale	1,287 (38,345)	***
Technicien, VRP	0,848 (22,126)	***
Employé	0,24 (9,041)	***
NSP	-0,192 (-3,138)	**
Profession de la mère (1=cadre)	0,79 (21,705)	***
Sexe (1=féminin)	0,31 (15,959)	***
Mobilité depuis l'entrée en 6 ^{ème} (1=changement du lieu)	1,14 (50,323)	***
Age / retard en 6 ^{ème} (1=plus que 11 ans)	-1,686 (-72,102)	***
Couronne périurbaine ²	-0,329 (-11,977)	***
Commune multipolarisée	-0,341 (-8,238)	***
Pôle rural	-0,405 (-10,517)	***
Couronne d'un pôle rural	-0,584 (-4,258)	***
Commune rurale	-0,54 (-17,997)	***
Champagne-Ardenne ³	-0,221 (-3,612)	***
Picardie	-0,39 (-7,22)	***
Haute-Normandie	-0,338 (-5,965)	***
Centre	-0,204 (-4,105)	***
Basse-Normandie	-0,365 (-6,114)	***
Bourgogne	-0,178 (-3,024)	**
Nord	-0,256 (-6,136)	***
Lorraine	-0,04 (-0,794)	
Alsace	-0,38 (-6,444)	***
Franche-Comté	-0,168 (-2,454)	*
Pays de la Loire	0,101 (2,272)	*
Bretagne	0,156 (3,301)	***
Poitou-Charentes	-0,135 (-2,22)	*
Aquitaine	-0,292 (-5,751)	***
Midi-Pyrénées	0,046 (0,817)	
Limousin	-0,063 (-0,712)	
Auvergne	0,047 (0,689)	
Languedoc-Roussillon	-0,297 (-5,244)	***
PACA	-0,336 (-7,512)	***
Corse	-0,934 (-6,075)	***

Constante	4,384 (100,062)
N	41905
R ² corrigé	0,305

Coefficients non-standardisés et leurs valeurs T en parenthèses. Champ = échantillon complète sans les franciliens (les jeunes qui habitaient en Ile-de-France lors de leur entrée au collège), exclus en plus sont les personnes des DOM, les étrangers et les indéterminés (valeur manquantes).

* : significatif au seuil 5% ; ** : significatif au seuil de 1% ; *** : significatif au seuil de 0,1%

Variable dépendante = diplôme de sortie, recodé en 10 modalités (sans qualification ... grande école).

¹ Catégorie de référence de la variable « profession du père » = « ouvrier ».

² Catégorie de référence de la variable « caractérisation de la commune » = « Pôle urbain ».

³ Catégorie de référence de la variable « région à l'entrée en 6^{ème} » : Rhône-Alpes.

Tableau III : Tri à plat des diplômes de sortie et des spécialités agrégé

	Effectifs	%
non qualifié	4327	7,8
CAP non diplômé	4579	8,3
CAP/BEP	9346	16,9
bac non diplômé	2135	3,9
bac tert ind	7102	12,8
bac	7224	13,1
santé	1790	3,2
DEUG	1437	2,6
BTS/DUT	7086	12,8
2e cycle	5627	10,2
3e cycle	2888	5,2
grande école	1802	3,3
Total	55345	100

Tableau IV : Tri à plat des niveaux de sortie

	Effectifs	%
I	4421	8
II	5895	10,7
III	10295	18,6
IV sec	9630	17,4
IV sup	6809	12,3
V	13967	25,2
Vbis	2411	4,4
VI	1916	3,5
Total	55345	100

Tableau V: Tri à plat de la variable « caractérisation de la commune de résidence lors de l'entrée en 6^{ème} »

	Effectifs	%
Indéterminé	542	1
Communes des DOM	132	0,2
Pôle urbain	32175	58,1
Couronne périurbaine	8868	16
Commune multipolarisée	2864	5,2
Pôle d'emploi de l'espace rural	3355	6,1
Couronne d'un pôle rural	229	0,4
Autres communes rurales	6668	12
Etranger	512	0,9
Total	55345	100

Figure II : la PCS du père des enquêtés selon la commune de résidence à la fin des études

