Introduction

À la croisée des disciplines : enquêter sur les mobilités géographiques dans le système d'enseignement français

Marianne Blanchard, Clémence Cardon-Quint, Leïla Frouillou et Solenn Huitric

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/9824>

DOI : [10.4000/formationemploi.9824](https://doi.org/10.4000/formationemploi.9824)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 22 novembre 2021

Pagination : 7-24

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Marianne Blanchard, Clémence Cardon-Quint, Leïla Frouillou et Solenn Huitric, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 155 | Juillet-Septembre, mis en ligne le 22 novembre 2021, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/9824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9824>

Introduction

À la croisée des disciplines : enquêter sur les mobilités géographiques dans le système d'enseignement français

MARIANNE BLANCHARD

Maîtresse de conférences en sociologie, CERTOP

INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

Université Toulouse Jean Jaures

INED

CLÉMENCE CARDON-QUINT

Maîtresse de conférences en histoire

CEMMC, EA 2958 - Université Bordeaux Montaigne

INSPE/Université de Bordeaux

Institut Universitaire de France

LEÏLA FROUILLOU

Maîtresse de conférences en sociologie

UMR CRESPPA-GTM

Université Paris Nanterre

SOLENN HUITRIC

Maîtresse de conférences en histoire de l'éducation

Éducation, Cultures, Politiques

Université Lumière Lyon 2

En juin 2019 s'est tenu à Bordeaux un colloque de deux jours autour des mobilités et des parcours de formation en France et dans l'Empire colonial français, du XVIII^e siècle à nos jours¹. Son ambition était de réunir des chercheur.ses en histoire, sociologie, géographie, science politique ou encore sciences de l'éducation, pour comprendre comment les mobilités participent, conjointement avec le déploiement d'une offre géographiquement située, à la structuration sociale et territoriale du système d'enseignement national. Le développement de l'enseignement en France depuis le XVIII^e siècle peut se lire comme la conquête progressive d'un territoire (Chapoulie, 2010), à travers l'articulation d'une politique orchestrée par l'État et des initiatives conjointes ou concurrentes d'acteurs non étatiques – les villes, les congrégations, les entreprises, etc. –, en lien avec les

1. *Parcours de formation et mobilités géographiques : modèles, instruments, stratégies. France et Empire colonial français, XVIII^e-XXI^e siècles*, Bordeaux, 13-14 juin 2019.

transformations socio-économiques qui ont marqué ces trois derniers siècles. Si l'actuel maillage territorial de la carte scolaire et universitaire résulte pour partie d'un principe de déploiement de l'offre de formation au plus près des populations concernées, cette proximité n'est cependant pas le seul principe organisationnel à l'œuvre. Elle ne peut pas, en particulier, occulter le rôle structurant joué par les mobilités individuelles dans les parcours de formation : mobilités suscitées entre autres par l'État, lorsqu'il s'agit d'élargir au maximum le vivier de recrutement d'une formation, par exemple pour assurer la qualité d'une future « élite », mais aussi mobilités individuelles venant parfois déjouer les projets d'une occupation « rationnelle » du territoire.

Cette introduction vise d'abord à présenter les cinq textes constituant le dossier de ce numéro, tous tirés de communications discutées lors du colloque ; elle entend aussi montrer l'intérêt d'une approche pluridisciplinaire des mobilités scolaires et des parcours de formation, vue comme une source de renouvellements à la fois théoriques et méthodologiques.

Le choix du terme « mobilité » peut surprendre. Loin d'aller de soi, la mobilité est un concept relativement flou (Orfeuill, Ripoll, Hancock, 2015). Changer d'établissement scolaire, déménager, prendre le train chaque matin pour se rendre sur son lieu d'études, occuper une position sociale différente de celles de nos parents : autant de pratiques, de processus et d'événements qui peuvent être qualifiés de mobilités – scolaire, résidentielle, quotidienne ou sociale. Dans un sens premier, la mobilité renvoie d'abord à un déplacement dans l'espace physique, qui peut s'analyser à travers différentes temporalités ; mais elle désigne aussi parfois la simple capacité à se mouvoir (un individu « mobile ») ; enfin, elle donne lieu à différents usages métaphoriques, notamment autour des déplacements dans l'espace social. Si ces usages variés peuvent inciter, dans certains cas, à préférer d'autres concepts (migration, déplacement, trajet, etc.) à la notion de mobilité, il nous a semblé, ici, que cette polysémie était source d'interrogations fécondes.

De fait, la pluralité des sens associés à la mobilité autorise, voire nécessite une approche pluridisciplinaire. Les différentes dimensions qu'elle recouvre – scolaire, sociale, géographique – sont interdépendantes et gagnent à être appréhendées conjointement. Or, dans les approches sociologiques, dominantes pour interroger les parcours scolaires et les inégalités afférentes, la métaphore spatiale l'a souvent emporté sur la prise en compte des disparités territoriales. Pour le dire autrement, les individus et les formations sont, dans de nombreux travaux, situés dans l'espace social, où ils connaissent des formes de mobilité, mais sans toujours être appréhendés dans des territoires concrets. Ce sont ces relations entre mobilités sociales et mobilités géographiques dans les parcours de formation que nous cherchons ici à explorer, en travaillant la dimension spatiale des processus sociaux.

Dans un contexte où la mobilité, physique mais aussi intellectuelle (Boltanski et Chiappello, 1999), est valorisée, il importe de se départir d'une lecture normative, associant la mobilité géographique à un objectif, une ressource, une liberté. Comme le rappelle Ripoll (Orfeuill, Ripoll, Hancock, *op. cit.*), nombre de mobilités géographiques sont

subies, voire contraintes, un des cas les plus extrêmes étant celui des réfugié.es. *A contrario*, rester sur place implique dans certains cas d'avoir les moyens de le faire (pouvoir se loger près de son travail, résider près de certains établissements scolaires, etc.).

Cette introduction s'ouvre par une réflexion portant à la fois sur les modes de déploiement spatial de la politique scolaire en lien avec les mobilités, et sur la manière dont les différentes disciplines ont investi cette dimension dans leurs travaux, scrutant certains objets, en négligeant d'autres, qu'il s'agit précisément de mettre en lumière. Les textes sélectionnés mettent ainsi au jour les mécanismes à l'œuvre dans l'organisation des mobilités, entre rationalités administratives et logiques de marché. Ils permettent enfin d'interroger les effets de la mobilité des élèves sur les institutions en restituant dans leur complexité les relations entre mobilités géographiques et reproduction des inégalités sociales dans l'école.

1 | La spatialisation des questions éducatives : des territoires aux mobilités

L'idée de ce colloque est née d'une perception, partagée, de difficultés épistémologiques et méthodologiques faisant obstacle à la prise en compte des mobilités dans les parcours de formation, en sociologie comme en histoire. Si les pérégrinations étudiantes, du Moyen Âge à la période contemporaine, constituent, depuis au moins trois décennies, un terrain de recherche fertile (Verger, 1991 ; Peter, Tikhonov, 2003 ; Barrera, Ferté, 2009 ; Bettahar, 2020), le bilan est plus maigre pour les autres niveaux et types d'enseignement. La relative rareté des travaux sur ces questions en histoire et en sociologie contraste avec la diversité des recherches en géographie de l'école, dont l'essor, relativement récent, coïncide avec la multiplication des données géolocalisées. Non que l'espace soit absent de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, mais il y apparaît encore trop souvent sous une forme invisibilisant une partie des questions que nous avons précisément souhaité mettre à l'étude. Pour comprendre les raisons de cette opacité, il est utile de rappeler brièvement la place concédée à la dimension spatiale à la fois dans les politiques éducatives, et dans les travaux académiques qui les ont simultanément inspirées, critiquées ou infléchies.

Dès la fin du XVIII^e siècle, on voit se dessiner, dans les plans d'éducation, l'horizon idéal d'une équi-répartition de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire. La Constitution de 1791 mentionne déjà, dans un bel exemple d'arithmétique politique, des « établissements [...] distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume ». Lors de la création des lycées en 1802, on ambitionne de créer 100 établissements, un par département. C'est encore l'échelle du département qui est retenue pour l'implantation des écoles normales d'instituteurs (1833), puis d'institutrices (1879), tandis que la commune est le niveau de référence pour le déploiement de l'instruction pri-

maire. Le quadrillage régulier du territoire national par des réseaux d'établissements scolaires proposant une formation équivalente entre donc très tôt dans l'imaginaire national.

Dans le même temps, la description des disparités territoriales dans l'accès à l'instruction fait une entrée précoce dans les débats sur l'école, avec, dès les années 1830, la production régulière, par le ministère de l'Instruction publique, des statistiques départementales de l'instruction primaire (Luc, 1985). Cette réflexion trouve un prolongement en 1877, avec l'enquête du recteur Maggiolo, donnant à voir, toujours selon un découpage départemental, une France du Nord-Est, plus instruite et plus alphabétisée, et une France du Sud-Ouest toujours « en retard », en dépit du progrès de la fin du XVII^e à la fin du XIX^e siècle.

Dans les faits, si la conquête de la France par l'instruction primaire est achevée à la fin du XIX^e siècle, tout comme le maillage du territoire national par les lycées (Huitric, 2016), la situation est longtemps restée beaucoup plus contrastée pour les autres types d'établissements. Tel qu'il s'organise au XIX^e siècle, le système éducatif français comporte en effet une pluralité de filières adaptées au sexe et à la classe sociale des élèves (Chapoulie, 2010). Schématiquement, on distingue deux ordres de formations, parallèles et relativement hermétiques l'un à l'autre : le primaire, l'« école du peuple » (Prost, 1968), d'un côté, destiné à doter les élèves d'un bagage scolaire minimal – la loi Ferry du 28 mars 1882 la rend obligatoire de 6 à 13 ans ; le secondaire, payant jusqu'en 1933, et préparant au baccalauréat, et donc à l'université, accueillant majoritairement, dans les lycées et les collèges, les enfants des classes supérieures, les garçons d'abord, puis les filles, à partir de 1880 (Mayeur, 1977). Entre les deux, une offre intermédiaire hétérogène, formations techniques, cours spéciaux, écoles primaires supérieures, se développe dès le milieu du XIX^e siècle, à l'intention des couches nouvelles du commerce et de l'industrie. Si ces grandes catégories valent pour l'ensemble du pays, l'offre scolaire, pour les enseignements prolongés, est très inégalement distribuée sur le territoire national, sans que l'initiative privée ne vienne toujours compenser les limites du réseau d'établissements publics (Briand, 1995 ; Chapoulie 2010 ; Figeac, 2014).

Jusqu'aux années 1960, ces disparités territoriales n'ont guère retenu l'attention. Le débat public s'est focalisé, pendant plusieurs décennies, sur les inégalités sociales résultant de la juxtaposition des ordres d'enseignement. En effet, dès la fin du XIX^e siècle, le dualisme scolaire – entre ordre primaire et secondaire – est dénoncé au nom de l'égalité démocratique. Cette dénonciation prend de l'ampleur dans la première moitié du XX^e siècle, et la volonté de fonder la trajectoire scolaire sur le mérite plutôt que sur l'origine sociale participe d'une succession de réformes qui substituent peu à peu au cloisonnement des filières (primaire, secondaire) une organisation en degrés d'enseignement successifs, parachevée par la mise en place du collège unique en 1975 (loi Haby du 11 juillet 1975).

Dans cette période, les controverses sur les moyens de garantir « l'égalité des chances » entre classes sociales éclipsent la mutation qui s'opère alors sur le plan territorial. À partir des années 1960, l'État cherche en effet – et c'est un effort inédit – à faire converger dans

les enseignements post-élémentaires (technique, second degré) des taux de scolarisation jusque-là très contrastés d'un département à l'autre. Avec l'élaboration centralisée des cartes scolaires des premier et second cycles (1963 et 1965), le ministère de l'Éducation nationale – dans une logique assumée d'aménagement du territoire – projette sur l'ensemble du pays des objectifs de scolarisation fixés, pour chaque filière de formation, par le Commissariat général du Plan (Chapoulie, 2014).

Dans ce contexte, l'essor des transports scolaires, largement financés sur les fonds publics, doit mettre à la portée de chacun les différents types de formation, en principe proposés dans chaque secteur (Grevet, 2013). Le déploiement de l'offre scolaire dans les zones d'habitats diffus, montagnardes ou rurales, fait alors l'objet d'une intense réflexion, où les exigences combinées de l'aménagement du territoire, de l'efficacité pédagogique et du bon usage des deniers publics créent une équation délicate à résoudre (Ferrand, 2020). Freinée par la limitation des dépenses d'équipement, la réalisation de ces cartes scolaires, dessinées dans les années 1960, puis régulièrement révisées, tarde. Ce n'est pas à l'apogée de la centralisation, mais à l'heure de la décentralisation – au tournant des années 1980-1990 – et sous l'égide des régions, qu'ont rapidement convergé les conditions de scolarisation en second cycle (Dupuy, 2017).

À l'aube des années 1980, la territorialisation des politiques éducatives franchit un nouveau cap avec la création par Alain Savary, en 1981, des zones d'éducation prioritaires. Ce découpage institutionnel promeut une lecture territorialisée de l'espace éducatif français, également légitimée par le double mouvement de déconcentration et de décentralisation à l'œuvre dans le système éducatif². Par là-même, il amène à dépasser une lecture prenant appui sur une geste³ de la démocratisation scolaire, tôt mise en récit par les historien.nes, qui en ont fait l'un des axes de l'histoire de l'éducation au XX^e siècle (Prost, *op. cit.*, mais aussi Talbott, 1969).

Alors que les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient déjà pointé, quant à eux, la permanence des inégalités sociales de réussite et de trajectoires scolaires, en dépit des réformes de structures (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), la nouvelle lecture territorialisée de l'école pénètre largement les travaux de sociologie. Se développent, à partir de la décennie suivante, des travaux sur les rapports entre école et territoire (van Zanten 1990 ; Charlot 1994 ; Oberti, 2007) ; cette approche trouve un écho en histoire, en particulier dans l'étude des enseignements techniques (Bodé, Savoie, 1995), mais pas seulement (voir par exemple Cadilhon, 1995 ; Suteau, 1999 ; Thivend, 2006 ; Duvignacq-Croisé, 2012). Au risque, pensent certains, de laisser ce prisme d'ana-

2. La déconcentration désigne le fait, pour l'État, de déléguer certains pouvoirs et moyens de décision et d'action à ses agents locaux, c'est-à-dire, dans l'Éducation nationale d'aujourd'hui, aux recteurs et aux directeurs académiques des services de l'Éducation nationale. La décentralisation désigne le transfert de certaines compétences de l'État aux collectivités territoriales (régions, départements, communes).

3. au sens d'histoire glorifiante.

lyse territoriale occulter le jeu complexe de structures sociales, dont on ne pourrait saisir la logique qu'à une échelle plus large (Poupeau et Tissot, 2005). Ce questionnement témoigne de la délicate articulation entre ces différentes grilles de lecture.

La difficulté que les chercheur.euses peuvent éprouver à saisir le rôle des mobilités dans l'histoire et les dynamiques actuelles de scolarisation reflète donc d'abord l'intégration tardive de la dimension spatiale dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques scolaires, au-delà de la scolarité obligatoire. Elle révèle aussi la prégnance d'un prisme d'analyse plus attentif à la stratification symbolique et sociale de l'offre scolaire, qu'à ses traductions spatiales concrètes. Les articles regroupés dans ce dossier représentent une tentative de dépasser l'opposition entre dimensions symboliques, sociales et spatiales des mobilités, pour, au contraire, tenter de les articuler. Relevant de plusieurs disciplines (histoire, géographie, sociologie), et portant sur des territoires et niveaux d'enseignements variés (secondaire et supérieur), répondant à des problématiques distinctes, ils se retrouvent néanmoins dans leur volonté de saisir les logiques présidant aux mobilités géographiques des élèves et étudiants.

2 | Entre rationalités administratives et logiques de marché : comment s'organisent les mobilités scolaires ?

De fait, ces mobilités s'organisent à la croisée de rationalités administratives et de mécanismes de marché, qui, loin de s'exclure mutuellement, s'articulent selon des configurations qui varient dans le temps, dans l'espace, et selon les niveaux scolaires concernés. Pour comprendre plus précisément ces mobilités géographiques, les recherches réunies ici font le choix d'entrer dans le détail des circulations d'élèves et d'étudiants.

Au-delà d'une analyse de la régulation par les différentes administrations des flux d'élèves, l'enjeu mis en avant par ces travaux est de partir des publics pour comprendre la façon dont ils peuvent s'approprier l'offre de formation à leur disposition, voire comment en retour celle-ci s'adapte, ou non, à la demande. Ainsi, s'il est acquis que l'administration conçoit – pour la période la plus récente – le maillage du territoire par les établissements primaires, secondaires, supérieurs comme une façon d'orienter les choix des élèves/étudiants et/ou de leurs familles, les articles déplacent la focale pour mettre en tension les attentes institutionnelles en matière de flux et les pratiques individuelles réellement constatées. Cette perspective permet d'interroger ce que font les mobilités aux institutions scolaires, en croisant les méthodologies d'analyse.

Ce dossier invite d'abord à questionner ces dynamiques dans le passé. Pour n'être pas pensées ou problématisées en tant que telles, les mobilités n'en faisaient pas moins partie de la réalité des parcours de formation bien avant l'heure du « ramassage scolaire ». Hors des grandes villes, les temps de transport faisaient de l'éloignement des lieux de formation une contrainte forte pour la majorité des élèves, passé l'âge de l'ins-

truction primaire. Les pensionnats et internats, publics ou privés, ont longtemps représenté la solution la plus évidente pour les boursiers ou les familles susceptibles d'assumer cette charge financière, et ce dans l'enseignement secondaire (Savoie, 2013), comme dans certaines formations techniques ou intermédiaires (Day, 1987). Les monographies d'établissements fournissent bien souvent des éléments relatifs à leur aire géographique de recrutement, reflet de leur notoriété, locale, nationale ou internationale⁴. Les biographies et prosopographies permettent aussi de saisir ces mobilités, cette fois à l'échelle des individus ou des groupes sociaux (Costechareire, 2011). Dans la filière des élites (secondaire/supérieur), on peut y lire l'effet d'une hiérarchisation assumée des établissements (et à travers eux des territoires) culminant à Paris, aboutissement ultime aussi bien pour les bons élèves – auxquels on réserve les grandes classes préparatoires parisiennes (Sirinelli, 1988) – que pour les professeurs (Gerbod, 1965 ; Charle, 1994). Le dossier ne revient pas sur ces éléments de mieux en mieux connus grâce à la multiplication des études de cas, mais qui mériteraient une approche plus systématique (Condette, Castagnet-Lars, 2020).

Dans ce dossier, Pierre Porcher propose une étude novatrice des mobilités des élèves entre différents lycées de l'académie de Paris sous la Troisième République. Comme le montre sa contribution, les mobilités d'élèves – comprises ici comme des changements d'établissements – sont loin d'être négligeables sous la Troisième République. Outre les mobilités entre les secteurs (privés et publics) et les ordres (primaire et secondaire), les élèves circulent entre les lycées, ce qui peut impliquer des déplacements géographiques à l'année (« monter » à Paris), ou des trajets quotidiens plus ou moins longs. Ces mobilités peuvent être souhaitées, pour fréquenter un établissement plus prestigieux, ou subies, par exemple pour les élèves exclus d'un établissement. Dans tous les cas, elles s'organisent en réponse à l'offre locale, mais aussi en fonction des frais de scolarité et de la réputation des établissements. Cette étude rend donc visibles des pans jusqu'ici ignorés de la réalité historique de l'enseignement secondaire, en particulier la persistance, sur le temps long, de hiérarchies invisibles au sein même de l'enseignement secondaire dans l'académie de Paris. À la fin du XIX^e siècle, si l'administration publique rompt avec sa politique de catégorisation des établissements secondaires pour favoriser un égal traitement des lycées, les pratiques de scolarisation des familles montrent qu'une hiérarchie implicite perdure. Ce classement survit notamment dans la mesure où il correspond à une combinaison, par les familles, de représentations symboliques et de critères associés à la réussite scolaire. Différents niveaux de hiérarchisation peuvent ainsi se surimposer.

En sociologie, à l'inverse, c'est la différenciation des établissements scolaires dans le second degré qui a conduit les chercheurs à prêter une plus grande attention aux mobilités à ce niveau. Au début des années 1980, la mise en place des ZEP rend visibles les différences

4. La mise en avant de cette aire de recrutement et des figures locales passées dans les murs de l'établissement apparaît dès les premières monographies d'établissements, genre particulièrement en vogue dans les dernières décennies du XIX^e siècle. Pour mesurer la part prise par ces précisions, voir la liste de monographies d'établissements secondaires établie dès 1965 par Paul Gerbod (*op. cit.*).

entre établissements, dans un contexte où les disparités sociales entre collèges s'accroissent (Trancart, 1998). L'affectation « *administrative* » des élèves, gérée par la carte scolaire, commence à être contestée (Ballion, 1986), et le passage par le secteur privé devient une manière de la contourner (Léger, Tripier, 1986). Face aux demandes des familles, mais aussi dans une logique de décentralisation, la carte scolaire est assouplie à deux reprises en 1988 et 2007, donnant lieu à une concurrence entre les établissements, les plus défavorisés cumulant perte d'effectifs et perte d'élèves d'origine favorisée.

Ces phénomènes font l'objet d'une abondante littérature en sociologie (Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, 2010 ; Merle, 2011), les ségrégations comme les « *marchés* » scolaires nourrissant également les travaux internationaux sur les inégalités scolaires (Ball, 2003 ; Boterman et *al.*, 2019 ; Felouzis et *al.*, 2013). Autrement dit, les logiques administratives autorisent des logiques de marché dans le choix des établissements, voire les favorisent, à travers les règles et procédures permettant de proposer des options attractives et d'attirer les meilleurs élèves (Laforge, 2004). Les stratégies scolaires des familles pour éviter la sectorisation, par le jeu des options, des dérogations ou du passage au privé, peuvent entraîner des mobilités géographiques plus ou moins conséquentes, quotidiennes ou plus durables (van Zanten, 2009). L'espace des possibles scolaires varie en fonction de la position sociale et des sociabilités des élèves, mais la densité de l'offre (et des publics) nourrit des configurations particulièrement concurrentielles dans les espaces urbains (Oberti, *op. cit.*).

L'article de Gwenaëlle Audren et Virginie Baby-Collin sur la ville de Marseille renouvelle cette approche en montrant que le passage entre privé et public répond à des logiques variées, qui renvoient aux spécificités de l'offre scolaire locale. En agrégeant des données sur les élèves passant, au cours de leur scolarité à Marseille, du secteur public au privé, ou inversement, les auteures montrent qu'il n'existe pas une logique unique qui rendrait compte de l'ensemble des circulations relevant d'une même catégorie (public vers le privé, ou privé vers le public). Dans certains quartiers, l'absence d'une offre publique de spécialités de baccalauréat professionnel se traduit ainsi, à l'entrée au lycée, par le passage d'élèves du secteur public au privé, dans une logique bien distincte de celle de l'évitement scolaire d'établissements publics peu cotés, observée pour d'autres profils d'élèves.

Dans les milieux ruraux, la question des mobilités se pose en des termes différents, dès l'après-collège, qui marque souvent l'éclatement géographique des groupes de jeunes filles « du coin ». C'est ce que révèle le cas de Margot, au centre de l'article de Fanny Jedlicki, scolarisée dans un lycée privé à 60 km de son domicile, et qui, pour éviter les allers-retours en car, choisit l'internat. Départ vers l'enseignement professionnel ou général et technologique, choix de la ville de proximité ou d'un établissement plus lointain, mais plus coté, etc. : ces différentes options peuvent induire un éloignement résidentiel plus ou moins grand du lieu de formation, et font de la question de l'internat une question « *ordinaire* », en particulier lorsque les transports collectifs font défaut (Ansellem-Manguy, 2021).

Cela est encore plus vrai au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans les milieux ruraux et périurbains, même pour celles et ceux qui fréquentaient les établissements de secteur, c'est « *la fin des mobilités organisées* » (Didier-Fèvre, 2014) et des transports scolaires. Comme le rappelle F. Jedlicki dans son article, si les politiques de « *territorialisation de l'enseignement supérieur* » (Filâtre & Grossetti, 2003) visant à élargir l'offre de formation supérieure ont permis de réduire « *l'écart géographique, financier et symbolique des bacheliers de milieu populaire avec les études supérieures* », dans les milieux ruraux, en particulier, cette poursuite d'études se déroule souvent en STS, en IUT⁵ et dans les antennes universitaires de proximité, afin de ne pas rompre avec les sociabilités familiales et amicales locales. La répartition spatiale de l'offre éducative conditionne ainsi largement l'espace des possibles des jeunes ruraux. Notons que de façon générale, la mobilité des étudiant.es pour accéder à l'enseignement supérieur a fait l'objet d'une littérature spécifique (Beduwé, 1994 ; Lemêtre et Orange, 2016 ; Truong, 2015), souvent distincte dans ses outils et ses références de celle portant sur le secondaire. Ce numéro donne l'occasion de penser ensemble ces formes de mobilité et d'interroger de possibles proximités, en dépit des logiques propres qui les régissent.

De fait, concernant l'enseignement supérieur, la massification de l'accès dans les années 1960, puis 1980, et enfin depuis le milieu des années 2010, est allée de pair avec la mise en place de régulations administratives. Certaines régions, comme l'Île-de-France, ont instauré une sectorisation pour l'accès à l'université au début des années 1990. Ces systèmes régionaux de régulation de l'accès au supérieur sont ensuite remplacés par Admission Post-Bac (APB), un portail d'affectation dessiné pour les classes préparatoires aux grandes écoles au début des années 2000 et généralisé ensuite aux universités à l'échelle nationale en 2009. En 2018, APB est remplacé par Parcoursup qui étend la sélection sur dossier scolaire à l'ensemble des formations du supérieur, important les processus de sélection des STS, IUT, CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) et doubles licences, dans les formations universitaires jusqu'ici accessibles avec le baccalauréat sans considération de notes. On voit ainsi comment, à l'instar des réformes de la carte scolaire du secondaire, la régulation administrative de l'accès au supérieur légitime des logiques de marché en mettant en concurrence les formations et les candidats à ces formations plus ou moins attractives (Frouillou et *al.*, 2020). La dimension spatiale reste un élément essentiel pour saisir ces régulations : les rectorats fixent, pour chaque formation universitaire, un quota maximal d'affectation de candidats ayant eu leur baccalauréat dans une autre académie que celle de la formation visée. En 2019, cette règle a été ajustée en Île-de-France, où l'on considère désormais les bacheliers de la région et non plus distinctement les trois académies (Paris, Créteil, Versailles) dans les quotas d'affectation.

5. Respectivement Section de technicien supérieur et Institut universitaire de technologie.

Afin d'accroître l'accessibilité géographique aux formations du supérieur, des CPGE dites de proximité ont été créées à partir des années 1980 dans des villes moyennes. Or, comme le montre l'étude d'Yves Dutercq, Christophe Michaut et Xavière Lanéelle présentée dans ce dossier, les logiques qui encadrent les choix des élèves – et donc leurs mobilités – conduisant à ces formations diffèrent selon le type d'établissement. Dans un contexte où l'offre de formation en CPGE est hiérarchisée et concurrentielle – toutes n'offrent pas les mêmes chances d'accès aux écoles les plus prestigieuses, et toutes ne présentent pas le même niveau de sélectivité – les auteur.es proposent de les analyser comme un « *quasi-marché segmenté* ». Plus précisément, on distingue, d'une part, un marché primaire, regroupant les établissements les plus prestigieux qui recrutent, sur la base de l'excellence scolaire, des élèves des catégories supérieures, et s'appuient sur leur forte mobilité géographique, et d'autre part, un marché secondaire. Les établissements de ce dernier, moins demandés, attirent des élèves scolairement plus faibles, issus de familles aux ressources financières limitées et résidant à proximité de l'établissement.

Différentes logiques président donc aux choix des établissements en fonction de leur localisation géographique et de leur réputation, mais les vœux d'affectation dans l'enseignement supérieur des lycéen.nes ne sont pas toujours exaucés. En conséquence, nombre de formations privées qui « échappent » à Parcoursup en font un argument publicitaire. Ces établissements sont au cœur de la contribution d'Anne-Claudine Oller, Jessica Pothet et Agnès van Zanten, consacrée aux salons de l'enseignement supérieur. Ils sont en effet surreprésentés dans ces espaces que les auteures décrivent comme des dispositifs de « *cadrage marchand des mobilités vers l'enseignement supérieur privé* ». Le terme de mobilité est ici à entendre au sens large et métaphorique – mobilité d'un niveau d'enseignement à un autre, induisant potentiellement des mobilités d'un secteur (public/privé) à un autre, mais aussi des mobilités géographiques. La présentation que font les établissements dans les stands de ces salons insiste d'ailleurs assez peu sur les contenus de formation proposés, au profit de l'expérience étudiante, et nombreux font de leur localisation un atout.

Cet article remet également en cause une distinction trop simple entre logique administrative et logique de marché dans le cadrage des parcours étudiants, les auteures mettant en évidence l'imbrication croissante entre les dispositifs conçus par l'État et ceux relevant de la sphère marchande dans le cadrage des choix d'études supérieures.

3 | La dimension spatiale de l'ascension sociale par l'École

Les textes réunis dans ce dossier permettent de saisir l'articulation entre les mobilités scolaires et les inégalités, à travers deux focales distinctes : les effets agrégés des mobilités sur la stratification sociale de l'offre scolaire, comme on l'a montré précédemment, ou, à une autre échelle, les trajectoires des transfuges de classe.

Lorsqu'ils sont considérés de manière agrégée, les circulations et placements des élèves et des étudiant.es s'inscrivent dans une compréhension des mécanismes de ségrégation (ou d'agrégation) scolaires, ou plus largement de différenciation des offres de formation (cf. *supra*). Mais les mobilités pour études peuvent également être lues à partir des trajectoires individuelles : elles sont alors une manière de saisir la dimension spatiale de l'ascension sociale par l'École.

Les mobilités scolaires peuvent être comprises comme des déplacements dans des espaces scolaires hiérarchisés impliquant un éloignement géographique et non seulement social. Elles constituent alors une clé de lecture complémentaire aux travaux sur les transfuges de classe. L'espace est parfois présent en filigrane de la description de ces parcours trans-classes, comme le montrent par exemple les descriptions des trajets en train dans *La Place* (Ernaux, 1986) ou l'analyse de l'emménagement à Paris des sœurs aînées de la fratrie Belhoumi (Beaud, 2018). Mais l'espace est le plus souvent un élément secondaire de l'analyse, centrée sur les désajustements sociaux (vêtements, humour, accent, etc.) que provoque l'entrée dans des établissements scolaires réputés pour les élèves de classes populaires. L'objet « mobilité » permet de renforcer l'attention à la dimension spatiale des trajectoires scolaires, pour en saisir les rouages concrets. Au-delà des questions d'enclavement, associées au coût ou à la pénibilité des transports, les mobilités interrogent la place des politiques publiques (aide au permis de conduire, présence d'internats). Elles sont également révélatrices des formes de mise à distance (éloignement, stigmatisation) cruciales dans la construction des trajectoires scolaires, en ce qu'elles dessinent des espaces des possibles institutionnels et matériels.

La compréhension des mécanismes d'articulation entre mobilités et inégalités sociales peut s'appuyer sur des recherches qui dépassent le champ scolaire et questionnent les normes sociales liées aux déplacements géographiques et sociaux. En effet, les injonctions à la mobilité (comme forme de flexibilité) sont situées socialement et interrogent les ancrages résidentiels comme les modalités d'emploi des individus (Orfeuill, Ripoll, Hancock, *op. cit.*). La délocalisation des usines constitue ainsi, pour les ouvriers, une contrainte familiale bien éloignée des déplacements professionnels des cadres (Vignal, 2005). Les débuts du mouvement des gilets jaunes illustrent cette question transversale des inégalités liées à la mobilité : l'augmentation du prix de l'essence a mis en péril le quotidien d'individus devant effectuer des déplacements quotidiens, compte tenu de l'éloignement des possibilités d'accès à la propriété des centres-villes où se concentrent les

emplois (Coquard, 2019). L'injonction à être mobile, pour accéder à des emplois ou des formations scolaires attractives (Ferhat, 2020), s'adresse alors principalement aux individus qui en sont éloignés, distinguant les mobiles de « *ceux qui restent* » (Coquard, *Ibid.*).

Dans le champ scolaire, l'assouplissement des sectorisations à base géographique (cf. *supra*) nourrit la possibilité de candidater à des formations loin du domicile, mais elle pose la question des conditions de logement (internats, logements du CROUS⁶ pour lesquels il est nécessaire de faire une demande avant la fin des processus d'affectation dans le supérieur) ou de transports (budget lié à la mobilité, fatigue associée aux trajets). Alors que les mobilités scolaires (comme d'autres) peuvent être synonymes de contraintes quotidiennes dans les groupes sociaux dominés, les classes dominantes sont capables de convertir leurs déplacements en ressources socialement valorisées (Wagner, 2010). D'une part, leur capital économique leur permet de vivre à proximité immédiate des offres scolaires les plus attractives, ce qui limite les contraintes liées aux transports, comme en témoignent les prix de l'immobilier liés, à Paris, au dessin des sectorisations (Fack et Grenet, 2009). D'autre part, les classes dominantes construisent des déplacements à l'échelle internationale leur permettant d'accumuler capital social et capital culturel, par exemple par la scolarisation dans des établissements internationaux (Bertron, 2016).

Ainsi, parallèlement à une lecture centrée sur les effets agrégés des mobilités scolaires sur la hiérarchisation des formations, ce dossier propose une analyse renouvelée des trajectoires scolaires transclasses (Jaquet, 2014). L'étude biographique des parcours de formation souligne la place que tiennent les mobilités scolaires géographiques (entrée dans un lycée de centre-ville, choix d'une formation supérieure lointaine socialement et, souvent, spatialement) dans les mobilités sociales intergénérationnelles. Certes, on retrouve ici les résultats précédemment cités sur l'impact différencié du genre et de l'origine sociale sur le rapport à l'espace et donc aux mobilités pour études. Mais l'entrée généalogique du texte de F. Jedlicki, analysant le parcours scolaire exceptionnel d'une jeune fille d'origine populaire rurale devenue architecte et passée par l'école du patrimoine de Chaillot, permet d'articuler ces éléments sur le temps long d'une histoire familiale. L'attention à la dimension spatiale de l'ascension sociale est alors couplée à une lecture temporelle, à travers laquelle se dessinent les évolutions du système d'enseignement français (cf. *supra*). Les trajectoires transclasses peuvent ainsi être saisies non seulement comme des exceptions révélatrices du caractère modal des trajectoires de reproduction, mais aussi comme des déplacements, historiquement et géographiquement situés, dans un espace scolaire hiérarchisé.

L'analyse intergénérationnelle généalogique, comparant entre elles les positions scolaires, professionnelles, résidentielles et conjugales de l'ensemble des membres de la famille de

6. Centre régional des œuvres universitaires et scolaires, établissement public chargé de la vie étudiante (gestion des bourses, accès aux logements sociaux dédiés aux étudiant·es, amélioration des conditions de vie et d'études).

Margot, permet de rendre compte des « *rouages de l'accomplissement du mandat familial de réussite sociale* », en montrant l'importance de la mobilisation parentale (surtout paternelle) autour des études de leurs deux filles. L'aînée construit ainsi une mobilité pour études impliquant de longs déplacements à Chaillot, renforçant une mobilité sociale déjà sensible dans son statut d'architecte. L'arbre généalogique représentant les ancrages résidentiels constitue une piste méthodologique originale pour coupler sociologie de la famille et approche géographique des trajectoires sociales en lien avec les parcours de formation. Cette entrée par l'histoire et la géographie familiale est replacée dans une perspective plus large décrivant les processus de démocratisation (limitée) de l'enseignement supérieur. Les données du recensement pointent en effet les départs pour études plus fréquents des filles des milieux ruraux, comme la sur-représentation des femmes dans les « retours au pays » des diplômé.es, ce qui permet de lire, en contrepoint, les trajectoires de « *ceux qui restent* » (Coquard, *op. cit.*), en considérant les étapes géographiques des parcours scolaires de celles et ceux qui reviennent. Finalement, les trajectoires transclasses fondées sur la mobilité scolaire participent d'une compréhension nécessairement multiscalair du lien entre mobilités et inégalités scolaires.

Conclusion : circulations méthodologiques et épistémologiques

La mobilité constitue une catégorie d'analyse des parcours scolaires qui croise des intérêts d'action publique en ce qu'elle permet d'affiner la gestion des flux et de travailler sur l'attractivité des territoires et des établissements. Son caractère très large permet de considérer ensemble le voyage international et l'évitement du collège de secteur, en interrogeant les stratégies, les coûts, mais aussi les normes portées par les dispositifs institutionnels (injonction au déplacement *versus* figure de la stabilité heureuse). Ces derniers participent de la chaîne de la canalisation des aspirations scolaires (plateformes d'affectation, rôle des intermédiaires), qui est aussi informelle (conseils des enseignant-es, souhaits des familles, des ami-es).

En interrogeant la dimension spatiale de l'expérience scolaire, les chercheur.ses se confrontent à des difficultés épistémologiques (place du contexte, échelle d'analyse, périmètre des territoires, etc.) et méthodologiques qui gagnent à être éclairées par des perspectives pluridisciplinaires. Par exemple, les textes de ce numéro posent en filigrane la question de l'accès aux données ou aux archives scolaires, ou encore des relations entretenues par les chercheur.ses avec l'institution scolaire sur laquelle ils et elles enquêtent. Évidemment, les approches des sciences sociales sont complémentaires sur cet objet des mobilités scolaires, l'histoire permettant d'éclairer les logiques de structuration de l'offre, alors qu'en miroir les arbitrages politiques actuels sont souvent révélateurs des enjeux passés. Gageons que le dialogue entre diverses approches qui a nourri ce numéro n'est que l'amorce d'échanges pluridisciplinaires à venir, à la fois sur les modes d'analyse des données d'archives ou de gestion administrative (partialité des sources, contextualisation, géolocalisation), mais aussi sur les multiples façons de faire

circuler et d'articuler les grilles de lecture, comme de varier les échelles d'analyse des parcours de formation et du fonctionnement du système d'enseignement.

Les articles rassemblés dans ce numéro montrent enfin comment les injonctions à la mobilité scolaire et universitaire, la façon dont on s'en saisit, et les bénéfices qu'on en retire, dépendent de la position géographique et sociale, mais aussi du genre, de la place occupée dans la fratrie, et plus largement des liens affectifs familiaux ou amicaux. De ce faisceau de facteurs dépendent aussi les possibilités (ou non) de retour. L'entreprise serait vaine s'il s'agissait simplement de documenter les stratifications sociales du système d'enseignement dans leur dimension spatiale, et leurs évolutions. Il s'agit bien plutôt ici d'identifier correctement la complexité des mécanismes à l'œuvre dans ces multiples mobilités, pour nourrir une lecture critique et informée des dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires. La compréhension fine des ressorts des trajectoires et mobilités scolaires, inséparable d'une analyse de leurs effets agrégés (notamment en termes de différenciation des publics selon les formations), peut ainsi se construire à rebours d'une lecture, aujourd'hui dominante sur le plan politique, des mobilités comme clé de l'égalité des chances.

■ Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Y. (2021), *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Ball S. (2003), "The Risks of Social Reproduction: The middle class and education markets", *London Review of Education*, 1, pp 163-175.
- Ballion R. (1986), « Le choix du collège : Le comportement "éclairé des familles" », *Revue française de sociologie*, 27(4), pp. 719-734. <https://doi.org/10.2307/3321709>
- Barrera C. & Ferte P. (eds.) (2009), *Étudiants de l'exil : Migrations internationales et universités refuges (XVIe-XXe s.)*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.
- Beaud S. (2018), *La France des Belhoumi : Portraits de famille, 1977-2017*, Paris, La Découverte.
- Béduvé C. (1994), « Mobilité géographique des étudiants diplômés, probabilités individuelles et effets structurels », *Formation Emploi*, n° 48, pp. 3-21.
- Bertron C. (2016), *Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement : Socio-histoire des pensionnats privés suisses*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris 1.
- Bettahar Y. (2020), *Universités et grandes écoles : circulations internationales étudiantes et scientifiques d'hier à aujourd'hui*, Nancy, PUN, Éditions universitaires de Lorraine.

- Bodé G. & Savoie P. (1995), « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessité et limites », *Histoire de l'éducation*, vol. 66, n° 1, pp. 513.
- Boltanski L. & Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boterman W., Musterd S., Pacchi C. & Ranci C. (2019), "School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes", *Urban Studies*, 56(15), pp. 3055-3073.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Briand J.-P. (1995), « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIXe - milieu XXe siècle) », *Histoire de l'éducation*, vol. 66, n° 1, pp. 159-200.
- Broccolichi S., Ben-Ayed C. & Trancart D. (2010), *École : Les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.
- Cadilhon F. (1995), *De Voltaire à Jules Ferry. L'enseignement secondaire en Aquitaine au XVII^e et XIX^e siècles*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux.
- Chapoulie J.-M. (2010), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Chapoulie J.-M. (2014), « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, pp. 93-113.
- Charle C. (1994), *La république des universitaires : 1870-1940*, Paris, Seuil.
- Charlot B. (1994), *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Condette J.-F., Castagnet-Lars V. (2020), *Histoire des élèves en France. Vol. 1 : Parcours scolaires, genre et inégalités (XVIIe-XXe siècle)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Coquard B. (2019), *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte.
- Costechareire A. (2011), *Parcours de khâgneux et de khâgneuses du lycée du Parc et du lycée de jeunes filles de Lyon : 1924-1968*. Doctorat d'histoire, Lyon 2.
- Day C.R. (1987), *Education for the industrial world: the Ecoles d'Arts et Métiers and the rise of French industrial engineering*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

- Didier-Fèvre C. (2014), « Les jeunes de l'espace périurbain à l'épreuve des choix post-bac », *Formation Emploi*, n° 127, pp. 27-48.
- Dupuy C. (2017), *La régionalisation sans les inégalités : les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Duvinacq-Croisé C. (2012), *L'école de la banlieue : l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1880-1960*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Ernaux A. (1986), *La place*, Paris, Gallimard.
- Fack G. & Grenet J. (2009), « Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, pp. 44-62.
- Felouzis G., Maroy C. & van Zanten A. (2013), *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ferhat I. (2020), « Faire " bouger les jeunes ". Les politiques budgétaires du Conseil régional de Picardie face à la mobilité éducative, années 1980-années 2010 », *Revue du Nord*, n° 39, pp. 225-245.
- Ferrand M. (2020), « Aménager le territoire scolaire en milieu rural : négociations et jeux d'acteurs. Le réseau de CEG de l'académie de Grenoble (1959-années 1970) », *Histoire de l'éducation*, n° 153, pp. 119-144.
- Figeac M. (2014), *Atlas de l'éducation en Aquitaine du XVI^e siècle à nos jours*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- Filatre D., Grossetti M. (2003), « La construction de la carte scientifique et l'émergence des nouveaux sites » et « Que deviendront les nouveaux établissements d'enseignement supérieur et de recherche en France », in Grossetti M. et Losego P. (Eds), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Paris, L'Harmattan, Collection "Géographies en Liberté", pp. 21-44 et pp. 289-318.
- Frouillou L., Pin C. & van Zanten A. (2020), « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *L'Année sociologique*, Vol. 70(2), pp. 337-363.
- Gerbod P. (1965), *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Grevet J.-F. (2013), « Quand le monde de l'entreprise œuvre pour des réformes scolaires. Le cas du ramassage scolaire dans la France du Baby Boom » dans Condette J.-F. (ed.), *L'École une bonne affaire. Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises, XVI^e siècle-XX^e siècle*, *Revue du Nord*, pp. 249-273.
- Huitric S. (2016), *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*. Doctorat d'histoire, université de Lyon.

- Jaquet C. (2014), *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, Presses universitaires de France.
- Laforge D. (2004), « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale », *Revue française de Pédagogie*, n° 148, pp. 135-143.
- Léger A. & Tripier M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.
- Lemêtre C., Orange S. (2016), « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, n° 3, pp. 63-69.
- Luc J.-N. (1985), *La statistique de l'enseignement primaire, 19e-20e siècles politique et mode d'emploi*, Paris, Economica INRP.
- Mayeur F. (1977), *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Merle P. (2011), « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, 2, pp. 37-50.
- Oberti M. (2007), *L'école dans la ville : Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Presses de Science Po.
- Orfeuil J.-P., Ripoll F. & Hancock C. (2015), *Accès et mobilités : Les nouvelles inégalités*, Gollion, Infolio.
- Peter H. R. & Tikhonov N. (2003), *Universitäten als Brücken in Europa: Studien zur Geschichte der studentischen Migration*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Poupeau F. & Tissot S. (2005), « La spatialisation des problèmes sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 159(4), pp. 4-9.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Savoie P. (2013), *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions.
- Sirinelli J.-F. (1988), *Génération intellectuelle : khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard.
- Suteau M. (1999), *Une ville et ses écoles : Nantes, 1830-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Talbott J. (1969), *The politics of educational reform in France, 1918-1940*, Princeton, Princeton University Press.
- Thivend M. (2006), *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin.
- Trancart D. (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, 124(1), pp. 43-53. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1115>

- Truong F. (2015), *Jeunesses françaises. Bac + 5 made in banlieue*, Paris, La Découverte.
- Verger J. (1991), « La mobilité étudiante au Moyen Age », *Histoire de l'éducation*, n° 50, pp. 65-90.
- Vignal C. (2005), « Les espaces familiaux à l'épreuve de la délocalisation de l'emploi : Ancrages et mobilités de salariés de l'industrie », *Espaces et sociétés*, n° 120-121(1), pp. 179-198.
- Wagner A.-C. (2010), « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures », *Regards sociologiques*, n° 40, pp. 89-98.
- van Zanten A. (1990), *L'école et l'espace local : Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.