

Discrimination territoriale ? Les mobilisations de parents d'élèves en Seine-Saint-Denis

Félicie Roux

De récentes mobilisations de parents d'élèves ont conduit à la saisine du Défenseur des droits pour « discrimination territoriale ». S'appuyant sur une enquête de terrain conduite dans trois communes de Seine-Saint-Denis, Félicie Roux expose les revendications de ces collectifs de parents et les modalités de ces formes collectives de contestation.

De nombreuses recherches ont interrogé l'articulation entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire (voir, par exemple : Oberti 2007 ; Van Zanten 2001), ainsi que les formes individuelles d'implication parentale, notamment autour de la carte scolaire, souvent révélatrices d'un sentiment d'injustice, voire de discrimination (Oberti et Rivière 2014) ou de rapports au politique contrastés (Barrault-Stella 2016a). L'actualité témoigne d'une certaine importance des formes collectives de contestation parentale : on pense, par exemple, à la récente mobilisation contre le projet de fusion des secteurs de deux collèges dans le nord du 18^e arrondissement de Paris (Collectif 2016). Alors que ces diverses formes d'engagement mettent en lien de manière plus ou moins implicite l'espace, les inégalités et l'éducation, la dénonciation collective par des parents d'élèves d'une « discrimination territoriale » permet d'interroger cette articulation à travers la politisation explicite de la dimension spatiale des inégalités.

Lorsque, le 20 novembre 2014, un collectif de parents d'élèves dionysiens saisit le Défenseur des droits pour « discrimination territoriale¹ », ses revendications s'articulent autour du non-remplacement des enseignants absents dans le premier degré et de la demande de moyens supplémentaires pour le département de la Seine-Saint-Denis. Diverses actions sont menées tout au long de l'année scolaire 2014/2015 par ce collectif, qui sera rejoint en 2016 par des collectifs de parents mobilisés de Saint-Ouen et de Montreuil dans la perspective de fédérer un mouvement social à l'échelle départementale. Des parents d'une vingtaine de communes y participent, dont l'antenne départementale et des antennes locales de la FCPE². À travers cette dénonciation d'une discrimination territoriale, la question des inégalités scolaires (voir, par exemple : Willis 2011 ; Cnesco 2016) se trouve déplacée vers celle des inégalités territoriales. S'appuyant sur une enquête de terrain conduite auprès de collectifs de parents (Roux 2016)³, cet article tente de saisir

¹ L'expression « discrimination territoriale » a émergé dans le débat public à partir de 2009 lorsque Gilles Poux, maire communiste de La Courneuve, saisit la Halde (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité) en dénonçant tant le manque de moyens pour les services publics qu'un « stigmatisme associé au lieu de résidence » (voir notamment la conférence de presse donnée le 4 mai 2009). À l'issue des débats qui en découlent, le lieu de résidence devient en 2014 le vingtième critère prohibé de discrimination dans la législation française (loi n° 2014-173 du 21 février 2014). Si l'expression « discrimination territoriale » n'est alors pas retenue en tant que telle, elle continue à structurer le débat public.

² La Fédération des conseils de parents d'élèves, créée en 1947, est, avec la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), l'une des deux principales associations françaises de parents d'élèves.

³ Cette enquête a été menée de février à avril 2016 à Saint-Denis, Saint-Ouen et Montreuil. Des entretiens ont été conduits avec des parents mobilisés et des observations directes et participantes ont été réalisées durant des actions

l'émergence de cette mobilisation en interrogeant à la fois la construction des revendications publiques, les façons de se représenter les rapports entre espace et école et les ressorts sociaux de cet engagement.

Dénoncer une discrimination territoriale

En novembre 2014, ce collectif se constitue lorsque des parents d'élèves dionysiens du premier degré occupent illégalement une friche urbaine et recueillent des récits d'expériences vécues ; c'est alors qu'une partie d'entre eux décide de mener une action juridique. Ce groupe, soutenu par le maire de Saint-Denis Didier Paillard, adresse 18 saisines au Défenseur des droits aux motifs de « rupture d'égalité dans l'accès au service public d'éducation constitutive d'une discrimination à raison du lieu de résidence » et de non-respect des obligations stipulées par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). L'argumentaire développé par les parents se structure autour d'une « comparaison à base territoriale » (selon un membre du collectif) et le terme « discriminations territoriales » apparaît dans les communiqués de presse. La décision du Défenseur des droits, rendue publique en novembre 2015, conclut à l'existence d'une « rupture du principe à valeur constitutionnelle d'égalité des usagers devant le service public » et adresse une série de recommandations au ministère de l'Éducation nationale.

Si les saisines ont été individuelles, le cumul de ces recours s'est avéré tout à fait efficace pour obtenir une reconnaissance juridique du problème, mais aussi pour assurer à ces mobilisations un retentissement médiatique important. Cette mobilisation a par ailleurs trouvé une forme de prolongement dans les actions collectives qui ont suivi. Si c'est bien la discrimination « à raison du lieu de résidence » qui vaut juridiquement, le problème est volontiers décrit par les acteurs locaux (parents ou élus) comme une discrimination *territoriale* dans l'espace public et politique. On peut voir dans cette référence à un « territoire » (ses habitants étant pensés comme sujet collectif) une stratégie de maintien d'une identité collective là où le droit individualise, en préférant la notion de « lieu de résidence ».

En 2016, la fédération du mouvement à l'échelle départementale reformule cette cause collective en défense de l'« égalité 93 » : la mobilisation passe ainsi par le développement d'une stratégie de « présentation de soi » autour d'une identité collective, le « 93 », et d'un retournement de stigmatisme (Neveu 2011). La définition implicite du « 93 » rejoint l'analyse des mouvements enseignants effectuée par Franck Poupeau : l'espace des mobilisations ne coïncide pas avec l'ensemble du département, mais les établissements mobilisés ont pour référentiel géographique et symbolique l'échelle départementale (Poupeau 2004)⁴.

(manifestation, occupations d'école, rassemblements), réunions et « cafés des parents ».

⁴ Le « 93 » apparaît en effet, dans les discours de certains parents, comme « le symbole de la “banlieue en difficulté” » à l'instar des enseignants dans le « mouvement du 93 » (Poupeau 2004). Il est considéré comme le « laboratoire du pire » (propos d'une enquêtée) ou encore comme « emblématique de l'échec de toutes les politiques publiques » (Rodrigo Arenas, président de la FCPE 93, lors d'un entretien).

Figure 1. Carte des établissements mobilisés produite par les militants



© Félicie Roux, Saint-Ouen.

Les revendications des collectifs⁵, discutées en réunions et rendues publiques, s'axent autour de la reconduction d'un concours national supplémentaire pour l'académie de Créteil⁶ et dénoncent des carences, comme l'insuffisance des viviers de remplaçants ou le recrutement de contractuels, soulignant non pas « l'absentéisme » des enseignants, mais un manque d'effectifs titulaires (maîtres supplémentaires prévus par le dispositif RASED⁷, auxiliaires de vie scolaire, psychologues scolaires, aides pour les élèves allophones). Les arguments dénoncent le manque de moyens et les insuffisances du budget public à destination du secteur éducatif en Seine-Saint-Denis. Un autre pan s'articule autour de la revendication de meilleures conditions d'exercice de leur métier pour les enseignants (accès à un logement à proximité de leur lieu de travail, niveau de rémunération) et de la volonté de rendre plus attractif le territoire pour ces derniers.

⁵ Lors du printemps 2016, des collectifs de Montreuil, Saint-Ouen et Saint-Denis ainsi que des membres de la FCPE des communes d'Aubervilliers, de Montreuil et de Saint-Ouen ont décidé de se fédérer autour d'une cause collective, l'égalité territoriale. La volonté de porter l'action à l'échelle départementale a également entraîné des parents d'autres communes – par exemple, Le Blanc-Mesnil –, qu'ils soient « indépendants » ou adhérents de la FCPE, à rejoindre le mouvement et participer notamment à l'action du 13 avril. La désignation de « collectif(s) » rend compte du caractère mouvant de ces regroupements qui peuvent s'effectuer à plusieurs échelles. La structuration ainsi que les formulations des revendications peuvent légèrement différer entre les groupes militants ; par ailleurs le terme « revendications » a lui-même été discuté, certains lui préférant le terme de « propositions », ce qui témoigne de positionnements parfois divergents face aux institutions.

⁶ Un concours supplémentaire avait déjà été mis en place dans le premier degré dans l'académie de Créteil en 2015 dans le cadre du « plan triennal pour la réussite de l'école en Seine-Saint-Denis » lancé en novembre 2014. Ce concours a été reconduit en 2016 et en 2017 et sera étendu en 2018 à l'académie de Versailles. Il consiste en une session de recrutement externe supplémentaire, ouverte aux candidat·e·s de toutes les académies indépendamment des sessions « classiques » des Concours de recrutement de professeur·e·s des écoles (CRPE) qui ont lieu dans chaque académie et dont le fonctionnement reste inchangé.

⁷ Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté.

La construction des revendications mêle donc les registres quantitatif et qualitatif : des moyens supplémentaires et une moindre mise à l'écart (tant matérielle que discursive et symbolique) pour de meilleures conditions de travail, de scolarité et « une école de qualité ». Elle s'appuie en outre sur des catégories politiques existantes (un « plan de rattrapage pour la Seine-Saint-Denis », les « 9 mesures pour les écoles du 93 », l'éducation prioritaire), juridiques (« rupture du principe à valeur constitutionnelle d'égalité ») et politico-médiatiques (voir les slogans : « déchéance de scolarité », « zone d'éducation à défendre »).

Objectiver les inégalités : production de chiffres, recueil de témoignages

L'un des enjeux majeurs pour certains collectifs a été de « prouver » la discrimination en l'absence, dénoncée par les parents, de transmission de données par les administrations jusqu'en avril 2016⁸. Les collectifs étudiés ont donc mis en place des « compteurs », d'abord au sein des écoles, puis centralisés sur une plate-forme en ligne, visant à recenser les absences non remplacées et à produire un chiffre comptabilisant le nombre de journées sans enseignants (voir infographie, figure 2).

Le « répertoire d'arguments » (Rennes 2011) chiffré est également investi pour mesurer l'ampleur de la mobilisation (« 200 écoles mobilisées dans 21 communes »), qui autorise une montée en généralité de la cause.

Le deuxième mode d'administration de la preuve mobilisé par ces collectifs est le recueil de témoignages de terrain. On observe deux façons de produire et transmettre des témoignages. Restitués par écrit lorsqu'il s'est agi d'étayer le recours au Défenseur des droits, ils sont en revanche pour la plupart transmis oralement dans le cadre de la médiatisation des actions collectives. Dans les deux cas, le cadrage argumentatif, parfois relativement technique, est tenu par les parents les plus aguerris à la construction d'un argumentaire revendicatif et à la communication médiatique, bien dotés en capitaux culturel et/ou militant ; ils se distinguent souvent des « témoins », censés être directement concernés par les dysfonctionnements. Ceux-ci élaborent les récits d'expériences vécues et leurs témoignages présentent une dimension plus qualitative et émotionnelle, insistant sur l'usure, l'inquiétude et le sentiment d'abandon que suscitent ces carences.

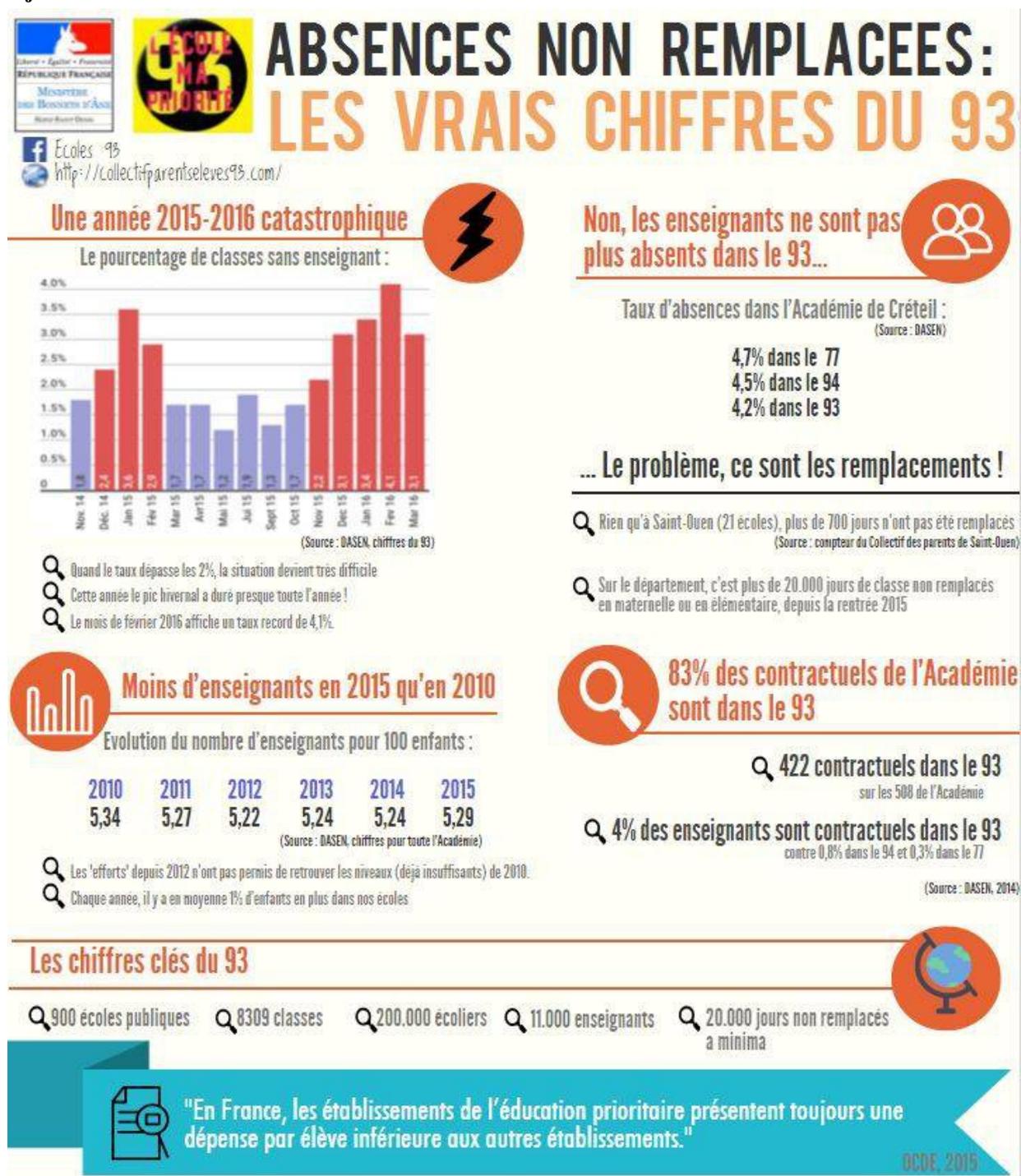
Les chiffres comme les témoignages représentent une forme de contre-expertise produite par les militants eux-mêmes, mobilisée dans plusieurs types de répertoire d'action : l'action juridique, la médiatisation du mouvement, les rencontres dans les administrations scolaires (IEN, DSDEN)⁹ et au ministère¹⁰. Il s'agit ainsi de contribuer à produire une « pression médiatique » et d'« avoir des arguments de poids » (selon les propos de membres de collectifs lors de réunions) dans les rencontres avec les acteurs politiques et/ou institutionnels.

⁸ Des chiffres sur le non-remplacement et le recrutement de contractuels ont été transmis par le DASEN à des parents dionysiens en avril 2016. Ils mettent en évidence un taux de contractuels plus important en Seine-Saint-Denis qu'en Seine-et-Marne ou dans le Val-de-Marne (respectivement 4 %, 0,3 % et 0,8 % en 2014) ainsi qu'une recrudescence du non-remplacement durant l'hiver 2015/2016 (environ 3 % à 4 %, chiffre deux fois supérieur à la moyenne nationale qui s'élève, selon les données publiées par le syndicat SUD Éducation 93, à 1,6 %).

⁹ Les Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), en l'occurrence ici les IEN premier degré, à savoir les inspecteurs de circonscription, sont des relais locaux, uniquement pour le premier degré, de la Direction académique des services de l'éducation nationale (DASEN) subdivisée en Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN).

¹⁰ Deux délégations ont en effet été reçues au ministère de l'Éducation nationale le 13 et le 14 avril 2016. Ces rendez-vous ont été obtenus en particulier par l'entremise de la FCPE 93 (délégation composée exclusivement de parents d'élèves de collectifs et de la FCPE, reçue le 13 avril) et d'élus socialistes (délégation composée d'élus socialistes, de parents d'élèves de Saint-Ouen, d'un enseignant et d'un directeur d'école de L'Île-Saint-Denis, reçue le 14 avril).

Figure 2. Infographie produite par le collectif des parents de Saint-Ouen, rendue publique le 7 juin 2016



Au-delà du territoire : la question raciale et la mixité sociale au cœur des discours

Si les parents rencontrés s'accordent à dénoncer un manque de moyens, leurs façons d'exprimer l'injustice varient selon leurs rapports à l'espace local et à l'école – qui apparaissent souvent imbriqués. Les préoccupations de jeunes parents récemment arrivés, issus de classes moyennes et supérieures, se cristallisent certes autour du non-remplacement, mais également autour d'une mixité

sociale et raciale¹¹ « compliquée » qui semble difficilement « fonctionner » à leurs yeux dans les établissements où sont scolarisés leurs enfants.

On va dire que c'est une école à la fois extrêmement mixte, au sens positif du terme, mais aussi avec les difficultés que ça engendre, c'est-à-dire que [...] je pense que le centre-ville est un quartier où en moyenne, il y a des revenus plus élevés, peut-être, j'en sais rien, mais que... dans ces écoles du centre-ville, y a aussi un certain nombre d'enfants en très grande précarité [...]. Se rajoute à ça, mais ça je sais pas, le fait que, dans le centre-ville, y a un fort effet d'éviction vers le privé [...]. En gros, je pense qu'il y a une différence entre la composition sociale du quartier et la composition sociale des parents qui laissent leurs enfants à l'école publique (habitante du centre-ville de Saint-Denis et membre d'un collectif).

Le fait que leurs enfants ne connaissent pas nécessairement de difficultés, notamment en raison de leur origine sociale, ne les empêche donc pas de se dire mobilisés également pour les parents « différents d'eux » (Van Zanten 2009) :

Bah clairement, en fait, moi je l'ai... Alors, y a des parents qui ont gueulé en disant au nouveau directeur, le pauvre il est arrivé, il était pour rien, c'est pas lui qui avait formé les groupes, tu vois... En lui gueulant dessus « vous avez fait des classes de Noirs et d'Arabes, et des classes de petits Blancs... ». Tu vois, basique. Moi je le formulerais autrement, et je l'ai dit au directeur « prenez la liste des élèves, leur adresse de résidence, vous allez voir qu'il y a une classe où y a les enfants des nouveaux quartiers, et une classe où vous avez les autres, et ils ont pas le même niveau scolaire, et ils ont pas le même suivi à la maison, donc ça fait des classes avec des niveaux... » (habitante de la Plaine Saint-Denis, membre d'un collectif).

Certains parents racisés et/ou étrangers dénoncent quant à eux une discrimination raciale systémique à l'égard des « Noirs et des Arabes » et soulignent leur propre sentiment d'illégitimité sociale et culturelle, qui renforce un rapport distant à l'institution scolaire.

Et ça, voilà, c'est aussi, nous dans le quartier, on parle de ça aussi, c'est-à-dire qu'on est discriminé parce qu'on habite Saint-Denis, et que c'est un territoire populaire et... mais aussi parce que sur ce territoire, ce qui fait qu'on s'en occupe pas, c'est parce que c'est des gens pauvres, et que on est Noirs et Arabes et que... c'est ça qui, c'est ça qui pose problème. Du coup, ce discours-là, il vient toucher un sentiment quotidien de discrimination et de dire : « nos enfants, les répercussions de cette discrimination, elle se fait aussi sur... sur nos enfants », et que voilà, je pense que c'est ce discours qui a touché les parents (habitant de Saint-Denis (Floréal Saussaie Courtille), membre d'un collectif).

Les différents discours observés révèlent une qualification différenciée des rapports école/espace (mixité et ses effets ségrégatifs ; discrimination raciale), autrement dit, expriment une « graduation du nombre et de l'intensité des injustices subies » (Weber 2016). Ces extraits d'entretiens témoignent en effet de l'imbrication de différentes variables sociales, en particulier la race et la classe, et de processus de différenciations fines de l'espace social local que l'approche « territoriale » tend à occulter ou du moins à simplifier (Poupeau et Tissot 2005, Hancock *et al.* 2016). Ces perceptions variées sont façonnées par des expériences socialisatrices que l'on peut saisir à travers une étude des trajectoires.

Les conditions sociales de l'engagement

Comprendre ce qui a conduit les parents à problématiser des dysfonctionnements rencontrés à l'école en une injustice liée au « territoire », implique de saisir la construction des rapports à l'espace local, à l'école et au politique en lien avec leurs trajectoires.

Pour certains parents récemment installés, issus de classes moyennes et supérieures, c'est leur arrivée dans une commune populaire, conjuguée à la scolarisation de leurs enfants, qui semble avoir

¹¹ La notion de « race » est ici employée en considérant l'existence sociologique de cette catégorie : c'est le racisme qui crée les races et non l'inverse (Guillaumin 1972). L'analyse de la qualification raciale permet de penser les formes de racialisation (Mazouz 2015), dans la perspective de déconstruire les processus de catégorisation qui fondent ce type de rapports sociaux.

marqué leur engagement en faveur de l'égalité territoriale, souvent facilité par des dispositions militantes acquises précédemment (syndicalisme enseignant, militantisme associatif, participation au collectif des intermittents).

L'ancrage dans des quartiers populaires, depuis l'enfance, contribue également à façonner les rapports au politique. On peut en effet distinguer d'une part, des parents issus de classes moyennes et populaires caractérisés par une socialisation militante locale dès le lycée et une trajectoire militante partisane et/ou syndicale, qui témoignent d'une très bonne connaissance de l'espace politique et militant local. Le sens porté à leur engagement apparaît indissociable de l'espace dans lequel ils ont grandi, caractérisé par le constat quotidien d'injustices. On discerne d'autre part des parents issus de classes populaires, racisés, dont la trajectoire est marquée par la perception d'un destin scolaire, et plus largement social, placé sous le sceau de « l'inégalité des chances » (voir également Bouamama 2007) en raison de leur origine sociale et de leur assignation raciale. Cette expérience est souvent renforcée par la conscience qu'elle est partagée par des amis, par les personnes côtoyées à l'école, autrement dit par la conscience qu'il s'agit d'une expérience collective de stigmatisation raciale et territoriale. Leur entrée dans le militantisme est caractérisée dans les deux cas par un sentiment de discriminations racistes de la part de l'État et l'écho que la situation de leurs enfants fait à leur propre trajectoire.

Enfin, certains parents ont connu une trajectoire migratoire caractérisée par un déclassement à leur arrivée : l'injustice associée au quartier (absence de moyens, retrait et dysfonctionnements des services publics) s'articule alors avec un sentiment de mise à l'écart – géographique notamment –, liée à l'origine ou à la race, qu'ils peuvent rencontrer dans d'autres domaines (logement, emploi).

Portée et limites de l'usage de la catégorie de « discrimination territoriale »

La mobilisation par les collectifs de parents d'élèves de la catégorie de « discrimination territoriale » a donc permis la fédération d'un mouvement social autour d'une identité collective et la publicisation d'une cause, explicitement articulée à une identité géographique, *via* la mise en lumière d'un manque de moyens et de dysfonctionnements récurrents et convergents. Cette catégorie représente un levier d'action efficace dans la mesure où elle a fait émerger des alliances pragmatiques entre collectifs aux profils sociologiques hétérogènes. Elle présente néanmoins la limite de lisser les différents enjeux et préoccupations soulevés ainsi que les rapports sociaux redéfinis dans ces mobilisations : ces alliances ne sont pas exemptes de tensions ou de distance (désaccords au sujet des techniques militantes et distance sociale, qui constituent parfois des freins, voire conduisent à des formes de désengagement). De ce point de vue, ces mobilisations soulèvent des enjeux de coexistence qui combinent solidarité, tensions et distance : ceux-ci peuvent être mis en évidence à la fois dans les significations différentes données aux rapports entretenus par l'école et l'espace local, et dans les ressorts distincts de l'engagement, mais aussi dans la manière de constituer les collectifs et de se mobiliser.

Par ailleurs, les revendications portées par les parents mobilisés suggèrent que ce n'est pas uniquement l'origine sociale des familles qui contribue à creuser les écarts de réussite, mais aussi une certaine dégradation du service public éducatif en Seine-Saint-Denis. Ces mobilisations dénoncent en effet des disparités spatiales spécifiquement produites par la gestion politique des services publics : elles invitent à un questionnement sur les échelles de décision avec lesquelles doit nécessairement composer toute mobilisation, dès lors qu'elle cherche à interpeller des interlocuteurs institutionnels pertinents. Les actions menées permettent de (ré)interroger les rapports aux institutions des usagers d'un service public, depuis la remise en cause de la mise en œuvre effective des politiques éducatives, jusqu'aux formes d'interactions renforcées avec les institutions : dans certains cas, celles-ci peuvent en effet représenter une opportunité de reconnaissance publique de la cause (décision du Défenseur des droits), dans d'autres, elles peuvent produire des formes d'incompréhension ou fournir un espace de négociation (délégations dans les administrations scolaires locales et nationale).

Ces remarques invitent à s'interroger sur le fonctionnement des administrations scolaires déconcentrées, et leur situation d'intermédiaire : héritées de la décentralisation, et notamment en charge de l'affectation des remplaçants, elles sont néanmoins soumises à des « injonctions hiérarchiques provenant des plus hautes sphères de l'État » (Barrault-Stella 2016b), qui semblent parfois compromettre leur capacité à opérer une fonction de médiation. Analyser la constitution d'engagements collectifs locaux autour de l'école, suppose donc de questionner les interactions au sein de l'ensemble des espaces qui concourent à la construction de cette « problématisation politique de l'école » (Sawicki 2012), et invite à articuler les rapports sociaux locaux non seulement aux trajectoires individuelles et collectives mais aussi à un espace institutionnel plus vaste.

Bibliographie

- Barrault-Stella, L. 2016a. « Solliciter un arrangement auprès du politique. Ce que les demandes individuelles de passe-droit face à la carte scolaire révèlent des rapports au politique », in F. Buton, P. Lehingue, N. Mariot, S. Rozier (dir.), *L'Ordinaire du politique. Enquêtes sur les rapports profanes au politique*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 207-223.
- Barrault-Stella, L. 2016b. « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, n° 3, p. 33-58. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2016-3-page-33.htm.
- Bouamama, S. 2007. « La coloration tendancielle des classes sociales et sa traduction politique », *Empan*, n° 67, p. 36-40.
- Collectif. 2016. « Quand les institutions jouent les pompiers pyromanes. La mixité sociale dans les collèges », *Métropolitiques*, 14 décembre. URL : www.metropolitiques.eu/Quand-les-institutions-jouent-les.html.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). 2016. *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, rapport de synthèse. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/01/160927_Inegalites.pdf.
- Guillaumin, C. 1972. *L'Idéologie raciste, genèse et langage actuel*, La Haye/Paris : Mouton.
- Hancock, C., Lelévrier, C., Ripoll, F. et Weber, S. (dir.). 2016. *Discriminations territoriales. Entre interpellation politique et sentiment d'injustice des habitants*, Paris : L'Œil d'or.
- Mazouz, S. 2015. « Les mots pour le dire. La qualification raciale, du terrain à l'écriture », in A. Bensa et D. Fassin (dir.), *Les Politiques de l'enquête*, Paris : La Découverte.
- Neveu, E. 2011. *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris : La Découverte.
- Oberti, M. 2007. *L'École dans la ville. Mixité-ségrégation-carte scolaire*, Paris : Presses de Sciences Po.
- Oberti, M. et Rivière, C. 2014. « Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire. Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines », *Politix*, n° 107, p. 219-241. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-politix-2014-3-page-219.htm.
- Poupeau, F. 2004. *Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Paris : Syllepse.
- Poupeau, F. et Tissot, S. 2005. « La spatialisation des problèmes sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 159, p. 4-9. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2005-4-page-4.htm.
- Rennes, J. 2011. « Les formes de la contestation. Sociologie des mobilisations et théories de l'argumentation », *A contrario*, n° 16, p. 151-173. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2-page-151.htm.

- Roux, F. 2016. *La Dimension spatiale des mobilisations scolaires : enquête auprès de collectifs de parents d'élèves à Saint-Denis, Saint-Ouen et Montreuil*, mémoire de master 2 recherche, université Paris-Est.
- Sawicki, F. 2012. « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, n° 98, p. 7-33. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-politix-2012-2-page-7.htm.
- Van Zanten, A. 2001. *L'École de la périphérie. Ségrégation et scolarité en banlieue*, Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. 2009. « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 24-35. Disponible en ligne à l'URL suivant : www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-24.htm.
- Weber, S. 2016. « Les habitants face à la discrimination : groupes ou territoires discriminés ? Introduction », in C. Hancock, C. Lelévrier, F. Ripoll et S. Weber (dir.), *Discriminations territoriales. Entre interpellation politique et sentiment d'injustice des habitants*, Paris : L'Œil d'or, p. 157-167.
- Willis, P. 2011. *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent-ils des boulots d'ouvriers ?*, Marseille : Agone.

Félicie Roux est doctorante en géographie sociale à l'université Paris-Est, au sein du Lab'Urba et du LabEx Futurs urbains (groupe de travail « Justice, espace, discriminations, inégalités »). Elle prépare une thèse qui interroge les différentes formes d'engagements de parents d'élèves à partir de plusieurs terrains d'enquête en Seine-Saint-Denis.

Pour citer cet article :

Félicie Roux, « Discrimination territoriale ? Les mobilisations de parents d'élèves en Seine-Saint-Denis », *Métropolitiques*, 12 avril 2018. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Discrimination-territoriale-Les-mobilisations-de-parents-d-eleves-en-Seine.html>.