

n° 83 [juin 2013]



Éducation *formations*

Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire

n° 83 [juin 2013]

Éducation *formations*



**Les effets de
l'assouplissement
de la carte scolaire**

Directrice de la publication

Catherine Moisan

Comité de lecture

Martin Clément, Paul Esquieu, Françoise Oeuvarard,
Caroline Simonis-Sueur

Rédactrice en chef de ce numéro

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Marc Saillard

Maquettiste

Tony Marchois

Photo couverture

©Caroline Lucas/MEN

Éducation & formations

Ministère de l'éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Impression

Ovation

Tarif 2013

Le numéro France : 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'éducation nationale,
DEPP/Département de la valorisation et de l'édition
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15
01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

n° 83 [Juin 2013]

Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire

5 Présentation
Caroline Simonis-Sueur

Première partie - Évaluations des effets de l'assouplissement de la carte scolaire

11 Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007
Michèle Thauvel-Richard, Fabrice Murat
Le point sur ...
Le choix de l'établissement à l'entrée en sixième
Michèle Thauvel-Richard, Fabrice Murat

25 Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire
Gabrielle Fack, Julien Grenet

39 Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège?
Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées
Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Brigitte Monfroy

59 Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis
Marco Oberti, Edmond Prêteceille

Seconde partie - Réalités institutionnelles de la mise en œuvre de la réforme

75 Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire. Des actions segmentées et contradictoires
Catherine Agulhon, Joao Palma

87 Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique
Yves Dutercq, Nathalie Mons

99 La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale
Agnès Van Zanten, Sylvie da Costa

109 Que nous enseignent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?
Florence Lefresne

Caroline Simonis-Sueur

Mission de pilotage des études et des recherches sur l'éducation et la formation
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ce numéro thématique de la revue *Éducation & formations* sur les « effets de l'assouplissement de la carte scolaire » est consacré à la restitution de résultats de différentes évaluations de la réforme de la carte scolaire mise en place à la rentrée scolaire 2007, menées dans le cadre d'un appel à projets de recherche lancé en novembre 2009 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, en partenariat avec la Halde (aujourd'hui partie intégrante du Défenseur des droits).

Cet appel à projets de recherche en direction d'équipes en sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, économie, démographie, géographie, ...) avait comme objectifs d'éclairer les modalités de la mise en œuvre de la politique d'assouplissement de la carte scolaire, d'étudier les stratégies des acteurs (familles, établissements, administrations et élus locaux) et l'impact de cette mesure sur leurs comportements afin d'en estimer les effets de renforcement de la mixité ou de la ségrégation sociale.

Début 2012, l'ensemble des travaux de recherche a été restitué aux commanditaires sous la forme de rapports d'évaluation. Ces évaluations, dont certaines ont été rendues publiques *in extenso* par leurs auteurs, ont d'ailleurs contribué au débat public courant 2012, notamment à l'occasion de la concertation pour la refondation de l'école ou par les échos qu'elles ont suscités dans la presse nationale. Elles ont également alimenté les réflexions de la mission d'information sur la carte scolaire du Sénat¹.

Conformément à sa vocation, la revue *Éducation & formations* entend contribuer, par la valorisation de ces travaux de recherche, à l'évaluation des politiques publiques dans le domaine de l'éducation. Nous avons ainsi fait le choix éditorial, dans ce numéro thématique, de commander à chacune des équipes évaluatrices des contributions qui se voulaient complémentaires, afin d'avoir une vision d'ensemble des effets de cette mesure. Pour compléter le panorama et mettre

¹. Rapport d'information du Sénat n° 617, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, par la mission d'information sur la carte scolaire, par la sénatrice Madame Françoise Cartron ; rapport rendu public le 27 juin 2012.

en perspective ces observations, d'autres analyses ont été réalisées au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les deux premiers articles (**Thaurel-Richard et Murat ; Fack et Grenet**), s'interrogent sur les effets de la réforme à l'échelle nationale, à partir d'analyses statistiques et de modélisations économétriques. Ainsi, l'impact de cette réforme semble assez limité macroscopiquement sur les effectifs d'élèves et sur le profil social des collèges publics. Cependant, certains établissements relevant de l'éducation prioritaire ont vu leurs effectifs d'élèves nettement baisser. La composition sociale des établissements du secteur privé, quant à elle, semble avoir vu s'accroître la part des familles très favorisées. Ces articles ouvrent aussi la réflexion sur les répercussions différentielles de la réforme en fonction des territoires et en fonction de l'offre scolaire locale. Rappelons qu'avant 2007, deux tiers des collèges étaient déjà inclus dans une zone de choix. Des équilibres locaux s'étaient mis en place dans certaines agglomérations depuis le courant des années 1980, équilibres ébranlés par l'assouplissement de 2007. Ainsi, des logiques de hiérarchisation sociale des établissements scolaires s'élaborent localement et les processus ségrégatifs s'accroissent en milieu urbain, comme le développent très justement les troisième et quatrième articles (**Ben Ayed et al. ; Oberti et Prêteceille**).

Parallèlement à l'évaluation des effets de la réforme, sa mise en œuvre a également été interrogée notamment au travers du jeu des acteurs institutionnels (**Agulhon et Palma ; Dutercq et Mons ; Van Zanten et da Costa**). En effet, là encore, des équilibres ont été plus ou moins modifiés. Les trois acteurs institutionnels locaux (conseils généraux, inspections académiques et établissements) poursuivent chacun leurs propres objectifs, conduisant ce faisant à une absence de régulation conjointe dans la mise en œuvre de la réforme. Les *conseils généraux* tentent de définir une carte scolaire rationnelle sur des critères de mixité sociale, d'équilibre d'effectifs d'élèves, de pérennité à moyen terme de la sectorisation. Cependant, ils doivent négocier avec l'ensemble des acteurs que sont les administrés dont les usagers des établissements scolaires (parents, associations de parents d'élèves), les élus locaux, les personnels de l'éducation nationale. Les *inspections académiques*, quant à elles, se retrouvent prises en étau entre la demande sociale et les moyens en postes dont elles disposent, compte tenu des infrastructures existantes. Par ailleurs, elles sont soumises aux injonctions nationales de réformes tout en cherchant à tenir compte des spécificités socioéconomiques et socio scolaires de leur territoire. Enfin, les *établissements scolaires* tentent de négocier, à la marge, des améliorations de moyens entre les inspections académiques qui régulent les effectifs et les moyens pédagogiques et les conseils généraux qui reconfigurent leur périmètre de recrutement et allouent leurs moyens financiers de fonctionnement.

Enfin, une indispensable mise en perspective internationale (**Lefresne**) nous démontre notamment, après une présentation des quatre situations-types d'affectation des élèves, que d'une part, la liberté de choix des familles est rarement synonyme d'absence de régulation, et que d'autre part, la combinaison entre stratégies des familles et stratégies des établissements conduit à renforcer la polarisation sociale de ces derniers au détriment de la mixité sociale. Ainsi, la plupart des pays cherchent à développer un équilibre entre liberté de choix des familles, régulation de cette liberté et maintien de la mixité sociale.

Évaluations des effets de l'assouplissement de la carte scolaire

Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007

**Michèle Thauvel-Richard
Fabrice Murat**

Bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

L'étude de la taille et du profil social des collèges entre 2004 et 2011 peut être un moyen d'approcher l'impact de la politique d'assouplissement de la carte scolaire mise en œuvre en 2007. En effet, du fait des dérogations plus souvent acceptées, certains collèges ont pu perdre des élèves et d'autres en gagner, ces élèves venant sans doute d'un milieu social particulier. Bien sûr, d'autres paramètres ont changé dans le même temps, influençant les populations accueillies dans les collèges, ce qui incite à une certaine prudence dans l'interprétation. Dans l'ensemble, les évolutions constatées sur les effectifs d'élèves et le profil social des collèges sont assez faibles. Cependant, le secteur privé a vu sa part augmenter, avec un accroissement plus net dans les familles les plus favorisées. Les établissements de l'éducation prioritaire, en particulier en réseau ambition réussite, ont connu une nette baisse de leurs effectifs, toutefois sans modification de leur profil social.

L'assouplissement de la carte scolaire, décidé en 2007, devait permettre aux familles de choisir l'établissement de leur enfant, dans la limite de la capacité et des moyens disponibles. Outre la satisfaction des familles, la mise en œuvre de cette mesure avait pour objectif de « *favoriser l'égalité des chances et la diversité sociale des collèges et lycées* » (note du 2 avril 2008 du ministre aux recteurs) en permettant à toutes les familles, et pas seulement les mieux informées, de choisir l'établissement de leurs enfants. Cependant, certains observateurs ont très vite pointé le danger d'un effet inverse, par le départ des familles les plus favorisées des établissements en difficulté [1, 2]. Il y avait donc un besoin fort d'évaluer cette politique, en particulier dans son impact sur les flux d'élèves et le profil social des collèges.

Cette évaluation est cependant restée difficile, du fait de données très parcellaires sur l'influence de la carte scolaire et de son assouplissement. Rappelons que la sectorisation, établie en partenariat avec les collectivités locales, n'est pas connue au niveau national. Une enquête sur les demandes de dérogations a bien été

mise en place en 2007, mais elle ne permet pas de connaître la situation avant la décision d'assouplir la carte scolaire. De plus, au niveau national, elle ne concerne qu'une partie des collèges. Les travaux des chercheurs dans ce numéro montrent toutefois l'intérêt de ce type d'information, en particulier à un niveau local [3].

UNE APPROCHE INDIRECTE DES EFFETS DE L'ASSOUPLEMENT DE LA CARTE SCOLAIRE

Nous allons ici utiliser une approche indirecte en étudiant l'évolution des caractéristiques des collèges, durant la phase de mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire. Comme le soulignent Fack et Grenet dans ce numéro [4], qui effectuent un travail similaire, cela ne permet pas d'évaluer véritablement cette politique, car dans le même temps, d'autres facteurs ont pu jouer sur les caractéristiques des collèges : ouverture et fermeture des établissements, évolution de la démographie et des moyens disponibles, changement de comportement des familles, etc. De plus, une étude trop globalisante des statistiques peut masquer des évolutions locales différentes. *A minima*, il

convient de centrer l'attention sur les établissements les plus susceptibles d'être concernés par l'assouplissement de la carte scolaire.

Malgré ces difficultés, compte tenu des attentes et des craintes que l'assouplissement de la carte scolaire a suscité sur l'évolution de la mixité sociale, il n'est pas inutile d'étudier quelques indicateurs, pour répondre à ces questions :

1) comment évoluent les effectifs des établissements : sont-ils en hausse, en baisse ou stagnent-ils ? Quels sont les établissements les plus attractifs et les plus évités ? Les collèges têtes de réseau ambition réussite (RAR) ou en réseau de réussite scolaire (RRS) ont-ils des variations différentes de l'ensemble ? L'offre de formation infléchit-elle ou renforce-t-elle ces évolutions d'effectifs ?

2) parallèlement, comment évolue la composition sociale des établissements, voire la composition scolaire dans les communes où les familles ont la possibilité de choisir parmi plusieurs collèges publics ? La mixité sociale s'est-elle améliorée dans les établissements attractifs et s'est-elle détériorée dans les établissements évités ou accueillant des élèves défavorisés ?

Ainsi, après avoir rappelé quelques éléments de contexte sur la mise en place de la carte scolaire et de son assouplissement, nous chercherons à définir le champ des établissements les plus concernés par ces politiques, pour pouvoir étudier s'ils connaissent une évolution particulière. L'attention portera sur deux caractéristiques des collèges : leur taille et leur profil social. L'analyse ciblera les rentrées 2006 et 2009, soit juste avant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 et deux ans

après cette mise en œuvre, car au début de ce travail, il s'agissait des données les plus récentes. Les travaux des chercheurs montrent que la situation n'a pas sensiblement évolué depuis, ce que confirment les analyses sur une plus longue période menées ici. En travaillant par collège ou sur des regroupements de collèges, l'importance des choix au niveau individuel risque d'être sous-estimée. Enfin, une étude à partir d'un panel d'élèves entrés en sixième en 2007 nous permet de mieux comprendre les stratégies des familles .

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

Mise en place en 1963, pour offrir à tous les enfants les mêmes possibilités d'accès aux études, la « carte scolaire » est aussi une politique nationale cherchant à rationaliser la répartition des établissements scolaires sur le territoire. Pour éviter les déséquilibres entre établissements, le principe d'affectation retenu pour les élèves est celui de leur domicile : la sectorisation. Chaque département est découpé géographiquement en secteurs d'affectation. À partir des années 1980-1990, un second objectif a été assigné à la carte scolaire : assurer une plus grande mixité sociale (circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998). Depuis 1985, des expérimentations d'assouplissement de la carte scolaire sont menées sur des départements (départements d'Ille-et-Vilaine, de Côte-d'Or et du Rhône) ou des agglomérations (Lille, Grenoble). Avec la décentralisation des années 2000, la détermination de la carte scolaire des collèges a été progressivement transférée aux conseils généraux.

Elle l'est en totalité depuis 2006, excepté pour Paris, concerné plus récemment. Elle est alors arrêtée par le conseil général ou la ville de Paris, après concertation avec les autorités académiques.

Le collège unique, de fait, rassemble sous ce vocable des collèges très différents, par le public accueilli ou par l'offre de formation. Les différentes typologies des collèges réalisées sur les catégories socio-professionnelles des responsables des élèves, au cours des dernières décennies, ont fait apparaître des profils différents, allant de « très favorisés » à « très défavorisés », les profils extrêmes étant davantage présents dans les grandes agglomérations urbaines. Les différences de profils sociaux des collèges renvoient en grande partie aux profils des quartiers de résidence des familles ou plus généralement des territoires.

La note ministérielle du 4 juin 2007 sur l'assouplissement de la carte scolaire définit deux objectifs : « *donner une nouvelle liberté aux familles* » et « *à terme* », leur donner « *le libre choix de l'établissement scolaire pour leurs enfants* » ; « *favoriser l'égalité des chances et améliorer sensiblement la diversité sociale dans les collèges et les lycées* ».

L'assouplissement de la carte scolaire, décidé en 2007, permet donc aux familles, dans la limite de la capacité et des moyens de l'établissement, de choisir l'établissement de l'enfant. Cette décision généralise cet assouplissement qui était, ou a été, déjà effectif dans quelques départements, villes ou agglomérations urbaines. Avant la mesure de 2007, près des deux tiers des collèges étaient inclus dans une zone de choix. Ainsi, l'assouplissement de la carte scolaire

Les collèges publics potentiellement concernés par l'assouplissement de la carte scolaire

Pour étudier si l'assouplissement de la carte scolaire a pu avoir un impact sur les caractéristiques des collèges, il paraît intéressant de repérer ceux qui sont le plus susceptibles d'être concernés, c'est-à-dire ceux qui risquent d'être soumis à la concurrence d'autres collèges. Ce repérage est en fonction de plusieurs critères, et notamment le nombre de collèges dans la commune et le degré d'urbanisation. Sur les quelque 37 700 communes que compte la France (France métropolitaine + Dom hors Mayotte), près d'une sur dix a au moins un collège public. La grande majorité de ces communes ont un seul collège public (81 %). Une sur dix en a deux et 3 % plus de cinq (*tableau 1*). En 2009, la moitié des collèges publics (55 %) se situent dans une commune ayant un seul collège public ; 13 % le sont dans des communes ayant deux collèges et près de 18 % des collèges sont situés dans des communes ayant au moins cinq collèges.

La possibilité pour les élèves fréquentant un collège situé dans une commune ayant un seul collège public de demander un collège dans une autre commune, ne peut être appréhendée à partir des données disponibles dans les systèmes d'information du MEN : pas de carte nationale des secteurs ou bassins de recrutement pour les collèges, pas de géolocalisation des élèves ou des établissements scolaires¹...

L'hypothèse est donc faite que ces élèves ont la possibilité géographique de fréquenter un autre collège public que celui de leur secteur, lorsque le collège est en « zone urbaine ». Les caractéristiques géographiques de la commune ou de son aire urbaine peuvent donner des informations qui vont nous permettre de déterminer la notion de « zone urbaine ».

Les données géographiques, issues du recensement 1999, utilisées dans cette étude, sont les suivantes :

- type de l'aire urbaine : dominante rurale (pôle d'emploi de l'espace rural, autres communes de l'espace rural), dominante urbaine (pôle urbain, couronne d'un pôle urbain, commune multipolarisée) ;
- type de commune : rurale, ville isolée, commune de banlieue, centre d'une agglomération ;
- taille de l'unité urbaine de la commune : rural, urbain moins de 20 000 habitants, urbain entre 20 000 et 100 000 habitants, urbain plus de 100 000 habitants hors région parisienne, région parisienne.

Parmi les collèges publics implantés sur des communes ayant un seul collège (*tableau 2*) :

- 54 % sont dans un espace à dominante urbaine ;
- 48 % sont dans une commune de banlieue ou centre d'agglomération ;
- 27 % sont situés dans une agglomération urbaine de plus de 20 000 habitants.

S'appuyer sur un seul critère « urbain » semble difficile. Lequel privilégier ? Le croisement des différents critères ne permet pas de faire une partition clairement lisible et pertinente dans le cadre de cette étude. C'est pourquoi nous avons retenu une approche globale par le nombre de critères d'urbanité et retenu le seuil d'au moins deux critères d'urbanité pour les communes ayant un seul collège public. En les ajoutant aux communes où plusieurs collèges coexistent, cela conduit à identifier deux tiers des collèges publics (soit sept élèves sur dix) comme susceptibles d'être touchés par les mesures concernant la carte scolaire. Pour faciliter les comparaisons, on a par ailleurs imposé la contrainte supplémentaire d'avoir été ouvert de façon continue de 2004 à 2011.

concerne davantage les familles qui peuvent choisir entre plusieurs collèges publics sur une zone géographique donnée, cas des villes ou agglomérations urbaines, mais il peut aussi concerner des zones rurales péri-urbaines.

Outre la satisfaction des familles, on peut aussi se demander si la mise en œuvre de cette mesure a « favorisé l'égalité des chances et la diversité sociale des collèges et lycées » (note du ministre aux recteurs du 2 avril 2008).

Le rapport de l'inspection générale réalisé à la rentrée 2007 [5] est très interrogatif sur les effets positifs de

l'assouplissement de la carte scolaire. Il pointe « dans les collèges de quartiers défavorisés des mixités sociale et scolaire en baisse », « des effets contrastés dans les établissements attractifs » et « une concurrence plus ouverte avec l'enseignement privé ». Le rapport de la Cour des comptes de 2009 mentionnait la baisse des effectifs de 168 collèges du RAR sur un total de 254. L'analyse de Pierre Merle sur l'évolution de l'académie de Paris, entre 2005 et 2008 [1], conclut à une augmentation de la ségrégation sociale dans les collèges publics et à une ségrégation sociale plus forte dans le secteur privé.

Ces études montrent une évolution notable du secteur privé, qui n'est pas soumis à la carte scolaire. Il semble que les familles soient plus nombreuses à envisager le choix du privé, si elles ne peuvent avoir le collège souhaité. Compte tenu des capacités d'accueil, cet accroissement des demandes peut entraîner des modifications de composition sociale dans ce secteur.

NOTE

1. Si la géolocalisation des établissements est maintenant disponible, celle des élèves est encore en cours de construction.

HAUSSE DES EFFECTIFS DANS LE PRIVÉ, BAISSÉ DANS L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Entre 2004 et 2011, les effectifs d'élèves entrant en sixième sont passés de 747 000 à 814 000, en suivant les évolutions démographiques (*graphique 1²*). En 2011, en particulier, les effectifs du public comme du privé connaissent une hausse sensible due à l'arrivée au collège de la génération des enfants nés en 2000, sensiblement plus nombreuse que les précédentes. Cependant, sur l'ensemble de la période, cette augmentation est plus sensible pour les collèges privés (+ 14 %) que pour les collèges publics (+ 8 %), en particulier dans le champ Carte scolaire que nous avons défini (+ 3 %). Entre 2006 et 2009, ces derniers ont vu leurs effectifs stagner, alors qu'ils progressaient de 5 % dans le secteur privé. Cette évolution moins favorable des établissements que nous pensons concernés par les mesures de carte scolaire n'est pas forcément la conséquence de l'assouplissement de la carte scolaire. Elle est sans doute autant le résultat d'évolutions démographiques particulières dans les zones très urbanisées, qui caractérisent cette population de collèges.

NOTE

2. Notons qu'à cause de la baisse des redoublements, l'effectif global des élèves de sixième connaît une évolution moins forte (+ 3,5 %, contre + 9 % pour les entrants en sixième).

Tableau 1 - Répartition des communes, des collèges et des élèves de sixième selon le nombre de collèges publics dans la commune

	Nombre de collèges dans la commune							Total
	1	2	3	4	5-9	10-14	≥15	
% de communes	80,7	9,9	4,1	2	2,5	0,6	0,2	100,0
% de collèges	55,2	13,5	8,5	5,6	10,5	4,4	2,3	100,0
% d'élèves de sixième	53,2	14,2	9,1	5,9	11,2	4,2	2,2	100,0

Champ : collèges publics ayant des élèves de sixième à la rentrée 2009 dans les communes ayant au moins un collège public, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : 80,7 % des communes ne comportent qu'un collège public ; elles regroupent 55,2 % des collèges et 53,2 % des élèves de sixième.

Sources : Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

Tableau 2 - Répartition des collèges publics selon le degré d'urbanisation des communes d'implantation

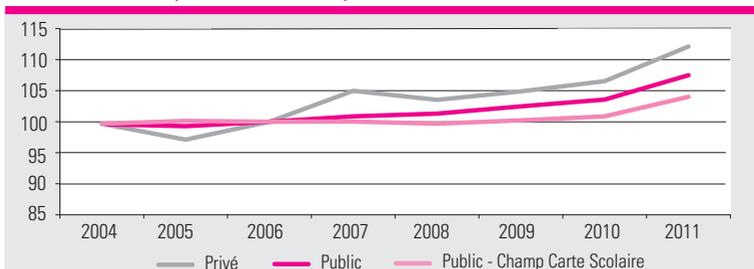
	Nombre de collèges dans la commune					
	1 collège		Plusieurs collèges		Total	
	Nombre collèges	Effectifs sixième	Nombre collèges	Effectifs sixième	Nombre collèges	Effectifs sixième
Type zone urbaine et emploi espace rural						
dominante rurale	46	36	2	2	26	20
dominante urbaine	54	64	98	98	74	81
Taille de l'unité urbaine						
rurale	29	20	0	0	16	10
urbain <20 000 h	44	48	9	9	28	48
20 000 h - <100 000 h	8	9	25	26	15	9
≥100 000 h hors région parisienne	15	18	39	37	26	18
région parisienne	4	5	27	28	14	5
Type de commune						
rurale	29	20	0	0	16	10
ville isolée	23	24	7	8	16	17
commune de banlieue	26	31	37	38	31	34
centre d'une agglomération	21	25	56	54	37	39
Nombre de critères urbanité						
0	36	25	1	1	20	14
1	27	30	3	3	17	17
2	10	13	8	9	9	11
3	27	32	88	87	54	58
Ensemble	100	100	100	100	100	100

Champ : collèges publics ayant des élèves de sixième à la rentrée 2009 dans les communes ayant au moins un collège public, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : 54 % des collèges dans une commune avec un seul collège se trouvent dans une zone à dominante urbaine ; 36 % ne cumulent aucun critère d'urbanité parmi les trois retenus (type de zone urbaine, taille de l'unité urbaine, type de commune).

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

Graphique 1 - Évolution des effectifs d'entrants en sixième de 2004 à 2011 selon le secteur (base 100 en 2006)

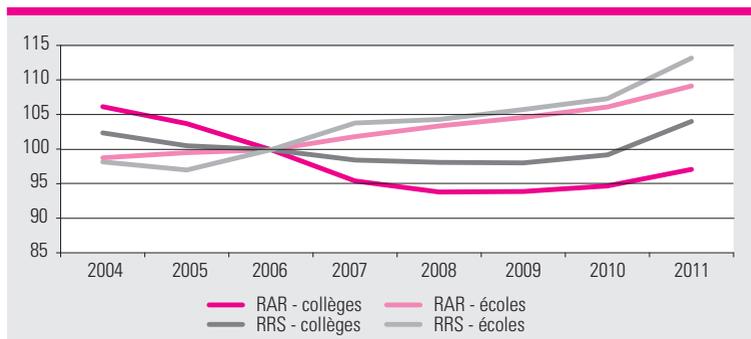


Champ : élèves entrant en sixième, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : avec une base 100 en 2006, l'effectif des collèges privés est de 112 en 2011, ce qui signifie une augmentation de 12 % entre 2006 et 2011.

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n°16 auprès des établissements privés hors contrat

Graphique 2 - Évolution des effectifs d'entrants en sixième de 2004 à 2011 selon l'appartenance à l'éducation prioritaire de l'école ou du collège d'origine (base 100 en 2006)



Champ : élèves entrant en sixième dans un collège ou élèves venant d'une école de l'éducation prioritaire, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : avec une base 100 en 2006, l'effectif des collèges RAR est de 98 en 2011, ce qui signifie une baisse de 2 % entre 2006 et 2011.

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

Les collèges relevant de l'éducation prioritaire³ évoluent nettement à contre-courant, en particulier pour les RAR⁴ : jusqu'en 2007, dans un contexte de hausse modérée, le nombre d'entrants en sixième chute très sensiblement en RAR (*graphique 2*). Il se stabilise jusqu'en 2009 pour connaître une hausse plus importante en 2011, du fait de la reprise démographique des années 2000. L'évolution pour les RRS est un peu moins marquée. Comme la chute des effectifs commence avant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007, il est délicat d'établir un lien de cause à effet. De plus, il n'est pas à exclure que ces évolutions tiennent à des dynamiques démographiques particulières. Pour l'étudier, nous avons cherché à remonter d'un cran dans le parcours scolaire, en considérant les entrants de sixième selon qu'ils viennent d'une école de RAR ou non⁵. Si l'on ne peut exclure que les écoles de RAR ont connu un phénomène d'évitement, celui-ci doit être bien moins important que pour les collèges de RAR : en effet, alors que ceux-ci connaissent une baisse sensible sur la période, les effectifs

venant d'une école RAR suivent la tendance générale à la hausse. Il en va de même pour les écoles RRS, dont les effectifs passant en sixième croissent sensiblement sur la période, alors que les effectifs d'entrants en collèges RRS connaissent une évolution moins favorable.

Pour mieux comprendre ces évolutions divergentes, nous avons étudié l'orientation des élèves qui avaient fréquenté une école relevant de l'éducation prioritaire (*graphique 3*). Ils sont de moins en moins nombreux à poursuivre leur scolarité dans un collège du même réseau. Ainsi, en 2004, 77 % des élèves des écoles RAR entraient dans un collège RAR, alors qu'ils ne sont plus que 71 % en 2011. Le taux de passage vers un collège RRS a crû de 2 points (de 5,6 % à 7,4 %). Les taux de passage vers les collèges hors éducation prioritaire ont aussi sensiblement augmenté, que ces collèges soient situés dans une commune abritant au moins un collège RAR (de 7,8 % à 9,5 % pour la coexistence avec un collège RAR) ou non (de 2,7 % à 4 %). Les élèves des écoles RRS ont aussi eu tendance à

aller moins souvent dans un collège de l'éducation prioritaire : 77,2 % allaient dans un collège RRS et 2,6 % allaient vers un collège RAR en 2004 ; ils sont 73,1 % à aller dans un collège RRS en 2011 et l'orientation vers les RAR n'a pas changé. Ces élèves s'orientent plus souvent vers des collèges hors éducation prioritaire qui n'ont pas de collège de l'éducation prioritaire pour voisin dans la commune (+ 2 points), et vers le secteur privé (+ 1,3 point). Ces résultats semblent confirmer une certaine forme d'évitement, en progression, concernant davantage le second degré en éducation prioritaire que le premier degré.

Ces premières tendances portent sur des masses, alors qu'au sein de chaque groupe certains établissements ont gagné des élèves, quand

NOTES

3. Pour assurer la comparaison dans le temps, nous n'avons pas tenu compte des évolutions de ces zonages et avons pris pour référence la situation à la rentrée 2010, date à laquelle le zonage RRS a été bien fiabilisé. Pour une définition de l'éducation prioritaire, voir l'article de Fack et Grenet dans ce numéro **[4]**.

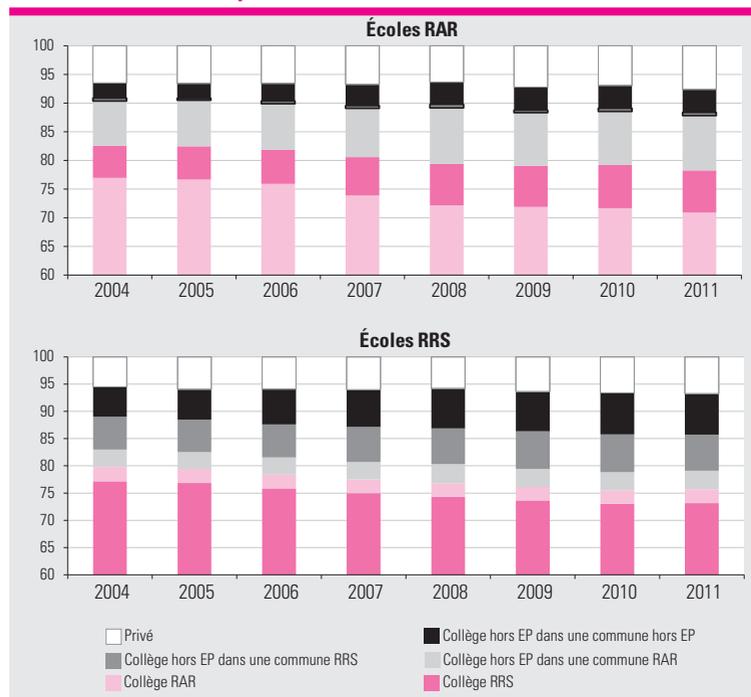
4. Nous n'avons pas isolé les collèges de l'éducation prioritaire dans le champ des établissements selon nous concernés par les mesures de carte scolaire, car ils sont fortement surreprésentés : 95 % des RAR et 83 % des RRS se trouvent dans une zone où ils sont « en concurrence » avec un autre collège.

5. L'information sur l'école d'origine n'est pas toujours de très bonne qualité : dans certains cas, du fait d'une mauvaise saisie, elle désigne parfois autre chose qu'une école (un lycée ou un collège par exemple). Cependant, ce phénomène a diminué avec le temps, avec une meilleure compréhension des consignes. Cela concerne peu d'élèves : environ 300 en 2004 et moins de 100 en 2011 pour environ 30 000 élèves de RAR. Notons qu'à cause du caractère partiel du système d'information dans le premier degré jusqu'à la rentrée 2009, il n'est pas possible de connaître autrement avant cette date les effectifs des écoles de RAR.

d'autres connaissent une baisse des effectifs. Cette analyse est particulièrement intéressante sur le champ des établissements concernés par les mesures de carte scolaire, que l'assouplissement de 2007 a pu mettre en concurrence. En effet, sur cette population, un dixième des collèges ont vu leurs effectifs d'entrants en sixième baisser de plus de 20 %, tandis que dans un sur sept, les effectifs augmentaient de plus de 20 %. Entre ces deux extrêmes, on observe une baisse modérée dans un quart des collèges, une stagnation dans un autre quart et une hausse modérée dans un dernier quart.

L'évolution des effectifs est partiellement liée aux caractéristiques des élèves : conformément à l'évolution globale qui a été présentée, les collèges de RAR sont nettement plus nombreux à connaître une baisse d'effectifs : la baisse est marquée dans un quart des cas et modérée pour 30 % de ces collèges. La situation est la même, dans une moindre mesure, pour les collèges RRS : l'effectif d'entrants en sixième a baissé de plus de 20 % pour 14 % des collèges RRS. Cette évolution est-elle due à une fuite concernant les collèges populaires ou à une stigmatisation spécifique des collèges RAR ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons étudié l'évolution des effectifs pour les collèges hors de l'éducation prioritaire, en fonction de la tonalité sociale⁶. Les différences sont assez peu marquées selon que le collège a un profil défavorisé ou favorisé (tableau 3). En particulier, seuls 7 % des collèges hors éducation prioritaire très défavorisés ont connu une baisse marquée de leurs effectifs d'entrants en sixième. Or, la quasi-totalité des établissements RAR ont

Graphique 3 - Évolution de l'orientation des élèves scolarisés dans une école relevant de l'éducation prioritaire entre 2004 et 2011



Champ : élèves entrant en sixième venant d'une école de l'éducation prioritaire, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : en 2004, 77 % des élèves entrant en sixième venant d'une école RAR entraient dans un collège RAR.
Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

le même profil social et un peu plus de la moitié des RRS sont dans ce profil⁷. Ces évolutions différenciées peuvent suggérer que c'est le label RAR plus que les caractéristiques sociales de l'établissement qui a provoqué un évitement des élèves.

Parmi les autres caractéristiques connues des collèges, la présence d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) est plus souvent associée à une baisse marquée des effectifs (12 % en cas de présence de SEGPA contre 8 % en cas d'absence). En revanche, la stratégie consistant à mettre en place des classes « prestigieuses » (classe européenne, classe bi-langue, etc.) pour attirer les parents ne semble pas avoir beaucoup de succès : les collèges qui ont recours à ce type de stratégie ne se distinguent pas des autres en termes d'évolutions d'effectifs.

UN PROFIL SOCIAL DES COLLÈGES PRIVÉS ENCORE PLUS MARQUÉ

Les collèges ont donc connu une certaine redistribution des populations scolaires, avec des baisses d'effectifs parfois très marquées, en particulier dans l'éducation prioritaire. Dans quelle mesure ces flux d'élèves ont-ils eu un impact sur le profil social des collèges ? La réforme, en accordant un point plus important à des critères sociaux comme le fait

NOTES

6. Cette tonalité sociale a été définie en calculant l'indice social moyen en 2006 de chaque collège et en définissant quatre groupes d'égale importance selon cet indice.

7. Les RAR et les RRS représentent respectivement un quart et un peu moins de la moitié des collèges de ce profil social.

Tableau 3 - Répartition des collèges selon l'évolution de leurs effectifs d'entrants en sixième de 2006 à 2009

		Baisse plus de 20 %	Baisse de 5 à 20 %	Évolution entre -5 et 5 %	Hausse de 5 à 20 %	Hausse de plus de 20 %
Appartenance à l'EP	RAR	25,3	30,4	20,7	11,8	11,8
	RRS	13,6	29,7	26,0	21,2	9,4
	Hors EP	7,0	23,0	27,2	27,2	15,7
Collèges hors EP	Profil social --	7,4	29,0	21,6	27,7	14,3
	Profil social -	9,9	24,3	26,1	23,3	16,4
	Profil social +	6,4	24,0	23,8	28,6	17,2
	Profil social ++	5,4	19,4	32,7	28,5	14,0
Présence SEGPA	Non	8,3	23,8	26,4	25,6	15,9
	Oui	12,2	26,9	26,7	23,5	10,7
Ensemble		9,6	24,8	26,5	24,9	14,2

Champ : élèves entrant en sixième dans un collège potentiellement concerné par les mesures de carte scolaire en 2006 et 2009, France métro + Dom hors Mayotte. Lecture : 25,3 % des collèges en RAR ont connu une baisse de plus de 20 % des effectifs d'entrants en sixième entre 2006 et 2009.

Sources : *Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat*

d'être boursier, devait permettre aux familles moins favorisées de participer davantage aux mouvements de dérogation. On pouvait cependant craindre que ce soient les familles les mieux informées, généralement plus aisées, qui profitent de l'assouplissement du système. Nous allons étudier l'évolution du profil social des collèges entre 2004 et 2011. Pour ce faire, deux types d'indicateurs vont être utilisés :

1) la part des élèves de milieu social défavorisé est l'indicateur le plus classique. Il repère les élèves dont le responsable est ouvrier, chômeur ou inactif. Cet indicateur donne toutefois une vision trop partielle de la répartition par milieu social des élèves. Il regroupe des catégories dont la réussite scolaire est très variable (les enfants d'ouvriers qualifiés réussissent sensiblement mieux que ceux d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs) et les oppose à une catégorie de « non-défavorisés » tout aussi hétérogène (employés, artisans, cadres intermédiaires, enseignants, cadres supérieurs, etc.) ;

2) c'est pourquoi nous allons utiliser un nouvel outil qui a été développé récemment [6] : l'indice social. Il attri-

bue à chaque profession, au niveau de détail le plus fin de nos systèmes d'information, une valeur numérique qui rend compte d'un positionnement plus ou moins élevé sur une échelle sociale construite à partir du niveau de diplôme, des revenus, des conditions de vie, etc. On peut ainsi utiliser l'information sur la profession des parents de la façon la plus fine possible pour construire un indicateur synthétique numérique, que l'on pourra manipuler facilement.

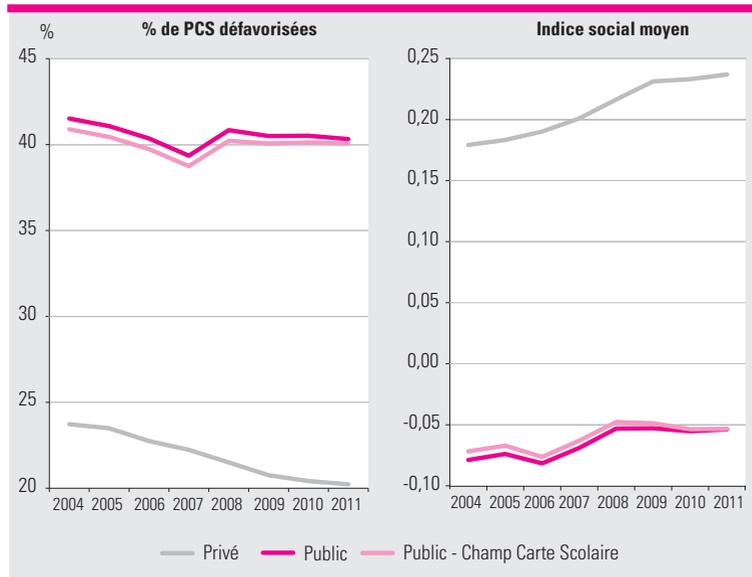
Les deux types d'indicateurs donnent des résultats relativement convergents (*graphique 4*). Entre 2004 et 2011, la part des élèves défavorisés parmi les entrants en sixième diminue de façon très régulière dans les collèges privés. Cet « embourgeoisement » est confirmé par l'évolution de l'indice social moyen, qui augmente de façon toute aussi régulière.

L'évolution dans le secteur public n'est pas aussi concordante entre les deux indicateurs. La part des élèves défavorisés baisse entre 2004 et 2007, augmente brusquement en 2008, puis repart sur une tendance légèrement descendante. L'indice social indique, lui, une stagnation entre 2004 et 2006, une amélioration du milieu social

entre 2006 et 2008, puis à nouveau une stagnation entre 2008 et 2011. En tout cas, si la tendance globale entre 2004 et 2011 est à une légère amélioration du milieu social, celle-ci est bien moins marquée que dans le secteur privé. On notera que les établissements publics potentiellement concernés par l'assouplissement de la carte scolaire, un peu plus favorisés au départ, se rapprochent des autres collèges publics en fin de période.

L'étude de l'évolution du profil social a un intérêt particulier pour les établissements de l'éducation prioritaire, dont on a vu qu'ils avaient souvent connu une forte baisse de leurs effectifs d'entrants en sixième. Les deux indicateurs montrent, à quelques nuances près, une évolution similaire, soit une légère amélioration du profil social de ces collèges (*graphique 5*) : dans les RAR, la part des élèves défavorisés a baissé d'environ 2 points entre 2004 et 2011. Les fortes baisses d'effectifs constatées n'ont donc pas entraîné une ghettoïsation des établissements de l'éducation prioritaire. Cependant, le très relatif relèvement du milieu social de ces établissements toujours très défavorisés socialement montre que l'objectif

Graphique 4 - Évolution du profil social des entrants en sixième de 2004 à 2011 selon le secteur

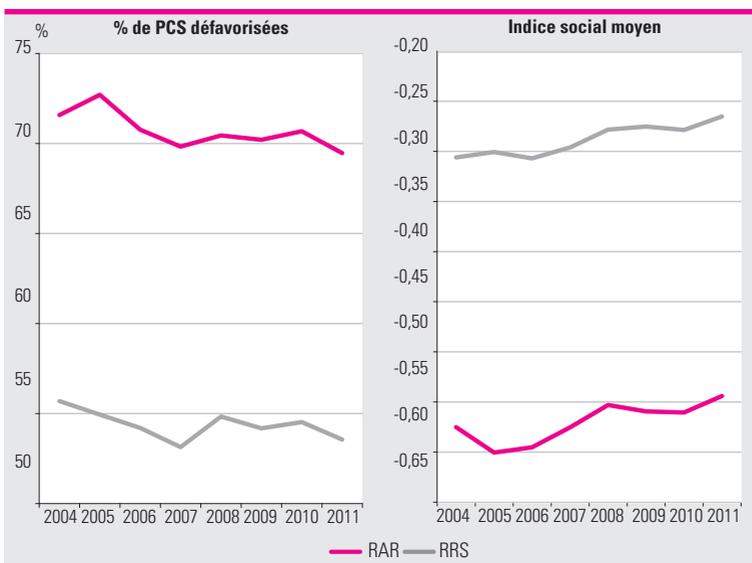


Champ : élèves entrant en sixième, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : en 2004, 24 % des entrants en sixième dans un collège privé étaient issus d'un milieu social défavorisé ; l'indice moyen des entrants en sixième dans les collèges privés était de 0,18 (l'indice ayant été standardisé pour avoir une moyenne nulle et un écart-type de 1).

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

Graphique 5 - Évolution du profil social des entrants en sixième de 2004 à 2011 selon l'appartenance à l'éducation prioritaire



Champ : élèves entrant en sixième dans un collège de l'éducation prioritaire, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : en 2004, 72 % des entrants en sixième dans un collège RAR étaient issus d'un milieu social défavorisé ; l'indice moyen des entrants en sixième dans les collèges RAR était de -0,58 (l'indice ayant été standardisé pour avoir une moyenne nulle et un écart-type de 1).

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

de mixité sociale de la réforme n'est pas vraiment atteint.

Il est intéressant d'étudier le lien entre l'évolution des effectifs et celle

du profil social sur l'ensemble des établissements, sans se centrer sur l'éducation prioritaire. Aucune tendance claire n'apparaît dans l'évolution du

profil social selon que l'établissement a connu une forte baisse des effectifs entre 2006 et 2009 ou au contraire une hausse (graphique 6). Ces flux entre établissements n'ont pas entraîné en moyenne de modification sensible dans le public accueilli. C'est un point de vue global, qui n'exclut pas des corrélations plus fortes au niveau local. En effet, on peut penser que beaucoup de baisses et de hausses s'expliquent par des raisons démographiques ou d'offres scolaires (création ou fermeture d'un établissement dans le voisinage au collège), qui n'ont pas de raison d'entraîner une modification du profil social. Il faudrait isoler les flux provoqués par une augmentation des demandes de dérogations, pour mesurer l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire, ce qu'ont fait certaines équipes de recherche dans ce numéro.

LÉGÈRE DIMINUTION DES ÉCARTS SOCIAUX ENTRE COLLÈGES

La question de la mixité sociale, que nous avons d'abord étudiée en comparant le profil social moyen de différents groupes de collèges, peut aussi être abordée plus globalement en mesurant les écarts entre collèges. Chaque collège est ainsi caractérisé par un profil social moyen (la proportion des entrants en sixième de milieu défavorisé et l'indice social moyen de l'établissement) et la dispersion de cet indice est étudiée sur l'ensemble de la population. L'écart-type de ces indicateurs de profil social est retenu pour mesurer cette dispersion. Sur l'ensemble des collèges publics, après un pic à 0,188 en 2005, l'écart-type de la proportion d'élèves défavorisés est tombé à 0,184 (graphique 7). En

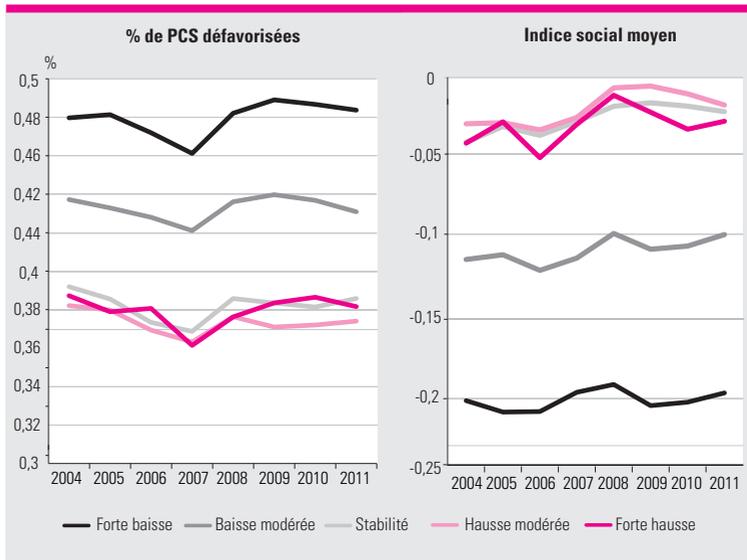
d'autres termes, en 2005, un dixième des collèges regroupaient moins de 14,4 % d'élèves défavorisés, tandis que dans un autre dixième, ce taux dépassait 64,3 %, soit un écart de 49,9 points entre les collèges les plus favorisés et les collèges les moins favorisés. En 2011, le dixième des collèges les plus favorisés se situe sous la barre des 13,4 %, tandis que 10 % des plus favorisés sont au-dessus de 61,9 %, soit un écart de 48,5 points. L'écart-type de l'indice social des collèges montre aussi une très légère tendance à la réduction des écarts entre collèges sur le plan du profil social.

De plus, comme les écarts entre secteur public et secteur privé se sont accrus en termes de profil social, l'hétérogénéité au sein de chacun des deux secteurs a diminué un peu plus rapidement. Ainsi, l'écart entre déciles extrêmes dans le public est passé de 47,8 points en 2004 à 44,9 points en 2011. En résumé, l'hétérogénéité du profil social entre collèges a très légèrement diminué, et cette quasi-stagnation se décompose en un écart grandissant entre secteur public et secteur privé et une diminution un peu plus forte de l'hétérogénéité entre collèges au sein de chaque secteur.

AU FINAL, UNE ÉVOLUTION ASSEZ FAIBLE DES CARACTÉRISTIQUES DES COLLÈGES, SAUF POUR LES RAR ET LE PRIVÉ

Les caractéristiques des collèges étudiées ici (les effectifs et le profil social) ont relativement peu évolué entre 2004 et 2011, en particulier durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire

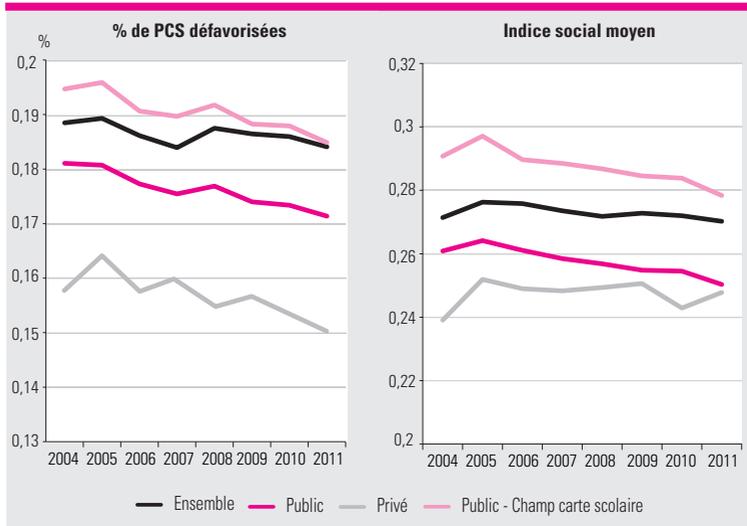
Graphique 6 - Évolution du profil social des entrants en sixième de 2004 à 2011 selon l'évolution des effectifs entre 2006 et 2009



Champ : élèves entrant ensixième dans un collège potentiellement concerné par les mesures de carte scolaire en 2006 et 2009, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.
Lecture : en 2004, 48 % des entrants en sixième dans un collège qui a connu une forte baisse d'effectif entre 2006 et 2009 étaient issus d'un milieu social défavorisé ; l'indice moyen des entrants en sixième dans ces collèges était de -0,20 (l'indice ayant été standardisé pour avoir une moyenne nulle et un écart-type de 1).

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat

Graphique 7 - Évolution des écarts en collèges selon le profil social de 2004 à 2011



Champ : collège scolarisant des élèves entrant en sixième, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.
Lecture : en 2004, l'écart-type de la proportion d'élèves issus de milieu défavorisé par collèges était de 0,19 ; l'écart-type de l'indice social moyen par collège était lui de 0,27.

Sources : Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.

de 2007. Deux groupes connaissent cependant des évolutions contrastées, sans que l'on puisse relier ces phénomènes à l'assouplissement de la carte scolaire de 2007, du fait qu'ils apparaissent avant sa mise en œuvre :

- 1) la part du privé parmi les entrants en sixième a sensiblement progressé ; cela s'est accompagné d'un certain embourgeoisement de cette population ;
- 2) les effectifs en RAR (et dans une

moins mesure en RRS) ont très fortement baissé. Cependant, le profil social de ces collèges n'a pas été modifié, voire s'améliorerait légèrement.

Ces analyses ne donnent qu'une vision partielle et globale de l'évolution des collèges. Il pourrait ainsi être intéressant d'étudier les écarts en

termes de profil scolaire des publics accueillis, mesuré par le retard à l'entrée en sixième. Cependant, la forte baisse de cet indicateur sur les dix dernières années rend son analyse temporelle assez difficile. L'étude des performances des collèges, par les résultats au DNB ou la poursuite d'études dans le second cycle,

serait aussi source d'enseignement. Une prise en compte plus fine de la démographie permettrait de mieux comprendre les évolutions mises en évidence. Elle est aussi indispensable pour mener des analyses sur des situations locales, où l'assouplissement de la carte scolaire a pu avoir des effets plus marqués.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Merle P.**, « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 73-85, 2010.
- [2] **Cour des comptes**, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Cour des comptes, mai 2010.
- [3] **Oberti M., Préteceille E.**, « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », *dans ce numéro*.
- [4] **Fack G., Grenet J.**, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire », *dans ce numéro*.
- [5] **Obin J.-P., Peyroux C.**, *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire*, Rapport des Inspections générales, n° 2007-094, novembre 2007.
- [6] **Le Donné N., Rocher T.**, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents », *Éducation & formations*, n° 79, p.103-115, 2010.

Le point sur ...

LE CHOIX DE L'ÉTABLISSEMENT À L'ENTRÉE EN SIXIÈME

Le panel d'élèves entrés en sixième en 2007 est une source d'information précieuse pour compléter les analyses globales de cet article par l'étude des stratégies des familles pour le choix de l'établissement à l'entrée en sixième. Pour un échantillon de 35 000 élèves, dans lequel les élèves de RAR ont été surreprésentés, on dispose d'une masse d'information extrêmement riche : description fine du milieu familial, parcours

dans le primaire, niveau de compétences en sixième, caractéristique de l'établissement fréquenté. Quelques questions sont aussi posées sur le choix du collège. Ainsi, d'après les déclarations des parents, 68 % des élèves à l'entrée en sixième se trouvent dans le collège public du secteur géographique, 11 % sont dans un collège public hors secteur géographique, les autres fréquentent un collège privé (tableau I). C'est le recours

au privé qui donne lieu aux écarts les plus marqués selon l'origine sociale, notamment : le tiers des agriculteurs, des artisans-commerçants et des cadres supérieurs envoient leurs enfants dans le privé contre 9 % des inactifs et 13 % des ouvriers. On trouve des écarts du même ordre entre le quart le plus riche et le quart le plus pauvre ou entre les plus diplômés et les moins diplômés. La sélection selon le niveau de com-

Tableau I - Choix de l'établissement à l'entrée en sixième selon quelques critères

		Collège public du secteur	Autre collège public	Collège privé	Collège public du secteur	Autre collège public	Collège privé
		Père			Mère		
Profession	Agriculteur	61,0	7,1	32,0	62,2	7,4	30,5
	Artisan-commerçant	61,5	9,0	29,4	61,1	10,5	28,4
	Cadre supérieur	59,9	7,9	32,2	57,4	8,8	33,9
	Profession intermédiaire	70,7	8,7	20,6	66,7	8,2	25,1
	Employé	73,3	10,3	16,4	71,5	10,2	18,4
	Ouvrier	74,3	12,3	13,4	73,3	12,4	14,3
	Inactif	65,9	25,3	8,8	71,9	17,8	10,3
	Inconnue	65,6	17,1	17,4	64,7	17,4	17,8
Diplôme	Inférieur au brevet	73,1	13,9	13,0	74,1	14,2	11,8
	BEP-CAP	71,1	9,1	19,7	71,7	9,7	18,6
	Baccalauréat	68,3	7,9	23,8	68,1	7,7	24,1
	Bac + 2	65,4	7,0	27,6	64,3	7,4	28,3
	Bac + 3 ou plus	57,0	8,7	34,3	58,7	8,9	32,4
	Diplôme inconnu	69,0	16,0	15,0	64,5	22,5	13,0
		Ménage					
Niveau de vie	Premier quartile	72,8	16,6	10,6			
	Deuxième quartile	71,5	10,6	18,0			
	Troisième quartile	70,0	8,1	21,9			
	Quatrième quartile	59,7	8,1	32,2			
		Élèves					
Niveau de compétence en sixième	Premier quintile	70,0	18,0	12,0			
	Deuxième quintile	72,2	10,8	17,0			
	Troisième quintile	69,5	9,1	21,4			
	Quatrième quintile	68,7	8	23,3			
	Cinquième quintile	63,8	7,1	29,1			
		Scolarité					
École d'origine	Hors RAR	68,9	10,3	20,8			
	RAR	75,3	18,9	5,8			
Collège en sixième	Hors RAR	68,0	10,5	21,5			
	RAR	80,2	19,0	0,9			
Ensemble		68,4	10,8	20,7			

Champ : élèves entrant en sixième à la rentrée 2007.

Lecture : à la rentrée 2007, 61 % des enfants d'agriculteurs allaient dans le collège public du secteur géographique.

Sources : panel d'élèves entrés en sixième à la rentrée 2007

pétences est aussi sensible : 12 % des élèves ayant eu les moins bons résultats aux tests de sixième sont dans le secteur privé contre 29 % de ceux qui ont les meilleurs résultats.

Le fait, parmi les élèves des collèges publics, d'être dans l'établissement du secteur géographique, donne lieu à des différences de moindre ampleur. L'une des différences les plus importantes concerne le niveau de compétences en sixième : 18 % des élèves ayant eu les moins bons résultats sont scolarisés dans un établissement public hors secteur géographique. L'existence de difficultés scolaires semble encourager

le développement d'une stratégie pour le choix d'un établissement. L'orientation vers les sixièmes SEGPA explique aussi cette différence : elle concerne logiquement plus souvent les élèves en difficulté (11 % d'entre eux contre moins de 1 % pour le reste de la population). Or, comme les SEGPA ne sont pas présentes dans tous les collèges, cela implique souvent un éloignement par rapport au collège du secteur : presque la moitié des élèves en sixième SEGPA ne se trouvent pas dans le collège du secteur. Un quart des enfants dont le père est inactif sont scolarisés dans un établissement public hors secteur

géographique. C'est le cas de 17 % des familles les plus pauvres contre 8 % pour les plus riches. Même en enlevant les élèves dans le privé du total, l'écart reste important : 19 % des élèves du public sont hors du secteur géographique pour les plus pauvres contre 12 % pour les plus riches. Les élèves issus des familles les plus défavorisées socialement et économiquement sont sans doute scolarisés dans des quartiers où le choix de l'établissement paraît crucial. C'est pourquoi ces familles sont plus nombreuses à scolariser leurs enfants dans un établissement autre que celui désigné par la carte scolaire. En effet,

Tableau II - Caractéristiques de l'établissement à l'entrée en sixième selon quelques critères

		École et collège en RAR	École en RAR, collège hors RAR	École hors RAR, collège en RAR	École hors RAR, collège hors RAR	École et collège en RAR	École en RAR, collège hors RAR	École hors RAR, collège en RAR	École hors RAR, collège hors RAR
		Père				Mère			
Profession	Agriculteur	0,7	0,8	1,2	2,4	0,2	0,8	0,1	0,9
	Artisan-commerçant	4,6	4,4	7,1	11,1	1,5	3,2	2,1	4,0
	Cadre supérieur	1,9	3,8	4,7	18,3	0,6	2,1	1,7	9,9
	Profession intermédiaire	6,3	9,7	7,4	16,8	5,0	8,1	9,3	20,3
	Employé	11,5	11,4	12,8	10,3	39,2	47,0	45,3	43,8
	Ouvrier	46,2	45,2	44,7	31,5	14,5	8,9	10,4	9,0
	Inactif	4,6	2,3	3,5	0,8	25,3	18,1	19,4	5,8
	Inconnue	24,1	22,3	18,7	8,8	13,7	11,9	11,6	6,2
Diplôme	Inférieur au brevet	42,1	33,3	34,3	18,7	55,8	45,1	41,7	21,6
	BEP-CAP	16,4	17,4	21,8	30,2	17,7	24,2	23,0	26,4
	Baccalauréat	5,2	10,0	8,2	11,7	6,8	7,3	11,7	17,3
	Bac+2	2,1	5,5	3,5	10	2,3	6,4	6,3	16,1
	Bac+3 ou plus	1,8	2,6	3,6	13,2	1,3	4,6	1,8	12,3
	Diplôme inconnu	32,4	31,3	28,6	16,2	16,1	12,4	15,6	6,2
		Ménage							
Niveau de vie	Premier quartile	70,0	54,4	57,9	23,0				
	Deuxième quartile	19,9	25,7	20,4	25,3				
	Troisième quartile	7,1	12,7	15,2	25,2				
	Quatrième quartile	2,9	7,2	6,4	26,5				
		Élèves							
Niveau de compétence en sixième	Premier quintile	51,2	39,8	47,8	17,7				
	Deuxième quintile	24,2	21,1	19,4	19,8				
	Troisième quintile	12,7	16,7	13,7	20,5				
	Quatrième quintile	8,8	13,0	13,2	20,8				
	Cinquième quintile	3,0	9,4	5,8	21,1				
Ensemble		2,7	0,8	0,8	93,7				

Champ : élèves entrant en sixième à la rentrée 2007.

Lecture : à la rentrée 2007, 0,7 % des élèves scolarisés dans le collège RAR et venant d'une école RAR avaient un père agriculteur.

Sources : panel d'élèves entrés en sixième à la rentrée 2007

quand l'élève a été scolarisé dans une école RAR, dans 19 % des cas il est scolarisé dans un collège public hors secteur géographique (et dans 6 % des cas dans le privé). Cela peut suggérer une fuite des élèves des écoles RAR à l'entrée en sixième (fuite en augmentation comme le suggère notre article). Ce résultat est cependant nuancé par l'analyse pour le collège : 19 % des élèves scolarisés dans un collège RAR ne se trouveraient pas dans celui désigné par la carte scolaire. Une forte proportion des familles auraient choisi d'aller en RAR. Il se peut aussi que le choix se soit fait entre des collèges appartenant tous deux au réseau ambition réussite. Rappelons qu'une connaissance imparfaite de la sectorisation des établissements peut entacher la fiabilité des déclarations des familles à cette question. Ces derniers résultats sont confirmés par l'analyse des flux entre le CM2 et l'entrée en sixième (tableau III) : 2,7 % des élèves se trouvaient dans une école RAR et sont scolarisés dans un collège de RAR ; 0,8 % sont passés d'une école RAR à un collège hors RAR et autant font le chemin inverse. Les élèves qui restent en RAR lors de leur passage du CM2 à la sixième ont un profil socialement plus défavorisé que

les autres : 56 % des mères n'ont au mieux que le brevet des collèges et 70 % des familles sont dans le quart le plus pauvre de la population. Les élèves qui passent de RAR à hors RAR ou l'inverse ont un profil assez proche, moins défavorisé que le précédent, en restant tout de même assez loin des élèves qui ne sont jamais allés en RAR : les mères qui n'ont pas dépassé le brevet représentent un peu plus de 40 % de ces familles et ils sont un peu moins de 60 % à se trouver dans le quart le plus pauvre. La mobilité par rapport au réseau RAR est donc associée à des caractéristiques plus favorables par rapport à ceux qui restent en RAR. Les deux populations entrants et sortants se distinguent sur le niveau de compétence : les élèves qui quittent le réseau ambition réussite à l'entrée en sixième sont moins souvent en difficulté que ceux qui y entrent (40 % contre 48 %). Les raisons invoquées pour justifier le choix du collège, en se restreignant aux familles qui déclarent scolariser leur enfant dans un collège public hors secteur, distinguent assez nettement ces populations (tableau III). Les parents dont l'enfant est resté en RAR entre le CM2 et la sixième sont plus des deux tiers à mettre en avant

la proximité du collège pour expliquer leur choix. Le fait qu'il s'agisse de l'établissement désigné par l'école élémentaire est aussi assez souvent relevé (44 % des cas). C'est aussi le discours des familles dont les enfants passent d'une école non RAR à un collège RAR. Dans ces cas, si le collège n'est pas celui désigné par la carte scolaire, c'est tout de même une logique de proximité géographique qui a souvent présidé à son choix. Pour les élèves qui passent d'une école RAR à un collège non RAR, les réponses sont très différentes. La bonne réputation du collège est un élément crucial : 56 % de ces familles l'ont évoquée, en indiquant que le collège encadrait bien les élèves (environ un quart des deux premières catégories étudiées avancent une telle explication). Elles parlent aussi du fait qu'il soit bien fréquenté (51 % de réponse contre moins du quart pour les deux premières catégories), qu'il ait de bons résultats et qu'il offre un large choix d'options. Manifestement, les familles qui font le choix de passer leur enfant hors du réseau ambition réussite à l'entrée en sixième ont un projet éducatif assez affirmé, ce qui peut être lié aux meilleurs résultats aux évaluations de sixième que l'on a relevés plus haut. ■

Tableau III - Raisons du choix d'un autre collège public que celui du secteur

	École et collège en RAR	École en RAR, collège hors RAR	École hors RAR, collège en RAR	École hors RAR, collège hors RAR	Ensemble
Collège indiqué par l'école	43,8	24,5	39,5	35,6	35,8
Collège le plus proche du domicile	69,6	30,2	42,8	48,1	48,6
Collège avec un internat	2,9	3,1	2,4	3,4	3,4
Bonne réputation : encadre bien les élèves	28,2	55,7	28,8	48,9	47,8
Bonne réputation : bien fréquenté	23,7	50,5	18,8	38,7	38,0
Bonne réputation : a de meilleurs résultats	12,3	31,4	17,3	23,1	22,7
Large choix d'options et de langues	21,5	38,9	24,6	34,3	33,7
Conforme aux convictions personnelles	21,8	44,4	25,8	36,6	36,0

Champ : élèves entrant en sixième à la rentrée 2007 dans un collège public qui n'est pas celui du secteur.

Lecture : à la rentrée 2007, 43,8 % des élèves venant d'une école RAR et scolarisés dans le collège RAR qui n'est pas celui du secteur ont donné comme raison de ce choix le fait qu'il était indiqué par l'école.

Sources : panel d'élèves entrés en sixième à la rentrée 2007

Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire

Gabrielle Fack

Professeure assistante à l'Universitat Pompeu Fabra et chercheuse affiliée à la Barcelona GSE

Julien Grenet

Chargé de recherche au CNRS et professeur associé à PSE-École d'Économie de Paris

Si l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 a eu un impact relativement limité à l'échelle nationale, cette réforme a eu des effets significatifs sur les collèges de l'éducation prioritaire. Nos estimations révèlent que l'augmentation du nombre de dérogations accordées pour éviter ces collèges a entraîné une érosion significative des effectifs scolarisés en sixième entre 2006 et 2009, d'au moins 5 % pour les collèges des réseaux de réussite scolaire et d'au moins 9 % pour les collèges « ambition réussite », avec de fortes variations locales. L'examen de la composition sociale de ces établissements ne permet pas de conclure de manière significative sur son évolution.

Mesuré à l'échelle nationale, l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire apparaît comme relativement limité [1, 2, 3]. Ce bilan global doit cependant être complété par l'étude de l'assouplissement de la carte scolaire à un niveau plus local, et en particulier dans l'éducation prioritaire, où se concentrent les effets visibles de la réforme¹.

En effet, l'assouplissement de la carte scolaire devrait en théorie avoir un impact particulièrement fort sur les choix des familles qui considèrent leur collège de secteur comme peu attractif, et on peut s'attendre à ce que la réforme ait accentué l'effet d'évitement des collèges de l'éducation prioritaire, avec des conséquences en termes de ségrégation scolaire. Cependant, une baisse des effectifs n'entraîne pas automatiquement de « ghettoïsation » des établissements de l'éducation prioritaire, car les changements de composition sociale de ces établissements dépendent des caractéristiques des familles qui bénéficient d'une dérogation.

L'analyse des conséquences de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire passe

donc par une étude détaillée des dérogations demandées et accordées dans les différents établissements du second degré, afin de prendre la mesure réelle des flux d'élèves concernés par la réforme. Il est cependant nécessaire de disposer de données sur une longue période pour distinguer les effets de l'assouplissement de la carte scolaire d'évolutions qui s'inscrivent dans des dynamiques de plus long terme. Les statistiques sur les dérogations n'étant disponibles que pour les années récentes, elles ne permettent pas de détecter d'éventuelles ruptures liées à la réforme. Nous utilisons donc en complément les données disponibles au niveau national sur les effectifs scolarisés dans les établissements du second degré depuis le début de la décennie 2000. De ce point de vue, notre étude se distingue de la plupart des travaux existants, qui s'appuient généralement sur des données en coupe ou ne remontant pas au-delà du milieu des années 2000².

NOTES

1. Voir aussi les analyses sur les dynamiques de ségrégation au niveau local de Ben Ayed, Broccolichi et Monfroy [4] et de Oberti et Prêteceille [5] dans ce numéro.

2. Cet article reprend une partie des analyses développées dans Fack et Grenet [3].

L'analyse des évolutions sur longue période suggère que la mise en place de l'assouplissement de la sectorisation en 2007 a contribué à amplifier l'érosion des effectifs de certains collèges « ambition réussite » (RAR) ou appartenant à des réseaux de réussite scolaire (RRS). Cet évitement croissant ne semble pas cependant avoir renforcé la « ghettoïsation » des établissements de l'éducation prioritaire, du moins à court terme, comme le soulignent Thauvel-Richard et Murat dans ce numéro [6].

Après une rapide description de l'éducation prioritaire en France métropolitaine (première partie), nous analysons les dérogations à l'entrée en sixième en RAR et en RRS en 2008 et 2009 (deuxième partie). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire sont ensuite mesurés à l'aide d'indicateurs construits sur longue période (troisième partie).

ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS LE SECOND DEGRÉ : RÉSEAUX « AMBITION RÉUSSITE » ET RÉSEAUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Avant d'analyser l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire, nous présentons quelques statistiques qui permettent de prendre la mesure des spécificités des deux grandes catégories de collèges qui composent l'éducation prioritaire en France (voir encadré ci-dessous) : les collèges « ambition réussite » et les collèges appartenant au réseau de réussite scolaire.

À la rentrée 2009, la répartition géographique des collèges RAR et des collèges RRS indique qu'en

France métropolitaine, ces derniers sont implantés principalement dans les grandes aires urbaines, en particulier les agglomérations de Paris, Lyon, Marseille et Lille.

La comparaison des caractéristiques des élèves entrant en sixième à la rentrée 2009 en fonction du type d'établissement fréquenté confirme le caractère particulièrement désavantagé des établissements relevant de l'éducation prioritaire, tant du point de vue scolaire que social. D'après les informations de la Base centrale SCOLARITÉ (BCS), près d'un tiers des élèves de RAR et un cinquième des élèves de RRS entrent en sixième avec une ou plusieurs années de retard, alors que cette proportion n'est que de 13,2 % dans les autres collèges. Le niveau moyen des établissements de l'éducation prioritaire, que l'on mesure à partir de leur rang moyen aux épreuves finales du diplôme du brevet 2006, est très inférieur à celui des autres collèges publics : en moyenne, les collèges RAR se situent en 88^e position sur 100, les collèges RRS en 74^e position, alors que les autres collèges se classent en moyenne en 44^e position.

Les difficultés scolaires rencontrées par les collèges de l'éducation prioritaire sont la conséquence immédiate du caractère extrêmement défavorisé de leur recrutement social. À la rentrée 2009, la part des élèves boursiers s'élevait à 46,6 % en RAR et 29,5 % en RRS contre seulement 16,1 % dans l'ensemble des autres collèges publics. La proportion d'élèves issus de catégories sociales défavorisées était de 73,8 % en RAR et 55,3 % en RRS contre 36,6 % dans les autres collèges publics.

On note enfin que les effectifs scolarisés dans les collèges relevant de

l'éducation prioritaire sont un peu plus réduits que ceux des autres établissements : à la rentrée 2009, le nombre moyen d'élèves entrant en sixième était de 90 en RAR, 103 en RRS alors qu'il s'élevait à 115 dans les autres collèges publics.

Le fait que les collèges RAR ou RRS comptent en moyenne 10 à 20 % d'élèves en moins que les autres établissements ne doit pas être interprété trop rapidement comme le symptôme d'un plus grand évitement scolaire. En effet, la taille des collèges varie en fonction d'une multitude de paramètres (localisation géographique, démographie locale, etc.) qui sont potentiellement corrélés avec le fait d'appartenir à un RAR ou un RRS. Seules l'étude des dérogations et l'analyse de l'évolution sur longue période des caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire peuvent mettre à jour les effets de l'assouplissement de la carte scolaire sur ces établissements.

ANALYSE DES DÉROGATIONS À L'ENTRÉE EN SIXIÈME EN RAR ET RRS

Dans cette partie, nous commençons par étudier les dérogations qui concernent l'ensemble des collèges relevant de l'éducation prioritaire (RAR et RRS) en 2008 et en 2009, avant d'analyser de manière plus détaillée les demandes émanant des élèves sectorisés en RAR, pour lesquelles des informations sont disponibles collège par collège.

La politique de l'éducation prioritaire en France : des ZEP aux RAR et RRS

La politique d'éducation prioritaire est née en 1981 du constat de la persistance des inégalités sociales dans la réussite scolaire des élèves. Il s'agissait alors d'identifier un certain nombre de zones géographiques socialement et économiquement défavorisées, afin de conduire une action éducative spécifique destinée à compenser les effets de ces difficultés socio-économiques. Cette intervention correctrice combinait une augmentation des moyens attribués aux établissements classés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) avec l'élaboration d'un projet éducatif défini par les acteurs de la communauté éducative et les représentants des collectivités territoriales. Cette politique fut poursuivie et renforcée pendant les années 1980 et 1990, allant jusqu'à concerner 15 % des écoliers et 12 % des collégiens en 1997.

Cependant, au début des années 2000, plusieurs études et rapports ont mis en évidence la relative inefficacité de la politique d'éducation prioritaire par rapport à l'objectif de réduction des écarts de résultats entre les élèves scolarisés en ZEP et les autres élèves [7, 8]. Face à ce constat d'échec, la politique d'éducation prioritaire fut relancée en 2006, à travers la création de nouveaux réseaux comportant un collège et les écoles de son bassin de formation (écoles maternelles et élémentaires). Cette nouvelle organisation visait à renforcer la cohérence pédagogique autour du parcours scolaire des élèves. Deux niveaux d'intervention ont été définis pour tenir compte de la concentration des difficultés sociales et scolaires dans les établissements concernés :

- les **réseaux « ambition réussite » (RAR)**, créés dès la rentrée 2006, ciblent les établissements dont les élèves font face aux difficultés sociales et scolaires les plus importantes et bénéficient de moyens supplémentaires. La sélection des collèges RAR s'est faite en fonction de critères sociodémographiques et scolaires, dont les trois principaux sont la proportion d'élèves de sixième issus de familles très défavorisées, la proportion d'élèves de sixième en retard de deux ans ou plus et la proportion d'élèves de sixième ayant un faible score à l'évaluation à l'entrée en sixième (pour une description plus complète du processus de sélection des collèges RAR, voir [9]). En 2006, les RAR comptaient 249 collèges (dont 206 en France métropolitaine) et 1 715 écoles (dont 1 437 en France métropolitaine), regroupant respectivement 5 % des collégiens et 3,4 % des écoliers du secteur public [10]. À la rentrée 2011, les RAR ont été remplacés par les réseaux Eclair ;

- les **réseaux de réussite scolaire (RRS)** accueillent un public plus hétérogène. Leur constitution revient aux académies qui les mettent en place à partir de la rentrée scolaire 2007. À cette date, ils comptent 857 collèges (dont 816 en France métropolitaine) et 5 329 écoles (dont 5 055 en France métropolitaine) regroupant respectivement 16,1 % des collégiens et 10,7 % des écoliers du secteur public [11].

Un taux de demande d'évitement à l'entrée en sixième plus élevé dans les collèges de l'éducation prioritaire, mais une demande très faible de la part des élèves boursiers

Les statistiques reportées dans le *tableau 1* indiquent que les demandes de dérogation à l'entrée en sixième sont plus élevées dans les collèges de l'éducation prioritaire que dans l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine, avec un taux de demande de 14,8 % à la rentrée 2009 (contre 10,9 % pour l'ensemble des élèves). Face à ce nombre important de demandes, le taux de satisfaction est plus faible que la moyenne nationale : 73,5 % en 2008 et 71,5 % en 2009 contre respectivement 79,8 % et 73,4 % pour l'ensemble des élèves

entrant en sixième dans le public. Au total, seuls 10,5 % des élèves sectorisés en RAR ou en RRS ont bénéficié d'une dérogation à l'entrée en sixième en 2008 et en 2009.

L'analyse des motifs invoqués à l'appui des dérogations demandées et accordées à la rentrée 2009 montre que la part des demandes émanant des boursiers est un peu plus élevée dans les établissements de l'éducation prioritaire qu'au niveau national (12 % contre 8 %), ce qui s'explique par la surreprésentation des élèves boursiers dans ces établissements (33 % contre 19 % au niveau national en 2009, d'après les chiffres de la BCS). Mais le taux de demande émanant des élèves boursiers n'est que de 5 %, ce qui reste faible par rapport à celui des autres élèves. Même si leurs demandes sont plus souvent satisfaites (90 % en 2008 et 87,2 % en 2009), les élèves boursiers

de l'éducation prioritaire sont moins de 5 % à bénéficier d'une dérogation à l'entrée en sixième. Les élèves de sixième boursiers sectorisés dans un collège de l'éducation prioritaire bénéficient trois fois moins souvent d'une dérogation que les élèves non boursiers.

Ces premières statistiques montrent que les familles qui résident dans le secteur des collèges de l'éducation prioritaire, en particulier les familles des élèves non boursiers, ont plus souvent recours aux dérogations que la moyenne. Pour illustrer l'importance de ce phénomène, on peut noter que les demandes de dérogation émanant des établissements de l'éducation prioritaire représentaient en 2008 un peu moins du tiers de l'ensemble des demandes exprimées à l'entrée en sixième, alors que ces établissements ne scolarisent qu'environ 17 % des effectifs du public en

Tableau 1 – Taux de demande et de satisfaction des demandes de dérogation à l'entrée en sixième aux rentrées 2008 et 2009

	Taux de demande de dérogation		Taux de satisfaction des demandes de dérogation		Part des élèves bénéficiant d'une dérogation	
	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers
Ensemble des collèges publics						
2008	9,9%	3,8%	79,8%	92,4%	7,9%	3,5%
2009	10,9%	4,3%	73,4%	85,4%	8,0%	3,7%
Évolution	+1,0 pt	+0,5 pt	-6,4 pts	-7,0 pts	+0,1 pt	+0,2 pt
Collèges publics de l'éducation prioritaire (RAR ou RRS)						
2008	14,3%	5,3%	73,5%	90,3%	10,5%	4,8%
2009	14,8%	4,8%	71,5%	87,2%	10,5%	4,2%
Évolution	+0,5 pt	-0,5 pt	-2,0 pts	-3,1 pts	-	-0,6 pt

Champ : ensemble des collèges publics (France métropolitaine) et collèges publics de l'éducation prioritaire (France métropolitaine).

Source : enquête relative à la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire en 2009 (DGESCO). Le nombre de boursiers a été estimé à partir des données de la Base centrale SCOLARITÉ (2008 et 2009)

France métropolitaine (d'après les chiffres de la BCS). À eux seuls, les collèges RAR concentrent près de 10 % des demandes alors qu'ils ne scolarisent que 3,4 % des effectifs. L'analyse détaillée des demandes par collège RAR révèle cependant l'existence d'une forte hétérogénéité entre établissements.

Un évitement massif pour près de 30 % des collèges RAR

L'enquête relative à la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire menée par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) à la rentrée 2008 et à la rentrée 2009 comporte un volet spécial pour les collèges « ambition réussite ». Parmi les informations collectées par la DGESCO pour chacun de ces établissements, figurent le nombre d'élèves théoriquement affectés au collège parmi les entrants en sixième, le nombre des dérogations demandées et accordées pour les élèves résidant dans le secteur du collège, ainsi que celles émanant d'élèves sectorisés dans d'autres établissements mais ayant demandé

à être scolarisés dans un collège « ambition réussite ». Ces données permettent de calculer deux indicateurs : d'une part, le taux d'attractivité des différents établissements et, d'autre part, le taux d'impact des dérogations accordées sur les effectifs scolarisés dans les collèges RAR³.

Le **taux d'attractivité** est un indicateur qui permet de mesurer, pour chaque collège, l'ampleur relative des demandes d'affectation émanant des élèves résidant en dehors du secteur par rapport aux demandes d'évitement émanant des élèves du secteur. Il est calculé à partir du flux net des demandes de dérogation, qui correspond à la différence entre le nombre de dérogations demandées pour accéder au collège et le nombre de dérogations demandées pour l'éviter. Ce flux net de demandes de dérogation est divisé par l'effectif théorique « redressé » du collège⁴. Le taux d'attractivité représente donc la variation des effectifs qui aurait été observée si toutes les dérogations avaient été accordées. Il est positif lorsque les demandes d'affectation au collège sont plus nombreuses que les demandes d'évitement et négatif dans le cas contraire. Avec un taux d'attrac-

tivité moyen de - 16 % en 2008 et de - 17 % en 2009, les collèges RAR sont plus souvent évités qu'attractifs. L'analyse de la distribution des taux d'attractivité indique cependant que tous les collèges RAR ne sont pas évités (16 % d'entre eux présentent des taux d'attractivité positifs) et que l'évitement massif ne concerne qu'une minorité de collèges RAR : chaque année, un peu moins de 30 % d'entre eux connaissent des taux d'attractivité inférieurs à - 25 %.

Le **taux d'impact** mesure l'effet réel des dérogations accordées sur les effectifs scolarisés en sixième dans les collèges RAR. Il est calculé comme le flux net de dérogations accordées à l'entrée en sixième divisé par l'effectif constaté à la rentrée. Il est positif lorsque le nombre d'élèves affectés

NOTES

3. Les données sur le taux d'attractivité et le taux d'impact des collèges classés en RAR ont déjà fait l'objet d'une exploitation statistique dans le cadre du bilan des collèges « ambition réussite » [12].

4. L'effectif théorique « redressé » est calculé en ajoutant aux effectifs de sixième constatés à la rentrée le nombre de dérogations accordées pour éviter le collège et en retranchant le nombre de dérogations accordées pour y être affecté.

par dérogation dans un collège RAR est plus élevé que le nombre d'élèves qui bénéficient d'une dérogation pour l'éviter, et négatif dans le cas contraire. Le taux d'impact moyen est d'environ -10 % en 2008 et 2009, soit un niveau un peu moins négatif que le taux d'attractivité. Cette différence s'explique par le plus faible taux de satisfaction des dérogations visant à éviter les collèges les moins attractifs, qui atténue en partie le phénomène d'évitement et la baisse des effectifs enregistrée par ces établissements (le taux moyen de satisfaction des dérogations étant d'environ 75 % dans les collèges RAR).

L'étude des dérogations demandées et accordées en 2008 et en 2009 met ainsi en lumière la diversité des situations auxquelles font face des collèges « ambition réussite » : alors que certains établissements ne sont pas ou peu évités, d'autres voient leurs effectifs amputés de plus de 25 % du fait des dérogations.

Le degré d'attractivité des collèges RAR varie avec le contexte scolaire local

L'analyse des déterminants du taux d'attractivité des collèges RAR permet de mieux comprendre le phénomène d'évitement qui touche cette catégorie d'établissements. Il apparaît que l'attractivité de ces collèges ne dépend pas uniquement de leurs caractéristiques propres, mais varie fortement avec le contexte scolaire local. Pour étudier ce phénomène, nous avons effectué une analyse économétrique afin de mesurer la corrélation qui lie le taux d'attractivité des collèges RAR avec les caractéristiques sociales et scolaires de leurs élèves, ainsi que

les caractéristiques des collèges avoisinants. Le modèle théorique prédit en effet que l'attractivité d'un collège dépend de « l'offre scolaire » locale : un collège sera d'autant plus évité qu'il est en concurrence avec des collèges de meilleur niveau. La « performance » relative d'un collège RAR par rapport aux collèges publics environnants, ainsi que la distance entre ce collège et les établissements situés dans son voisinage, devraient donc en théorie être corrélées avec son attractivité. En revanche, la présence locale de « bons » collèges privés devrait *a priori* avoir peu d'impact sur le taux d'attractivité des collèges RAR, puisque ce dernier est calculé à partir des demandes de dérogation et reflète donc uniquement les souhaits de mobilité entre établissements publics.

Pour mesurer l'importance des différents facteurs qui déterminent le taux d'attractivité, nous avons effectué plusieurs séries de régressions, en introduisant d'abord les caractéristiques propres du collège RAR comme variables explicatives : réussite au diplôme national du brevet (DNB) en 2006 (mesurée par le classement du collège parmi l'ensemble des collèges publics, à partir des résultats du DNB 2006), part des élèves de sixième ayant au moins un an de retard scolaire et, enfin, part des élèves issus de familles défavorisées (définies à partir de la PCS du chef de ménage⁵). Ces deux dernières caractéristiques sont proches des critères qui ont été utilisés pour décider du classement des collèges en RAR. Nous avons ensuite introduit des variables supplémentaires dans l'analyse, pour prendre en compte les caractéristiques de « l'offre scolaire » locale.

Pour identifier les collèges situés

dans le voisinage des collèges « ambition réussite », nous avons utilisé les informations sur la géolocalisation des collèges fournies par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et avons construit un indicateur de performance relative du collège RAR par rapport au collège public le plus proche au sein de l'académie, en calculant leur écart de classement aux épreuves du DNB 2006. Nous avons également retenu comme variable explicative la distance séparant ces deux collèges. Pour nous assurer de la robustesse de nos résultats, nous avons ensuite recalculé les mêmes variables (performance relative et distance) en sélectionnant cette fois-ci le « meilleur » collège public (du point de vue des résultats moyens aux épreuves du DNB 2006) de l'académie situé dans un rayon de 5 km autour du collège RAR. Enfin, nous avons pris en compte la présence d'établissements privés en calculant un indice de performance relative du collège RAR par rapport au meilleur établissement privé situé à moins de 5 km.

Les résultats des régressions sont présentés dans le *tableau 2*. Dans la colonne **(1)**, la variable explicative principale est la performance du collège « ambition réussite » aux épreuves du DNB 2006⁶. Le coefficient associé à cette variable n'est pas significatif, ce qui indique que la

NOTES

5. Nous avons choisi d'adopter les mêmes catégories que celles utilisées dans le cadre des Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré (IPES).

6. Les régressions ont été réalisées à partir des données des rentrées 2008 et 2009, de manière à disposer d'un échantillon de taille suffisante. Une indicatrice d'année permet de contrôler la variation du taux moyen d'attractivité d'une année à l'autre.

Tableau 2 – Déterminants du taux d'attractivité des collèges « ambition réussite » en 2008 et en 2009

Variable dépendante : taux d'attractivité	(1)	(2)	(3)	(4)
Caractéristiques du collège RAR :				
Rang du collège au DNB en 2006	-0.009 (.0007)	-0.001 (.0007)		
Proportion d'élèves de catégories sociales défavorisées		-0.017* (.0009)	-0.029** (.0013)	-0.008 (.0009)
Proportion d'élèves en retard en sixième		-0.040*** (.0012)	-0.020** (.0010)	-0.024* (.0013)
Par rapport au collège non RAR le plus proche :				
Différence de rang au DNB (2006)			-0.019*** (.0004)	
Distance entre les deux collèges			.0526*** (.0167)	
Par rapport au « meilleur » collège public non RAR à moins de 5 km :				
Différence de rang au DNB (2006)				-0.026*** (.0005)
Distance entre les deux collèges				.0182** (.0087)
Par rapport au « meilleur » collège privé non RAR à moins de 5 km :				
Différence de rang au DNB (2006)			-0.003 (.0005)	.0006 (.0005)
Indicatrice d'année	X	X	X	X
R2	.0040	.0454	.1092	.1157
Nombre d'observations	414	414	388	388

Note : *** : significatif à 1%, ** : significatif à 5%, * : significatif à 10%. Les écarts-types des coefficients estimés sont entre parenthèses. Les régressions incluent une constante et un effet fixe année.

Champ : ensemble des collèges classés en RAR en 2008 ou 2009, France métropolitaine.

Source : calculs effectués à partir de la Base centrale SCOLARITÉ (2008 et 2009) et de l'enquête relative à la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire menée par la DGESCO en 2008 et 2009. Le « meilleur » collège à moins de 5 km est défini comme le collège dont la note moyenne aux épreuves finales du diplôme national du brevet en 2006 est la plus élevée parmi l'ensemble des collèges non RAR situés dans un rayon de 5 km du collège RAR étudié.

réussite au brevet des collèges RAR n'est pas fortement corrélée avec leur taux d'attractivité. Les résultats reportés dans la colonne (2) montrent en revanche que les autres caractéristiques sociodémographiques sont significativement corrélées avec le taux d'attractivité. En particulier, l'attractivité des collèges RAR est d'autant plus faible qu'ils scolarisent des élèves plus défavorisés socialement et que la part des élèves ayant au moins un an de retard scolaire est plus importante.

Nous introduisons ensuite des variables supplémentaires sur le contexte scolaire local dans les deux

dernières régressions : les résultats de la colonne (3) prennent en compte les variables de performance et de distance calculées à partir du collège public le plus proche, et ceux de la colonne (4) considèrent le « meilleur » collège situé à moins de 5 km. Les coefficients des deux régressions sont très similaires : la performance relative et la distance aux collèges du voisinage sont significativement corrélées avec le taux d'attractivité, respectivement négativement et positivement. En d'autres termes, plus l'écart de niveau entre le collège voisin et le collège RAR est important, plus le collège RAR est évité et son

taux d'attractivité faible. En revanche, la distance entre les collèges du voisinage a un effet positif sur le taux d'attractivité du collège RAR : un éloignement plus important entre les deux collèges limite en effet les possibilités de choix des familles. Enfin, la présence de bons collèges privés n'est pas corrélée avec le taux d'attractivité, ce qui est cohérent avec les prédictions théoriques.

Ces premières analyses suggèrent que, si l'évitement de certains collèges par les familles est incontestablement lié à la forte concentration d'élèves connaissant des difficultés sociales et scolaires importantes dans

les collèges classés en RAR, il varie également en fonction du contexte scolaire local. Le taux d'attractivité des collèges RAR est en effet d'autant plus faible qu'ils sont situés à proximité de collèges publics de meilleur niveau.

Il convient toutefois de souligner les limites de cette analyse. D'une part, cette étude est essentiellement descriptive et les données ne nous permettent pas d'estimer de façon précise si les relations mises en évidence par les régressions peuvent être interprétées de façon causale. D'autre part, nous sommes contraints de limiter notre analyse aux années récentes, en l'absence de statistiques sur les dérogations demandées avant la rentrée 2008. Il n'est donc pas possible de quantifier directement l'effet de l'assouplissement de la carte scolaire sur le volume des dérogations en RAR. Dans la partie suivante, nous construisons différents indicateurs pour évaluer de manière indirecte l'impact de la réforme de 2007, à partir des données de la BCS.

LES EFFETS DE L'ASSOULISSEMENT DE LA CARTE SCOLAIRE DANS L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

L'étude des dérogations à l'entrée en sixième dans les collèges RAR et RRS montre que certains établissements de l'éducation prioritaire sont aujourd'hui soumis à une forte pression du fait du nombre important de demandes de dérogations déposées par les familles qui résident dans ces secteurs. Ce constat ne permet pas cependant d'affirmer que l'assouplissement de la carte scolaire a amplifié ce mouvement d'évitement. En effet,

en l'absence d'informations sur le nombre de dérogations demandées et accordées pour éviter les collèges de l'éducation prioritaire avant 2008, ainsi que de données de panel qui permettraient de retracer le parcours des élèves au cours du temps, on ne peut mesurer directement les variations d'effectifs qui sont imputables à la réforme de 2007. Il faut donc procéder de manière indirecte, en comparant l'évolution dans le temps des effectifs scolarisés en RAR ou en RRS par rapport aux effectifs scolarisés dans les établissements voisins, à partir de moyennes par établissement ou type d'établissement.

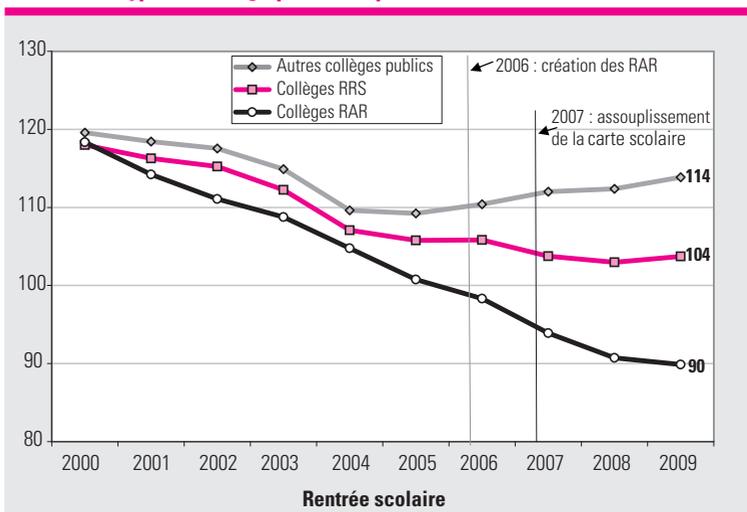
Pour mener à bien ces analyses, nous avons mobilisé plusieurs sources statistiques. Pour calculer l'évolution de la composition sociale des établissements, nous avons utilisé les informations sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves contenues dans la BCS, disponibles pour les années 2000 à 2009 pour le secteur public. Les indicateurs de

niveau des collèges ont été calculés à partir des résultats au brevet par établissement de la Base du diplôme national du brevet pour les années 2006-2009. Enfin, nous avons utilisé la Base centrale des établissements (BCE) pour identifier les différents établissements d'enseignement secondaire d'une même commune.

Une forte érosion des effectifs à l'entrée en sixième

Le graphique 1 montre l'évolution des effectifs moyens d'élèves entrant en sixième en fonction du type de collège public fréquenté. Pour éviter que cette comparaison ne soit faussée par la création ou la disparition de collèges au cours de la période, ou encore par le classement ou le déclassement de collèges en RAR ou en RRS, nous avons adopté deux séries de restrictions. D'une part, nous avons limité l'échantillon aux collèges publics présents tout au long

Graphique 1 - Évolution des effectifs moyens d'élèves entrant en sixième en fonction du type de collège public fréquenté



Champ : ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège de France métropolitaine (hors collèges ouverts ou fermés pendant la période).

Lecture : à la rentrée 2009, les collèges RAR, RRS et les autres collèges publics comptaient en moyenne respectivement 90, 104 et 114 élèves entrant en sixième.

Source : Base centrale SCOLARITÉ (2000-2009) et Base centrale des établissements (2000-2009)

de la période considérée (2000-2009), ce qui représente 95 % des établissements. D'autre part, nous n'avons inclus dans la catégorie « collèges RAR » que les établissements classés comme tels en 2006 et dans la catégorie « collèges RRS » que les établissements classés comme tels en 2007. Au total, notre échantillon de travail inclut 197 collèges RAR, 802 collèges RRS et 3 902 collèges publics hors éducation prioritaire.

La lecture du *graphique 1* révèle une divergence particulièrement frappante dans l'évolution des effectifs scolarisés dans les différents types de collèges publics. Alors qu'en 2000 les effectifs moyens d'élèves entrant en sixième étaient très proches dans les trois types d'établissements (environ 119 élèves), des écarts très importants se sont creusés au cours de la décennie 2000 : en 2009, les collèges RAR ne comptaient plus en moyenne que 90 élèves entrant en sixième, contre 104 en RRS et 114 dans les autres collèges publics. On constate par ailleurs que cette divergence, relativement limitée jusqu'en 2004, s'est accélérée à partir de la rentrée 2005 : à partir de cette date, les effectifs des collèges RRS, et plus encore des collèges RAR, ont continué à chuter alors que ceux des autres collèges se sont mis à croître tendanciellement.

Il serait tentant d'interpréter l'érosion relative des effectifs scolarisés en RRS et en RAR comme une conséquence directe de l'assouplissement de la carte scolaire. Cette interprétation se heurte cependant à deux difficultés : d'une part, le creusement des écarts d'effectifs entre les différentes catégories de collèges semble avoir débuté avant la réforme de 2007, ce qui peut s'expliquer par un évitement significatif dès 2005 ; d'autre part, on

ne peut exclure que les évolutions observées soient également le produit de contrastes démographiques locaux. Il serait utile de compléter cette étude par des données sur le reflux démographique lié aux difficultés socio-économiques croissantes que rencontrent les communes où sont implantés ces collèges.

Pour tenter de mesurer la contribution spécifique de l'assouplissement de la carte scolaire à la « perte » relative d'élèves subie par les collèges de l'éducation prioritaire, nous avons cherché à comparer les collèges RAR et RRS avec les autres collèges publics implantés dans la même commune. Dans la mesure où l'on peut supposer que les évolutions démographiques sont moins contrastées à l'intérieur d'une même commune qu'entre communes distinctes, cette approche permet de neutraliser en grande partie l'hétérogénéité spatiale qui caractérise la démographie scolaire. Ce type de comparaison présente néanmoins un inconvénient important : l'érosion relative des effectifs d'élèves scolarisés dans les collèges RAR et RRS est mesurée par rapport à des établissements proches qui sont eux-mêmes susceptibles d'avoir perdu des élèves à la suite de l'assouplissement de la carte scolaire. Les résultats obtenus doivent donc être interprétés avec prudence car ils peuvent sous-estimer l'augmentation réelle de l'évitement des collèges consécutive à la réforme de 2007.

Pour mener à bien cette comparaison, nous avons considéré l'ensemble des communes (ou des arrondissements pour les villes de Paris, Lyon et Marseille) où coexistent des collèges classés RAR ou RRS et des collèges publics qui ne relèvent pas de l'éducation prioritaire. Au cours de la

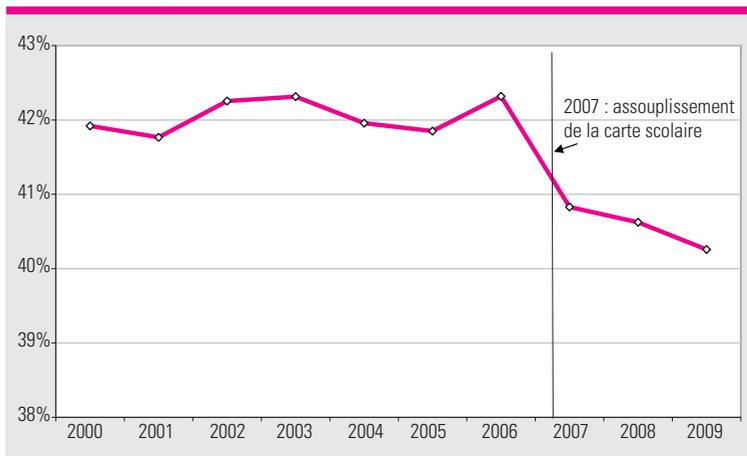
période étudiée, ces communes sont au nombre de 270 et incluent 139 collèges RAR (soit environ 70 % des collèges RAR présents tout au long de la période), 380 collèges RRS (soit 47 % des collèges RRS) et 709 autres collèges publics (soit 18 % des collèges).

Le premier groupe considéré inclut les 183 communes qui associent un ou plusieurs collège(s) RRS avec un ou plusieurs collège(s) public(s) hors éducation prioritaire. Le *graphique 2* montre comment la répartition moyenne des élèves scolarisés en sixième dans le public entre les deux types d'établissements de ces communes a évolué au cours de la décennie 2000. La lecture de ce graphique fait apparaître une rupture nette à la rentrée 2007 : alors qu'au cours de la période 2000-2006, la proportion d'élèves scolarisés en collège RRS était stable (autour de 42 %), cette proportion a chuté brutalement à 40,6 % en 2007 et a continué à décliner par la suite, pour atteindre un peu plus de 40 % en 2009. Le caractère particulièrement net de la discontinuité observée entre 2006 et 2007 suggère que l'érosion relative des effectifs scolarisés en RRS à l'entrée en sixième est la conséquence directe de l'assouplissement de la carte scolaire, qui a amplifié le mouvement d'évitement de ces collèges. Entre 2006 et 2009, les communes considérées ont vu 2 % de leurs effectifs d'entrants en sixième dans le public se réallouer des collèges RRS vers d'autres types de collèges. Dans la mesure où, en 2006, ces communes comptaient en moyenne 406 élèves entrant en sixième dans le public, dont 162 en RRS, on peut estimer que l'assouplissement de la carte scolaire a fait perdre aux collèges RRS environ 5 % de leurs effectifs entre 2006 et

2009. L'extrapolation de ces résultats à l'ensemble des collèges RRS conduirait à estimer à environ 40 % la contribution de l'assouplissement de la carte scolaire à la diminution des effectifs enregistrée par les collèges RRS entre 2000 et 2009 (qui est de l'ordre de 13 %).

Le second groupe considéré inclut les 87 communes qui associent un ou plusieurs collèges RAR avec un ou plusieurs collèges public(s) non RAR (il peut s'agir de collèges RRS, de collèges hors éducation prioritaire ou des deux simultanément). L'évolution de la répartition des élèves entrant en sixième entre ces deux types d'établissements est indiquée dans la *graphique 3*. Comme dans le cas des collèges RRS, on observe que l'érosion relative des effectifs scolarisés en RAR s'est accélérée à partir de l'entrée en vigueur de l'assouplissement de la carte scolaire en 2007. Cependant, cette érosion semble s'être enclenchée dès la rentrée 2005. Une interprétation possible de ce phénomène est que la « labellisation » des collèges « ambition réussite » a elle-même contribué à accroître leur évitement, en révélant à certains parents d'élèves les difficultés objectives rencontrées par ces établissements. Mais ceci n'explique pas l'érosion entre 2004 et 2006, qui peut laisser supposer un évitement antérieur à la réforme. L'érosion ultérieure des effectifs scolarisés dans les collèges RAR semble quant à elle pouvoir être attribuée à l'assouplissement de la carte scolaire à travers l'augmentation des dérogations accordées pour éviter ces collèges, qui pourrait s'être opérée de manière plus progressive que dans le cas des RRS. Entre 2006 et 2009, la part des élèves scolarisés en RAR dans les communes concer-

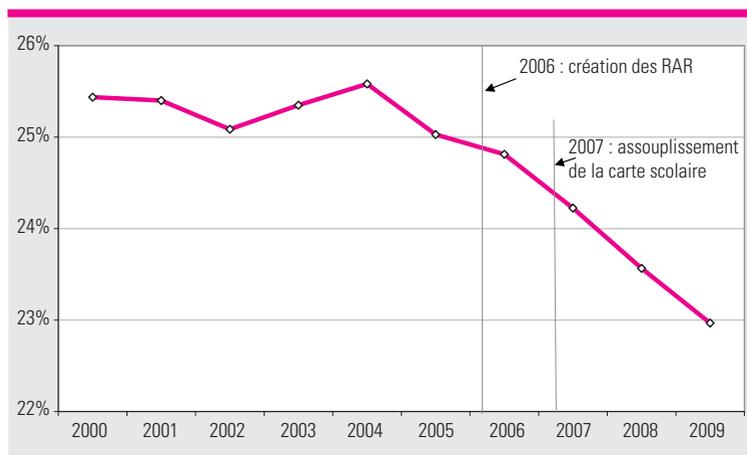
Graphique 2 - Évolution de la part des élèves scolarisés dans un collège RRS parmi les entrants en sixième dans un collège public dans les communes de France métropolitaine où coexistent des collèges RRS et des collèges hors éducation prioritaire



Champ : ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège public de l'une des 183 communes (arrondissements dans le cas de Paris, Lyon et Marseille) de France métropolitaine où coexistent des collèges RAR et des collèges non RAR (collèges RRS ou collèges hors éducation prioritaire).

Source : Base centrale SCOLARITÉ (2000-2009) et Base centrale des établissements (2000-2009)

Graphique 3 - Évolution de la part des élèves scolarisés dans un collège RAR parmi les entrants en sixième du public dans les communes de France métropolitaine où coexistent des collèges RAR et des collèges non RAR



Champ : ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège public de l'une des 87 communes (arrondissements dans le cas de Paris, Lyon et Marseille) de France métropolitaine où coexistent des collèges RAR et des collèges non RAR (collèges RRS ou collèges hors éducation prioritaire).

Source : Base centrale SCOLARITÉ (2000-2009) et Base centrale des établissements (2000-2009)

nées est passée de 24,8 à 23 %. En supposant que l'intégralité de cette diminution soit imputable à la réforme de 2007, on peut estimer que l'assouplissement de la carte scolaire a fait perdre aux collèges RAR environ 9 % de leurs effectifs entre 2006 et 2009 (en 2006, les communes étudiées comptaient en moyenne 719 élèves entrant en sixième dans le public, dont

149 en RAR). L'extrapolation de ces résultats à l'ensemble des collèges classés RAR conduit à évaluer à 30 % la contribution de la carte scolaire à la diminution des effectifs enregistrés entre 2000 et 2009 dans ces collèges (qui est de l'ordre de 24 %).

Cependant, ces deux estimations (5 % pour les RRS et 9 % pour les RAR) sont sans doute minorées car la

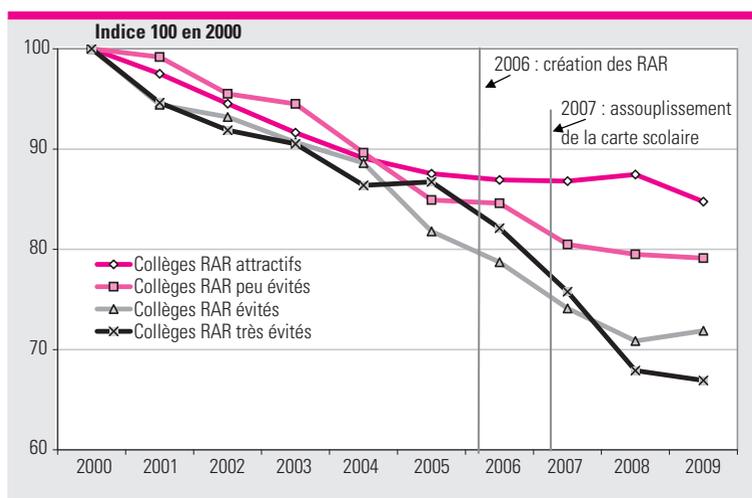
perte d'effectifs entrants en sixième des communes considérées peut être, elle aussi, une conséquence de l'évitement de collèges en éducation prioritaire pour aller dans un collège d'une autre commune.

Une perte importante des effectifs de sixième pour les collèges RAR « très évités » entre 2006 et 2009

L'existence d'informations sur les dérogations demandées pour intégrer ou, au contraire, éviter les collèges RAR à la rentrée 2009 offre la possibilité d'affiner l'analyse en comparant la dynamique des effectifs de ces collèges en fonction de leur taux d'attractivité. Le *graphique 4* représente l'évolution des effectifs moyens d'élèves entrant en sixième dans les collèges RAR en fonction du taux d'attractivité moyen de ces établissements en 2008 et 2009. On définit quatre groupes de collèges RAR à partir des quartiles de la distribution des taux d'attractivité : les collèges « très évités » sont ceux dont le taux d'attractivité est inférieur au premier quartile, les collèges « évités » sont ceux dont le taux d'attractivité est compris entre le premier et le deuxième quartile, et ainsi de suite pour les collèges « peu évités » et « attractifs ». Pour faciliter la lecture du graphique, les effectifs sont normalisés à 100 en 2000.

On constate que les diminutions d'effectifs enregistrées par les quatre types de collèges « ambition réussite » sont relativement similaires entre 2000 et 2005 (comprises entre -2,5 et -3,5 % par an), mais commencent à diverger à partir de 2006 et plus nettement encore à partir de 2007.

Graphique 4 - Évolution des effectifs moyens d'élèves entrant en sixième (normalisés à 100 en 2000) dans les collèges RAR en fonction de leur taux d'attractivité moyen en 2008 et 2009



Champ : ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège RAR de France métropolitaine (hors collèges ouverts ou fermés pendant la période).

Lecture : le taux d'attractivité de collège représente la variation en pourcentage des effectifs qui aurait été observée si toutes les dérogations demandées à l'entrée en sixième avaient été accordées. Les quatre catégories de collèges RAR sont définies à partir des quartiles de la distribution des taux d'attractivité moyens en 2008 et 2009. Les effectifs moyens d'élèves entrant en sixième sont normalisés à 100 à la rentrée 2000.

Source : Base centrale SCOLARITÉ (2000-2009) et Base centrale des établissements (2000-2009)

De manière particulièrement intéressante, on observe que l'érosion des effectifs au cours de la période 2006-2009 est d'autant plus marquée que le collège est peu attractif : entre 2006 et 2007, les collèges « très évités » ont perdu 18 % de leurs effectifs, les collèges « évités » 9 %, les collèges « peu évités » 6 % et les collèges « attractifs » seulement 2 %. Ces résultats suggèrent que l'assouplissement de la carte scolaire a très probablement amplifié la dynamique d'évitement des collèges RAR qui s'est amorcée au moment de leur labellisation en 2006, mais de manière différenciée selon les établissements. Les collèges qui ont reçu le plus grand nombre de demandes de dérogation pour bénéficier d'une affectation dans un autre établissement sont également ceux qui ont perdu le plus grand nombre d'élèves depuis la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire. On peut en déduire que le nombre de

dérogations accordées pour éviter ces collèges a augmenté significativement depuis la réforme de 2007, sans que l'on puisse évaluer si ce phénomène est lié principalement à un accroissement des demandes, à une augmentation du taux de satisfaction de ces demandes, ou aux deux à la fois⁷.

NOTE

7. Pour compléter cette approche, il aurait été intéressant d'étudier l'évolution des flux d'élèves entrant en sixième dans un collège de l'éducation prioritaire en fonction de leur école d'origine, afin de préciser si l'évitement croissant des établissements classés en RAR ou RRS émane plutôt d'élèves scolarisés dans des écoles élémentaires de l'éducation prioritaire ou, au contraire, d'élèves issus d'écoles n'appartenant pas à un RAR ou un RRS. Malheureusement, le manque de fiabilité dans la BCS de la variable indiquant l'école d'origine des élèves entrant en sixième ainsi que les variations dans le temps du taux de renseignement de cette variable ne permettent pas de mener à bien ce type d'analyse.

Le profil social des collèges en EP n'est pas significativement modifié

À la lumière des résultats précédents, l'argument selon lequel l'assouplissement de la carte scolaire a contribué à accélérer l'évitement des collèges publics accueillant les élèves les plus défavorisés sur le plan social et scolaire paraît difficilement contestable. Il reste que les conséquences de cette érosion des effectifs sur les inégalités scolaires dépendent très largement du profil des élèves qui ont obtenu une dérogation pour éviter leur collège de secteur : si ces élèves sont en moyenne moins défavorisés que ceux qui sont restés scolarisés dans le collège classé RAR ou RRS, alors l'assouplissement de la carte scolaire aura plutôt contribué à creuser les inégalités sociales entre collèges ; si, au contraire, les élèves bénéficiant d'une dérogation appartiennent aux catégories sociales les plus défavorisées, la réforme de 2007 aura plutôt eu pour effet de réduire la ségrégation scolaire.

Idealement, on aurait souhaité comparer le profil social et scolaire des bénéficiaires et non-bénéficiaires d'une dérogation à l'entrée en sixième, parmi l'ensemble des élèves résidant dans le secteur des collèges de l'éducation prioritaire. Malheureusement, en l'absence d'informations permettant d'identifier ces élèves, une telle comparaison ne peut être effectuée. Il faut se contenter d'une approche plus indirecte qui consiste à étudier l'évolution de la composition sociale des collèges de l'éducation prioritaire, et de comparer cette évolution à celle des collèges publics environnants.

À première vue, l'analyse de l'évo-

lution de la composition sociale par type d'établissement ne révèle pas de modification significative à l'échelle nationale après la mise en place de l'assouplissement de la carte scolaire. Quel que soit le type de collège considéré, la proportion d'élèves de catégorie sociale défavorisée à l'entrée en sixième est restée extrêmement stable au cours de la décennie 2000 (autour de 76 % pour les collèges RAR, 56 % pour les collèges RRS et 38 % pour les autres collèges publics). On n'observe pas en particulier de « ghettoïsation » croissante des collèges RAR ou RRS au cours de la période. Leur profil social n'est pas modifié, comme le soulignent Thauvel-Richard et Murat dans ce numéro [6].

Dans la mesure où les contrastes démographiques locaux sont susceptibles de fausser la comparaison de l'évolution de la composition sociale des différentes catégories de collèges publics, nous avons adopté la même approche que dans la section précédente, en nous concentrant sur les communes où coexistent des collèges classés RAR ou RRS et des collèges publics hors éducation prioritaire. L'analyse de la répartition des élèves entrant en sixième en fonction de leur catégorie sociale dans les différents types de collèges publics des communes qui associent collèges RRS et collèges hors éducation prioritaire, montre une légère évolution. Entre 2006 et 2009, on constate en effet que la proportion d'élèves scolarisés dans un collège RRS de leur commune est passée de 51 à 48 % pour les élèves de catégories « défavorisées » et de 40 à 38 % pour les élèves de catégories « moyennes ». La répartition des élèves issus des catégories sociales plus aisées (« favorisées » et « très favorisées ») entre collège RRS et

collèges hors éducation prioritaire n'a pas quant à elle évolué sensiblement depuis la mise en place de l'assouplissement de la carte scolaire. L'analyse des communes où coexistent un ou plusieurs collèges RAR avec un ou plusieurs collèges publics non RAR donne des résultats similaires : entre 2006 et 2009, la part des élèves défavorisés scolarisés dans un collège RAR de leur commune est passée de 35 à 32 %, alors que celle des autres catégories sociales restait stable.

Ces résultats suggèrent que des élèves défavorisés socialement ont bénéficié d'une augmentation des dérogations pour éviter un collège en éducation prioritaire, sans pour autant avoir eu d'impact détectable sur la ségrégation scolaire. En effet, dans les collèges RAR comme dans les RRS, la réorientation d'une partie des élèves défavorisés des collèges de l'éducation prioritaire vers d'autres collèges publics est restée d'une ampleur trop faible pour avoir modifié sensiblement la composition sociale des collèges de l'éducation prioritaire, qui demeure très défavorisée. De plus, étant donnée la composition sociale des collèges RAR (75 % des entrants en sixième sont de catégorie sociale défavorisée), on pouvait s'attendre à ce que les mouvements concernent cette population.

La réorientation d'une partie des élèves d'origine sociale défavorisée vers des collèges n'appartenant pas à l'éducation prioritaire s'est traduite par une légère amélioration relative du niveau moyen des collèges fréquentés par ces élèves à partir de la rentrée 2007. Entre 2006 et 2009, dans les communes où coexistent des collèges RAR et des collèges non RAR, le niveau moyen au Brevet du collège public fréquenté a progressé de 1,5 place

(sur une échelle de 1 à 100) pour les élèves issus de catégories sociales défavorisées et de 1 place pour les élèves issus de catégories sociales moyennes. Cependant, cette inflexion a débuté en 2005, elle est donc difficilement imputable à la réforme.

Pas de rupture dans la répartition des effectifs entre le public et le privé

Les analyses qui précèdent ont été réalisées en ne considérant que la population des élèves entrant en sixième dans un collège public. Afin de compléter l'analyse, nous avons analysé l'évolution de la proportion d'élèves scolarisés dans le privé à l'entrée en sixième dans les 183 communes où coexistent des collèges RRS et des collèges hors éducation prioritaire, d'une part, et dans les 87 communes où coexistent des collèges RAR et des collèges non RAR, d'autre part. Dans ces deux catégories de communes, la part du secteur privé a légèrement progressé entre 2002 et 2009, mais sans rupture apparente en 2007⁸. Il ne semble donc pas que l'assouplissement de la carte scolaire ait favorisé la croissance ou, au contraire,

le reflux du secteur privé dans les communes qui comportent des collèges classés en éducation prioritaire.

CONCLUSION

Les analyses menées dans cette étude indiquent que, bien que l'assouplissement n'ait pas eu d'impact détectable à l'échelle nationale, cette réforme a eu des effets significatifs sur les collèges de l'éducation prioritaire. Nos estimations révèlent que l'augmentation du nombre de dérogations accordées pour éviter ces collèges a entraîné une diminution des effectifs scolarisés en sixième entre 2006 et 2009, d'au moins 5 % pour les collèges des réseaux de réussite scolaire et d'au moins 9 % pour les collèges « ambition réussite ». Elles montrent également que près de 30 % des collèges RAR ont subi une perte de plus de 18 % de leurs effectifs en trois ans.

Nos conclusions sont cependant plus nuancées que celles du rapport d'Obin et Peyroux [1], des études du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN) [2] et de Merle [13]. Nous montrons en effet que si 30 à 40 % de l'érosion des effectifs des collèges

« ambition réussite » et des collèges des réseaux de réussite scolaire peuvent être imputés aux effets de l'assouplissement de la carte scolaire, le reste de cette érosion est lié à d'autres facteurs. L'étude spécifique des demandes de dérogation émanant des collèges RAR montre aussi que ce phénomène d'évitement ne dépend pas uniquement de l'ampleur des difficultés sociales et scolaires des collèges de l'éducation prioritaire, mais qu'il varie également en fonction du contexte scolaire local, dans la mesure où le taux d'attractivité des collèges « ambition réussite » est d'autant plus faible qu'ils sont situés à proximité de collèges publics de meilleur niveau.

Par ailleurs, nos estimations ne montrent pas d'évolution significative du profil social des collèges de l'éducation prioritaire à la suite de l'assouplissement de la carte scolaire, du moins à court terme et à l'échelle nationale. Si l'on observe que des élèves défavorisés socialement ont bénéficié de dérogations pour éviter un collège en éducation prioritaire, il apparaît cependant que les élèves boursiers ont nettement moins bénéficié de dérogations que les élèves non boursiers. ■

NOTE

8. On constate par ailleurs que la composition sociale des collèges privés implantés dans ces communes est devenue de plus en plus favorisée au cours de la décennie 2000 (entre 2002 et 2009, la proportion d'élèves issus de milieux sociaux très favorisés est passée de 29 à 33 % dans les collèges privés situés dans ces communes), mais sans rupture nette en 2007.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Obin J.-P., Peyroux C.**, *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire*, Rapport au ministère de l'éducation nationale, La Documentation française, Paris, 2007.
- [2] **SNPDEN**, « Enquête sur l'assouplissement de la carte scolaire : premiers résultats », *Direction*, n° 178, p. 49-57, 2010.
- [3] **Fack G., Grenet J.**, *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, École d'Économie de Paris, CEPREMAP, 2012.
- [4] **Ben Ayed C., Broccolichi S., Monfroy S.**, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *dans ce numéro*.
- [5] **Oberti M., Prêteceille E.**, « Drogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », *dans ce numéro*.
- [6] **Thaurel-Richard M., Murat F.**, « Évolution des caractéristiques des collèges durant l'assouplissement de la mise en œuvre de la carte scolaire de 2007 », *dans ce numéro*.
- [7] **Bénabou R., Kramarz F., Prost C.**, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et Statistique*, n° 380, p. 3-30, 2004.
- [8] **Armand A., Gille B.**, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, La Documentation française, 2006.
- [9] **Stéfanou A.**, « Les réseaux "ambition réussite". État des lieux en 2006-2007 », *Note d'information*, 09.09, MEN-DEPP, 2009.
- [10] **MEN-DEPP**, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2007*.
- [11] **MEN-DEPP**, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2008*.
- [12] **MEN-DEPP**, *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*, 2010.
- [13] **Merle P.**, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, n° 1, vol. 2, p. 37-50, 2011.

Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ?

Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées

Comment la politique d'assouplissement de la carte scolaire et ses mises en œuvre locales ont-elles impacté la ségrégation sociale au collège ? La réponse à cette question se construit à partir de connaissances antérieures, de comparaisons statistiques et d'enquêtes de terrain. Quand la fréquence des dérogations accordées à l'entrée en sixième double en France entre 2006 et 2008, les ségrégations s'accroissent nettement aux deux extrémités de la hiérarchie sociale des collèges urbains. Y participe à la fois une fuite accrue et socialement inégale des collèges stigmatisés et l'usage encore plus massif du secteur privé par les familles les mieux dotées socialement, en réaction à l'essor des dérogations. Nous le vérifions encore plus nettement à partir d'enquêtes comparant les politiques locales et l'évolution contrastée des ségrégations scolaires à Lille et à Saint-Étienne sur plus de dix ans : l'amplification durable des scolarisations hors secteur alimente des processus cumulatifs de hiérarchisation et de stigmatisation de collèges aux effets délétères.

Choukri Ben Ayed

Professeur des universités en sociologie, GRESCO, Université de Limoges

Sylvain Broccolichi

Maître de conférences en sociologie, RECIFES, Université d'Artois

Brigitte Monfroy

Maître de conférences en sociologie, CLERSÉ, Université d'Artois

Favoriser l'accès des élèves de milieux populaires aux établissements les plus prisés et réduire ainsi la ségrégation sociale liée au secteur d'habitation constituaient les bénéfices annoncés par les promoteurs de la réforme de la carte scolaire de 2007. « *Si je souhaite aller progressivement vers la suppression de la carte scolaire, c'est précisément pour qu'il y ait moins de ségrégation* », déclarait Nicolas Sarkozy, dans sa lettre aux éducateurs du 4 septembre 2007. La question des effets de cette réforme sur les processus ségrégatifs au collège n'a pas été tranchée à ce jour. Certes, la plupart des travaux ont relevé des pertes d'effectifs déstabilisantes pour les collèges qui concentraient déjà les populations d'élèves les plus fragiles, en Réseau Ambition Réussite notamment. Mais si certains ont vite décelé des effets négatifs et pointé « *un phénomène de ghettoïsation* » dans des zones urbaines [1 à 4], d'autres ont davantage relativisé ce constat, en concluant à un impact plutôt neutre de l'accroissement des dérogations [5]. Selon nous, ces divergences peuvent être liées aux données mobilisées et surtout aux distinctions qui sous-tendent les compa-

raisons effectuées, qu'il s'agisse des distinctions opérées entre territoires, entre collèges, entre familles ou entre périodes considérées. C'est donc en spécifiant nos choix en la matière que nous précisons les effets de la politique d'assouplissement de la carte scolaire sur les processus ségrégatifs et la hiérarchisation sociale des collèges en milieu urbain.

Indépendamment de cette réforme, et avant elle, l'intérêt que nous portons à ce qui conditionne l'ampleur des processus ségrégatifs, a été stimulé par la découverte des liens importants qu'ils entretiennent avec les inégalités scolaires et la moindre réussite des élèves. Ces liens sont apparus dans les comparaisons internationales [6, 7], et précédemment aussi, quoique sous un autre angle, dans les travaux relevant la dégradation flagrante des conditions d'études associée aux processus cumulatifs d'évitement et de stigmatisation d'établissements scolaires [8]. Mais c'est surtout en étudiant les variations socio-spatiales d'acquis scolaires en France dans une recherche antérieure que nous avons mesuré l'importance de ces liens [9, 10, 11]. En particulier, nous avons constaté que les résultats des collégiens les plus inégaux

mais aussi les plus faibles (dans tous les milieux sociaux) se trouvaient au sein des départements urbains et des agglomérations où la hiérarchisation sociale et scolaire des collèges était la plus marquée [12].

L'assouplissement de la carte scolaire a-t-il modifié l'inégale répartition des élèves entre les collèges selon leur origine sociale ?

L'apparente simplicité de la question ne doit pas masquer les limites des données mobilisables pour y répondre, la multiplicité des critères intervenant dans les distinctions à opérer (entre territoires, collèges, etc.) et le fait que la réponse elle-même peut varier selon les découpages choisis. C'est en fonction des connaissances déjà établies et des résultats de nos premières explorations que nous avons combiné des comparaisons statistiques à différentes échelles et des enquêtes de terrain. Ainsi, à l'échelle nationale, nous avons distingué les aires urbaines où le nombre de collèges rendait possible un développement des dérogations. Nous avons ensuite repéré les familles s'étant davantage déplacées après 2006 entre des collèges situés à des rangs différents de la hiérarchie sociale des recrutements – que ces changements traduisent directement un essor des dérogations ou qu'ils en résultent par le biais des réactions des familles dotées d'autres moyens de choisir leur collège public ou privé.

À côté de cette approche globale des effets agrégés de la réforme, nous nous sommes penchés sur les pratiques et processus en jeu dans deux sites urbains contrastés, étudiés de

longue date, situés dans les départements du Nord et de la Loire : ceux de Lille et de Saint-Étienne. Déjà avant la réforme, nous les avons identifiés comme deux cas extrêmes opposés sous le double rapport de la hiérarchisation sociale des collèges et des modes de régulation des flux d'élèves [10, 13]. À Lille, l'assouplissement de la carte scolaire était pratiqué bien avant la réforme de 2007, avec des taux élevés de dérogations à l'entrée en sixième et une spécialisation sociale des collèges très marquée dès le début des années 2000 [14]. Saint-Étienne se situe aussi dans un des départements qui a précocement expérimenté de nouvelles modalités de gestion des flux scolaires, mais en tablant sur une régulation concertée visant à préserver les équilibres entre offres scolaires [15] ; et nous verrons que les disparités sociales de recrutement entre collèges y sont restées parmi les plus basses de France. Au cours de la recherche, ces deux enquêtes de terrain et le repérage statistique des principales évolutions nationales (selon les unités urbaines, les départements et les secteurs d'enseignement), se sont avérés mutuellement éclairants. Nous les présenterons néanmoins dans des parties séparées, avant d'en dégager quelques enseignements convergents.

CONNAISSANCES ANTÉRIEURES, EXPLORATIONS ET CONSTATS D'ÉVOLUTION

Devant la multitude des traitements possibles des données disponibles, ce sont les connaissances antérieures qui ont d'abord guidé nos

choix, en vue d'élaborer et de tester des hypothèses concernant les effets de la réforme. Celles qui ont inspiré nos premières opérations sont issues principalement de données statistiques et d'enquêtes en rapport avec les pratiques familiales de scolarisation. On sait que les scolarisations ailleurs que dans l'établissement public du secteur sont bien plus pratiquées par les familles du haut de la hiérarchie socioprofessionnelle : davantage dans l'enseignement privé pour les patrons, les cadres du privé et les travailleurs indépendants, et davantage dans un collège public hors secteur pour les cadres de la fonction publique et les professeurs. Avec d'importantes variations locales selon les contraintes spatiales, la hiérarchisation et le nombre des établissements accessibles, ces deux types de choix concernent en tout plus de 30 % des collégiens élèves en France (majoritairement dans l'enseignement privé) [16] ; dans ce vaste ensemble des scolarisations hors secteur, il faut bien comprendre que les dérogations n'ont qu'une part modeste (4 % des élèves de sixième en 2006, 8 % en 2008 et 2009). L'acceptation des dérogations étant incertaine, d'autres procédés paraissent en effet plus sûrs, pour les familles qui en ont les moyens, en particulier les transactions directes avec les chefs d'établissements privés, ou encore les « fausses adresses », beaucoup pratiquées dans les grandes agglomérations [17, 18].

Voilà pourquoi identifier les effets de la réforme de 2007 sur la répartition sociale des élèves entre les collèges ne pouvait se limiter à étudier les déplacements par dérogation dans l'enseignement public. Pour nous, cela impliquait de repérer l'ensemble bien plus large des mouvements provoqués

à cette occasion, selon les ressources et contraintes des familles d'élèves. On sait que l'éventail des collègues accessibles dépend d'abord du lieu d'habitation et des moyens de transport, des adresses qui peuvent être mobilisées dans les secteurs voulus, de « parrainages » parfois nécessaires [19], mais aussi des résultats scolaires qui conditionnent l'accès aux plus sélectifs d'entre ces collègues [17, 20]. Pour les parents concernés, il s'agit ensuite d'évaluer les bénéfices et les risques associés aux différentes alternatives en tenant compte des particularités de leur enfant, des exigences des différents établissements et des ressources familiales permettant d'y faire face¹.

Ces difficultés d'évaluation liées aux conditions cognitives des choix, ainsi que le cumul des contraintes spatiales, financières, scolaires et familiales² expliquent ainsi la très inégale fréquence des scolarisations hors secteur selon les groupes sociaux [21, 22]. Si les parents les plus démunis des ressources utiles y recourent plus rarement, c'est que ces déplacements impliqueraient en général pour eux des trajets plus longs et relativement plus coûteux, ainsi que des démarches plus difficiles et au succès bien plus incertain que pour les mieux dotés. Ces derniers choisissent en effet plus facilement leur lieu d'habitation et leur collège en fonction d'un ensemble d'informations et de critères qu'ils maîtrisent davantage : tout concourt ainsi à ce qu'ils se concentrent dans les établissements et les classes qui bénéficient des meilleures réputations, et cet « entre soi » fait souvent partie de ce qu'ils recherchent particulièrement [19]. Comme dans le domaine résidentiel, on peut ainsi distinguer

une ségrégation choisie par ceux qui se situent en haut de la hiérarchie sociale, d'une ségrégation « subie » par ceux qui se concentrent dans les quartiers d'habitat social et leur collège de secteur³ [18, 19, 23].

Les hypothèses à tester

En fonction de tous ces repères, et à partir des premiers éléments recueillis sur nos terrains d'enquête, nous avons dégagé les hypothèses et questions suivantes. D'abord, l'essor des dérogations consécutif à la réforme n'aurait concerné principalement ni les familles les plus démunies, ni les mieux dotées (de moyens d'accéder au collège voulu), mais des familles « intermédiaires » de zones urbaines populaires visant un collège à plus haut recrutement que celui de leur secteur. De façon concomitante, les changements réels ou craints découlant de ces évolutions auraient incité les familles du haut de la hiérarchie sociale à davantage recourir au secteur privé.

Pour tester ces deux hypothèses, nous avons alors étudié l'évolution des parts des familles dans les strates socialement hiérarchisées des collèges (publics et privés) des zones urbaines et distingué trois catégories de familles. Les « très favorisées » sont celles qui sont dotées du maximum de ressources aidant les enfants à obtenir de bons résultats scolaires et à se concentrer bien plus que les autres dans les collèges du haut de la hiérarchie sociale des recrutements. À l'inverse, les « très défavorisées » sont celles dont les enfants ont les plus faibles résultats scolaires en moyenne et restent bien plus que les autres dans les collèges du bas de la hiérarchie sociale des publics

d'élèves. Ces concentrations et les raretés corrélatives aux deux extrêmes de la hiérarchie des collègues ont-elles été atténuées ou accentuées consécutivement à la réforme de 2007 pour ces deux catégories de familles ? Et qu'en est-il pour les familles « intermédiaires » majoritaires (troisième catégorie) ? C'est ce que nous avons cherché à savoir.

Les principales évolutions repérables en France

Les données transmises par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) sur les dérogations détaillent leurs fréquences et taux de satisfaction par département et y distinguent les parents des secteurs en éducation prioritaire (EP), mais seulement pour les rentrées 2008 et 2009. Selon les départements, de 2 à 15 % des élèves de sixième ont ainsi obtenu une dérogation, et jusqu'à 50 % en EP au cours de ces deux années. En

NOTES

1. Ainsi, les exigences en vigueur dans certains établissements sélectifs poussent une grande partie des élèves à prendre des cours particuliers pour ne pas « décrocher » dans certaines matières. Ce type d'observations de terrain permet de comprendre pourquoi, dans le panel des élèves entrés en sixième en 1995, les enfants d'ouvriers avaient plus de chances d'obtenir un baccalauréat général dès 2002 en étant restés dans leur collège de secteur (de la sixième à la troisième), contrairement aux enfants de cadres [21].

2. Dans les plus précarisées socialement des familles nombreuses, les aînés étaient souvent chargés de s'occuper des écoliers plus jeunes de leur fratrie (ou parfois d'un grand-parent malade) dès leur sortie du collège [22].

3. Pour des discussions plus approfondies sur l'usage des notions de concentration, ségrégation, hiérarchisation et différenciation (sociale, résidentielle et scolaire), voir [24 à 27].

Repérer l'évolution des ségrégations avant et après la réforme

Nous avons d'abord classé l'ensemble des collèges métropolitains (publics et privés sous contrat) selon leur composition sociale entre 2005 et 2009. Pour cet ensemble et divers sous-ensembles, le classement nous a permis de distinguer 5 strates hiérarchisées de collèges (correspondant chacune à 20 % des collégiens considérés sur la période 2005-2009). Nous avons ensuite étudié comment évoluait la répartition des différentes catégories de familles entre les différentes strates de collèges avant et après la réforme⁴.

Procédé de classement des collèges

L'ensemble des collèges a été classé en fonction des catégories socioprofessionnelles (CSP) des responsables des élèves de chaque collège (nomenclature en 32 postes utilisée par l'éducation nationale), à partir de la base Scolarité. Pour le faire en tenant compte des (dés)avantages scolaires objectivement associés à ces CSP, chacune a été traduite par la note moyenne obtenue en France par cette catégorie d'élèves aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du brevet (DNB) entre 2006 et 2009. La moyenne ensuite calculée par collège constitue un indice synthétique de composition sociale⁵ qui permet de classer l'ensemble des collèges et d'y découper des strates hiérarchisées. Le découpage tient compte des CSP de tous les élèves de chaque collège sur l'ensemble de la période considérée : chaque strate comprend ainsi les mêmes collèges, quelle que soit l'année ou la catégorie de familles considérée. C'est ce qui permet d'étudier l'évolution des effectifs d'élèves en sixième et de la répartition des groupes de familles dans les différentes strates de collèges avant et après la réforme.

Les trois groupes de familles distinguées

Nos hypothèses initiales et nos premiers constats nous ont conduits à distinguer :

- les familles « très favorisées » (21,3 % des collégiens en 2005) : le responsable de l'élève étant chef d'entreprise, cadre, profession libérale ou professeur (en activité ou retraité) ;
- les familles « très défavorisées » (12,8 % des collégiens en 2005) : le responsable de l'élève étant ouvrier non qualifié, chômeur n'ayant jamais travaillé ou inactifs divers (autre que retraités) ;
- les familles « intermédiaires » (66 % des collégiens en 2005) comprennent toutes les autres CSP : ouvriers qualifiés, employés, professions intermédiaires, petits indépendants (en activité ou retraités).

Les moyens conjugués pour distinguer les évolutions liées au développement des dérogations et à leurs contre-coups : critères et comparaisons

- 1) Discontinuité des évolutions observées avant et après la réforme entreprise en 2007.
- 2) Comparaisons des évolutions constatées dans les aires urbaines comprenant à coup sûr plusieurs collèges publics (unités urbaines de plus de 20 000 habitants) et dans celles n'en contenant souvent qu'un ou deux (unités urbaines de moins de 20 000 habitants). Les évolutions liées à la réforme doivent être bien plus nettes là où les déplacements sont facilités par la pluralité des collèges.
- 3) Comparaisons des évolutions dans les strates des collèges publics et privés (ensemble et séparément).

Tableau 1 - Évolution des dérogations entre 2006 et 2009, exprimées en pourcentage de l'ensemble des élèves de sixième

	2006	2007	2008	2009
Élèves de sixième pour qui une dérogation était demandée	6 %	7 %	10 %	11 %
Élèves de sixième ayant obtenu une dérogation	4 %	6 %	8 %	8 %
Élèves de sixième en EP pour qui une dérogation était demandée			14 %	15 %
Élèves de sixième en EP ayant obtenu une dérogation			11 %	10 %

Champ : France métropolitaine.

Sources : estimations réalisées à partir des communiqués du ministère de l'éducation nationale (2006-2007) et de l'enquête de la DGESCO relative à la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire lors des rentrées 2008 et 2009⁶

France, globalement (*tableau 1*), les dérogations accordées ont doublé entre 2006 et 2008, avant de se stabiliser (tandis que les demandes continuaient d'augmenter).

Cette constance globale des volumes de dérogations après 2008 cache en fait d'importantes disparités locales d'évolutions des demandes et

surtout des taux de satisfaction des demandes d'évitement de collèges en éducation prioritaire selon les départements : car si les taux de satisfaction de ces demandes diminuent en moyenne, leur écart-type (entre départements) augmente au contraire en 2009. De fait, parmi ceux où les demandes continuent d'augmenter,

NOTES

4. Toutes ces opérations ont été réalisées avec l'aide précieuse de Rémi Sinthon que nous remercions ici.

5. C'est bien un indice de composition sociale (et non de résultat scolaire) du collège car le calcul est fait à partir des moyennes nationales correspondant aux différentes CSP et non à partir des résultats réellement obtenus par les élèves du collège.

6. Nos informations sur les conditions dans lesquelles les données départementales avaient été obtenues par la DGESCO nous conduisent à parler d'estimations. C'est aussi ce qui nous a incités à arrondir les pourcentages obtenus à l'unité la plus proche, pour tenir compte du degré d'incertitude qui leur est attaché.

les taux de satisfaction restent supérieurs à 90 % en 2009 dans une quinzaine de départements, tandis qu'ils baissent fortement dans d'autres : de 51 % à 27 % à Paris, de 69 % à 48 % dans l'académie de Créteil, de 68 % à 44 % dans celle de Strasbourg entre 2008 et 2009, par exemple. Pourquoi les demandes d'évitement de collèges en éducation prioritaire ont-elles été satisfaites de façon aussi variable à la rentrée 2009 ? Quels effets perçus localement du développement des dérogations accordées aux deux rentrées précédentes ont conduit à inverser aussi radicalement la tendance en 2009 dans certains départements ? Nous reviendrons plus loin sur ces questions et sur l'explication officielle par le manque de places.

En ce qui concerne les principales évolutions repérables en France consécutivement à l'assouplissement de la carte scolaire, ces premiers constats incitent à distinguer la phase où les dérogations accordées augmentent rapidement (aux rentrées 2007 et 2008) et celle où cette augmentation prend fin. Et de fait, c'est surtout entre 2006 et 2008 qu'apparaissent des ruptures d'évolution témoignant d'une fuite accélérée des collèges du bas de la hiérarchie sociale des recrutements et d'une intensification des processus ségrégatifs. On le vérifie d'abord en comparant l'évolution des effectifs d'élèves dans les strates hiérarchisées de collèges, exprimés en pourcentage de l'effectif moyen (toutes strates confondues) pour neutraliser l'incidence des évolutions démographiques (*tableau 2*).

Les variations sont bien celles qu'on pouvait prévoir là où la pluralité de collèges publics facilite les déplacements (c'est-à-dire dans les unités urbaines de plus de 20 000 habitants) :

Tableau 2 - Évolution du nombre moyen d'élèves de sixième par collège de 2005 à 2010 dans les deux strates extrêmes de la hiérarchie sociale des collèges (en pourcentage de l'effectif moyen pour l'ensemble des collèges)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Dans les unités urbaines de plus de 20 000 habitants						
Strate du haut	113 %	113 %	116 %	117 %	117 %	117 %
Strate du bas	91 %	90 %	87 %	85 %	84 %	84 %
Dans les unités urbaines de moins de 20 000 habitants						
Strate du haut	118 %	117 %	117 %	117 %	116 %	116 %
Strate du bas	89 %	88 %	87 %	88 %	88 %	87 %

Champ : France métropolitaine, collèges publics et privés.

Lecture : dans les unités urbaines de plus de 20 000 habitants, le nombre moyen d'élèves des collèges de la strate du haut correspondait à 113 % de l'effectif moyen de l'ensemble des collèges en 2005 et 2006 : il s'est ensuite élevé à 116 % en 2007 puis à 117 % en 2008 et est resté stable entre 2008 et 2010.

Source : Base SCOLARITÉ

désaffection accrue des collèges de la strate « du bas » de la hiérarchie sociale des collèges au profit de collèges à recrutement social plus élevé. Et c'est bien entre 2006 et 2008 que le processus s'accélère : les collèges de la strate du bas perdent 5 % de leurs élèves en deux ans (contre 1 % entre 2005 et 2006 puis entre 2008 et 2010), tandis que ceux de la strate du haut gagnent 4 % d'élèves durant ces mêmes deux années, alors que leur effectif est stable avant et après⁷. Le fait que ces évolutions très accélérées entre 2006 et 2008 soient consécutives à l'essor des dérogations est attesté aussi par leur absence dans les aires urbaines de moins de 20 000 habitants, où il n'existe souvent qu'un seul collège public.

Ségrégations accrues durant la phase de développement des dérogations

C'est aussi durant ces deux ans d'essor rapide des dérogations que s'accroît nettement la ségrégation sociale des collégiens, ou autrement dit, leur très inégale répartition entre les cinq strates hiérarchisées de collèges. On le met en évidence en mesurant chaque année, pour

chaque catégorie de famille et pour chaque ensemble de collèges considérés, les rapports entre les effectifs d'élèves dans les strates du bas et du haut des collèges (où se cristallisent les ségrégations). D'emblée, ces rapports rendent bien visible le fait que les ségrégations sont plus marquées et plus variables dans les aires urbaines comprenant plusieurs collèges, notamment pour les **familles très défavorisées** (et pour les familles très favorisées, on le verra) : les élèves de ces familles sont en effet 8 à 9 fois plus nombreux dans la strate du bas que dans la strate du haut des collèges quand on considère l'ensemble des collèges situés dans les aires de plus de 20 000 habitants, alors que ce rapport R1 se situe entre 3 et 4 pour les collèges des aires de moins de 20 000 habitants (*tableau 3*).

La mise en indice (base 100 en 2006) de R1 aide ensuite à comparer les rythmes d'évolution. Ainsi, pour l'ensemble des collèges français, les

NOTE

7. Ce constat de baisse accélérée des effectifs dans la strate du bas de la hiérarchie sociale des recrutements des collèges concorde avec ceux qui ont été effectués à propos des collèges en ZEP et en ZUS [23] entre 2006 et 2008. Le taux annuel de diminution des effectifs y est 2 à 3 fois plus élevé que précédemment.

Tableau 3 – Évolution du degré de ségrégation, exprimé par le rapport R1, selon les familles et les territoires entre 2005 et 2009

	Rapport R1 brut				Rapport R1 en indice base 100 en 2006			
	2005	2006	2008	2009	2005	2006	2008	2009
Les familles « très défavorisées »								
France métropolitaine	6,1	6,1	6,7	6,9	100	100	110	112
Aires de plus de 20 000 habitants	8,0	7,9	8,8	9,1	101	100	111	115
Aires de moins de 20 000 habitants	3,6	3,5	4,0	3,9	99	100	108	106
Les familles « intermédiaires »								
France métropolitaine	1,44	1,40	1,42	1,43	103	100	101	102
Aires de plus de 20 000 habitants	1,64	1,56	1,54	1,54	105	100	99	99
Aires de moins de 20 000 habitants	1,09	1,08	1,13	1,14	101	100	104	105

Note : Le rapport R1 est obtenu en divisant l'effectif d'élèves de la strate du bas par celui de la strate du haut des collèges.

Champ : France métropolitaine, collèges publics et privés.

Source : Base SCOLARITÉ

élèves des familles « très défavorisées » étaient 6,1 fois plus nombreux dans la strate du bas que dans celle du haut en 2005 et en 2006, et ils sont devenus 6,7 fois plus nombreux en 2008, soit une augmentation de près de 10 % de R1 en seulement deux ans. Il augmente même de 11 % dans les aires urbaines de plus de 20 000 habitants entre 2006 et 2008 alors qu'il y avait légèrement baissé entre 2005 et 2006.

Les discontinuités constatées dans les rythmes d'évolution et dans les aires urbaines après 2006 suggèrent que cette accentuation des ségrégations pour les familles « très défavorisées » est liée à l'assouplissement de la carte scolaire. Deux facteurs l'expliquent plus précisément, au vu des répartitions détaillées selon les territoires et selon le secteur d'enseignement (voir Annexe p.55). D'une part, ces familles ont beaucoup moins quitté la strate du bas des collèges que les autres familles, même dans les aires de plus de 20 000 habitants, avec une baisse relative de seulement 0,4 % dans leur cas contre 8 % pour les « très favorisées » et 2,3 % pour les « intermédiaires » entre 2006 et 2008⁸. D'autre part, leur proportion y

a diminué de 11 % dans la strate du haut durant ces deux années, (alors qu'elle avait un peu augmenté entre 2005 et 2006). Toujours dans les aires urbaines de plus de 20 000 habitants, cette baisse est très marquée dans le secteur privé : la part des « très défavorisés » a en effet diminué de 20 % dans les deux strates supérieures des collèges privés (et il s'agit de collèges qui sont presque tous dans la strate supérieure de l'ensemble des collèges).

À quelques centièmes près, les élèves des **familles « intermédiaires »** restent une fois et demie plus nombreux dans la strate du bas que dans la strate du haut des collèges dans les aires de plus de 20 000 habitants entre 2006 et 2008, alors que ce rapport avait baissé de 5 % entre 2005 et 2006. S'il demeure ainsi constant entre 2006 et 2008 c'est parce que les inscrits dans les strates du haut et du bas baissent quasiment au même rythme. La baisse dans la strate du bas est imputable au développement des dérogations car elle concerne seulement les collèges publics, tandis que la baisse dans la strate du haut concerne surtout les collèges privés où la part des

familles intermédiaires s'est réduite : elle a baissé de 6,3 % entre 2006 et 2008 (alors qu'elle avait augmenté de 2 % entre 2005 et 2006). En résumé, les bénéfices retirés de l'assouplissement de la carte scolaire semblent inexistantes pour ces familles : la situation évoluait plus favorablement pour eux entre 2005 et 2006.

Les élèves des **familles « très favorisées »** sont finalement les seuls à avoir renforcé leur présence dans la strate du haut des collèges, où se situent 43,1 % d'entre eux en 2008 (contre 42,6 % en 2006) dans les aires de plus de 20 000 habitants. Et comme leur part dans l'ensemble des élèves de sixième est passé de 24 à 26 %, ils trustent 55,5 % des places dans les collèges de la strate du haut en 2008 (contre 52,4 % en 2006). Durant ces deux mêmes années, ce sont aussi

NOTE

8. Ces pourcentages de variation et les suivants mesurent des évolutions relatives de la part en pourcentage que représentent les élèves de la catégorie de famille considérée dans la strate de collèges considérée. Pour des raisons précisées dans la section suivante, les parts en pourcentage dont nous étudions ainsi l'évolution sont calculées en référence au total des élèves de la catégorie de familles considérée (et non au total des élèves de la strate de collèges considérée).

ceux dont la part relative diminue le plus vite (- 8 %) dans la strate du bas et diminue tout court dans la strate immédiatement supérieure. Ce sont enfin les seuls qui renforcent leur présence (déjà la plus élevée) dans le secteur privé. C'est d'ailleurs la principale voie par laquelle s'est réalisée leur concentration croissante dans la strate du haut des collèges après 2006. Les élèves de ces familles sont ainsi devenus près de 10 fois

plus nombreux dans la strate du haut que dans celle du bas des collèges en 2008 (contre 9 fois en 2006). L'augmentation accélérée de cet indicateur de ségrégation après 2006 est là encore d'autant plus clairement liée à l'assouplissement de la carte scolaire qu'elle est inexistante dans les aires de moins de 20 000 habitants (tableau 4).

Pour ces familles, l'augmentation du recours au privé était déjà net-

tement amorcée avant 2006. Ce qui change après la réforme, c'est que la baisse de leurs enfants inscrits dans les collèges publics touche plus systématiquement ceux des strates du bas : comme si l'évitement accru de ces collèges (surtout) par dérogations pour les autres familles, les avait incitées à en partir en bien plus grande proportion (vers l'enseignement privé principalement) après 2006.

Tableau 4 - Évolution du degré de ségrégation « choisie » des familles très favorisées, exprimé par le rapport R2⁹, selon les territoires

	Rapport R2 brut				Rapport R2 en indice base 100 en 2006			
	2005	2006	2008	2009	2005	2006	2008	2009
France métropolitaine	6,75	6,9	7,3	7,2	98	100	106	105
Aires de plus de 20 000 habitants	8,7	9,0	9,9	9,6	97	100	110	107
Aires de moins de 20 000 habitants	3,6	3,6	3,6	3,6	101	100	100	100

Note : le rapport R2 est obtenu en divisant l'effectif d'élèves de la strate du haut par celui de la strate du bas des collèges.

Source : Base SCOLARITÉ

La vision des effets de la réforme dépend des découpages opérés

Sur la base de ces premiers constats, nous commençons à comprendre pourquoi certains travaux ne perçoivent guère d'impact de la réforme sur les disparités de recrutement entre collèges, à l'échelle de la France [5]. D'abord, les évolutions les plus nettes concernent des fractions extrêmes de la hiérarchie sociale des collèges et des familles qui ne sont pas systématiquement distinguées dans ces travaux (les ouvriers qualifiés et les retraités employés étant inclus dans une catégorie trop large de « défavorisés »). Ensuite, l'assouplissement de la carte scolaire n'a eu qu'un effet très limité dans les aires de moins de 20 000 habitants, qui scolarisent tout de même 40 % des collégiens. Enfin, à l'échelle de la

France, la consigne d'accorder plus de dérogations (dans la limite des places disponibles) n'a été assez systématiquement appliquée qu'entre 2006 et 2008, nous y reviendrons. Comme dans toute recherche de ce type, les relations mises à jour dépendent des connaissances qui inspirent les opérations effectuées, ainsi que des leçons tirées des premières explorations. En l'occurrence, savoir que les déplacements hors secteur tendent à s'effectuer vers des collèges à plus haut recrutement social mais de façon très différenciée selon les familles, nous a d'emblée incités à distinguer des strates hiérarchisées de collèges, et des familles dont la répartition entre ces strates évoluait différemment avant et après la réforme. Nous avons pu ainsi mesurer l'accélération du mouvement vers les collèges privés des familles très favorisées qui étaient restées dans un collège public

jusqu'à l'assouplissement de la carte scolaire.

Notre approche a ensuite tenu compte du constat d'évolutions démographiques extrêmement rapides (et opposées) pour deux des trois catégories de familles distinguées dans cette partie : ainsi, en seulement deux ans (entre 2006 et 2008) les effectifs d'élèves de sixième ont augmenté de près de 7 % pour les « très favorisés », et diminué de 15,6 % pour les « très défavorisés » (en France métropolitaine et dans les aires de plus de

NOTE

9. À la différence du rapport R1 qui était obtenu en divisant l'effectif d'élèves (plus élevé) dans la strate du bas par celui dans la strate du haut de la hiérarchie sociale des collèges pour les catégories de familles précédentes, le rapport R2 est obtenu en divisant l'effectif (bien plus élevé) d'élèves dans la strate du haut par celui dans la strate du bas pour les familles très favorisées.

20 000 habitants¹⁰ ! Les compositions sociales des collèges s'en trouvaient alors impactées autant, voire plus que par les différentiels de comportements des familles après l'assouplissement de la carte scolaire. C'est donc en examinant comment évoluait **la répartition entre les strates de collèges des élèves de chaque catégorie de familles** (indépendamment de son effectif global) qu'on a pu repérer plus distinctement l'accélération des processus ségrégatifs après 2006 ; bien plus qu'en étudiant l'évolution des disparités de recrutement entre collèges, comme nous l'avons prévu initialement, et comme ce sera fait davantage dans les parties suivantes.

Au vu des premiers résultats, et pour clarifier la question des effets de la réforme, il était important aussi de distinguer une phase d'application intensive des directives nationales marquée par le doublement des dérogations accordées (entre 2006 et 2008) et une phase durant laquelle la baisse (localement très variable) des taux de satisfaction des demandes stabilise le volume des dérogations accordées malgré la hausse des demandes. Quoiqu'un peu trop schématique, cette distinction aide en effet à comprendre pourquoi à l'échelle de la France, c'est surtout entre 2006 et 2008 qu'on observe une nette accentuation de la ségrégation sociale au collège en milieu urbain.

Dans les parties suivantes, nous irons au delà de ces constats nationaux de variations et entrerons davantage dans le vif des politiques locales menées avant et après la réforme de 2007, dans deux départements et deux sites urbains ayant fait l'objet d'enquêtes de longue durée. Les rapports R1 et R2 que nous avons utilisés précédemment pour mesurer les

ségrégations sociales entre collèges, nous permettent de préciser que les agglomérations de Lille et de Saint-Étienne correspondent à deux cas de figure absolument opposés.

Avec celles de Marseille et du Havre, l'agglomération de Lille est en effet une de celles où la ségrégation sociale au collège était déjà poussée jusqu'à son plus haut degré avant la réforme de 2007 [12, 24]. Ainsi, pour les familles « très défavorisées » comme pour les « très favorisées », les rapports mesurant la disproportion du nombre d'élèves entre la strate du haut et du bas des collèges s'y situaient déjà entre 12,5 et 14 en 2005 et 2006 : soit près de 50 % des élèves d'une catégorie de familles dans la strate du bas (ou du haut) et seulement 3 à 4 % dans la strate opposée. Dans le cas de Saint-Étienne, au contraire, ces rapports étaient parmi les plus bas de France : entre 2 et 3 en 2005 et en 2006 pour une moyenne en France métropolitaine située entre 6 et 7. Ces disparités sociales entre collèges exceptionnellement limitées pour une grande agglomération urbaine étaient d'autant plus remarquables que la ségrégation urbaine et résidentielle à Saint-Étienne est tout à fait « ordinaire », comme le montrent les travaux consacrés à la ségrégation spatiale et aux dynamiques métropolitaines¹¹ [25]. Caractériser les politiques locales qui ont contribué à engendrer ces deux cas extrêmes opposés de disparités sociales entre collèges avant 2007 sera donc tout aussi instructif que d'analyser les évolutions consécutives à la réforme, en vue d'éclairer ce qui conditionne l'évolution des ségrégations scolaires.

LES EFFETS D'UNE POLITIQUE D'ASSOULPISSEMENT ANCIENNE DANS LE NORD : UNE HIÉRARCHISATION EXACERBÉE DES COLLÈGES À LILLE

Le Nord est un des rares départements à avoir mis en œuvre de façon précoce des mesures d'assouplissement à la sectorisation à l'entrée en sixième. À ce titre, il

NOTES

10. Dans la crainte d'une erreur, nous avons vérifié que ces évolutions démographiques surprenantes étaient cohérentes avec les données recensées et publiées par l'éducation nationale, indiquant effectivement une baisse de 30 % des élèves de sixième enfants d'inactifs entre 2006 et 2008. Dans quelle mesure ces évolutions rapides s'expliquent-elles par celles de la structure des emplois en France et des différentiels de fécondité selon les milieux, par la baisse des taux de redoublement en sixième, par des modifications affectant les codages des situations professionnelles durant cette période ? Ce point mériterait d'être élucidé.

11. Nous nous sommes référés notamment à la thèse de Louafi Bouzounia [25] qui porte sur l'évolution des formes urbaines et de la ségrégation spatiale dans les plus importantes aires urbaines françaises. Dans le groupe des trente plus peuplées, celle de Saint-Étienne se situe en position moyenne, entre le 15^e et le 17^e rang (entre le 3^e et le 6^e rang dans le cas de Lille) pour les trois critères d'inégalité sociale et de ségrégation résidentielle distingués. En 2005 et 2006, elle est pourtant celle où la répartition des familles d'élèves entre les strates des collèges est la moins polarisée socialement, quasiment à égalité avec celle de Brest, Or, celle-ci est précisément la moins ségréguée sur le plan résidentiel des trente plus importantes aires urbaines comparées (donc au 30^e rang), et ce, pour les trois critères retenus : inégalité entre ménages, inégalité entre quartiers et ségrégation spatiale. Cela signifie qu'à Saint-Étienne, la politique scolaire locale, fondée sur des coopérations de longue durée, a réussi à fortement atténuer la ségrégation sociale entre collèges qui aurait pu résulter des ségrégations socio-résidentielles entre quartiers.

peut être considéré comme emblématique des effets que revêt à long terme une telle politique en secteur urbain. Les mesures prises dès le milieu des années 1980 pour faciliter le choix d'un collège public hors secteur se voulaient une parade à la concurrence du secteur privé, très implanté dans le département¹²

[14]. Cela explique qu'au milieu des années 2000, le département comptait un taux important de demandes de dérogation à l'entrée en sixième (11 %) et qu'environ 80 % de ces demandes étaient accordées. À partir de 2007, la mise en œuvre locale des nouvelles mesures d'assouplissement a renforcé la politique menée précédemment et s'est traduite par une augmentation sensible du taux de demandes de dérogation à l'entrée en sixième (à la rentrée 2008, ce taux se montait à 15 %) ainsi que du taux d'acceptation de ces demandes (90 %). En 2009 et 2010, le taux de demandes de dérogation continue de progresser un peu (respectivement 15,7 % et 16 %) tandis que le taux de satisfaction s'élève plus sensiblement (94 % en 2009, 97 % en 2010).

Cette politique place le Nord parmi les départements ayant un taux élevé de demandes de dérogation en 2008 et 2009. Mais la spécificité du Nord est que ce taux élevé est assorti d'un taux important de satisfaction de ces demandes¹³. Or, si ce dernier trait se retrouve dans d'autres départements, il s'agit presque toujours de départements ruraux, caractérisés par un nombre de demandes de dérogation assez faible (inférieur à 1 000). Le Nord est quasiment le seul département urbanisé à avoir ce profil-type, à savoir un nombre élevé de demandes de dérogation (presque 3 600) et un taux important de satisfaction de ces demandes.

Des collèges déjà fortement hiérarchisés avant 2007

Pour saisir les effets de la politique d'assouplissement menée localement, il est peu pertinent de rester à une échelle départementale, tant on sait aujourd'hui que les pratiques de choix du collège se montrent surtout prégnantes en contexte urbain **[26]** et se trouvent exacerbées dans des configurations socio-urbaines spécifiques : lorsque l'offre scolaire locale est importante, diversifiée et facilement accessible, mais aussi lorsqu'elle est hiérarchisée et répartie dans l'espace résidentiel de manière inégale. La ville de Lille entre dans ce cas de figure : avec presque 270 000 habitants, elle compte en effet une forte densité de collèges publics et privés.

Nous avons montré dans d'autres travaux **[13, 24]** que l'assouplissement des contraintes de la sectorisation à l'entrée des écoles primaires et des collèges publics par les autorités locales depuis le milieu des années 1980, a eu pour principale conséquence d'instaurer à Lille dès la fin des années 1990, une forte hiérarchie et spécialisation sociales de l'ensemble des collèges. C'est dans un tel contexte que l'application locale de la réforme de 2007 est à inscrire et ses effets à analyser, en comparant notamment l'évolution de la composition sociale des établissements lillois entre 2001, 2006 et 2010. Dans un espace socio-scolaire caractérisé par l'importance des disparités sociales de recrutement entre les collèges, on interrogera notamment un des effets majeurs auquel la réforme de 2007 est supposée tendre, à savoir l'amélioration de la mixité sociale au sein des collèges.

Quelle évolution de la composition sociale des collèges lillois entre 2001 et 2010 ?

À la rentrée 2001, la ville de Lille comptait 17 collèges¹⁴ qui scolarisaient 8 602 élèves. Les 9 établissements publics (dont 4 en RAR) et les 8 établissements privés se partageaient presque à part égale le nombre de collégiens scolarisés (moins de 52 % dans le public, presque 49 % des collégiens dans le privé). Les caractéristiques des élèves accueillis dans ces établissements font nettement apparaître une hiérarchie en fonction de leur recrutement social, du plus élitiste au plus populaire¹⁵ et permet le classement de ces collèges en trois catégories : ceux qui recrutent des élèves issus massivement des CSP supérieures¹⁶, ceux au recrutement plutôt mixte¹⁷ et enfin ceux dont le recrutement est

NOTES

12. Le secteur privé scolarise dans le département du Nord environ 22 % des élèves dans le premier degré et un tiers des élèves dans le second degré.

13. Un certain nombre de départements comme Paris, les Bouches-du-Rhône, les Hautes-Alpes, les Hauts-de-Seine affichent un taux élevé de demandes mais ont un taux faible de satisfaction de ces demandes.

14. Suite à des fermetures, la ville de Lille ne compte plus que 15 collèges à la fin des années 2000.

15. Le collège le plus élitiste scolarise en 2001, 76,3 % d'élèves issus des CSP supérieures, et 2,9 % d'élèves des CSP populaires. Le collège le plus populaire recrute respectivement 5,3 % et 89 % de ces populations d'élèves.

16. Cette première catégorie d'établissements, au recrutement élitiste, scolarise plus de 60 % d'élèves des CSP supérieures. Elle comprend 4 collèges (3 privés et 1 public).

17. Ces collèges mixtes (6 collèges, 4 privés et 2 publics) comprennent entre 20 % et 45 % d'élèves des CSP supérieures et entre 20 % et 55 % des CSP populaires.

majoritairement populaire¹⁸. L'analyse de l'évolution du recrutement social de ces collèges de 2001 à 2010¹⁹ nous amène à un premier constat : cette hiérarchie se maintient sur la période. Aucun collège ne change en effet significativement de positionnement, ni de catégorie. Pour autant, si, en première analyse, la composition sociale des collèges se montre assez stable, on peut néanmoins repérer des tendances assez nettes :

- les collèges les plus élitistes recrutent après 2006 davantage d'élèves issus des CSP supérieures (en moyenne + 8 %). Cela n'avait pas été le cas dans la période précédente : de 2001 à 2006, ces collèges voyaient leur proportion d'élèves des CSP supérieures diminuer au profit d'un recrutement plus important d'élèves issus des CSP intermédiaires ;
- les collèges mixtes ont plutôt tendance, et ce depuis 2001, à scolariser moins d'élèves parmi les CSP supérieures (- 3 %) et à augmenter leur effectif d'élèves issus des CSP populaires (+ 3 %) ;
- enfin, pour les collèges au public populaire, les données sont plus complexes à interpréter en raison des modifications importantes qu'a connues localement cette catégorie d'établissements (fermeture/ouverture, relocalisation et resectorisation). Il n'en reste pas moins que ces collèges voient leur situation peu évoluer sur la période : ils restent fortement ségrégués.

Toutefois, l'analyse de l'évolution du poids des différentes CSP au sein des collèges ne saurait suffire à rendre compte des changements intervenus. Pour identifier ces derniers, il faut simultanément prendre en considération les variations des effectifs des élèves dans ces éta-

blissements durant les années 2000. Dans un contexte de forte baisse démographique, les secteurs public et privé perdent des élèves entre 2001 et 2010, mais le secteur privé nettement moins (- 13,5 % des effectifs de 2001) que le secteur public (- 18,5 %). L'audience des collèges privés se renforce donc encore à Lille depuis le début des années 2000 pour accueillir aujourd'hui autant d'élèves que les collèges publics. Les établissements connaissent eux aussi des évolutions très contrastées. Les collèges au recrutement le plus élitiste, d'une taille déjà plus importante que les autres collèges au début des années 2000, constituent la seule catégorie d'établissements à augmenter leurs effectifs depuis ces dix dernières années (+ 6 %). Cette augmentation n'est réellement significative qu'à partir de 2008 pour le collège public lillois le plus élitiste, qui a perdu tous les ans de 2001 à 2007 des élèves et qui n'en regagne qu'à partir de 2008 (plus de 100 élèves de 2008 à 2010) et pour les collèges privés qui bénéficient d'un regain d'attractivité à partir de 2008. Ces collèges se présentent aujourd'hui comme les plus gros collèges de la ville de Lille (avec pour trois d'entre eux, des effectifs supérieurs à 700 élèves) et scolarisent en 2010 plus de 38 % des collégiens lillois contre 30 % en 2001.

Les collèges mixtes, qu'ils soient publics ou privés, perdent tous des élèves (jusqu'à 224 élèves). La seule exception est un collège public, qui échappe à cette évolution à cause de la fermeture de deux collèges voisins, mais ce, au prix d'une forte prolétarianisation de son recrutement. Cette catégorie d'établissements qui perd 8 % de ses effectifs de 2001,

scolarise en 2010 un tiers des collégiens lillois. Au regard des pertes d'effectifs et de l'augmentation des CSP populaires qu'ils connaissent, ces collèges tendent à être fragilisés par les évolutions en cours. Ils recrutent davantage parmi les CSP populaires ; les enfants d'ouvriers mais aussi ceux des inactifs y deviennent plus présents. Parallèlement, les collèges au recrutement populaire et presque tous labellisés RAR/Eclair ont vu leurs effectifs s'effondrer : ils perdent 38 % de leurs élèves par rapport à 2001. Le poids de ces collèges diminue sensiblement sur la scène locale où ils n'accueillent plus que 29 % des collégiens en 2010 contre 39 % en 2001. Cette diminution des effectifs s'accompagne d'une augmentation de la proportion des enfants d'inactifs (+ 20 % pour un collège) pour atteindre jusqu'à 45 % des effectifs dans plusieurs établissements.

Une accélération des processus

De fortes disparités sociales de recrutement entre les collèges étaient déjà bien présentes à Lille avant 2007. L'augmentation sensible du nombre de dérogations n'a pas réduit ces disparités et n'a pas engendré davantage de mixité sociale au sein de ces collèges et ce malgré les projets. En effet, les mesures d'assouplissement de 2007 brise dans son élan une dynamique inter-institutionnelle dont le projet était de rétablir à Lille la mixité sociale au sein des collèges publics. Ce projet

NOTES

18. Ces 8 collèges (2 privés et 6 publics) recrutent plus de 60 % de leurs élèves parmi les CSP populaires.

19. Cette analyse a été réalisée à partir de l'exploitation des bases de données IPES.

d'envergure consistant à relocaliser et resectoriser la plupart des collèges publics a vu la condition principale de sa réussite, à savoir une nouvelle sectorisation visant plus de mixité, impossible à respecter avec l'esprit des mesures de 2007. Tout incite à penser qu'elle a, au contraire, aggravé ces disparités en favorisant de gros flux d'élèves à partir de 2008. Il reste que les données dont nous disposons (l'enquête IPES et les découpages traditionnels par CSP) s'avèrent désormais trop grossières pour mesurer et identifier avec plus de précisions les changements en cours localement. Seule la construction d'autres outils, indiquant plus finement la situation socioprofessionnelle, familiale des élèves, leur origine ethnique et leurs résultats scolaires, pourra permettre d'aller plus avant dans l'analyse de ces évolutions.

Notre analyse montre néanmoins un processus déjà fortement engagé de désertion drastique des collèges au profil populaire et dans une moindre mesure des établissements au recrutement mixte. Ce processus est permis par la baisse démographique du nombre de collégiens qui libère des places dans les collèges au recrutement favorisé et par le renforcement d'une politique d'assouplissement qui favorise le déplacement des élèves. Loin d'affaiblir le secteur privé, ces mouvements contribuent à le consolider encore plus puisque les collèges privés les plus élitistes bénéficient d'une partie non négligeable de ces flux d'élèves.

Ces changements s'accompagnent d'une baisse sensible du nombre de collégiens scolarisés dans les collèges populaires qui ont désormais, pour la plupart, des effectifs inférieurs à 400 élèves. Cette faiblesse des effectifs

laisse entrevoir une forte dégradation de l'hétérogénéité du public accueilli dans ces collèges (qui concentre l'essentiel des enfants d'inactifs) à la fois sur le plan socioculturel mais aussi sur le plan scolaire. Or, on sait aujourd'hui que la réussite scolaire des élèves d'origine populaire est fortement corrélée à l'hétérogénéité du contexte de scolarisation [27]. Un tel constat nous amène à conclure à une accélération des processus de ségrégation scolaire et à une dégradation des conditions de scolarisation des collégiens d'origine populaire à Lille depuis le renforcement des mesures d'assouplissement de 2007.

L'exemplarité du cas lillois est de montrer que là où les disparités sociales de recrutement entre collèges sont fortes et anciennes, l'augmentation du volume des dérogations ne contribue pas à rétablir davantage de mixité sociale. Au contraire, cette augmentation contribue à rendre croissants les écarts entre deux catégories de collèges : ceux qui concentrent de plus en plus une population d'élèves socialement très privilégiée et ceux qui scolarisent les publics les plus démunis, au risque d'une marginalisation croissante de ces derniers.

LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DANS LA LOIRE ET À SAINT-ÉTIENNE : UNE ACCÉLÉRATION DE PROCESSUS SÉGRÉGATIFS JUSQUE-LÀ CONTENUS

L'enquête menée dans le département de la Loire s'attache à saisir le double aspect de la réception de la politique d'assouplissement de la carte scolaire de 2007 et de ses effets sur la composition sociale des

établissements, notamment pour la période 2006-2008. Le dispositif d'enquête a consisté, outre l'analyse des données statistiques, en une série d'entretiens auprès des principaux de collèges, d'un coordinateur de réseau d'éducation prioritaire (REP) de la ville de Saint-Étienne, du directeur du service éducation du Conseil général, de l'inspecteur d'académie adjoint en charge de l'orientation²⁰, des délégués départementaux de l'éducation nationale (DDEN) et des représentants d'associations de parents d'élèves.

La Loire : un département « test » ?

Le département de la Loire présente une double particularité qui intéresse ici particulièrement l'enquête. Il figurait dès 1984 parmi les départements retenus pour la mise en œuvre de la première expérimentation d'assouplissement de la sectorisation scolaire proposée par le ministre Alain Savary²¹. Les témoignages d'acteurs locaux nous ont ainsi aidés à mettre en perspective les spécificités de la politique d'assouplissement de 2007, au regard de celle de 1984, à partir de leur expérience de ces deux politiques. Le département a aussi fait l'objet d'investigations approfondies durant la décennie précédente, dans le cadre d'une recherche consacrée aux inégalités socio-spatiales d'éducation en France [11, 12, 15]. L'intérêt porté à ce département provenait du constat suivant : il faisait partie des

NOTES

20. Ce dernier était déjà en poste lors de l'expérimentation de 1984 et a connu la transition avec l'assouplissement de 2007.

21. Avec ceux de l'Ille-et-Vilaine, de la Côte-d'Or et des agglomérations de Dunkerque et de Limoges.

trois départements français où les acquis scolaires des élèves étaient les plus nettement supérieurs aux résultats attendus en fonction de leurs caractéristiques sociales (à l'entrée et à la sortie du collège). Et parmi ces départements « en sur-réussite scolaire », il était le seul à contenir une grande agglomération de plus de 200 000 habitants, en l'occurrence Saint-Étienne.

La recherche a permis de mettre en exergue les propriétés du département et de sa ville principale, tant en ce qui concerne ses caractéristiques morphologiques (structure de l'habitat, caractéristiques de l'offre scolaire locale, de la composition sociale des établissements) que scolaires (niveaux d'acquisitions scolaires et écarts de réussite dans et entre les établissements). Au début des années 2000, la quasi-totalité des collèges de la Loire avait obtenu des résultats scolaires plus élevés qu'attendu, et en particulier tous ses collèges en éducation prioritaire [15]. Parmi les particularités locales qui rendaient intelligible cette situation scolaire remarquable²² dans un département plutôt paupérisé, deux sont en rapport avec la thématique de cet article. La première illustre un constat plus général de cette recherche : la réussite départementale était associée à un constat de faibles disparités de recrutement entre collèges, y compris dans l'agglomération de Saint-Étienne (dans un contexte urbain lui-même moyennement clivé socialement) [10]. La seconde expliquait en grande partie la première : dans le cadre de l'expérimentation évoquée précédemment, la politique scolaire locale visait prioritairement à préserver les équilibres entre les offres scolaires et à éviter les processus de ghettoïsa-

tion les plus graves par une limitation des dérogations et une redéfinition des périmètres de recrutement des établissements. Cette politique était menée au sein d'une instance de concertation associant l'ensemble des chefs d'établissement :

« On a considéré que les chefs d'établissement n'étaient pas subordonnés à l'administration. Ils en faisaient partie et ils étaient impliqués à part entière dans les circuits de décision. » (IA adjoint chargé de l'orientation).

Cette politique vertueuse a permis d'éviter que ne s'active la « pompe » de l'évitement scolaire et l'installation d'un clivage trop marqué entre les établissements en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Cette politique a produit des effets visibles à l'exception cependant d'un établissement classé Ambition réussite, situé dans l'un des quartiers les plus populaires de la ville, et le plus excentré géographiquement. Cet établissement, déjà fragilisé avant la réforme de 2007, l'a été beaucoup plus fortement dès lors que les autorités scolaires locales ont suivi les directives nationales d'accorder le maximum de dérogations.

D'un dispositif d'assouplissement à l'autre : des contrastes marqués

Au cours des entretiens, les oppositions entre les politiques d'assouplissement de 1984 et de 2007 étaient très marquées. Celle de 1984 avait reçu un accueil favorable dans la mesure où l'inspection académique appréciait de disposer de marges d'action nouvelles pour redresser un parc scolaire déstructuré et déstabi-

lisé par des baisses démographiques répétées. À l'opposé, la politique de 2007 est apparue comme une figure imposée « par le haut » sans justification scolaire réelle au plan local et trop teintée d'enjeux jugés « électoralistes ». À la logique consensuelle du dispositif de 1984, s'oppose ainsi une logique conflictuelle de celui de 2007. La contradiction principale repose sur le sentiment du caractère peu réaliste de la politique d'assouplissement menée par Xavier Darcos (puis par Luc Chatel). Accorder satisfaction à toutes les familles demandeuses n'apparaît pas en soit irréaliste mais constitue en revanche une source considérable de problèmes et de complications. Le risque principal perçu est celui de mettre en péril les acquis de la phase antérieure de limitation des phénomènes d'évitement scolaire et de concentration des difficultés dans les mêmes établissements.

NOTE

22. Avec Brest et Dijon, Saint-Étienne est une des grandes agglomérations où les disparités sociales entre collèges sont minimales, et où les élèves ont systématiquement des résultats supérieurs à la moyenne française de leur groupe social aux épreuves du DNB. Les résultats sont au contraire systématiquement inférieurs aux moyennes nationales dans les agglomérations les plus ségréguées comme celles de Paris, Lille, Marseille ou Le Havre [25]. Dans les deux configurations opposées, les écarts aux moyennes nationales sont beaucoup plus importants pour les élèves des familles socialement les plus défavorisées, plus dépendantes de la qualité locale des conditions de scolarisation.

Les enjeux de la régulation des flux scolaires : un intérêt supérieur ?

Pour bien comprendre les motifs de ces craintes, rappelons que l'assouplissement de 1984, dans ce département, n'était pas appréhendé comme permettant d'instaurer un libre choix de l'école. Il consistait surtout à recomposer l'offre scolaire locale, à redéfinir les périmètres de recrutement en lien avec les évolutions démographiques de la ville de Saint-Étienne et plus largement de l'ensemble du département. Mener une telle politique, sans possibilité de contrôle des affectations scolaires, s'avérait illusoire. Certes, une certaine souplesse était accordée aux familles dans le choix de leur affectation, mais à condition que ces migrations volontaires accompagnent le mouvement d'ensemble de recomposition de l'offre éducative locale.

À ce titre, il n'est pas inutile de souligner que les responsables scolaires locaux ont acquis une certaine expérience dans la gestion quotidienne des demandes de dérogations et dans leurs relations aux familles. La posture initiale fut celle du refus au motif du manque de place. Même si cet argument n'était pas toujours conforme à la réalité, il apparaissait comme le plus acceptable pour de nombreuses familles. Les affectations hors secteur se négociaient à la marge dans le cadre des procédures de recours, ce qui en limitait de fait l'importance :

- « Le public on leur disait, vous pouvez demander mais il faut être réaliste, vous n'aurez pas forcément satisfaction parce que y'aura pas les places, parce qu'on ne peut pas pousser les

murs, parce que ceci parce que cela. Cela c'est quelque chose qu'ils acceptaient mais si la réponse que l'on faisait sur le plan administratif c'était, vous n'avez pas satisfaction parce que vous n'avez pas le droit de demander cet établissement, ça paraissait de moins en moins acceptable. » (IA adjoint chargé de l'orientation).

- « On a été extrêmement attentif à la relation avec les familles sur le plan du traitement du contentieux éventuel. On imaginait bien qu'en mettant en place ce système où chacun pouvait demander, on allait avoir un accroissement des demandes et qu'on en refuserait davantage. Il faudrait alors discuter avec les gens pour leur expliquer. » (IA adjoint chargé de l'orientation).

Ces éléments permettent de mieux comprendre les griefs formulés à l'égard du dispositif de 2007 qui perturbe l'équilibre antérieurement instauré entre l'administration et les familles, alors que selon les acteurs locaux « on n'était pas loin du meilleur compromis possible », notamment pour préserver la mixité sociale dans les établissements. Le principe des dérogations accordées dans la limite des places disponibles « bouleverse tout le système ». La légitimité décisionnelle des acteurs scolaires leur paraît ainsi remise en cause ainsi que leur connaissance des risques encourus, et des moyens de les neutraliser, grâce à l'expérience acquise du dispositif antérieur :

« À ce moment là, on renonce au discours sur la mixité sociale, on supprime carrément les secteurs et cela revient à généraliser le privé sous contrat. » (IA adjoint chargé de l'orientation).

Ce sentiment de dépossession était partagé par les chefs d'éta-

blissement. L'une des conséquences de la mise en œuvre de la politique d'assouplissement de 2007 fut en effet la suppression de l'instance de concertation des affectations scolaires à laquelle ils étaient très étroitement associés. Leur mise à l'écart du processus décisionnel a été très mal perçue et de nature à susciter de nombreux doutes sur les objectifs réels et l'efficacité de la réforme. Le sentiment de mise à l'écart était également très présent chez les représentants des parents d'élèves interrogés et les délégués départementaux de l'éducation nationale qui déploraient notamment l'absence de diffusion des données relatives à l'assouplissement dans les instances de concertation locale : nombre de dérogations formulées, accordées, établissements concernées.

De la limitation de l'évitement scolaire à un accroissement significatif des dérogations accordées

Les craintes formulées par nos interlocuteurs à l'endroit de cette politique sont-elles fondées ? Pour le savoir, nous avons retenu la temporalisation précisée dans la première partie de l'article en distinguant la période antérieure à 2006 et celle de 2006-2008. Avant 2006, la politique scolaire locale consistait à limiter l'ampleur des dérogations. En 2008, la fréquence des demandes de dérogation est très légèrement inférieure à celle observée au plan national (8,4 % dans la Loire et 9,9 % pour la France) ; les taux d'acceptation sont en revanche bien plus élevés (87,4 % contre 78,5 % pour la France). Les autorités scolaires locales ont donc

bien suivi les prescriptions officielles.

L'un des effets directement repérables de ce changement de la politique locale concerne le collège Ambition réussite auquel nous avons fait référence plus haut et localisé dans la ville de Saint-Étienne. Il s'agit en effet de l'établissement qui a perdu le plus d'élèves sur tout le territoire national depuis la mise en œuvre de la politique d'assouplissements de 2007. Dès la rentrée 2008, il perd 60 % de ses effectifs à l'entrée en sixième. À la rentrée 2009, 90 % des familles d'élèves ont formulé une demande de dérogation de départ pour aucune demande d'arrivée : la presque totalité des élèves a donc souhaité le quitter. Si en 2008, 82 % des demandes de dérogations ont été satisfaites, elles n'étaient plus que 47 % en 2009, comme si les autorités scolaires locales avaient perçu les risques élevés d'une baisse irrévocable des effectifs quant à la « survie » de cet établissement.

La situation singulière de cet établissement éclaire les contradictions et les risques encourus par ce type de politique d'assouplissement qui impose de façon rapide et unilatérale un nouveau cadre d'action. Cet établissement Ambition réussite, déjà fragilisé avant la réforme, tentait de faire face aux stratégies d'évitement et de contournement de la part de nombreuses familles. Bien qu'en difficulté, il n'était cependant pas décroché au plan des résultats scolaires tant localement que nationalement. Il ressortait de nos enquêtes une mobilisation des équipes éducatives et des autorités locales visant à « contenir » les fuites. Si ces dernières n'ont pas opté pour la fermeture de cet établissement, c'est parce que sa situation géographique, au cœur d'un quartier

fortement peuplé et très excentré du centre ville, rendait impossible ce type de décision. La rupture observable à partir de 2007 change considérablement la donne alors que les propriétés morphologiques du site n'ont pas changé et que toute perspective de fermeture est toujours exclue. Face à l'afflux des demandes de dérogations, et à l'injonction de les honorer plus massivement, les responsables scolaires locaux semblent perdre le contrôle de la situation.

Le seul levier demeurant à leur disposition est le refus des nouvelles demandes de dérogation. C'est ainsi que les élèves ciblés par la réforme (boursiers, scolarisés dans les quartiers populaires), se retrouvent en situation d'être plus fortement exposés à des risques de refus. S'agissant des autorités scolaires locales, elles se trouvent à faire face à une situation de tension inédite et largement amplifiée par rapport aux périodes précédentes, mais avec des marges de manœuvre plus limitées. In fine, le fait d'honorer les prescriptions nationales en matière d'assouplissement a produit une certaine frustration locale, sans avoir résolu les difficultés durablement installées sur ce site.

Un accroissement rapide de la polarisation scolaire entre 2006 et 2008

Au delà de cet établissement emblématique, les effets de la réforme de l'assouplissement de la carte scolaire se font ressentir à une échelle beaucoup plus large. On observe en effet une rupture brutale dans la composition sociale des établissements et l'installation d'un processus ségrégatif pour la période 2006-2008.

Alors que la représentation des élèves très favorisés dans les collèges de la tranche supérieure des collèges de la ville de Saint-Étienne (public et privé confondus) avait tendance à décroître entre 2005 et 2006, passant de 28 % à 27 %, elle progresse significativement entre 2006 et 2008, passant à plus de 32 %. Cette augmentation de la part des élèves issus de catégories très favorisées est corrélative de la baisse brutale de celle des élèves défavorisés, qui passe de 17 % en 2006 à 7 % en 2008 ; cette baisse est d'autant plus notable qu'elle était précédée d'une hausse entre 2005 et 2006 (de 14 % à 17 %).

À la lumière de ces informations, deux constats s'imposent. Nous avons bien confirmation que la politique de régulation des affectations scolaires menée avant 2007 avait produit des effets non négligeables en termes de mixité sociale au sein des établissements scolaires. En effet, si les collèges de l'agglomération de Saint-Étienne comptaient peu d'établissements fortement ségrégués, la mixité sociale dans les établissements de la ville continuait à progresser régulièrement. Le second constat est que l'impact de la politique d'assouplissement de 2007 est loin d'être neutre : il contribue fortement à polariser et à hiérarchiser les établissements comme le montre l'exemple de ceux de la tranche supérieure dans lesquels la part des élèves d'origine défavorisée a fortement régressé. Ces phénomènes sont en tous points contraires aux objectifs affichés par la réforme, à savoir le désenclavement scolaire des élèves les plus précaires.

Comment se traduisent ces mouvements dans l'enseignement public et privé ? Ils sont plus marqués dans l'enseignement public que le privé.

Alors que les élèves d'origine très favorisée représentaient 32 % des effectifs dans les deux collèges privés de la tranche supérieure en 2006, ils en représentent 35 % en 2008. Dans ces mêmes établissements, les élèves défavorisés représentaient 20 % des effectifs en 2006, ils n'en représentaient plus que 15 % en 2008. Dans l'enseignement public, la part des élèves de catégorie favorisée scolarisés dans le collège public du haut de la hiérarchie est en augmentation entre 2006 et 2008, passant de 24 % à 27 %. Quant aux élèves de catégorie défavorisée, leur représentation recule très brutalement, passant de 11 % en 2006 à 5 % en 2008.

CONCLUSION

Cet article visait en premier lieu à éclairer les conséquences de la politique adoptée en 2007 sur la hiérarchisation sociale des collèges, et au delà, à mieux comprendre ce qui conditionne le développement des ségrégations scolaires en milieu urbain. Les connaissances déjà établies nous ont guidées dans l'élaboration des catégories d'analyse et des distinctions initialement opérées (entre territoires, familles et collèges), tout comme dans nos choix concernant les deux sites urbains étudiés plus en détail. Des principales évolutions repérées dans l'ensemble des aires urbaines et analysées plus précisément à Lille et à Saint-Étienne, nous pouvons maintenant dégager quelques enseignements et hypothèses soumis ici à la discussion.

La ségrégation sociale au collège varie en fonction des politiques urbaines et scolaires

Un premier résultat ne fait que confirmer et prolonger un constat récurrent des recherches portant sur les ségrégations urbaines et scolaires : les disparités sociales observées dans la répartition des élèves entre les collèges des zones urbaines sont sujettes à d'importantes variations spatiales et temporelles. Elles varient pour une part en fonction des contraintes spatiales et des ségrégations résidentielles, mais sont loin d'en résulter mécaniquement et de façon stable. Elles peuvent au contraire s'accroître fortement sous l'effet de pratiques d'évitement socialement différenciées (et de processus cumulatifs de stigmatisation) que les administrations locales laissent se développer [2, 13] ; en de plus rares cas, elles peuvent aussi être régulées et réduites [10, 15]. C'est ce qu'illustrent de façon saisissante les deux sites contrastés que nous avons étudiés, dans les départements du Nord et de la Loire.

La ségrégation sociale était déjà poussée à l'extrême en 2006 dans les collèges lillois, sous l'effet conjoint d'une assez forte ségrégation urbaine et d'un développement ancien des pratiques dérogatoires. À l'inverse, l'exceptionnelle mixité sociale des collèges stéphanois observée jusqu'en 2006 était le fruit conjugué d'une moins forte ségrégation urbaine et d'une politique concertée de régulation soucieuse de préserver des offres scolaires équilibrées. Or, les indices de ségrégation sociale au collège doublent précisément à Saint-Étienne entre 2006 et 2008, quand la

réforme de 2007 met fin à l'ancien mode de régulation des dérogations. De même, à l'échelle de la France, c'est précisément quand les dérogations accordées doublent (entre 2006 et 2008), que les processus ségrégatifs s'accroissent nettement et spécifiquement dans les aires urbaines qui contiennent un nombre conséquent de collèges. Une telle accélération sur deux ans ne peut s'expliquer par de seules dynamiques urbaines : elle indique clairement qu'on est ici face à des processus spécifiquement scolaires liés à la réforme.

Les ségrégations sociales entre collèges urbains sont donc en grande partie produites par les scolarisations hors secteur, quand ces pratiques socialement différenciées concernent des proportions élevées de familles. Les politiques urbaines ne peuvent donc espérer « déségréguer » les collèges sans le secours de politiques scolaires poursuivant le même objectif.

Les effets de la réforme entre 2006 et 2008 : ségrégations accrues aux deux extrémités de la hiérarchie des collèges

Pour sa part, la politique d'assouplissement de 2007 a produit des effets prévisibles (au vu des connaissances antérieures), mais diamétralement opposés aux objectifs de réduction des ségrégations qui tendaient à la justifier. Elle a provoqué une fuite accélérée des collèges du bas de la hiérarchie sociale des recrutements qui a contribué à les stigmatiser et à les déstabiliser encore davantage. Comme de plus ces derniers ont été fuis plus systématiquement par les

familles les mieux dotées des moyens de choisir leur collège (pas seulement par dérogation), les familles les plus démunies s'y sont trouvées concentrées et ségréguées encore davantage. Ce phénomène s'est trouvé en partie masqué par la forte baisse démographique des inactifs et des ouvriers non qualifiés parmi les responsables des élèves répertoriés en France, précisément entre 2006 et 2008 (voir note 6 p. 42). Mais durant cette période, indéniablement, les élèves de ces familles sont restés dans les collèges les plus en difficulté bien plus que les autres.

L'accentuation des processus ségrégatifs était toute aussi prévisible à l'autre extrémité de la hiérarchie sociale des collèges, dans la strate où près de la moitié des collèges relèvent de l'enseignement privé. En effet, comme nous l'avons rappelé au début de cet article, l'accès à ces établissements dépend des ressources familiales qui conditionnent à la fois le lieu d'habitation, la qualité du dossier scolaire de l'élève et les autres atouts permettant de se faire accepter dans les établissements les plus prisés. Rien d'étonnant donc à ce que dès les premières mesures d'extension des dérogations, les parents soucieux de préserver un certain « entre soi » et dotés des ressources-clés, aient davantage délaissé les collèges publics (hormis ceux du haut de la hiérarchie) au profit de collèges privés. Ils y ont alors davantage trusté les places au détriment des moins favorisés et des socialement « intermédiaires », notamment dans les deux strates supérieures de la hiérarchie sociale des collèges privés des grandes agglomérations.

En éducation prioritaire, des demandes plus nombreuses et moins satisfaites, surtout après 2008

Les élèves boursiers étaient supposés faire partie des premiers bénéficiaires de la réforme. En réalité, alors qu'ils représentent plus de 20 % des collégiens en 2008 et 2009, à peine 8 % des demandes et 9 % des dérogations accordées en sixième, les ont concernés. Les contraintes spatiales, culturelles et financières qui pèsent sur leurs familles n'ont visiblement pas été corrigées par la mesure d'assouplissement de la carte scolaire. Les difficultés à maîtriser les diverses étapes des choix et procédures de dérogation et l'absence de familiarité avec l'administration scolaire ont pu ainsi limiter l'ampleur des demandes.

Mais alors que les boursiers sont nombreux dans les secteurs en éducation prioritaire, les demandes de dérogations à l'entrée en sixième y ont tout de même été plus fréquentes qu'ailleurs en France : près de 15 % contre à peine 10 % hors éducation prioritaire. Elles ont été aussi de moins en moins satisfaites, notamment après 2008. Ainsi, les taux de satisfaction des demandes d'évitement de collèges en éducation prioritaire sont passés de 51 % à 27 % à Paris, de 55 % à 31 % dans le Bas-Rhin et de 63 % à 36 % en Seine-Saint-Denis de 2008 à 2009 (alors que la moyenne nationale passait de 75 % à 71 %). Dans un cas observé, les processus cumulatifs de fuite et de stigmatisation du collège ont entraîné à la rentrée 2009 une hausse record des demandes d'évitement... qui ont alors été très peu satisfaites. Car même arrivé au stade

où une majorité des parents veulent éviter leur collège de secteur, le projet de sa fermeture se heurte souvent à divers écueils (et de longues années durant, d'après nos observations) : difficultés de déplacement pour une partie des familles, insuffisance des équipements voisins, absence d'accord entre toutes les administrations concernées, etc. [10, 15]. Une grande partie des demandes de dérogations sont dès lors refusées afin de limiter les dysfonctionnements liés à un trop petit nombre d'élèves dans ces collèges déjà fragilisés. Les parents d'élèves des secteurs les plus dégradés se trouvent ainsi les plus exposés aux refus de leurs dérogations et les moins armés pour les contester ; leurs soupçons d'une discrimination sont alors attisés lorsqu'ils voient des familles dotées d'autres attributs éviter le collège qui leur est « réservé » [3].

Les dégradations et impasses associées à ces processus cumulatifs ont été assez vite perçues par certaines administrations locales chargées d'instruire les dérogations. De façon préventive ou purement réactive (pour limiter les dysfonctionnements associés à de trop faibles effectifs d'élèves dans les collèges des quartiers d'habitat social), elles ont alors refusé une grande partie des dérogations ; et elles ont en général préféré le justifier par le manque de places dans les collèges demandés. En réalité, ceux qui veulent quitter leur secteur en éducation prioritaire demandent rarement un des collèges situés tout en haut de la hiérarchie départementale. Or, seuls ces collèges, en tout petit nombre, atteignaient véritablement les limites de leurs capacités d'accueil d'après toutes les données détaillées que nous

avons pu consulter, y compris dans un département où les taux de satisfaction des demandes étaient inférieurs à 50 %. L'accueil apparaissant au travers des données était plutôt en rapport avec l'évolution que nous avons relevée à l'échelle nationale entre 2006 et 2008 : celui d'importantes baisses d'effectifs des collèges en éducation prioritaire consécutivement à l'essor des dérogations accordées.

D'autres perspectives à construire

Toutes ces observations confortent le résultat déjà bien établi selon lequel les élèves des familles les moins dotées de ressources culturelles et financières restent les plus affectés par les dysfonctionnements institutionnels, les disparités d'offres scolaires et les aléas des politiques locales. Réduire les ségrégations et favoriser l'accès de tous les élèves à des conditions d'études plus satisfaisantes implique d'élargir la pers-

pective. En la matière, l'expérience de la réforme de 2007 a eu au moins un mérite : celui de montrer que l'extension des dérogations contribue à intensifier les autres pratiques de choix socialement différenciées des familles et ne fait que polariser davantage les établissements publics et privés. Grâce à elle, on comprend à quel point il est illusoire d'escompter réduire ainsi les disparités sociales entre établissements scolaires, tant l'évolution de ces disparités dépend de déplacements des élèves qui ne s'effectuent pas principalement par dérogation, notamment entre enseignement public et privé.

Même si les privilèges dont jouit l'enseignement privé pour sélectionner ses élèves étaient atténués, ce qui semble peu probable, les moyens de choisir son collège demeuraient chroniquement liés aux ressources familiales (cognitives, sociales, financières, etc.), ne serait-ce que par le biais du lieu d'habitation et des moyens de transport. En consé-

quence, combattre l'essor des processus ségrégatifs impliquerait surtout de supprimer ou au moins d'atténuer les raisons de fuir les collèges publics de secteur populaire ; et comment y parvenir si ce n'est en y assurant de meilleures conditions d'études, moins troublées par les problèmes associés à l'échec scolaire et à l'instabilité des équipes ? Autrement dit, une politique éducative soucieuse de réduire les ségrégations et les inégalités scolaires ne peut se limiter à agir sur les conditions de circulation des élèves entre les établissements. Elle se doit de reposer avant tout sur d'autres considérations, relatives notamment à la formation et à l'accompagnement des équipes pédagogiques ainsi qu'aux modalités pertinentes d'action pédagogique et d'encadrement des élèves conçues pour favoriser l'entrée de tous dans les apprentissages. L'ensemble de ces questions engage directement le niveau national et interroge les politiques éducatives dans leur globalité. ■

Annexe

Répartition des collégiens entre 5 strates hiérarchisées de collèges pour 3 catégories de familles* en 2005, 2006 et 2008

Les 5 strates hiérarchisées de collèges (comprenant 20% des collégiens chacune sur la période 2005-2009)	Familles très défavorisées			Familles très favorisées			Familles intermédiaires		
	2005	2006	2008	2005	2006	2008	2005	2006	2008
France entière									
Strate du haut	6,9	7,0	6,5	43,8	43,6	43,8	14,7	14,8	14,4
Strate intermédiaire haute	11,8	11,6	11,6	22,9	23,1	23,2	20,2	20,3	20,5
Strate médiane	15,9	15,9	15,9	15,5	15,7	15,7	21,9	22,1	22,1
Strate intermédiaire basse	22,8	22,6	22,8	11,4	11,3	11,3	22,3	22,1	22,5
Strate du bas	42,5	42,9	43,2	6,5	6,3	6,0	21,2	20,7	20,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aires urbaines de plus de 20 000 habitants									
Strate du haut	5,7	5,85	5,2	42,4	42,6	43,15	13,4	13,7	13,5
Strate intermédiaire haute	10,3	10,0	10,0	24,3	25,05	24,9	19,7	19,8	20,2
Strate médiane	14,9	14,9	15,0	17,1	16,7	16,8	22,0	22,2	22,4
Strate intermédiaire basse	23,3	23,0	23,75	11,3	11,0	10,8	23,0	23,0	23,0
Strate du bas	45,8	46,2	46,0	4,9	4,7	4,35	21,9	21,4	20,9
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Le mode de classement des collèges selon leur recrutement social et des précisions sur les trois catégories de familles sont indiqués dans l'encadré de la page 40.

Champ : France métropolitaine, collèges publics et privés.

Source : base SCOLARITÉ

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Cour des comptes**, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous*, Paris, rapport du 14 mai 2010.
- [2] **Merle P.**, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, 2011/1, vol. 2, p. 37-50, 2011.
- [3] **Oberti M.**, Préteceille E., Rivière C., *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Rapport de la recherche réalisée pour la Halde - Défenseur des Droits et la DEPP - ministère de l'éducation nationale, janvier 2012.
- [4] **Obin J.-P., Peyroux C.**, *Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire*, Paris, Rapport au ministre de l'éducation nationale, 2007.
- [5] **Fack G., Grenet J.**, *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, École d'Économie de Paris, CEPREMAP, janvier 2012.
- [6] **Green A.**, « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve », *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 15-26, 2008.
- [7] **Monseur C., Crahay M.**, « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 55-65, 2008.
- [8] **Ben Ayed C., Broccolichi S.**, « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 127, p. 35-50, 2001.
- [9] **Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D.**, (dir.), *Les inégalités socio-spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Rapport de recherche, 2006.
- [10] **Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D.**, (coord.), *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010.
- [11] **Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., Mathey-Pierre C.**, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation et formations*, n° 74, MEN-DEPP, p. 31-48, 2006.
- [12] **Broccolichi S., Sinthon R.**, « "Libre choix", hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs », in Ben Ayed C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, Paris, p. 160-173, 2010.
- [13] **Barthon C., Monfroy B.**, « Illusion et réalité de la concurrence entre collègues en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille », *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, p. 43-65, 2005.
- [14] **Barthon C., Monfroy B.**, « Privé, public et ségrégation scolaire », *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 139, p. 97-106, 2004.
- [15] **Ben Ayed C.**, « Solidarités ouvrières et réussite scolaire dans la Loire », in Ben Ayed C., *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, « Éducation et société », p. 62-96, 2009.

- [16] **MEN-DEPP**, « Les élèves du second degré à la rentrée 2011 dans les établissements publics et privés », *Note d'Information*, 11.10, 2010.
- [17] **Broccolichi S.**, « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 101, MEN-DEPP, 1998.
- [18] **Broccolichi S., Van Zanten A.**, « La fabrication de la ségrégation scolaire : concurrence institutionnelle et fuite des élèves dans la banlieue parisienne », in *Enseignement et démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe*, CRDP de Franche-Comté, 2002.
- [19] **Van Zanten A.**, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, p. 25-34, 2009.
- [20] **Ben Ayed C.**, « Savoir, vouloir, pouvoir : choix scolaires et désillusions des familles populaires », *Questions Éducatives*, n° 20, PUSE, 2001.
- [21] **Ben Ayed C.**, « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieu populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 175, 2011.
- [22] **Broccolichi S., Larguèze B.**, Rapport annuel de l'observatoire des parcours scolaires de Chanteloup, 2008.
- [23] **Observatoire national des ZUS**, Rapport 2009, Les éditions du CIV, 2010.
- [24] **Barthon C., Monfroy B.**, « Sociospatial schooling practices : a spatial capital approach », *Educational Research and Evaluation*, Vol. 16, n° 2, April, p. 177-196, 2010.
- [25] **Bouzouina L.**, *Ségrégation sociale et dynamique métropolitaine*, Thèse de sciences économiques soutenue à l'université Lyon II le 3 décembre 2008.
- [26] **Oberti M.**, *L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*, Presses de Sciences-Po, 2007.
- [27] **Dumay X., Dupriez V., Maroy C.**, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », *Revue française de sociologie*, 51-3, p. 461-480, 2010.

Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis

Marco Oberti

Professeur des universités, Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po, Paris

Edmond Préteceille

Directeur de recherche émérite CNRS, Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po, Paris

L'assouplissement de la carte scolaire était censé permettre aux familles, et tout particulièrement à celles des quartiers populaires, de « choisir » leur collège et ainsi être moins contraintes par leur lieu de résidence. L'analyse des profils des collèves et des flux de demandes de dérogations depuis 2007 dans deux départements contrastés de la proche banlieue parisienne (Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis) apporte un éclairage sur les dynamiques à l'œuvre. Le nombre de demandes augmente légèrement dans les deux cas, mais le taux de satisfaction baisse de façon significative, et le critère social est résiduel parmi ces demandes. Celles-ci vont tendanciellement des collèves dits populaires vers les collèves dits supérieurs, mais les flux varient selon les deux contextes : on assiste plutôt à une mobilité horizontale en Seine-Saint-Denis (demandes émanant de collèves populaires pour un autre collège populaire souvent situé dans la même commune), alors que dans les Hauts-de-Seine, cette mobilité est essentiellement ascendante (demandes pour un collège d'un type supérieur à celui dont émanent les demandes). Cependant, des logiques de hiérarchisation et de réputation s'élaborent à une échelle locale et ne reposent pas uniquement sur le profil social de l'établissement.

DE L'IMPORTANCE DES CONTEXTES LOCAUX POUR L'ANALYSE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ET DES PRATIQUES DES PARENTS D'ÉLÈVES

Dans les débats actuels sur les inégalités scolaires, la question de la carte scolaire est majeure [1 à 6], même si elle n'est pas toujours abordée de façon explicite : la définition du découpage territorial qui affecte automatiquement les élèves d'un quartier donné à une école maternelle ou primaire, à un collège, à un lycée, est le mécanisme qui traduit, en première analyse, la distribution résidentielle inégale des catégories sociales en distribution inégale selon les établissements des élèves d'origines sociales différentes.

Considérée en France comme une modalité directe de traduction du principe républicain d'égalité – ici l'égalité dans l'accès à l'école – la carte scolaire est en fait comme la bouteille à moitié vide ou à moitié pleine : elle assure l'égalité des enfants d'un quartier, mais elle enregistre la ségrégation

résidentielle et la traduit en ségrégation scolaire ; elle est donc inégalitaire à l'échelle de la ville.

C'est à l'entrée au collège que la préoccupation du choix de l'établissement scolaire devient forte. Dans les villes françaises cependant, le critère de proximité reste important, aussi bien pour épargner aux élèves des déplacements trop longs et fatigants que pour permettre le développement de leur sociabilité. On peut donc faire l'hypothèse que c'est dans les espaces urbains présentant entre sous-espaces assez proches des différences importantes de structure des populations résidentes, de structure des populations scolarisées dans les collèges, et éventuellement d'offre différenciée entre collèges de la même zone, que l'on va trouver les tensions les plus fortes entraînées par la mise en œuvre de la mesure de 2007.

C'est cette hypothèse qui nous a conduits à choisir comme terrain d'étude deux départements fortement contrastés de la métropole parisienne, les Hauts-de-Seine et la Seine-Saint-Denis, présentant des niveaux de contraste interne assez différents ; et dans chacun de ces départements, un bassin scolaire présentant des contrastes internes significatifs.

Dans ces deux départements, les inspections d'académie nous ont fourni les données sur les demandes de dérogation à la carte scolaire et les réponses qu'elles ont reçues, selon le collège d'affectation initiale et le collège demandé, ainsi que les motifs invoqués par les parents¹. Dans la première partie de l'article, après avoir présenté rapidement les principaux résultats d'ensemble sur l'évolution des dérogations, nous analyserons les liens entre les flux de dérogation et les profils des établissements dans les deux départements. Dans la seconde partie, nous précisons cette analyse en faisant un zoom sur les deux bassins scolaires choisis.

DÉROGATIONS ET PROFIL SOCIAL DES COLLÈGES DANS LES HAUTS-DE-SEINE ET LA SEINE-SAINT-DENIS

Les tendances générales dans les deux départements

L'assouplissement de la carte scolaire annoncé en 2007 s'est traduit par une légère augmentation du nombre de demandes de dérogations dans les deux départements au cours des années suivantes, puis une tendance divergente en 2011, marquée par une très légère baisse en Seine-Saint-Denis et une augmentation de nouveau soutenue des demandes dans les Hauts-de-Seine.

Parallèlement à cette légère augmentation du nombre de demandes, on assiste à une baisse très significative du nombre de demandes accordées. Le taux de satisfaction,

qui était de l'ordre de 50 % dans les Hauts-de-Seine et de 60 % en Seine-Saint-Denis en 2008 se situe autour de 30 % dans les deux cas en 2011. Autrement dit, les chances relatives d'obtenir une réponse positive à une demande de dérogation à l'entrée au collège ont considérablement diminué au cours des quatre années étudiées (*graphique 1*).

Le critère social (boursier) qui était censé être au cœur de la réforme et profiter prioritairement aux élèves des quartiers populaires, est en fait résiduel parmi l'ensemble des demandes de dérogations, puisqu'il ne représente qu'entre 4 et 5 % des demandes. Parallèlement, le taux de satisfaction des demandes reposant sur ce critère est de l'ordre de 50 % dans les Hauts-de-Seine et de 40 % en Seine-Saint-Denis. Autrement dit, alors que ce critère était clairement annoncé comme prioritaire, des parents d'enfants rentrant dans cette catégorie ont seulement une chance sur deux ou moins d'obtenir satisfaction (*graphique 2*).

Le critère « parcours particulier », que l'on sait être le motif le plus couramment utilisé par les parents des classes moyennes et supérieures dont la connaissance de l'offre scolaire locale et métropolitaine est plus précise, reste le critère le plus important dans les Hauts-de-Seine, et de façon encore plus nette parmi les demandes acceptées. C'est moins net en Seine-Saint-Denis, mais ce critère voit sa part relative augmenter parmi l'ensemble des critères en 2011. Il s'agit en quelque sorte du revers de la tendance précédente, qui montre comment l'assouplissement de la carte scolaire a consolidé des tendances qui étaient déjà à l'œuvre précédemment, sans véritablement

changer la logique d'ensemble des dérogations qui profitent plutôt aux groupes sociaux les plus avantagés socialement et culturellement.

Dérogations demandées et profil social des collèges

Les données sur les demandes de dérogation ne comportent aucune indication sur les demandeurs, dont on ne peut donc caractériser le profil social. Toutefois, on peut caractériser le profil social des collèges à partir des données de la Base SCOLARITÉ, ce que nous avons fait en construisant une typologie des collèges de la

NOTE

1. Les données nous ont été communiquées sous deux formes différentes selon les cas : soit sous forme de tableaux indiquant par collège les demandes de dérogation approuvées et refusées par motif invoqué, avec un tableau pour les demandes en fonction du collège de secteur, c'est-à-dire d'affectation initiale, et un autre en fonction du collège sollicité ; soit sous forme de tableau anonymisé des demandes individuelles, indiquant pour chacune le collège d'affectation initiale, le collège sollicité, le motif principal invoqué, et la décision favorable ou défavorable. Ce deuxième type de tableau a été particulièrement utile pour les analyses localisées puisqu'il nous a permis de faire le lien entre collèges évités et collèges sollicités ; par contre, il a nécessité un travail très important de mise au point, pour corriger et standardiser les orthographes des noms des collèges et des communes, supprimer les erreurs manifestes, les demandes pour le même collège, etc. Dans les deux cas, la mise en correspondance du nom du collège et de la commune et du numéro d'établissement a ensuite permis de faire le lien avec les analyses des profils issues des données de la Base SCOLARITÉ. On trouvera la discussion détaillée des problèmes méthodologiques rencontrés, et la présentation détaillée de tous les résultats, dans le rapport final de la recherche **[1]**.

métropole parisienne en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents et de la nationalité des élèves de sixième en 2007².

On peut voir ainsi dans quelle mesure le profil du collège d'affectation initiale et celui du collège sollicité constituent des caractéristiques pouvant permettre d'expliquer au moins en partie les distributions statistiques des demandes de dérogation.

On peut aussi examiner dans quelle mesure les flux de dérogations sont susceptibles d'avoir des effets sur les transformations de ces profils.

Sachant que les mouvements annuels comportent sans doute une part de fluctuation aléatoire liée aux fluctuations démographiques, on a construit des variables cumulant les données annuelles des demandes de deux années – 2008, 2009 – pour lesquelles on avait les informations les plus complètes pour les deux départements étudiés.

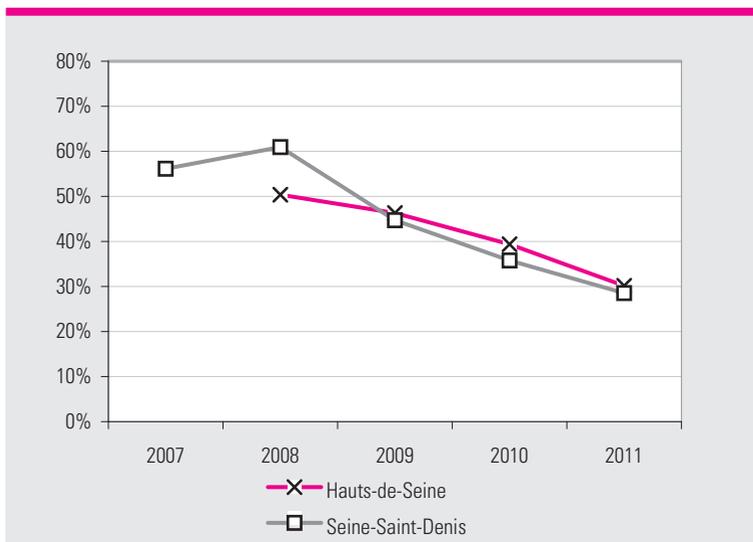
Pour apprécier l'impact possible des demandes satisfaites sur les profils des établissements, on a calculé pour chaque collège un solde cumulé sur les mêmes deux années entre dérogations accordées pour l'arrivée dans ce collège et dérogations accordées pour le quitter.

Pour les Hauts-de-Seine, ce sont

NOTE

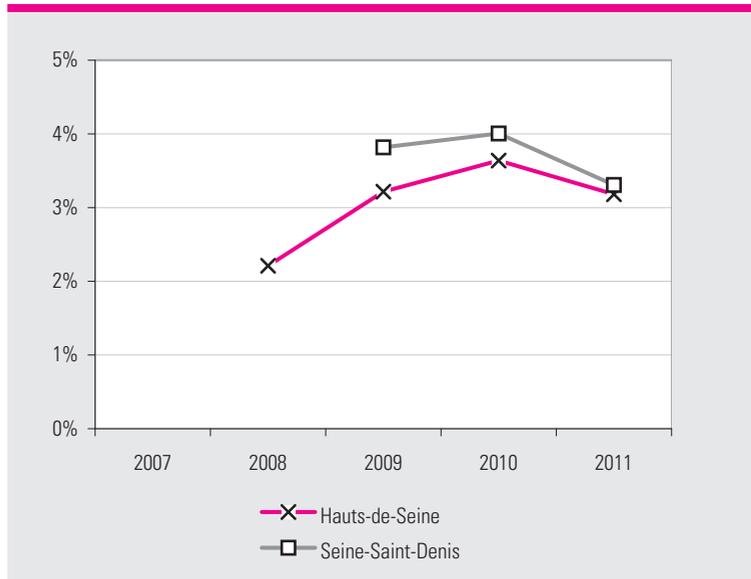
2. Cette typologie classe les collèges en sept types, qui s'ordonnent selon un axe de hiérarchisation sociale, avec deux types supérieurs (supérieur-supérieur SUPSUP et supérieur-moyen SUPMOY), deux types moyens mélangés (moyen mélangé-supérieur MOYSUP et moyen mélangé-moyen MOYMOY) et trois types populaires et immigrés (populaire-immigrés-moyen PIMMOY, populaire-immigrés-ouvriers qualifiés PIMOUQ et populaire-immigrés-ouvriers non qualifiés PIMONQ. Pour une présentation détaillée, cf. [1] chapitre 1.

Graphique 1 - Évolution de la part des demandes de dérogation satisfaites



Source : inspections académiques des départements

Graphique 2 - Évolution de la part des boursiers dans les demandes de dérogation



Source : inspections académiques des départements

les deux types de collèges à profil social supérieur pour lesquels la dissymétrie entre demandes de départ (du collège de secteur d'affectation initiale) et demandes d'arrivée (vers le collège sollicité) est la plus marquée au bénéfice des sollicitations, qui sont plus du double des demandes de départ (tableau 1).

Toujours pour les Hauts-de-Seine,

les collèges à profil moyen-mélangé voient un relatif équilibre entre demandes de départ et d'arrivée.

Enfin, pour les collèges à profil populaire-immigré-ouvrier, la dissymétrie est inversée, nettement en faveur des demandes de départ qui sont jusqu'à sept fois plus nombreuses que les sollicitations.

Compte tenu de cette double dis-

symétrie, on s'attend à ce que les demandes aillent plutôt des collèges populaires vers les collèges supérieurs. C'est effectivement ce qu'on peut vérifier : on observe dans les Hauts-de-Seine pour les collèges des types populaires et moyens une minorité de demandes vers des collèges du même statut ou de statut très proche, rarement inférieur, qu'on peut sans doute interpréter comme une logique de proximité ou d'ajustement local ; et une majorité vers des collèges de statut supérieur, qui est clairement une logique de promotion sociale ; de promotion par étapes cependant, puisque les élèves des collèges populaires visent surtout les collèges moyens, et les élèves de ceux-ci les collèges supérieurs.

C'est ce qui explique que les collèges moyens soient à la fois très demandés – par des élèves de collèges populaires –, et très évités – par des élèves de ces collèges qui visent les statuts supérieurs ou des établissements parisiens.

Pour la Seine-Saint-Denis, la hiérarchie sociale des collèges est plus réduite, puisqu'il n'y a aucun collège public dans les deux types supérieurs. On retrouve malgré cela la même dissymétrie croisée des demandes entre les deux extrêmes de la hiérarchie sociale : nettement plus de demandes d'arrivée que de départ dans les deux types moyens – qui sont ici les types supérieurs en termes relatifs – et nettement plus de demandes de départ que d'arrivée dans les deux types populaires-immigrés-ouvriers. C'est, en Seine-Saint-Denis, le type populaire-immigré-moyen qui fait office de type pivot, avec un nombre équivalent de demandes d'arrivée et de départ.

Cependant, lorsqu'on examine le détail des demandes, on s'aper-

Tableau 1 - Demandes de dérogations cumulées 2008-2009 - Collèges des Hauts-de-Seine et de Seine-Saint-Denis

Types 2007	Hauts-de-Seine			Seine-Saint-Denis		
	Demandes départ	Demandes arrivée	Effectif 2009	Demandes départ	Demandes arrivée	Effectif 2009
SUPSUP	217	505	1 187			
SUPMOY	540	1 269	3 392			
MOYSUP	1 159	1 153	3 987	54	200	919
MOYMOY	142	182	296	171	487	1 719
PIMMOY	1 323	808	2 859	823	814	3 755
PIMOUQ	443	57	619	831	676	3 464
PIMONQ	298	75	711	1 504	1 186	6 822

Sources : inspections académiques des départements et Base SCOLARITÉ

çoit que la logique d'ensemble est assez différente de celle des Hauts-de-Seine : on observe en effet une forte majorité de demandes allant vers des collèges de même statut ou statut proche du collège d'affectation initiale, répondant à une logique de proximité ou d'ajustement local ; et, à l'inverse, une minorité seulement de demandes vers des collèges de statut supérieur, correspondant à une logique de promotion sociale. De façon plus surprenante, et en opposition totale avec la situation des Hauts-de-Seine où ces cas sont très rares, on observe une proportion non négligeable de demandes vers des collèges de statut inférieur dans la typologie, en particulier pour les élèves affectés dans le type MOYSUP qui est celui de statut le plus élevé en Seine-Saint-Denis. Quand on regarde quels sont les collèges concernés, on s'aperçoit qu'il s'agit de demandes pour des collèges de la même commune qui connaissent ensuite une hausse de leur statut. La mobilité descendante représentée par ces demandes est donc plus réduite qu'il n'y paraît, et il y a clairement des enjeux locaux dans les rapports entre collèges de la même commune qui doivent pouvoir expliquer ces flux de demandes atypiques.

Dérogations accordées et profil social des collèges

Le solde des dérogations accordées, qui indique l'effet de transformation possible de l'effectif et du profil des collèges par les flux croisés de dérogations entrantes et sortantes, est, dans les Hauts-de-Seine, fortement contrasté selon les types de profil sociaux des collèges, comme le montre le *tableau 2*.

Les types pour lesquels l'incidence est la plus forte dans les Hauts-de-Seine sont les deux types les plus populaires-immigrés-ouvriers (PIMOUQ et PIMONQ). Cette incidence est fortement négative, il y a dans ces types beaucoup plus de dérogations accordées pour quitter ces collèges que pour y entrer. Dans les collèges de ces deux types, le solde négatif des dérogations cumulé sur deux ans représente 14 % de l'effectif des élèves de sixième en 2009 dans le type PIMONQ et 27 % dans le type PIMOUQ. L'effectif moyen par collège étant d'environ 140, cela veut dire que le total des pertes par dérogation dans ces collèges populaires-immigrés-ouvriers représente presque l'équivalent de l'effectif de sixième de

deux collègues en l'espace de deux ans.

Pour un petit groupe de collègues, l'impact est encore plus fort, puisqu'on en trouve neuf pour lesquels le solde négatif sur deux ans est supérieur à 40 % de l'effectif annuel ; sur les neuf, six sont de type populaire-immigré, mais trois sont de type moyen – ce qui indique que les collègues les plus évités ne le sont pas uniquement en fonction de leur profil, même si celui-ci a un effet très important, comme le montrent nos résultats.

Toujours pour les Hauts-de-Seine, les collègues à profil moyen-mélangé voient un relatif équilibre entre demandes de départ et d'arrivée.

Enfin, ce sont les deux types supérieurs, dont on a déjà vu qu'ils étaient les plus attractifs et les moins évités quant aux demandes, qui voient l'effet positif le plus marqué des décisions favorables, avec un flux qui représente sur les deux années 7 à 8 % de l'effectif des élèves de sixième ; là aussi, le surcroît d'élèves représente à peu près l'équivalent de deux collègues.

L'examen pour les Hauts-de-Seine des décisions favorables selon le type des collègues de départ et d'arrivée à la rentrée 2009 confirme les observations faites sur les demandes. Les dérogations accordées aux élèves des deux types les plus populaires les affectent principalement dans des collèges de type moyen. Les élèves affectés aux collèges des types moyens obtiennent des dérogations vers d'autres collèges moyens et des collèges supérieurs. Les élèves affectés aux collèges des types supérieurs vont vers d'autres collèges de type supérieur ou moyen-supérieur.

En Seine-Saint-Denis, l'effet des décisions favorables de dérogation est beaucoup plus limité. Il est par-

Tableau 2 - Solde partype de collèges des dérogations accordées - Cumul 2008-2009, Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis

Types 2007	Hauts-de-Seine			Seine-Saint-Denis		
	Solde dérogations accordées	Solde %	Effectif 2009	Solde dérogations accordées	Solde %	Effectif 2009
SUPSUP	81	7%	1 187			
SUPMOY	279	8%	3 392			
MOYSUP	53	1%	3 987	59	6%	919
MOYMOY	15	5%	296	88	5%	1 719
PIMMOY	-191	-7%	2 859	-10	0%	3 755
PIMOUQ	-166	-27%	619	-68	-2%	3 464
PIMONQ	-98	-14%	711	-84	-1%	6 822

Sources : inspections académiques des départements et Base SCOLARITÉ

ticulièrement faible pour les collègues des deux types les plus populaires, pour lesquels le solde est certes négatif mais de faible amplitude, nettement inférieur en chiffres absolus à celui des Hauts-de-Seine, et faible en proportion du nombre d'élèves, -1 à -2 % seulement, le nombre d'élèves dans les collèges de ces deux types étant beaucoup plus élevé.

Il est un peu plus fort, avec un solde positif de 5 à 6 % du nombre annuel d'élèves, pour les collèges de type moyen.

Le solde très faible pour les collègues des types populaires-immigrés résulte d'un nombre de décisions favorables nettement plus important mais qui concernent en grande majorité des dérogations accordées pour aller d'un collège de type populaire à un autre. Les décisions de dérogation montrent la même prédominance de la « mobilité horizontale » observée dans la distribution des demandes.

Cette prédominance de la mobilité horizontale est encore un peu accentuée par les décisions favorables pour les collègues des types populaires, puisque le poids des dérogations accordées d'un de ces types vers les trois autres est encore supérieur au poids des demandes correspondantes.

Réciproquement, le poids des dérogations accordées pour aller d'un collège de type populaire vers un collège de type moyen est encore un peu plus faible que pour les demandes.

La comparaison entre les flux des dérogations accordées pour les Hauts-de-Seine et la Seine-Saint-Denis souligne à nouveau les différences fortes entre les deux départements. La mobilité horizontale entre types populaires n'est que légèrement majoritaire dans les Hauts-de-Seine pour les deux types les plus populaires, et la mobilité vers les collèges des types moyens et supérieurs y est nettement plus forte.

Les différences sont encore plus marquées pour les dérogations accordées aux élèves initialement affectés dans des collèges de type moyen, puisque 40 % et 53 % d'entre eux respectivement pour les types MOYMOY et MOYSUP ont obtenu une dérogation pour aller vers un collège de type supérieur dans les Hauts-de-Seine, alors que ceux-ci sont absents de la Seine-Saint-Denis, et qu'une telle mobilité vers des collèges de type supérieur suppose de sortir du département, principalement pour aller vers des collèges de Paris – or le nombre de demandes vers Paris est nettement plus faible en Seine-Saint-Denis.

Les évolutions comparées des effectifs dans le public et le privé

Le choix d'un collège privé est un des moyens qui permettent aux parents d'éviter la scolarisation de leur enfant dans le collège de secteur. Sans relever du processus dérogatoire, les départs d'élèves du public vers le privé constituent donc un mouvement qui est en partie de même nature. D'autant que ce choix peut être effectué en alternative à l'obtention d'une dérogation lorsque celle-ci a été refusée, comme on l'a souvent enregistré dans l'enquête auprès des parents [6].

On ne peut suivre les départs du public vers le privé, contrairement aux dérogations, dans la mesure où ils ne sont pas enregistrés par les inspections d'académie. On peut cependant avoir une idée de l'importance des flux correspondants par l'étude de la variation des effectifs des élèves scolarisés dans les établissements privés, donnée fournie par la Base SCOLARITÉ.

Pour l'ensemble des collèges de l'aire urbaine de Paris, la croissance totale des effectifs sur les quatre ans, un peu plus de 3 000 élèves supplémentaires, se fait pour plus du tiers (37 %) dans le secteur privé, alors que celui-ci ne représentait en 2007 que 19 % du total des élèves de sixième. Il y a donc une nette progression de la part du privé, signe d'un déplacement du public vers le privé résultant des choix des parents. Ce déplacement se fait principalement vers les collèges privés des deux types supérieurs, qui accueillent presque 70 % de ces effectifs supplémentaires. Par contraste, la croissance des effectifs dans le public se fait à 62 % dans les collèges des trois types populaires-immigrés, alors

que les effectifs reculent dans les collèges publics du second des types supérieurs. La sélectivité du privé se trouve donc renforcée par ce flux d'élèves dont les parents choisissent plus qu'auparavant le privé, et dont une partie font ce choix après avoir demandé sans succès une dérogation dans le public.

Dans les Hauts-de-Seine (tableau 3), les collèges publics perdent des élèves alors que les collèges privés en gagnent. Cette progression des effectifs dans le privé se fait essentiellement dans les collèges du type supérieur-supérieur. Par contre, la tendance diverge de celle de la moyenne de l'aire urbaine pour les collèges publics des types populaires-immigrés, qui perdent des élèves dans les deux types les plus populaires. On peut penser que dans le contexte des Hauts-de-Seine, où l'offre privée est importante, et où la croissance des catégories moyennes supérieures se fait en partie par «gentryfication»

progressive de quartiers populaires, l'évitement des collèges populaires par ces classes moyennes supérieures se fait dans une bonne mesure au bénéfice des collèges privés huppés, comme on l'avait montré pour la période antérieure [7].

Dans la Seine-Saint-Denis, la divergence est inverse, elle concerne les collèges privés de type supérieur, dont l'effectif total reste stable pour l'ensemble des deux types (la baisse dans le type supérieur-supérieur étant compensée par une hausse équivalente dans le type supérieur-moyen) ; par contre la croissance est forte dans les collèges populaires-immigrés, plus forte même que dans la moyenne de l'aire urbaine. On peut penser qu'il y a en Seine-Saint-Denis saturation de l'offre privée de type supérieur, alors qu'il y a une croissance significative des effectifs dans les collèges privés de type moyen et du type populaire-moyen.

Tableau 3 - Variation 2007-2011 par type de collège des effectifs d'élèves de sixième dans le public et le privé - Collèges des Hauts-de-Seine et de Seine-Saint-Denis

Types 2007	Variation effectifs 2007-2011					
	Hauts-de-Seine			Seine-Saint-Denis		
	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total
SUPSUP	14	61	75		-28	-28
SUPMOY	-428	-11	-439		29	29
MOYSUP	17	10	27	3	61	64
MOYMOY	13	-3	10	-40	61	21
PIMMOY	52	1	53	281	98	379
PIMOUQ	-61		-61	178		178
PIMONQ	-50		-50	302		302
Total	-443	58	-385	724	221	945

Source : Base SCOLARITÉ

DYNAMIQUES LOCALES DES FLUX DE DÉROGATIONS

L'analyse des flux de dérogations à l'échelle des bassins scolaires met en évidence la finesse des logiques de hiérarchisation et de réputation des établissements, l'inégale distribution territoriale de l'offre scolaire et les différences de profils sociaux des espaces concernés.

Profils des collèges et flux de dérogation

La diversité sociale des quartiers se reflète dans celle des collèges, qui sont à la fois contrastés au sein d'une même commune, mais plus nettement encore entre communes (*tableau 4*). Dans le bassin de Nanterre, aucun collège de Nanterre n'appartient au type moyen ou supérieur en 2007, alors que les communes de Rueil-Malmaison et Suresnes n'ont aucun collège qui appartient aux types moyens ou populaires.

Le district 7 de la Seine-Saint-Denis ne comprend quant à lui aucun collège public de type supérieur

(même dans une commune favorisée comme Le Raincy), et trois communes (Clichy, Bondy et Montfermeil) n'accueillent que des collèges du type « populaire-immigré », seul le collège public de Vaujours appartient au type moyen en 2011 (*tableau 5*).

Le bassin de Nanterre

Les collèges de Rueil-Malmaison, commune la plus favorisée du bassin, sont les plus attractifs : ils sont les plus demandés par les parents des trois autres communes ; et les demandes de dérogation au sein de cette commune concernent quasi exclusivement un autre collège de la même commune (plus de 92 %). Les demandes de dérogations y sont de loin les plus nombreuses (268 en 2009) et l'on y trouve le collège le plus demandé du bassin (111 demandes d'arrivée contre 12 demandes de départ en 2009).

L'attractivité des collèges de cette commune est cependant très inégale. Deux collèges publics (sur six) concentrent près de 74 % des demandes municipales, alors que deux autres ne sont pas ou très peu demandés

(moins de 3 % des demandes). Un nombre non négligeable de dérogations émanent de deux collèges favorisés en direction d'un collège mieux considéré dans la hiérarchie locale, qui appartenait pourtant au même type supérieur (SUPMOY) en 2007. Ce collège (K) est ainsi le seul collège public de cette commune à glisser vers le type le plus supérieur (SUPSUP). Les chances d'y obtenir une dérogation sont pourtant faibles (une sur deux), mais étant donné le nombre important de demandes, ce sont tout de même plus de 50 élèves entrant en sixième qui viennent d'un autre secteur.

Les dynamiques de changement concernent aussi les collèges plus défavorisés. Le collège J par exemple, situé dans un secteur intégrant les élèves d'une cité stigmatisée, a le solde négatif le plus important. Les demandes plus nombreuses de sortie que d'arrivée expliquent le renforcement de la présence des enfants de catégories populaires. C'est le seul collège de cette ville qui rejoint la catégorie des collèges « populaires-immigrés », et qui connaît la baisse d'effectifs des entrants en sixième la

Le profil social des bassins

- Le bassin de Nanterre dans les Hauts-de-Seine regroupe quatre communes, Nanterre, Puteaux, Rueil-Malmaison et Suresnes. Située dans la banlieue ouest, globalement favorisée, Nanterre apparaît nettement à la fois comme la commune la plus populaire mais aussi comme la plus contrastée, avec à la fois des quartiers de classes supérieures et moyennes et des quartiers très populaires à forte présence d'immigrés. Les cadres augmentent dans toutes les communes entre 1999 et 2008, mais les écarts demeurent, Nanterre compte en 2008 plus du double d'ouvriers que Rueil-Malmaison. Nanterre et Puteaux ont un taux d'immigrés sensiblement supérieur à la médiane, Suresnes est proche de la médiane, et Rueil-Malmaison, nettement au-dessous mais sans avoir un taux très faible.
- Le district 7 de Seine-Saint-Denis rassemble huit communes, Bondy, Clichy-sous-Bois, Coubron, Le Raincy, Les Pavillons-sous-Bois, Livry-Gargan, Montfermeil et Vaujours. Il est situé dans la partie la moins homogène du département, caractérisée par un mélange de quartiers moyens-mélangés et de quartiers populaires-ouvriers. Le Raincy est la commune la plus favorisée, Coubron appartient à un type plus moyen, Vaujours, Livry-Gargan et Les Pavillons-sous-Bois se partagent principalement entre quartiers de classes moyennes qualifiées et quartiers populaires. Bondy, Clichy-sous-Bois et Montfermeil sont les trois communes les plus contrastées, du fait de la présence de quartiers très populaires et de quelques quartiers moyens-mélangés. Clichy-sous-Bois est la ville où la croissance des cadres est la plus faible, et celle qui compte le plus d'ouvriers. Deux communes, Le Raincy et Vaujours, ont un taux d'immigrés assez faible, voisin de celui de Rueil-Malmaison ; le plus faible des deux, celui du Raincy, étant même légèrement inférieur. On assiste à une très forte croissance des immigrés à Clichy-sous-Bois et Bondy, et une très faible croissance au Raincy et à Vaujours.

Tableau 4 - Collèges du bassin de Nanterre par commune, type, nombre de demandes de dérogation à l'entrée en sixième - Rentrée 2009

	Type 2007	Évolution entre 2007 et 2011	Type 2011	Nombre de demandes de départ		Nombre de demandes d'arrivée		% demandes pour un autre collège de la même commune
				Total	Accordées	Total	Accordées	
Nanterre				404		153		35
Collège A	PIMMOY	→	PIMMOY	119	36	4	4	41
Collège B	PIMOUQ	→	PIMOUQ	121	40	6	4	40
Collège C	PIMMOY	↑	MOYMOY	29	11	79	34	41
Collège D	PIMONQ	↑	PIMMOY	36	25	16	16	11
Collège E	PIMOUQ	↑	PIMMOY	39	16	1	1	33
Collège F	PIMMOY	→	PIMMOY	60	29	47	16	43
Collège G	PIMMOY	↑	MOYMOY	Travaux		/		/
Puteaux				70		79		25
Collège H	PIMMOY	↑	MOYSUP	27	11	62	21	41
Collège I	MOYSUP	→	MOYSUP	43	9	17	16	9
Rueil-Malmaison				162		268		92
Collège J	MOYMOY	↓	PIMOUQ	51	21	9	1	78
Collège K	SUPMOY	↑	SUPSUP	12		111	52	100
Collège L	MOYSUP	→	MOYSUP	20	6	8	7	95
Collège M	SUPMOY	→	SUPMOY	30	23	37	3	97
Collège N	SUPMOY	→	SUPMOY	33	13	69	20	85
Collège O	SUPMOY	→	SUPMOY	16	10	34	19	100
Collège P	SUPSUP	→	SUPSUP	/		/		/
Collège Q *	SUPSUP	→	SUPSUP	/		/		/
Collège R *	SUPSUP	→	SUPSUP	/		/		/
Suresnes				82		56		39
Collège S	SUPMOY	→	SUPMOY	20	5	20	6	75
Collège T	MOYSUP	↓	PIMMOY	46	17	11	12	28
Collège U	SUPMOY	→	SUPMOY	16	6	25		13

* Collèges privés : pas de données sur les demandes d'arrivée en fonction du collège du secteur.

Source : inspection académique du département

plus forte (-17 % entre 2007 et 2011). On retrouve une dynamique comparable à Puteaux où le collège le plus demandé (H) voit son profil changer de façon significative entre 2007 et 2011, il passe d'un type populaire au type moyen-supérieur. À Suresnes, le collège le plus évité (T) devient aussi plus « populaire » entre les deux dates et perd le plus d'élèves de sixième entre 2007 et 2011 (-16 %).

L'exemple de Rueil-Malmaison fait ressortir le poids des logiques de réputation à une échelle très locale

concernant des établissements situés dans une commune favorisée, et dont les différences de profil social et d'offre scolaire sont assez faibles. Ces petites différences sont pourtant perçues par les parents qui les maintiennent à travers leurs échanges sur la « qualité des établissements », et bien évidemment leur choix prioritaire à l'entrée en sixième. Ces pratiques finissent par consolider des réputations qui se diffusent localement, et qui profitent durablement en termes d'image à certains établissements, et

en dévalorisent d'autres. Ces dynamiques d'attraction-répulsion, essentiellement infra-municipales, dont on trouve la marque dans les flux de demandes de dérogations, polarisent les profils de deux collèges : le plus réputé et attractif renforce son profil social supérieur ; alors que le collège qui était déjà d'un profil plus moyen renforce son caractère populaire.

Ces hiérarchies se retrouvent dans toutes les autres communes du bassin (Nanterre, Puteaux et Suresnes), qui ont toutes un ou deux « collèges

Tableau 5- Collèges du district 7 de la Seine-Saint-Denis par commune, type, nombre de demandes de dérogation à l'entrée en sixième - Rentrée 2009

	Type 2007	Évolution entre 2007 et 2011	Type 2011	Nombre de demandes de départ		Nombre de demandes d'arrivée		% demandes pour un autre collège de la même commune
				Total	Accordées	Total	Accordées	
Bondy								
Collège AB	PIMONQ	→	PIMOUQ	12	5	8	7	0
Collège BC	PIMOUQ	→	PIMOUQ	11	9	6	6	100
Collège CD	PIMMOY	↓	PIMOUQ	2	2	43	30	50
Collège DE	PIMMOY	↓	PIMONQ	41	23	6	6	83
Collège EF	PIMONQ	↑	PIMOUQ	18	11	17	8	56
Collège FG *	MOYMOY		MOYSUP					
Clichy-sous-Bois								
Collège GH	PIMOUQ	→	PIMONQ	13	8	12	1	54
Collège HI	PIMONQ	→	PIMONQ	50	8	4	4	54
Collège IJ	PIMOUQ	→	PIMOUQ	14	7	24	9	36
Le Raincy								
Collège JK	MOYSUP	→	MOYSUP	2	1	41	2	0
Collège KL *	SUPMOY	↑	SUPSUP					
Collège LM *	SUPMOY	↑	SUPSUP					
Collège MN *	SUPSUP	↓	MOYSUP					
Livry-Gargan								
Collège NO	MOYMOY	→	MOYMOY	12	7	33	15	75
Collège OP	MOYMOY	→	MOYMOY	17	11	24	12	71
Collège PQ	/			10	2	3	9	100
Les Pavillons-sous-Bois								
Collège QR	PIMMOY	↓	PIMOUQ	7		3		14
Collège RS	MOYMOY	↓	PIMMOY	16	8	21	9	13
Collège ST *	SUPSUP	→	SUPSUP					
Montfermeil								
Collège TU	PIMOUQ	↑	MOYMOY	39	8	23	12	13
Collège UV	PIMONQ	→	PIMONQ	24	11	5	4	88
Vaujours								
Collège VW	MOYMOY	↑	MOYSUP	1	1	5	5	0
Collège WX *	SUPMOY	↓	MOYSUP					

* Collèges privés : pas de données sur les demandes d'arrivée en fonction du collège du secteur.

Source : inspection académique du département

phares » qui concentrent un nombre plus important de demandes d'arrivée, et un ou plusieurs collèges très stigmatisés et peu demandés. Cependant, les établissements les plus attractifs à l'échelle de la commune sont en concurrence avec d'autres collèges plus réputés situés à proximité (à Saint-Cloud ou Neuilly-sur-Seine par exemple), ce qui se traduit par un

nombre de demandes de dérogation hors commune nettement plus élevé qu'à Reuil-Malmaison : 75 % de l'ensemble des demandes à Puteaux, 65 % à Nanterre et 61 % à Suresnes.

L'analyse plus fine des demandes de dérogations en fonction des collèges au sein de la commune de Nanterre, qui ne compte aucun collège de type moyen ou supérieur en

2007, met en évidence des flux qui reflètent la hiérarchie locale des établissements (réputation, localisation, profil et résultats scolaires). C'est le cas des collèges A, B, C et F qui accueillent beaucoup d'élèves d'origine populaire et immigrée, mais qui se différencient assez nettement sur le plan de leur réputation et de leur attractivité. Cela conduit à une hiérarchie locale dont

Le ressenti des familles populaires et immigrées

Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire sur la perception des inégalités scolaires et urbaines*

L'assouplissement des règles d'affectation des élèves dans les collèges publics n'a pas été sans effets sur les attentes et les représentations des parents. Face au refus et à l'opacité de la procédure, et étant donné l'ampleur des attentes et de leur engagement dans cette démarche, leur ressenti est d'autant plus vif. Dans des contextes urbains caractérisés par la ségrégation urbaine et scolaire, il s'exprime par un fort sentiment de discrimination ethno-raciale et territoriale, et conduit nombre de parents à remettre en cause leur loyauté face à l'institution.

Les enquêtés montrent une conscience particulièrement aigüe des différenciations sociales, urbaines et ethniques inscrites dans l'espace local. Beaucoup de parents immigrés dénoncent spontanément une logique de « ghetto », considérée comme le résultat d'un processus intentionnel de regroupement des immigrés. Ces familles soulignent la séparation ethno-raciale, en évoquant les familles françaises « blanches » qui vivent selon elles en majorité ailleurs, et/ou mettent leurs enfants dans d'autres écoles que celles du quartier où elles vivent. Demander une dérogation, c'est aussi et surtout échapper à une ségrégation ethno-raciale à l'école, la présence des familles « blanches » étant considérée comme le garant de la qualité de l'école et de l'éducation.

La confrontation au traitement bureaucratique et relativement anonyme de leur demande de dérogation est mal vécue, sur le mode opaque et incertain de la « machine bureaucratique » et de l'espoir trahi. Le refus de dérogation est d'autant moins accepté que les parents considèrent que les efforts consentis par eux-mêmes, mais aussi par leur enfant pour travailler sérieusement à l'école, constituaient nécessairement un élément favorable à la réussite de leur démarche. Les parents passent du registre de l'injustice à celui des discriminations lorsqu'ils associent la réponse négative à un traitement différencié et défavorable à l'égard de leur enfant en fonction de ses origines. Après avoir cherché des motifs à ce refus, et au regard de la difficulté à accepter celui du « manque de places », plusieurs parents immigrés ne voient comme explication qu'une discrimination en fonction de leur origine.

* Ce travail repose sur 32 entretiens semi-directifs réalisés auprès de parents ayant effectué une demande de dérogation à l'entrée en sixième pour l'année scolaire 2010-2011. Plus de la moitié des ménages étaient composés de parents nés hors de France ou d'origine étrangère. Pour une présentation détaillée, voir Oberti M. et Rivière C., « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire sur la perception des inégalités scolaires et urbaines » Paris, Sciences Po - OSC, Working paper, 2013.

on trouve la trace dans les demandes de dérogations. Des demandes de départ émanent des collèges A (20) et B (10) pour le collège F qui est lui-même concerné par des demandes de départ pour le collège C ou des collèges de Rueil-Malmaison. Un nombre encore plus important de parents ayant comme collège de secteur A (20) ou B (25) demandent par ailleurs le collège C. Ce dernier collège se distingue donc nettement de tous les autres dans la hiérarchie locale, alors même que les différences de profil social avec les autres collèges de la ville ne sont pas très marquées. D'autres éléments entrent en ligne de compte, comme par exemple sa localisation géographique dans un quartier nettement moins stigmatisé que ceux où se trouvent les deux autres collèges. Comme le montrent également des entretiens réalisés auprès des parents, d'autres critères tels que

la perception du profil ethno-racial de l'établissement peuvent contribuer à rendre tel ou tel établissement plus ou moins attractif ou répulsif. Dans le cas présenté ici, il est fort probable que la localisation des collèges A d'une part, et B d'autre part, dans des quartiers à forte présence de cités HLM et de populations issues de l'immigration, participe de leur moindre attractivité dans l'espace local.

Ces dynamiques sont particulièrement visibles dans l'évolution du profil des collèges dans lesquels les demandes de sortie sont les plus importantes. Le collège B, déjà très stigmatisé, a vu la part d'élèves défavorisés augmenter considérablement puisqu'elle passe de 46 % en 2007 à 70 % en 2010. En revanche, l'attractivité plus forte du collège C est associée à un changement de profil de ce collège qui passe d'un type populaire à un type moyen. Comme dans la

plupart des collèges très demandés, les chances d'y obtenir satisfaction sont pourtant réduites (34 demandes acceptées sur 79 en 2009).

Au final cependant, le maintien des effectifs de sixième entre 2007 et 2011 dans les collèges stigmatisés, malgré les départs dus aux dérogations et sans doute du fait de la compensation de ceux-ci par une croissance démographique locale, ne semble pas confirmer la thèse d'une réduction qui devrait conduire à terme à leur fermeture. Tous les collèges publics de Nanterre³ ont cependant connu une légère baisse de leurs

NOTE

3. Sauf le collège G qui constitue un cas particulier puisqu'il s'agit d'une démolition-reconstruction qui s'est traduite par une fermeture, puis une réaffectation des élèves avec un changement du secteur de recrutement.

effectifs, alors même que la population de la ville augmentait, ce qui semblerait confirmer une croissance de la scolarisation hors-commune [6].

Ces observations mettent en évidence des chaînes d'interdépendance finement hiérarchisées qui ne se réduisent ni à la recherche de « l'excellence scolaire », ni à l'évitement pur et simple des collèges très populaires. Les parents des collèges les plus stigmatisés ne visent pas nécessairement un collège d'un type nettement supérieur, mais plutôt un autre collège de proximité, souvent d'un profil très proche, mais jugé plus attractif. Ces déplacements de faible amplitude produisent une translation d'ensemble, qui appauvrit le vivier d'élèves issus des classes moyennes ou supérieures dans les collèges des types les plus populaires, et permet à l'autre extrême aux collèges les plus favorisés de renforcer leur sélectivité sociale et scolaire. Dans ce bassin, les phénomènes d'« *upgrading* » ou « *downgrading* » sont assez étroitement liés aux logiques de réputation et ont un impact sur le changement de profil des établissements les plus demandés d'une part, et les plus évités d'autre part.

Le district 7 de la Seine-Saint-Denis

On observe des dynamiques locales relativement semblables dans ce district (hiérarchisation très fine et stable de collèges au profil relativement proche), avec cependant un renforcement du cadre municipal comme échelle structurante des demandes de dérogations). L'attractivité d'un établissement ne se réduit pas à son seul profil social.

Les collèges favorisés situés à

proximité d'autres communes plus populaires font l'objet d'un nombre relativement modéré de demandes de dérogation, la majorité d'entre elles concernant un autre collège de la même commune. C'est le cas par exemple de Bondy, proche de trois communes plus favorisées (Les Pavillons-sous-Bois, Livry-Gargan et Le Raincy), mais dont 80 % des demandes de dérogations concernent un autre collège de la même commune, même si tous les collèges appartiennent au type « populaire-immigré ». Ces demandes se concentrent sur un collège en particulier (le collège C D), qui a comme caractéristique principale d'appartenir à un groupe scolaire intégrant un lycée conventionné Sciences Po, ce qui constitue sans doute un élément de son attractivité. Ce collège appartenait cependant au type le plus « supérieur » de la catégorie « populaire-immigré » en 2007, alors que trois autres collèges de cette commune appartenaient aux types les plus défavorisés. Cette petite différence de profil contribue sans doute à la très forte différence en termes d'attractivité. Même dans une commune comme Clichy-sous-Bois, pourtant plus défavorisée et stigmatisée, un peu plus de la moitié des demandes de dérogation à l'entrée en sixième concerne un autre collège de la commune, soit plus que le total des demandes de dérogation pour des collèges des deux communes limitrophes plus favorisées que sont Le Raincy et Livry-Gargan.

Cette tendance à ne pas demander un collège favorisé est sans doute en partie liée à la tendance à la baisse du taux de satisfaction, les parents préférant faire le choix d'un collège moins « sélectif » ou jugé comme tel en fonction de sa localisation et de

son profil social, en espérant ainsi avoir plus de chances d'obtenir satisfaction. À Clichy-sous-Bois, cela se traduit par un nombre important de demandes de départ du collège IJ pour un autre collège de la commune JK, avec comme corollaire une baisse du nombre d'entrants en 6^e de 30 % IJ entre 2007 et 2011, et une augmentation de 34 % sur la même période au collège JK. Contrairement au cas du bassin de Nanterre, le lien entre l'attractivité/répulsion d'un collège et son changement de profil social semble moins établi. Les collèges publics les plus évités et les collèges les plus demandés ne voient pas leur profil changer de façon significative, ce qui est de nouveau cohérent avec le taux de satisfaction relativement faible observé dans ce département.

En revanche, cette tendance à demander un autre collège de la même commune est moins prononcée dans les communes plus favorisées comme Les Pavillons-sous-Bois, où un nombre important de demandes de dérogation se portent sur le collège de la commune du Raincy, au profil social assez nettement supérieur. Le collège public de cette commune est d'ailleurs très demandé, y compris pour une partie des parents de Clichy-sous-Bois, même si les chances d'obtenir satisfaction sont limitées (2 demandes accordées sur 33 en 2009). Cet exemple montre bien que les possibilités d'accéder à un collège plus favorisé à proximité d'une commune très populaire restent très limitées.

L'analyse des données des deux bassins fait ressortir l'importance de la proximité pour les classes populaires, et à l'opposé la plus grande mobilité d'une partie des classes moyennes et surtout supérieures pour

accéder aux lieux de scolarisation. Cela est lié également à la capacité de ces groupes à apprécier l'offre scolaire à une échelle qui va bien au delà du seul cadre municipal ou du bassin/district scolaire.

Mais dans quelle mesure ces demandes sont-elles liées aux résultats scolaires des établissements ? Dans les Hauts-de-Seine, la corrélation entre l'attractivité d'un collège (mesurée à partir du nombre de demandes d'arrivée) et ses résultats au brevet des collèges (% de mentions Très bien et Bien parmi les admis) est modérée ($R^2 = 0,22$), mais nettement supérieure à celle de Seine-Saint-Denis ($R^2 = 0,09$). Cette corrélation fluctue cependant selon les contextes locaux, en particulier lorsque dans un bassin donné les écarts entre établissements en termes de profil social et de résultats sont marqués. Ainsi, cette corrélation est très significative dans le bassin de Nanterre et double par rapport à celle du département ($R^2 = 0,46$), mais elle reste identique et faible dans le district 7 de la Seine-Saint-Denis ($R^2 = 0,09$). On observe le même contraste entre situations locales lorsque l'on s'intéresse au lien entre la répulsion d'un collège (nombre de demandes de départ) et les faibles résultats au brevet des collèges (% d'admis sans mention) : $R^2 = 0,48$ pour le bassin de Nanterre ; $R^2 = 0,14$ pour le district 7 en Seine-Saint-Denis. Ces résultats semblent confirmer que la hiérarchie des établissements, telle qu'elle est perçue par les parents, se réfère davantage aux « performances » des collèges dans le bassin de Nanterre, ceci pour plusieurs raisons :

- une offre scolaire plus diversifiée en termes d'options, de performances scolaires et de composition sociale

des collèges ;

- une présence de collèges privés très sélectifs et très performants, et une forte concurrence entre établissements publics et privés ;
- l'impact des stratégies scolaires des classes moyennes et supérieures plus nombreuses ;
- la présence de quelques collèges particulièrement stigmatisés à l'échelle des communes.

Cette corrélation est faible en Seine-Saint-Denis, ce qui peut s'expliquer principalement par :

- une offre scolaire plus homogène en termes de composition sociale (aucun collège dans les deux types supérieurs) et surtout de performances scolaires ;
- un effet plus diffus des dispositifs de discrimination positive territorialisée tels que les ZEP ou le CEP (conventionnement éducation prioritaire avec Sciences Po) ;
- un moindre impact des stratégies scolaires des classes moyennes et supérieures, moins présentes que dans les Hauts-de-Seine.

Cependant, beaucoup de parents, en particulier en Seine-Saint-Denis, n'ont qu'une connaissance très imparfaite et indirecte des « performances » des établissements. Les réputations des collèges se construisent à une échelle très locale sans qu'il soit toujours aisé de faire la part des choses entre ce qui relève de rumeurs et ce qui relève de faits objectifs tels que des épisodes de violence ou de racket, l'absentéisme des enseignants, une grève, le comportement du principal, son type de management, la nature des projets pédagogiques, les discours des associations de parents d'élèves, etc. Tous ces éléments participent de la répulsion/attractivité d'un établissement sans nécessairement

être étroitement liés à sa composition sociale ni aux mesures des résultats des élèves. Cette dimension est cependant plus ou moins prégnante en fonction des caractéristiques des contextes locaux.

Le privé

L'absence de données concernant les demandes d'inscription dans un collège privé en fonction du collège public de secteur ampute l'analyse d'un volet essentiel. Le rôle du privé est en effet très important puisqu'il permet d'échapper au collège de secteur sans faire de demande de dérogation. L'enquête qualitative révèle d'ailleurs que, face à l'incertitude, une partie des parents font une double démarche, demande de dérogation dans le public et préinscription dans un ou plusieurs collèges privés.

Dans le bassin de Nanterre, les collèges privés les plus réputés de Rueil-Malmaison maintiennent leur profil (entre 85 et 90 % de catégories très favorisées), et appartiennent tous au type le plus supérieur. De tels profils hors norme ne pouvaient donc être modifiés qu'à la marge. Ces données font cependant ressortir le caractère socialement ultra-sélectif de ce type d'enseignement privé. Ce sont des collèges dont les effectifs à l'entrée en sixième n'ont pas connu une croissance significative.

En revanche, certains collèges privés d'un profil favorisé mais moins élitiste ont vu au cours de cette période leur profil évoluer vers le haut. C'est le cas par exemple du collège P de Rueil-Malmaison dont la part d'élèves très favorisés est passée de 56 % en 2005 à 72 % en 2010. Difficile de dire si cette évolution est liée ou non à l'assouplissement de la carte scolaire. On

peut faire cependant l'hypothèse que la mise en concurrence des établissements publics, couplée à la montée en puissance des stratégies scolaires particulièrement développées dans ce type de commune, a conduit un nombre croissant de parents à se tourner vers le privé, lequel a pu davantage sélectionner ses élèves. En renforçant et en légitimant la hiérarchie des collèges publics, l'assouplissement de la carte scolaire a sans doute profité indirectement aux collèges privés. Cela est confirmé dans le bassin de Nanterre, puisque le collège privé P de Rueil-Malmaison voit ses effectifs de sixième augmenter de 24 % entre 2007 et 2011.

Bien que moins marquée, on relève la même tendance dans le 7^e district de Seine-Saint-Denis, où les établissements privés sont moins nombreux et moins élitistes dans leur recrutement, mais où la part d'élèves de milieu social très favorisé augmente de façon significative. C'est le cas de deux collèges privés, WX à Vaujours dont la part d'élèves de catégories très favorisées passe de 30 % en 2005 à 38 % en 2010, et du collège privé LM du Raincy, où sur la même période cette part passe de 8 à 23 %. Les autres collèges privés initialement plus favorisés maintiennent un profil stable, entre 60 et 70 % d'élèves de catégories sociales très favorisées.

Le collège FG de Bondy ne voit pas son profil social changer, et maintient une part modeste d'élèves d'origine sociale très favorisée (autour de 20 %), mais connaît une hausse très significative de ses effectifs à l'entrée en sixième (+ 41 % entre 2007 et 2011). Cette augmentation est vraisemblablement pour une part le résultat d'une incertitude des parents face à leur demande de déro-

gation pour un autre collège public. L'assouplissement de la carte scolaire peut conduire à une remise en cause du collège de secteur, surtout s'il recrute dans un quartier populaire, le message implicite envoyé par la réforme étant une incitation à tenter sa chance dans un « meilleur » collège.

CONCLUSION

Le premier résultat est celui d'un effet limité de la réforme sur la distribution des élèves entre les collèges qui s'explique pour une large part par :

- les capacités d'accueil limitées des établissements.
- un taux d'acceptation des demandes de dérogation qui, de ce fait, reste modéré et baisse au fil de temps.
- le maintien d'une logique de proximité, à la fois en termes institutionnels, puisque la priorité d'inscription est maintenue pour les élèves du secteur ; mais aussi du point de vue des critères mobilisés par les parents, en particulier dans les milieux populaires.

Un deuxième résultat est celui de l'impact modéré de cette réforme sur la dynamique d'ensemble des demandes de dérogations. Non seulement la part des demandes sur critère social a été relativement modeste dès le départ, mais elle a nettement diminué au fil du temps, au point de devenir presque marginale. Les boursiers n'ont ainsi bénéficié que de façon très modeste de la réforme.

Cependant, derrière ces effets apparemment modestes, la réforme a eu un impact sur la scolarisation au collège.

Un troisième résultat est en effet celui d'une lente transformation des effectifs des collèges. Chaque année,

les effectifs en cause sont assez faibles, mais comme les flux de dérogation s'organisent de façon assez stable entre collèges répulsifs et collèges attractifs, les effectifs cumulés sur plusieurs années finissent par représenter des écarts d'ampleur significative. Toutefois, l'ampleur des changements varie suivant que l'offre scolaire locale est très diversifiée ou plus homogène. Certains collèges sont d'autant plus répulsifs qu'il y a dans le voisinage des collèges nettement plus attractifs.

Les collèges les plus populaires et immigrés perdent donc des élèves du fait des dérogations. L'absence de données sur le profil social de demandeurs ne nous a cependant pas permis de vérifier si les élèves concernés étaient majoritairement issus des classes moyennes et supérieures. L'accentuation du caractère populaire et immigré d'une partie des collèges populaires semble cependant aller dans ce sens, mais cette évolution peut également résulter en partie d'une évolution de la population locale.

Les collèges de type supérieur bénéficient des flux positifs d'élèves ayant obtenu des dérogations. Les effets de double sélection scolaire et sociale de ces élèves contribuent à y maintenir l'excellence scolaire, et accentuent leur profil social supérieur. Là encore, nous avons effectivement observé une tendance à l'accroissement du profil supérieur de ces établissements, sans qu'on puisse dire cependant si elle résulte des dérogations ou des évolutions de la population locale. Parmi ces collèges, les collèges privés voient leurs effectifs progresser le plus et leur profil social devenir encore plus exclusif.

L'effet de la réforme sur les col-

lèves moyens-mélangés n'est pas négligeable, mais il dépend du contexte local. Lorsque ces collèves représentent le profil social supérieur localement, comme en Seine-Saint-Denis, ils bénéficient le plus des flux (modérés) d'élèves bénéficiant de dérogation. Lorsque ces collèves sont à proximité d'autres collèves de statut supérieur, ils bénéficient des flux positifs, mais sont aussi affectés par des flux négatifs d'élèves qui les quittent pour des collèves, publics ou privés, de statut supérieur. Bien que leur effectif total reste stable, et qu'en apparence ils soient donc peu affectés par ces mouvements, ils sont en réalité eux aussi déstabilisés, et pris dans un processus d'accentuation de la concurrence et de la hiérarchisation sociale et scolaire entre établissements.

Ainsi, certaines dynamiques mises en évidence au niveau de l'ensemble de la métropole parisienne se différencient assez nettement selon les départements et les bassins, et renvoient à des différences de structure sociale, urbaine et scolaire. Si en Seine-Saint-Denis l'essentiel des flux concerne majoritairement des

collèves populaires, c'est aussi parce que l'offre locale est caractérisée par une absence de collèves de type supérieur et une faible présence de ceux de type moyen. En revanche, leur plus forte présence dans les Hauts-de-Seine permet des demandes plus nombreuses émanant de collèves populaires ou moyens vers des collèves supérieurs.

L'analyse à l'échelle des bassins fait ressortir des mécanismes de construction locale des réputations et des hiérarchies qui montrent que l'explication de l'attractivité d'un établissement doit aller au delà du seul profil de son recrutement. En effet, si la logique d'ensemble des demandes de dérogation des collèves est corrélée au profil social des établissements (un collève est d'autant plus attractif que son recrutement est favorisé), on voit cependant apparaître des phénomènes locaux qui ne respectent apparemment pas cette logique. Ces recompositions locales des hiérarchies scolaires et des niveaux d'attractivité relatifs ne peuvent être saisis qu'à travers une étude localisée prenant simultanément

en compte des critères plus précis et qualitatifs de réussite scolaire et plus largement d'environnement scolaire, des éléments sur les histoires et les réputations locales liées à des micro-événements, et enfin des aspects renvoyant plus directement à la direction de l'établissement et aux corps enseignants.

L'espace de concurrence entre établissements se structure ainsi encore largement à l'échelle de la commune, surtout dans les banlieues populaires. L'annonce de l'assouplissement de la carte scolaire a sans doute accentué cette concurrence dans un espace local qui demeure toutefois relativement circonscrit, au sein duquel les parents mobilisent des principes d'appréciation qui ne renvoient pas nécessairement et de façon très « stratégique » à des indicateurs de performances scolaires ou de composition sociale et ethnique de l'établissement. Le niveau municipal apparaît en particulier encore très structurant pour les catégories populaires, pour lesquelles la proximité reste un élément déterminant des « choix » ou des « préférences » scolaires. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 180, décembre 2009.
- [2] **Felouzis G.**, « La ségrégation ethnique au collève et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447, 2003.
- [3] **Merle P.**, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, vol. 2, n° 1, p. 37-50, 2011.
- [4] **Oberti M.**, (dir.), « La carte scolaire, Problèmes politiques et sociaux », n° 956, La Documentation française, 2009.
- [5] **Visier L., Zoïa G.**, « Le collève, la ville et la mixité sociale. La fabrique de la distribution des élèves », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 106, p. 38-47, 2010.
- [6] **Oberti M., Préteceille E. et Rivière C.**, *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Rapport pour la Halde-DEPP, Paris, Sciences Po-OSC, 2012.
http://osc.sciences-po.fr/recherches/Rapport_CarteScolaire.pdf
- [7] **Oberti M.**, *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

**Réalités institutionnelles
de la mise en œuvre
de la réforme**

Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire

Des actions segmentées et contradictoires

Catherine Agulhon

Maître de conférences, Université Paris-Descartes Cerlis

Joao Palma

Doctorant, Université Paris-Descartes Cerlis

Deux mesures, le transfert de la sectorisation des collèges aux conseils généraux d'une part, l'assouplissement de la carte scolaire d'autre part, interrogent sur les recompositions des modes de régulation conjointe qu'elles induisent entre deux institutions, le conseil général et l'inspection académique. Le conseil général gère la carte scolaire dans une démarche participative prévue par la loi, l'Inspection académique gère les dérogations à huis clos, deux procédures disjointes et antagoniques. Ces deux mesures favorisent-elles la mixité sociale et l'égalité des chances comme le discours officiel le prétend ? Les données semblent contredire cette assertion. À partir d'entretiens menés en Île-de-France auprès des acteurs impartis et des données statistiques collectées, nous ébaucherons quelques réponses sur ces questions de régulation et d'égalité des chances.

La carte scolaire, qui attribue ou impose une place à chaque élève dans les premier et second degrés, a été contestée tant pour les contraintes qu'elle impose que pour les contournements qu'elle permet, réduisant, sembla-t-il à quelques décideurs, l'égalité des chances qui est au fondement des politiques scolaires françaises. Dans la première décennie de ce nouveau siècle, deux mesures ont été prises, la passation du traitement de la sectorisation aux collectivités territoriales et l'assouplissement de la carte scolaire géré par les services de l'éducation nationale. Nous traiterons dans cet article des contradictions entre les institutions que génèrent la loi de 2004 sur la sectorisation et la circulaire de 2007 sur l'assouplissement.

Rappelons qu'en dépit de ce que beaucoup de gens croient, l'introduction de la carte scolaire, en 1963, n'avait pas pour objectif l'égalisation des chances ou la mixité sociale. C'était tout simplement un instrument d'allocation et de gestion des places et des affectations. En effet, suite à la réforme Bertoin-Fouchet, le nombre de jeunes scolarisés en premier cycle s'accroissait plus vite que les places n'étaient créées. Il a donc fallu antici-

per et suivre au plus près les créations d'établissements. La carte scolaire a permis d'allouer une place à chaque élève sur son secteur d'habitation.

En parallèle, et depuis près de cinquante ans, la démocratisation de l'école et son train de politiques, de lois et de décrets ont donné lieu à de nombreuses évaluations et à de nombreuses recherches. Elle prête également à de nombreuses controverses. La démocratisation n'est jamais achevée, ses ambitions et ses enjeux se déplacent au gré des réformes et de la progression de la scolarisation [1]. Mais surtout, elle est plus quantitative que qualitative et elle est contrée par de nombreuses pratiques scolaires et sociales, par la différenciation des élèves que permettent les structures et les pratiques scolaires (orientation, sélection...). Les stratégies des familles, surtout celles des plus averties, se sont également précisées, affirmées, confirmées. Les familles aisées cherchent à se distinguer, à scolariser leurs enfants dans les meilleurs établissements et dans les meilleures filières. M. Euriat et C. Thélot [2] ont d'ailleurs démontré dès 1995 que les grandes écoles et les filières les plus prestigieuses sont investies par ces classes aisées, et ainsi moins que jamais ouvertes aux classes populaires.

De plus, si la carte scolaire impose, en définitive, un lieu de scolarisation dans l'enseignement public, elle se prête à des contournements. Déjà près de 20 % des familles optent pour l'enseignement privé, qui n'est pas sectorisé. Mais, au-delà de ce secteur intouchable, examiné de près par G. Langouët et A. Léger [3] qui ont mis à jour le *zapping* que favorise cette opportunité, les dérogations aux impératifs de la sectorisation ont été utilisées dès les années soixante-dix par les « consommateurs d'école » [4].

De nombreux chercheurs ont analysé les politiques scolaires [5, 6], les pratiques scolaires, les stratégies des familles, la diversité des territoires et son impact sur la composition sociale des établissements [7, 8, 9], les effets établissement, classe et maître contextualisés. En parallèle, M. Duru-Bellat [10] a très tôt établi le fait que la mixité sociale, à savoir le fait de constituer des établissements et des classes où se rencontrent des jeunes de milieux socio-économiques différents, avait un effet bénéfique sur la réussite scolaire des jeunes d'origine populaire. En outre, F. Cribier [11] avait démontré, dès les années soixante-dix, que les familles populaires développaient des stratégies sociales et scolaires différentes selon leur lieu d'habitation (urbain-rural, centre ville-périphérie). G. Zoia et L. Vizier [9] montrent également que les jeunes de milieux populaires fréquentant les établissements de centre ville ont plus de chances de réussir à l'école. Il s'agit donc là de constats récurrents.

Alors, si ce terrain est balisé, pourquoi revenir sur la carte scolaire et son assouplissement aujourd'hui ? C'est bien parce que deux injonctions – l'une de 2004, loi sur la sectorisation, l'autre de 2007, circulaire sur l'as-

souplissement de la carte scolaire – remettent ces questions en débat qu'il s'agit aujourd'hui d'en apprécier les effets. Nous examinerons donc comment s'harmonisent ou s'ajustent les compétences des conseils généraux (CG) et des inspections académiques (IA) à partir d'une enquête menée sur quatre départements d'Île-de-France, les uns se voyant responsables de la sectorisation des collèges, les autres gérant l'attribution des places aux élèves, ce qui impacte sur la Dotation horaire globale (DHG) et sur l'affectation des enseignants, et ainsi sur le fonctionnement même des collèges.

Rappelons que l'émergence de la décentralisation dans les années quatre-vingts a lentement recomposé les attributions et compétences des services de l'État et édifié celles des collectivités territoriales. La décentralisation a déjà fait l'objet de nombreuses analyses tant sur les idéaux qui la portent que sur les modalités de sa mise en œuvre ou sur les contradictions qui la traversent. Elle induit des recompositions conflictuelles d'une régulation conjointe du système éducatif [1, 12].

Les deux mesures étudiées s'inscrivent dans cette régulation conjointe et affichent des objectifs communs : la mixité sociale, la réduction des clivages socio-scolaires et des disparités de scolarisation, principes sur lesquels s'appuient les acteurs enquêtés pour justifier leur action, aussi bien dans les CG que dans les IA.

Pourtant, le travail des IA met en question celui des CG. En effet, les redéfinitions des périmètres des établissements (sectorisation) sont déjouées par les dérogations à la carte scolaire. La sectorisation repose sur le souci d'équilibrer les flux entre les établissements, de

respecter la proximité des lieux de scolarisation dans une perspective de mixité sociale et de brassage des populations, elle peut influencer sur les modes de gestion des transports scolaires. L'assouplissement facilite les demandes de dérogation sur six critères, il libère le choix des familles, il conduit à l'évitement des établissements « sensibles » et à une forte pression sur les établissements « réputés » ; le classement des établissements sur un critère d'attractivité visualise et renforce une hiérarchie jusque-là plus implicite.

La mixité sociale se tient ainsi au cœur du débat [13, 14], se tient-elle pour autant au cœur des pratiques ? L'analyse empirique permet d'évaluer la façon dont sont traduites ces injonctions sur le terrain. Ces traductions varient selon des configurations géographiques, politiques, sociales, économiques et scolaires. Les enjeux de la sectorisation comme ceux de l'assouplissement diffèrent selon les densités de population et d'établissements, selon la composition sociale et économique du territoire [15], selon les options politiques en présence. Les données nationales permettent d'évaluer les disparités entre les départements : dans les départements ruraux, les demandes de dérogation ne dépassent pas 5 % des populations scolaires ; dans les grandes agglomérations et surtout dans leurs périphéries, elles dépassent les 15 %, et à Paris elles atteignent 36 % en 2009. Au-delà de ces données de cadrage, il faut entrer dans les communes pour comprendre comment se joue la définition des périmètres de recrutement des établissements, comment se construisent leurs réputations et les concurrences entre eux, réputations et concurrences qui infléchissent les

stratégies des familles et les réponses apportées par les IA qui ont la charge quasi exclusive de cette gestion des dérogations depuis 2007.

Des entretiens avec des responsables de la carte scolaire dans les CG de quatre départements d'Île-de-France, avec des Inspecteurs d'académie des mêmes départements, nous permettent d'avancer quelques conclusions sur la régulation des flux en collèges qui procèdent de ces deux volets.

SECTORISATION-ASSOUPLISSEMENT : DES ACTIONS CONTRAIRES ?

Au-delà du désarroi palpable dans les collèges « sensibles »¹, on peut s'interroger sur la cohérence des actions entre CG et IA, sur leur complémentarité et leurs effets.

En effet, le transfert d'une compétence de sectorisation aux CG ne remet pas en cause la compétence étatique d'affectation des collégiens, produisant ainsi une situation nouvelle, tant pour les IA que pour les CG. Ces derniers doivent désormais déterminer la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et leur secteur de recrutement, tout en tenant compte de critères d'équilibre démographique, économique et social, alors même que les informations sur les caractéristiques socio-économiques et le pouvoir d'affectation des élèves sont détenus par l'IA. L'efficacité d'un tel partage des compétences repose dès lors sur un pari hasardeux, à savoir la capacité des deux institutions (et la bonne volonté des individus qui les composent) à partager des informations et, plus globalement, à travailler ensemble.

Certes, la loi oblige les différentes institutions et acteurs concernés par les décisions relatives à l'implantation d'un collège ou à son secteur de recrutement, à se concerter au sein du conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN, composé de représentants des collectivités territoriales, des personnels des établissements scolaires et des usagers). Cette obligation de concertation est néanmoins à double tranchant, car si elle peut faciliter la coordination des acteurs institutionnels, en laissant la décision finale sous la responsabilité des CG, elle place cette institution dans des situations potentiellement délicates face aux élus locaux (ceux des communes) et à des familles dont les priorités sont parfois éloignées de l'équilibre démographique, économique et social qui devrait présider à la répartition des collégiens. Comme le déclare un membre de la direction de l'éducation d'un des départements étudiés :

« Avant, l'État décidait seul. Il est plus facile pour l'État que pour un conseil général d'être impératif. Pourquoi mettre la collectivité locale, avec tout le problème de la légitimité que ça pose suivant les couleurs et les orientations des collectivités, pourquoi mettre une responsabilité éducative forte aux collectivités, alors qu'elle devrait être au niveau de l'éducation nationale ? »

Un autre responsable l'exprime avec autant de force :

« Avant la réforme [de 2004], l'État décidait, il ne prenait pas en compte les acteurs locaux, il pratiquait, seul, les rééquilibrages, convoquait le maire et gérait. Il est plus facile pour l'État d'être impératif. Les maires ont plus ou moins de latitude pour discuter, cela dépend de leurs positions.

Dans certains secteurs, la négociation est possible, dans d'autres non. »

Bien des CG ne sont pas dupes de l'ambiguïté d'une réforme contredite rapidement par une autre. Pour réduire les dérives et parer aux transgressions de la carte scolaire, ils ont trouvé une mesure apparemment anodine et évidente, conditionner la gratuité des transports scolaires à la soumission à celle-ci². Cette mesure coercitive qui ne dit pas ses enjeux apparaît clairement comme une injonction au respect de la carte scolaire, elle s'applique plus aisément en région, tant les transports en Île-de-France peuvent contrebalancer un ramassage scolaire, par ailleurs assez réduit.

LE POLITIQUE PREND LE PAS SUR LE DOSSIER TECHNIQUE

La gestion de l'offre de places dans les collèges est d'autant plus difficile que cette question est devenue éminemment politique du fait du lien qui est affirmé avec force aujourd'hui entre sectorisation, mixité sociale et réussite scolaire. Or, la sectorisation comme l'affectation des élèves obéissent avant tout à l'impératif de gestion des flux d'élèves : la priorité des IA et celle des CG est de faire en sorte que là où il y a des élèves, il y ait des enseignants et des locaux dans des proportions adaptées, la mixité faisant figure de cerise sur le gâteau [9].

NOTES

1. Ces collèges dans les périphéries des grandes villes ont perdu jusqu'à un tiers de leurs effectifs ces quatre dernières années.
2. Un tiers des CG affiche cette clause impérative sur leur site.

En effet, lorsqu'on interroge les CG, leurs priorités en matière de construction de collèges et de sectorisation sont claires :

- 1) d'abord la gestion des flux, l'équilibre entre collèges au niveau des effectifs ;
- 2) la prise en compte des éléments objectifs qui peuvent rendre plus ou moins pertinent le tracé d'un secteur de recrutement, à savoir :
 - la proximité géographique entre le domicile des élèves et le collège, facteur essentiel du « confort que les familles sont en droit d'attendre du conseil général » ;
 - l'existence d'obstacles dangereux (voies ferrées, routes) entre le collège et le domicile des élèves ;
- 3) l'équilibre en termes de composition sociale des établissements et uniquement si le respect des critères précédents laisse encore des marges de manœuvre.

Par ailleurs, même lorsque les CG essaient de prendre en compte dans leurs décisions la question de la mixité sociale, leur action est contrainte par différents facteurs : les résistances des familles et de leurs élus à l'évolution des secteurs, les dérogations octroyées par l'IA, la rumeur qui discrédite certains établissements, les classements de ces établissements sur des critères objectifs qui se diffusent via les associations de parents d'élèves, en particulier.

Les familles, tout comme leurs associations, considèrent la mixité sociale comme un objectif louable lorsqu'il s'agit d'une idée abstraite ; mais, face à des modifications de secteur en vue d'améliorer la mixité sociale dans le collège de leurs enfants et dans les collèges voisins, elles se montrent peu disposées à « payer le prix » de la mixité. Nombreux ont été les exemples d'échec d'un travail de

renovation des périmètres, donnés par les responsables des CG : la collusion entre les associations de parents d'élèves et les élus municipaux fait barrage aux propositions des CG et comme le dit l'un d'eux :

« La mixité, c'est toujours bien chez les autres... La proximité, c'est variable... Il faut adapter ces principes à la réalité locale. »

Revenons sur quelques exemples donnés par ces responsables des services de la carte scolaire :

- « En 2008, à X, la création d'un collège a été l'occasion d'une tentative de création de secteurs intercommunaux, mais, s'agissant de cinq villes et de cinq collèges, le processus de sectorisation a été long et conflictuel, il n'y a pas eu d'entente entre les maires, et la sectorisation est restée communale. » (Responsable d'un service de carte scolaire).

- « En 2010, une sectorisation a donné lieu à une longue controverse. En effet, une petite commune sans collège a été resectorisée sur un collège de la commune voisine, car les deux collèges d'une autre commune proche étaient déjà en sureffectifs. Or, les parents ont refusé cette allocation dans un collège qu'ils jugent difficile. Les parents sont braqués sur ce collège. Le maire et les associations ont mené une campagne dure contre cette sectorisation. Les négociations ont duré trois ans et la modification a été enfin actée. »

- « L'an dernier, sur deux villes voisines, aux difficultés un peu semblables, villes moyennes, moyenne plus et moyenne moins, deux quartiers, un dans chaque ville, il y avait un quartier moyen plus, dans la ville X et un quartier moyen moins, dans la ville Y. La question s'est posée très, très violemment : comment est-ce possible, dans

notre collège qui va à peu près, mais péniblement malgré tout, qu'on puisse faire venir vingt gamins de l'autre ville, de ce quartier-là en particulier – parce que le problème n'était pas trop l'autre ville, mais ce quartier-là en particulier – qui va plomber le fragile équilibre que l'on a. [...] Des parents qui ont réagi très, très violemment, avec des propos assez... assez étonnants. » (Directeur adjoint de l'éducation dans un CG).

On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que cette relation ambiguë que les familles entretiennent avec la mixité sociale explique en partie le choix fait par les CG rencontrés de s'appuyer sur la procédure participative préconisée par la loi pour préparer les décisions de modification des secteurs scolaires. En effet, les démarches de consultation et de concertation menées par les CG auprès des élus locaux et des familles concernées par des projets de changement de la sectorisation d'un ou plusieurs collèges, peuvent être interprétées comme un moyen de réduire les mécontentements, mais aussi de diluer les responsabilités, tout en obligeant chacun des acteurs à assumer publiquement ses positions.

Dans la même perspective, nous pouvons également interpréter les réticences unanimes des représentants des CG à reconnaître l'évidence de la relation statistique entre difficultés socio-économiques et difficultés scolaires ou, dit de façon plus crue, entre familles pauvres et enfants en échec scolaire :

- « Je trouve qu'on allie trop facilement difficulté sociale et difficulté scolaire, quartier pauvre, familles pauvres et enfants en difficulté. Alors qu'il y a des enfants en difficulté scolaire dans les familles moyennes et

dans les familles de cadres supérieurs. Après, sans doute qu'on a les moyens, peut-être, à certains moments, lorsqu'on constate que la difficulté est grande – sociale, affective, scolaire – de régler les choses, d'avoir un peu de conscience, un peu de culture et un peu de moyens peu aider les choses. Ça ne règle pas tout, mais ça peut aider, ce qui n'est pas forcément le cas dans des familles trop modestes, quand il n'y a pas d'argent, ni le temps de réfléchir par rapport à l'enfant, et quand déjà des enfants âgés sont en difficulté, des fois, la barque est bien lourde. Mais on nous pose toujours les choses d'une façon trop directe... » (Directeur adjoint de l'éducation dans un CG).

- « Attention à ne pas tomber dans la caricature, il n'y a pas forcément de relation entre difficultés sociales et difficultés scolaires. » (Chargée de mission sectorisation scolaire dans un CG).

Ce qui ressort à plusieurs reprises dans les discours des différents représentants des CG, et qui ressemble fort à la dénégation d'un constat statistique dont ils sont pourtant conscients, leur fournit également un argument qu'ils peuvent opposer publiquement aux familles qui rejettent l'arrivée, sur un collège, d'élèves de milieux sociaux défavorisés. Cette conception du lien entre caractéristiques socio-économiques et performances scolaires offre en outre l'avantage de ne pas renvoyer aux familles des quartiers défavorisés une réalité stigmatisante.

Au-delà de ces interprétations, la démarche participative est également nécessaire pour transformer l'obligation imposée aux familles par la sectorisation en adhésion aux propositions du CG : « Parce que si les modifica-

tions de sectorisation ne sont pas comprises et acceptées, elles ne sont pas suivies des effets escomptés. »

Le deuxième facteur qui contraint considérablement l'action des CG est la réaction des élus des conseils municipaux, qui tendent à soutenir les revendications de leurs électeurs, même lorsque celles-ci ne vont pas dans le sens de l'intérêt général, et surtout lorsque ces revendications proviennent d'élus d'autres orientations politiques. Ces élus sont, par ailleurs, les principaux acteurs des politiques de peuplement décidées au niveau des communes, politiques qui déterminent la mixité sociale dans l'habitat et, par conséquent, dans les secteurs scolaires des collèges, et sur laquelle les CG n'ont aucune prise. À ce sujet, il n'est pas inutile de remarquer que l'État lui-même ne facilite pas la coordination des politiques de rénovation urbaine avec les politiques scolaires, puisque les programmes de rénovation urbaine (dont un des objectifs affichés est l'amélioration de la mixité sociale) peuvent prendre en charge la rénovation ou la démolition et la reconstruction d'écoles, mais pas des collèges³.

DÉBATS PUBLICS CONTRE HUIS CLOS

Enfin, les CG sont conscients qu'ils risquent de s'engager dans des combats politiques avec des élus locaux et des familles pour un résultat qui peut être réduit à néant non seulement par les stratégies des familles – si elles décident de « fuir » vers le secteur privé – mais surtout par l'action des IA, dont la consigne ministérielle a été en 2007 de satisfaire les demandes de dérogation

des familles (moins aujourd'hui) :

« Après, faut-il encore que les demandes de dérogation n'infléchissent pas la mesure qui a été prise. Si on a imaginé une bougée de dix élèves pour une année, tout en sachant que c'est dix une année, dix l'an prochain et ainsi de suite, et que cette bougée de dix est contredite par des dérogations qui affaiblissent cette bougée de secteur, le secteur qu'on veut vider se remplira contre nous, à partir des dérogations qui ont été acceptées par l'Inspection académique. » (Directeur adjoint de l'éducation dans un CG).

Dans ce contexte de cogestion entre les CG et les IA, ces dernières ont un rôle moins politiquement exposé, car contrairement aux décisions des Conseils généraux, relatives à la sectorisation, qui font l'objet de nombreuses concertations publiques, les décisions concernant les demandes de dérogation sont prises à huis clos dans le cadre de commissions de dérogation auxquelles les CG ne participent pas. La création d'un logiciel de traitement automatique des affectations (et dérogations) se veut le garant d'une procédure équitable, mais le traitement manuel des recours reste peu transparent.

Cette confidentialité d'un processus de décision qui peut contrarier les stratégies de sectorisation développées par les CG est d'autant plus mal vécue par ces derniers qu'ils ont souvent l'impression de faire face à une « mauvaise volonté institutionnelle », à une

NOTE

3. Rapport du cabinet Tetra pour le Comité d'évaluation et de suivi de l'agence nationale pour la rénovation urbaine, *La place de l'école dans le cadre des projets de rénovation*, 2009.

« concurrence entre l'État et les collectivités » tout au long du processus annuel de prévision des effectifs à scolariser et de préparation des modifications de sectorisation qui en découlent :

- « ... non, moi... j'ai un droit de réserve sur le sujet... Bon, sans doute que dans la coopération avec l'autorité académique on a vu mieux. On a vu mieux. Il y a un désaccord de fond... politique, il... il est ! Après, je trouve qu'il transpire trop sur... notre coopération, notre collaboration. Bon... un problème de personnes. C'est aussi la difficulté, on commence des choses, on fait des choses, mais on sait très bien que... » ;

- « Le dialogue se fait, mais très difficilement. Il y a cette lenteur dans la transmission des données et certaines fois il y a... c'est pas forcément simple. Ça tient parfois à une personne... Soit la structure est trop importante et ça ralentit la transmission des données... mais parfois la lenteur est volontaire. Oui. Là, avec l'IA, par exemple, il y a... bon... je dirais que c'est normal, mais... il y a réellement une pression de l'Inspecteur sur... c'est ce que je ressens... une pression sur ses services pour que tout passe par lui. C'est pour ça que c'est plus long. »

Les tensions entre l'IA et les CG sont sans doute en partie liées aux divergences politiques qui infléchissent les orientations données par les responsables politiques de chaque institution, mais elles semblent également dépendre de l'intensité des problèmes existants dans les différents départements [7, 8]. En effet, dans les départements fortement urbanisés, où les CG et les IA doivent gérer des dossiers lourds au niveau de l'échec scolaire et de la mixité sociale, les relations entre ces deux institutions sont

plutôt tendues. En revanche, dans un département beaucoup plus rural, où la question de l'évitement scolaire se pose avec nettement moins d'acuité, les relations entre CG et IA sont pacifiées et l'échange d'informations semble fonctionner correctement.

DES MESURES CONJOINTES ?

Il n'en reste pas moins qu'au-delà des contextes socio-économiques, scolaires et politiques locaux, les rapports entre CG et IA sont caractérisés par un fort déséquilibre en termes de reconnaissance réciproque de leur légitimité à intervenir dans le domaine des politiques scolaires, celle des CG étant souvent mise en question par les personnels de l'éducation nationale. La décentralisation montre là ses limites, elle est largement inachevée tant dans l'esprit que dans les pratiques.

Toutefois, comme nous l'avons déjà remarqué, la gestion de la sectorisation est une question éminemment politique. Ce rappel permet de comprendre que les relations entre les différents institutions et acteurs impliqués sont soumises à des variations contextuelles et aux stratégies que ces variations induisent. En effet, entre tous ces acteurs, il semble y avoir des jeux d'alliances évolutifs en fonction des contextes de chaque dossier à traiter : dans tel dossier de modification du secteur d'un collège, un CG peut s'appuyer sur l'IA, contre une commune et des familles, alors qu'à un autre moment, le CG et l'IA seront en opposition frontale sur un autre dossier.

La politique d'assouplissement

de la carte scolaire, en ce qu'elle a augmenté très sensiblement (dans les départements étudiés) le nombre de demandes de dérogation et les réponses positives accordées par les IA, est venue perturber les prévisions pour les collèges gérés conjointement. L'assouplissement n'a pas créé ces difficultés, il les a seulement augmentées ou rendues plus visibles.

Car cette politique a eu pour principal effet d'augmenter les « fuites » d'élèves hors des collèges les moins attractifs ; les CG – comme les IA – constatent effectivement que « certains collèges se vident ». Sur certains départements, le nombre d'octois de dérogation a triplé en quatre ans, quelques collèges ont perdu plus du tiers de leurs effectifs. L'assouplissement de la carte scolaire a donc amplifié localement des mouvements « indésirables » et a obligé les deux institutions à prendre des mesures concrètes pour un certain nombre de collèges en grande difficulté, elles ont dû dans la mesure de leurs moyens trouver des stratégies adaptées⁴. Dans un des départements étudiés, les collèges de 900 et 300 élèves ont été supprimés et des collèges de 600 élèves « à taille humaine » créés, induisant un travail de sectorisation conséquent, mais conflictuel.

NOTE

4. Il a été question, un moment, au niveau national, de supprimer carrément les cent collèges les plus difficiles et de disperser leurs élèves dans les collèges voisins, mais l'idée ne s'est pas concrétisée.

DES COMPÉTENCES TECHNIQUES INDISPENSABLES MAIS NON SUFFISANTES

L'une des principales difficultés lorsqu'il s'agit de gérer la sectorisation est la précision de la prévision des effectifs. Or, « *les prévisions ne sont que des prévisions, c'est une science tout à fait inexacte* ». Mais tous les services rencontrés cherchent à s'outiller et à se professionnaliser. On perçoit des degrés différenciés de compétences techniques selon les personnels recrutés ou formés, selon les moyens disponibles.

« Les personnels des collectivités territoriales n'ont pas tous cette culture indispensable pour gérer les collèges. »

Données de l'INSEE, cartographie et logiciel de production de cartes (SIG), logiciel de traitement des données, les outils se multiplient et les services échangent progressivement leurs méthodologies. Un responsable d'un service de la sectorisation souligne la lourdeur de la préparation des dossiers, les difficultés techniques de rapprochement des sources, de prospectives, d'évaluation de la population scolarisable en tenant compte des mobilités et des évitements (certains collègues perdent jusqu'à 27 % de leur effectif théorique) :

« Au départ, on a passé beaucoup de temps à évaluer le nombre d'élèves par îlot et par rue sur des tableaux Excel. On a mis deux ans avant d'obtenir un logiciel plus maniable. Chaque année, la préparation de la rentrée

suivante, le comptage et la gestion des flux, ça prend la moitié de l'année, de septembre à février.⁵ »

Les prévisions sont d'autant plus aléatoires que l'action des communes en matière d'urbanisme permet difficilement d'anticiper en amont et que l'éducation nationale n'est pas toujours prête à partager ses propres informations. En effet, trois départements fortement urbanisés n'ont accès qu'aux données agrégées de l'enquête lourde sur les effectifs d'élèves (des conventions doivent être signées avec l'éducation nationale pour permettre l'échange d'informations supplémentaires, comme les caractéristiques socio-économiques des élèves), les IA ne leur communiquent pas non plus des données très précises sur les dérogations accordées, et, d'une année sur l'autre, le type de données transmises change, ce qui empêche tout suivi longitudinal...

Disposer de services administratifs outillés et compétents en matière de prévision d'effectifs apparaît donc comme un impératif. Toutefois, la question se pose différemment selon les contextes.

En effet, dans le département le moins urbanisé de ceux que nous avons étudiés, l'assouplissement de la carte scolaire ne semble pas avoir entraîné une consolidation de l'outillage technique ou des compétences professionnelles dans l'administration départementale. Dans ce CG, les compétences techniques de géographes et de statisticiens sont réunies dans un service qui fournit des données aux autres services : les mêmes professionnels traitent donc les questions relatives au tracé des routes et celles relatives aux prévisions des effectifs des collèges.

De son côté, un département très urbanisé et connaissant les difficultés sociales, économiques et scolaires les plus aiguës, ne semble pas non plus avoir été impacté, dans son organisation administrative, par l'assouplissement de la carte scolaire, car il disposait déjà d'un service avec de nombreux professionnels travaillant avec des outils techniques (un observatoire, des logiciels de gestion des flux d'élèves, un SIG...) qui leur permettaient une connaissance et une prévision relativement fines des fluctuations d'effectifs.

En revanche, dans deux départements très urbanisés dont les difficultés sociales, économiques et scolaires sont moins importantes, l'assouplissement de la carte scolaire a été à l'origine d'une transformation sensible de l'organisation administrative. En effet, la Direction de l'éducation s'est vue renforcer et accueillir une cellule en charge de la gestion de la sectorisation, car il s'agit désormais d'une « *question très sensible qui doit être suivie au plus haut niveau* ». En outre, et, contrairement à l'exemple précédent, les membres de la Direction de l'éducation se sentent insuffisamment outillés pour faire face à une compétence non seulement complexe, mais devenue sensible :

« Les départements ne sont pas suffisamment outillés pour suivre les évolutions des effectifs et faire des prévisions, on n'a pas les outils de travail des démographes, on ne coordonne pas les politiques d'éducation et d'aménagement du territoire. »

NOTE

5. Ce décompte permet aussi de calculer les moyens attribués aux établissements.

L'assouplissement de la carte scolaire et la politisation d'une compétence qui relevait auparavant de la seule sphère technique ont ainsi provoqué une prise de conscience de la nécessité d'améliorer les capacités techniques de l'administration départementale (capacité qui s'est progressivement constituée grâce à un transfert de compétences des communes vers le département, sans que les techniques et outils de gestion utilisés par l'IA ne soient mis à profit, d'une part parce que jugés trop « rudimentaires », d'autre part, du fait de relations difficiles entre les deux institutions).

Mais l'importance des outils techniques ne tient pas uniquement au besoin d'avoir des prévisions précises. Elle est également accentuée par la nécessité d'objectiver les données lors des réunions de concertation (les cartes notamment jouent ce rôle essentiel dans le dialogue avec les familles). L'objectivation des données est ressentie avec d'autant plus de force par les professionnels des CG que « *les stratégies des familles s'appuient sur des éléments qui ne sont pas objectifs, les collègues fuient par quelques-uns seront les collèges désirés par d'autres...* »

Ce mouvement de « technicisation » et de professionnalisation de la gestion des questions relatives à la sectorisation des collèges est également favorisé par des échanges entre CG : leurs professionnels se rencontrent, échangent des pratiques, des outils, des formations techniques (certains mettent en place des formations communes pour leurs agents). En dernier ressort, il a pour objectif d'assurer la légitimité de l'action du CG.

DES EFFETS PERVERS EN CASCADE

Si l'assouplissement de la carte scolaire a pu produire des frustrations dans les services des CG qui ont vu leurs efforts de sectorisation bousculés, les IA n'ont pas mieux vécu une mesure qui accroît les pressions des établissements et des familles sans qu'elles puissent les endiguer réellement. Les exemples de dérives produites par l'assouplissement ne manquent pas. Il génère des déséquilibres des effectifs entre collèges et impacte sur leur gestion financière. Ces déséquilibres peuvent entraîner en retour une redéfinition du périmètre de recrutement des établissements. De plus, une redéfinition entraîne une autre et le rééquilibrage suppose aussi des suppressions de postes dans les collèges les plus vulnérables. Ce sont alors les chefs d'établissement qui montent au créneau pour conserver leurs atouts. On est dans un processus interactif et même circulaire.

Ainsi, l'assouplissement a un coût. Les effectifs dictent les budgets des établissements, tant celui pour le fonctionnement financé par le CG que celui sur les postes et les heures d'enseignement donné par l'IA sur des critères précis (nombre d'heures d'enseignement par matière et niveau, nombre théorique d'élèves par classe). Pour faire face et maîtriser les évolutions, les deux institutions se doivent d'harmoniser leurs interventions, qu'il s'agisse des constructions et des rénovations, des points sensibles sur lesquels il faut réviser la sectorisation. Une programmation conjointe est menée à partir d'une analyse plus serrée de la gestion des flux.

Par exemple, sur une commune

qui compte deux petits établissements de 300 élèves, il est question d'en supprimer un et d'en reconstruire un neuf de 600. Cela représente une réduction du personnel et des coûts, mais les résistances locales retardent le projet. Dans une autre commune, un établissement hors Éducation prioritaire (EP) attire près de la moitié des élèves du collège en EP, situé à proximité ; la révision des secteurs de recrutement devrait permettre de rééquilibrer les deux établissements, mais la commune, le principal et les familles du « bon collège » s'y opposent et demandent l'ouverture de divisions... Ce qui est un surcoût, une fois encore puisqu'il n'est pas aisé de faire accepter des fermetures de divisions dans l'autre collège.

DES ÉTABLISSEMENTS SENSIBLES DANS LA TOURMENTE

Enfin, les principaux de collège ne restent pas en retrait et tentent eux aussi de mener une politique ; ils essaient de protéger leur collège de la suppression de divisions ou de postes d'enseignants, de la fuite des élèves. « *Ils jouent un double jeu* », nous dit un chef de service d'un CG, « *ils ne déclarent pas le nombre exact d'élèves pour toucher des heures et des subsides de fonctionnement.* » Mais il insiste surtout, comme beaucoup d'autres responsables, sur le fait que la politique interne de ces chefs d'établissement (gestion des enseignants, gestion de la discipline et des élèves) peut changer la réputation et l'attractivité de l'établissement [16]. Il estime, par ailleurs, que certains chefs d'établissements attractifs continuent de recruter sur relations à la marge, en

dépôt d'une gestion centralisée des dérogations. Pour lui, il est clair qu'il y a un « marché scolaire » qui remet en cause le fonctionnement du service public.

Et bien sûr, les principaux des collèges en EP sont les premiers à pâtir de l'assouplissement. Ils cherchent par tous les moyens à endiguer les fuites, ils multiplient les actions de survie : accroître l'attractivité de l'offre, stabiliser la discipline, engager des projets éducatifs, effectuer des « portes ouvertes », améliorer les canaux de communication (site du collège) ; ils captent toutes les possibilités offertes par les IA et les CG, mais ils sont impuissants face aux effets pervers de l'assouplissement et enregistrent la fuite des classes moyennes. L'exemple suivant résume bien l'ensemble des relations et contradictions entre les différents acteurs :

« À X, les gens ont acheté le pavillon avec la promesse d'obtenir leur collège... Pour les familles c'est un aboutissement, ils ne veulent pas revenir scolariser leurs enfants au pied des tours... Une partie de [la ville de] X relève du secteur de notre collège, ce que contestent les parents. Ils sont soutenus par le maire qui a demandé au CG un deuxième collège. Mais la majorité au CG a changé et la complicité avec le maire de X est plus limitée, le collège n'a pas été retenu. Il s'agit toujours d'un rapport de force, d'enjeux politiques.

En fait, notre collège n'est pas loin, les élèves peuvent même venir à pied. Il y a des bus réguliers. Mais les parents sont très déçus de ne pas avoir obtenu leur propre collège, le fait de dépasser la frontière communale "ça ne passe pas". Ce quartier a mauvaise réputation, c'est le quartier

Y, construit en 1970, au départ il y avait un souci de diversité : accès à la propriété, HLM et logis social (très déshérité).

Dans la réalité, la délinquance, la drogue n'atteignent pas le collège, pas plus que les autres. 30 % des élèves devraient venir de X, en réalité, seuls 10 % viennent. Deux établissements privés récupèrent les autres.

Sur notre commune, il y a trois collèges, celui du centre ville, l'ancien, qui a une excellente réputation, il est très convoité, et les deux autres aux pieds des cités.

Ici ils fuient, ils veulent aller en centre ville. La réputation, ça va vite. Un changement de proviseur, ça va mieux. On est pris en tenaille entre le collège du centre ville qui plaît et les gens de X qui ne veulent pas quitter leur ville... Ils continuent de demander un collège. »

Ainsi, s'il y a segmentation de l'action entre CG et IA, les enjeux d'équilibre entre les flux, de gestion des établissements rapprochent ces deux institutions, prises dans l'étau d'injonctions contradictoires. S'il y a dépendance des établissements vis-à-vis de ces deux instances, les relations avec le CG et avec l'IA sont de nature différente, et les établissements ont une marge de manœuvre qu'ils utilisent selon leur politique pour négocier leur périmètre ou les subsides dont ils ont besoin [17].

AGIR SUR L'OFFRE PÉDAGOGIQUE

Face au peu de leviers qu'ils ont sur le respect des secteurs qu'ils définissent, les CG développent une autre stratégie d'accompagnement de leur compétence : l'action plus ou moins directe sur l'offre pédagogique.

Les professionnels des CG semblent convaincus que la seule approche par la sectorisation a peu de chances d'influencer efficacement et durablement la question de la mixité sociale des établissements scolaires. Cette vision des choses est en même temps un aveu d'impuissance face à une question qui paraît insoluble et une volonté de responsabiliser d'autres acteurs. Faut-il faire reposer sur les familles la charge d'œuvrer pour la mixité sociale dans les établissements scolaires (en les obligeant à respecter des secteurs dont elles ne veulent pas), plutôt que d'imposer aux institutions compétentes en la matière de mettre en œuvre les mesures nécessaires à la création de mixité sociale dans l'habitat et à l'égalisation des conditions de scolarisation offertes par les différents établissements scolaires ?

Ce directeur adjoint de l'éducation le dit clairement :

« Ce n'est pas le conseil général qui peut redorer le blason des collèges les plus difficiles, en agissant sur les problèmes qui s'y passent, il faudrait rendre attractifs les établissements, mais les collectivités ne jouent qu'à la marge là-dessus, elles ne sont pas sur le "hard", la pédagogie, et le conseil général n'agit pas non plus sur la mixité sociale dans l'habitat, donc on est uniquement sur le périphérique. »

Comme pour mieux affirmer le bien-fondé de leur analyse (et s'allier aux collèges qui poursuivent le même objectif), les CG agissent – ou essaient de le faire – sur l'offre pédagogique des établissements scolaires. Ainsi, au-delà de l'action sur le bâti (rénovation), qui fait partie de leurs compétences et peut influencer l'image que les familles ont d'un collège, les CG parient sur

l'équipement informatique (ordinateurs, tableaux interactifs mobiles, Internet...) des collèges pour les rendre plus attractifs.

Pour aller plus loin, dans les départements étudiés (les plus urbanisés), ont été mis en place des systèmes de financements de projets dont l'objectif est d'inciter les équipes enseignantes à travailler autrement, en leur donnant les moyens matériels de le faire. Toutefois, les professionnels de ces CG sont conscients des limites de cette stratégie :

- « Après... s'il n'y a pas de projet... il n'y a pas de projet ! On ne va pas donner s'il n'y a pas de projet. Ce n'est pas dans les collèges qui vont le moins bien qu'on a le plus de projets. Le malaise des élèves se ressent sur le malaise des équipes et... bon. On attend les projets des fois. On attend les projets... » ;

- « Là on va essayer de changer le fonctionnement du système, parce que ceux qui présentent le plus de projets ne sont pas forcément ceux qui en ont le plus besoin. »

Un de ces départements a même élaboré un projet de labellisation des dix collèges les plus évités par les familles – « *collèges d'excellence pédagogique* ». Ce projet, auquel le CG a essayé d'associer l'IA, consistait à attribuer des moyens supplémentaires aux établissements les plus évités : d'une part des moyens à la charge du CG, comme des ordinateurs, des tableaux interactifs, des espaces numériques de travail, la création d'espaces pour les parents et, d'autre part des moyens assurés par l'éducation nationale, comme l'offre d'options rares (chinois, grec, etc.). Toutefois, les responsables territoriaux comme académiques ne sont pas dupes et l'un d'entre eux précise :

« À X, un collège offre une option russe qui attire les jeunes de la commune voisine, si on l'implante dans celle-ci, elle n'attirera plus les élèves. Il y a un vrai jeu sur ces demandes et ces ouvertures d'options. »

Mais, face à sa responsabilisation de ces mouvements incontrôlés, l'éducation nationale a répondu en miroir, en affirmant que cette fuite est la conséquence de problèmes de sécurité... sur lesquels il appartient à d'autres acteurs d'agir. Les deux institutions se renvoient ainsi la responsabilité, chacune identifiant la cause essentielle de l'évitement de certains collèges dans le périmètre des compétences de l'autre : pour le CG, la solution passe par la pédagogie et l'offre scolaire ; pour l'IA, la solution est la sécurisation des établissements et la conséquence, l'amélioration de la vie scolaire.

CONCLUSION

Trois acteurs institutionnels participent à la constitution de l'offre d'éducation en premier cycle, à sa régulation et à son allocation : le CG, l'IA, le collège. Chacun poursuit des objectifs, assume des responsabilités, construit un schéma de mise en œuvre qui lui est propre. La régulation conjointe se heurte à la segmentation d'une action qui cherche sa complémentarité.

Les CG reçoivent leurs compétences d'un État puissant qui renâcle à partager son pouvoir. Ils cherchent à gagner en légitimité par la pertinence de leurs actions. Dans le domaine scolaire, ils font face à une structure pérenne lourde et monolithique, ils sont souvent cantonnés à la périphé-

rie de l'action éducative, appelés à améliorer par leurs investissements le bâti. La compétence sur la définition de la carte scolaire leur est apparue comme une ouverture, un espace de décision qui pourrait faire levier pour agir plus largement sur les politiques scolaires. Ils l'ont donc investie. Ils ont fait l'apprentissage des rouages de ce dossier complexe et ont mobilisé des professionnels (démographes, statisticiens, géographes) pour concevoir les outils de préparation des dossiers. La diversité des départements tant en termes démographiques qu'économiques, sociaux et scolaires différencie la place de cette compétence dans les services éducation des CG, l'intensité de leur travail et de leurs résultats. Ce travail est lent, les révisions des périmètres des établissements s'imbriquent avec des créations ou rénovations d'établissements qui impactent sur le recrutement de leurs voisins. Si les CG cherchent à définir une carte scolaire rationnelle à partir du traitement des données qu'ils rassemblent, ils sont impliqués dans une « démarche participative ». Ils doivent donc négocier avec l'ensemble des acteurs les propositions de restructuration des périmètres des établissements qu'ils préparent. Ils doivent composer avec leurs partenaires et atteindre le consensus avec les élus, les usagers et les personnels éducatifs. Le travail de sectorisation effectué en amont peut donc se heurter aux résistances des élus (maires des communes), des usagers et de leurs associations ou de l'IA dont les enjeux gestionnaires peuvent diverger. Le politique l'emporte sur le dossier technique, la démarche participative bride la capacité de décision des CG. Et, en définitive, des tentatives de rééquilibres traînent ou échouent.

L'IA est une administration décentralisée de l'État, soumise aux injonctions de sa tutelle. Elle jouit d'une certaine autonomie et mène une politique liée à la spécificité de son territoire en termes de configuration socio-économique et socio-scolaire. L'IA pilote son département, équilibre les flux et les moyens, administre son personnel (chefs d'établissement et enseignants). L'idéal démocratique qu'elle est censée poursuivre peut être court-circuité par les mesures nationales, la demande sociale ou les moyens dont elle dispose. L'IA maîtrise les données statistiques et suit les évolutions des taux avec attention puisque ces dernières participent de cette régulation de l'action. Le pilotage par les résultats, la culture de l'évaluation pénètrent ainsi l'institution. Toujours est-il que l'assouplissement de la carte scolaire a produit une croissance des demandes de dérogations et une prise de conscience de « l'effet établissement ». L'IA est ainsi dans une position délicate puisqu'elle doit à la fois participer avec le CG à l'élaboration de la carte scolaire, répondre à la demande des familles et gérer de manière équitable les moyens entre les établissements.

On le voit, 2004 et 2007 proposent des injonctions contradictoires qui peuvent attiser les tensions entre ces deux institutions. Mais la problématique que soulèvent tant la définition

de la carte scolaire que la gestion de son assouplissement n'est pas purement idéologique (démocratie contre libéralisme), elle est aussi gestionnaire. Tant les CG que les IA abondent le budget et les moyens donnés aux établissements en fonction du nombre d'élèves à scolariser. Or, il existe des seuils par classe et par établissement en dessous desquels le coût devient prohibitif. Les deux institutions se rejoignent alors pour tenter de maîtriser des dérives contre-productives quand les établissements résistent à la perte de divisions ou à la surcharge des classes.

Les établissements sont le troisième partenaire de ces configurations institutionnelles. Dépendant à la fois des IA, qui régulent leurs effectifs et leurs moyens pédagogiques, et des CG, qui reconfigurent leur périmètre de recrutement et leur donnent leurs moyens financiers de fonctionnement, ils tentent de négocier à la marge une amélioration de ces moyens. Ils subissent les effets des réformes et les conséquences d'un assouplissement qui touche surtout les collèges peu attractifs. On peut distinguer une attractivité objectivée, celle construite à partir du décompte des dérogations accordées et de leurs effets sur les effectifs des collèges, et une attractivité subjective, colportée par les rumeurs, sur laquelle les familles se fondent pour faire des

choix et désertent certains établissements ; la mesure de 2007 amplifie le phénomène. C'est donc localement que se jouent les concurrences entre établissements, car la demande des familles reste majoritairement de proximité.

Les principaux de collège de l'éducation prioritaire, conscients de ces effets en cascade, cherchent les moyens de redresser la réputation de leur collège. Ils multiplient les actions de communication et les actions pédagogiques. Ils cherchent à assurer la discipline et à mobiliser des équipes pédagogiques instables. Comme ils le disent : « *on assiste à une fuite des cerveaux dans nombre de collèges de ZEP* » et pourtant « *les établissements attractifs ne pourront pas pousser les murs* », ils gagnent les bons élèves, mais ils souffrent de sureffectifs ou accaparent la DHG.

L'assouplissement contredit la sectorisation, segmente l'action sur l'offre éducative, amplifie les tensions entre les différents acteurs évoqués. Il ne favorise pas la mixité sociale attendue, mais ses effets progressifs et insidieux participent du classement des établissements et de leur mise en concurrence dans un contexte où la demande sociale est individualiste et les moyens octroyés aux établissements réduits. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Dutercq Y.**, *Les Régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- [2] **Euriat M., Thélot C.**, « Le recrutement de l'élite scolaire depuis 40 ans », *Éducation & formations*, n° 41, MEN-DEP, p. 2-21, 1995.
- [3] **Langouët G., Léger A.**, *Public Privé ? Le choix des familles*, Paris, Publidix, 1997.
- [4] **Ballion R.**, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982.
- [5] **Buisson-Fenet H.**, *L'administration de l'Éducation nationale*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 2008.
- [6] **Duru-Bellat M.**, « Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques », *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 19-28, 2001.
- [7] **Oberti M.**, « La carte scolaire face à la ségrégation urbaine », *Claris*, n° 3, p. 17-21, 2007.
- [8] **Oberti M.**, *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- [9] **Zoia L., Visier G.**, *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, PUF, Ville en débat, 2009.
- [10] **Duru-Bellat M., Mingat A.**, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" ... », *Revue française de sociologie*, 29-4, p. 649-666, 1988.
- [11] **Cribier F., Rhein C.**, « Migrations et structure sociale : une génération de Provinciaux venus à Paris entre les deux guerres », *Ethnologie française*, n° 2, p. 137-147, 1980.
- [12] **Mons N.**, *Les Nouvelles Politiques éducatives*, Paris, PUF, coll. « Éducation et Société », 2007.
- [13] **Ben Ayed C.**, *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes, Du temps, 2009.
- [14] **Ben Ayed C.**, « La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 11-23, 2009.
- [15] **Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D.**, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n° 74, MEN-DEPP, p. 31-48, 2007.
- [16] **Duru-Bellat M.**, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Revue suisse de sciences de l'éducation*, n° 4, p. 321-338, 2001.
- [17] **Cousin O.**, *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, 1998.

Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique

Yves Dutercq

Professeur de sciences de l'éducation, CREN, Université de Nantes

Nathalie Mons

Professeur de sociologie, EMA, Université de Cergy-Pontoise

Fondée sur une enquête empirique conduite dans près d'une centaine d'établissements de 37 départements, cet article est centré sur les nouveaux positionnements et stratégies des principaux de collège durant la période 2007-2011, à la suite de l'introduction des mesures d'assouplissement de la carte scolaire en 2007.

L'article montre en effet que cette réforme a été l'occasion d'une redistribution des rôles des responsables intermédiaires de l'éducation nationale dans la gestion des dérogations et d'une reconfiguration des modalités de prise de décision en réinstallant une chaîne de transmission hiérarchique. Cette redistribution a conduit à une recentralisation du processus de décision au niveau de l'inspection d'académie et à une marginalisation des principaux de collège dans un processus dont ils étaient autrefois les acteurs dominants. L'article montre aussi que, pour faire face à la perte d'attractivité de leurs collèges, certains principaux ont été conduits à mobiliser leurs équipes pédagogiques autour du développement de projets éducatifs, visant notamment un enrichissement de l'offre de formation, et à développer des stratégies de marketing pour faire connaître ces projets auprès des différentes parties prenantes, dont les parents.

Dans l'esprit de leurs promoteurs, les mesures d'assouplissement de la carte scolaire promulguées à la rentrée 2007 étaient destinées, globalement, à faciliter le choix par les parents du collège de leurs enfants et, dans une perspective de justice sociale, à permettre ce choix par ceux n'y ayant pas jusque-là recours, parce que n'appartenant pas aux milieux les plus informés. Les contradictions idéologiques qui apparaissent rapidement entre l'esprit initial de la réforme et sa mise en œuvre peuvent expliquer les difficultés qu'elle a rencontrées, tout comme les luttes de pouvoir entre les groupes professionnels qui constituent l'encadrement territorial et local de l'éducation [1].

La réforme, au départ de nature ouvertement libérale, contribue à redistribuer en pratique les rôles des responsables intermédiaires de l'éducation nationale dans le traitement des dérogations et à reconfigurer les modalités de la prise de décision en réinstallant une chaîne de transmission hiérarchique. Les inspecteurs d'académie sont en effet chargés de coordonner la gestion des demandes de dérogation, au détriment des com-

missions qui fonctionnaient jusque-là et qui procédaient le plus souvent par arrangement et négociation entre principaux.

De cette manière, la redistribution opérée conduit à une recentralisation du processus de décision à l'échelon des services départementaux de l'éducation nationale et à une marginalisation des chefs d'établissement dans un processus dont ils étaient autrefois les acteurs dominants. Elle les confronte de surcroît à de véritables conflits de valeur, alors qu'ils se positionnaient auparavant comme les plus à même de définir un compromis acceptable entre recherche d'efficacité managériale et respect des principes traditionnels du service public d'éducation [2, 3]. S'ils veulent conserver les élèves de leur secteur, la nouvelle donne oblige les principaux des collèges peu attractifs à développer des stratégies de communication fondées sur des projets pédagogiques qui ne s'accordent pas forcément avec les principes du collège unique, dont nous verrons dans quelle mesure il est mis en cause.

L'enquête a permis d'analyser dans des contextes diversifiés – géographiquement, économiquement, politiquement, etc. – les évolutions

Méthodologie

Cette contribution est fondée sur une investigation empirique conduite dans 37 départements de 2008 à 2011. Il s'est agi de mener des enquêtes dans des collèges mais aussi sur leur contexte institutionnel élargi (administration déconcentrée – les équipes des inspections académiques départementales – et conseils généraux en charge de nombreuses compétences liées aux collèges).

La recherche s'est déclinée en trois étapes. Durant l'année 2008-2009, une enquête exploratoire sur les effets de l'assouplissement de la carte scolaire a été conduite dans 14 départements et s'est centrée sur les stratégies d'établissements en positions extrêmes (fortes pertes ou gains d'effectifs à l'entrée en sixième à la suite de la réforme de l'assouplissement de la carte scolaire). Le spectre de l'enquête a été élargi en 2009-2010 : au delà des établissements scolaires, les politiques locales d'assouplissement de la carte scolaire des inspections académiques ont été analysées. En 2010-2011, en sus des objets de recherche déjà définis auparavant, l'enquête a été étendue aux politiques locales afférentes menées par les conseils généraux. En parallèle de cette enquête nationale, comportant un nombre limité de recueils de données par entretiens dans chaque département, certains d'entre eux ont été analysés en profondeur : Bouches-du-Rhône (Marseille), Gironde (Bordeaux), Loire-Atlantique (Nantes), Paris et Vaucluse (Avignon).

du positionnement et des stratégies des principaux de collège en lien avec la réforme d'assouplissement de la carte scolaire (*voir encadré « Méthodologie »*). Nous montrons ainsi, dans une première partie, comment, à la faveur de la réforme de la carte scolaire, ces chefs d'établissement ont été marginalisés dans les processus de gestion locale des dérogations dont ils étaient les acteurs centraux dans la grande majorité des départements. Une seconde partie de l'article met en évidence les stratégies, notamment de marketing scolaire, qu'ils ont déployées pour valoriser leurs établissements quand ces derniers étaient affectés par des pertes d'effectifs importantes.

LA MARGINALISATION DES PRINCIPAUX DANS LE PROCESSUS DÉCISIONNAIRE DE GESTION LOCALE DES DÉROGATIONS

Jusqu'à la réforme de 2007, le processus décisionnaire de traitement des dérogations, notamment à l'entrée en sixième, se caractérisait dans la plupart des départements par une forte décentralisation. Certes, légalement, depuis l'instauration de la carte

scolaire en 1963, la responsabilité de l'affectation des élèves est du ressort des inspecteurs d'académie, devenus directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN), depuis janvier 2012¹. En pratique cependant, dans la très grande majorité des départements, s'était mis en place un mécanisme centré sur des commissions correspondant à des territoires restreints baptisés le plus souvent « bassins ». Cette échelle territoriale permet de réunir des établissements scolaires situés dans une proximité géographique avec le double objectif d'y harmoniser les pratiques de recrutement des élèves et surtout les offres de formation, ce que certains sociologues qualifient d'espace d'interdépendance² [4, 5]. Ces commissions en charge de la gestion des demandes de dérogation réunissaient en règle générale les principaux concernés ainsi que les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) responsables des circonscriptions du premier degré regroupant les écoles des secteurs de recrutement des collèges. L'administration départementale de l'éducation nationale était le plus souvent représentée dans ces commissions de bassin par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'orientation (IEN-IO), qui recevait ce dossier en délégation

de l'IA-DSDEN. Cette délégation marquait le caractère technique de la gestion des dérogations dont les principaux de collège s'imposaient comme les véritables arbitres. De plus, la participation à ces commissions leur permettait de disposer de l'ensemble des informations sur les demandes de mobilité concernant leur établissement et ceux situés dans un environnement géographique proche.

NOTES

1. Le décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 réforme l'organisation des académies et leur gouvernance. Il renforce l'autorité du recteur qui, dans le respect du cadre national, définit l'organisation fonctionnelle et territoriale de l'académie. La réforme clarifie la ligne hiérarchique et les rôles des pilotes en académie et leur confie davantage de responsabilités pour rendre le système éducatif plus performant et en prise directe avec les réalités du terrain.

Les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN), qui remplacent les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), ont la qualité de chef de service déconcentré à l'échelon du département et sont chargés de mettre en œuvre la stratégie académique au niveau départemental. Dans les départements, ils exercent leur autorité sur l'ensemble des services et établissements de l'éducation nationale, à l'exclusion de ceux de l'enseignement supérieur.

2. Selon Van Zanten [4], il y a interdépendance dès lors que le fonctionnement d'un établissement dépend, au moins en partie, de ce que sont et font les établissements voisins.

Dans bon nombre de départements, l'influence des principaux était renforcée par une tradition de traitement des cas de gré à gré entre l'établissement de secteur et l'établissement demandé : la décision de dérogation était dans les faits suspendue à l'accord préalable des deux chefs d'établissement :

« Avant l'assouplissement, la politique de sectorisation relevait des chefs d'établissement. C'était quelque chose "pas obscur" mais qui appartenait aux chefs d'établissement. Il y avait des accords entre les familles et les chefs d'établissement. Et pas ou peu de regard de l'institution sur ce qui se passait. » (IA-DSDEN 1).

Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, mises en œuvre à la rentrée de septembre 2007, induisent un changement dans le partage des responsabilités au sein du processus de traitement des dérogations. La nouvelle politique se traduit localement à la fois par une reprise en main du pouvoir de décision par les services départementaux de l'éducation nationale – soit une forme de recentralisation de la décision à l'échelon intermédiaire – et, au sein de ces services, au moins les deux premières années, par une réaffirmation du rôle central de l'inspecteur d'académie, au détriment de son collaborateur, l'IEN-IO. Ce glissement conduit à ce que les affectations des élèves dans un collège deviennent un dossier plus politique que technique. Promesse-phare du programme électoral de Nicolas Sarkozy en 2007, la réforme de la carte scolaire est, en effet, mise en place sous la haute surveillance du cabinet présidentiel. L'Inspection générale est mise à contribution : elle procède, lors de la première campagne de dérogations

de 2007, à une opération de contrôle des modalités de mise en place de la réforme, qui vise à signaler l'attention portée à la réforme par le ministre de l'éducation nationale, le Premier ministre et le Président [6].

La centralisation du processus de décision à l'échelon de l'inspection académique doit donc être comprise comme la traduction locale d'une forte impulsion politique nationale. Les commissions décentralisées de bassin, qui réunissaient les acteurs opérationnels pour décider de l'acceptation des dérogations dans une logique de proximité, ont été, dans la plupart des départements, démantelées et remplacées par une commission unique présidée par l'inspecteur d'académie lui-même :

« Cet assouplissement a amené de la transparence, pour les familles et pour l'institution. L'institution a repris ça en main. Avant, c'était si le chef d'établissement avait de la place, s'il trouvait un intérêt à prendre cet élève... C'étaient plus des critères relationnels que des critères nationaux ou déontologiques. Donc la donne a changé. » (IA-DSDEN 2).

Ces nouvelles configurations centralisées, dont la composition varie, regroupent le plus souvent, outre l'équipe académique départementale, des représentants des collectivités territoriales et des instances départementales des fédérations de parents d'élèves, mais n'accueillent, lors des deux premières années de la réforme, que ponctuellement des principaux, dévaluant ainsi le pouvoir de ce groupe professionnel :

« Depuis la rentrée 2008, les dérogations sont gérées exclusivement par l'inspection d'académie. Nous avons repris la main sur une compétence de droit. Les chefs d'établissement

ne sont pas associés à cette gestion. Une commission composée de représentants des syndicats enseignants, représentants des parents d'élèves, personnels de l'IA, un représentant de la collectivité et moi-même, entérine les traitements des demandes faits par le logiciel. L'information (entrants/sortants) n'arrive dans les établissements qu'une fois les décisions rendues. » (IA-DSDEN 3).

Notre enquête de terrain montre toutefois une évolution dans le temps de la position des principaux au sein de ces commissions. Au bout de deux ou trois ans, les principaux ont été réintroduits dans les commissions départementales d'où ils avaient été quasiment évincés. Il est difficile d'en saisir les raisons précises, sans doute de divers ordres : départ du porteur de la réforme, le ministre Xavier Darcos ; contradiction entre le discours gouvernemental d'autonomie scolaire et le dessaisissement de principaux censés déployer des stratégies d'établissement ; grogne de certains acteurs locaux... Pour autant, si, à partir de la rentrée 2010, les principaux ne sont plus exclus de ces commissions, ils ne retrouvent pas la maîtrise du recrutement des élèves, les décisions d'affectation restant bien recentralisées au niveau des services départementaux.

Comment expliquer cette paradoxale recentralisation autour des inspecteurs d'académie du processus de décision des dérogations ?

Si les mesures d'assouplissement de la carte scolaire et sa suppression programmée vont dans le sens du libre choix de l'école et s'inscrivent dans une démarche libérale qui répond au discours volontariste du futur président, au contraire Xavier Darcos conçoit, dès son arrivée au ministère,

un dispositif qui renoue, sous bien des aspects, avec les traits d'un régime bureaucratique centralisateur. Alors qu'auparavant les critères de sélection des dérogations étaient décidés localement par les inspections académiques ou, plus souvent, par les commissions de bassin, la réforme de 2007 impose une liste nationale de critères qui standardise la gestion des dérogations. La réforme présente donc un double visage : d'un côté, une orientation libérale dans ses objectifs et sa rhétorique et, de l'autre, des modalités de mise en œuvre qui tendent au contraire à renouer avec les traits organisationnels d'un régime bureaucratique et les principes civiques de l'école républicaine, dont se réclament le ministre de l'éducation nationale mais aussi le Premier ministre [6].

En effet, de façon systématique, les acteurs des services départementaux rencontrés développent une rhétorique tendant à souligner le renforcement par le nouveau dispositif des principes de transparence, d'égalité de traitement et de respect d'une loi commune à l'ensemble des usagers et des professionnels de l'éducation :

« C'est la même règle pour tous. Il n'y a plus de petits arrangements entre amis. Pour moi, il doit y avoir le même traitement pour tous. On traite les demandes par bloc. Par exemple, si j'ai des demandes de boursiers pour un bon établissement, soit je peux les prendre tous dans cet établissement, soit j'en prends aucun. » (IEN-IO 1).

La réforme marque une évolution organisationnelle qui renoue avec les caractéristiques des régimes bureaucratiques : la réaffirmation de la hiérarchie (les principaux sont de nouveau encadrés par l'inspecteur d'académie), la faible autonomie

laissée aux subalternes, l'imposition de nouvelles règles standardisées, de portée universelle, qui interdisent le traitement individualisé des cas particuliers, qui prévalait jusqu'alors. Ces mutations à la fois organisationnelles et symboliques, au sein des services déconcentrés de l'éducation nationale, sont donc importantes. La gestion passée, en pratique fortement décentralisée, laissait la main à des chefs d'établissement perçus comme défenseurs d'intérêts strictement locaux et de pratiques peu transparentes : elle est remise en cause par les nouvelles valeurs qui orientent la réforme de l'assouplissement de la carte scolaire. Paradoxalement, la réponse aux besoins et aux attentes des usagers du service éducatif n'apparaît pas au cœur du dispositif de cette réforme du libre choix de l'école, comme l'affirme sans détour cet inspecteur d'académie : *« On a vraiment réussi le consensus sur cette réforme, avec les parents d'élèves, les chefs d'établissement, les syndicats enseignants. Enfin pas sur le principe de l'assouplissement. Non, sur la transparence, on a un dispositif local, qui est transparent, une règle claire. Et ça c'est important pour tout le monde. »* (IA-DSDEN 2). Pour certains, la reprise en main par les services départementaux et la standardisation de la procédure permet aux représentants de l'éducation nationale de désindividualiser et de dépersonnaliser le traitement des dérogations et de motiver sans mal les refus : *« Avec le logiciel [de traitement des demandes de dérogation], c'est facile. On rentre toutes les demandes dedans et suivant les scores des gens, ça nous sort les demandes acceptées. On n'a plus besoin de lire les courriers des*

parents qui nous expliquent que leur enfant a toujours rêvé d'apprendre le chinois ou l'ouzbek qui justement est enseigné dans le meilleur collègue. Quand ils appellent pour nous rappeler que leur enfant adore le chinois, on leur dit que maintenant on peut plus rien faire pour eux, il y a des critères nationaux. » (IEN-IO 2).

À côté de ces contradictions, qu'on peut lire comme les effets de la bataille idéologique entre deux orientations de la droite gouvernementale française, la tradition gaulle et la tentation libérale, il faut aussi s'attacher à des considérations plus spécifiques qui renvoient à des rivalités corporatistes attisées par les conséquences de la localisation de l'action publique en éducation [7]. En clair, l'interprétation paradoxale de la réforme par les responsables du ministère et tout spécialement le phénomène de recentralisation du processus de décision autour des inspecteurs d'académie ont également permis à ces cadres intermédiaires de l'éducation nationale de tenter de regagner un terrain largement perdu depuis une décennie. On a vu en effet que la mise en œuvre de la réforme conduit à une rebureaucratiation fondée sur le regain des principaux responsables territoriaux, les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux, dont il faut rappeler qu'ils avaient été fortement déstabilisés par les évolutions précédentes, consécutives aux lois de décentralisation et au renforcement de l'autonomie des établissements. Les réformes successives font qu'ils se retrouvent, dès le début des années 2000, pris en tenailles entre le pouvoir grandissant accordé aux recteurs, vecteurs politiques majeurs de la déconcentration, et l'accroissement des

compétences transférées aux chefs d'établissement. Ces derniers bénéficient de marges d'autonomie bien plus élevées, notamment en raison du flou relatif du régime de tutelle partagée sous lequel sont placés les établissements scolaires [8] et profitent de la légitimité accrue que leur confère le nouveau statut de personnel de direction, consacré en 2000. Leur revendication d'autonomie, qui s'appuie sur des textes la consacrant mais plus encore sur leurs possibilités d'action inédites, les incite, quand il le faut, à passer outre le carcan imposé par leur hiérarchie départementale et à se comporter en véritables managers, par exemple en nouant des contacts privilégiés avec leur environnement économique et politique.

Les IA-DSDEN ont non seulement perdu de leur ascendant sur ces nouveaux macro-acteurs locaux que sont devenus les chefs d'établissement, mais pâtissent du renforcement des pouvoirs des recteurs qui leur imposent un cadre à travers plans et projets académiques et achèvent de les transformer en simples exécutants de leurs directives. S'ils ne peuvent renverser la tendance qui les place sous l'étroite dépendance des recteurs, ils espèrent à travers telle ou telle mesure retrouver leur pleine autorité hiérarchique sur les chefs d'établissement, tout au moins sur les principaux de collège qui dépendent directement d'eux. La reprise en main de la maîtrise du processus de dérogation fournit une occasion que quelques inspecteurs d'académie avaient du reste en partie anticipée : « *Les principaux étaient alors [avant 2007], en première ligne dans les dérogations. Mais ça commençait à grincer des dents, même avant l'assouplissement [dans les équipes rectorales départementales].*

C'était un pouvoir qui pouvait paraître trop exorbitant et certains IA, rares, avaient déjà essayé de cadrer un peu cela ou s'interrogeaient sur la nécessité de le faire. » (Inspecteur général).

On peut *a posteriori* considérer cette reprise en main provisoire comme une des dernières grandes batailles des IA-DSDEN avant la transformation de leur statut, en janvier 2012, sous l'effet de la réorganisation des académies, marquée du sceau de la gouvernance, qui les ramène au rang de chefs de service exécutants de la politique rectorale.

Il reste que durant trois à quatre ans, les inspecteurs d'académie ont reconquis leurs prérogatives en marginalisant, dans le processus de gestion locale des dérogations, les principaux de collège. Bien plus, dans les établissements confrontés à des pertes d'effectifs importantes durant les deux premières années de la réforme, les principaux doivent faire front et mettre en œuvre de nouvelles stratégies de développement de projets pédagogiques et de communication.

STRATÉGIES DES PRINCIPAUX ET CAPACITÉS DE MOBILISATIONS LOCALES

Si la mobilité scolaire entre établissements a été limitée dans le cadre de la réforme de 2007 – si l'on considère les effets de la réforme non à court terme mais sur la durée du quinquennat –, dans certains contextes spécifiques – notamment les contextes urbains mixtes socialement – des établissements accueillant des populations socialement défavorisées ont connu des demandes de sortie très importantes [6, 9].

De façon à rendre leurs établissements plus attractifs, les chefs d'établissement concernés ont entamé une série de démarches en direction des inspections académiques et des collectivités locales afin d'obtenir leur soutien pour à la fois limiter la mobilité scolaire, développer des offres de formation enrichies et assurer des conditions matérielles d'apprentissage renouvelées.

Une connivence entre principaux, services académiques et collectivités locales pour endiguer la mobilité inter-établissements

Face à l'hémorragie des effectifs ou du moins des demandes de sortie de certains établissements, présentant en conséquence des taux d'attraction très négatifs, de nombreux principaux de collège ont cherché à enrôler les inspections académiques et les conseils généraux, qui partagent couramment des intérêts conjoints, dans des opérations de restriction de la mobilité scolaire.

Les principaux dont les établissements étaient en perte d'effectifs ont le plus souvent réussi à obtenir le soutien de leurs interlocuteurs académiques qui ont limité les dérogations accordées en sortie. C'est que ce soutien répondait en fait à une convergence entre l'intérêt des principaux – maintenir les effectifs de leurs établissements – et celui des inspecteurs d'académie – gérer de manière rationnelle l'offre scolaire départementale dont ils ont la charge en contenant les flux d'élèves.

« On a toujours le souci de maintenir l'effectif véritablement.

Notamment sur les collèges sur lesquels on enregistre le plus de demandes de dérogation, on ne les accorde pas systématiquement dans la mesure où l'on ne veut pas baisser l'effectif. On ne veut pas en faire des ghettos. » (IA-DSDEN 4).

« Même en 2007, certes on a accordé plus que ce l'on aurait accordé auparavant, enfin un peu plus parce qu'on n'a pas été submergés par les demandes. Mais même en 2007 on se mettait des garde-fous, on ne veut pas mettre des collèges en difficulté, si on faisait ça la conscience de nos responsables serait ébranlée, on en a même protégé certains établissements, disons que les dérogations pour motif futile, on refuse. » (Chef de division orientation, inspection académique).

« Les taux d'attractivité et d'évitement des établissements sont pris en compte dans l'acceptation des demandes de dérogation, afin de savoir si certaines dérogations accordées seront ou non compensées par des arrivées. » (Chef de division élèves, inspection académique).

Les conseils généraux, dotés d'attributions directes en matière d'équipement des collèges mais responsables aussi d'une partie de leur fonctionnement (compétence de sectorisation), sont intervenus dans le même sens.

« On leur a dit [à l'inspection académique] que ces établissements [en grande difficulté] ne pouvaient pas continuer à se vider. Et maintenant on réfléchit avec eux. Ils sont preneurs de notre aide pour enrayer ces hémorragies. » (Directeur éducation, conseil général).

« On est toujours tiraillés entre appliquer stricto sensu la règle du ministère et laisser les établisse-

ments déperir, avec, en plus, la pression du conseil général qui dit : si les établissements se vident, nous on les ferme. » (IA-DSDEN 5).

Cette connivence stratégique a permis de strictement limiter la mobilité scolaire au bénéfice des collèges les plus menacés.

« L'IA a la volonté de ne pas vider l'établissement. Cela nous a été dit et cela a été suivi d'effets. On remonte la pente depuis deux ans. » (Principal de collège [Réseau Ambition Réussite 1]).

Moins directement concernées par la carte scolaire des collèges, les communes cherchent aussi, quand leur taille et leurs ressources le permettent, à affirmer leur place dans les prises de décision, phénomène constaté dès les années 1990 [10]. Elles affirment des choix plus politiques, à la fois en direction des conseils généraux et des services académiques, en se référant à leur action au niveau des écoles. De telles communes, sensibilisées aux risques de déstabilisation de certains collèges, rappellent que, si l'assouplissement de la carte scolaire ne concerne pas l'enseignement primaire, elles-mêmes ne manifestent aucune faiblesse à l'égard des nombreuses demandes de dérogations, et qu'elles soutiennent les mêmes principes à l'entrée en sixième, comme le fait avec vigueur la responsable à l'éducation d'une ville du centre de la région Pays de la Loire : « Notre position, c'est de dire non ! »

Au-delà des limitations imposées aux demandes de sortie des établissements, les stratégies des principaux visent aussi, en concertation avec les inspections académiques et les collectivités locales, à enrichir l'offre de formation des établissements en difficulté pour les rendre plus attractifs.

Revaloriser mais aussi différencier l'offre de formation des collèges en difficulté

Des monographies d'établissements situés dans des positions extrêmes (soit qu'ils soient très attractifs, soit qu'ils soient au contraire fuis) ont été réalisées la première année de l'enquête (en 2008). Elles ont révélé d'importantes inégalités d'offre pédagogique entre établissements (langues vivantes, classes européennes, etc.), au désavantage des collèges issus du réseau d'éducation prioritaire. Face à la menace de vœux de départ plus nombreux, un mouvement de rééquilibrage en termes d'offre se dessine, faible en 2009, amplifié en 2010, comme en témoignent les entretiens de chefs d'établissement et de responsables de services académiques ou de conseils généraux. Dans un grand nombre de départements, des principaux ont en effet obtenu de leurs autorités de tutelle les ressources destinées à construire une offre pédagogique enrichie. Ont ainsi été ouvertes, dans les établissements qui souffrent d'un déficit d'attractivité, des filières recherchées, fondées sur un projet linguistique (classe bi-langue), culturel (classe théâtre ou chorale), à l'instar des établissements cotés, ou encore sur un projet sportif.

« On fait tout pour rendre de nouveau attractifs ces établissements. On soutient à fond les projets des équipes pédagogiques. On a fait des ouvertures de classes bi-langues allemand-anglais, de classes européennes, des sections sportives... On soutient les chefs d'établissement qui sont entreprenants. On essaie tout. » (IA-DSDEN 4).

« Cette année [2010-2011], on va

ouvrir une section européenne Italien en quatrième. Par contre, on nous a supprimé la DP3 [option de découverte des métiers de 3 heures]. C'est donnant-donnant. On vous enlève la DP3, on vous donne l'Italien. C'est vrai que cela peut être un pôle d'excellence. Les profs y tiennent. » (Principal de collège RAR 2).

Ces stratégies proactives ont certes visé davantage à garder le public du secteur qu'à recruter de nouvelles familles.

« En collège, ce qui va faire la différence, ce sont les langues rares et les partenariats culturels. Comme on travaille par bassin, on fait en sorte que cela [l'offre de formation particulière] ne puisse pas être un argument pour aller dans le collège d'à côté car on a la même chose. [...] Ce sont vraiment des choses qui permettent de modifier l'assouplissement de la carte scolaire [...]. Cela va servir aux élèves qui sont déjà dans l'établissement, mais je ne pense pas que cela va servir à faire venir des élèves. » (IA-DSDEN 6).

Dans certains cas, ce sont les deux tutelles qui agissent de concert pour lutter contre l'image sociale très dégradée du quartier qui rejailit sur celle du collège public du secteur. C'est ainsi que, dans l'un des collèges enquêtés, une importante opération de restructuration et de rénovation a été opérée, lancée par le conseil général, à laquelle s'ajoute l'ouverture d'une classe de sixième européenne, soutenue par les instances de l'éducation nationale. Cette action a été vigoureusement reprise par la nouvelle équipe de direction affectée sur profil à la rentrée 2010 avec des objectifs ambitieux fixés par le rectorat qui a mis des moyens. Si ces mesures n'ont pas eu l'impact espéré dès 2010, la rentrée 2011 a suscité

l'arrivée de 15 % d'élèves supplémentaires en sixième par rapport aux deux années antérieures.

Une analyse plus systématique de l'offre scolaire dans l'académie d'Aix-Marseille a cependant permis d'élargir l'interrogation sur ce nouveau phénomène [6]. Il en ressort que, de 2006 (un an avant la réforme) à 2010, l'offre de formation différenciée sous forme d'options ou de classes à statuts spécifiques s'est fortement développée dans l'ensemble des établissements. Mais, en y regardant de plus près, il est apparu que, si les sections bilingues et européennes avaient crû dans la catégorie des établissements très défavorisés, leur nombre apparaît avoir plus encore progressé dans les établissements très favorisés. À l'inverse, le développement de sections sportives a été le plus fort dans les établissements très défavorisés. D'un côté, l'assouplissement de la carte scolaire et le développement d'une offre de formation différenciée au sein du collège unique apparaissent comme deux phénomènes distincts : il y a bien développement d'une offre scolaire nouvelle, indépendamment des conséquences de l'assouplissement de la carte scolaire. D'un autre côté, on peut percevoir ces deux phénomènes comme liées : la réforme a des conséquences en termes d'offre scolaire et produit de fait, par les projets pédagogiques qu'elle induit et les initiatives de développement de classes spécifiques qu'elle suscite, une nouvelle spécialisation et certainement à terme un renforcement de la hiérarchisation et de la différenciation des établissements.

On peut encore interroger l'usage des classes à projet quand elles sont développées dans des établissements défavorisés. Les principaux

ne cachent pas qu'elles recouvrent souvent l'émergence de classes protégées, destinées à accueillir les enfants de milieux favorisés qu'ils ne souhaitent pas voir renoncer à leur établissement.

« On fait attention à nos classes bi-langues. On les vend bien aux familles. On est attentif aux profs qu'on met dedans. C'est une façon de ne pas perdre nos bons élèves. Si on ne fait pas cela, on va vraiment devenir un ghetto. Et moi je ne veux pas perdre ces familles-là. » (Principal de collège RAR 3).

« Quand les familles n'obtiennent pas de dérogations, c'est vrai qu'elles nous demandent d'être dans notre classe européenne. Ils voient cela un peu comme des classes à part. Et si je ne les mets pas là, ils vont partir. Sacré dilemme ! » (Principal de collège RAR 4).

Conçue conjointement dans le cadre d'une entente objective entre l'équipe de direction du collège, l'inspection académique et le conseil général, la nouvelle offre de formation redynamise certes l'offre parfois basique de ces établissements, mais tend simultanément à servir de support à une véritable ségrégation interne aux établissements qui participe d'un renoncement au principe de collège unique. Il est vrai que les travaux des historiens [11, 12] et des sociologues [13, 14] ont montré que, dès les premières années, sa mise en œuvre s'était accompagnée de nombreuses entorses aux idéaux de l'unification des structures d'accueil de la scolarité obligatoire. Mais le phénomène constaté dans notre enquête met en lumière une sorte de renoncement assumé par l'ensemble des responsables parties prenantes et considéré comme quasi irréversible.

De façon générale, ces nouvelles pratiques, qui renforcent l'affectation socialement différenciée dans les classes avec un objectif de captation de certains publics scolaires, sont à mettre en lien plus largement avec une nouvelle posture de communication volontariste en direction des parents, initiant ainsi des formes de marketing scolaire.

UN NOUVEAU RÔLE POUR LES PRINCIPAUX DE COLLÈGE : LE MARKETING SCOLAIRE EN DIRECTION DES PARENTS

Face aux hémorragies d'effectifs, certains collègues – mais pas tous – font le choix d'un plan d'action volontariste, souvent soutenus en cela par les services académiques et le conseil général. La réforme, par les effets négatifs qu'elle induit, est alors l'occasion pour le chef d'établissement de développer une nouvelle forme de leadership et de redynamiser l'équipe pédagogique au travers d'un projet d'établissement enrichi.

Les principaux de collège, déposés en effet de prérogatives importantes en matière de recrutement des élèves, à la suite de l'instauration des nouvelles modalités de gestion des dérogations, trouvent là une autre manière de valoriser leur action. Le rôle d'interface avec l'environnement externe n'est pas nouveau et constitue même des fonctions essentielles des chefs d'établissement dans une conjoncture d'autonomie partielle et de promotion des relations partenariales. Mais la nécessité de développer et plus encore de médiatiser le caractère attractif de leur établissement les conduit à faire évoluer leur rôle de porte-parole au point de les

transformer en véritables professionnels du marketing, situant leur action dans le cadre d'une logique de marché quasi assumée. Certains responsables académiques leur reprochaient, avant la transformation de la procédure de gestion des dérogations, de ne voir que l'intérêt de leur établissement :

« Ce sont mes services qui gèrent les dérogations. Depuis 2007, on a supprimé les réunions par bassin. Avec le nouveau texte sur la mixité sociale, on ne pouvait plus laisser ça entre les mains des chefs d'établissement. Eux, ils ne pensent qu'à l'intérêt de leur bahut. » (IA-DSDEN 2).

Or, on peut constater que, dans de nombreux cas, les principaux ont au bout du compte déplacé leur action de la négociation entre pairs du service public vers une politique de promotion et de marketing, destinée d'une part à séduire les usagers, d'autre part à faire pièce aux projets des équipes des autres collègues publics, installant alors les éléments propices au développement de quasi-marchés [15].

À cette nouvelle mission, s'en ajoute une autre, qui la sous-tend, de mobilisation ou de remobilisation à l'interne et donc d'enrôlement, au service de la politique de promotion, de membres de l'équipe pédagogique parfois découragés, voire déstabilisés, eu égard aux efforts prodigués antérieurement pour garder leurs élèves.

Il s'agit alors de séduire les usagers tout en redonnant confiance aux personnels, eux-mêmes étroitement associés aux efforts de médiatisation des actions menées. La première étape du plan de communication concerne les parents des futurs élèves de sixième, auxquels on s'adresse par l'intermédiaire des écoles primaires, mais de manière de plus en plus directe, en allant sur place vanter les

atouts du collège de secteur. Il faut pour cela gagner en attractivité en élargissant l'offre de formation mais aussi, et peut-être surtout, choisir et maîtriser les bonnes informations à diffuser.

« Nous avons défini, mon collègue et moi, une véritable stratégie de communication et d'information. Dans un établissement comme cela, il faut une direction forte avec des idées et qui les fassent connaître. Avant, l'équipe précédente présentait aux familles les structures de l'établissement, le fonctionnement de façon un peu générale. Maintenant, on a orienté notre communication sur les élèves, leur réussite, c'est ça qui intéresse les familles, on veut montrer qu'on est là pour accompagner les enfants. On essaye de rentrer par les valeurs et moins par les faits. D'ailleurs c'est aussi comme cela qu'on est en train de réécrire notre projet d'établissement : le cœur, c'est la réussite de chaque élève. On a défini ça avec mon adjoint, on l'a présenté aux profs qui ont adhéré. » (Principal de collège éducation prioritaire).

Cette prise de conscience de la nécessité d'une communication destinée à valoriser les actions menées conduit à une véritable révolution culturelle. On sait combien il est difficile pour un établissement d'échapper à une réputation, à une image, à des *a priori* : le marketing tous azimuts paraît un moyen d'y remédier enfin, ce qui conduit certains principaux à en faire leur principal cheval de bataille, en étroite coopération avec les enseignants.

« Le déficit d'image [de notre établissement] n'est pas justifié. Alors on va essayer d'y remédier. On a commencé la tournée, on a fait toutes les écoles primaires dès janvier, avec

PowerPoint à l'appui, des fascicules de description qu'on a donnés aux familles, avec des petits trucs un peu sympas qui montrent ce que c'est que le collègue. Ensuite, on essaye, dès qu'il y a des actions comme vous l'avez vu – un réflexe que je n'avais pas –, on essaye de faire venir la presse. J'essaie de valoriser les projets des enseignants, autant que faire se peut, leur dire de ne pas oublier d'en parler aux familles, d'impliquer les familles. Je pense que le travail doit être fait là... Ensuite là on avait fait une grosse action qui a quand même très bien marché : on a remis des récompenses à tous les élèves qui avaient été encouragés, félicités etc. J'ai fait une matinée, où on a, à partir de 10 heures, fait venir dans la salle polyvalente les élèves qui avaient été récompensés aux conseils de classe, on a remis des petits diplômes que j'avais faits, on a fait un petit goûter, c'est vrai que ça a bien marqué les esprits. Ça c'est une arme à double tranchant mais il faut bien de temps en temps oser parce que ceux qui sont restés dans les classes, ils ont fait un peu la tête. Mais je pense que de temps en temps il faut aussi valoriser et ça les parents y sont très sensibles, valoriser les bons élèves, je ne parle pas de catégories sociales, mais je parle de bons élèves et qu'on arrête de taper sur les gamins, les parents y sont sensibles et ça se dit. [...] On va aussi faire une grosse journée portes ouvertes. Donc je n'accueillerai pas les CM2 en juin, contrairement à ce qui se faisait. Je ne vois pas l'intérêt qu'ils viennent traîner dans le collège, pour voir toutes les bêtises qui se font au mois de juin. On va faire une grosse matinée portes ouvertes avec les familles. J'ai invité les directeurs d'école à un pot pour qu'ils viennent,

parce que c'est aussi nos représentants quelque part et donc ça va être un bon moment. Les professeurs, on a fait la réunion hier soir pour préparer tout ça. Je pense qu'ils vont faire un beau travail parce qu'ils sont conscients, ils souffrent aussi de ce déficit d'image, il nous manque des élèves, il nous manque des classes. C'est très dur. » (Principal de collège RAR 6).

Dans certains cas, ces démarches de marketing scolaire sont soutenues par les services académiques et les collectivités locales. Les premières relaient ainsi, à leur niveau, les intentions d'émulation entre établissements, propres à l'idéologie initiale de la réforme : le ministre n'avait pas fait mystère que la diffusion des informations sur les établissements était le corollaire de la suppression de la carte scolaire et de l'ouverture au choix du collège par les parents. Les secondes souhaitent bien naturellement que leur investissement et leur action en faveur des établissements soient médiatisés auprès des parents.

« L'assouplissement de la carte scolaire a fait un peu bouger l'offre de formation des collèges et a fait un peu bouger les politiques d'établissements : cela oblige les établissements à se mettre en valeur, à faire savoir ce qu'ils font, à construire des projets... C'est très peu car pour l'instant les établissements comptaient sur la politique de l'institution pour réguler. Cela a obligé les établissements à plus de transparence : on voit apparaître sur les sites des établissements, plus en lycées, mais cela vient en collège, des informations sur les résultats de leurs élèves, sur ce qui se fait dans l'établissement (photos, comptes rendus d'actions...). Les établissements se sont un peu ouverts au public. Même

si c'est pour garder des élèves, pour quoi pas, on avait besoin de cette transparence. L'ouverture vers les familles, c'est une conséquence de l'assouplissement. Cela reste un vrai combat pour les chefs d'établissement. » (Chef de service, inspection académique).

« [Pour un collègue qui perd des élèves], on lui demandera aussi de travailler sur son image. » (Directeur éducation, conseil général).

« Oui, il faut qu'ils [les établissements qui perdent des élèves] fassent de la com', un peu subtilement bien sûr. On a aussi pensé faire des réseaux pour que l'image des meilleurs tire celles des autres. Regardez, c'est ce qu'ils font dans le privé. Chaque groupe est une nébuleuse, vous avez un établissement phare qui donne sa marque à l'ensemble du groupe. L'image d'un bon établissement qui sert à tout un groupe d'établissements plus ou moins obscurs. » (IA-DSDEN 7).

Ces stratégies de développement d'une offre de formation enrichie et d'un nouveau marketing scolaire semblent fructueuses, en termes d'effectifs. Nous avons mené une enquête spécifique sur le sujet dans le département de la Gironde après avoir remarqué que l'étiquette RAR n'induisait pas à elle seule le départ des familles. Si la majorité des établissements fuis s'inscrivent dans le réseau RAR et si la majorité des établissements RAR présentent des taux d'attractivité très faibles, ils ne sont pas tous dans cette situation. En comparant, en Gironde, deux couples d'établissements appartenant à l'éducation prioritaire – chaque couple comprenant un établissement présentant des effectifs en régression forte et un établissement dans une situation au pire de stagnation –, il

est apparu que la composition sociale n'était qu'un des facteurs expliquant la fuite ou la fidélité des familles à une école. Le développement de projets pédagogiques au sein de l'établissement et, surtout, leur médiatisation auprès du grand public et des parties prenantes semblent aussi agir sur l'évolution des effectifs. Plus un établissement développe des projets pédagogiques originaux, notamment de suivi des élèves dans leurs apprentissages, en lien avec une stratégie de communication volontariste (auprès des parents mais aussi de l'inspection d'académie et du conseil général), moins les pertes d'effectif sont importantes. De ce point de vue, le rôle du chef d'établissement apparaît prépondérant, comme l'ont montré dans notre enquête les évolutions d'effectifs dans certains collèges ayant bénéficié de la nomination d'un nouveau principal entreprenant.

Le cas d'un collège RAR de Loire-Atlantique illustre aussi les effets positifs du développement conjoint de projets éducatifs et de communication les valorisant. Ainsi, selon le principal de ce collège RAR, un processus de dégradation sociale du quartier se serait mis en route vingt ans plus tôt : la création de collèges à proximité et le développement des transports publics auraient incité les parents à chercher des solutions alternatives. Ce collège, naguère socialement mixte, a vu diminuer régulièrement la proportion d'élèves de milieux sociaux favorisés : en classe de sixième, on est ainsi passé de 30 % en 2005 à 13,5 % en 2009. Le principal pointe encore les relations difficiles avec les collèges privés qui pratiquent une stratégie agressive de captation des élèves des CM2 publics, en particulier bien sûr ceux de niveau scolaire satis-

faisant, profitant des refus de dérogations dans le cadre de l'enseignement public. Mais, face à la fuite d'une bonne partie des élèves de son secteur, les personnels du collège se sont mobilisés depuis 2009 pour valoriser les projets attractifs mis en place et, à leur tour, démarcher les familles. C'est une véritable politique de communication externe, sans commune mesure avec les efforts en ce sens des années antérieures et qui semble porter ses fruits. La mairie et le conseil général soutiennent le collège et ont facilité l'accord obtenu des autorités académiques pour l'ouverture d'une filière CHAM (classes à horaires aménagés musique) à la rentrée 2010, dont les retombées sont espérées en termes non seulement d'inscription d'élèves mais encore d'arrivée d'élèves ne relevant pas du secteur. Les données pour la rentrée 2011 semblent conforter cette perspective, au moins au niveau des effectifs, avec un nombre d'élèves de sixième supérieur à ceux des deux années précédentes et retrouvant le niveau des années antérieures.

Cet exemple fait ressortir que ni les moyens accordés aux collèges en difficulté ni l'action du principal n'ont d'effet sans la mobilisation des personnels au service de la valorisation de ces efforts. Cette mobilisation, pour être efficace et durable, suppose qu'elle soit médiatisée, ce qui permet aussi que ses acteurs soient reconnus et encouragés. C'est un changement d'état d'esprit parfois radical pour des enseignants peu habitués à travailler à la communication externe de leurs actions.

« Un des axes de progrès sur lequel on va travailler, c'est justement mieux communiquer à la fois sur tout ce qui se fait à l'intérieur, on s'est aperçus qu'on était peut être trop modestes.

L'un des objectifs de l'année prochaine est donc de davantage communiquer et rendre visibles toutes les choses qui se font et qui marchent bien et qui réussissent à l'intérieur de l'établissement. On développe des projets avec les profs et on les fait connaître. » (Principal de collège RAR 1).

C'est ce que montre, *a contrario*, le cas d'un autre collège dont nous avons privilégié l'analyse dans le cadre de notre étude territoriale en région Pays de la Loire : les grandes difficultés auxquelles fait face cet établissement au moment de notre enquête semblent avoir bloqué toute capacité d'initiative de la part des personnels, pourtant dynamiques il y a encore peu. Les effectifs d'élèves y étaient certes en chute régulière depuis déjà plusieurs années en raison d'une évolution démographique peu favorable, tout comme de la proximité de collèges publics et privés de meilleure réputation. Mais le chef d'établissement, évidemment très préoccupé de cette évolution, considère que les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont accentué ce mouvement, contribuant à faire fuir les élèves les moins défavorisés socialement. Même si les données effectives montrent qu'il n'y a pas en fait d'évolution perceptible de la composition sociale du public scolarisé, ni amélioration ni dégradation, l'impact psychologique des mesures d'assouplissement est grand, provoquant un sentiment d'amertume chez les personnels. Le principal se sent lui-même « *découragé* » et affirme que ses enseignants « *baissent les bras* ». La mise en concurrence implicite des établissements publics fait qu'aucun soutien ne paraît être à attendre du côté des collèges publics voisins : « *On travaille côte à côte, jamais ensemble* ».

Reconnaître que les évolutions perçues par les équipes d'établissement sont en partie subjectivées ne doit pas conduire à nier le poids de paramètres lourds, comme le dépeuplement et la dégradation sociale des quartiers où ils sont implantés : la concurrence traditionnelle des établissements privés et plus encore maintenant des établissements publics pèse plus fortement que jamais sur les collèges déjà fragiles et en difficulté. Malgré tous les efforts de leurs personnels, il apparaît très difficile pour de tels collèges de se positionner dans une configuration d'établissements où dominant la course à l'image et aux élèves et le déploiement de stratégies de captation de publics.

I CONCLUSION

L'analyse des effets de la réforme de la carte scolaire sur le positionnement et les stratégies des principaux de collège est éclairante quant aux dimensions du changement en action publique [16]. L'enquête révèle en effet que le changement peut être à la fois légal – le dispositif d'assouplissement national construit ici et répliqué localement – mais aussi d'ordre normatif. En effet, après deux années de turbulences et d'hémorragie avérée des effectifs dans certains établissements, les principaux concernés font évoluer de façon notable leurs comportements, qui ainsi peuvent contrevenir aux valeurs de l'école

républicaine, fondée sur un régime civique [17] : leurs actions de marketing amplifient le consumérisme scolaire tandis que l'offre scolaire censée être attractive repose sur le principe de la ségrégation scolaire à travers la création de nouvelles classes de niveau et le traitement différencié des élèves au sein de l'établissement. La réforme agit, surtout lors des deux premières années, en produisant des effets sur les effectifs de certains établissements, mais aussi en amplifiant l'adhésion des personnels aux valeurs du quasi-marché. Ce faisant, la valorisation de la différenciation – vs l'égalité de traitement – sur laquelle doit s'appuyer une stratégie d'établissement finit par aller à l'encontre du principe du collège unique dont nous voyons clairement qu'il se trouve être une victime collatérale de la réforme de la carte scolaire. Pour développer une offre scolaire riche et différenciatrice, les collèges se dotent de quasi-filières d'excellence qui devront attirer les familles les moins défavorisées de ces établissements en difficulté, remettant ainsi en cause le principe du collège unique.

Au total, deux logiques de mise en œuvre des dérogations se sont développées successivement, avant et à la suite de la réforme. D'une part la logique d'arrangement, qui prévalait jusque-là, repose sur un accord de gré à gré entre les différents protagonistes locaux (principal du collège de secteur, principal du collège demandé, famille de l'élève) répondant d'une

certaine manière aux principes de la localisation de l'action publique, fondée sur la confiance et la responsabilisation des acteurs mais forcément dénonçable au nom de principes plus généraux. Cette logique suppose une bonne connaissance des cas individuels et renvoie à un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de domestique dans le langage de la sociologie de la justification [18]. D'autre part, la logique que prétend installer la nouvelle procédure affirme des principes nationaux, équitables et publics, qui réinstallent l'administration de la carte scolaire dans un fonctionnement de type civique, toujours pour emprunter le vocabulaire de Boltanski et Thévenot [18], mais qui reconnaît la légitimité des dérogations et intègre donc leur gestion à partir des mêmes principes. Ainsi défini, ce changement de procédure met en évidence d'évidents paradoxes : l'assouplissement de la carte scolaire, qui obéit, dans l'esprit initial du programme présidentiel, à une libéralisation du fonctionnement du système d'affectation des élèves et ouvre la voie, à terme, à une reconnaissance de la primauté du choix de l'école par les familles, conduit, par la nécessité d'une gestion plus stricte de demandes de dérogations plus nombreuses, à un dessaisissement des responsables locaux, à un renforcement du fonctionnement bureaucratique et, finalement, à une forme de recentralisation, au niveau intermédiaire, du contrôle de la régularité des procédures. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Buisson-Fenet H.**, *L'administration de l'éducation nationale*, PUF, coll. « Que sais-je », Paris, 2008.
- [2] **Dutercq Y.**, « Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice », *Politiques et management publics*, 23-1, p. 125-135, 2005.
- [3] **Barrère A.**, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, PUF, Paris, 2006.
- [4] **Van Zanten A.**, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001.
- [5] **Barthon C., Monfroy B.**, *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille*, Rapport pour la Commission européenne, 5^e PCRD, CLERSE/IFRESI, Lille, 2003.
- [6] **Mons N.**, *Changement en action publique et éducation : le cas français de la carte scolaire (2007-2011)*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy-Pontoise, 2011.
- [7] **Dutercq Y.**, « Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation », in Tapie-Grime M. (coord.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris, 2003.
- [8] **Dutercq Y., Lang V.**, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, p. 49-64, 2002.
- [9] **Grenet J., Fack G.**, *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, École d'Économie de Paris, CEPREMAP 2012.
- [10] **Dutercq Y.**, « La politique française de décentralisation en éducation : bilans et perspectives », *Regards sur l'actualité* 293, La Documentation française, p. 17-28, 2003.
- [11] **Prost A.**, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et des collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, PUF, Paris, 1986.
- [12] **Lelièvre C.**, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, ESF, Paris, 2002.
- [13] **Derouet J.-L.** Éd., *Le collège unique en question*, PUF, Paris, 2003.
- [14] **Dutercq Y.** Éd., *Le collège en chantier. Retour sur le collège unique*, INRP, Paris, 2004.
- [15] **Maroy C.**, *École, régulation et marché*, PUF, Éducation et société, Paris, 2006.
- [16] **Campbell J. L.**, *Institutional change and globalization*, Princeton University Press, 2004.
- [17] **Derouet J.-L.**, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, Paris, 1992.
- [18] **Boltanski L., Thévenot L.**, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne

Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale

Agnès Van Zanten

Directrice de recherche CNRS, Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po Paris

Sylvie da Costa

Assistante de recherche CNRS, Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po Paris

Cet article vise à mettre en évidence les enjeux, les dynamiques et les limites de la gouvernance éducative locale à propos de la gestion de la carte scolaire des collèges dans la seconde moitié des années 2000. Prenant appui sur l'analyse de diverses traces écrites ainsi que d'entretiens et d'observations réalisés dans le cadre d'une enquête de terrain dans la périphérie parisienne, il s'intéresse aux effets conjugués de deux choix politiques récents (l'attribution de la compétence en matière de sectorisation des collèges aux conseils généraux en 2004 et les directives en matière d'assouplissement de la carte scolaire datant de 2007) sur l'institutionnalisation de l'action publique éducative à l'échelle départementale et communale. Il explore également la façon dont ces orientations s'encastrent et font ou non évoluer les rapports sociaux à l'œuvre dans ces contextes du point de vue notamment des stratégies déployées par les chefs d'établissement et par les parents des classes moyennes supérieures, ainsi que de leurs effets sur la ségrégation scolaire.

Les acteurs politiques et administratifs impliqués dans la gestion éducative décentralisée en France doivent relever deux importants défis : **1)** construire une action publique territoriale cohérente en intégrant des politiques et des dispositifs nationaux aux objectifs parfois dissonants et **2)** les adapter à des contextes locaux variés et au sein desquels divers groupes peuvent s'opposer à leur mise en œuvre. La gestion de la carte scolaire constitue un cas de figure particulièrement intéressant pour étudier ces défis pour deux raisons. Premièrement, les choix étatiques effectués au milieu des années 2000 à propos de ce dispositif se caractérisent par une disjonction sur la forme et une contradiction sur le fond : alors qu'en attribuant, dans le cadre de la loi relative aux libertés et responsabilités locales de 2004, la compétence en matière de sectorisation des collèges aux conseils généraux (CG), le pouvoir législatif réaffirmait le maintien de cet outil de gestion des flux d'élèves créé en 1963 ; l'assouplissement de son application par le gouvernement trois ans plus tard atténuait fortement sa portée. La superposition de ces deux

décisions a, en outre, engendré un conflit d'intérêt potentiel entre les CG devant déterminer sur la base de leur lieu de résidence l'affectation des élèves dans les établissements, et les inspections académiques (IA), encouragées à favoriser les choix des familles. Deuxièmement, il s'agit d'un domaine de l'action éducative locale très fortement investi par les chefs d'établissement et par certaines catégories d'utilisateurs, notamment dans les zones urbaines et, de façon plus marquée, dans la périphérie parisienne, en raison des effets de ces modes de régulation sur le fonctionnement des établissements et les projets éducatifs des familles.

Pour étudier les dynamiques à l'œuvre, nous avons choisi de nous intéresser à un département et à une commune de la première couronne de Paris. L'enquête ethnographique que nous y avons menée entre janvier 2010 et décembre 2011 comprend deux volets. Le premier concerne l'analyse des routines d'action du CG et de l'IA en matière de gestion de la carte scolaire. Il comprend la réalisation de dix entretiens et l'observation de la gestion des dérogations par l'IA en 2010 et 2011, et d'une séance du Conseil départemental de l'éducation

nationale (CDEN) en 2010. Le second concerne l'examen des dynamiques à l'œuvre à l'échelle d'une ville, dans laquelle a été menée une opération importante de resectorisation en 2010. Il inclut des entretiens avec trois responsables politiques et administratifs municipaux, avec les principaux des huit collèges publics, avec deux directeurs d'école et avec six représentants de la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE), ainsi que l'observation du fonctionnement de la commission municipale chargée des dérogations au niveau de l'école primaire et de plusieurs réunions publiques en lien avec un projet de resectorisation en cours. Pour analyser les processus à l'œuvre à chaque niveau et leur interaction, nous avons également examiné un grand nombre de documents : rapports, conventions, chartes, *scenarii* de sectorisation, comptes rendus de réunions, projets d'établissements, courriels de parents...

L'INSTITUTIONNALISATION D'UNE RÉGULATION DE CONTRÔLE BICÉPHALE À L'ÉCHELLE DÉPARTEMENTALE

L'analyse de la mise en œuvre de la délégation de la sectorisation au CG et des directives en matière d'assouplissement adressées à l'IA dans le département sélectionné pour cette recherche nous conduit à affirmer que ces deux dispositifs ont certes engendré de nouvelles interdépendances entre ces deux instances, mais sans pour autant donner lieu à une véritable action conjointe en matière de gestion de la carte scolaire. On a en

effet pu observer que le CG et l'IA se définissent par leur attachement à des modes de régulation très différents et qu'ils maintiennent des circuits de fonctionnement distincts tout en s'efforçant d'assurer partiellement leur mise en compatibilité pour garantir le bon déroulement des procédures prévues par le cadre législatif et réglementaire en vigueur.

La coexistence de deux logiques d'action différentes

Les départements ont obtenu depuis 1983 des compétences en matière scolaire mais celles-ci concernaient surtout la construction, l'entretien et l'équipement des collèges. Ceci n'a pas empêché des CG comme celui que nous étudions ici, c'est-à-dire à la tête de départements urbains et notamment en région parisienne, de développer des politiques plus ambitieuses par le biais d'actions mariant de plus en plus des dimensions matérielles et pédagogiques (construction d'établissements et d'internats spécialisés dans l'international, l'excellence, l'art et la culture ou le sport, équipement en *software* informatique des collèges) ou d'actions de lutte contre le décrochage ou l'échec, d'activités culturelles et sportives périscolaires et du financement de projets pédagogiques. La sectorisation est donc venue s'ajouter, en même temps que la gestion des agents techniciens, ouvriers et de service des collèges, à une action déjà importante dans le domaine éducatif mais toujours moins légitime que celle des services déconcentrés de l'État ; car l'éducation demeure toujours, malgré la décentralisation, « nationale » aussi bien dans les représen-

tations des acteurs du « sérail » que dans beaucoup d'aspects de son fonctionnement [1, 2].

Ce déficit de légitimité, mais aussi le caractère à la fois plus technique et plus complexe, du point de vue de la coordination avec d'autres acteurs, du travail sur la sectorisation, ont conduit le CG étudié à retarder le transfert complet de ces nouvelles fonctions à la rentrée 2006, soit un an avant l'assouplissement de la carte scolaire, et à créer un service important au sein de la Direction des collèges pour en assurer la gestion. Ces facteurs l'ont également poussé à développer une logique d'action « postbureaucratique » [3, 4] prenant appui sur divers outils conventionnels et communicationnels [5] pour réguler les échanges à la fois avec l'IA et avec ses différents interlocuteurs locaux. Avec l'IA, il s'agissait notamment, par le biais d'une convention et de l'établissement d'une charte départementale de la sectorisation scolaire, de créer une relation de type partenarial, c'est-à-dire une coopération fondée sur la réciprocité des engagements et des prestations, entre deux instances placées de la sorte dans une position d'équivalence horizontale [6].

L'IA toutefois n'a pas modifié de façon significative sa logique traditionnelle d'action pour répondre à cette nouvelle configuration, en raison de l'inertie du système, mais aussi du maintien de son fonctionnement habituel lui permettant de préserver certains avantages de l'ancienne régulation croisée, au sein de laquelle les arrangements entre collectivités locales et services de l'État « se déploient dans un contexte où l'action collective s'opère localement et dans les interstices d'un mode de gestion centralisé aussi

bien que bureaucratique » [7, 8]. Ces avantages sont de deux types : d'une part, la possibilité d'« ouvrir le parapluie » de la centralisation et de la bureaucratie pour se protéger aussi bien des sollicitations des autorités politiques locales que des pressions et des plaintes des professionnels et usagers [9] ; d'autre part, celle de pouvoir attribuer certaines ressources de façon opaque et discrétionnaire pour garder un certain degré d'autonomie et de pouvoir vis-à-vis de son environnement politique et social.

Et, en fait, l'assouplissement de la carte scolaire en 2007 a renforcé ces avantages. En effet, avec la nouvelle procédure qui définit des critères nationaux pour classer en ordre de priorité les demandes de dérogation, l'État reprend la main sur une procédure jusque-là mise en œuvre avec une plus grande marge d'autonomie locale [10] et renforce en même temps la tendance des administrations locales à les traiter de façon bureaucratique [11]. De l'observation de la mise en œuvre de la procédure de l'IA étudiée en 2010 et 2011, il ressort en effet que l'inspecteur d'académie et ses adjoints, ainsi que les employés administratifs, utilisent les nouveaux critères de façon strictement gestionnaire, selon leurs propres termes comme autant de « chapeaux » à remplir l'un après l'autre et ce, d'autant plus facilement que depuis 2011, c'est un programme informatique, rapporté par un des inspecteurs adjoints d'une autre académie, qui prend en charge la phase finale de traitement des demandes. Néanmoins, l'IA réussit à conserver, voire à élargir quelque peu sa marge d'action discrétionnaire comme nous le verrons plus loin.

Le maintien de circuits de travail distincts

Étant donné les différences très importantes dans les modèles et les pratiques de régulation de chaque instance, il n'est pas étonnant de constater le maintien des circuits distincts tant en ce qui a trait au recueil et au traitement des informations qu'à la planification et à la mise en œuvre des actions. Concernant les informations, on a pu ainsi observer que celles utilisées par le CG proviennent de sources diverses, étatiques et territoriales, dans une large mesure extérieures à l'éducation nationale (du recensement, des observatoires régionaux ou des services municipaux), sont majoritairement de nature statistique et, grâce aux compétences des membres du service en charge de la sectorisation (deux démographes, un technicien statisticien et un rédacteur), font l'objet d'analyses prenant appui sur des outils et des démarches scientifiques. L'IA de son côté s'appuie essentiellement sur des données quantitatives internes en provenance des enquêtes dites « de rentrée », celle « légère » réalisée en septembre et celle, « lourde », achevée en novembre, mais aussi de la « base académique élèves » qui, généralisée depuis 2009 dans l'éducation nationale, permet la répartition des élèves entre établissements et le suivi de leurs parcours. Puis, elle procède au calcul des taux apparents de passage en comparant les effectifs d'une année sur l'autre et en reportant la même proportion sur l'année à venir.

Les décisions et les opérations pratiques en matière de carte scolaire, et notamment l'anticipation dont elles font l'objet, leur degré de formalisation et leur durée, correspondent

aussi à deux circuits distincts. L'IA s'inscrit dans une logique de prévision à court terme, à la fois en raison du manque de moyens pour effectuer des projections sophistiquées et de l'organisation pédagogique des établissements en cycles annuels de septembre à juin. Son action en matière de gestion des flux d'élèves se calque sur ce cycle annuel et le rythme d'activité va *crescendo* au fur et à mesure des trimestres. Celui d'automne est consacré à faire « remonter » les divers types d'informations et à leur traitement par bassin et par établissement ; celui d'hiver à la préparation et à l'envoi d'informations en direction de la base, notamment à la préparation et à la transmission aux principaux de collège des données concernant la Dotation horaire globale (DHG), c'est-à-dire le volume d'heures attribué à chaque établissement sur la base de la prévision des effectifs et du rapport H/E (heures par élèves) retenu, et à l'élaboration et l'envoi d'une circulaire aux directeurs d'école, aux inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et aux principaux de collège fixant la procédure et le calendrier pour les demandes de dérogation. Celui du printemps est particulièrement chargé. À la base, les principaux doivent étudier la DHG, établir un projet d'emploi des heures allouées et le soumettre au conseil d'administration de leur établissement. Les parents, les directeurs d'école et les IEN doivent de leur côté remplir les demandes, les trier et faire parvenir l'ensemble de dossiers ainsi que les bordereaux informatiques récapitulant chaque demande à l'IA. S'ensuit alors une période de travail intense au sein de celle-ci où doivent, d'une part, être estimées au plus juste les capacités d'accueil de chaque

collège et, d'autre part, revérifiées et retriées les demandes de dérogation avant de communiquer les résultats aux parents et aux établissements.

En revanche, les circuits établis par le CG sont longs et les opérations étalées dans le temps, qu'il s'agisse des projets de sectorisation élaborés avec un horizon à quatre ans, couvrant donc la totalité de la scolarisation d'une classe d'âge au collège, ou du déroulé de chaque opération. Celui-ci, remanié pour tenir compte notamment du cas local évoqué dans la deuxième partie de ce texte, respecte désormais un calendrier de vingt mois qui débute en janvier ou février de l'année scolaire n et prend fin à la rentrée de l'année $n + 1$. Il doit désormais, en principe, comprendre théoriquement sept phases : **1)** l'identification des cas nécessitant une intervention à la rentrée $n + 1$; **2)** la détermination des priorités et de l'information des acteurs locaux ; **3)** l'élaboration d'un diagnostic et la tenue d'une première réunion institutionnelle ; **4)** l'élaboration et la présentation des *scenarii* et le choix du meilleur ; **5)** la présentation institutionnelle et publique du projet ; **6)** la présentation au Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) et le vote à l'assemblée générale du CG ; **7)** le bilan et le suivi des opérations.

La mise en compatibilité des modes de fonctionnement

La régulation de contrôle [12] reste donc bien bicéphale mais elle « tient » sur la base d'une division du travail fonctionnelle rendue possible par l'accord des deux parties sur deux dimensions de leur action. La première concerne le fait que celle-ci

reste subordonnée à la répartition des compétences voulue par le pouvoir central. Si les deux instances considèrent que cette répartition est loin d'être idéale, elles ne la contestent pas dans les faits, ce qui, couplé avec un certain pragmatisme, les conduit à ne pas remettre en cause frontalement les décisions et les façons d'agir de l'autre. Nous avons ainsi pu observer que si les responsables et les membres du CG et de l'IA peuvent parfois en privé décocher des flèches à leurs « partenaires », leurs critiques à leur égard vis-à-vis d'interlocuteurs extérieurs restent feutrées et sont souvent suivies de remarques concernant leur « bonne volonté » ou les obstacles auxquels ils se heurtent dans leur action. Ils évitent surtout de s'affronter en public et s'y soutiennent mutuellement, au moins tacitement.

Suivant cette même logique, chacun, conscient de sa dépendance structurelle vis-à-vis de l'autre, est prêt, tout en préservant ses prérogatives, à une certaine mise en compatibilité des modes de fonctionnement, par exemple concernant le partage des informations. Le CG transmet à l'IA des données externes auxquelles celle-ci a moins facilement accès et partage avec elle certains calculs et analyses qu'elle n'est pas en mesure de faire en raison d'un manque de compétences et de ressources en matière de planification. L'IA, à son tour, partage avec le CG les résultats des enquêtes de rentrée, mais n'avait pas encore en 2011 autorisé leur accès à la « base académique élèves ». Cette mise en compatibilité s'observe aussi à propos des calendriers de travail, chacun ajustant en partie son rythme de travail à celui de son partenaire et ce, de façon plus marquée au fil des rentrées. Autrement dit, on observe

chez les deux instances un certain degré d'apprentissage organisationnel [13], mais qui ne remet en cause ni les frontières ni les modes d'action de chaque institution.

La seconde dimension est l'adhésion à une vision proche sinon identique du rôle de la carte scolaire qui intègre trois perspectives. La première tient compte des impératifs d'ordre économique et gestionnaire : alors que le CG veille à une répartition équilibrée des élèves entre les collèges existants et limiter la construction de nouveaux établissements ; l'IA veille à calculer la DHG au plus juste, surtout dans la période de restriction budgétaire étudiée, afin d'éviter l'ouverture de nouvelles divisions ou l'octroi de moyens pédagogiques supérieurs aux besoins de chaque établissement. La deuxième correspond au souci de prise en compte des préoccupations pratiques des usagers : le CG et l'IA se donnent tous les deux pour but de faire en sorte que tous les élèves puissent fréquenter des collèges proches de leur domicile, dans les meilleures conditions de déplacement, de transport et d'organisation pour eux et leurs familles. Cette dimension est plus formalisée dans le cadre du CG. En effet, les « Dix principes fondamentaux » de la deuxième charte de la sectorisation élaborée en 2010, incluent « *des collèges de proximité, 20 minutes maximum en bus ou à pied* », « *la cohérence géographique des secteurs de recrutement* » et « *la possibilité pour chaque élève de faire sa scolarité dans un même établissement* ». La troisième, enfin, relève d'objectifs d'ordre social et politique : de façon plus discrète à l'IA, plus affirmée au CG, dans ce département caractérisé par la forte concentration des populations en

situation de difficulté sociale et scolaire, tous les responsables politiques, administratifs et techniques disent chercher à éviter la ghettoïsation de certains établissements et à favoriser la mixité sociale en leur sein.

Cette double convergence n'empêche pas les tensions, car les définitions de la répartition idéale des compétences ou de la bonne mise en compatibilité des opérations, ou encore de ce qui est bon ou juste par rapport aux objectifs de la carte scolaire, ne sont pas exactement les mêmes entre les deux instances. L'accord sur certains points essentiels leur permet néanmoins de travailler côte à côte dans – à peu près – la même direction. Il faut néanmoins se demander si cette régulation de contrôle bicéphale a une prise réelle sur les dynamiques relevant d'une régulation autonome à l'échelle locale et permet d'adresser de façon efficace et équitable les enjeux sociaux autour de la carte scolaire.

LES INTERACTIONS PROBLÉMATIQUES AVEC LA RÉGULATION LOCALE AUTONOME

Le cadre officiel de gestion de la carte scolaire des collèges ne prévoit au plan formel qu'une répartition des tâches entre les CG et les IA qui non seulement, comme nous l'avons vu, n'encourage pas une action conjointe entre ces deux instances mais laisse totalement dans l'ombre le rôle des acteurs locaux à la base. Or ces derniers développent des formes de régulation autonomes, plus ou moins intégrées par les autorités de contrôle, que nous analysons d'abord de

façon abstraite, puis à partir d'un cas concret. Ce dernier n'est pas un cas « moyen », s'il s'avérait possible d'en définir les contours, mais « extrême », les dynamiques analysées se trouvant exacerbées à la fois par les caractéristiques du contexte et les conditions du déroulement d'une opération de sectorisation, ce qui permet d'observer à la loupe les limites de la gouvernance éducative locale.

L'influence informelle des acteurs locaux

L'IA et le CG font une distinction semblable parmi les acteurs locaux entre, d'un côté, les responsables politiques et administratifs et, de l'autre, les usagers. Les premiers sont perçus prioritairement comme des relais qu'il s'agit d'incorporer en amont à l'élaboration des choix en les encourageant à faire « remonter » les problèmes et les informations. L'inspecteur d'académie et ses adjoints construisent ainsi leurs prévisions en tenant compte des remarques et des informations que leur communiquent tout au long de l'année scolaire les principaux des collèges, les IEN et les directeurs d'école. Les fonctionnaires territoriaux du CG déclenchent quant à eux des opérations de resectorisation sur la base, suivant leurs termes, d'« alertes » de la part du terrain, des principaux des collèges notamment mais aussi, plus rarement, des responsables municipaux. Ces derniers leur fournissent par ailleurs; régulièrement, et de façon beaucoup plus conséquente si une opération de resectorisation est menée dans la ville, des données concernant les évolutions démographiques et les projets de construction de logements.

Les responsables du CG et de l'IA

sont néanmoins conscients que ces acteurs sont aussi des ressortissants de l'action publique éducative locale [14] et peuvent de ce fait résister de diverses façons à sa mise en œuvre. Ils veillent donc aussi, lors de la phase initiale d'élaboration des décisions, et dans un registre plus politique, à « prendre leur température » et à intégrer partiellement leurs avis. Les premiers acteurs que le responsable du secteur éducation au sein du CG tient à informer de ses projets de resectorisation sont les élus municipaux. Dans les rares cas où ces derniers s'y sont opposés frontalement, le CG a abandonné ou retardé le projet. Dans le cadre de la nouvelle charte de sectorisation, les principaux, comme les IEN, font quant à eux partie du « groupe de travail institutionnel » qui, dès la première réunion institutionnelle locale, discute le diagnostic et démarre l'activité du groupe de travail technique. Dans le cas de l'IA, les principaux, avec l'appui de leur conseil d'administration, peuvent s'opposer à la DHG mais, le plus souvent, ils en négocient certains aspects en amont avec leurs supérieurs hiérarchiques avant de passer au vote dans leur établissement.

Dès lors qu'il s'agit de la gestion des dérogations, l'IA met en œuvre néanmoins, à l'égard des principaux, le même modèle bureaucratique-discrétionnaire (des règles valables pour tous combinées avec le traitement dérogatoire de certains cas) qu'elle utilise à l'égard des usagers parents [15]. Ne pouvant plus invoquer, après la mise en place de la politique de l'assouplissement, l'existence d'une carte scolaire à respecter strictement, l'inspecteur et ses adjoints mettent désormais deux dimensions fortement en avant : « la capacité d'accueil des

établissements » et les « critères de dérogation ». Dans les deux cas, ils se saisissent d'un élément en apparence objectif et permettant donc, de ce fait, de contenir les stratégies des principaux et des parents, mais dont la malléabilité leur offre en même temps une marge de latitude dans son application à différents « cas ». Outre le fait qu'il est très difficile de calculer précisément à l'avance, à la petite échelle de chaque établissement, sa capacité d'accueil à chaque rentrée, cette dernière peut être manipulée par l'IA en faisant varier soit le mode de prévision des effectifs de l'année suivante, soit le mode de calcul de l'effectif maximal d'élèves par division. Quant aux critères de dérogation, l'observation de la mise en œuvre de la procédure au cours de deux années successives nous a permis de noter, d'une part, l'existence d'une marge d'interprétation de l'adéquation de chaque demande au critère invoqué (qu'est-ce qu'une maladie, ou une fratrie, « légitime » pour demander une dérogation ?) et, d'autre part, le fait que les demandes à l'intérieur d'un même critère étaient classées selon un ordre de priorité purement local (faisant jouer l'âge des élèves, les élèves les plus jeunes étant mis en tête, et la présence ou non de pièces justificatives diverses : relevé d'imposition pour le critère boursier, plans des quartiers et des transports pour le critère proximité, certificats de scolarité pour le rapprochement de fratrie, etc.). À cela s'ajoute le fait que le critère « parcours scolaires particuliers » est traité dans cette IA à part, ce qui est plus commode sur le plan administratif mais permet également de satisfaire davantage de demandeurs qui en ont recours. Conscients de cette malléabilité, des principaux

et des parents cherchent à leur tour à manipuler ces facteurs ou contestent leur interprétation et obtiennent souvent, de façon discrétionnaire, satisfaction, l'objectif de l'IA étant de faire fonctionner la procédure en évitant de créer des situations locales intenable, mais aussi les recours et les protestations.

Le CG de son côté éprouve plus de difficultés à intégrer les stratégies des principaux de collège et des usagers parents qui contestent ou contournent ses actions pour trois raisons.

La première a trait au modèle « postbureaucratique » qu'il cherche en principe à promouvoir et qui donne une large place à des outils communicationnels : des *scenarii* à discuter avec un comité département de suivi et d'évaluation réunissant des acteurs émanant du CDEN (où siègent et se réunissent au moins deux fois par an des représentants des collectivités territoriales, des personnels de l'éducation nationale des premier et second degrés et des représentants des usagers) et avec un comité consultatif pour la sectorisation scolaire, devenu dans la deuxième mouture de la charte « groupe de travail institutionnel ». Car ce modèle de « démocratie de proximité » mettant l'accent sur l'écoute des usagers [16] comporte deux écueils. D'une part, il complexifie encore davantage les interactions entre réseaux départementaux et locaux. D'autre part, en faisant directement appel au jugement et à la participation des acteurs de la base, il se prête, bien davantage que la régulation bureaucratique-discrétionnaire de l'IA, à des réactions de leur part susceptibles de nuire à sa légitimité et à son efficacité.

La deuxième raison est que le CG, contrairement à l'IA, n'a pas de prise

directe sur les stratégies de contournement des principaux et des parents, ce qui le force à accepter passivement ces formes de régulation autonome.

Quand les dynamiques locales débordent le cadre institutionnel

L'examen des processus à l'œuvre au sein d'une ville permet de mieux comprendre l'interaction problématique entre une régulation de contrôle imparfaite et des régulations autonomes pouvant déborder ce cadre institutionnel. Celle que nous avons choisie s'avère très adaptée à ce type d'analyse en raison tout d'abord de sa configuration politique, sociale et éducative. Dirigée par une équipe municipale issue d'une nouvelle alliance des différentes fractions de la gauche locale, elle se caractérise aussi par la très forte interpénétration des réseaux politiques et associatifs locaux, pour la plupart contrôlés par des membres des fractions intellectuelles des classes moyennes supérieures qui, comme leurs prédécesseurs des années 1970, investissent fortement le local sur un plan social et politique [17]. En effet, si la commune accueille une proportion importante de familles des classes populaires et moyennes, de même que beaucoup d'immigrés (17 % de la population), on y trouve également une proportion importante (29,3 %), et en forte augmentation (+ 53,3 % de variation entre 1999 et 2006), de cadres et de professions intellectuelles supérieures qui habitent, pour beaucoup d'entre eux, dans des quartiers mélangés en pleine évolution « gentryficatrice » en lien avec la construction de nouveaux immeubles sur les terrains d'anciennes usines et de vieux immeubles ouvriers.

Dans ce cadre urbain très contrasté, les établissements scolaires ont des positions statutaires très marquées **[18]**. L'examen des flux d'élèves entre les huit collèges publics montre, en effet, l'existence d'une forte polarisation entre quatre établissements attractifs et quatre établissements « repousseurs ». À l'exception de l'un d'entre eux, les établissements attractifs sont néanmoins des collèges accueillant une population très hétérogène. D'ailleurs, une proportion significative des parents des classes supérieures a réussi à « coloniser » **[19]** ces établissements, grâce aux stratégies de diversification des principaux qui y ont multiplié les classes de niveau et les options, y compris les classes à horaires aménagés en musique (CHAM) qui leur permettent de « conquérir » de nouveaux publics locaux. Les stratégies des uns et des autres sont rendues possibles par la tolérance à leur égard de la part de l'IA. Les établissements repousseurs, de leur côté, accueillent tous, à l'exception d'un, des proportions allant de 50 % à 74 % d'élèves défavorisés et un grand nombre d'élèves immigrés. Trois d'entre eux, et notamment celui perçu de façon consensuelle comme le collège « ghetto » de la ville, ont adopté une logique d'adaptation à leur public, qui incite sans cesse à la fuite les parents plus favorisés.

C'est dans ce contexte difficile que le CG a entrepris une resectorisation visant simultanément plusieurs objectifs : **1)** rééquilibrer les effectifs du collège « ghetto » ; **2)** « désengorger » les collèges plus attractifs ; **3)** recentrer les collèges sur les élèves de la commune pour éviter des bagarres entre bandes communales rivales... Or ce projet s'est heurté à la fois à la force des régulations autonomes et aux

limites de la régulation de contrôle. Les acteurs locaux, et au premier chef les parents, se sont fortement mobilisés contre lui pour trois raisons. D'une part, le premier scénario proposé par le CG – mais cela aurait été le cas de n'importe quel scénario probablement – a été perçu comme une remise en cause de la précaire mixité de certains établissements, ce qui engendra de fortes craintes chez les parents de milieu favorisé ainsi que chez certains directeurs d'école, IEN et principaux. D'autre part, les *scenarii* proposés sont apparus peu convaincants du point de vue géographique puisqu'ils impliquaient des déplacements longs et peu sécurisés pour les enfants en lien avec la géographie physique et sociale contrastée de la ville. Enfin, plusieurs comités locaux ainsi que l'union des comités locaux de la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE) ont fortement dénoncé la méthode, la concertation leur étant apparue comme un leurre en raison d'un calendrier resserré mais aussi et surtout, du fait que leur expertise locale leur a semblé avoir été ignorée et disqualifiée. Ces divers éléments ont conduit les parents, accompagnés par quelques enseignants, à manifester visiblement et bruyamment leur opposition par l'interruption des réunions, l'occupation des bâtiments scolaires, des envois massifs de pétitions par messagerie électronique au CG, l'accueil de l'adjoint en charge de l'éducation avec des banderoles et des sifflets, le refus de participer au vote des représentants des parents d'élèves au CDEN et enfin, une fois le processus achevé, le dépôt d'une requête auprès de la Défenseure des enfants.

À cette mobilisation oppositionnelle frontale des parents s'est ajoutée

l'action plus ambiguë des élus locaux. La position du maire en particulier n'a cessé d'évoluer entre une posture initiale de retrait, puis d'accord, puis de demande de report d'un an du projet, moins en raison de désaccords sur le fond que de la fragilité de l'équipe municipale – l'adjointe à l'éducation s'étant retirée de son poste et rapprochée de l'opposition municipale à la suite de la première réunion autour de la resectorisation – et du désir du maire de rester populaire au plan local tout en préservant les alliances politiques à l'échelle départementale. En outre, les « fuites organisées » par certains élus locaux concernant le premier scénario proposé par le CG à la municipalité auprès de certains chefs d'établissement et parents ont fortement contribué à faire échouer le calendrier et les modes de travail prévus par ce dernier, qui supposent, comme nous l'avons évoqué plus haut, une segmentation entre les phases de travail et les types d'interlocuteurs.

L'opération a, par ailleurs, pâti des dysfonctionnements de la régulation de contrôle bicéphale. En effet, l'IA a participé à la confusion ambiante par le caractère ambigu et changeant de sa position. Au départ, son attitude a été à la fois attentiste et contradictoire. Actant d'emblée le caractère définitif du scénario initial du Conseil général, ses responsables procédèrent à la notification d'une DGH correspondante aux établissements. Plus tard, cependant, les gestionnaires, prenant acte des mobilisations locales, considérant que la sectorisation n'aurait pas lieu, répondirent dans ce sens à des messages de parents inquiets. Toutefois, à partir de l'instant où la communication entre les différents interlocuteurs semble devenir

ingérable sur le terrain, l'inspecteur d'académie, tout en maintenant selon ses dires une posture « de neutralité républicaine », choisit d'accompagner et soutenir le CG, d'autant plus qu'ayant attribué déjà une DGH couplée à ce projet de sectorisation, il se trouverait lui-même en difficulté vis-à-vis de sa hiérarchie et de ses interlocuteurs locaux s'il devait faire machine arrière. Une fois le nouveau projet entériné, il assume néanmoins son rôle discrétionnaire « pacificateur » en direction des principaux et des parents : il maintient des postes et des heures qui auraient pu être retirés dans le cadre de la nouvelle sectorisation et, tout en évitant d'accorder officiellement beaucoup de dérogations pour permettre au nouveau dispositif

de fonctionner, régularise *a posteriori* des évitements des parents vers l'établissement le plus attractif de la commune encouragés par son principal.

CONCLUSION

Cette analyse de la carte scolaire montre les limites que rencontre l'action publique locale. Certaines de ces limites tiennent aux incohérences des politiques nationales qui ne peuvent être gommées à l'échelle des territoires, quel que soit le volontarisme des acteurs locaux [20]. D'autres résultent, cependant, des difficultés de coordination qui subsistent entre les différents acteurs de la décentrali-

sation dont les logiques d'action, ainsi que les circuits de travail, sont mis en compatibilité sans pour autant qu'une véritable action conjointe voie le jour. D'autres, enfin, ont trait à l'incapacité de ces acteurs à contextualiser les problèmes et les réponses en tenant compte aussi bien de l'expertise scientifique que de celle des acteurs locaux, et à intégrer des espaces et des acteurs porteurs d'intérêts divers, souvent divergents [21]. Or ces limites contribuent de façon non négligeable à laisser faire, voire à encourager des régulations autonomes qui, dans certains contextes urbains et dans la périphérie parisienne notamment, entretiennent la ségrégation entre les établissements et les inégalités entre les groupes sociaux. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Van Zanten A.**, « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches Sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64, 2008.
- [2] **Van Zanten A.**, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2^e éd, 2011.
- [3] **Duran P.**, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 2^e éd, 2010.
- [4] **Maroy C.**, *École, régulation et marché*, Paris, PUF, 2006.
- [5] **Lascoumes P., Le Galès P.** (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.
- [6] **Gaudin P.**, *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de la FNSP, 2007.
- [7] **Duran P., Thoenig J.-C.**, « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 4, p. 580-623, 1996.
- [8] **Crozier M., Thoenig J.-C.**, « La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France », *Revue française de sociologie*, vol. 16, n° 1, p. 3-32, 1975.
- [9] **Giraud C., Milly B.**, *Les visages d'une académie*, Lyon, Glysi-Safa, 2003.
- [10] **Van Zanten A., Obin J.-P.**, *La carte scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2^e éd, 2010.
- [11] **Laforgue D.**, « Des "esprits d'État" face à la ségrégation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 64-73, 2009.
- [12] **Reynaud J.-D.**, « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 1, p. 5-18, 1988.
- [13] **Agyris C., Schön D.**, *Organizational Learning. Theory, Method and Practice*, Reading, Addison-Wasley, 1996.
- [14] **Warin P.**, « Les "ressortissants" dans les analyses des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 49, n° 1, p. 103-121, 1999.
- [15] **Barrault L.**, « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, n° 82, p. 31-58, 2011.
- [16] **Lefebvre R.**, « L'action publique de proximité relève-t-elle du client-centrisme ? », *Politiques et management public*, vol. 24, n° 4, p. 1-15, 2006.
- [17] **Bidou C.**, *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF, 1984.
- [18] **Van Zanten A.**, « Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales », *Lien Social et politiques*, n° 44, p. 179-196, 2011.
- [19] **Van Zanten A.**, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.
- [20] **Barrault L.**, « Les résistances de la carte scolaire. Les limites du volontarisme politique dans l'action publique », *Politix*, n° 98, p. 109-127, 2012.
- [21] **Duran P.**, « La gouvernance territoriale en tension. Territorialisation de l'action versus différenciation territoriale », *Pouvoirs Locaux*, n° 93, p. 53-58, 2012.

Que nous enseignent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?

Florence Lefresne

Mission aux relations européennes et internationales
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les modalités d'affectation des élèves dans les établissements de l'enseignement public sont très différentes d'un pays à l'autre. Cette variété nationale reflète l'histoire des institutions scolaires, la marge de liberté attribuée aux familles, les formes de contrôle que souhaitent exercer les pouvoirs publics, et le degré d'autonomie conféré aux établissements. À partir d'une première typologie de quatre situations théoriques (la sectorisation stricte, la sectorisation avec possibilité de dérogation, le libre choix des familles avec régulation par les pouvoirs publics, et le libre choix supposé total des familles), l'article souligne la complexité des configurations nationales qu'il est difficile de réduire à chacun de ces idéaux-types. Il montre qu'en dépit des différences, la question des modalités d'affectation des élèves fait aujourd'hui débat dans un grand nombre de pays et justifie des évolutions. La question de l'exercice d'un droit à choisir pour les familles, et de ses déterminants sociologiques, autant que celle de la mixité sociale des établissements, sont au cœur du débat.

Les modalités d'affectation des élèves dans les établissements scolaires offrent une grande variété de configurations d'un pays à l'autre. Cette variété reflète l'histoire singulière des institutions scolaires dans chacun des pays, le niveau et les formes de contrôle et de régulation que souhaitent exercer les pouvoirs publics, la marge de liberté attribuée aux familles et le degré d'autonomie conféré aux établissements. Dans l'enseignement public, quatre situations-types servent généralement de repérage **[1]** :

- 1)** la sectorisation stricte¹ (Chypre, Grèce, Malte, Portugal, Turquie, France pour l'enseignement primaire) ;
- 2)** la sectorisation avec des possibilités de dérogation² (Allemagne, Danemark, Estonie, Finlande, Hongrie, Luxembourg, Pologne, Portugal, République tchèque, France pour l'enseignement secondaire, ...) ;
- 3)** le libre choix des familles avec régulation par les pouvoirs publics, lorsque les capacités d'accueil de l'établissement sont dépassées par la demande des familles (Bulgarie, Espagne, Italie, Lituanie, Lettonie, Royaume-Uni, Suède, ...) ;
- 4)** le libre choix supposé total des familles (Belgique, Irlande, Pays-Bas).

Notons que les situations les plus tranchées (1 et 4) sont aussi les moins fréquentes, tandis que les situations mixtes (2 et 3) correspondent au plus grand nombre de pays. Les réalités nationales sont par ailleurs plus hybrides que ne le recouvrent ces quatre idéaux-types car, d'une part, les règles d'affectation peuvent varier selon les niveaux d'enseignement (primaire/secondaire inférieur/secondaire supérieur) et d'autre part, ces règles peuvent, pour un même niveau d'enseignement, emprunter à plusieurs de ces idéaux-types, ce que souligne la carte d'Eurydice reproduite ci-après. C'est notamment le cas lorsque les compétences en matière d'affectation des élèves relèvent des collectivités territoriales ou des autorités éducatives locales, un même pays pouvant alors ressortir de plusieurs configurations. Enfin, est-il besoin de souligner que les situations peuvent connaître des

NOTES

1. En dehors de l'Europe, c'est également le cas du Japon, de la Corée du Sud ou de Hong Kong.

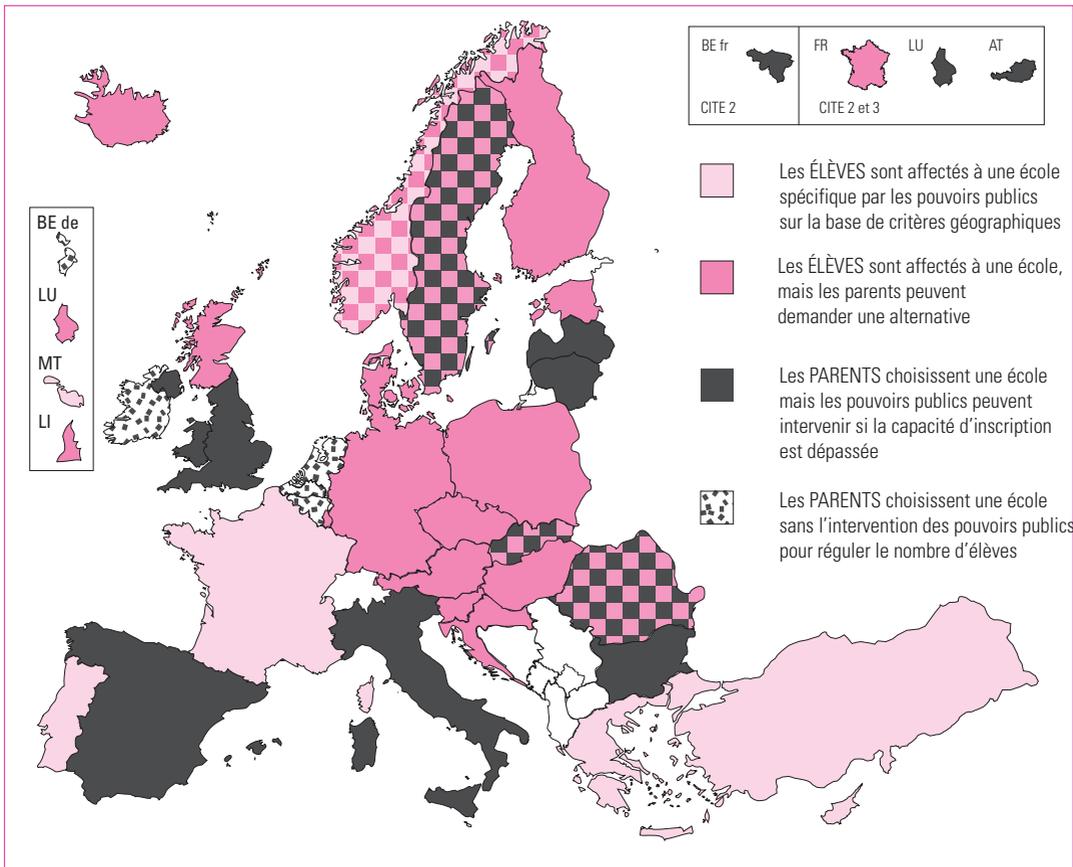
2. Cette situation est également celle des États-Unis où, contrairement à une idée reçue, existe une sectorisation assortie de règles dérogatoires définies par les États.

évolutions, réformes radicales ou simples inflexions dans le temps ? Les inflexions pouvant elles-mêmes provenir d'un changement des règles formelles ou des usages et des pratiques que les acteurs du système scolaire finissent par imposer au sein du cadre formel. On mesure ainsi la complexité de chaque configuration nationale

dont le déchiffrement nécessiterait un travail monographique très au delà des ambitions du présent article. Compte tenu des enjeux associés au rôle effectif ou supposé de l'établissement dans la performance scolaire, la question des modalités d'affectation des élèves fait aujourd'hui débat dans un grand nombre de pays et justifie

des évolutions. Celles-ci s'opèrent par impulsion de dispositifs nouveaux, le plus souvent mis en œuvre au niveau régional ou local. Les évaluations de ces dispositifs sont toutefois limitées. C'est davantage sur ce qu'ils révèlent des débats et des enjeux en cours que porte cet article.

Les modalités d'affectation des élèves de l'enseignement public obligatoire en Europe (2011 - 2012)



Note spécifique : Belgique (Be nl) : dans une nouvelle législation (le décret sur le droit d'inscription), outre une «intervention si la capacité d'inscription est dépassée», les pouvoirs publics prévoient une série de critères et de règles d'admission (par exemple, priorité aux frères et soeurs, nécessité de maintenir le bon équilibre entre élèves privilégiés et défavorisés, règles spécifiques à suivre lorsque la capacité est un réel problème, etc.).

Sources : Chiffres-clés de l'éducation en Europe - 2012, Commission européenne - Eurydice, Eurostat.

LE LIBRE CHOIX DES FAMILLES : UNE NOTION RELATIVE

Confronter les multiples expériences étrangères au regard de la question de la liberté de choix

de l'établissement scolaire par les familles aboutit souvent à relativiser la réalité même de ce choix. En premier lieu, il convient de mentionner que, dans les pays où les parents ont traditionnellement ce droit, sans que les pouvoirs publics n'interviennent,

cette liberté recoupe en réalité largement l'existence d'un vaste secteur privé subventionné. C'est clairement le cas en Belgique et aux Pays-Bas qui connaissent un secteur privé subventionné majoritaire : 48 % des élèves dans la Communauté française

belge et 64 % dans la Communauté flamande du même État, en 2010 (données Eurostat) ; 76,5 % aux Pays-Bas en 2004³, où le financement et le traitement égaux de l'enseignement privé et public sont inscrits dans la Constitution. Le secteur privé subventionné est entièrement financé par l'État. Dans le cas de l'Irlande, la participation des élèves à l'enseignement privé est statistiquement faible⁴ (0,6 % en 2010), mais en réalité la quasi-totalité des écoles primaires et post-primaires publiques, sous statut et financement public, sont sous contrôle de groupes confessionnels (Église catholique romaine et Église d'Irlande), chaque école étant placée sous la responsabilité de l'évêque du diocèse qui est par ailleurs un membre influent de son conseil d'administration. Marque d'une certaine méfiance vis-à-vis de l'État, le libre choix de l'école par les parents est inscrit dans la Constitution irlandaise (art. 42), sans qu'y figure toutefois l'obligation pour une école d'accepter un enfant en particulier. Dans chacun de ces trois cas nationaux, la liberté des parents est partie prenante de la nature même du système éducatif et ses intersections fortes avec les institutions religieuses.

En second lieu, lorsque ce « choix » existe formellement au sein du secteur public majoritaire, il est exercé principalement par les familles issues des milieux sociaux privilégiés ou des classes moyennes, dont la stratégie est celle d'un investissement fort dans l'école. Des travaux ont montré qu'avant même de rechercher les établissements qui seraient pédagogiquement les plus efficaces, la stratégie de ces familles vise prioritairement les établissements en adéquation avec leur propre milieu social [2, 3].

Ce mode d'expression d'un choix socialement circonscrit est loin d'être absent des pays où prévalent la sectorisation, ainsi qu'en témoigne le débat français, et l'on connaît les stratégies de contournement de cette dernière par certaines familles qui cherchent à atteindre l'école de leur vœu, soit par la voie dérogatoire, soit en ajustant en aval leur lieu de résidence, confortant en cela les effets de polarisation sociale des espaces d'habitation et conduisant parfois à des effets de ghettoïsation pour certains établissements.

En revanche, dans les pays où l'égalité sociale fait l'objet de puissants compromis macro-sociaux, ces stratégies de contournement n'ont pas lieu d'être. En Finlande par exemple, où domine la règle de sectorisation, mais où les parents ont un droit de dérogation, celui-ci n'est pratiquement pas utilisé, l'hétérogénéité sociale entre établissements étant faible. Cet exemple souligne en creux la dimension stratégique et contextuelle du « choix ». Ce dernier demeure l'apanage des familles dotées de stratégies éclairées par une bonne connaissance des établissements et une capacité d'exprimer un jugement à leur endroit, dans un contexte d'hétérogénéité forte et ainsi auto-entretenu des établissements. Enfin, lorsque ce choix est reconnu par les institutions, les établissements et/ou les autorités scolaires n'en sont pas moins appelés à jouer leur rôle d'instance régulatrice, en particulier quand la capacité d'accueil est dépassée. La liberté de choix des familles est donc rarement, dans la réalité, synonyme d'absence de régulation. La question devient alors celle des critères de sélection des élèves, notamment dans les établissements réputés.

CHOIX DES ÉTABLISSEMENTS, PERFORMANCE ET INÉGALITÉS

Les expériences de libéralisation des systèmes scolaires principalement menées dans les années quatre-vingt (Chili de Pinochet, Royaume-Uni de Margaret Thatcher) ont affiché comme centrale la liberté de choix des familles en l'accompagnant d'une mise en concurrence accrue des établissements, dans une logique de régulation quasi marchande. Or, c'est un bilan assez peu convaincant qui en est ressorti en termes de performances globales des systèmes [4, 5]. En revanche, les conséquences en termes d'accroissement des inégalités sont avérées. Lorsque les établissements exercent une autonomie de compétences sur le recrutement des élèves, la pente « naturelle » est celle d'un renforcement des effets de réputation, par sélection des meilleurs élèves, ce qui creuse l'écart entre « bons » et « mauvais » établissements [6, 7]. Par ailleurs, la diversification de l'offre

NOTES

3. Depuis 2004, les Pays-Bas ne renseignent plus les variables d'Eurostat « Part des étudiants dans les institutions publiques » et « Part des étudiants dans les établissements privés » (CITE 0-4), pour des raisons de définition retenue par Eurostat qui s'applique mal à la nature juridique des établissements néerlandais.

4. Pour des raisons voisines de celles des Pays-Bas, l'Irlande ne renseigne Eurostat que pour les variables « Part des élèves dans l'enseignement public » (99,4 %) et « Part des étudiants dans les institutions indépendantes des pouvoirs publics » (0,6 %). La catégorie « Part des étudiants dans les institutions dépendantes des pouvoirs publics » (secteur privé subventionné) n'est pas renseignée.

éducative, qui pouvait être mise en avant par les autorités publiques comme une des justifications possibles de la liberté des parents, se traduit finalement par l'application d'un modèle unique : celui de l'excellence académique des établissements les plus réputés. Le libre choix se traduit alors moins par une différenciation que par un renforcement de la hiérarchisation de l'offre de formation.

Le renforcement des effets de réputation sur un nombre limité d'établissements a conduit à concentrer davantage la demande des familles. Les autorités éducatives locales ont été appelées à intervenir pour tempérer des processus de sélection de ce fait renforcés à l'entrée des établissements les plus demandés. C'est ainsi qu'au Royaume-Uni, sous les mandats de Tony Blair, a été instauré un principe de tirage aléatoire des candidatures d'élèves dans certains établissements lorsque la demande excédait les capacités de ces derniers. Cette pratique est toutefois aujourd'hui limitée par l'introduction d'une règle qui exige des établissements une complète transparence quant à leurs critères de sélection des candidatures⁵. Les établissements doivent ainsi publier leurs critères d'admission et mettre en place des procédures de sélection des dossiers fondées sur ces critères d'admission hiérarchisés (en général : problèmes médicaux des élèves, présence de frères et sœurs dans l'établissement, lieu de résidence des parents, école précédemment fréquentée, etc.). Le dossier des candidats qui n'obtiennent pas de place dans l'école de leur premier vœu est alors examiné par l'école de deuxième choix. On mise ici sur un effet mécanique d'ouverture de certains établissements à des milieux sociaux

qui, sans ces procédures, auraient pu en être écartés, soit pour des raisons de performances scolaires, soit pour des raisons de résidence, sans toutefois se donner les moyens de disposer d'évaluations systématiques. Si l'on retient l'indicateur PISA du pourcentage d'élèves dans les établissements mixtes (*i.e.* les établissements dont le milieu socio-économique de l'effectif d'élèves est de l'ordre de la moyenne nationale), celui-ci est passé, pour le Royaume-Uni, de 44 % en 2006 à 50 % en 2009 [8] ; ce qui pourrait constituer l'indice d'une sélectivité sociale moins marquée des établissements. Mais la question mérite d'être traitée par des évaluations rigoureuses. Au delà du cas britannique, la tendance observée est celle d'une recherche croissante de dispositifs visant à articuler l'expression d'un choix des parents et des règles d'arbitrage par les établissements à la fois plus explicites et moins fondées sur la seule performance scolaire. On observera que ces expériences sont plutôt menées par les autorités éducatives locales et non à l'échelle nationale.

DES ENJEUX CROISSANTS DE MIXITÉ SOCIALE

Les pays où existe formellement un « libre choix non régulé des familles » n'en sont pas moins conduits à infléchir leurs propres règles d'affectation, suite à d'importants débats concernant l'engorgement d'établissements réputés ou bien situés dans des secteurs géographiques très demandés (centre des grandes villes, notamment). Ainsi, aux Pays-Bas, les parents ont certes encore le choix, mais les écoles réputées peuvent mettre en place, sur décision des autorités locales dont

elles dépendent, à l'image de ce qui avait déjà eu lieu au Royaume-Uni, des critères de tirage aléatoire en cas de dépassement des capacités ; ce qui signifie que les parents n'obtiennent plus systématiquement l'école de leur premier choix. Dans certains cas, les municipalités (ou les arrondissements) affectent les élèves en surnombre en fonction du code postal, ce qui évoque bien entendu une forme de sectorisation. À Amsterdam, ces pratiques ont donné lieu à des réactions d'hostilité de certains parents d'élèves, qui ont ainsi décidé de créer une fondation pour la « liberté de choix scolaire ». Cette dernière est à l'origine d'un certain contentieux juridique, les parents faisant valoir devant des tribunaux leur droit au choix. Depuis la législation de 2010, la Communauté française de Belgique a mis en place de nouvelles règles régissant l'admission dans l'enseignement secondaire inférieur. Celles-ci imposent une complète transparence des procédures d'inscription, garantissant l'égalité de traitement des familles, les demandes excédentaires devant être transmises à la Commission inter-réseaux des inscriptions (CIRI) en vue d'une affectation dans une autre école [1, *op. cit.*].

La tendance repérée pourrait donc être celle de l'acheminement d'un certain nombre de pays vers un modèle de « choix contrôlés » des établissements scolaires par les familles [9], ce qui affaiblirait la pertinence de la typologie initiale [1, *op. cit.*]. Au sein de ce modèle, l'enjeu pour les

NOTE

5. On retrouve en principe cette règle de transparence en Italie, où l'établissement en butte à une demande excédentaire sélectionne les dossiers sur la base de critères définis par le Conseil d'établissement et publiés avant la période d'inscription.

pouvoirs publics n'est pas seulement de déterminer des critères objectifs, légitimes et transparents afin d'arbitrer face à un excès de demande des familles à l'endroit d'un établissement. Il est aussi de réintroduire explicitement des objectifs de mixité sociale, dans des contextes où les stratégies des familles, combinées à celles des établissements, ont conduit à renforcer la polarisation sociale de ces derniers. Les villes ou les pays suivants ont tenté de mettre en place des programmes articulant le choix des parents avec une régulation en faveur d'une certaine mixité sociale.

À Cambridge (États-Unis), le programme initié au début des années 1980 repose sur un classement des établissements en fonction de leurs résultats scolaires et des évaluations réalisées par les étudiants eux-mêmes. Les familles établissent leur choix hiérarchisé de quatre établissements. Le district scolaire fait en sorte de respecter ces vœux en veillant toutefois à ce que certains établissements ne soient pas en sureffectifs, tout en tenant compte du respect de la composition sociale et ethnique du district. Les évaluations du programme montrent que l'impact sur la performance des élèves est meilleur si l'on retient les critères socio-économiques plutôt que ceux d'ethnicité [10, 11].

Aux Pays-Bas, la commune de Nimègue a décidé de définir une cible de 30 % d'élèves issus de milieux sociaux désavantagés dans chaque établissement de l'enseignement primaire. Un nouveau dispositif permet de répertorier les demandes des parents en fonction de leur milieu social. Lorsqu'un établissement a dépassé sa capacité d'accueil, les règles d'inscription sont d'accueillir prioritairement les enfants dont les

frères et sœurs sont déjà scolarisés dans l'établissement, ainsi que les élèves habitant le plus près de celui-ci. Si ces critères ne suffisent pas, il est procédé à un tirage au sort à partir des fichiers de demandes par origine sociale des familles, afin d'atteindre la proportion de 30 % d'élèves désavantagés. Le dispositif, introduit en 2009, n'a pas encore été évalué. À Rotterdam, l'existence d'une double liste d'attente permet aux établissements où les inscriptions sont trop nombreuses de donner la préférence à des élèves issus de milieux défavorisés afin de mieux équilibrer leur population scolaire [12].

En Espagne, les parents ont le libre choix d'inscription dans l'établissement, à hauteur des places disponibles. Dans le cas de dépassement des capacités, le premier critère pris en compte est celui de l'établissement fréquenté antérieurement par l'élève, au niveau inférieur d'enseignement. Viennent ensuite, le critère de la présence préalable de frères et sœurs dans l'établissement, celui de la proximité de résidence des parents, du lieu de travail des parents, des revenus de ces derniers, de la santé de l'enfant (l'ensemble de ces critères étant cotés selon un barème à points). Cependant, les régions autonomes qui ont la compétence en matière de politique éducative peuvent établir des quotas pour atteindre une certaine mixité sociale des établissements. Malgré le dispositif, les élèves issus de milieux favorisés restent toutefois surreprésentés dans les établissements privés subventionnés, eux-mêmes situés dans les quartiers plus favorisés, car le critère de proximité joue un rôle-clé dans la procédure d'attribution. L'imposition de frais d'inscription non déclarés ainsi que des irrégularités

dans le processus d'admission ont par ailleurs été observés à de nombreuses reprises [13].

CONCLUSION

Si les comparaisons internationales en matière d'affectation des élèves soulignent bien la diversité des règles et des pratiques au sein de contextes institutionnels eux-mêmes contrastés, elles font aussi apparaître que la plupart des pays cherchent aujourd'hui un équilibre entre l'exercice d'une préférence parentale et celle d'une régulation de cette préférence par les autorités scolaires, pouvoirs publics centraux ou collectivités territoriales. C'est davantage un continuum de situations plutôt que quatre modèles clivés qui caractérise le paysage actuel des réalités nationales. L'absence ou l'assouplissement des dispositifs de sectorisation conduisent à rechercher corrélativement de nouveaux outils de mixité sociale des établissements. Et symétriquement, ces préoccupations de mixité ne sont bien entendu pas absentes des pays où persiste une sectorisation, même qualifiée de « stricte », notamment lorsque les inégalités sociales et scolaires sont prégnantes. En revanche, dans les pays où l'égalité fait l'objet de compromis macro-sociaux stables garantissant une certaine homogénéité sociale des établissements, pourtant dotés d'une forte autonomie, la question de la préférence parentale fait peu débat (cas de la Finlande). On le voit : les règles d'affectation des élèves ne doivent pas être perçues de façon déterministe ; elles ne constituent en effet qu'une des multiples dimensions de la question de la mixité sociale et de la lutte contre les inégalités à l'école. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Eurydice**, *Chiffres-clés de l'éducation en Europe*, Commission européenne, 2012.
- [2] **Schneider M., Buckley J.**, « What do parents want from schools », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2, p. 113-114, 2002.
- [3] **Hastings J., Kane T., Staiger D.**, « Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program », *NBER Working Paper*, No. 11805, 2005.
- [4] **Mons N.**, *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF, Paris, 2007.
- [5] **Maurin E.**, *La nouvelle question scolaire – Les bénéfices de la démocratisation*, Éditions Seuil, Paris, 2007.
- [6] **Lubienski C.**, « School Diversification in Second-Best Education Markets. International Evidence and Conflicting Theories of Change », *Educational Policy*, Vol. 20, No. 2, p. 323-344, 2006.
- [7] **Van Zanten A., Ball S.**, *La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre*, www.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf, 2009.
- [8] **OCDE**, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (Volume II), PISA, Éditions OCDE, 2011.
- [9] **OCDE**, *Equity and Quality in Education, Supporting disadvantaged students and schools*, Éditions OCDE, 2012.
- [10] **Fiske E.B.**, « Controlled Choice in Cambridge, Massachusetts », in *Divided We Fail: Coming Together through Public School Choice*, The Century Foundation, September, p. 167-208, 2002.
- [11] **Kahlenberg R.**, « Helping Children Move from Bad Schools to Good Ones », *Éducation Week*, The Century Foundation, 2006.
- [12] **Fiske E.B., Ruijs N.**, « Parental Choice in the Netherlands Concerns about Segregation », Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, October, 2009.
- [13] **Calero J.**, *Spain: Country Analytical Report, Equity in Education Thematic Review*, Rapport remis à l'OCDE, 2005, <http://www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf>

Voir également

Dalsheimer-Van Der Tol N., « La carte scolaire : un éclairage international », *Éducation et formations*, n° 79, MEN-DEPP, p. 117-127, 2010.

Raveaud M., Van Zanten A., « Choosing the local school: middle class parents values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, p. 107-124, 2007.

Van Zanten A., Obin J.-P., *La carte scolaire : faits, révélations, analyses*, PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2008.

Autres publications de la DEPP

n° 80 – décembre 2011

Thème : Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité

Mesurer l'éducation à l'ère de la « société de la connaissance » : les usages de la Classification Internationale Type de l'Éducation

Rémi Tréhin-Lalanne

Les notions statistiques d'éducation, de « l'enseignement habituel » à « l'éducation formelle »

Pascale Poulet-Coulibando

Comparaison entre pays des coûts de l'éducation : des sources de financement aux dépenses

Luc Brière, Marguerite Rudolf

La CITE 2011 : quelles perspectives ? Quels défis ?

Claude Sauvageot

L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales

Estelle Herbaut

Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA

Sylvie Fumel, Bruno Trosseille

La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques

Saskia Keskaik, Thierry Rocher

Les parents et l'école en France et en Europe

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol, Fabrice Murat

De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »

Daniel Frandji, Jean-Yves Rochex

Décrire l'éducation et la formation pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre : les questions des « enquêtes sur les forces de travail » en Allemagne, en France et au Royaume-Uni

Annick Kieffer, Rémi Tréhin-Lalanne

Niveau d'éducation : que mesurent les statistiques internationales ?

Pascale Poulet-Coulibando

Niveau d'éducation : expérience d'une collaboration entre chercheurs et statisticiens

Annick Kieffer

n° 81 – mars 2012

Thème : Expérimentation : innovation, méthodologie, évaluation**1^{re} partie – Expérimentations : conception et pilotage**

L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation

Bénédicte Robert, Jérôme Teillard

L'expérimentation bottom up, l'exemple ultra-marin de l'académie de La Réunion

Pascal Chabernaud

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience

Marc Gurgand, Mathieu Valdenaire

2^e partie – Évaluations et méthodologie d'évaluation

Les méthodes d'expérimentation en question

Denis Fougère

Petit précis méthodologique d'évaluation qualitative

Sophie Divay

Typologie des élèves de Poitou-Charentes âgés de 11, 13 et 15 ans – Valorisation régionale de l'enquête internationale HBSC

Stéphane Robin *et al.*

L'autoévaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement ? Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes

Romuald Normand

3^e partie – Expérimentations et résultats d'évaluations

Évaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST). Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure

Marion Le Cam, Thierry Rocher

PACEM : une expérimentation sur l'utilisation d'évaluations standardisées des acquis des élèves par les enseignants

Jean-François Chesné, Sandrine Prost

n° 82 – décembre 2012

Thème - Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire

Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies

Mathieu Ichou, Louis-André Vallet

La scolarisation à deux ans

Linda Ben Ali

Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007)

Thierry Rocher, Noémie Le Donné

Caractéristiques des élèves redoublants et influence du redoublement sur les parcours au lycée général et technologique

Nicolas Miconnet

Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ?

Laurette Cretin

Évolution et hétérogénéité académique des conditions d'accueil des collégiens dans leurs établissements

Ghislaine Cormier, Marguerite Rudolf

Hors thème

L'éducation à la citoyenneté en Europe

Thierry Damour

La territorialisation de la formation professionnelle initiale scolaire

Sylvère Chirache

Enseignement scolaire

181 (mars 2007) – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

François Alluin

182 (mars 2007) – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do

183 (mars 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

Jean-Claude Guillaume

185 (juillet 2007) – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

Jean-Marc Pastor

186 (juillet 2007) – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

Saïd Yacoub

187 (septembre 2007) – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

Annick Marquis

188 (septembre 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

Marion Billet

190 (octobre 2007) – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

196 (août 2010) – Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège, 120 p.

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer, Séverine Dos Santos

197 (octobre 2010) – Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usage et enjeux, 84 p.

François Alluin

200 (mars 2012) – L'enseignement intégré de science et de technologie (EIST) en 2008-2009 : ressenti et pratiques des enseignants, 148 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

Enseignants et personnels de l'éducation

193 (septembre 2008) – Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN), 196 p.

Nadine Esquieu et Alain Lopes

194 (octobre 2009) – Enseigner en collège et lycée en 2008 – Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics, TMO-Régions, 222 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

195 (février 2010) – Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009, TMO-Régions, 146 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

201 (février 2013) – Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public, 166 p.

Nadine Esquieu

202 (avril 2013) – Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais, 127 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

Insertion, éducation et société

184 (mai 2007) – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

Roseline Verdon

191 (novembre 2007) – Points de vue sur l'apprentissage – Actes du colloque « Points de vue sur l'apprentissage » du 28 novembre 2006, 110 p.

Pascale Pollet

198 (novembre 2010) – Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité, 114 p.

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Moyens et coûts

199 (mai 2011) – Le compte de l'éducation – Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009, 212 p.

Martine Jeljoul, Jean-Pierre Dalous, Luc Brière

D'autres publications de la DEPP

Repères et références statistiques

sur les enseignements, la formation et la recherche

Des repères concernant tous les aspects de l'appareil de formation, des références indiscutables.

Un vaste ensemble d'informations statistiques selon une présentation unique : des textes clairs et synthétiques commentant les tableaux statistiques, cartes et graphiques.

Les définitions, les sources, les références documentaires en font un outil indispensable.

Tous publics : enseignants, chercheurs, journalistes, étudiants, etc.

L'édition 2012 présente les données statistiques de l'année 2011-2012.

Parution annuelle. Septembre 2012.

L'état de l'École n° 22

Une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif.

31 indicateurs renseignent sur les coûts, les activités et les résultats de l'école.

Des comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux États-Unis et aux principaux pays européens.

Parution annuelle. Octobre 2012.

... et toujours

la Note d'information

Consulter les publications de la DEPP sur Internet

www.education.gouv.fr/statistiques

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages, maximum souhaité, tableaux et graphiques compris.

Les textes doivent être saisis en Arial 11 sous Word 97, 2000 ou 2003 (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm.

Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera, sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre.

Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word.**

Les notes et références bibliographiques

Les « notes de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses : (1), (2), (3) ..., la rédaction de la revue les remplacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets : **[1], [2], [3]**, ..., et listées en fin de document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'éditions et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles sont à transmettre à la rédaction d'*Éducation & formations* par mail, adressés à :

Alain Lopes, chef du département de la valorisation et de l'édition, revue *Éducation & formations*,

DEPP-DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15.

01 55 55 76 31

Par mail : alain.lopes@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marc Saillard

01 55 55 72 63

marc.saillard@education.gouv.fr

*Achévé d'imprimer
en juin 2013*

Commander



À retourner à :

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Département de la valorisation et de l'édition

61-65, rue Dutot – 75015 Paris

01 55 55 72 04 **Fax** 01 55 55 72 29

*Toute commande
d'ouvrage ou
souscription
d'abonnement doit
être accompagnée
d'un titre de
paiement libellé
à l'ordre de
Régie de recettes
MEN-DEPP*

Mme, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal :	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous
(si elle est différente de la précédente)

*Pour les administrations
uniquement, règlement
possible par mandat
administratif, avec
rappel impératif du
numéro de facture
que nous vous
ferons parvenir*

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal :	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

Retrouvez sur les sites web du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche l'ensemble des **données publiques** couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche :

- les derniers résultats d'enquêtes ;
- les publications et rapports de référence ;
- des données détaillées et actualisées ;
- des répertoires, nomenclatures et documentation

www.education.gouv.fr/statistiques

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous recherchez une information statistique

Centre de documentation

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Téléphone : 01 55 55 73 58

(les **lundi, mercredi** et **jeudi** de 14 h à 16 h 30)

Courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

collection

Éducation & formations n° 83

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Juin 2013

conception, réalisation

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr/statistiques



9 782110 993809

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-099380-9

DEP 00512183

Prix 13 euros

