



RAPPORT SCIENTIFIQUE

OCT. 2018

# QUARTIERS ÉGALITÉ SCOLARITÉ

DES DISPARITÉS TERRITORIALES AUX  
INÉGALITÉS SCOLAIRES EN ÎLE-DE-FRANCE



 **cnesco**  
 **conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire**



# ÉDUCATION ET TERRITOIRES

## QUARTIERS, ÉGALITÉ, SCOLARITÉ

DES DISPARITÉS TERRITORIALES AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES  
EN ÎLE-DE-FRANCE

Hugo BOTTON, Virgile MILETTO

Cnesco

[hugo.botton@education.gouv.fr](mailto:hugo.botton@education.gouv.fr) ; [virgile.miletto@education.gouv.fr](mailto:virgile.miletto@education.gouv.fr)

*Octobre 2018*



 **cnesco**  
 conseil national  
 d'évaluation  
 du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Éducation et territoires.**

Pour citer ce document :

Botton, H. et Miletto, V. (2018). *Quartiers, égalité, scolarité*. Paris. Cnesco

Ce rapport est édité par le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

**Directrice de la publication** : Nathalie Mons

**Rédacteur en chef** : Jean-François Chesné

Les auteurs remercient Amandine Blanchard-Schneider, Patrice Caro, Jean-François Chesné, Thibault Coudroy, Geneviève Doumenc, Sarah El Yafi, Louis-Alexandre Erb et Claire Margaria.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Octobre 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

## Sommaire

### Introduction

Qu'est-ce qu'un territoire ? ..... 7

Pourquoi travailler sur les territoires en éducation ? ..... 7

### **I. Du territoire géographique au territoire social, catégorisation des IRIS d'Île-de-France ..... 10**

A. Présentation de la méthodologie et des variables prises en compte pour classer les quartiers franciliens ..... 10

1. Présentation de l'échantillon des IRIS d'Île-de-France..... 10

2. Les caractéristiques servant de base à la catégorisation des territoires ..... 10

3. Description de la méthode : analyse en composantes principales et classification ascendante hiérarchique..... 11

B. Présentation de la classification des territoires d'Île-de-France..... 12

1. Les classifications existantes du territoire francilien ..... 12

2. Présentation des quatre catégories de quartiers..... 13

C. Quels liens entre le territoire et l'éducation en Île-de-France ? ..... 19

1. Présentation des collèges étudiés ..... 19

2. Les classifications existantes des collèges publics..... 24

3. Présentation des différentes catégories de collèges publics en Île-de-France ..... 25

4. Recoupement entre la classification des collèges publics et celle de leur territoire d'implantation ..... 26

5. Définition de l'échelle géographique d'analyse ..... 28

### **II. Des territoires sociaux aux résultats éducatifs : mesurer les notes, noter les mesures ..... 29**

A. Taux de réussite aux épreuves écrites du brevet, un indicateur révélateur des inégalités territoriales..... 29

1. Quel indicateur pour quelle mesure ? ..... 29

2. Brevet, contrôle continu et épreuves écrites, panorama général et aperçu par types de territoires..... 30

B. Relations entre le contexte socio-spatial et les résultats éducatifs ? ..... 33

1. Pistes d'explication : limites statistiques et prudence méthodologique ..... 33

2. Des disparités socio-spatiales qui se retrouvent dans les écarts entre les taux de réussite au DNB des établissements .....	34
C. Quels liens entre territoire, mixité sociale et résultats au brevet ? .....	35
1. Composition sociale des établissements et réussite au brevet .....	36
2. Répartition territoriale des établissements selon leur composition sociale et leur réussite aux épreuves écrites du DNB .....	39
<b>III. Allocation des ressources humaines de l'Éducation nationale selon les territoires : compensation ou accentuation ? .....</b>	<b>41</b>
A. Les dispositifs d'éducation prioritaire comme rempart aux inégalités territoriales ? .....	42
1. Localisation des réseaux d'éducation prioritaire en Île-de-France .....	42
2. Une répartition des ressources respectant le principe d'équité.....	43
B. Les ressources humaines de l'Éducation nationale non ciblées par l'éducation prioritaire .....	45
1. Le statut des enseignants .....	46
2. L'ancienneté des enseignants .....	49
C. Territoires administratifs de proximité ou territoires sociaux ? Une synthèse de l'influence du territoire sur l'allocation des ressources de l'Éducation nationale dans les collèges publics d'Île-de-France .....	51
<b>Conclusion : Quel lien entre territoires et résultats scolaires ? .....</b>	<b>55</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>57</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>61</b>

## Liste des figures

Figure 1 : Carte des quartiers d'Île-de-France en fonction de leur type de territoire.....	17
Figure 2 : Carte des quartiers de Paris et la petite couronne de l'Île-de-France selon leur type de territoire.....	18
Figure 3 : Part des établissements offrant une option latin ou grec à ses élèves de 3e en 2016-2017 par type de territoire.....	23
Figure 4 : Répartition des types d'établissement par catégorie de territoire.....	27
Figure 5 : Taux de réussite au Diplôme national du Brevet (DNB) en 2017.....	31
Figure 6 : Taux de réussite aux épreuves écrites du DNB 2017 .....	31
Figure 7 : Dissimilarité de la composition sociale des établissements à la moyenne et taux d'obtention du DNB 2017.....	37
Figure 8 : Dissimilarité de la composition sociale des établissements à la moyenne et taux de réussite aux épreuves écrites du DNB 2017 .....	38
Figure 9 : Nombre moyen d'élèves par structure par catégorie de territoire .....	44
Figure 10 : Part d'Equivalents Temps Plein (ETP) non-titulaires par type de territoire .....	47
Figure 11 : Part d'Equivalents Temps Plein (ETP) agrégés par type de territoire .....	48
Figure 12 : Part des enseignants de moins de 30 ans par type de territoire .....	49
Figure 13 : Part des enseignants dans l'établissement depuis au moins 8 ans par type de territoire..	51
Figure 14 : Influence des territoires administratifs et sociaux sur la répartition des ressources éducatives.....	52
Figure 15 : Influence des territoires administratifs et sociaux sur la répartition des ressources éducatives (hors Paris) .....	53

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Description de la composition de chaque catégorie d'IRIS .....	15
Tableau 2 : Description du contexte scolaire de chaque type de territoire.....	21
Tableau 3 : Densité d'établissements par type de territoire.....	22
Tableau 4 : Répartition des établissements polarisés socialement par type de territoire .....	39

Tableau 5 : Répartition des réseaux d'éducation prioritaire en fonction des types de territoires.....	42
Tableau 6 : Répartition des types d'établissements .....	65
Tableau 7: Description des principales caractéristiques des types d'établissements.....	66
Tableau 8 : Informations relative au poids de chaque catégorie de territoire .....	68

## Liste des encadrés

Encadré 1 : Regarder les territoires à travers l'IRIS, la plus petite unité géographique d'analyse .....	9
Encadré 2 : La variable du taux de réussite aux épreuves écrites du DNB .....	30
Encadré 3 : Les premiers seront les derniers .....	33
Encadré 4 : Classification des collèges publics d'Île-de-France.....	67

## Liste des annexes

Annexe 1 : Matrice des corrélations des variables incluses dans l'Analyse en Composantes Principales pour la classification des quartiers d'Île-de-France .....	61
Annexe 2 : Cercle des corrélations de l'Analyse en composantes principales pour la classification des quartiers d'Île-de-France.....	62
Annexe 3 : Matrice des corrélations des variables incluses dans l'Analyse en Composantes principales pour la classification des établissements.....	63
Annexe 4 : Cercle des corrélations de l'Analyse en composantes principales pour la classification des collèges publics en l'Île-de-France .....	64
Annexe 5 : Carte des quartiers de Paris par type de territoire .....	69
Annexe 6 : Carte quartiers IRIS des Hauts-de-Seine par type de territoire.....	70
Annexe 7 : Carte des quartiers de Seine-Saint-Denis par type de territoire.....	71
Annexe 8 : Carte des quartiers du Val-de-Marne par type de territoire.....	72
Annexe 9 : Carte des quartiers du Val d'Oise par type de territoire .....	73
Annexe 10 : Carte des quartiers d'Essonne par type de territoire.....	74
Annexe 11 : Carte des quartiers des Yvelines par type de territoire .....	75
Annexe 12 : Carte des quartiers de Seine-et-Marne par type de territoire.....	76

## Introduction

### Qu'est-ce qu'un territoire ?

Lorsque l'on s'intéresse au territoire, on traite un concept à forte polysémie. Le territoire est à la fois géographique, social, politique et administratif. Pour caractériser un tel objet, il convient donc d'avoir recours à des variables d'une égale complexité, que l'on qualifiera de « socio-spatiales », puisqu'elles visent à qualifier aussi bien des aspects sociaux (économique, démographique, type d'activité, type d'habitat, *etc.*) que des caractéristiques spatiales (topologie, proximité, *etc.*) d'un territoire.

Il est nécessaire d'examiner toutes les acceptions du terme, tant il couvre de sens différents. Dans un premier temps, il y a le territoire défini comme aire spatiale, avec ses particularités topologiques et ses aménagements. Sur cette forme primaire du territoire viennent se positionner, par l'activité humaine, une démographie, des dynamiques de population, de natalité et migratoires. Cela produit un second type de territoire, qualifié de social, produit de l'agrégation des comportements individuels spontanés. Cette seconde forme de territoire est à la fois le produit et la source d'une activité humaine planifiée, politique et administrative. Le territoire administratif, regroupant l'ensemble des découpages au sein du territoire national qui possèdent une autonomie décisionnaire, constitue un troisième filtre territorial. Région, département, commune, intercommunalité, sont autant d'échelles qui forment des entités qui peuvent se distinguer les unes des autres, notamment en termes d'aménagement du territoire. On se rapproche alors d'une définition géographique du territoire assimilé à une partie de l'espace appropriée, délimitée, gérée et produite par la société, et envers laquelle les individus ressentent un sentiment d'appartenance.

### Pourquoi travailler sur les territoires en éducation ?

Dans sa dimension sociale, le lien entre éducation et territoire semble bien établi. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ont démontré que les variables sociales influencent fortement la réussite des élèves. Celles-ci étant inégalement distribuées sur le territoire national, le territoire de résidence d'un élève est donc lié à sa réussite. Cependant, ce raisonnement soulève une question majeure : le territoire ne fait-il que refléter les inégalités sociales, ou bien a-t-il lui-même un effet propre, non médiatisé par ces variables, sur les parcours d'élèves et les inégalités scolaires ?

Le territoire est attaché à des spécificités administratives, économiques et sociales pouvant affecter leur environnement scolaire. Plus particulièrement, nous pouvons souligner trois canaux principaux qui lient la notion de territoire à celle d'éducation.

Le premier filtre d'analyse est l'aspect administratif des territoires. La relation entre un territoire et la politique à laquelle il est soumis est complexe (investissements financiers, allocation de ressources, *etc.*). De plus, chaque territoire est soumis à un système d'allocation construit à différentes échelles selon les ressources considérées. La dotation horaire globale (DHG) est, par exemple, définie au niveau académique. L'entretien des bâtiments est géré à l'échelon départemental pour les collèges, tandis que les élèves sont répartis au sein des classes sur la base de décisions prises au niveau de l'établissement.

Une même ressource peut être soumise à des décisions prises à des niveaux différents. En reprenant l'exemple de la DHG, celle-ci est définie au niveau de l'académie puis est répartie, dans un second temps, par le chef d'établissement entre les classes d'un collège. Les établissements scolaires disposent donc d'une autonomie propre sur la répartition de certaines ressources, ce qui permet de les caractériser en tant que territoire d'un point de vue administratif.

Au-delà de cette influence administrative du territoire sur l'éducation, un effet de contiguïté, assimilé à une autocorrélation spatiale, joue un rôle important : la présence d'une caractéristique sur un territoire rend sa présence plus ou moins probable dans les territoires voisins. Pour prendre en compte l'aspect administratif et les effets de proximité des territoires, nous nous appuyerons dans notre analyse sur l'échelle départementale. En effet, le département est la principale instance décisionnaire concernant le fonctionnement des collèges.

Enfin, les caractéristiques sociales des territoires, hors éducation, sont susceptibles d'influencer l'organisation et la réussite des établissements. Pour ce faire, nous proposons une classification des quartiers d'Île-de-France basée exclusivement sur des variables socio-spatiales sans prendre en compte explicitement leur proximité géographique. En croisant cette classification avec les frontières départementales, nous pourrions confronter les différents canaux qui relient le territoire à l'éducation pour essayer de comprendre la diversité de cette relation. Ben Ayed, Broccolichi et Trancart (2013) soulignent, en effet qu'« en fonction des territoires où ils sont scolarisés, des élèves de statuts sociaux et culturels comparables, ont de très inégales chances d'apprendre, ou de voir leurs trajectoires scolaires prématurément interrompues ».

### **Cadrage de l'étude**

Il nous faut préciser que les différents types de territoires décrits jusqu'ici ne sont pas indépendants les uns des autres. Les territoires administratifs influencent les territoires sociaux, qui influencent les territoires scolaires, mais ces relations ne sont pas à sens unique. La composition scolaire d'un territoire influence en retour sa composition sociale et son aménagement.

Ce rapport ne rend pas compte de ces dynamiques, et le découpage territorial proposé est nécessairement simplificateur. De même, le travail effectué ici ne proposera pas d'explication causale aux inégalités constatées, mais les présente sous un nouvel angle, et les relie entre elles pour faire apparaître des profils de territoires.

Pour mener à bien ce raisonnement, trois prérequis ont été nécessaires. D'une part, il était essentiel de se concentrer sur un territoire restreint, mais également varié, pour pouvoir étudier l'hétérogénéité sociale de territoires proches. Pour cette raison, nous avons choisi de travailler sur l'Île-de-France, qui est le territoire regroupant à la fois les territoires les plus favorisés et les plus défavorisés de France métropolitaine, ce qui permet de travailler sur des effets de contraste très nets. Cette région regroupe 20 % des élèves de France scolarisés dans un établissement public du second degré en 2017. Ce travail est parfaitement reproductible sur d'autres territoires, notamment sur d'autres grandes métropoles (par exemple Marseille, Lyon, Lille). Il apporte un éclairage complémentaire, sur une zone plus restreinte, au rapport réalisé par P. Caro à l'échelle nationale pour le Cnesco (2018).

D'autre part, cette analyse se fonde sur un niveau de précision plus élevé que ceux que l'on manie usuellement lorsqu'on traite de territoire en éducation (habituellement région, département, canton ou commune). Pour répondre à ce besoin, nous avons choisi de travailler sur la plus petite unité géographique établie par l'Insee, appelée IRIS.

### **Encadré 1 : Regarder les territoires à travers l'IRIS, la plus petite unité géographique d'analyse**

L'IRIS (Îlot Regroupé pour l'Information Statistique) est un découpage infra-communal, utilisé au sein des villes de plus de 10 000 habitants. C'est le niveau géographique le plus fin de diffusion des données de recensement de l'Insee. La population d'un IRIS varie entre 1 800 et 5 000 personnes et est en moyenne de 2 600 personnes en Île-de-France. Les IRIS sont découpés de manière homogène par type d'habitat, et leurs frontières suivent les coupures urbaines (route, voies ferrées, etc.). Ces infrastructures ou délimitations naturelles peuvent enclaver et renforcer les processus de ségrégation de certains territoires. Le lien entre territoire et éducation se trouve renforcé lorsqu'on considère des établissements implantés dans ces territoires enclavés. L'échelle géographique en IRIS est alors la plus pertinente pour notre analyse spatiale. Les IRIS peuvent être assimilées à des quartiers dans le langage commun. Certaines communes sont très hétérogènes (forte diversité et contraste intra-urbain). Une analyse basée sur cette unité géographique peut révéler des résultats scolaires moyens cachant des inégalités intra communales entre des quartiers « excellents » et d'autres territoires très en difficulté. Leur utilisation fait apparaître des inégalités territoriales de la région parisienne jusque-là invisibles dans les analyses utilisant des échelles géographiques plus larges. Cette échelle est notamment utilisée par de nombreux travaux, sur des thématiques variées, nécessitant un grain plus fin que celui de la commune (François et Ribardière, 2004).

Enfin, cette démarche nécessitait un instrument de mesure fiable et le plus standardisé possible des résultats scolaires, portant sur une population préservée, au maximum, de tout tri scolaire. Nous avons choisi de travailler sur le collège pour répondre à cette exigence. Ce choix présente de nombreux avantages. D'une part, cela permet d'étudier des élèves qui n'ont pas encore été sélectionnés scolairement, donc une population scolaire supposée refléter autant que possible le territoire dans lequel l'établissement est localisé. Le collège est le dernier échelon scolaire avant la filiarisation et la fin de la scolarité obligatoire, et doit donc théoriquement refléter l'ensemble d'une génération scolarisée.

D'autre part, le collège étant plus homogène en termes d'options et de filières que le lycée, les résultats obtenus à son terme sont davantage comparables. Par rapport à l'école primaire, le collège présente un avantage pratique : la disponibilité de données administratives, et la présence d'un diplôme terminal (Diplôme National du Brevet (DNB)). Tout en questionnant la pertinence de cet indicateur, nous nous appuyerons sur les résultats obtenus aux épreuves écrites de cet examen pour produire notre analyse.

Dans un premier temps, nous construirons notre objet d'étude en proposant une catégorisation des territoires d'Île-de-France en fonction de variables socio-spatiales, hors du champ direct de l'éducation. À l'aide de ces catégories, nous étudierons dans un second temps les variations de

résultats scolaires entre ces territoires pour dégager des tendances et des corrélations fortes entre certains types de territoires et la réussite scolaire. Enfin, dans un dernier temps, nous nous intéresserons à la répartition des ressources scolaires selon les territoires, dans le but de comprendre les principes selon lesquelles elles se distribuent, et si elles viennent compenser des inégalités présentes hors du champ scolaire, ou bien au contraire les renforcer.

## **I. Du territoire géographique au territoire social, catégorisation des IRIS d'Île-de-France**

### **A. Présentation de la méthodologie et des variables prises en compte pour classer les quartiers franciliens**

#### **1. Présentation de l'échantillon des IRIS d'Île-de-France**

L'échantillon utilisé pour la catégorisation des territoires franciliens se fonde sur les quartiers<sup>1</sup> des communes possédant au moins un collège à la rentrée 2016 en Île-de-France. Les données territoriales et démographiques sont issues du recensement 2014 de l'Insee, le plus récent pour lequel les données sont disponibles au niveau des IRIS. Nous restreignons ce territoire aux quartiers ayant une superficie inférieure à 20 km<sup>2</sup>. Il est important d'avoir des territoires de tailles comparables puisque nous nous intéresserons à la densité de la population dans la suite de l'analyse. Cette restriction retire seulement cinq IRIS de l'échantillon. De plus, nous ne prenons en compte que les quartiers ayant une densité inférieure à 100 000 habitants au km<sup>2</sup> afin d'éviter que de potentielles valeurs aberrantes n'influencent les résultats. Deux quartiers supplémentaires ne respectent pas cette condition et ne sont donc pas intégrés à notre analyse. Enfin, nous prenons uniquement en considération les quartiers pour lesquels les données relatives au revenu médian sont disponibles<sup>2</sup>. Au final, notre analyse porte sur 3 790 IRIS d'Île-de-France respectant les conditions préalablement établies.

#### **2. Les caractéristiques servant de base à la catégorisation des territoires**

Les territoires étudiés ont été catégorisés sur la base de cinq grandes thématiques : le capital économique et les caractéristiques des emplois, le capital culturel, les particularités du parc de logement, le contexte social, et enfin des spécificités démographiques.

Le *capital économique* est mesuré par le taux de chômage (global et celui des jeunes de 15 à 24 ans), le taux d'activité, la répartition des individus par type de contrat, celle des catégories socio-professionnelles ainsi que le revenu médian par unité de consommation.

Le *capital culturel* est approximé par la part des non-diplômés parmi les individus de plus de 15 ans non scolarisés ainsi que la part des diplômés du supérieur dans cette population. On ne s'intéresse

---

<sup>1</sup> Les quartiers se réfèrent aux IRIS tels que définis par l'Insee.

<sup>2</sup> La base Filosofi de l'Insee ne renseigne les informations que pour les IRIS appartenant à une commune d'au moins 10 000 habitants, ayant eux-mêmes au moins 1 000 personnes au sein des ménages fiscaux.

ici, pour des raisons de mesure statistique, qu'au capital culturel institutionnalisé<sup>3</sup>, au sens de Bourdieu et Passeron (1970).

Les spécificités du *logement* sont appréhendées par la part de la population vivant dans un HLM et la proportion d'individus vivant dans un logement dont ils sont propriétaires. La part d'individus travaillant dans une autre commune est introduite pour essayer de capter les migrations pendulaires des personnes travaillant à Paris et vivant en banlieue. Les dynamiques territoriales sont prises en compte par le biais d'une variable mesurant la part de la population ayant emménagé depuis moins de 2 ans. Caenen *et al.* (2017) ont en effet montré que Paris est un territoire généralement transitoire dans le parcours résidentiel d'un individu.

Le *contexte social* des territoires est pris en compte par le biais de la part des familles nombreuses et monoparentales dans les quartiers. Crétin (2012) montre que les élèves vivant dans une famille monoparentale arrivent plus souvent avec du retard en 6<sup>e</sup> et ont un taux de réussite au brevet (et d'obtention de mention) plus faible. Nous tenons compte également de la part d'immigrés dans la population (personnes nées étrangères à l'étranger, vivant en France selon l'Insee). Cet indicateur permet d'approcher les écarts entre les élèves dont le français est la langue maternelle et les élèves étant moins familiers du système scolaire français<sup>4</sup>. Nous incluons aussi la proportion d'individus déscolarisés parmi les 15-17 ans pour approximer le climat scolaire dans le quartier.

Enfin, la densité de la population totale, et des jeunes en âge d'aller au collège, est ajoutée afin de prendre en compte une caractéristique purement *démographique* dans l'analyse, avec l'hypothèse que ces caractéristiques géographiques peuvent jouer un rôle sur le contexte éducatif. Cette variable permet notamment de différencier les banlieues résidentielles peu denses des territoires d'activité plus densément peuplés.

### 3. Description de la méthode : analyse en composantes principales et classification ascendante hiérarchique

Une analyse en composantes principales (ACP) permet d'étudier l'ensemble des variables précédemment décrites et d'en déterminer la combinaison optimale pour retranscrire le plus d'informations possible sur deux axes. La matrice des corrélations (**Annexe 1**) montre que toutes ces variables sont très fortement corrélées entre elles. Le cercle des corrélations (**Annexe 2**) décrit les relations entre les 23 variables incluses dans l'analyse sur les deux premiers axes de l'ACP. Tout d'abord, nous notons que l'ACP permet de restaurer une part très importante de l'information<sup>5</sup>. L'axe horizontal différencie principalement les territoires favorisés à l'ouest de Paris et les plus défavorisés à l'est. L'axe vertical, résumant moins d'informations, discrimine essentiellement la banlieue résidentielle des autres territoires plus denses. Par le biais d'une classification ascendante hiérarchique, nous avons ensuite créé quatre catégories de quartiers sur la base de ces axes. Les

---

<sup>3</sup> Capital culturel traduit par les diplômes. Dans une prochaine étude, il pourrait être intéressant de s'intéresser à la mesure du capital culturel objectivé sur les territoires, à travers une étude de l'accès aux biens culturels, notamment aux biens culturels publics (bibliothèques, médiathèques, etc.).

<sup>4</sup> Ces écarts sont soumis à hypothèses : nous n'avons pas de moyen de savoir depuis combien de temps les élèves immigrés vivent en France. Un enfant immigré arrivé (et éventuellement scolarisé) en France à l'âge de 2 ans n'aura sans doute pas la même aisance en français qu'un enfant arrivé à 14 ans, cependant ils sont traités de la même manière à travers la catégorie « immigré ».

<sup>5</sup> L'axe 1 (horizontal) restaure 42,9 % de la variance ; l'axe 2 en restaure 16,6 % alors que l'inertie moyenne par variable est  $1/23 = 4,34$  %. L'axe 1 restaure donc près de dix fois l'inertie moyenne par variable.

quartiers sont catégorisés en minimisant les écarts au sein d'une catégorie. Cela ne signifie pas que tous les quartiers appartenant à une catégorie sont tous parfaitement comparables. Certains quartiers peuvent se trouver à la frontière de plusieurs catégories, et peuvent donc être plus proches d'autres quartiers d'une catégorie voisine que des territoires à l'extrême opposée de leur propre catégorie.

## **B. Présentation de la classification des territoires d'Île-de-France**

### **1. Les classifications existantes du territoire francilien**

La classification des territoires est un exercice courant lors de la production d'analyses scientifiques sur le sujet. Le but est de créer des contrastes, de donner à voir des différences quantifiables, en regroupant les objets étudiés (ici les territoires) ayant des propriétés semblables. Avant de proposer une classification, il est nécessaire de parcourir rapidement les différentes options précédemment retenues dans le cadre de travaux scientifiques, pour comprendre leur pertinence, leurs avantages et inconvénients, et de s'assurer que celle choisie pour cette étude permettra effectivement de répondre aux objectifs fixés par ce rapport.

#### *Classifications de référence*

Dans un premier temps, il est important d'évoquer les grands travaux généraux de classification du territoire français, menés par le ministère de l'Éducation nationale, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) et les chercheurs spécialisés dans les questions d'éducation et de territoires. On peut citer tout d'abord *l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (2016), qui propose de travailler sur les échelles académiques, départementales, cantonales et communales. Faisant le lien entre caractéristiques sociales et réussite scolaire, les cartes proposées caractérisent les territoires selon des critères sociaux, pour identifier les zones susceptibles de souffrir de difficultés scolaires découlant de conditions sociales défavorables. La publication annuelle *Géographie de l'école* (2017) propose, aux échelles académiques et départementales, une projection de statistiques descriptives sur fonds de cartes, par thème. Celle-ci permet d'appréhender les inégalités entre grands territoires sur un large jeu de variables, allant du taux de réussite au baccalauréat par territoire au nombre d'élèves par ordinateur. Ces travaux sont très utiles pour avoir une idée globale du contexte éducatif en France. Comme précisé au préalable, notre rapport ayant pour objet d'étude l'Île-de-France, il nous a semblé important de nous baser sur une échelle géographique plus fine que celle utilisée dans les travaux précédemment cités.

La note de l'Insee de Couleaud *et al.* (2016) s'intéresse au brevet, comme nous le faisons dans ce rapport. Leur classification du territoire francilien est réalisée en mêlant des variables sociales et scolaires. Cette approche ne permet donc pas de mener le raisonnement proposé dans ce rapport, qui consiste à séparer les caractéristiques socio-spatiales des aspects scolaires. De plus, l'étude privilégie l'échelle communale, ce qui masque un certain niveau d'hétérogénéité intra-communale. Enfin, les résultats scolaires sont évalués à l'aune de l'obtention du brevet, indicateur dont la pertinence sera questionnée dans la suite de ce rapport.

Une seconde note de Caenen *et al.* (2017) se propose de produire une classification cette fois-ci uniquement sur des critères sociaux. Elle est centrée sur Paris et sa très proche banlieue et utilise également l'échelle des IRIS. La démarche de notre rapport est proche dans un premier temps de ce

type d'analyse, pour ensuite s'en éloigner puisque nous y ajoutons la dimension scolaire en étudiant l'interaction entre les établissements, les territoires et les résultats scolaires.

Un troisième article, de Clerval et Delage (2014) mêle l'échelle communale avec celle des IRIS, et utilise une classification uniquement basée sur les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS). Lasbeur *et al.* (2006), dans un autre champ de recherche, celui de la santé, réalisent aussi une classification des IRIS sur la base de critères purement sociaux. La démarche de notre rapport diffère de celle de ces travaux par la recherche d'une classification socio-spatiale plus globale, et donc dans l'intégration de variables territoriales dans la classification (mobilité des travailleurs, densité de la population, *etc.*).

Maresca et Poquet (2003) croisent, quant à eux, les résultats des élèves avec la typologie des communes d'Île-de-France. Cette catégorisation mêle les données issues du recensement Insee à celles des trois rectorats d'Île-de-France (mélangeant donc socio-spatial et scolaire). La typologie proposée dans notre rapport est quant à elle construite par une méthode n'intègre que des variables socio-spatiales hors du champ direct de l'éducation. C'est dans le but de mener ce raisonnement que les typologies déjà existantes n'ont pas été reprises pour l'analyse.

## 2. Présentation des quatre catégories de quartiers<sup>6</sup>

### ***Catégorie 1 : Territoires parisiens et de banlieue très favorisés***

La première catégorie qui se distingue regroupe 22 % de la population étudiée sur 5 % du territoire. Ces quartiers sont principalement localisés dans Paris intra-muros et dans la banlieue proche très favorisée (voir carte p. 16, IRIS de couleur verte). Ils sont caractérisés par une densité de population très élevée (28 270 habitants par km<sup>2</sup>), presque cinq fois plus élevée que la moyenne en Île-de-France (5 836 habitants par km<sup>2</sup>). La densité de jeunes en âge d'aller au collège est cinq fois plus importante que celle des quartiers appartenant à la catégorie des *banlieues résidentielles favorisées* (**Tableau 1**). Ces territoires sont beaucoup plus favorisés que la moyenne notamment puisque la part de cadres et de diplômés du supérieur y est très importante. Le taux de chômage ainsi que la part des ouvriers dans la population active est plus faible que la moyenne. Moins de 4 travailleurs sur 10 (39 %) exercent leur profession dans une autre commune alors qu'ils sont près de 7 sur 10 (68 %) en moyenne dans l'échantillon. Enfin, seulement 14 % de la population vit dans un HLM alors que cette part est doublée lorsque l'on considère l'ensemble de l'Île-de-France.

### ***Catégorie 2 : Banlieues résidentielles favorisées***

Ce second groupe de quartiers concentre 32 % de la population sur la moitié du territoire étudié. La densité de la population est deux fois inférieure à la moyenne d'Île-de-France. Près de 7 personnes sur 10 (66 %) en moyenne vivent dans un logement dont elles sont propriétaires dans cette catégorie de quartiers alors qu'elles sont moins de 1 sur 2 (45 %) en moyenne dans toute l'Île-de-France. De plus, 8 personnes sur 10 (81 %) travaillent dans une autre commune que celle de leur lieu de résidence. Le croisement de ces deux informations mêlé à la localisation des territoires de cette catégorie nous permet de caractériser ces territoires comme étant des banlieues résidentielles, caractérisées par de fortes migrations pendulaires (voir carte p. 16, IRIS de couleur bleue). Ces territoires sont caractérisés par un niveau de vie supérieur à la moyenne et un plus faible taux de chômage. En opposition aux deux autres catégories de banlieues qui seront présentées ci-après, ces

---

<sup>6</sup> Les caractéristiques des types de territoire sont résumées en dans le (**Tableau 1**).

quartiers regroupent moins d'immigrés que la moyenne et seulement 1 personne sur 10 (11 %) y vit en HLM, alors qu'elles sont presque 3 sur 10 (27 %) en moyenne sur toute l'Île-de-France.

### Catégorie 3 : Territoires défavorisés

La troisième catégorie de quartiers représente 29 % de la population et s'étale sur 34 % du territoire étudié. La part des ouvriers dans la population active est plus élevée que la moyenne. Tout comme pour les quartiers de la catégorie *banlieues résidentielles favorisées*, une grande part des travailleurs exercent leur profession dans une autre commune que celle de leur lieu de résidence, caractéristique principale de banlieues entourant une ville aussi attractive et dynamique que Paris. De plus, ces territoires concentrent des caractéristiques socio-économiques défavorables telles qu'un niveau de vie plus faible que la moyenne, une proportion de non-diplômés plus élevée, une plus grande part de la population vivant en HLM que la moyenne, etc. Cependant, la valeur moyenne de ces variables au sein de cette catégorie est moins extrême qu'au sein de la dernière catégorie que nous allons décrire. En confrontant ce constat à la localisation de ces territoires, nous pouvons les qualifier de « zones tampons » entourant les *zones regroupant le plus de difficultés* (voir carte p. 16, IRIS de couleur orange).

Tableau 1 : Description de la composition de chaque catégorie d'IRIS

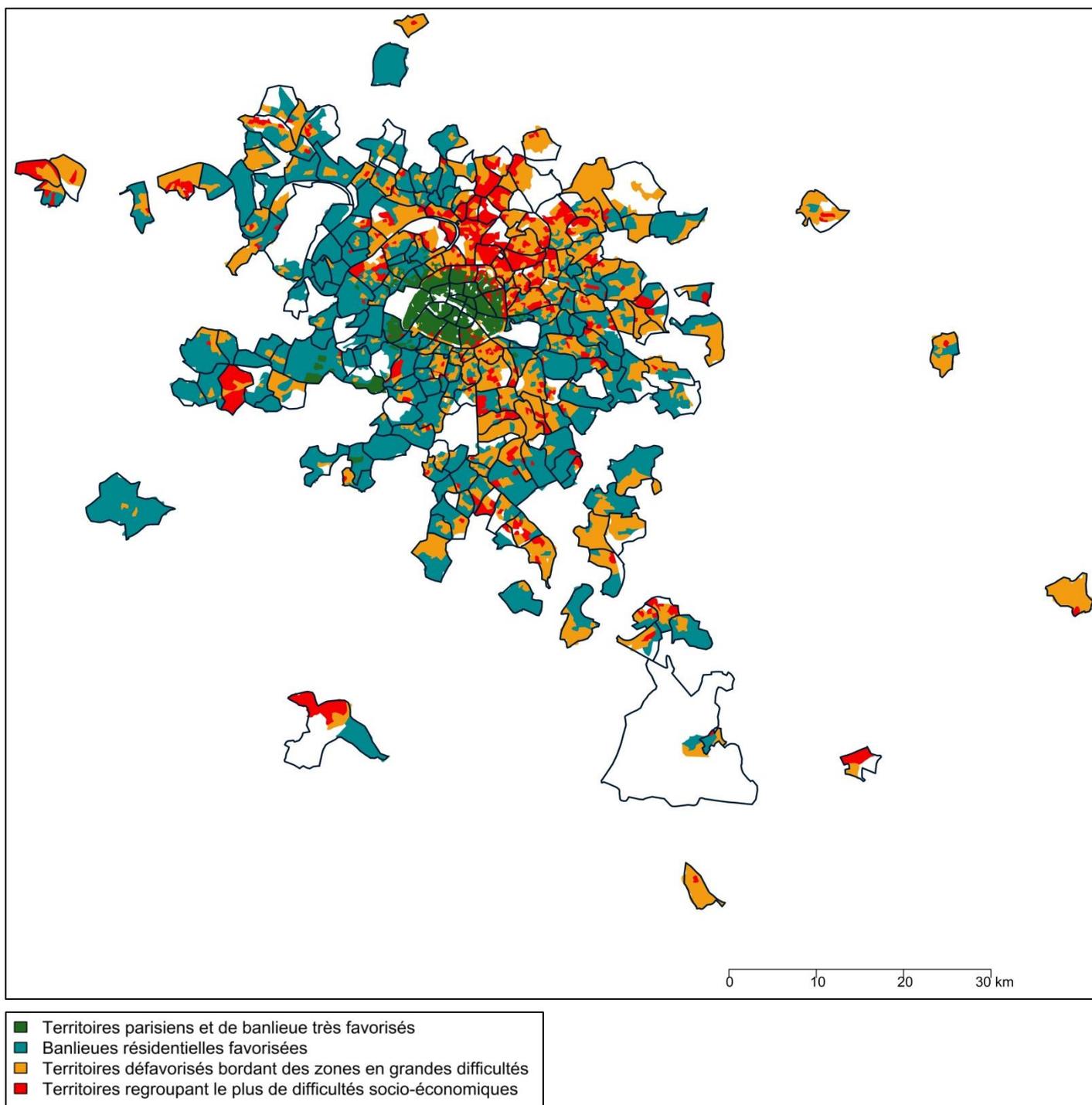
Catégorie	Territoires parisiens et de banlieue très favorisés	Banlieues résidentielles favorisées	Territoires défavorisés	Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques
Nombre d'IRIS (part en %)	877 (23 %)	1 217 (32 %)	1 043 (28 %)	653 (17 %)
Surface couverte (part en %)	79 km <sup>2</sup> (5 %)	861 km <sup>2</sup> (51 %)	585 km <sup>2</sup> (34 %)	176 km <sup>2</sup> (10 %)
<b>Démographie</b>				
Nombre d'habitants (part en %)	2 226 173 (22 %)	3 153 192 (32 %)	2 892 109 (29 %)	1 652 862 (17 %)
Densité de la population	28 270 hab/km <sup>2</sup>	3 662 hab/km <sup>2</sup>	4 943 hab/km <sup>2</sup>	9 413 hab/km <sup>2</sup>
Nombre d'habitants de 11-14 ans (part en %)	78 749 (17 %)	154 838 (32 %)	145 486 (30 %)	100 632 (21 %)
Densité moyenne de la population de 11-14 ans	1 000 hab/km <sup>2</sup>	180 hab/km <sup>2</sup>	249 hab/km <sup>2</sup>	573 hab/km <sup>2</sup>
Part d'immigrés dans la population	19 %	13 %	23 %	33 %
Part de familles monoparentales	15 %	12 %	18 %	24 %
Part de familles nombreuses	2 %	2 %	4 %	8 %
<b>Emploi</b>				
Taux de chômage	11 %	9 %	15 %	23 %
Taux de chômage des 15-24 ans	18 %	20 %	29 %	40 %
Part des cadres	48 %	35 %	17 %	8 %
Part des ouvriers	6 %	10 %	19 %	27 %
Part des intérimaires	1 %	1 %	2 %	3 %
Part des individus travaillant dans une autre commune	39 %	81 %	76 %	69 %
Revenu médian par unité de consommation	32 280 €	29 880 €	19 027 €	12 460 €
<b>Logement</b>				
Part de la population vivant en HLM	14 %	11 %	34 %	66 %
Part d'individus vivant dans un logement dont ils sont propriétaires	39 %	66 %	42 %	18 %
Part de la population ayant emménagé depuis moins de 2 ans	14 %	10 %	11 %	9 %
<b>Diplôme</b>				
Part des non-diplômés	7 %	9 %	15 %	22 %
Part des diplômés du supérieur	62 %	47 %	29 %	18 %

#### Catégorie 4 : Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques

Ce dernier groupe représente 17 % de la population et 10 % du territoire étudié. La densité de la population est plus élevée que dans les deux précédentes catégories regroupant des territoires de banlieue mais inférieure aux quartiers de Paris. La densité des jeunes en âge d'aller au collège est aussi particulièrement élevée, presque deux fois plus élevée que la densité de cette population au sein des *territoires défavorisés*. Le taux de chômage est de 23 % en moyenne au sein de cette catégorie et de 40 % quand on étudie uniquement les 15-24 ans. En plus de ces taux de chômage élevés, il est important de noter que les parts d'intérimaires et d'ouvriers sont deux fois plus élevées dans cette catégorie qu'en moyenne sur l'ensemble de l'Île-de-France. Le niveau de vie est deux fois plus bas que la moyenne sur l'ensemble de notre échantillon. Moins de 2 personnes sur 10 (18 %) sont diplômées du supérieur contre 40 % en moyenne sur l'ensemble de l'Île-de-France et 62 % dans les *territoires parisiens et de banlieue défavorisés*. Près de 7 personnes sur 10 (66 %) vivent en HLM en moyenne dans les quartiers de cette catégorie contre 27 % en moyenne sur l'Île-de-France et presque 1 sur 10 (11 %) dans les territoires de *banlieues résidentielles favorisées*. Une part plus faible de la population vit dans un logement dont elle est propriétaire. Les familles nombreuses et monoparentales sont particulièrement présentes au sein de cette catégorie de quartiers. La part moyenne d'immigrés est de 33 % dans les quartiers de cette catégorie contre 13 % dans les quartiers appartenant aux *banlieues résidentielles favorisées*. La part des arrivants depuis moins de 2 ans est plus faible que la moyenne, ces territoires étant moins dynamiques et attractifs que les autres quartiers (voir carte p. 16, IRIS de couleur rouge).

Les deux catégories de territoires les plus extrêmes (*territoires parisiens et de banlieue très favorisés* et les *territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques*) contiennent moins de quartiers que les groupes intermédiaires ayant des caractéristiques moins tranchées. De plus, de très grands écarts en termes de densité moyenne de population sont notables. Les *territoires parisiens et de banlieue très favorisée* ne couvrent que 5 % de la surface totale de l'Île-de-France (incluse dans notre analyse), et contiennent pourtant 22 % de ses habitants. La densité de la population dans ces territoires y est presque huit fois supérieure à celle des quartiers appartenant aux *banlieues résidentielles favorisées*. Il est aussi intéressant de noter que la densité de population dans les *territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques* est presque deux fois plus élevée que dans les *territoires défavorisés* qui les bordent.

Figure 1 : Carte des quartiers d'Île-de-France en fonction de leur type de territoire<sup>7</sup>

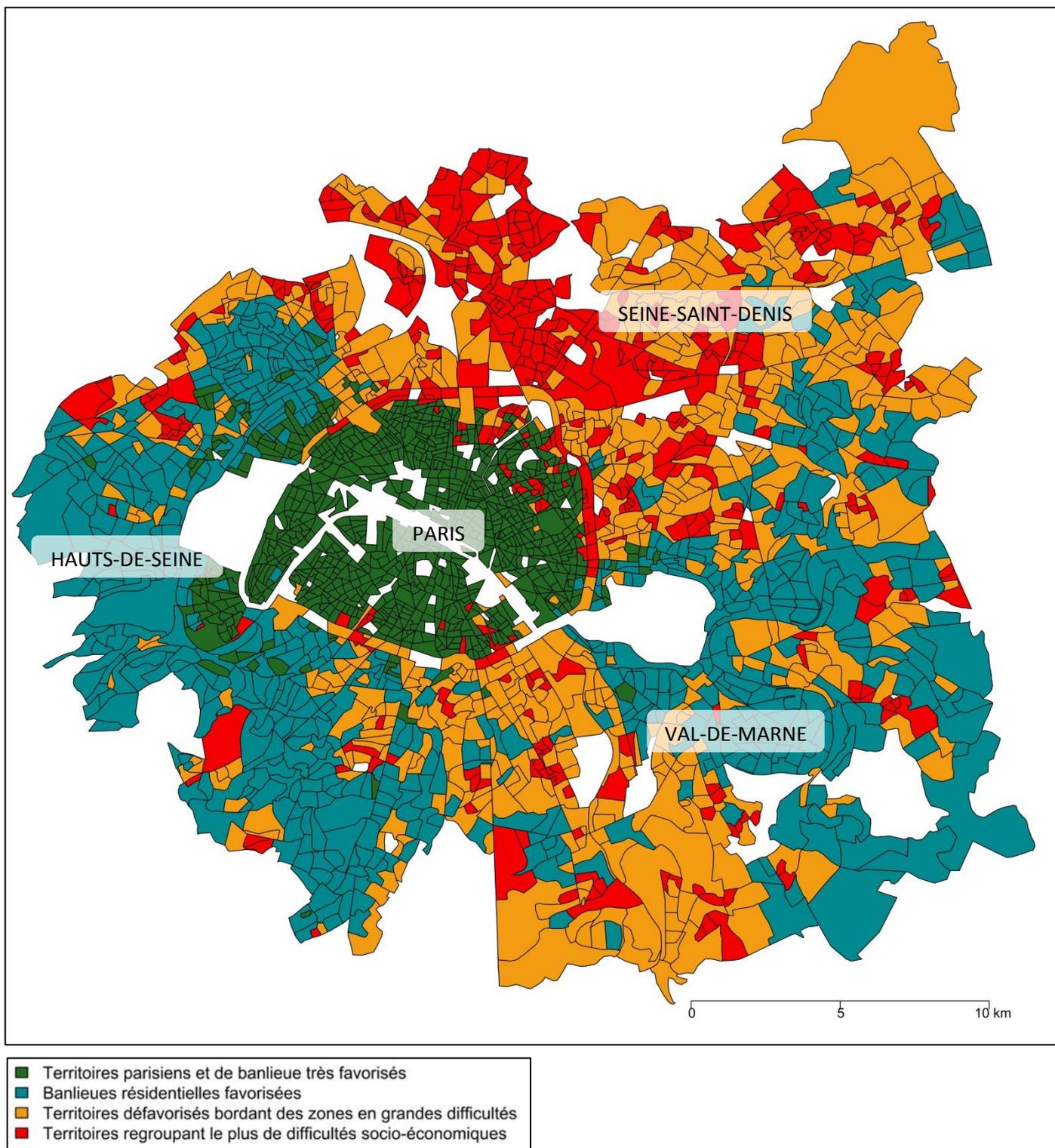


Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

Champ : IRIS d'Île-de-France appartenant à une commune ayant au moins un collège public ouvert en 2016.

<sup>7</sup> Des cartes par département sont disponibles en annexe.

Figure 2 : Carte des quartiers de Paris et la petite couronne<sup>8</sup> de l'Île-de-France selon leur type de territoire



Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

Champ : IRIS de Paris et de sa petite couronne appartenant à une commune ayant au moins un collège public ouvert en 2016

<sup>8</sup> La petite couronne correspond aux départements de Seine-Saint-Denis, des Hauts-de-Seine et du Val-de-Marne.

## C. Quels liens entre le territoire et l'éducation en Île-de-France ?

### 1. Présentation des collèges étudiés

Le lien entre les collèges et leur territoire d'implantation, et plus largement avec le territoire national, est un objet complexe. Dans un premier temps, on peut noter que ce lien est à double sens. Si la plupart des travaux se concentrent sur les effets des territoires sur l'école, il faut aussi remarquer que les décisions d'implantation des établissements ont un effet sensible sur les mouvements de population. Comme l'ont montré Fack et Grenet (2010), les établissements scolaires constituent une aménité très recherchée lors de l'aménagement des individus, notamment pour les populations favorisées qui ont les moyens de faire ces choix. De ce fait, les établissements scolaires contribuent à façonner les prix de l'immobilier, qui eux-mêmes jouent un rôle sur la ségrégation résidentielle et spatiale, qui se reflète à son tour dans la ségrégation scolaire.

Cependant, dans le cadre de ce rapport, on s'intéressera principalement à l'influence du territoire sur l'établissement et sur les élèves. De ce point de vue, il existe un lien immédiat, qui est celui créé par la carte scolaire. Celle-ci est un mode d'assignation départemental des élèves à un collège de secteur, selon leur lieu de résidence. En d'autres termes, elle représente une obligation administrative qui rattache chaque rue de résidence à un collège public. Cependant, l'indisponibilité de données relatives aux délimitations des secteurs de la carte scolaire pour ce travail, ainsi que l'indisponibilité des adresses de résidence des élèves de chaque établissement empêchent de mener à bien cette analyse.

Ce rapport ne s'intéresse donc pas aux effets d'évitements, aux dérogations et aux stratégies scolaires individuelles de déplacement pouvant complexifier le lien entre éducation et territoire. Nous considérons uniquement le lien entre l'établissement et son territoire d'implantation, et non le lien entre la population scolaire d'un établissement, et la population scolaire du territoire d'implantation<sup>9</sup>. Gilotte et Girard (2005) estimaient l'ampleur du phénomène d'évitement à 8 % de la population scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> à Paris, en 2003. Même si les comportements d'évitement ne sont donc pas à négliger, nous verrons qu'en moyenne en Île-de-France, la classification des établissements que nous avons réalisée recoupe très largement celle des quartiers hébergeant les établissements. Cela peut notamment être lié au fait que nous traitons de territoires très petits (IRIS).

Notre analyse porte sur les collèges d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016. Le but premier de ce rapport étant d'analyser les potentiels liens entre le territoire d'implantation des établissements et les caractéristiques éducatives de ces collèges (résultats, ressources), nous restreignons l'échantillon aux établissements pour lesquels les données relatives à l'âge des professeurs, au taux de réussite au diplôme national du brevet et la part d'élèves entrant en 6<sup>e</sup> en retard sont disponibles.

Certaines de ces données relatives aux établissements privés sont lacunaires. Cela nous a poussé à privilégier l'analyse exclusive des collèges publics, objets théoriquement comparables entre eux. En

---

<sup>9</sup> Comme de nombreux travaux l'ont démontré, certaines populations scolaires mettent en place des stratégies pour éviter leur collège d'assignation, ce qui peut créer une dissonance entre population scolaire d'un territoire, et population scolaire effective d'un établissement implanté dans ce même territoire. Pour en savoir plus, consulter Givord, P., Guillem, M., Monso, O. et Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collèges. *Éducation et formations*, (91), 53-76.

effet, les collèges privés ne sont pas soumis à une sectorisation, ce qui rend l'analyse du lien entre territoire et éducation moins pertinente pour ces établissements<sup>10</sup>. Enfin, nous ne prenons en compte que les collèges publics qui ont au moins 40 élèves<sup>11</sup> en 3<sup>e</sup> pour que l'analyse des résultats des élèves ne soit pas influencée par certains établissements de très faibles effectifs. Au final, 1 050 établissements sont recensés, dont 874 collèges publics sur lesquels notre analyse principale va porter, et 176 établissements privés sous contrat, uniquement abordés comme éléments de contexte.

Notre unité d'analyse géographique étant l'IRIS, il est délicat d'approcher territorialement les collèges localisés dans une zone peu dense puisque leur quartier d'implantation ne sera pas découpée en IRIS par définition. Une cinquième catégorie de territoires doit être créée à ce stade pour regrouper les établissements non localisés dans un IRIS. Cette catégorie est restreinte aux établissements non localisés dans un IRIS et appartenant à la grande couronne pour la rendre plus homogène<sup>12</sup>.

Le **Tableau 2** renseigne la répartition des établissements au sein des catégories d'IRIS. Les données relatives aux caractéristiques éducatives des territoires et des établissements, entre 2015 et 2017, sont issues des bases APAE (Aide au pilotage et à l'Auto-Evaluation, outil constitué par la Depp) et BCP (Base Centrale de Pilotage) du ministère de l'Éducation nationale.

Les territoires de type *parisiens et de banlieue très favorisés* regroupent 22 % de la population mais seulement 14 % des élèves de collège d'Île-de-France (**Tableau 2**). De plus, des différences en termes de dotation d'établissements publics et privés sont notables. En effet, ces mêmes territoires regroupent un collège public sur dix d'Île-de-France (11 %) mais trois collèges privés sur dix de la région (30 %). À l'inverse, les zones cumulant le plus de difficultés socio-économiques hébergent 15 % des collèges publics d'Île-de-France et seulement 8 % des établissements privés. Cela conduit au fait que dans ces territoires moins d'un élève sur dix est scolarisé dans un collège privé (9 %) alors que cette part est quatre fois plus élevée dans les territoires *parisiens et de banlieue très favorisés* (41 %). Malgré de nombreuses caractéristiques semblables à celles des *banlieues résidentielles favorisées*, les territoires de type *parisien et de banlieue très favorisés* présentent une part d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé au collège presque deux fois plus élevée qu'en *banlieue résidentielle favorisée*. De plus, les territoires peu denses de la grande couronne concentrent 17 % des établissements publics, mais aucun collège privé n'est localisé dans une de ces zones.

---

<sup>10</sup> Les travaux de Boutchenik, B., Givord, P. et Monso, O. (2018) montrent que le privé joue un rôle considérable dans la ségrégation entre les établissements et donc que la composition sociale des secteurs de recrutement n'est pas totalement en adéquation avec celle des collèges publics. Il serait intéressant de répliquer cette recherche en incluant les établissements privés pour comparer les résultats à ceux de ce rapport.

<sup>11</sup> Ce seuil a été fixé en étudiant la distribution des effectifs de 3<sup>e</sup> au sein de notre échantillon.

<sup>12</sup> 13 établissements sur les 166 collèges non-localisés dans un IRIS et n'appartenant pas à la grande couronne sont exclus de l'analyse par cette restriction supplémentaire. En effet, un établissement, bien que situé dans une zone relativement dense, peut appartenir au découpage géographique en IRIS d'une infrastructure (gare, etc.). Son territoire d'implantation sera ainsi trop peu dense pour être analysé.

**Tableau 2 : Description du contexte scolaire de chaque type de territoire**

Catégorie	Territoires parisiens et de banlieue très favorisés	Banlieues résidentielles favorisées	Territoires peu denses de la grande couronne	Territoires défavorisés	Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques	Total
<b>Nombre de collèges publics (part en %)</b>	96 (11 %)	243 (27 %)	153 (17 %)	260 (30 %)	122 (15 %)	874 (100 %)
<b>Nombre de collèges privés (part en %)</b>	57 (30 %)	69 (40 %)	0 (0 %)	35 (22 %)	15 (8 %)	176 (100 %)
<b>Nombre d'élèves au collège (part en %)</b>	81 060 (14 %)	184 581 (31 %)	84 939 (14 %)	164 200 (28 %)	73 208 (13 %)	587 988 (100 %)
<b>Dont secteur privé (part en %)</b>	33 287 (41 %)	42 158 (23 %)	0 (0 %)	19 793 (12 %)	6 902 (9 %)	102 140 (17 %)
<b>Nombre d'élèves en 3<sup>e</sup> (part en %)</b>	19 664 (14 %)	43 849 (32 %)	20 334 (14 %)	38 169 (28 %)	16 400 (12 %)	138 416 (100 %)

Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics et privés d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : A la rentrée 2016, les territoires de type banlieues résidentielles favorisées regroupent 27 % des collèges publics d'Île-de-France et 40 % des établissements privés de la région. Ces territoires concentrent 31 % des collégiens de cette région et parmi eux, 23 % sont scolarisés dans un établissement privé.

Une autre inégalité territoriale est produite par l'état du marché scolaire : les individus ne font pas face aux mêmes offres scolaires selon l'endroit où ils sont localisés. Oberti (2005) constate qu'en Île-de-France, l'offre scolaire est plus diversifiée et attractive dans les communes les plus favorisées. Pour quantifier ces disparités, nous nous sommes intéressés à la densité d'établissements au km<sup>2</sup>. Une densité d'établissement plus élevée rime avec une diversité de choix d'options potentiellement plus large et une concurrence plus élevée entre les établissements, notamment par le biais des dérogations à la carte scolaire. Cependant, ce constat est limité par le fait que tous les parents ne sont pas tous des « consommateurs d'école » pour reprendre les termes de Ballion (1982). Certains individus sont plus en capacité de choisir l'établissement de leur enfant que d'autres (différence de capital culturel, de capital économique, capacité à s'informer, à utiliser les dérogations, temps disponible, etc.). Ainsi, nous mesurons le fait de faire face à un choix plus grand d'établissements, même si cela n'entraîne pas mécaniquement plus de mouvements entre les secteurs définis par la carte scolaire.

Les territoires parisiens et de banlieue très favorisés sont les plus densément dotés en collèges publics. Il y a presque cinq fois plus d'établissements publics au km<sup>2</sup> que dans les banlieues résidentielles favorisées (1,21 contre 0,28, cf. **Tableau 3**). De façon surprenante, les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques semblent également être mieux dotés en terme d'offre de collèges publics, particulièrement par rapport aux banlieues résidentielles favorisées. En

réalité, ces territoires ont des caractéristiques démographiques très différentes : les *territoires cumulant le plus de difficultés* regroupent en moyenne 9 413 habitants au km<sup>2</sup> contre seulement 3 662 habitants dans les *banlieues résidentielles favorisées*. Cela est notamment dû aux différences de logements (fort taux d’HLM dans les catégories les plus défavorisées). Ainsi, en rapportant le nombre d’établissements à la population scolaire de chaque territoire, reflet de la demande à laquelle fait face chaque collège, on observe que la densité d’établissement est comparable entre les différents types de territoires. Ainsi, les écarts apparents de densité d’établissements sont simplement le reflet de divergences de densité de population, pour le cas des collèges publics.

**Tableau 3 : Densité d'établissements par type de territoire**

Catégorie	Territoires parisiens et de banlieue très favorisés	Banlieues résidentielles favorisées	Territoires défavorisés	Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques	Total <sup>13</sup>
<b>Nombre moyen de collèges publics au km<sup>2</sup></b>	1,21	0,28	0,44	0,69	0,42
<b>Nombre moyen de collèges publics pour 500 individus de 11-14 ans<sup>14</sup></b>	0,61	0,78	0,89	0,61	0,75
<b>Nombre moyen de collèges privés au km<sup>2</sup></b>	0,72	0,08	0,06	0,08	0,12
<b>Nombre moyen de collèges privés pour 500 individus de 11-14 ans</b>	0,36	0,22	0,12	0,07	0,19

Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics et privés d’Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : Il y a en moyenne 1,21 collège public et 0,72 collège privé au km<sup>2</sup> dans les quartiers de type parisiens et de banlieue très favorisés.

L’analyse de la répartition des établissements privés mène à une conclusion différente. En effet, les *territoires parisiens et de banlieue très favorisés* se distinguent très largement des autres territoires par leur forte densité d’établissements privés. Les autres catégories de territoires ont des densités d’établissements privés au km<sup>2</sup> comparables, indépendamment de leur tonalité sociale. Cependant, en analysant la densité d’établissements par élève, on remarque que les territoires les plus défavorisés sont les moins bien dotés. Cela peut s’expliquer par des mécanismes de marché, les populations habitant dans une *zone cumulant des difficultés socio-économiques* étant moins pourvues en capital économique notamment. Les populations les plus aisées ont, quel que soit leur

<sup>13</sup> Hors établissements localisés dans les territoires peu denses de la grande couronne.

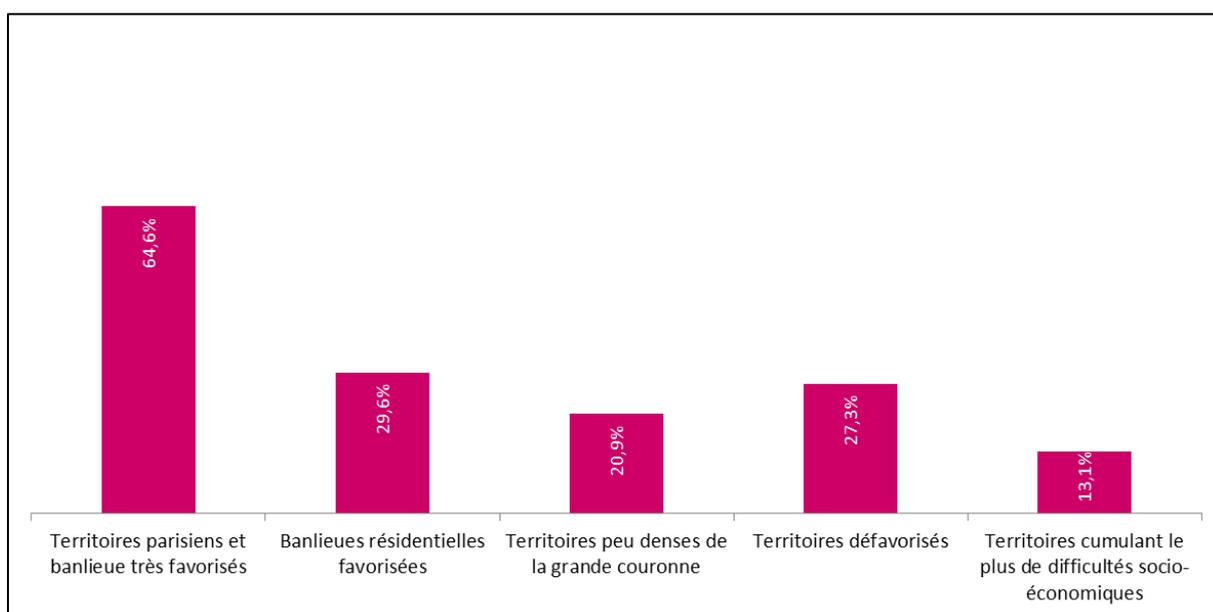
<sup>14</sup> Nous prenons la population des 11-14 ans en référence pour approximer la demande à laquelle font face les collèges. Cette moyenne est relative par rapport à 500 individus, ce qui correspond à un effectif très proche de la moyenne de la taille des collèges dans notre échantillon.

territoire de résidence, une plus grande capacité à aller étudier hors de ce territoire (Oberti, 2005), ce qui peut aussi expliquer la faible présence d'établissements privés dans les zones défavorisées.

On note également que les *territoires parisiens et de banlieue très favorisés* se distinguent très nettement en termes de densité d'établissements privés. Ainsi, rapporté au nombre d'individus en âge d'aller au collège, on peut observer que la part d'établissements privés est presque 5 fois plus important dans ces territoires que dans les *territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques* (0,36 contre 0,07).

Pour aller au-delà de la simple quantification du nombre d'établissements publics par type de territoire, il est possible d'essayer de les caractériser, par exemple par le biais des options qu'ils offrent. Oberti (2005) a constaté que même à une échelle très fine, il existe de grandes disparités d'offres d'options entre collèges (**Figure 3**).

**Figure 3 : Part des établissements offrant une option latin ou grec à ses élèves de 3<sup>e</sup> en 2016-2017 par type de territoire**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : 64,6 % des collèges publics localisés dans un territoire parisien ou de banlieue très favorisé offrent la possibilité à leurs élèves de 3<sup>e</sup> de suivre des cours de langues anciennes.

En moyenne en Île-de-France, en 2017, environ un collège public sur trois (29 %) offre la possibilité à ses élèves de 3<sup>e</sup> de suivre l'enseignement d'une langue ancienne (latin ou grec ancien). Cependant, cette moyenne masque de grandes disparités territoriales. En effet, 64,6 % des collèges publics localisés dans un territoire de type *parisien et de banlieue très favorisé* offrent ces options aux élèves de 3<sup>e</sup> alors que seulement 13 % des établissements situés sur un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* en font de même (**Figure 3**). En approfondissant notre analyse, on observe aussi des disparités entre les départements pour un type de territoire social. Alors qu'aucun des 27 établissements localisés dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* dans l'Essonne ou le Val-d'Oise n'offre de telles options à ses élèves de troisième, 4 des 12 collèges publics localisés dans un même type de quartier mais à Paris proposent une option de langues

anciennes à ses élèves. L'offre d'options rares est donc très inégale en fonction du territoire d'implantation de l'établissement.

Un constat similaire peut être réalisé sur l'offre des sections linguistiques (européennes ou internationale). Au total, 47 établissements publics d'Île-de-France (5,3 % des collèges publics) proposent au moins une section linguistique. En moyenne, 8 établissements sur 100 (8,3 %) proposent une section linguistique parmi les collèges situés dans un *territoire de type parisien et de banlieue très favorisé* ou une *banlieue résidentielle favorisée*, alors que cette part est inférieure à 3 sur 100 (2,4 %) dans les *établissements cumulant le plus de difficultés socio-économiques*. L'apparente égalité de densité de collèges publics par élève entre les différents territoires sociaux (**Tableau 3**) cache de grandes disparités en termes d'offre d'options entre les territoires.

## 2. Les classifications existantes des collèges publics

Comme indiqué précédemment, les quartiers utilisés ne correspondent pas exactement aux contours de la carte scolaire, dont les délimitations ne sont pas rendues publiques pour l'ensemble de l'Île-de-France. De ce fait, un établissement peut être localisé dans un territoire ayant une certaine tonalité sociale sans que le public qui le compose reflète exactement ces spécificités si les contours de l'IRIS ne se recourent pas avec ceux définis par la carte scolaire (sans compter les contournements de ces secteurs). Afin de rendre compte des potentiels écarts entre la composition sociale des établissements et de leur quartier d'implantation, nous recoupons la classification des territoires avec une catégorisation des établissements basée sur les données propres à la population fréquentant effectivement le collège.

Avant de proposer notre classification des collèges publics, nous passons en revue les typologies déjà existantes. Nous en avons retenu quatre : celle de Trancart (2012), celle proposée par la Depp dans la *Géographie de l'école* (2003), prolongée par celle de Thomas et Thauvel-Richard (2005), et enfin celle de Givord *et al.* (2016). Cet inventaire n'est pas exhaustif, mais permet de saisir les principaux enjeux de ce type de classification.

La typologie proposée par l'ouvrage *Géographie de l'école* en 2003 est réalisée à l'échelle de la France. Elle est fondée sur le nombre d'élèves, leur origine sociale, leur nationalité, leur retard à l'entrée en sixième et leurs acquis (mesurés par une évaluation nationale à l'entrée en 6<sup>e</sup>). La catégorisation mélange donc variables sociales et scolaires. Le travail de Thomas (2005) vient y ajouter des variables d'offres pédagogiques et d'accompagnement (ressources scolaires), telles que les filières d'excellence, les Segpa, et le taux d'accès de la 6<sup>e</sup> vers la 3<sup>e</sup>. La typologie dégagée comporte 6 catégories de collèges (urbains favorisés, urbains défavorisés, petits collèges, mixtes socialement, plutôt défavorisés mixtes socialement, plutôt favorisés).

Un second type de classification d'établissements est proposé par les travaux de Trancart (2012). Celle-ci se base sur des variables purement sociales : origine sociale des élèves, part des élèves boursiers et part des élèves étrangers. Ici le but est d'analyser les collèges en s'intéressant uniquement à des variables sociales, c'est pourquoi cette typologie n'intègre aucune variable de résultats ou de ressources, contrairement aux précédentes. Elle propose 6 catégories de collèges : très favorisés, assez favorisés, ouvriers, assez défavorisés, et deux catégories très défavorisées. On peut remarquer la singularité de la catégorie « ouvriers », la seule à se distinguer par une PCS précise.

Enfin, la typologie proposée par Givord *et al.* (2016) propose un raisonnement en deux temps. D'abord, la classification des établissements selon des variables sociales, dans une démarche similaire à celle évoquée précédemment. De là, quatre catégories de collèges sont formées : très favorisés, favorisés, moyens et défavorisés. Dans un second temps, ces catégories sont croisées entre elles par l'introduction d'une variable géographique, la proximité avec un autre type d'établissement. Cela donne une nouvelle typologie à quatre catégories : favorisés parmi les favorisés, favorisés parmi les défavorisés, défavorisés parmi les favorisés et défavorisés parmi les défavorisés. De plus, cette typologie, à la différence des précédentes, prend en compte les établissements privés.

### 3. Présentation des différentes catégories de collèges publics en Île-de-France

Dans le cadre de ce rapport, nous proposons une typologie partageant plusieurs points communs avec celles détaillées ci-dessus (méthode, restriction au public, etc.). Cette catégorisation vise à confronter la catégorisation des établissements avec les types de quartiers sur lesquels ils sont situés. En d'autres termes, ce qui caractérise ce rapport, c'est qu'il s'intéresse en premier lieu non pas aux établissements, mais à leurs territoires d'implantation.

L'**Encadré 4**, en annexe, décrit la classification que nous avons utilisée pour pouvoir catégoriser les 874 collèges publics d'Île-de-France retenus dans notre analyse. Nous avons réalisé cette classification sur la base des caractéristiques du public fréquentant l'établissement afin d'avoir des variables semblables (sans qu'elles se recoupent exactement) à celles qui nous ont servi de base pour la classification des quartiers. Les principales caractéristiques des groupes d'établissements sont résumées dans le **Tableau 7** en annexe.

#### Catégorie 1 : Établissements peu mixtes avec une forte concentration de PCS favorisées

Cette catégorie comporte 114 établissements publics (14 % des élèves scolarisés dans un collège public). Ces collèges présentent des caractéristiques sociales très favorisées. En moyenne, six élèves sur dix (60 %) sont des enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants (contre moins de trois sur dix en moyenne (26 %)). Moins de 1 % des élèves résident en Quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) contre 18 % en moyenne pour l'ensemble des collèges d'Île-de-France. La part des élèves boursiers est trois fois inférieure à la moyenne, tout comme celle des enfants d'ouvriers ou d'inactifs. Le fait que l'indice de position sociale (IPS)<sup>15</sup> moyen de la catégorie soit très élevé et que l'indice de dispersion des PCS que nous avons construit (voir **Encadré 4** en annexe) soit aussi très élevé nous permet d'affirmer que ces établissements concentrent une forte proportion de PCS favorisées et sont peu mixtes socialement.

#### Catégorie 2 : Établissements favorisés avec une population scolaire relativement mixte

Ce second groupe comporte 367 collèges publics et 42 % des élèves scolarisés dans un collège public. C'est le plus grand groupe de l'échantillon étudié. Cette catégorie présente des caractéristiques sociales relativement favorisées, avec une part d'enfants de cadres légèrement plus élevée que la moyenne (31 % contre 24 % en moyenne) et une part d'enfants d'ouvriers moins élevée (25 % contre 33 % en moyenne). En moyenne, ces établissements ont une part de boursiers presque deux fois inférieure à la moyenne. Seulement 3 % des élèves vivent dans un QPV. L'indice de dispersion des

---

<sup>15</sup> Indice dérivé des PCS, incluant des variables sociales, économiques et culturelles. Sa valeur numérique permet de quantifier le niveau social des élèves. Pour le détail de sa construction, voir Rocher (2016).

PCS est de très loin le plus faible des groupes formés, ce qui signifie que la composition sociale des collèges de cette catégorie est semblable à la moyenne des collèges publics d'Île-de-France.

### Catégorie 3 : Établissements défavorisés, peu ségrégués

Ce troisième groupe d'établissements comporte 260 collèges publics et 29 % des élèves scolarisés dans le secteur public sont inscrits dans un de ces établissements. Ce groupe peut être considéré comme le symétrique du groupe précédent, en présentant des caractéristiques sociales légèrement défavorables. La part de boursiers est légèrement supérieure à la moyenne, tout comme la part d'enfants d'ouvriers alors que la part d'enfants de cadres est relativement plus faible. Plus de deux élèves sur dix vivent dans un QPV. L'indice de dispersion de la composition sociale des collèges est légèrement moins élevé que la moyenne, ce qui reflète une relative mixité sociale au sein de ces établissements.

### Catégorie 4 : Établissements les plus ségrégués concentrant le plus de PCS défavorisées

La dernière catégorie concerne 133 établissements publics (15 % des élèves). Elle se démarque par un cumul des difficultés sociales très important. Moins de 5 élèves sur 100 (4 %) ont des parents cadres supérieurs contre 25 % en moyenne et 60 % dans la catégorie la plus favorisée. Plus d'un élève sur deux (53 %) est boursier et 65 % des élèves scolarisés dans ce type de collège vivent dans un QPV (contre 1 % dans la catégorie 1 et 3 % dans la catégorie 2). La part des élèves étrangers (hors Union européenne) est deux fois plus élevée que la moyenne. Cette catégorie se démarque également par le fait que 14 % des élèves de ces collèges arrivent avec au moins un an de retard en 6<sup>e</sup> (contre 8 % en moyenne et 4 % dans la catégorie la plus favorisée). En moyenne, ces établissements ont une distribution des PCS très différente de la moyenne (dépassant même la catégorie 1 selon l'indice de dispersion proposé dont le calcul est détaillé dans l'**Encadré 4** en annexe). Ce constat, croisé avec le très faible indice de position sociale et la sur représentation des PCS défavorisées, nous permet de conclure que ces établissements sont extrêmement ségrégués socialement.

Une fois ces catégories d'établissements établies, on s'intéresse à leur répartition sur les territoires sociaux précédemment définis. On procède à un croisement entre les catégories territoriales et les catégories d'établissements.

#### **4. Recoupement entre la classification des collèges publics et celle de leur territoire d'implantation**

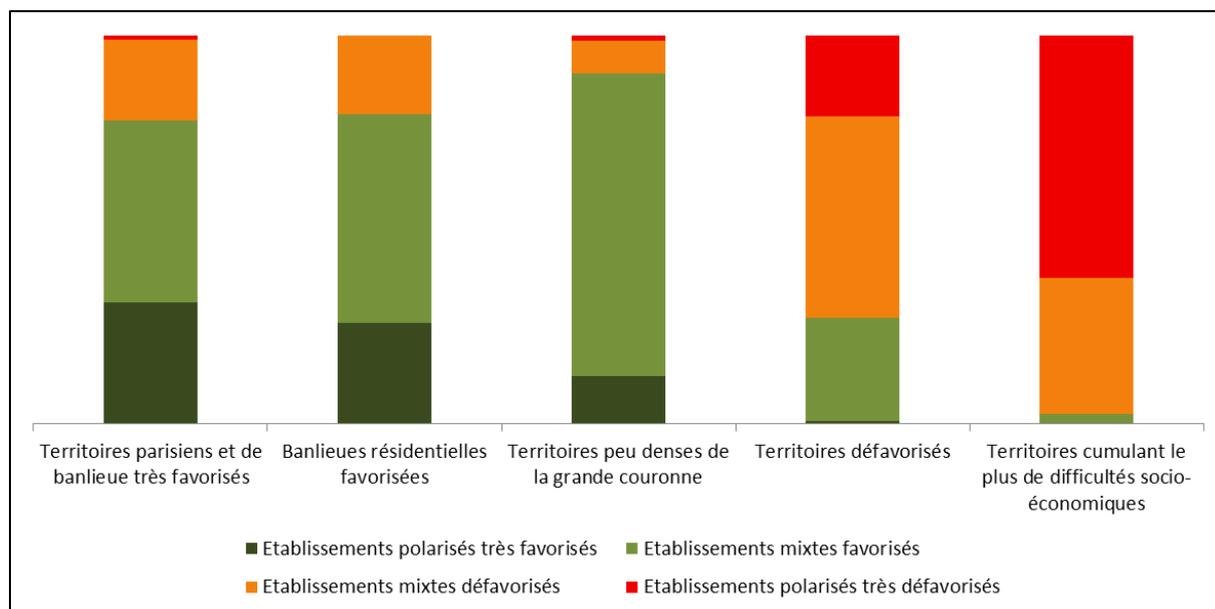
De façon peu étonnante, ces deux classifications se recourent grandement : les territoires les plus favorisés socio-économiquement (hors variables relatives au contexte purement scolaire) sont constitués d'une plus grande part d'établissements très favorisés. Les *territoires parisiens et de banlieue très favorisés*, de *banlieue résidentielle favorisée* et les *zones peu denses de la grande couronne* ont une distribution plutôt homogène marquée par la quasi-absence d'établissements très défavorisés avec plus de 8 établissements sur 10 ayant une composition sociale favorisée ou très favorisée (**Figure 4**). Cette proportion atteint même 9 collèges sur 10 dans les *zones peu denses de la grande couronne*<sup>16</sup>. En faisant le lien entre ces résultats et la répartition des collèges privés relative au nombre d'élèves par type de territoire, on remarque que les établissements privés sont plus

---

<sup>16</sup> Les proportions exactes sont détaillées dans le **Tableau 6** en annexe.

denses dans les territoires qui hébergent aussi les établissements publics les plus favorisés (Tableau 2). Ce résultat confirme les observations d'Oberti (2005)<sup>17</sup>.

**Figure 4 : Répartition des types d'établissement par catégorie de territoire**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France, ouverts à la rentrée 2016, au sein des IRIS d'Île-de-France.

Note de lecture : 31 % des collèges publics situés sur un territoire parisien ou de banlieue très favorisé sont des établissements peu mixtes socialement et très favorisés, 47 % sont mixtes et plutôt favorisés alors que 21 % accueillent un public relativement mixte mais globalement défavorisé ; enfin 1 % de ces établissements sont très défavorisés et ségrégués socialement (voir aussi le Tableau 9 en annexe).

Les deux autres types de quartiers se distinguent clairement de ces ensembles territoriaux homogènes. Plus de 7 établissements sur 10 (73 %) localisés dans des *territoires défavorisés bordant des zones en grande difficulté* sont défavorisés. Cependant, « seulement » 21 % des collèges publics localisés dans ces zones sont caractérisés par leur aspect défavorisé et ségrégué socialement. Ces territoires se rapprochent des *zones regroupant le plus de difficultés socio-économiques* par l'absence d'établissements ayant une composition sociale très favorisée. 97 % des collèges publics de ces *zones cumulant le plus de difficultés socio-économiques* sont défavorisés et plus de 6 sur 10 (63 %) sont caractérisés par une forte dissimilarité de leur composition sociale à la moyenne des collèges publics d'Île-de-France.

D'autre part, on remarque que 22 % des collèges publics localisés dans un *territoire parisien et de banlieue très favorisé* (21 établissements) sont défavorisés. En analysant plus finement la localisation des établissements défavorisés sur les *territoires parisiens et de banlieue très favorisés*, on remarque que ceux-ci bordent des *zones géographiques en difficultés socio-économiques*. Ce résultat reflète la gentrification grandissante de la capitale et tout particulièrement du nord-est de ce territoire (Clerval, 2010). L'IRIS étant un territoire très restreint, un établissement peut être localisé dans un

<sup>17</sup> « Plutôt qu'un rôle de compensation d'une offre publique relativement moins diversifiée et sélective dans les communes populaires, le secteur privé contribue à développer l'offre scolaire dans les communes déjà les plus richement dotées du point de vue de l'offre d'enseignement public. » Oberti (2005)

quartier aux caractéristiques favorisées et border une zone en grandes difficultés, et donc recruter des élèves plus défavorisés. Cependant, il est intéressant de noter que ces collèges sont les plus favorisés des défavorisés. A titre d'exemple, l'indice de position sociale moyen des collèges défavorisés et relativement mixtes socialement est de 98 pour ceux situés sur un territoire de *type parisien et banlieue très favorisée* contre 88,5 pour ceux dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques*. A l'inverse, les *territoires cumulant le plus de difficultés*, sont quant à eux, plus enclavés, seulement 2 % des collèges publics situés dans ce type de quartier sont favorisés.

Au vu de ces observations, on remarque que les deux classifications, des IRIS d'un côté et des établissements de l'autre, se recoupent très largement. De façon générale, la couleur sociale de l'établissement reflète celle du quartier dans lequel il est implanté. Sans négliger les migrations individuelles et les dérogations, on peut néanmoins considérer que dans le cas des collèges publics d'Île-de-France, à l'échelle de l'IRIS, il existe une forte conformité de la composition sociale des collèges à celle de la composition sociale de leur IRIS d'implantation. Notre approche étant davantage portée sur le territoire, nous continuerons notre analyse en analysant les établissements par le biais des caractéristiques de leur quartier d'implantation plutôt que par leurs propres spécificités. En effet, les données utilisées et la classification des IRIS permet d'approcher plus largement le cadre de vie des élèves hors de la classe, et le contexte dans lequel évolue l'établissement.

## 5. Définition de l'échelle géographique d'analyse

Pour la suite de cette analyse, nous croiserons la catégorisation des quartiers d'implantation des établissements avec les frontières des départements d'Île-de-France. La classification des quartiers permet de prendre en compte des caractéristiques purement socio-spatiales et de les isoler des disparités purement liées à la proximité des territoires (deux IRIS peuvent appartenir à une même catégorie de territoire social sans être forcément à proximité).

Contrairement à la catégorisation des territoires sociaux, les quartiers appartenant à un même département sont par définition relativement proches, ce qui permet de rendre compte de possibles effets de contiguïté. Un quartier défavorisé à Paris n'est pas l'équivalent parfait d'un quartier pauvre dans le Val d'Oise par exemple (transports, proximité des aménités, proximité des quartiers favorisés, etc.). Nous mettrons par exemple en avant l'effet d'attractivité territoriale propre à Paris, qui domine l'aspect social du territoire pour la répartition de certaines ressources. Le niveau départemental a été retenu plutôt que l'échelon académique, puisque ce dernier niveau d'analyse concentre des territoires trop hétérogènes en son sein (Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre et Trancart, 2007). Le niveau d'hétérogénéité au sein des départements est plus faible, même s'il existe encore. De plus, les départements d'Île-de-France concentrent un nombre relativement proche de collèges publics, variant de 97 dans les Hauts-de-Seine à 126 en Seine-et-Marne, ce qui facilitera les comparaisons interdépartementales<sup>18</sup>. Le croisement de cette classification avec les départements permet donc de confronter l'effet social du territoire à ses impacts administratifs et de contiguïté. Les différentes catégories d'IRIS seront assimilées à des *territoires sociaux* dans la suite du rapport. Les départements sont quant à eux nommés *territoires administratifs*.

---

<sup>18</sup> Nous ne commenterons pas les croisements de territoires sociaux et départementaux regroupant moins de 10 établissements. Comme nous étudions des variables propres aux établissements, un nombre de collèges trop faible pourrait mener à des résultats peu représentatifs. Consulter le **Tableau 8** en annexe pour avoir plus d'information sur la masse (nombre de collèges, nombre d'élèves, etc.) de chaque catégorie.

## II. Des territoires sociaux aux résultats éducatifs : mesurer les notes, noter les mesures

### A. Taux de réussite aux épreuves écrites du brevet, un indicateur révélateur des inégalités territoriales

#### 1. Quel indicateur pour quelle mesure ?

Le but de ce rapport n'est en aucun cas de produire un classement des établissements selon leur réussite scolaire, mais bien de mettre en évidence de potentiels déterminismes territoriaux (plus précisément socio-spatiaux) qui peuvent conditionner de façon probabiliste la réussite des élèves. Dans le cadre de ce raisonnement, il convient donc de choisir un moyen adéquat pour évaluer leur réussite.

Le diplôme national du brevet (DNB) présente certains avantages : c'est un diplôme national qui intervient à la fin de la scolarité au collège, dernier diplôme de la scolarité obligatoire. Cependant, les données exploitées dans le cadre de ce rapport conduisent à questionner en profondeur la pertinence de cet indicateur comme révélateur des inégalités territoriales.

En effet, le DNB prend en compte les résultats de contrôle continu réalisé à l'intérieur de l'établissement, tout au long de l'année. Ce contrôle continu, non négligeable en proportion de la note finale<sup>19</sup>, n'est soumis à aucun critère national, et est laissé à l'appréciation des équipes pédagogiques de l'établissement. De plus, les résultats bruts du DNB sont confiés, avant publication définitive, à des comités d'harmonisation à l'échelle académique, ce qui constitue une autre difficulté pour une comparaison nationale. Enfin, depuis plusieurs années, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) souligne dans ses notes d'information (voir par exemple Notes 07.33, n°06-Mars 2016, n°07-Mars 2014) d'une part des écarts importants entre notes au contrôle continu et notes aux épreuves écrites, et d'autre part des taux de réussite peu élevés aux épreuves écrites en comparaison des résultats globaux au DNB (contrôle continu et épreuves écrites).

Ces constats ont conduit certains chercheurs (tel que Ly et Riegert, 2016) ou l'Observatoire national de la politique de la ville (ONPV, 2017) à abandonner l'indicateur du taux de réussite au DNB au profit du taux de réussite aux épreuves écrites du brevet (**Encadré 2**). Ce nouvel indicateur permet de rétablir, dans une certaine mesure, la possibilité d'une comparaison nationale, puisque les épreuves écrites sont les mêmes pour tous les collégiens de France et corrigées par des enseignants d'établissements différents de celui de l'élève<sup>20</sup>. À noter que l'ONPV analyse les notes moyennes aux épreuves écrites du DNB, qui n'est pas un aussi bon révélateur que le taux de réussite aux épreuves écrites puisque les moyennes peuvent être artificiellement élevées du fait de la présence de quelques excellents élèves (et inversement) alors que le taux de réussite renseigne sur la part effective des élèves ayant plus de 10 à ces épreuves.

---

<sup>19</sup> La part du contrôle continu s'élevait à 400 points sur 700 en 2017 ; elle s'élève désormais à 400 points sur 800 en 2018.

<sup>20</sup> « Une fois anonymisées, les copies des candidats scolarisés dans chacun de ces établissements et des candidats individuels sont corrigées par des professeurs appartenant à plusieurs autres établissements. » *Note de service n° 2017-172 du 22-12-2017, MEN —DGESCO A1-2.*

## Encadré 2 : La variable du taux de réussite aux épreuves écrites du DNB

Un élève est considéré comme ayant réussi les épreuves écrites du DNB 2017 si la note moyenne qu'il obtient à ces deux épreuves (« Mathématiques, sciences et technologie » et « Français, histoire-géographie et enseignement moral et civique ») est supérieure à 10. Le taux de réussite aux épreuves écrites est donc le nombre d'élèves d'un établissement ayant obtenu 10 ou plus à ces épreuves, divisé par le nombre d'élèves présentés au DNB.

Les notes utilisées pour calculer ce taux de réussite sont celles obtenues avant majoration éventuelle par les jurys académiques, ce qui facilite les comparaisons inter académiques.

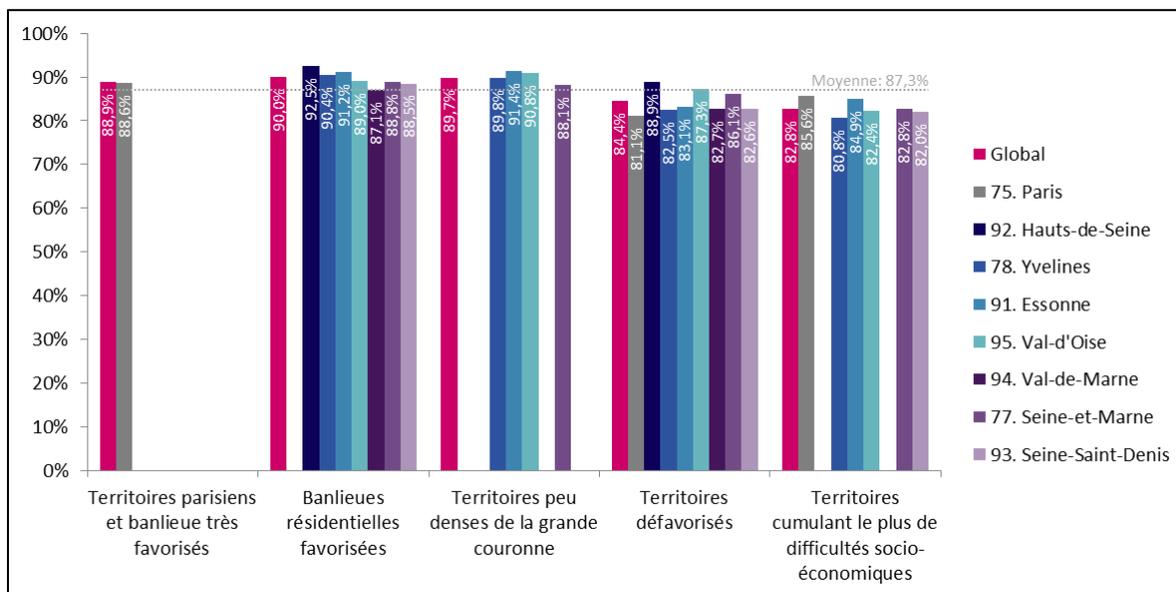
Les travaux de Desrosières (2014) mettent en garde quant à l'usage de données pour la mise en œuvre de politiques publiques. La montée en puissance de l'argument statistique comme justification politique doit appeler à la plus grande prudence dans le choix des indicateurs que l'on utilise pour produire une analyse, l'attachement traditionnel à de grands indicateurs comme le taux de réussite aux examens nationaux (brevet, baccalauréat, etc.) ne devant pas empêcher leur critique.

C'est dans cette optique que ce rapport se basera sur le taux de réussite aux épreuves écrites du DNB, notamment pour analyser les dispersions existantes, car comme cela sera montré ultérieurement, le taux de réussite global n'est pas un reflet assez fidèle de la réalité pour permettre de mener des comparaisons pertinentes. Nous analysons dans le paragraphe qui suit les différences qui existent entre ces deux indicateurs en fonction des territoires étudiés.

### 2. Brevet, contrôle continu et épreuves écrites, panorama général et aperçu par types de territoires

Les **Figures 5 et 6** rapportent les taux de réussite moyens des établissements appartenant aux différents types de territoires étudiés au DNB avec et sans les résultats du contrôle continu. Le taux de réussite moyen au DNB en Île-de-France est 87,3 % parmi les collèges publics en 2017 (incluant le contrôle continu). C'est cette donnée qui fait l'objet des comparaisons annuelles publiques avec les sessions précédentes, et qui sert d'élément de constat sur l'évolution des résultats. Sans le contrôle continu, ce taux de réussite moyen chute à 42,8 %, moins de la moitié du taux affiché quand on prend en compte le contrôle continu.

**Figure 5 : Taux de réussite au Diplôme national du Brevet (DNB) en 2017 avec le contrôle continu**



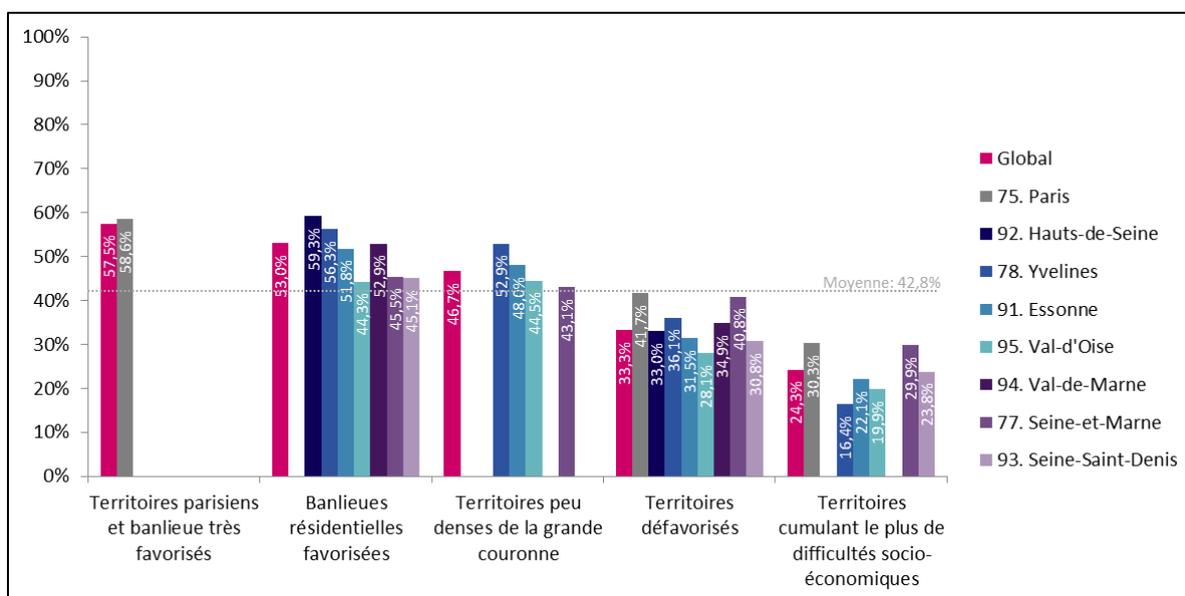
Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Notes de lecture : En moyenne, le taux de réussite au brevet avec le contrôle continu est 92,5 % pour les établissements localisés dans une zone de type banlieue résidentielle favorisée dans les Hauts-de-Seine.

Quand une catégorie de territoire comporte moins de 10 collèges dans un département, les données ne sont pas représentées sur le graphique (pas de barre verticale pour le département).

**Figure 6 : Taux de réussite aux épreuves écrites du DNB 2017**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : En moyenne, le taux de réussite aux épreuves écrites du DNB est 59,3 % pour les établissements localisés dans une zone de type banlieue résidentielle favorisée dans les Hauts-de-Seine.

Au-delà du fait que les taux moyens de réussite aux épreuves écrites du DNB soient bien plus faibles que les taux affichés (avec le contrôle continu), l'hétérogénéité entre les établissements est plus élevée<sup>21</sup>. Cette plus grande variabilité des résultats n'est pas répartie équitablement entre les territoires. Le lien entre l'origine sociale moyenne des établissements et le taux de réussite est aussi beaucoup plus important lorsque l'on considère uniquement les épreuves écrites. La corrélation entre le taux de réussite au DNB et l'indice de position sociale (IPS) est égale à 0,53 lorsque le contrôle continu est pris en compte, alors qu'elle est de 0,88 quand on ne comptabilise que les épreuves écrites. En d'autres termes, les établissements avec l'IPS le plus élevé, donc les plus favorisés socialement, réussissent mieux à l'examen final. Ce phénomène de déterminisme social est atténué par l'utilisation de l'indicateur DNB standard, qui atténue la corrélation<sup>22</sup>.

La **Figure 5** représente les taux de réussite moyen au DNB en incluant le contrôle continu. Il n'y a que 6 points d'écart entre le taux de réussite moyen des établissements localisés dans un *territoire de type parisien et de banlieue favorisé* (88,9 %) et le taux de réussite moyen des établissements situés sur un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* (82,8 %).

Les disparités territoriales sont bien plus marquées lorsqu'on considère uniquement le taux de réussite aux épreuves écrites (**Figure 6**). La différence entre le taux de réussite moyen aux épreuves écrites du brevet des collèges situés sur un *territoire parisien et de banlieue très favorisé* (57,5 %) et ceux localisés dans les *territoires cumulant le plus de difficultés* (24,3 %) est d'environ 33 points, plus de cinq fois l'écart observé lorsque le contrôle continu est pris en compte. Pour prendre en compte le fait que les résultats aux épreuves écrites du DNB sont plus dispersés, nous rapportons ces différences de résultats aux écart-types de chaque variable : l'écart de réussite moyen aux épreuves écrites entre les établissements situés ces deux types de territoires correspond à 1,88 écart-type du taux de réussite aux épreuves écrites du DNB alors qu'il n'est que de 0,76 écart-type lorsque l'on prend en compte le contrôle continu.

En moyenne, 24,3 % des élèves scolarisés dans un établissement localisé dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* ont une note supérieure à 10 aux épreuves écrites du DNB. 8 collèges publics ont un taux de réussite aux épreuves écrites du DNB inférieur à 10 %, descendant même jusqu'à 5 % pour certains. Ces établissements sont tous localisés dans un quartier défavorisé (issu de notre classification). En prenant une fenêtre plus large, on note que 95 des 100 établissements qui ont les taux de réussite aux épreuves écrites du DNB les plus faibles sont localisés dans un *territoire défavorisé* (42 collèges) ou une *zone cumulant le plus de difficultés socio-économiques* (53 collèges).

De grandes disparités sont observables au sein d'un même département. En moyenne, un établissement localisé dans une *banlieue résidentielle favorisée* dans les Yvelines a un taux de réussite de 56,3 % (supérieur à la moyenne des collèges localisés dans une *banlieue résidentielle* dans toute l'Île-de-France : 53 %) alors que ce taux tombe à 16,4 % pour les collèges situés sur un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* (inférieur à la moyenne des collèges sur ce type de territoire social dans toute l'Île-de-France : 24,3 %). À l'inverse, les établissements localisés en Seine-

---

<sup>21</sup> L'écart-type des taux de réussite au DNB est 7,99 lorsque le contrôle continu est pris en compte alors qu'il est plus que doublé (17,69) quand seulement les épreuves écrites sont comptabilisées.

<sup>22</sup> Un accès aux données relatives à la réussite et aux caractéristiques individuelles de chaque élève permettrait d'approfondir ce lien entre origine sociale et réussite.

et-Marne, sur des territoires de type *banlieue résidentielle favorisée* ont tendance à sous-réussir par rapport à la moyenne des collèges sur ce type de territoire dans l'ensemble de l'Île-de-France (45,5 % contre 53 %) alors que les collèges situés sur une *zone cumulant le plus de difficultés* dans ce même département ont tendance à sur-réussir par rapport à la moyenne des collèges sur ce type de territoire social dans l'ensemble de l'Île-de-France (29,9 % contre 24,3 %).

De même, au sein de chaque type de territoire social, de grandes disparités purement géographiques sont observables : alors que le taux de réussite moyen des établissements situés sur un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* est 16,4 % dans les Yvelines, il est égal à 30,3 % dans Paris. De manière générale, les établissements localisés dans Paris affichent un taux de réussite aux épreuves écrites plus élevé que la moyenne du territoire social correspondant.

La notion de territoire prend toute son importance lorsque nous nous intéressons à la dispersion de réussite au sein des différentes catégories de territoires que nous avons définies. La dispersion des taux de réussite aux épreuves écrites entre les établissements localisés dans les *zones cumulant le plus de difficulté* à Paris (écart-type de 15,03) est deux fois plus élevée que dans les autres départements (8,07 dans les Yvelines, 8,15 dans l'Essonne, 6,43 dans le Val d'Oise, 6,92 en Seine-et-Marne et 8,31 en Seine-Saint-Denis).

### **Encadré 3 : Les premiers seront les derniers**

**15 collèges publics d'Île-de-France font partie à la fois des 25 % affichant le taux de réussite au brevet le plus élevé avec le contrôle continu et des 25 % ayant le taux de réussite aux épreuves écrites le plus faible, alors qu'ils ne sont que 4 dans le cas inverse.**

Le taux de réussite moyen de ces 15 établissements aux épreuves écrites du DNB est 20 % alors qu'en incluant le contrôle continu, ce taux grimpe à 95 %. Ces collèges sont très majoritairement localisés dans des territoires ayant des caractéristiques défavorisées : 8 établissements sont localisés dans un *territoire défavorisé*, 5 sur une *zone cumulant le plus de difficultés*, 1 dans une *banlieue résidentielle favorisée* et 1 sur un *territoire peu dense de la grande couronne*. Pour illustrer ce contexte territorial, on peut par exemple noter que le taux de chômage moyen au sein des territoires d'implantation de ces établissements est 21 % contre 13 % dans le reste de l'échantillon.

Ces spécificités territoriales se reflètent dans le public qui fréquente ces collèges : en moyenne un élève sur deux a des parents ouvriers ou inactifs (contre 33 % sur le reste de l'échantillon), moins de 8 % des élèves ont des parents cadres (contre 25 % sur le reste de l'échantillon) et la part d'élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville y est deux fois plus élevée que dans le reste des établissements (38 % contre 17 %). 12 de ces établissements appartiennent à un réseau d'éducation prioritaire.

## **B. Relations entre le contexte socio-spatial et les résultats éducatifs ?**

### **1. Pistes d'explication : limites statistiques et prudence méthodologique**

Comment expliquer ces écarts ? Comme cela a été énoncé précédemment, les résultats au DNB incluant le contrôle continu sont dépendants de variables territoriales (académie, établissement, enseignants, etc.). Les écarts peuvent donc être liés à des pratiques de notation et des marges de

manœuvre différentes selon les territoires. Plusieurs pistes d'explications peuvent être formulées : politique d'académie, politiques des établissements, anticipations adaptatives des professeurs, etc. Les travaux de van Zanten (2001) et de Duru-Bellat *et al.* (2004), montrent comment les enseignants, dans les établissements défavorisés de banlieue parisienne, adaptent leurs attentes et leurs pratiques au contexte social de l'établissement, de la classe, et en particulier l'évaluation des élèves<sup>23</sup>. On peut donc faire l'hypothèse que les enseignants de collèges en difficulté privilégient la réussite des élèves en adaptant les tâches qu'ils leur proposent (Butlen, Charles-Pézarid et Masselot, Cnesco, 2015) et qu'ils notent les travaux des élèves sur une échelle propre à leur établissement, ce qui rend la comparaison des résultats avec le contrôle continu délicate. Bressoux et Pansu (2003) démontrent par exemple l'impact des mauvais résultats d'un élève sur sa progression, et mettent en valeur les effets délétères d'échecs répétés. De même, on peut faire l'hypothèse que les chefs d'établissements peuvent impulser des politiques générales de notation, dans le but d'éviter une stigmatisation de l'établissement basée sur de mauvais résultats. On peut aussi évoquer de potentielles stratégies académiques de compensation pour éviter un décalage des résultats par rapport à la moyenne nationale. Enfin, on peut également avancer l'hypothèse de l'agrégation des stratégies individuelles des élèves, qui se présenteraient aux épreuves écrites en ayant peu de points à obtenir aux épreuves écrites pour obtenir le DNB et qui sous-investiraient la passation de ces épreuves. Cependant, cette dernière piste n'explique pas pourquoi il y a des différences en fonction des territoires sociaux des établissements, au préjudice des plus défavorisés. Ces pistes d'explications doivent être approfondies par des travaux de terrain et une approche plus qualitative.

Quelles que soient les explications de l'écart entre le taux de réussite au DNB et le taux de réussite aux épreuves écrites, on peut constater que la répartition des écarts n'est pas aléatoire. C'est bien dans les endroits les plus défavorisés que les taux de réussite à l'écrit sont les plus faibles, et cet abaissement des résultats n'est pas un phénomène qui touche équitablement tous les territoires, indépendamment de leurs caractéristiques socio-spatiales.

## 2. Des disparités socio-spatiales qui se retrouvent dans les écarts entre les taux de réussite au DNB des établissements

Nous constatons des écarts très importants en termes de taux de réussite aux épreuves écrites du DNB entre les collèges publics d'Île-de-France en 2017. Ces différences sont remarquables notamment lorsqu'on compare les établissements localisés dans différents groupes de quartiers tels que nous les avons définis dans notre classification des territoires. Les seules variations des caractéristiques socio-spatiales qui nous ont servi de base pour cette classification entre les territoires d'implantation des collèges publics se retrouvent dans plus de **62 % des écarts de taux de réussite entre les établissements (cette part n'étant que de 22 % lorsqu'on considère le taux de réussite au DNB, en incluant le contrôle continu)**<sup>24</sup>. Ce lien, même s'il n'est pas causal, semble particulièrement fort puisque les caractéristiques socio-spatiales s'apparentent uniquement au contexte du quartier dans lequel est localisé l'établissement (type d'habitat, caractéristiques

---

<sup>23</sup> Duru-Bellat, M. *et al.* (2004) : « *Sous-jacents à ces pratiques, il faut compter avec les attentes concernant la réussite des élèves. Elles s'avèrent très contrastées selon les contextes, aussi bien en primaire qu'au lycée. Ainsi, en primaire, les maîtres des écoles favorisées estiment que 75 % de leurs élèves obtiendront le bac, contre 43 % dans les écoles défavorisées* »

<sup>24</sup> Ce résultat correspond au R<sup>2</sup> d'une régression linéaire simple avec un nombre limité de variables et sans interaction entre les variables explicatives ni de terme au carré.

démographiques *etc.*). Le fait que ces caractéristiques ne s'apparentent pas exactement à celles des parents des élèves fréquentant l'établissement en question (exemple : chômage des jeunes) et que les IRIS ne se recoupent pas exactement avec les secteurs de la carte scolaire laisse penser que la magnitude de cette corrélation est très élevée.

Afin d'identifier par quels canaux ce contexte socio-spatial se transmet dans les résultats éducatifs, nous avons dans un premier temps analysé la part des variations de composition sociale entre les établissements qui se reflètent dans les écarts de taux de réussite aux épreuves finales du brevet. Elles sont corrélées avec 79 % des écarts de ces taux de réussite (seulement 28 % pour le taux de réussite incluant le contrôle continu)<sup>25</sup>. En ajoutant le contexte social du quartier d'implantation de chaque établissement à la composition sociale du collège, la part des écarts de taux de réussite expliquée par le modèle n'augmente que de 2 points de pourcentage. Autrement dit, il y a très peu d'effets du territoire d'implantation de l'établissement sur le taux de réussite à l'épreuve finale du DNB qui ne soient pas corrélés avec la composition sociale du collège. En considérant les quartiers d'Île-de-France comme unité géographique d'intérêt, nous pouvons conclure que disparités socio-spatiales riment avec inégalités sociales, au moins en termes d'impact sur le secteur éducatif. Le canal de la composition sociale est un effet propre des territoires sur l'éducation. Les quartiers d'Île-de-France sont marqués socialement à tel point qu'il est difficile d'isoler un effet propre aux territoires sur l'éducation qui ne serait médiatisé par les variables sociales.

L'amplitude de cette corrélation ne doit pas nous mener à une conclusion causale de l'effet de la composition sociale sur la réussite aux épreuves écrites du brevet des établissements. En nous basant sur les résultats précédents de la littérature, nous pouvons mettre en avant plusieurs canaux qui lieraient la composition sociale des établissements aux résultats. On peut évoquer les travaux autour des effets de pairs, des effets établissements, *etc.* Felouzis *et al.* (Cnesco, 2016) montrent que trois canaux principaux permettent d'expliquer la ségrégation scolaire : les effets de composition, assimilés aux effets de pairs dans la suite de ce rapport, les effets de climat scolaire (ambiance d'apprentissage, motivation à apprendre, *etc.*) et les effets de la qualité de l'enseignement (expérience des professeurs, stabilité de l'équipe pédagogique, *etc.*). Nous allons, ici, analyser le lien entre la dispersion de la composition sociale des établissements à la moyenne et les résultats du brevet (section C) avant de nous intéresser à la répartition des ressources éducatives (partie III).

### **C. Quels liens entre territoire, mixité sociale et résultats au brevet ?**

La question de la mixité sociale est une problématique centrale de la recherche contemporaine en éducation, notamment en France (Oberti, 2007 ; Ben Ayed, 2015 et pour le Cnesco Ly et Riegert, 2016) Ce sujet a fait l'objet d'un rapport du Cnesco (2015), qui a pu mettre en valeur les effets négatifs de l'absence de mixité sur le climat scolaire et les résultats. Le présent rapport n'a pas pour vocation de compléter ces recherches sur la mixité, mais plutôt d'analyser la mixité scolaire comme un des mécanismes reliant le territoire aux résultats scolaires.

Nous avons vu qu'il existe un lien fort entre l'origine sociale des élèves et leur réussite au brevet, ce lien étant beaucoup plus fort lorsqu'on prend en compte le taux de réussite aux épreuves écrites du

---

<sup>25</sup> Ce résultat peut sembler très important. Cependant, il est utile de garder en tête que la corrélation entre l'indice de position sociale moyen des établissements et le taux de réussite aux épreuves écrites du DNB 2017 est égal à 0,88.

DNB. Nous allons désormais nous intéresser à l'impact potentiel de la composition sociale d'un établissement en attribuant à chaque collège un indice de dispersion de la composition sociale à la moyenne calculé comme l'écart entre la distribution des PCS au sein de l'établissement et la distribution moyenne des 874 collèges publics retenus pour notre étude (cf. **Encadré 4** pour plus de détails sur la construction de l'indice). Une valeur nulle de cet indice correspond au cas où la composition sociale de l'établissement correspond parfaitement à celle de la moyenne des collèges publics d'Île-de-France<sup>26</sup>. A l'inverse, un indice élevé traduit une répartition des PCS éloignée de la moyenne. Mais pour un même niveau d'indice de position sociale, des établissements peuvent être composés de façons extrêmement différentes. Un indice élevé de dissimilarité de la composition sociale d'un collège ne nous donne pas d'information sur la PCS la plus représentée dans un établissement, il renseigne simplement sur l'écart de la répartition des catégories-socio-professionnelles dans l'établissement par rapport à la moyenne. Ainsi, nous ne pouvons pas caractériser *a priori* le lien entre le niveau de cet indice de dispersion de la composition sociale des établissements à la moyenne et leur taux de réussite au brevet.

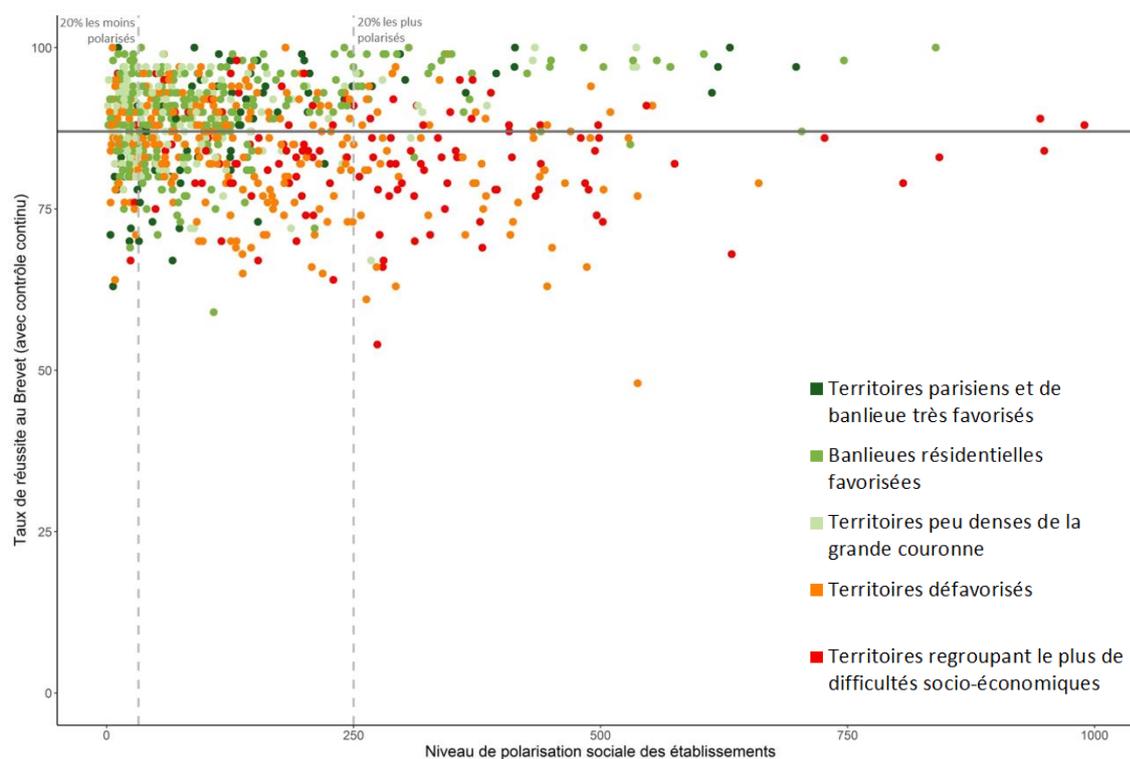
### 1. Composition sociale des établissements et réussite au brevet

Chaque point représente un collège (**Figure 7**) et la couleur qui lui est attribuée correspond au type de quartier dans lequel il est localisé (les points plus rouges correspondant aux territoires les plus défavorisés). Il semble qu'il n'existe pas de lien fort entre le type de territoire d'implantation, la similarité de la composition sociale des établissements à la moyenne et le taux de réussite au brevet incluant le contrôle continu, même si on peut observer une majorité de points verts au-dessus du trait horizontal indiquant la moyenne de l'Île-de-France au DNB 2017, et une majorité de points oranges et rouges en-dessous. Cette absence de lien marquant est surprenante au vu des travaux soulignant l'importance des effets de pairs entre les élèves dans les collèges français (Fougère, Kiefer, Monso et Pirus, 2017). Cependant, cela peut aussi être lié au fait que, comme nous l'avons souligné préalablement, l'origine sociale moyenne des élèves dans un établissement est faiblement corrélée au taux de réussite au DNB lorsque le contrôle continu est pris en compte.

---

<sup>26</sup> La composition sociale moyenne des collèges publics d'Île-de-France en 2016 est la suivante : 35 % d'élèves dont les parents sont défavorisés, 28 % moyens, 11 % favorisés et 26 % très favorisés en reprenant la classification des PCS de la Depp en 4 classes.

**Figure 7 : Dissimilarité de la composition sociale des établissements à la moyenne et taux d'obtention du DNB 2017**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

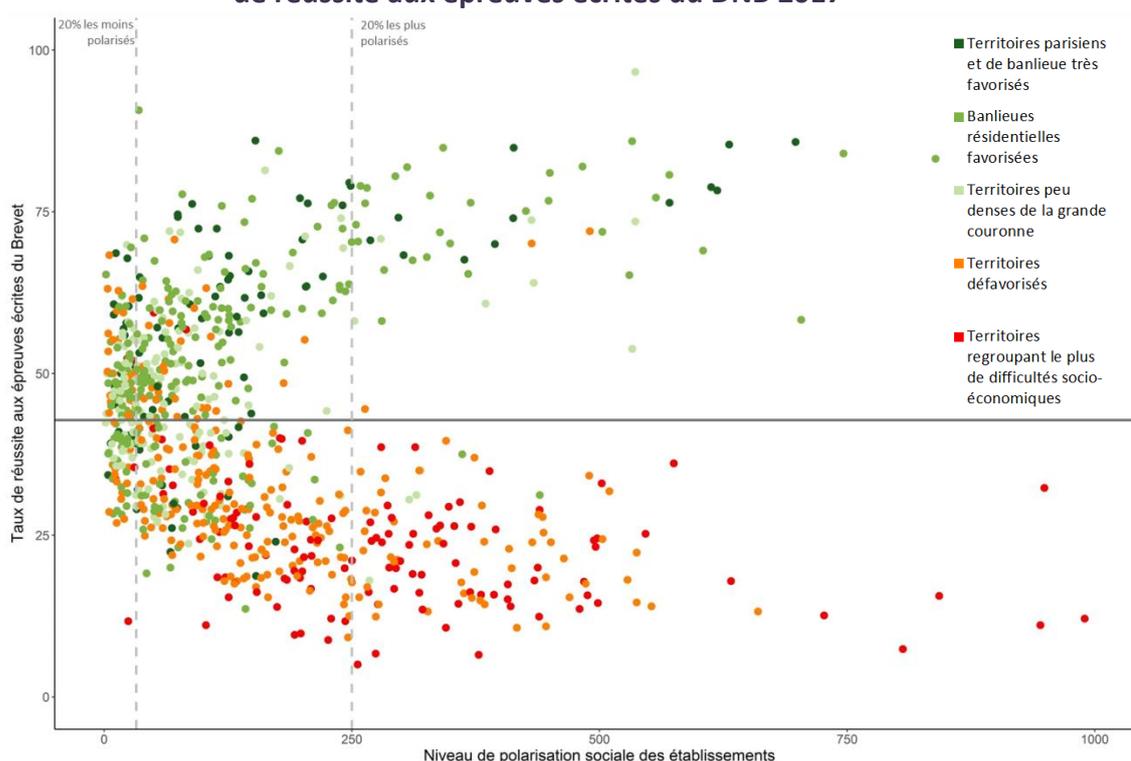
Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : Chaque point indique la combinaison entre la dispersion de la composition sociale à la moyenne des collèges et leur taux de réussite, les couleurs reflètent le type de territoire d'implantation de l'établissement.

En utilisant le taux de réussite aux épreuves écrites uniquement (**Figure 8**), l'existence de deux types de dissimilarité de la composition sociale des établissements à la moyenne devient très nettement marquée : les établissements qui réussissent particulièrement bien (en haut du graphique) sont localisés pour la plupart dans des territoires favorisés (en vert) ; ceux qui ont un taux de réussite particulièrement faible sont situés sur un territoire plus défavorisé. Le « croissant » ainsi obtenu est le reflet de la forte corrélation qui existe entre le taux de réussite aux épreuves écrites du DNB et la composition sociale des établissements.

Nous allons commencer par comparer les 20 % des collèges publics d'Île-de-France ayant une composition sociale la plus semblable à la moyenne (à gauche sur le graphique 8) et les 20 % des établissements (175 dans chaque catégorie) ayant une composition sociale la plus polarisée (à droite sur la **Figure 8**). Deux groupes de collèges se distinguent clairement parmi ceux qui ont une composition sociale différente de la moyenne : les établissements en sur réussite sont principalement situés sur des territoires favorisés, et inversement.

**Figure 8 : Dissimilarité de la composition sociale des établissements à la moyenne et taux de réussite aux épreuves écrites du DNB 2017**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Des exceptions à cette tendance générale existent : quelques rares établissements situés sur un quartier défavorisé sont pourtant présents sur la partie haute du croissant. Il s'avère que ces collèges attirent en réalité un public favorisé, notamment du fait de la présence d'options rares (sections internationales, etc.). Ils sont localisés dans des villes de banlieue proches de Paris globalement favorisées. Ces établissements sont localisés dans des quartiers où une grande part de la population vit en HLM, ce qui caractérise ces zones comme étant défavorisées, mais l'indice de position sociale de ces collèges est comparable à ceux des établissements les plus favorisés de la région. À l'inverse, quelques établissements localisés dans une zone favorisée apparaissent sur la partie basse du croissant. Ces collèges sont situés dans des zones *bordant des territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques*, mais le quartier d'implantation de l'établissement est caractérisé par une présence de HLM plus faible et plus d'individus vivant dans un logement dans lequel ils sont propriétaires. Malgré ces caractéristiques, les établissements ont un indice de position sociale très faible, qui ajouté à une composition sociale très différente de la moyenne, peut expliquer, du moins en partie, le faible taux de réussite aux épreuves écrites du brevet. Il semble donc que les collèges situés dans des îlots défavorisés de zones plus globalement favorisées réussissent mieux que les territoires défavorisés bordés d'autres zones en difficulté et inversement.

La démarcation entre les collèges qui ont un taux de réussite élevé et ceux qui en ont un plus faible que la moyenne est moins claire parmi les établissements faisant partie des 20 % des collèges ayant une composition sociale la plus semblable à la moyenne (à gauche de la **Figure 8**). Il est important de souligner que le taux de réussite aux épreuves écrites du brevet varie, tout de même, de 11,7 % à 69,9 % au sein de ce groupe d'établissements.

Nous allons maintenant analyser de façon plus approfondie le type de quartier dans lequel sont implantés les établissements caractérisés par une composition sociale particulièrement semblable ou différente à la moyenne en fonction de leur taux de réussite aux épreuves écrites du brevet.

## 2. Répartition territoriale des établissements selon leur composition sociale et leur réussite aux épreuves écrites du DNB

Les établissements ayant une composition sociale relativement semblable à la moyenne et affichant un taux de réussite aux épreuves écrites du DNB supérieur à la moyenne sont absents des *territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques*, à l'exception d'un établissement (**Tableau 4**). Mis à part ce type de territoire particulièrement défavorisé, ces collèges publics sont répartis de façon relativement équitable sur les autres types de territoires. Il est intéressant de noter que la répartition des établissements ayant une composition sociale semblable à la moyenne entre les types de territoires sociaux est relativement similaire, qu'ils affichent un taux de réussite aux épreuves écrites du DNB supérieur ou inférieur à la moyenne (deux premières colonnes du **Tableau 4**). En considérant les établissements faisant partie de ceux ayant une composition sociale la plus comparable à la moyenne, on remarque que les *zone défavorisées* ou *cumulant le plus de difficultés socio-économiques* regroupent 27 % des collèges qui sur-réussissent et 25 % de ceux qui sous-réussissent par rapport à la moyenne.

**Tableau 4 : Répartition des établissements polarisés socialement par type de territoire**

Composition sociale Réussite aux épreuves écrites du DNB	Semblable à la moyenne		Polarisée	
	Supérieure à la moyenne	Inférieure à la moyenne	Supérieure à la moyenne	Inférieure à la moyenne
<b>Total</b>	112 (100 %)	63 (100 %)	53 (100 %)	122 (100 %)
<b>Territoires parisiens et de banlieue très favorisés</b>	17 (15 %)	6 (10 %)	12 (23 %)	0 (0 %)
<b>Banlieues résidentielles favorisées</b>	36 (32 %)	21 (33 %)	30 (56 %)	2 (2 %)
<b>Territoires peu denses de la grande couronne</b>	31 (28 %)	19 (30 %)	8 (15 %)	4 (3 %)
<b>Territoires défavorisés</b>	27 (24 %)	14 (22 %)	3 (6 %)	51 (42 %)
<b>Territoires regroupant le plus de difficultés socio- économiques</b>	1 (1 %)	3 (5 %)	0 (0 %)	65 (53 %)

Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : 17 collèges publics faisant partie des 20 % des établissements ayant une composition sociale la plus semblable à la moyenne sont localisés dans un territoire de type parisien et de banlieue très favorisé, soit 15 % des établissements de ce type.

A l'inverse, la répartition territoriale des établissements ayant une composition sociale différente de la moyenne est très différente en fonction de leur réussite aux épreuves écrites du DNB. 95 % des

établissements ayant une composition sociale la plus différente de la moyenne et un taux de réussite aux épreuves écrites du brevet inférieur à la moyenne sont localisés dans une *zone défavorisée* ou *cumulant le plus de difficultés* (colonne 4 du **Tableau 4**). Cette part n'est que de 6 % lorsqu'on s'intéresse aux établissements étant aussi marqués par un fort écart de leur composition sociale à la moyenne mais ayant un taux de réussite aux épreuves écrites du brevet supérieur à la moyenne (colonne 3 **Tableau 4**). Les inégalités territoriales se reflètent donc pleinement dans les écarts de réussite par le biais de la composition sociale singulière de ces collèges. De façon symétrique, les établissements ayant une composition sociale dissemblable à la moyenne et affichant des taux de réussite élevés aux épreuves écrites du DNB sont surreprésentés sur les territoires favorisés et presque systématiquement absents lorsque leur taux de réussite est inférieur à la moyenne (seulement 5 % de ces établissements sont localisés dans une des trois premières catégories de territoire alors même que ces zones regroupent 56 % des collèges publics d'Île-de-France). Dans la suite de ce rapport, nous nous concentrerons sur les inégalités existantes entre les différents établissements ; pour une analyse plus fine du rôle de la ségrégation interne aux établissements, on se référera à Ly et Riegert (Cnesco, 2015).

À quoi peuvent être dus ces écarts ? Traditionnellement, la recherche en éducation en France privilégie une approche par les inégalités sociales, dans la lignée des travaux de Bourdieu et Passeron (1970). Notre analyse nous a amené à nous questionner sur les établissements qui, à composition sociale égale ou proche, présente de grands écarts de résultats. On peut donc faire l'hypothèse qu'au-delà des effets territoriaux et des effets sociaux, ces établissements se distinguent par des caractéristiques propre (enseignants, chefs d'établissement, personnels, locaux, méthodes, etc. ; ) qui peuvent avoir des effets sur les résultats scolaires, *via* par exemple le climat scolaire ou les relations avec les parents. Cette seconde approche, d'inspiration plus anglo-saxonne, peut être qualifiée d'approche par les ressources dites éducatives (internes à l'Éducation nationale). Elle suppose que la répartition des ressources varie d'un établissement à un autre, et que ces ressources ont un effet propre sur les résultats scolaires des élèves. Au-delà de l'inégale répartition de ces moyens, la façon dont ces moyens, notamment en termes de ressources humaines, s'organise impacte certainement aussi les résultats des élèves. Cependant, l'évaluation de ce second point nécessite une approche plus qualitative que celle adoptée dans ce rapport. Nous nous concentrerons pour notre part sur l'analyse de la répartition des différentes ressources entre les quartiers définis. Sans entrer en profondeur dans un débat théorique encore vif sur le sujet des ressources éducatives, nous nous proposons d'étudier la répartition de certaines ressources choisies en nous appuyant sur des résultats existants de la recherche.

### III. Allocation des ressources humaines de l'Éducation nationale selon les territoires : compensation ou accentuation ?

Compte tenu de la complexité des situations scolaires, des données disponibles et de plusieurs biais méthodologiques (endogénéité, simultanété, etc.), nous ne sommes pas en mesure d'identifier dans cette étude quels moyens éducatifs sont susceptibles d'être les plus efficaces pour lutter contre les inégalités spatiales. Nous allons plutôt nous appuyer sur la littérature existante ainsi que sur nos échanges avec des acteurs de terrain pour analyser des variables susceptibles de jouer un rôle dans la réussite des élèves. Utilisant des données relatives à la répartition des ressources au niveau de chaque établissement, nous ne pouvons pas mener une analyse fine de l'impact de ces ressources sur les résultats des élèves, puisque nous ne savons pas, par exemple, comment elles sont réparties entre les classes et donc reliées à chaque élève. Pour limiter les risques d'*erreur écologique* (Robinson, 1950), nous pointerons donc simplement certaines disparités de répartition de ressources, en émettant des hypothèses, basées sur la littérature existante, concernant le lien qu'elles peuvent entretenir avec les résultats scolaires. De plus, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que l'analyse de la répartition des ressources repose sur certaines hypothèses implicites. En effet, parler d'inégalités de répartition selon des profils de professeurs revient à supposer, par exemple, que les enseignants partageant une caractéristique commune (statut, ancienneté, âge, etc.) sont semblables. Or, ne disposant pas de données relatives à chaque enseignant, nous ne pouvons pas savoir si certaines zones regroupent des enseignants qui cumulent certaines caractéristiques étudiées ou si ces caractéristiques concernent différents individus. Cependant, il est tout de même intéressant de pointer le fait que certains territoires regroupent des ressources que la recherche a pointées comme pouvant avoir une influence sur la réussite des élèves, alors que d'autres en sont presque dépourvus.

Il faut également faire preuve d'une prudence généralisée lorsqu'on mentionne les ressources éducatives. Depuis les travaux de Coleman (1966) et ceux de Hanushek (1971), la question de l'effet des ressources sur la réussite des élèves a été largement débattue. La question continue d'intéresser la recherche contemporaine. Les travaux sur les *effets-écoles* et les *effets-maitres* se sont multipliés (pour une synthèse, voir Bressoux, 1994). De ces travaux ne semble émerger aucun consensus scientifique fort, mais davantage un ensemble de nouvelles questions et de nouvelles problématiques. La recherche s'intéresse de plus en plus à des phénomènes microsociaux, tels que l'effet de la composition des classes ou encore l'importance du hasard dans la formation de situations défavorables (sur ces deux sujets voir Ly, Maurin et Riegert (2014)). L'une des idées centrales des travaux d'Hanushek, celle de *value-added assesement*, ou évaluation de la valeur ajoutée, a cependant été adoptée par de nombreux chercheurs et s'est montrée prolifique dans ses développements. En France notamment, la Depp a fait sien ce concept pour créer les IVAL (Indicateurs de Valeur Ajoutée des Lycées), et travaille actuellement sur la production d'un indicateur similaire pour les collèges, l'IVAC. Ce questionnement, initié par la recherche anglo-américaine, semble la suite logique du constat de grandes inégalités territoriales dans le déploiement des ressources, dans un système scolaire largement décentralisé et concurrentiel. En France, on peut s'interroger sur l'adéquation entre l'allocation des moyens, et la politique d'équité revendiquée. Dherbécourt et Le Ru (2017) ont montré qu'en France, il existe de grandes disparités en termes

d'encadrement des élèves dans les collèges publics<sup>27</sup>, bien que cette allocation soit sous le contrôle du ministère de l'Éducation nationale<sup>28</sup>. Dans cette partie, on s'intéressera donc à ces inégalités d'allocation de ressources, sans rentrer dans l'étude des potentiels effets qu'elles pourraient avoir sur les résultats des élèves.

## A. Les dispositifs d'éducation prioritaire comme rempart aux inégalités territoriales ?

Il semble naturel de commencer l'analyse de ces ressources en s'intéressant aux réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui constituent le principal levier d'action pour lutter contre les disparités spatiales dans la politique éducative française. L'origine, le fonctionnement et les évaluations de l'efficacité de ces réseaux ont déjà largement été étudiés et débattus par la recherche (Moisan et Simon, 1997 ; van Zanten, 2001 ; Ben Ayed, Broccolichi et Trancard, 2013 ; Ben Ayed, 2015 ; Cnesco, 2016).

### 1. Localisation des réseaux d'éducation prioritaire en Île-de-France

La première caractéristique des réseaux d'éducation prioritaires à évaluer est la localisation de ces établissements. Plus précisément, il s'agit de déterminer si ces réseaux se recoupent effectivement avec la classification du territoire que nous avons produite (**Tableau 5**).

**Tableau 5 : Répartition des réseaux d'éducation prioritaire en fonction des types de territoires**

Catégorie	Territoires parisiens et de banlieue très favorisés	Banlieues résidentielles favorisées	Territoires peu denses de la grande couronne	Territoires défavorisés	Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques	Total
<b>Nombre de REP (part %)</b>	12 (13 %)	15 (6 %)	2 (1 %)	96 (37 %)	67 (55 %)	<b>196 (22 %)</b>
<b>Nombre de REP+ (part %)</b>	2 (2 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	18 (7 %)	40 (32 %)	<b>62 (7 %)</b>

Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : 67 collèges publics localisés dans un territoire regroupant le plus de difficultés socio-économiques sont classés dans un réseau d'éducation prioritaire, soit 55 % des collèges publics situés sur ce type de territoire. 40 collèges publics de ces territoires sont classés en REP+, soit 32 % de ces établissements.

À la lecture de ce tableau, on constate que la labélisation REP/REP+ épouse effectivement les catégories de territoires sociaux proposées dans ce rapport. Ce constat n'est pas étonnant puisque nous avons vu précédemment que la classification des territoires se recoupe grandement avec celle

<sup>27</sup> « Les 50 collèges les mieux dotés bénéficient en moyenne de 22,4 postes pour 100 élèves et les 50 moins bien dotés de 7 postes » (Dherbécourt et Le Ru, 2017).

<sup>28</sup> Contrairement à des systèmes plus concurrentiels, le système français est centralisé, et les enseignants ne sont donc pas totalement libres d'exercer là où ils le désirent. Il existe cependant des dérogations et un système de vœux, qui font du système français un système hybride, à la fois concurrentiel et dirigé.

des établissements, basée sur des variables communes à celles servant de base à l'attribution du statut d'éducation prioritaire. Il n'est donc pas surprenant de constater que presque 9 établissements sur 10 (87 %) appartiennent à un réseau d'éducation prioritaire dans les *territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques*. A l'opposé, moins de 2 établissements sur 100 localisés dans des *territoires peu denses hors de la petite couronne* appartiennent à ces réseaux, cette part étant de 6 % en *banlieue résidentielle favorisée*. Il est tout de même intéressant de noter que 14 établissements localisés dans un *territoire parisien ou de banlieue favorisée* appartiennent à un réseau d'éducation prioritaire, soit 15 % des collèges de cette catégorie, alors même que ces territoires présentent des caractéristiques socio-spatiales particulièrement favorisées. Ce paradoxe est le reflet du fait que certains établissements ont des caractéristiques défavorisées alors mêmes qu'ils sont situés sur des quartiers de *type parisien ou de banlieue très favorisée*, comme nous l'avons mis en avant en analysant la **Figure 4** (p.26). Ces collèges sont situés dans les zones gentrifiées du nord-est de la capitale. Les établissements appartenant à un REP sur ces territoires accueillent à titre d'exemple plus de deux fois plus d'enfants de cadres supérieurs que les collèges d'un REP localisés dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* (17,5 % contre 7,2 % en moyenne). Malgré ce « paradoxe » du territoire parisien, cette politique d'éducation prioritaire est effectivement guidée par le principe d'équité et se recoupe avec notre catégorisation des quartiers d'Île-de-France.

Au vu de la répartition de ces REP/REP+, il convient d'étudier la distribution effective des ressources éducatives, au-delà de la labélisation des établissements, afin de voir si le principe d'équité est toujours respecté dans les faits.

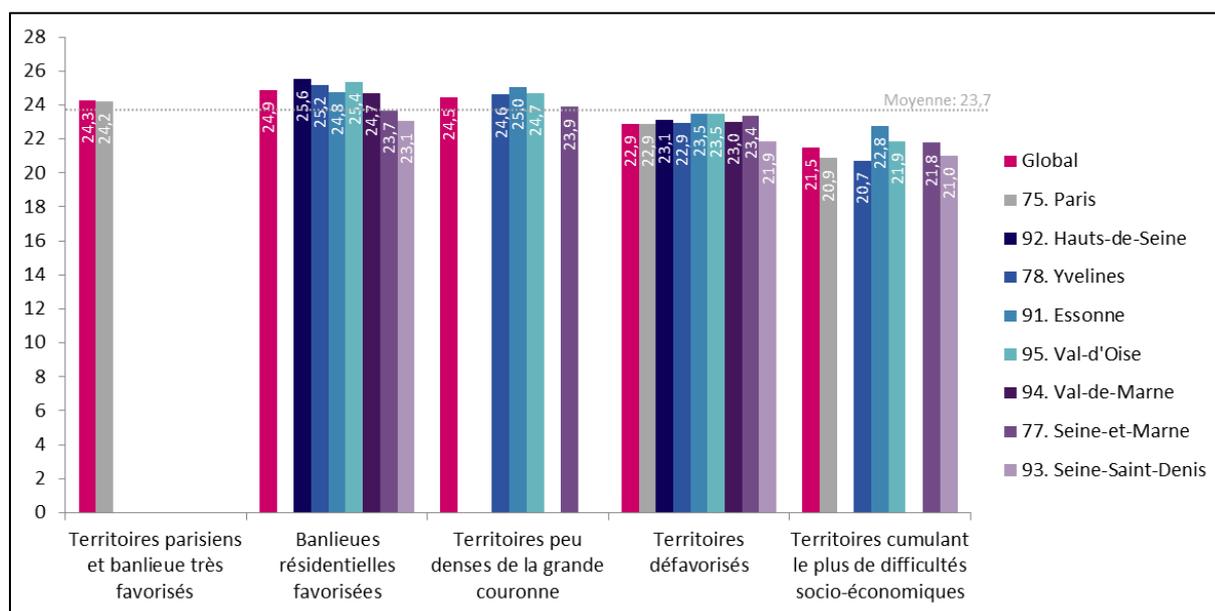
## 2. Une répartition des ressources respectant le principe d'équité

La **Figure 9** représente la distribution du nombre moyen d'élèves par structure au sein des établissements en fonction de leur territoire d'implantation. Pour analyser les inégalités de ressources éducatives, nous allons croiser la classification des territoires dits sociaux (les 5 catégories d'IRIS) avec les découpages administratifs (les 8 départements d'Île-de-France)<sup>29</sup>. Nous étudions ici le nombre moyen d'élèves par structure, qui est une mesure plus fine de l'encadrement des élèves dans le second degré que la taille moyenne des classes. Le nombre d'élèves par structure correspond dans les faits au nombre d'élèves moyen face à un professeur pendant une heure de cours.

---

<sup>29</sup> Seuls les croisements comportant au moins 10 établissements sont analysés, l'ensemble des données sont détaillées en annexe.

Figure 9 : Nombre moyen d'élèves par structure par catégorie de territoire



Source : MEN-Depp, APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : En moyenne, les établissements localisés dans une banlieue résidentielle favorisée ont 24,9 élèves par structure. Cet effectif moyen varie de 23,1 pour les collèges localisés dans ce type de territoire en Seine-Saint-Denis à 25,6 pour les établissements situés sur ce type de territoire dans les Hauts-de-Seine.

En moyenne, les établissements localisés dans des territoires favorisés (*territoires parisiens et de banlieue très favorisés, banlieues résidentielles favorisées et territoires peu denses de la grande couronne*) ont 24,5 élèves par structure. Ces territoires sont plutôt homogènes même si on peut remarquer que les *banlieues résidentielles favorisées* situées en Seine-Saint-Denis (23,1) ont en moyenne 2,5 élèves en moins par structure que les établissements appartenant à la même catégorie de territoire social localisés dans les Hauts-de-Seine (25,6).

Les établissements situés dans un quartier défavorisé ont en moyenne moins d'élèves par structure. Ainsi, un collège public localisé dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* a en moyenne 2,7 élèves en moins par structure, une conséquence directe de la politique d'éducation prioritaire. Bien que ces établissements aient en moyenne moins d'élèves par structure, il est intéressant de se demander si ces différences sont suffisantes pour affecter réellement les résultats des élèves. En effet, les études portant sur l'évaluation de l'impact de la baisse de la taille des classes sur la réussite des élèves dans les collèges français semblent converger vers la présence d'un effet significatif (Monso, 2014). Cette ressource est répartie équitablement, même si les écarts, relativement faibles entre les territoires sociaux, peuvent ne pas suffire pour avoir un effet significatif sur la réussite des élèves<sup>30</sup>.

En s'intéressant à un autre indicateur, le nombre d'heures d'enseignement par élève, on remarque qu'en moyenne il est environ égal à 1,1 heure par élève par semaine dans un établissement localisé dans un *territoire de type banlieue résidentielle favorisée* contre 1,3 dans un établissement situé dans

<sup>30</sup> Concernant le champ de l'éducation primaire, il serait intéressant d'étudier selon cette optique les effets des politiques de CP dédoublés, menant à une baisse des effectifs bien plus importante.

un territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques. Entre ces deux catégories, il y a donc, pour un collège de 500 élèves, une différence d'une centaine d'heures d'enseignement hebdomadaires, à répartir entre les classes à la guise du chef d'établissement<sup>31</sup>.

En confrontant la répartition équitable de ces ressources de l'éducation prioritaire et les disparités de résultats, trois pistes d'interprétation peuvent être formulées :

- *Ces ressources n'affectent pas les élèves.* Cela entrerait donc en contradiction avec certains résultats de recherche, notamment sur l'efficacité de la baisse de la taille des classes. Cette hypothèse est notamment basée sur des travaux d'Hanushek (2003) évoqués précédemment qui, mettent en avant le fait qu'une simple augmentation quantitative de l'investissement ne conduit pas mécaniquement à une augmentation de résultats, si l'aspect qualitatif de cet investissement est négligé. De plus, Coleman (1966) constate que le rôle de l'école dans la réussite des élèves était négligeable face au poids de l'effet du contexte familial et des pairs.
- *Les disparités de résultats à la fin du collège reflètent des inégalités présentes en amont du collège,* qui seraient trop importantes pour que le collège puisse les corriger. Nous avons exploré cette piste en analysant la part moyenne d'élèves arrivant avec au moins un an de retard en 6<sup>e</sup> selon les territoires d'implantation des collèges. Cette part est environ de 6 %, en moyenne pour les établissements situés sur des territoires de type *parisien et banlieue très favorisés, banlieues résidentielles favorisées ou peu denses de la grande couronne* alors qu'elle est de 12,9 % en moyenne dans les collèges situés dans un quartier *regroupant le plus de difficultés socio-spatiales*. Les écarts sont de moindre importance face à l'ampleur des disparités de résultats aux épreuves écrites du DNB. Cependant, nous nous réservons de tirer une conclusion définitive puisque cette variable ne rend que partiellement compte du niveau des élèves à leur entrée en 6<sup>e</sup>.
- *D'autres ressources sont réparties de façon inégalitaire* et annulent les potentiels bienfaits de cette politique d'éducation prioritaire. Nous allons explorer cette piste en allant au-delà de la répartition purement quantitative des enseignants et en analysant leurs caractéristiques par type de territoire.

## **B. Les ressources humaines de l'Éducation nationale non ciblées par l'éducation prioritaire**

Après s'être intéressé quantitativement au taux d'encadrement des élèves par les enseignants, on peut s'intéresser plus qualitativement aux types d'enseignants présents dans les établissements. Pour cela, nous examinerons plusieurs variables susceptibles de caractériser partiellement des profils d'enseignants selon les territoires.

Malgré l'affectation contrôlée des enseignants par le ministère, ces derniers disposent de certaines marges de manœuvre, liées notamment à leur ancienneté, leur situation familiale, leurs vœux, etc. C'est pourquoi la répartition des ressources étudiées ci-après dépend de l'interaction entre les décisions de l'État et celles des enseignants. Ce processus hybride entre centralisation et mécanismes de marché rend plus difficile une répartition équitable de ces moyens humains. Maresca et Poquet (2003) avaient ainsi montré que les territoires les plus favorisés d'Île-de-France concentraient les

---

<sup>31</sup> Entre ces deux territoires il y a une différence d'environ 0,2 heure, soit environ 100 heures de différence (lorsque l'on multiplie 0,2 par 500).

enseignants les plus expérimentés ; la part des enseignants agrégés y était particulièrement élevée alors que la part de non-titulaires était relativement faible par rapport aux territoires défavorisés. Cette inégale répartition des ressources humaines reflète en partie l'attractivité des territoires, et pousse à s'interroger sur l'ampleur de ces disparités. Notre rapport faisant office de travail exploratoire sur les inégalités territoriales en éducation, il ne sera pas question ici de discuter de l'impact de ces différentes ressources sur la réussite des élèves, mais simplement de rendre compte de leur inégale répartition en 2017.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux différentes formes de statut des enseignants. Ensuite, nous analyserons la répartition des enseignants en fonction de leur expérience et de leur stabilité au sein des établissements.

## 1. Le statut des enseignants

### a. Les enseignants non-titulaires

La Cour des comptes, dans un rapport paru en 2018<sup>32</sup>, ainsi que la Depp<sup>33</sup> pointent l'augmentation du nombre et de la proportion d'enseignants non titulaires à l'échelle nationale. Cette dynamique peut devenir un objet de préoccupation, par l'aspect décentralisé (et donc territorialisé) du système de recrutement des enseignants non-titulaires. Disposant de contrats courts, ces enseignants sont susceptibles de changer d'établissement fréquemment, ce qui rend notamment leur investissement dans des projets d'établissement de long terme plus difficile. De plus, n'étant pas soumis à un recrutement par concours ni à une formation obligatoire au métier, le niveau de qualification et de professionnalisation des enseignants non titulaires est susceptible de varier plus fortement que celui des titulaires.

En moyenne, 13 enseignants sur 100 sont contractuels dans les établissements localisés en Île-de-France dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques* alors qu'il n'y en a qu'environ 6 sur 100 dans les collèges publics localisés dans un territoire favorisé (**Figure 10**). Un constat similaire avait déjà été réalisé par le Cnesco en 2016 dans les établissements français du second degré<sup>34</sup>.

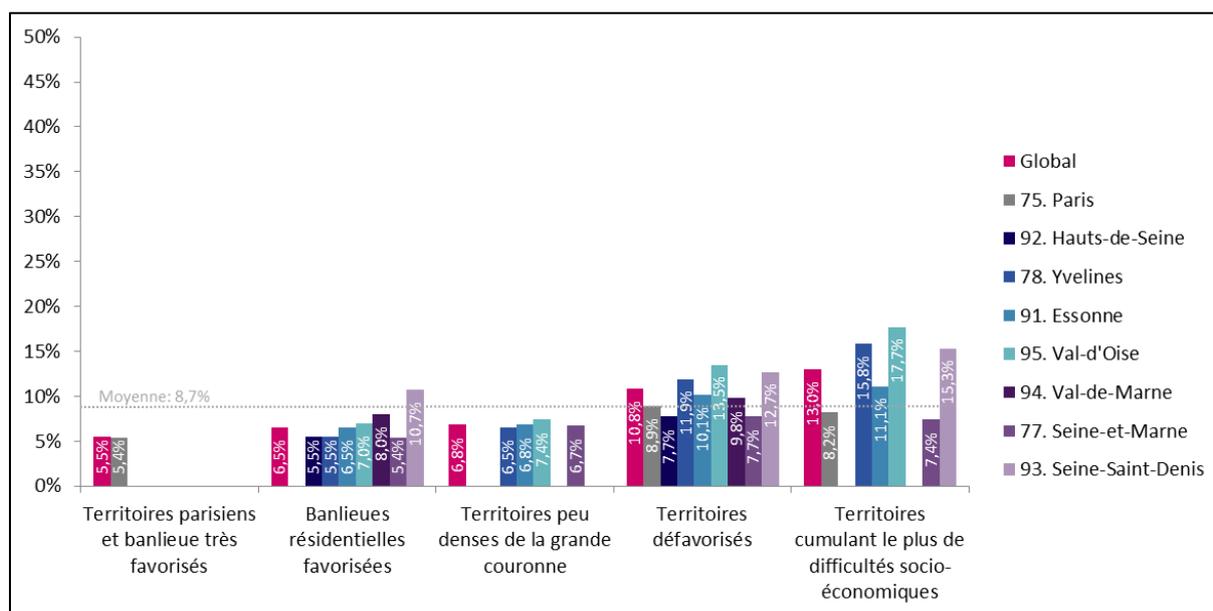
---

<sup>32</sup> Cour des Comptes (2018). *Le recours croissant aux personnels contractuels - Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*. Communication à la commission des finances du Sénat

<sup>33</sup> MEN-Depp, Prouteau, D. (2018). Les personnels du ministère de l'Éducation nationale en 2016-201. *Note d'information* n° 18. 12 Juin 2018.

<sup>34</sup> Cnesco (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Paris, Cnesco

Figure 10 : Part d'Équivalents Temps Plein (ETP) non-titulaires par type de territoire



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : En moyenne, 10,7 % des ETP dans un établissement localisé dans une zone de type banlieue résidentielle favorisée en Seine-Saint-Denis sont non titulaires.

Outre ces différences notables entre territoires sociaux, deux groupes de départements peuvent être distingués :

- Les départements de Paris et de la Seine-et-Marne sont caractérisés par une relative invariance de la part d'enseignants non titulaires en fonction des territoires sociaux. Il y a au plus trois points de pourcentage d'écarts entre la part d'enseignants non titulaires dans les établissements localisés dans les territoires les plus favorisés et les plus défavorisés de ces départements.
- Les départements des Yvelines, de l'Essonne et du Val-d'Oise sont *a contrario* marqués par de fortes disparités en fonction du caractère social du territoire. A titre d'exemple, les établissements localisés dans une *banlieue résidentielle favorisée* dans les Yvelines (resp. Val d'Oise) accueillent en moyenne 6 (resp. 7) enseignants contractuels sur un total de 100 enseignants alors qu'ils sont près de 16 (resp. 18) dans les zones les plus défavorisées de ces départements<sup>35</sup>. En plus d'un taux moyen d'enseignants non-titulaires dans les établissements situés dans *les zones cumulant le plus de difficultés* de ces deux départements, on dénote de fortes disparités au sein même de ces catégories de territoires dits sociaux. A titre d'exemple, 6 des 13 établissements situés sur ce type de quartier dans le Val d'Oise ont un taux d'enseignants non-titulaires supérieur à 20 %, atteignant même 30 % pour deux d'entre eux. Ces départements se distinguent des autres *quartiers cumulant le plus de difficultés socio-économiques* par le fait qu'il existe une forte hétérogénéité relative à la part d'enseignants non-titulaires entre les collèges localisés dans ces types de quartiers.

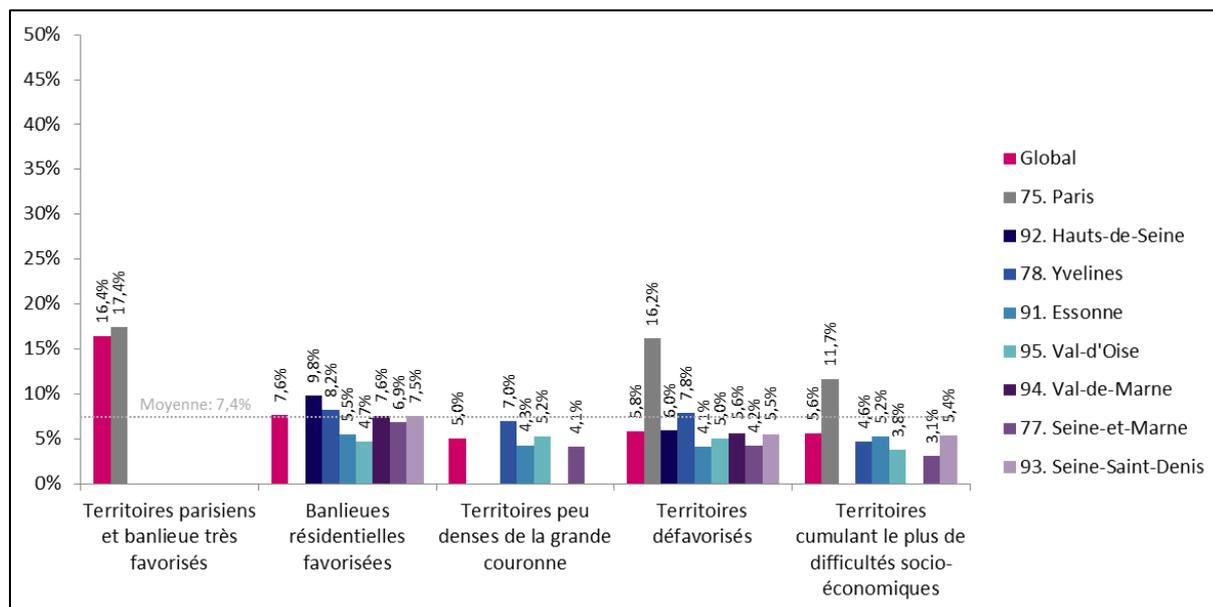
<sup>35</sup> Nous étudions ici les disparités entre les différents types de territoires. Nous rappelons que notre approche ne permet pas de déterminer si certains collèges localisés dans les territoires défavorisés cumulent toutes les difficultés.

Dès lors, on voit apparaître la richesse de l'analyse territoriale dans ses multiples dimensions, mêlant à la fois des aspects sociaux, administratifs et des effets de contiguïté.

### b. Les enseignants agrégés

Au-delà du type de statut (titulaire ou non titulaire) des enseignants, leur appartenance à un corps conditionne aussi leur coût et peut aussi être à la source d'autres disparités. C'est pourquoi nous analysons la répartition des enseignants agrégés au sein des collèges publics d'Île-de-France, la distribution des enseignants agrégés pouvant être un reflet de l'attractivité des collèges et plus globalement du contexte socio-spatial dans lequel l'établissement évolue. Cette répartition s'avère beaucoup plus discriminée par le territoire administratif (le département) que par le territoire social des collèges (**Figure 11**). En effet, la part d'enseignants agrégés dans les établissements localisés à Paris est très élevée par rapport à la moyenne (variant entre plus de 17 % dans les territoires favorisés et 11 % dans les zones défavorisés). Dans les autres départements d'Île-de-France, la part d'agrégés est faible quel que soit le type de territoire social considéré. A titre d'exemple, environ 5 enseignants sur 100 sont agrégés dans l'Essonne, que l'on considère les zones les plus favorisées ou les plus défavorisées. C'est l'attractivité territoriale de Paris qui semble donc compter le plus pour expliquer la répartition de cette ressource. Au niveau global de l'Île-de-France, il n'existe pas d'écarts très importants entre la part d'enseignants agrégés présents dans des établissements hors de l'éducation prioritaire (8,3 %) et ceux appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire (5,2 % dans les REP et 5,3 % dans les REP+), relativement aux écarts observés entre Paris et les autres départements.

**Figure 11 : Part d'Equivalents Temps Plein (ETP) agrégés par type de territoire**



Source : MEN-Depp, APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : En moyenne, 7,5 % des enseignants dans un collège situé dans une banlieue résidentielle favorisée en Seine-Saint-Denis sont agrégés.

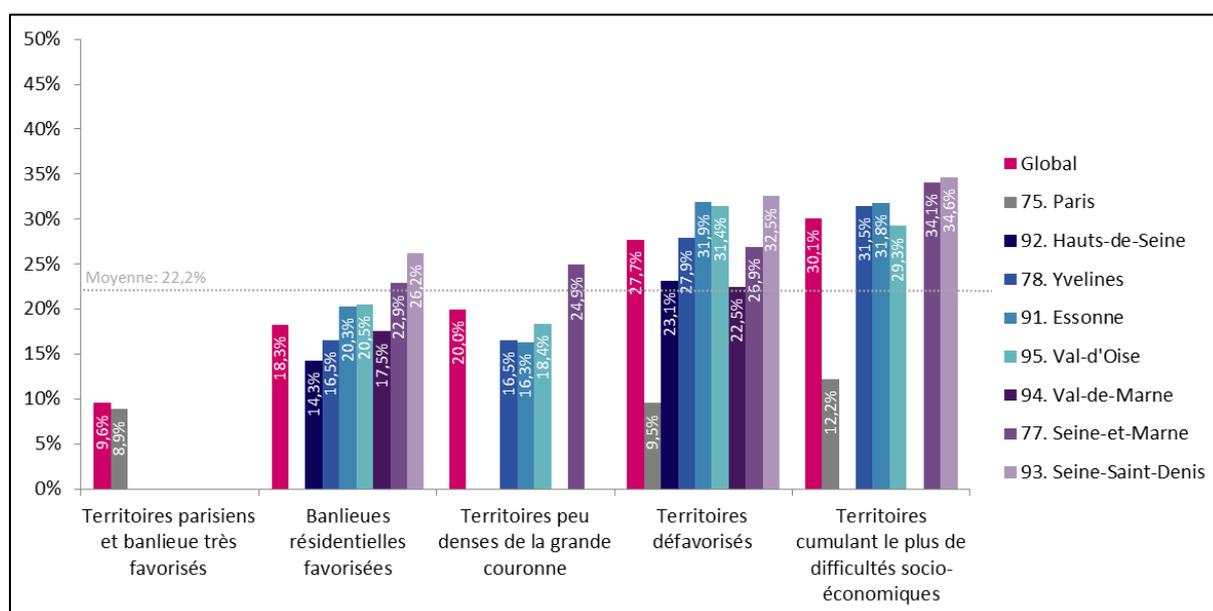
## 2. L'ancienneté des enseignants

En plus du statut et du corps des enseignants, leur ancienneté peut aussi être un facteur de disparité territoriale, avec l'idée sous-jacente que les enseignants ayant le plus d'expérience ont plus de marge pour choisir le lieu dans lequel ils souhaitent enseigner que les enseignants en début de carrière. Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'âge des enseignants, comme indicateur de leur ancienneté dans le système éducatif. Ensuite, nous étudions la stabilité spécifique au sein des établissements (assimilé à un taux de sédentarité) pour approcher la stabilité des équipes pédagogiques. Cet indicateur permet aussi de refléter l'attractivité du territoire d'implantation des établissements puisque des contraintes externes jouent sur la localisation de la carrière des enseignants (contraintes financières, familiales, sociales, etc.).

### a. Âge des enseignants et ancienneté dans le système éducatif

En moyenne, un établissement localisé dans un territoire de type *parisien ou de banlieue très favorisé* accueille moins d'un enseignant sur dix ayant moins de 30 ans (9,6 %, **Figure 12**), alors que cette part est supérieure à trois sur dix (30,1 %) pour les collèges implantés dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques*. Au-delà du fait que la part d'enseignants jeunes est plus élevée dans les collèges publics localisés dans des territoires défavorisés, il est important de souligner les divergences propres aux départements : même si la part d'enseignants de moins de 30 ans augmente dans tous les départements lorsque l'on considère des zones de plus en plus défavorisées, il reste tout de même des écarts importants entre départements. À titre d'exemple, un établissement localisé en Seine-Saint-Denis a en général plus d'enseignants jeunes que la moyenne, quel que soit le caractère social du territoire considéré (34,6 % contre 30,1 % en moyenne dans les *zones cumulant le plus de difficultés socio-économiques* et 26,2 % contre 18,3 % en moyenne dans les *banlieues résidentielles favorisées*) ; à l'inverse, un établissement localisé à Paris ou dans les Hauts-de-Seine a en moyenne moins d'enseignants jeunes que la moyenne par type de territoire.

**Figure 12 : Part des enseignants de moins de 30 ans par type de territoire**



Source : MEN-Depp, données BCP 2015, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

*Note de lecture : En moyenne, un établissement localisé dans une zone de type banlieue résidentielle favorisée en Seine-Saint-Denis accueille 26,2 % d'enseignants de moins de 30 ans.*

Il est important d'insister sur le fait que Paris se distingue particulièrement des autres départements par la faible présence d'enseignants jeunes au sein de ces établissements. Même dans les zones les plus défavorisées de la capitale, les établissements accueillent en moyenne 12,2 % d'enseignants de moins de 30 ans, trois fois moins qu'au sein des établissements sur le même type de territoire social des autres départements. A l'inverse, les Yvelines sont un département très hétérogène en termes de répartition des enseignants jeunes, l'écart-type y est deux fois plus important qu'à Paris. Un établissement localisé dans des *banlieues résidentielles favorisées* dans les Yvelines accueille en moyenne deux fois moins d'enseignants de moins de 30 ans qu'un établissement localisé dans une *zone cumulant le plus de difficultés socio-économiques* (16,5 % contre 31,5 %).

11 collèges publics en Île-de-France accueillent plus d'enseignants de moins de 30 ans que d'enseignants de 30 ans ou plus, dont 9 localisés dans un territoire défavorisé. Ainsi, les territoires sont considérablement discriminés en termes de répartition des enseignants jeunes. La moitié des écarts de proportions d'enseignants jeunes entre les collèges publics d'Île-de-France est liée à des disparités de caractéristiques purement socio-spatiales de leurs territoires d'implantation<sup>36</sup>.

#### ***b. Ancienneté dans l'établissement***

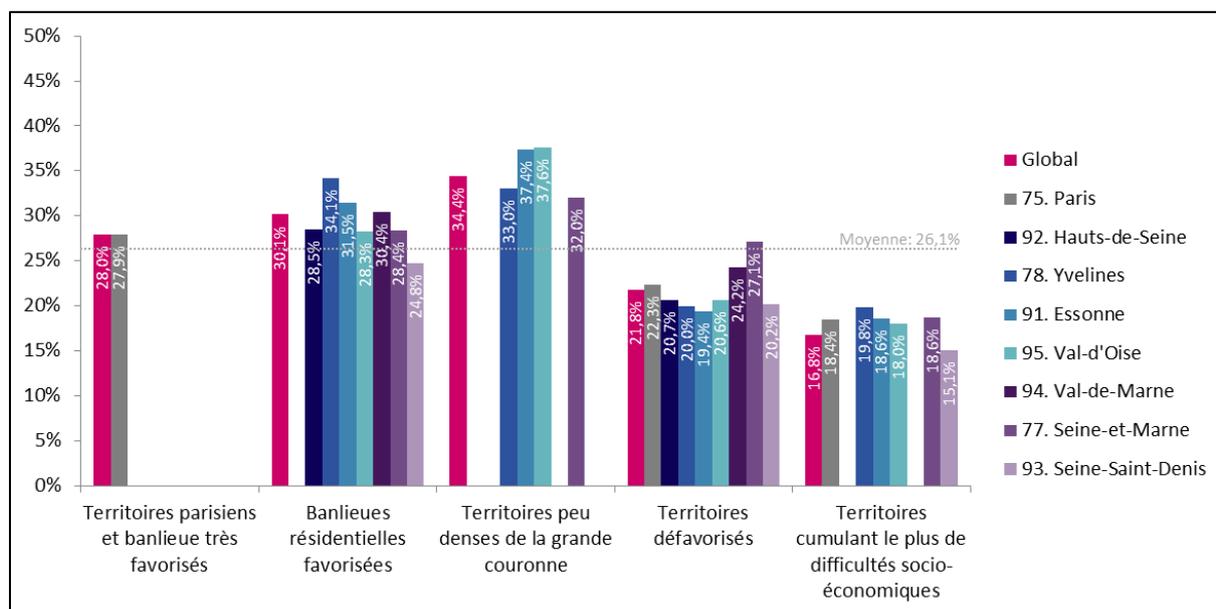
Ronfeldt, Loeb et Wyckoff (2013) ont établi un lien entre un turnover élevé des équipes pédagogiques et des résultats scolaires plus faibles des élèves, surtout dans les écoles plus défavorisées, qui comptent une grande partie d'élèves de faible niveau scolaire et/ou d'origine étrangère. Pour expliquer ce résultat, les auteurs avancent la piste des conséquences perturbatrices du turnover pour les enseignants qui restent en poste dans l'établissement. Ceux-ci doivent en effet prendre en charge l'accueil, l'information et l'encadrement des enseignants nouvellement arrivés, supporter des tâches pédagogiques plus lourdes, réduisant ainsi leurs propres opportunités de développement professionnel. Le rapport Moisan-Simon (1997) pointait aussi le fait que l'instabilité des enseignants dans les zones d'éducation prioritaire, en France, pouvait à la fois être à la source et/ou la conséquence du mauvais fonctionnement d'un établissement. Cette caractéristique reste très importante puisqu'un trop fort turnover des enseignants empêche en particulier les équipes pédagogiques de mener à bien des projets de long terme. Il faut cependant noter que l'ancienneté des enseignants n'est pas un gage systématique de dynamisme et de projet de long terme.

En moyenne, plus de les établissements localisés dans un *territoire peu dense hors de la petite couronne* accueillent 34,4 % d'enseignants présents depuis au moins 8 ans (**Figure 13**). Cette part est deux fois plus faible lorsque l'on s'intéresse aux établissements localisés dans un *territoire cumulant le plus de difficultés socio-économiques*. Les territoires aisés de la grande couronne sont globalement caractérisés par un fort taux de sédentarité des enseignants.

---

<sup>36</sup> Tout comme le modèle de régression présenté précédemment pour analyser le taux de réussite au brevet, ce résultat correspond au  $R^2$  d'un modèle de régression linéaire simple où les variables explicatives ne sont pas interagis ni présents sous une forme quadratique.

**Figure 13 : Part des enseignants dans l'établissement depuis au moins 8 ans par type de territoire**



Source : MEN-Depp, APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : En moyenne, 24,8 % des enseignants dans un établissement situé dans une banlieue résidentielle en Seine-Saint-Denis sont présents dans ce collège depuis au moins 8 ans.

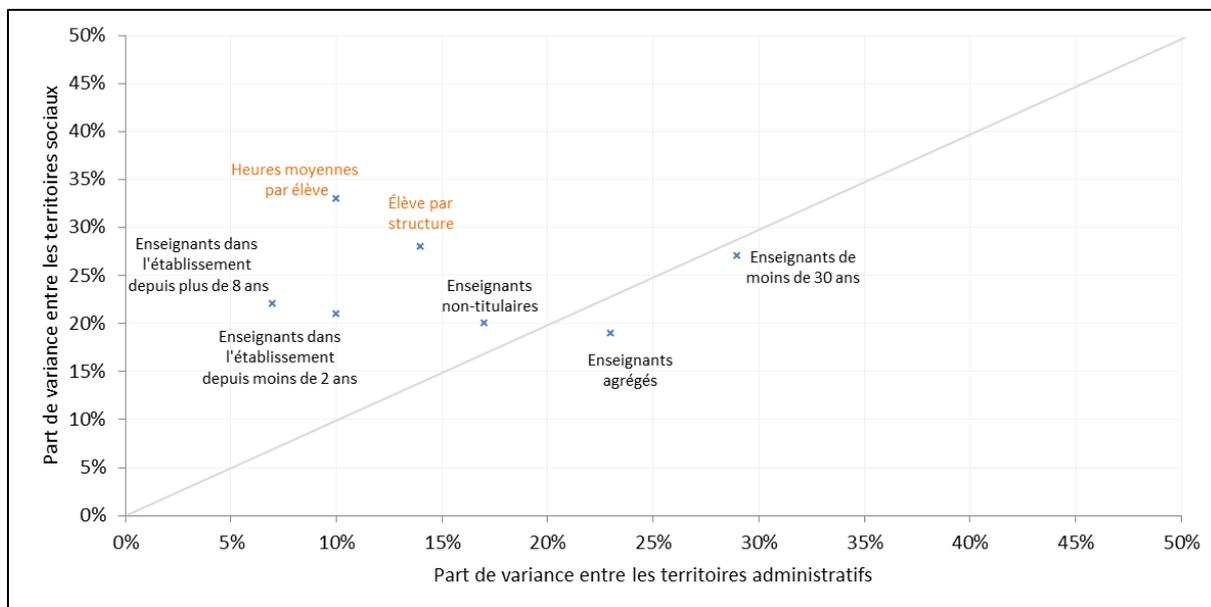
En outre, on observe que les établissements appartenant à un territoire plus défavorisé ont en moyenne un taux de sédentarité plus faible. L'instabilité des enseignants est un phénomène plus marqué dans les territoires défavorisés, reflet de la faible attractivité de ces territoires. Cela peut constituer une source des écarts de réussite aux épreuves écrites du DNB entre ces territoires sociaux. Contrairement à la répartition des enseignants agrégés, on observe que la sédentarité des enseignants est beaucoup plus discriminée sur la base des territoires sociaux que des départements, même s'il existe toujours des différences entre les départements pour des territoires sociaux similaires. En complément de la sédentarité des enseignants, la stabilité des chefs d'établissement et de l'ensemble des équipes administratives et éducatives est susceptible d'agir sur les projets globaux de l'établissement et donc sur la réussite des élèves. Cependant, aucune donnée relative à ces informations n'est disponible à notre connaissance.

### **C. Territoires administratifs de proximité ou territoires sociaux ? Une synthèse de l'influence du territoire sur l'allocation des ressources de l'Éducation nationale dans les collèges publics d'Île-de-France**

En analysant les ressources une à une, nous pouvons constater que le territoire a une influence très complexe sur leur répartition. Nous avons croisé une classification exclusivement sociale des quartiers d'Île-de-France, regroupant des zones ayant des caractéristiques socio-spatiales comparables, indépendamment de leur proximité géographique, avec les délimitations administratives des départements, qui reflètent la proximité des différents territoires et leur appartenance à une politique commune concernant les collèges. Nous avons constaté qu'une catégorisation des territoires est parfois plus pertinente que l'autre pour expliquer l'inégale

répartition des ressources humaines de l'Éducation nationale. Afin de synthétiser cette analyse, nous avons représenté la part de variance de chaque ressource due aux variations entre les catégories des deux « types » de territoires utilisés jusqu'à présent<sup>37</sup> (**Figure 14**).

**Figure 14 : Influence des territoires administratifs et sociaux sur la répartition des ressources éducatives**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : 33 % de la variance de la répartition des heures moyennes par élève sont observés entre les différents types de territoires sociaux (67 % de cette variance ayant donc lieu au sein de ces territoires). Cette part de variance entre les territoires administratifs n'est que 10 %.

Pour chaque catégorisation du territoire (types d'IRIS pour le social et départements pour l'administratif), la part de la variance de la répartition de toutes les ressources entre les groupes (variance inter) est inférieure à la part de la variance au sein de chaque groupe (variance intra). Ce résultat n'est pas étonnant puisqu'il existe encore beaucoup d'hétérogénéité au sein de chaque type de territoire et de nombreux autres facteurs, dont une part d'aléatoire, peuvent déterminer la répartition des ressources. Nous allons donc nous intéresser davantage à la part de variance observée entre les territoires sociaux relativement à celle observable entre les territoires dits administratifs.

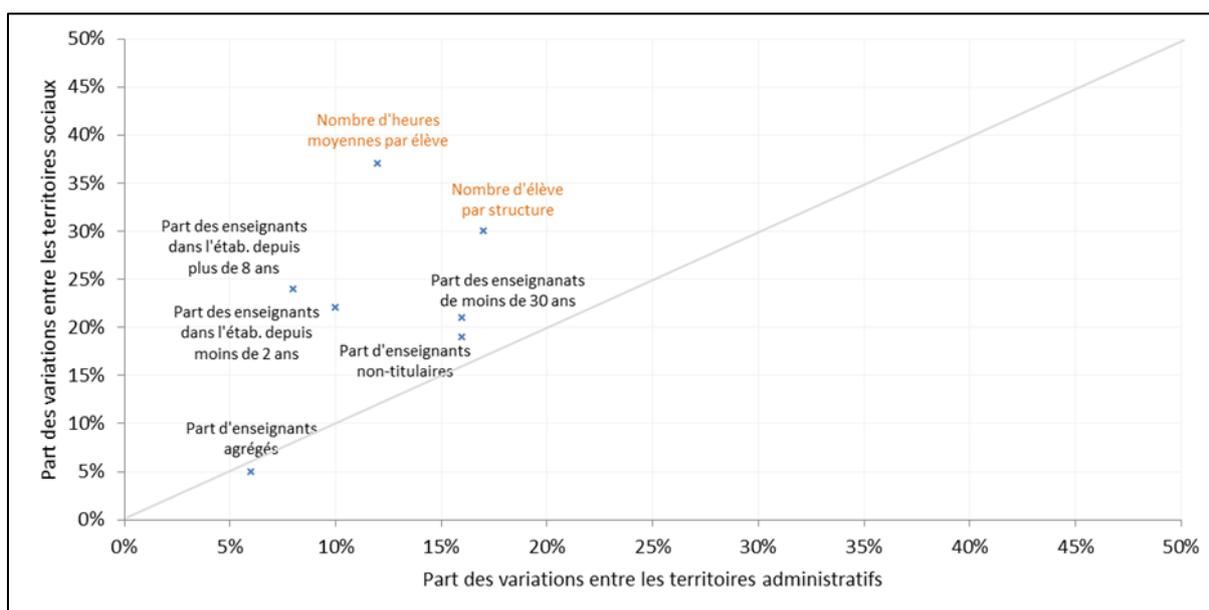
La variance de la répartition du nombre d'heures moyen par élève est due à 33 % à des écarts entre les cinq catégories de territoires sociaux. Cette part est trois fois plus faible lorsque l'on considère les écarts entre les territoires administratifs (10 %). Un constat similaire peut être fait pour la répartition du nombre moyen d'élèves par structure entre les établissements. Cela n'est pas étonnant puisque ces ressources sont les caractéristiques principales des réseaux d'éducation prioritaire (représentées en orange sur la **Figure 14**) qui, comme nous l'avons vu précédemment, sont répartis entre les

<sup>37</sup> La variance d'une variable peut, en effet, être divisée en une composante inter (entre les modalités d'une autre variable, ici les différents types de territoires) et une composante intra (au sein de chaque modalité de chaque type de territoire).

territoires sociaux en respectant un principe d'équité. Cependant, nous remarquons que la part de variance observée entre chaque type de territoire social est plus importante que celle constatée entre les territoires administratifs même pour des ressources hors du champ de l'éducation prioritaire, comme c'est le cas pour la sédentarité des enseignants au sein des établissements : les variations de la proportion d'enseignants étant présents dans l'établissement depuis plus de 8 ans sont dues à 22 % à des différences entre les territoires sociaux, une part trois fois plus élevée qu'entre les territoires administratifs. Comme nous l'avons souligné précédemment (**Figure 13**), la sédentarité des enseignants est moins importante dans les territoires sociaux défavorisés.

Les écarts de répartition des enseignants de moins de 30 ans et des enseignants agrégés au sein des établissements sont dus respectivement à 27 % et 20 % à des différences entre les territoires sociaux. Cependant, à l'inverse des ressources présentées préalablement, les disparités entre les territoires administratifs sont d'une ampleur comparable aux écarts entre territoires sociaux (proche de la bissectrice sur la **Figure 14**). Sur la base de notre analyse préliminaire, nous avons constaté qu'une grande partie de ces disparités entre territoires administratifs reflétait une démarcation entre Paris et les autres départements. Afin de tester l'importance de l'« effet-Paris » dans l'« effet territoire administratif », nous avons reproduit la même analyse en se concentrant sur les collèges publics d'Île-de-France situés hors de la capitale (**Figure 15**).

**Figure 15 : Influence des territoires administratifs et sociaux sur la répartition des ressources éducatives (hors Paris)**



Source : MEN-Depp, données APAE 2017, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Nous remarquons que les constats réalisés préalablement sur la répartition des ressources de l'éducation prioritaire et de la sédentarité des enseignants ne sont pas modifiés lorsqu'on considère uniquement les collèges d'Île-de-France qui ne sont pas situés à Paris. Cependant, la part de la variance de la répartition du taux d'enseignants de moins de 30 ans entre les départements d'Île de-France est pratiquement divisée par deux lorsqu'on exclut les collèges publics parisiens de l'analyse

(16 % contre 29 %) alors que cette même part entre les territoires sociaux est moins fortement modifiée (21 % contre 27 %). De ce fait, une grande part de l'effet territoire administratif sur la répartition des enseignants de moins de 30 ans est en fait un effet propre à Paris<sup>38</sup>. Concernant la répartition des enseignants agrégés, nous observons qu'à la fois la part de variance entre les territoires sociaux et celle entre les départements sont divisées par quatre (23 % contre 6 % pour les territoires administratifs et 19 % contre 5 % pour les territoires sociaux). Ce résultat est expliqué par le fait qu'il y a une surreprésentation d'enseignants agrégés à Paris relativement à la moyenne.

Notre étude confirme les résultats d'Oberti (2005) qui s'était basé sur une étude qualitative en Île-de-France : la façon la plus sûre d'accéder aux « meilleures » ressources éducatives est de résider dans les quartiers les plus favorisés. Le filtre du territoire dit social est, en effet, très discriminant pour la répartition des ressources éducatives étudiées. Si des disparités entre les territoires administratifs sont tout de mêmes observées, elles sont notamment le reflet d'un effet propre à Paris. En prolongement de ce raisonnement, nous pouvons retenir une définition plus large des ressources éducatives qui incluraient l'ensemble des facteurs pouvant influencer la scolarité des collégiens. Ainsi, les effets de pairs dans des établissements ségrégués peuvent constituer un filtre supplémentaire d'inégale répartition de ressources sur les territoires.

---

<sup>38</sup> L'hypothèse plus large d'un effet métropole, qui attirerait les enseignants plus âgés, pourrait être vérifiée ultérieurement en répliquant le même type d'analyse sur d'autres métropoles.

## IV. Conclusion : Quel lien entre territoires et résultats scolaires ?

Nous avons fondé cette étude sur une classification des IRIS d'Île-de-France, plus petite échelle géographique pour laquelle les données de recensement de l'Insee sont disponibles. Cinq types de territoires se sont dégagés : les *territoires parisiens et de banlieues très favorisés*, les *banlieues résidentielles favorisées*, les *territoires peu denses de la grande couronne*, les *territoires défavorisés*, et les *zones regroupant le plus de difficultés socio-économiques*.

Le premier constat que l'on peut tirer de cette étude est que l'on retrouve, conformément aux résultats classiques de la recherche, une corrélation forte entre les caractéristiques du territoire d'implantation des collèges publics et leur composition sociale. De plus, l'usage des taux de réussite aux épreuves écrites du brevet a permis de faire apparaître des inégalités fortes entre les collèges situés sur les différents types de territoires sociaux, les établissements localisés dans les zones les plus défavorisées affichant en moyenne un taux de réussite plus faible : 62 % des écarts de taux de réussite aux épreuves écrites du brevet sont liés à des différences de contextes socio-spatiaux des territoires d'implantation des établissements.

Ce lien entre les caractéristiques des territoires d'implantation des collèges publics d'Île-de-France et leur réussite différenciée au brevet, hors contrôle continu, passe principalement par le biais de la composition sociale de ces établissements. Nous dénotons, en effet, la présence d'établissements ayant une composition sociale très différente de la moyenne en Île-de-France. Cependant, nous observons toujours de grandes disparités entre les taux de réussite aux épreuves écrites parmi les établissements faisant partie des 20 % des collèges ayant une composition sociale très semblable à la moyenne (variant entre 11,7 % à 69,9 %).

Nous ajoutons donc au raisonnement classique du lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire la dimension spatiale. Le croisement entre notre catégorisation des quartiers d'Île-de-France et les délimitations administratives des départements nous permet de mettre la lumière sur des inégalités éducatives qui existent entre les départements au sein de mêmes catégories de territoires sociaux. Un « effet-Paris » est notamment remarquable : les établissements localisés dans une *zone cumulant le plus de difficultés socio-économiques* à Paris affichent en moyenne un taux de réussite aux épreuves écrites du brevet supérieur à celui des autres départements. De même, ils bénéficient de ressources dissemblables à celles observables dans les autres départements : moins d'enseignants jeunes notamment. Un collège situé sur un territoire défavorisé à Paris n'est donc pas l'équivalent d'un établissement localisé dans un même type de territoire social dans un autre département.

Cependant, certaines ressources éducatives sont principalement discriminées en fonction des territoires sociaux, plus qu'entre les départements, comme le taux de sédentarité des enseignants au sein des collèges qui peut refléter la faible attractivité des territoires les plus défavorisés. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces disparités de ressources éducatives participent aux inégalités de réussite entre les collèges localisés dans les différents types de territoires sociaux. Le système scolaire tente de lutter contre ces obstacles, en accordant équitablement certaines ressources supplémentaires dans les territoires défavorisés, comme le zonage REP/REP+. Cependant, nous pouvons nous d'une part si ces actions compensatoires peuvent être du même ordre de grandeur

que les disparités observées, et d'autre part dans quelle mesure elles peuvent être efficaces sans être connectées dans un cadre plus global de politiques de la ville (logement, emploi, *etc.*).

Pour approfondir ce travail, nous pourrions inclure les établissements privés à cette analyse afin de vérifier dans quelle mesure la présence de collèges privés accentue le déterminisme territorial des collèges publics, par exemple par le biais des effets provoqués par les comportements d'évitement.

## Bibliographie

- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Stock
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école : Tensions, enjeux, perspectives*. Armand Colin.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Trancart, D. (2013). Les inégalités territoriales d'éducation secondaire. Dans Laurent E. (dir), *Vers l'égalité des territoires*. Documentation Française, pp.133-147.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, 2e édition augmentée. Marseille - Paris : Céreq - MENESR-Depp.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Boutchenik, B., Givord, P. et Monso, O. (2018). La ségrégation sociale entre collèges. *Insee Analyses* n°40.
- Bressoux, P. (1994). *Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, 108(1), 91-137.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Éducation & formations*, (74), 31-48.
- Butlen, D., Charles-Pézarid, M. et Masselot, P.(2015). *Apprentissages et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire*. Cnesco.
- Butzbach, É. (2018). *Politiques locales de mixité à l'école*. Paris. Cnesco.
- Caenen, Y., Decondé, C., Jabot, D., Martinez, C., Ouardi, S., Eloy, P., Jouny, L. (2017). Une mosaïque sociale propre à Paris. *Insee Analyses* n°53.
- Caro, P. (2018). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer*. Paris. Cnesco.
- Clerval, A. (2010). Les dynamiques spatiales de la gentrification à Paris. Une carte de synthèse. *Cybergeo: European Journal of Geography*.
- Clerval, A. et Delage, M. (2014). La métropole parisienne : une mosaïque sociale de plus en plus différenciée. *Métropolitiques*.
- Cnesco-CSE (2015). *La mixité sociale à l'école*.
- Cnesco (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center For Educational Statistics.

Couleaud, N., Poncelet, T.; Capillon, J., Ngo, C., Derosier, A., Gilotte, O., Didier, A. et Gauthier, L., (2016). Brevet des collèges en Ile-de-France. Réussite à l'examen et inégalités sociales des territoires vont de pair, *Insee Analyses* n°40.

Cour des Comptes (2018). *Le recours croissant aux personnels contractuels - Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*. Communication à la commission des finances du Sénat.

Cretin, L. (2012). Les familles monoparentales et l'école: un plus grand risque d'échec au collège ? *Éducation & formations*, (82), 51-66.

Davezies, L. (2004). Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire. *Éducation & formations*, (72), 171-199.

Desrosières, A. (2014). *Prouver et gouverner: une analyse politique des statistiques publiques*. La Découverte.

Dherbécourt, C. et Le Ru, N. (2017). Élèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis ? *Note d'analyse* n°61, *France Stratégie*.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, vol. 45, (3), 441-468.

Fack, G. et Grenet, J. (2010). When do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Middle Schools. *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 59-77.

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade B., Charmillot S. et Imperiale-Arfaine L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris. Cnesco

François, J. C. et Ribardièrre, A. (2004). Qu'apporte l'échelon infracommunal à la carte des inégalités de richesse en Île-de-France? *Mappe Monde*, (75), 1-8.

Fougère, D., Kiefer, N., Monso, O. et Pirus, C. (2017). La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. *Éducation & formations*, (95), 139-174.

Gilotte O. et Girard P. (2005). La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003. *Éducation & formations*, (71), 137-149

Givord, P., Guillermin, M., Monso, O. et Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collèges. *Éducation & formations*, (91), 53-76.

Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61(2), 280-288.

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The economic journal*, 113(485), F64-F98.

Ianonne, C. (2014). Diplôme national du brevet session 2013 : le taux de réussite se stabilise à 85 %. *Note d'information* n°07. MEN-Depp.

Ianonne, C. (2016). Diplôme national du brevet 2015 : à partir de 11/20 de moyenne au contrôle continu, la quasi-totalité des candidats réussit aussi l'examen. *Note d'information n°06*. MEN-Depp.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, vol. 54,(1), 5-52.

Kleinholt, S. (2007). Diplôme national du brevet. Session 2006. Quatre élèves sur cinq l'obtiennent. *Note d'information n°07.33*. MEN-Depp.

Lasbeur, L., Kaminski, M., Ancel, P., Du Mazaubrun, C. et Zeitlin, J. (2006). Analyser les inégalités socio-économiques de santé à partir des données du recensement: L'exemple de la grande prématurité à Paris-Petite couronne. *Population*, vol. 61,(4), 567-584.

Ly, S. T. et Riegert, A. (2015). *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français*. Cnesco

Ly, S. T., Maurin, É. et Riegert, A. (2014). La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements. *Rapport de l'Institut des politiques publiques*.

Maresca, B. et Poquet, G. (2003). Les ségrégations sociales minent le collège unique. *Consommation et Modes de vie, Note du CREDOC*, 165.

MEN-Depp (2018). Repères et références statistiques 2018.

MENESR-Depp. (2017). *Géographie de l'école*. (N°12).

Moisan, C. et Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. MENESR-IGEN.

Monso, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Éducation & formations*, (85), 47-61.

Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, (3), 13-42.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris. Presses de Sciences-Po.

Observatoire national de la politique de la ville (2018). Rapport 2017.

Plowden Report. (1967). *Children and their primary schools: a report of the Central Advisory Council for Education*.

Préteceille, E. (2009). La ségrégation ethno- raciale a-t-elle augmenté dans la métropole parisienne ? *Revue française de sociologie*, vol. 50,(3), 489-519.

Prouteau, D. (2018). Les personnels du ministère de l'Éducation nationale en 2016-2017. *Note d'information n°18.12*. MEN-Depp.

Robinson, W. S. (1950). Ecological correlations and the behavior of individuals. *American Sociological Review*, vol. 15, n°3, p. 351-357

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Education & formations*, (90), 5-27.

Thomas, F. et Thauvel-Richard, M. (2005). Typologie des collèges publics. *Éducation & formations*, (71), 147-156.

Trancart, D. (1992). Disparités entre collèges publics. *Éducation & formations*, (31), 11-21

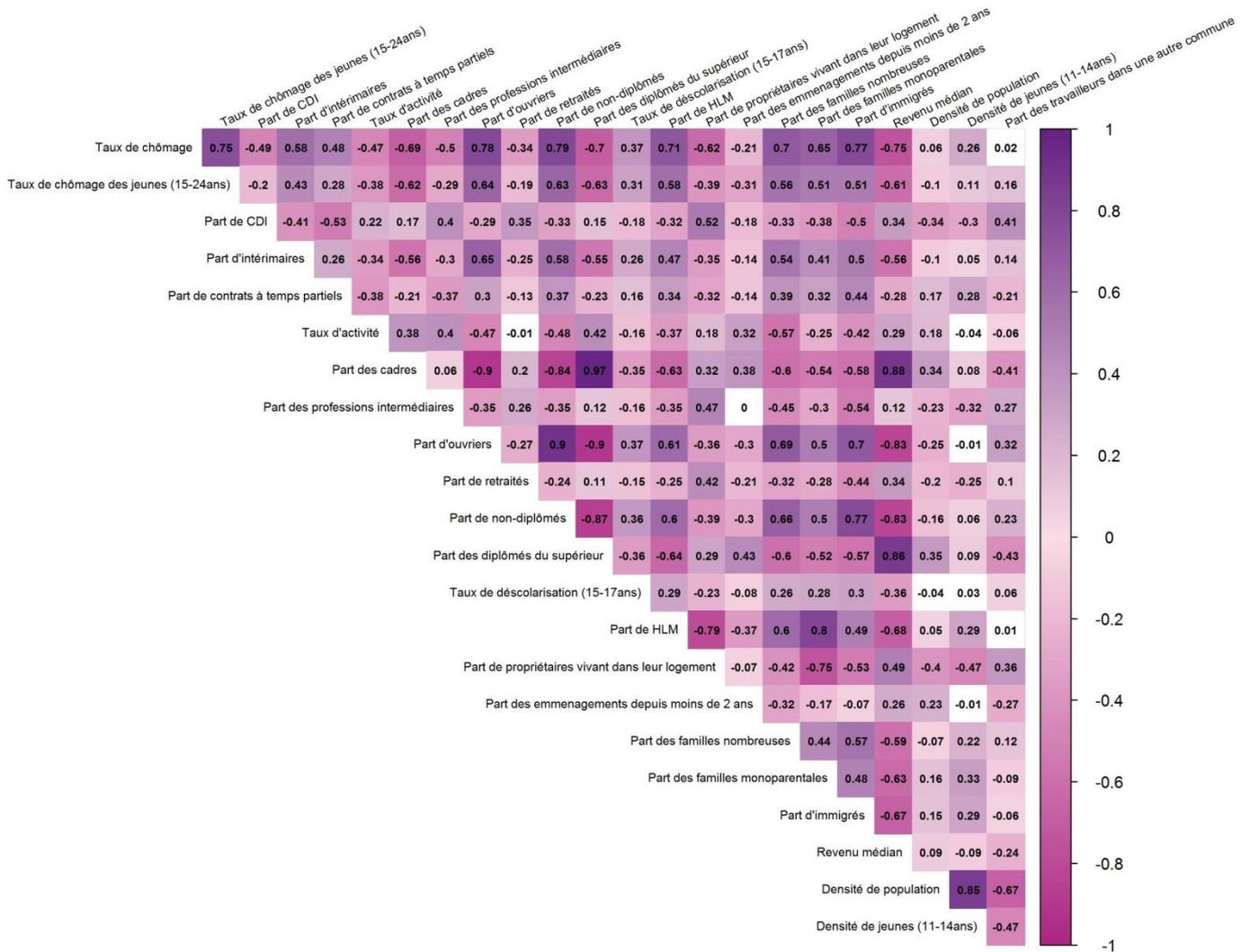
Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. In: Revue française de pédagogie, volume 124,43-53. *Sociologie de l'éducation*.

Trancart, D. (2012). Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège ?, Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (120), 35-55.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

## Annexes

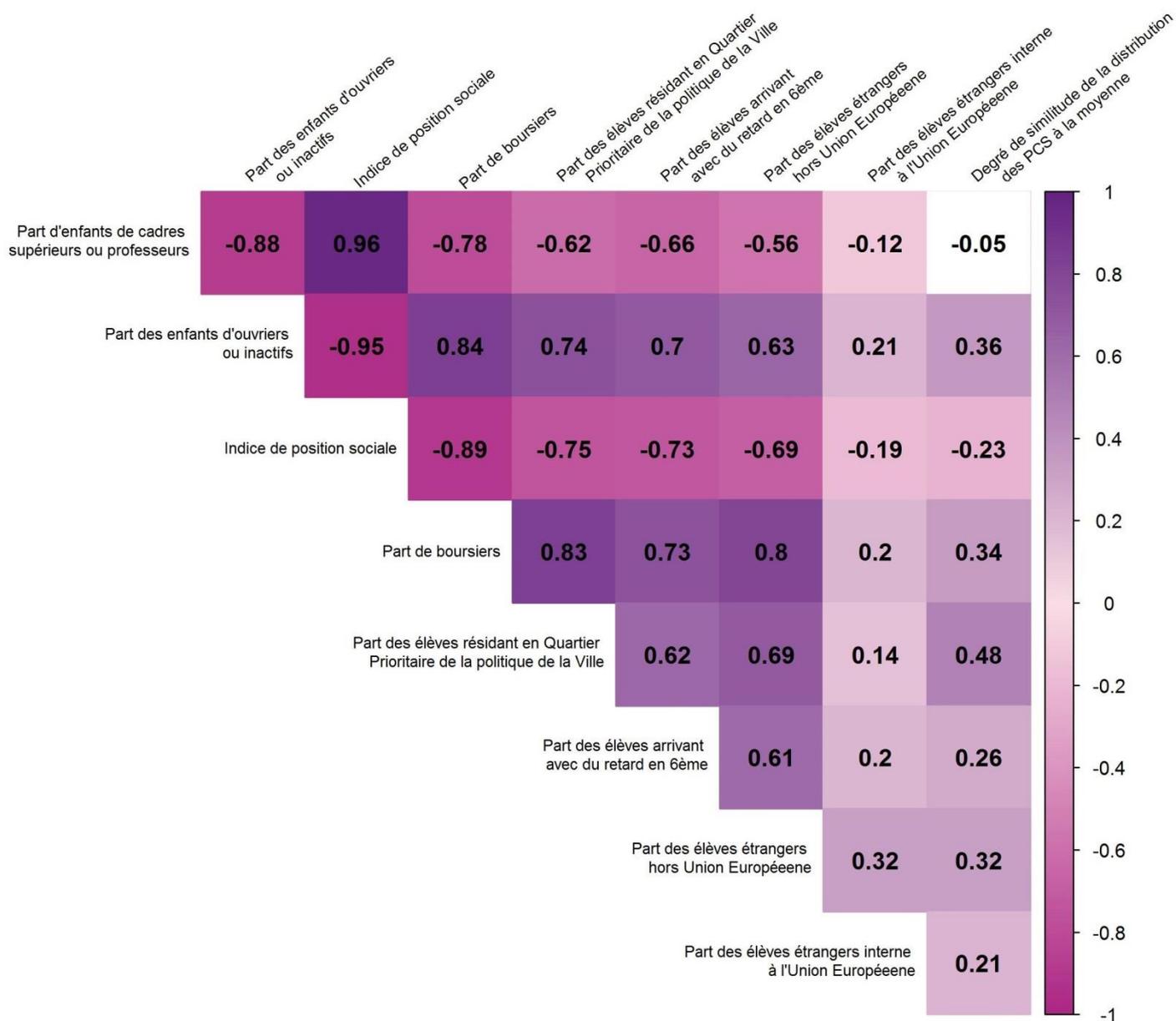
### Annexe 1 : Matrice des corrélations des variables incluses dans l'Analyse en Composantes Principales pour la classification des quartiers d'Île-de-France



*Note* : Les couleurs représentent l'intensité des corrélations entre les différentes variables. Le violet est associé à une forte corrélation positive et le rose à une forte corrélation négative. Comme nous l'avons constaté précédemment, nous remarquons une corrélation globalement très importante entre ces caractéristiques socio-économiques des territoires.

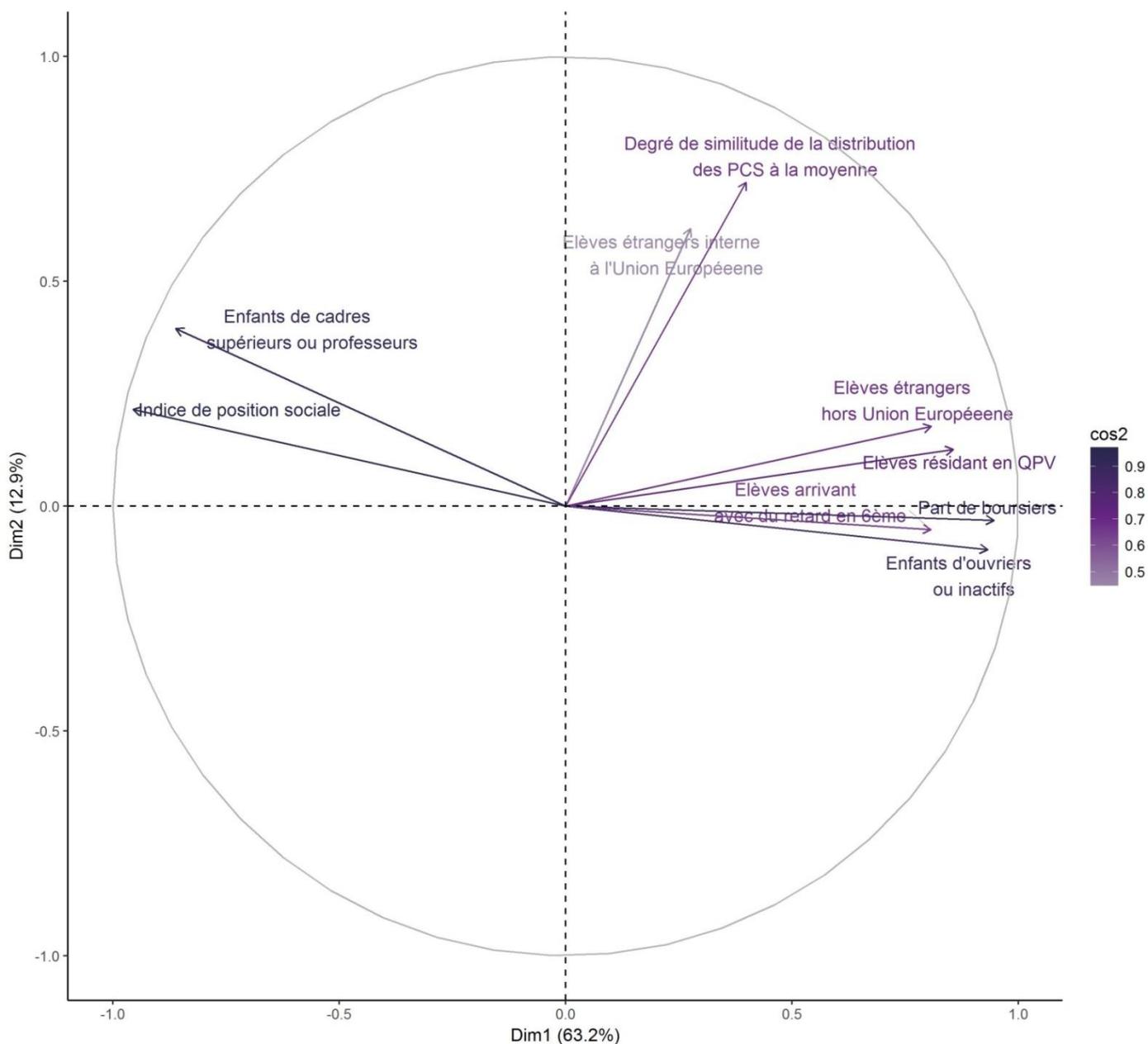


### Annexe 3 : Matrice des corrélations des variables incluses dans l'Analyse en Composantes principales pour la classification des établissements



*Note* : Les couleurs représentent l'intensité des corrélations entre les différentes variables. Le violet est associé à une forte corrélation positive et le rose à une forte corrélation négative.

## Annexe 4 : Cercle des corrélations de l'Analyse en composantes principales pour la classification des collèges publics en l'Île-de-France



*Note :* Chaque flèche correspond à la contribution d'une variable. La couleur de la flèche est proportionnelle à sa longueur qui reflète son importance dans la formation de l'axe. L'axe horizontal qui restitue le plus d'informations est celui qui discrimine les établissements sur la base de critères sociaux, en classant les plus défavorisés sur la gauche et les plus favorisés à droite. L'axe vertical permet de classer les établissements notamment en fonction du degré de similitude de la distribution des catégories socio-professionnelles au sein de chaque établissement à la distribution moyenne sur l'échantillon.

## Annexe 4A

**Tableau 6 : Répartition des types d'établissements par catégorie de territoire**

Catégorie	Territoires parisiens et de banlieue très favorisés	Banlieues résidentielles favorisées	Territoires peu denses de la grande couronne	Territoires défavorisés	Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques
<b>Etablissements très favorisés socialement et peu mixtes</b>	30 (31 %)	63 (26 %)	19 (12 %)	2 (1 %)	0 (0 %)
<b>Etablissements mixtes favorisés</b>	45 (47 %)	131 (54 %)	119 (78 %)	69 (26 %)	3 (2 %)
<b>Etablissements mixtes défavorisés</b>	20 (21 %)	49 (20 %)	13 (9 %)	135 (52 %)	43 (35 %)
<b>Etablissements ségrégués et très défavorisés socialement</b>	1 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	54 (21 %)	76 (63 %)
<b>Total</b>	96 (100 %)	243 (100 %)	153 (100 %)	260 (100 %)	122 (100 %)

Source : MEN-Depp, données APAE, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

Note de lecture : Ce tableau croise les deux classifications réalisées dans ce rapport : celle des territoires et celle des collèges publics. 30 collèges publics localisés dans un territoire parisien ou de banlieue très favorisée sont des établissements polarisés socialement dont la composition sociale est très polarisée, soit 31 % de ces établissements.

## Annexe 4B

Tableau 7 : Description des principales caractéristiques des types d'établissements

Catégorie	Établissements peu mixtes avec une forte concentration de PCS favorisées	Établissements favorisés avec une population scolaire relativement mixte	Établissements défavorisés, peu ségrégués	Établissements les plus ségrégués concentrant le plus de PCS défavorisées
<b>Nombre de collègues</b>	114 (13 %)	367 (42 %)	260 (30 %)	133 (15 %)
<b>Nombre d'élèves</b>	68 774 (14 %)	205 775 (42 %)	139 108 (29 %)	72 191 (15 %)
<b>Part des enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants</b>	60 %	31 %	12 %	4 %
<b>Part des enfants d'ouvriers ou inactifs</b>	10 %	25 %	43 %	61 %
<b>Part d'élèves vivant dans un QPV</b>	1 %	3 %	22 %	66 %
<b>Part de boursiers</b>	8 %	17 %	36 %	53 %
<b>Indice de position sociale moyen</b>	136	114	92	77
<b>Part d'élèves étrangers</b>	3 %	4 %	11 %	18 %
<b>Part d'élèves arrivant avec au moins un an de retard en 6<sup>e</sup></b>	4 %	6 %	10 %	14 %

Source : MEN-Depp, données APAE, traitement Cnesco 2018.

Champ : Collèges publics d'Île-de-France ouverts à la rentrée 2016.

## Annexe 4C

### Encadré 4 : Classification des collèges publics d'Île-de-France

Le contexte socio-économique des élèves est approximé par des variables relatives à la catégorie professionnelle de leur parent de référence (part d'enfants de cadres supérieurs ou professeurs, part d'enfants d'ouvriers et indice de position sociale). De plus, un indice reflétant la similitude de la composition sociale de chaque établissement à la moyenne de l'échantillon a été construit. Cet indice fut préféré aux indices de ségrégation traditionnellement utilisés dans la littérature car nous ne voulions pas tant étudier la ségrégation de certaines catégories qu'étudier la concentration de profils similaires dans un établissement. Aucun groupe de référence n'est nécessaire à la définition de cet indice, de ce fait, il n'existe aucun lien *a priori* entre cet indice et les résultats scolaires. Cet indice est calculé de la façon suivante :

$$Simil_j = \sum_{k=1}^4 \frac{(PCS_{j,k} - PCST_{j,k})^2}{PCST_{j,k}}$$

$PCS_{j,k}$  correspond au nombre d'élèves scolarisés dans l'établissement  $j$  dont la personne de référence appartient à la catégorie socio-professionnelle  $k$ . Nous utilisons la classification de la Depp des catégories socio-professionnelles en quatre catégories. Les travaux de Givord *et al.* (2016) sont basés sur la même classification des PCS.

$PCST_{j,k}$  correspond à l'effectif théorique de la catégorie socio-professionnelle  $k$  dans l'établissement  $j$  si la part de cette PCS était égale à la moyenne de l'échantillon.

Cet indice s'apparente à une distance du Khi-2 et permet de rendre compte de la dispersion de cette variable nominale (PCS). Une telle mesure de dispersion a été utilisée notamment par Davezies (2004) pour qualifier la relative mixité des écoles primaires.

De plus, la part d'élèves boursiers et celle d'élèves vivant dans un quartier prioritaire de la politique de la Ville ont été introduites. Ces données ont aussi servi de base à cette classification puisqu'elles sont les critères théoriques d'attribution du statut d'éducation prioritaire pour les collèges (Dherbécourt et Le Ru (2017)). Afin de rendre notre analyse la plus fine possible, nous avons aussi ajouté la part d'élèves arrivant avec au moins un an de retard à leur entrée en sixième, la part d'élèves étrangers, en les différenciant selon leur appartenance à l'Union européenne. Cette dernière donnée est importante, puisque selon Prêteceille (2009) et Trancart (2012), elle joue un rôle majeur dans le secteur primaire et secondaire en France<sup>39</sup>. Les données les plus récentes ont été utilisées pour cette analyse<sup>40</sup>. Le cercle des corrélations ainsi que la matrice de corrélation sont disponibles en annexe.

<sup>39</sup> Pour des pistes d'explications causales, on pourra se reporter à l'article de Ichou (2013) intitulé « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège »

<sup>40</sup> L'ensemble des données ont été obtenues sur la base de la Depp et concerne l'année 2017. Seules les données relatives à la nationalité des élèves ont été récupérées par le biais de la BCP (Depp) et se réfèrent à l'année 2015.

## Annexe 4D

Tableau 8 : Informations relative au poids de chaque catégorie de territoire

Département	Territoires sociaux	Nombre de collèges publics	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves de 3 <sup>e</sup>
Paris (75)	Moyenne	109	52 611	12 708
	Catégorie 1	85	41 511	10 127
	Catégorie 4	12	5 332	1 248
	Catégorie 5	12	5 768	1 333
Seine et Marne (77)	Moyenne	126	69 970	16 272
	Catégorie 2	24	13 812	3 281
	Catégorie 3	58	31 520	7 436
	Catégorie 4	32	18 139	4 147
	Catégorie 5	12	6 499	1 408
Seine-Saint-Denis (93)	Moyenne	119	70 868	16 178
	Catégorie 2	16	9 389	2 122
	Catégorie 4	59	34 824	8 195
	Catégorie 5	44	26 655	5 861
Val-de-Marne (94)	Moyenne	98	52 152	12 194
	Catégorie 1	1	482	117
	Catégorie 2	43	24 351	5 799
	Catégorie 4	45	22 865	5 297
	Catégorie 5	9	4 454	981
Yvelines (78)	Moyenne	116	65 491	15 783
	Catégorie 1	1	592	143
	Catégorie 2	52	31 704	7 646
	Catégorie 3	33	18 709	4 626
	Catégorie 4	20	10 084	2 382
	Catégorie 5	10	4 402	986
Essonne (91)	Moyenne	100	60 587	14 129
	Catégorie 2	27	17 539	4 092
	Catégorie 3	35	20 854	4 955
	Catégorie 4	23	14 271	3 321
	Catégorie 5	15	7 923	1 761
Hauts-de-Seine (92)	Moyenne	97	54 827	12 876
	Catégorie 1	9	5 188	1 205
	Catégorie 2	57	32 326	7 634
	Catégorie 4	24	13 996	3 228
	Catégorie 5	7	3 317	809
Val d'Oise (95)	Moyenne	109	59 342	13 580
	Catégorie 2	24	13 302	3 024
	Catégorie 3	27	13 856	3 317
	Catégorie 4	45	24 896	5 635
	Catégorie 5	13	7 288	1 604
<b>Total</b>		<b>874</b>	<b>485 848</b>	<b>113 720</b>

Note : Catégorie 1 : Territoires parisiens et de banlieues très favorisés, Catégorie 2 : Banlieues résidentielles favorisées, Catégorie 3 : Territoires peu denses de la grande couronne, Catégorie 4 : Territoires défavorisés, Catégorie 5 : Territoires regroupant le plus de difficultés socio-économiques. L'échantillon contient les 874 collèges publics présents dans l'échantillon.

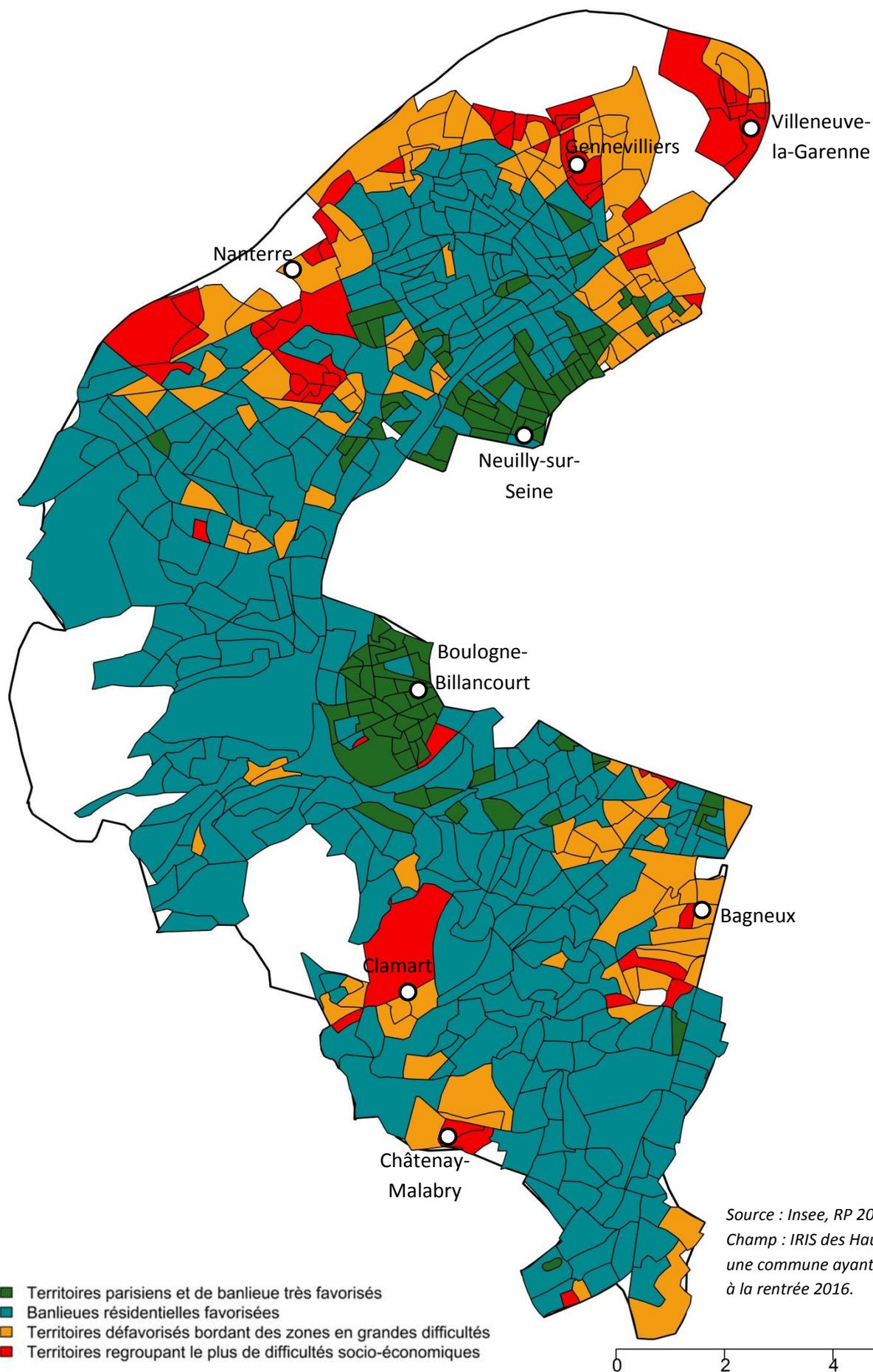
## Annexe 5 : Carte des quartiers de Paris par type de territoire



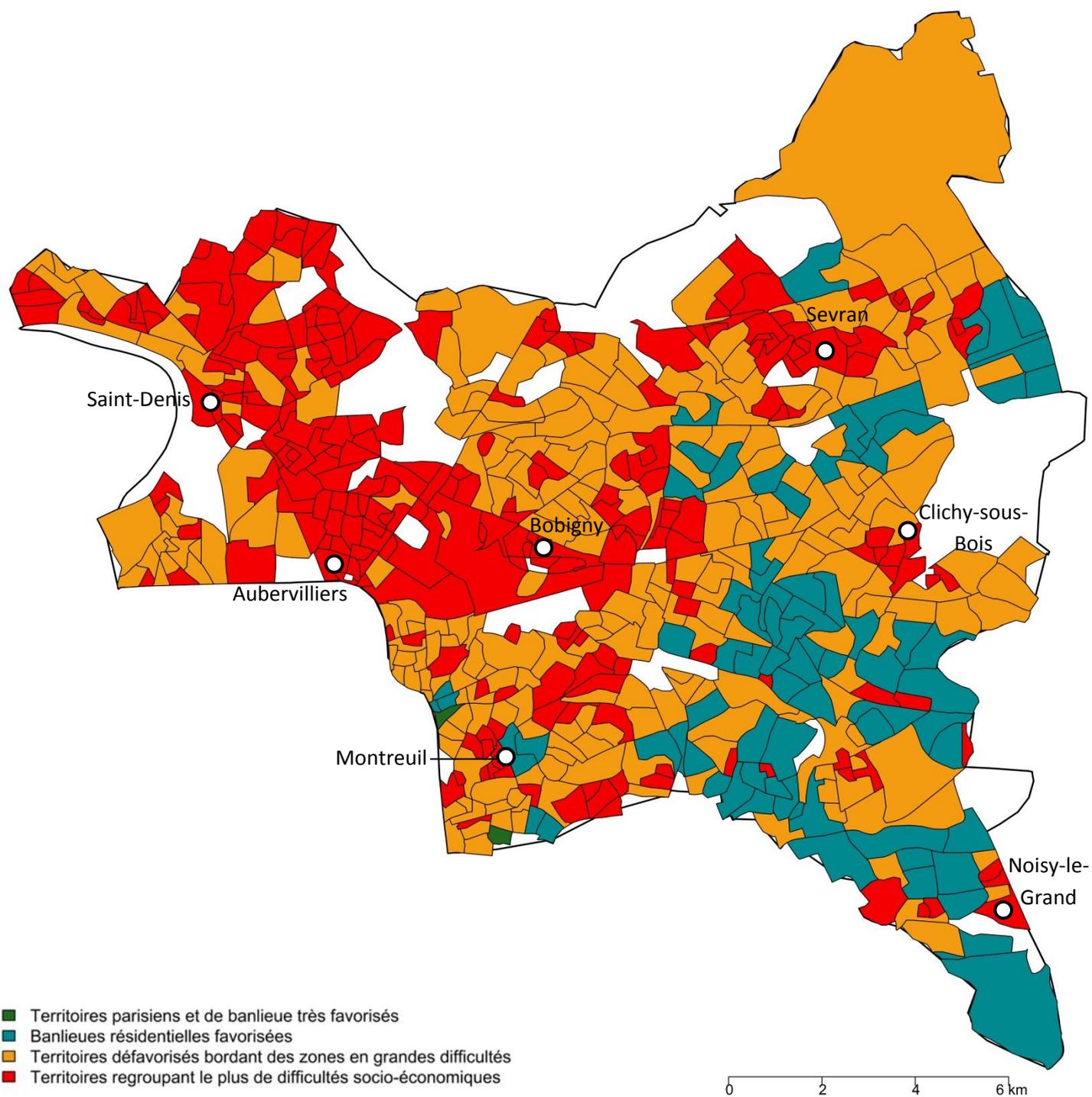
Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

Champ : IRIS d'Île-de-Paris appartenant à une un arrondissement ayant au moins un collège ouvert à la rentrée e2016.

## Annexe 6 : Carte quartiers IRIS des Hauts-de-Seine par type de territoire



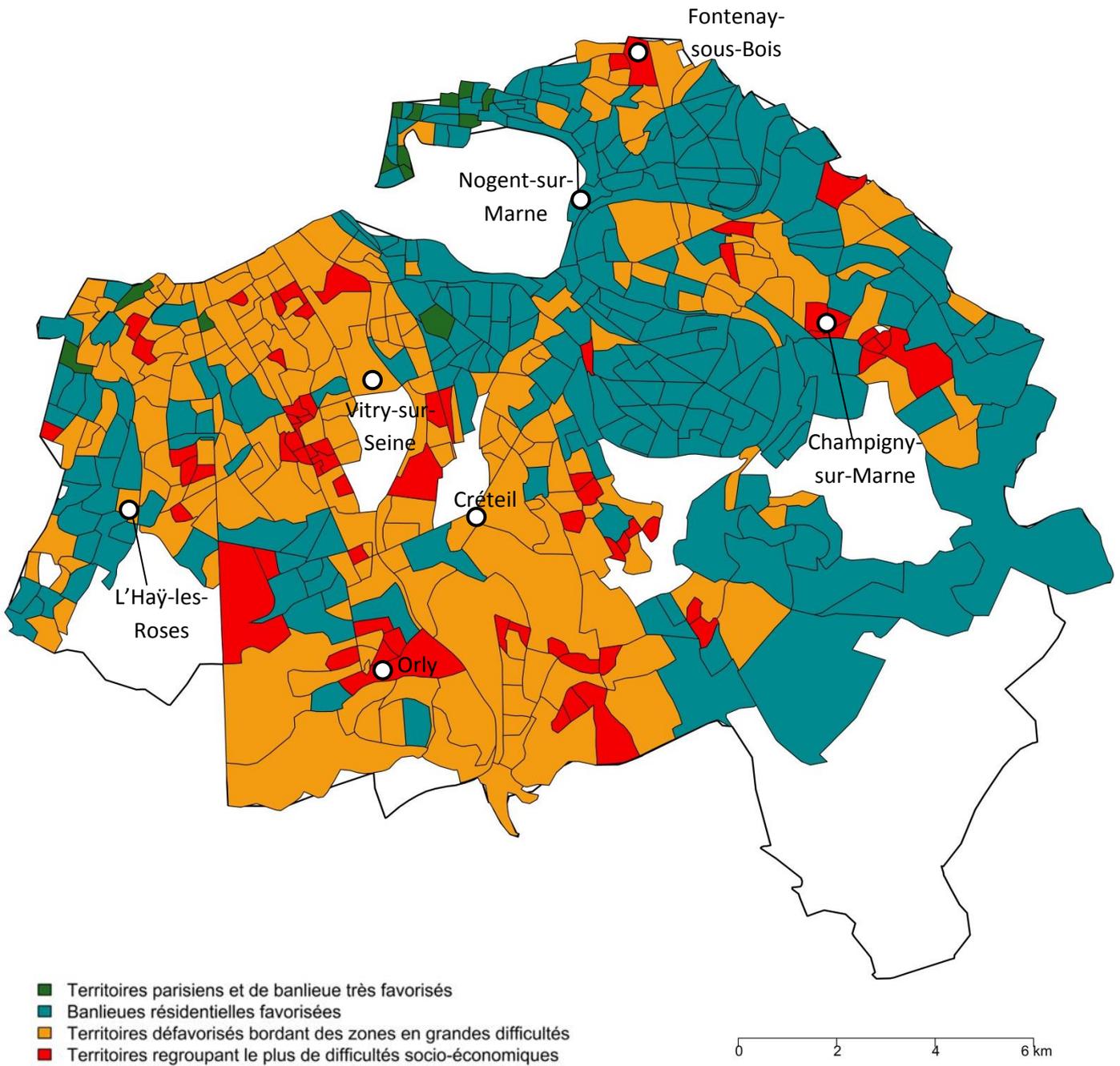
## Annexe 7 : Carte des quartiers de Seine-Saint-Denis par type de territoire



Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

Champ : IRIS de Seine-Saint-Denis appartenant à une commune ayant au moins un collège ouvert à la rentrée 2016.

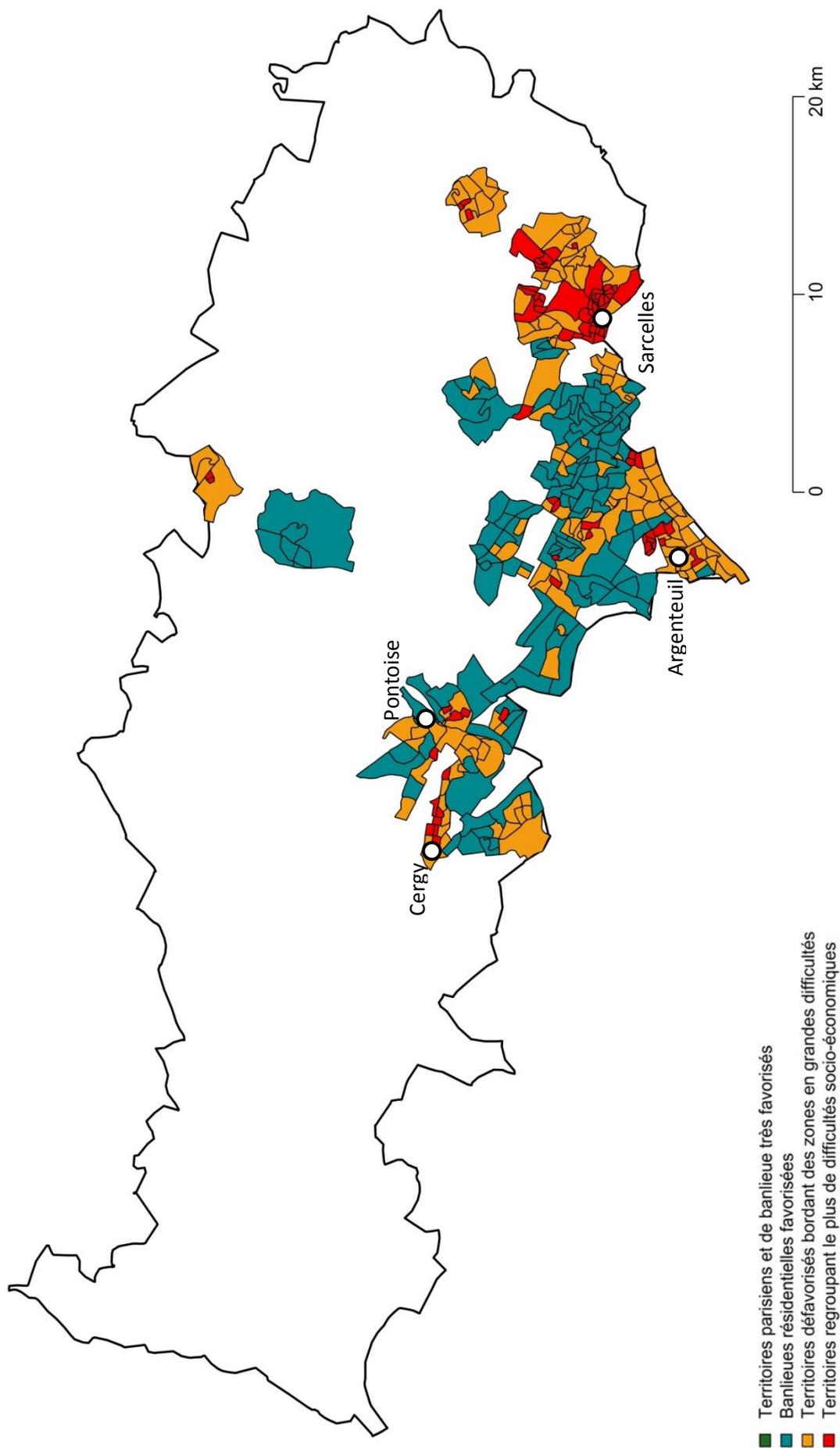
## Annexe 8 : Carte des quartiers du Val-de-Marne par type de territoire



Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

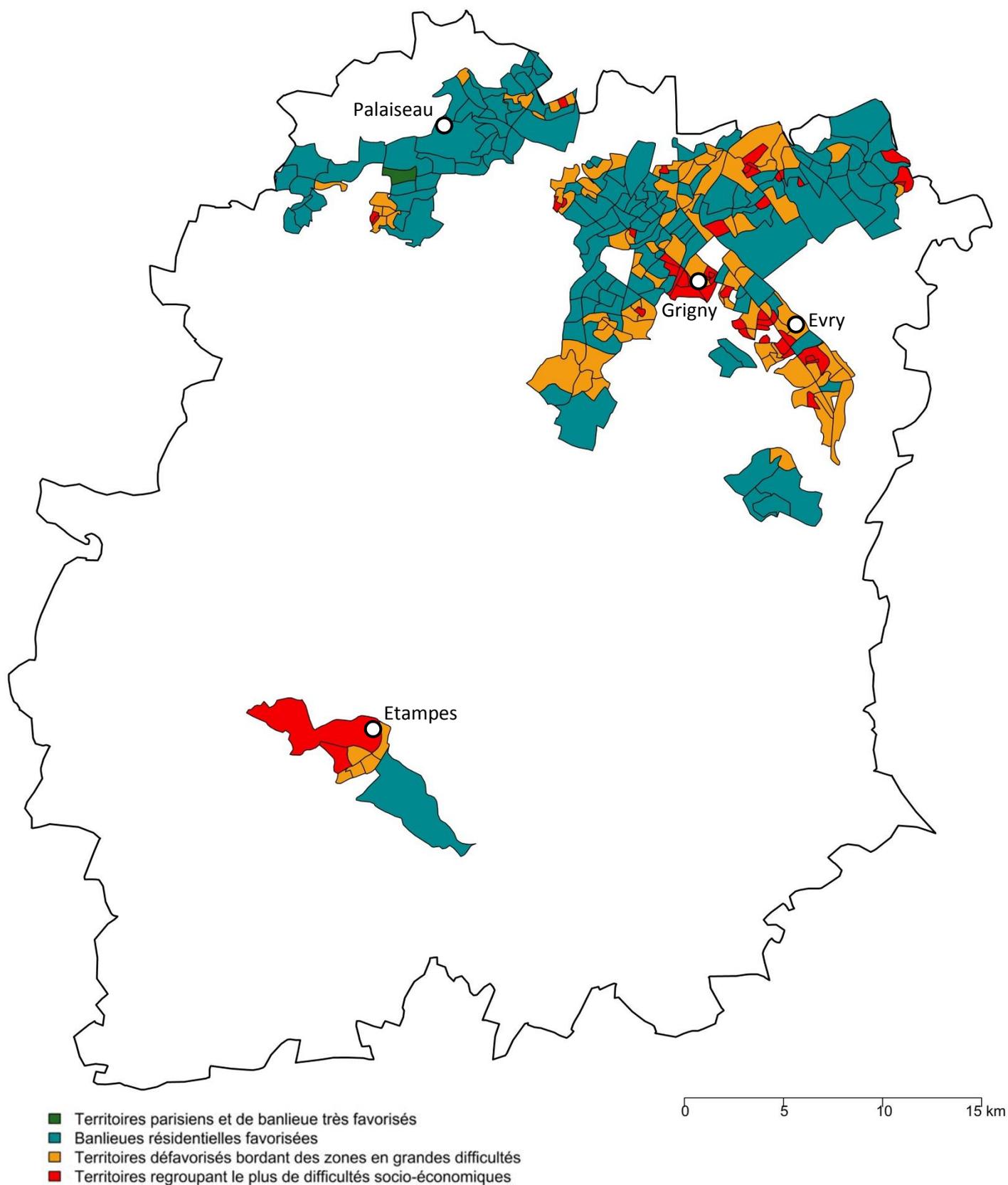
Champ : IRIS du Val-de-Marne appartenant à une commune ayant au moins un collège ouvert à la rentrée 2016.

## Annexe 9 : Carte des quartiers du Val d'Oise par type de territoire



Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.  
 Champ : IRIS d'île-du Val-d'Oise appartenant à une un arrondissement ayant au moins un collège ouvert à la rentrée e2016.

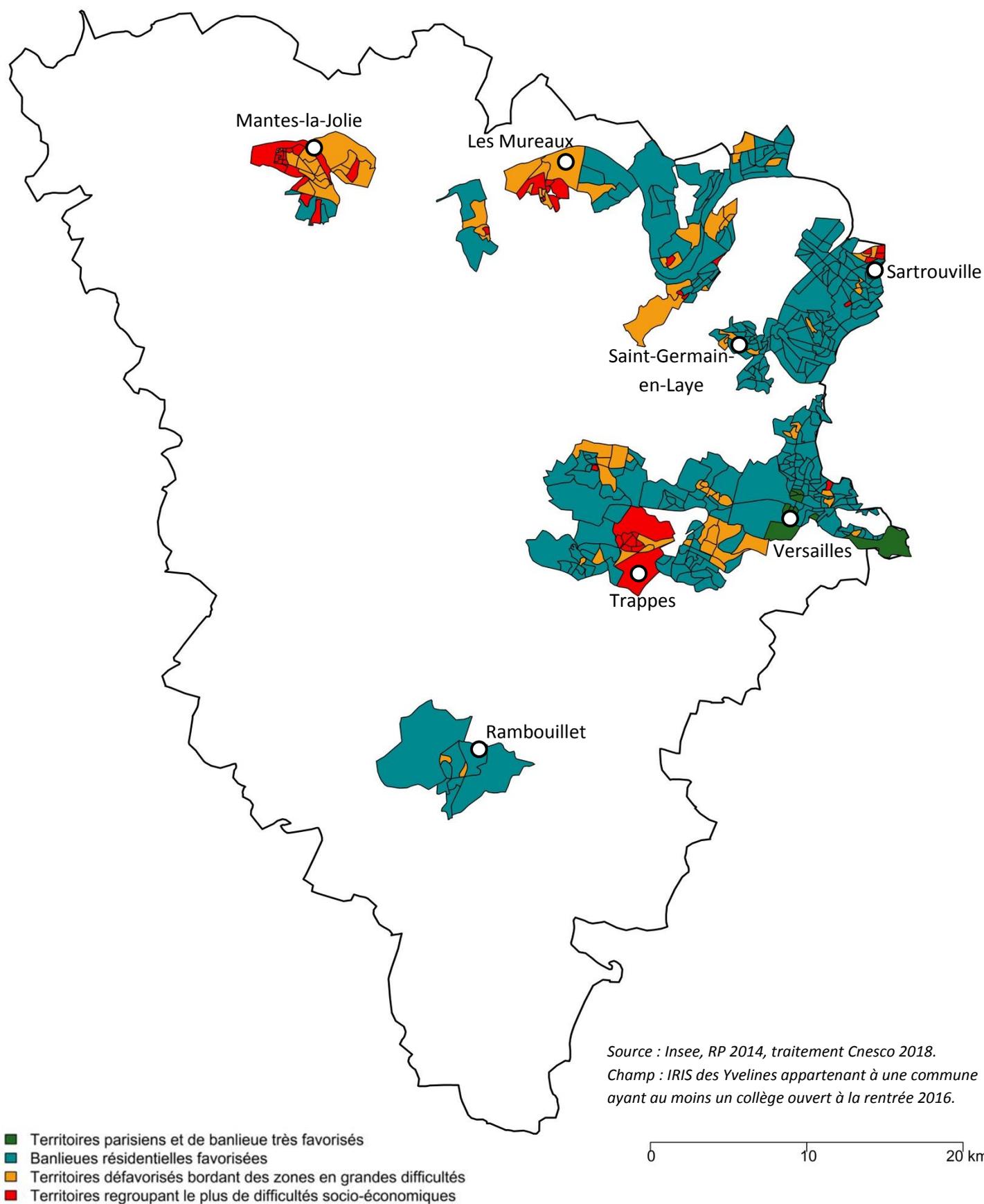
## Annexe 10 : Carte des quartiers d'Essonne par type de territoire



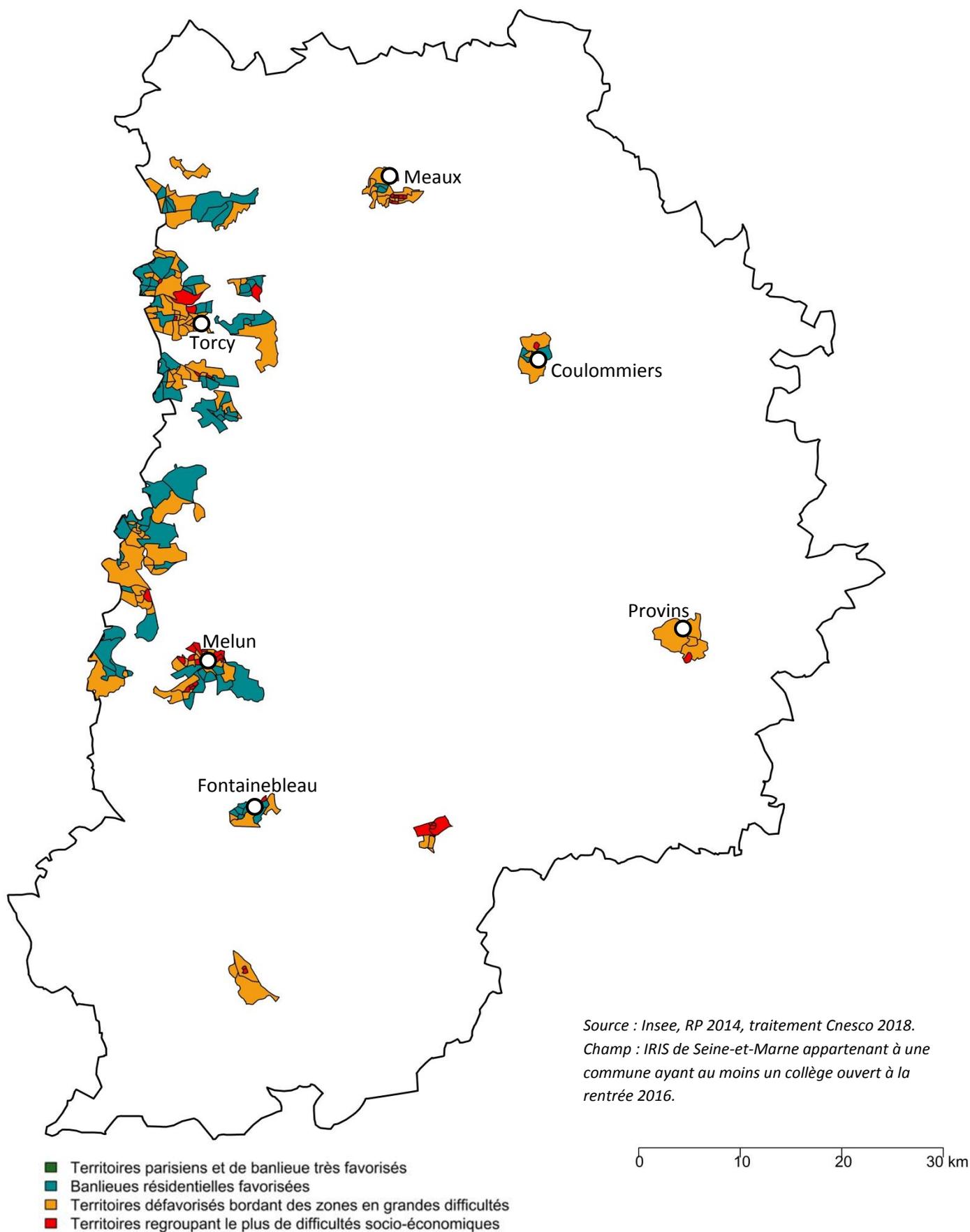
Source : Insee, RP 2014, traitement Cnesco 2018.

Champ : IRIS de l'Essonne appartenant à une commune ayant au moins un collège ouvert à la rentrée 2016.

## Annexe 11 : Carte des quartiers des Yvelines par type de territoire



## Annexe 12 : Carte des quartiers de Seine-et-Marne par type de territoire







**cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Carré Suffren  
31-35 rue de la Fédération  
75 015 Paris

Tél. 01 55 55 02 09

[cnesco.communication@education.gouv.fr](mailto:cnesco.communication@education.gouv.fr)

 [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

 [@Cnesco](https://twitter.com/Cnesco)

 [Cnesco](https://www.facebook.com/Cnesco)