

Comment varient les inégalités scolaires en France ?

Tendances nationales, dynamiques locales et rôle des politiques

Sylvain Broccolichi
IUFM du Nord, CNRS Paris-Dauphine

Condorcet a souligné cette lacune de l'abolition des privilèges durant la révolution française : le manque d'instruction condamne le plus grand nombre (des citoyens) à « dépendre aveuglément de ceux à qui il est obligé de confier le soin de ses affaires ou l'exercice de ses droits ». Mieux assurer l'accès de tous aux savoirs émancipateurs constituait déjà à l'époque une condition-clé pour « rendre réelle l'égalité reconnue par la loi » et favoriser le bon fonctionnement de la démocratie. L'essor des emplois exigeant une certification scolaire a cependant rendu encore moins acceptable les très inégales chances d'obtention de diplôme selon l'origine sociale ; et la loi sur l'éducation de 1989 a d'ailleurs reconnu l'importance d'un droit d'accès aux savoirs, à la culture et à une formation professionnelle qualifiante. Ce droit n'est pourtant pas respecté en France, où les taux d'illettrisme et d'inégalités scolaires s'avèrent actuellement bien supérieurs à ceux de la plupart des pays développés. Il paraît donc socialement utile d'éclairer les conditions d'évolution de ces inégalités hors du commun.

Divers travaux éclairent la façon dont les acquis des élèves et les fréquences d'échecs varient dans le temps et dans l'espace (selon les lieux de scolarisation). Comprendre les processus en jeu implique de repérer des différenciations à l'échelle des établissements et des classes. Mais il faut examiner aussi ce qui en résulte plus globalement sur différents territoires (départementaux, académiques, et nationaux) pour les élèves issus des différents groupes sociaux : car ces résultats globaux renseignent sur les effets des politiques nationales et territoriales au-delà des variations micro-locales. On désamorce ainsi le piège d'actions vitrines portant sur de minuscules fractions d'élèves et risquant de faire oublier le sort réservé à tous les autres.

Dans cette optique, je résume les grandes tendances repérables au niveau national avant d'affiner l'analyse des réalités scolaires sur des périmètres plus limités. La majeure partie de cette analyse a été élaborée dans le cadre d'une longue recherche collective sur les inégalités socio-spatiales d'éducation en France : entreprise en 2002, elle a conduit à la publication du livre *Ecole : les pièges de la concurrence* en 2010¹.

¹ La recherche a été initialement financée par la DEPP, le ministère de la recherche et la DATAR. J'ai coordonné cette recherche puis le livre auquel elle a abouti avec Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart. Les autres auteurs du livre sont Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Matthey-Pierre et Jean-Paul Russier.

De plus en plus d'échecs et d'inégalités scolaires sur la période récente

Durant la quasi-totalité du XX^{ème} siècle, la tendance dominante a été l'allongement des études et l'élévation globale des acquis des élèves de génération en génération. Christian Baudelot et Roger Establet le vérifiaient encore à la fin des années 1980, tout en nuancant le constat : « le niveau monte... mais les écarts se creusent » entre les élèves qui tirent profit de l'allongement des études et ceux qui n'en bénéficient pas du fait d'échecs précoces, pointaient-ils alors (Baudelot & Establet 1989). Cette aggravation des inégalités d'accès aux savoirs scolaires et aux diplômes s'est poursuivie au cours des deux décennies suivantes avec, de surcroît, un changement notable : l'élévation du niveau des mieux dotés ne l'emporte plus sur les évolutions négatives affectant les plus démunis. Au point que ces auteurs et d'autres en arrivent à diagnostiquer une nouvelle phase d'évolution du système scolaire français résumée ainsi « le niveau baisse et les écarts se creusent » (Beaudelot & Establet 2010 ; Broccolichi, Ben Ayed et Trancart 2010).

Ce diagnostic négatif peut être relié à la baisse des taux de scolarisation (notamment de 18 à 22 ans) qui se poursuit depuis la fin des années 1990, ainsi qu'à l'accentuation des inégalités d'obtention du baccalauréat selon l'origine sociale constatée par l'observatoire des inégalités sur la même période (voir sur son site le texte du 5 juillet 2011 : *l'inégal accès au bac des catégories sociales*). Il est étayé encore plus précisément par les travaux qui étudient l'évolution des acquis scolaires des élèves. En particulier, l'étude de la DEPP portant sur les élèves de CM2 entre 1987 et 2007 constate une baisse des performances dans les deux disciplines considérées (mathématiques et français) ; et cette baisse touche particulièrement les élèves des milieux socialement défavorisés². Ce constat recoupe ceux qui ont été effectués entre 2000 et 2009 dans le cadre du programme international PISA portant sur les élèves de 15 ans. La part de ceux qui n'atteignent même pas le niveau 1 en France - niveau minimal pour espérer continuer à se former et s'insérer - a doublé en moins de dix ans : elle dépasse ainsi nettement celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE alors que c'était l'inverse en 2000. En 2009, la France est aussi devenue le pays d'Europe où les performances des élèves sont les plus liées au statut social de leurs parents (seule la Nouvelle-Zélande est encore plus inégalitaire parmi les pays de l'OCDE) ; alors qu'en 2000 elle se situait encore à proximité de la moyenne des pays européens (et de l'OCDE) pour ce type d'inégalité.

Comment comprendre ce cas extrême d'évolution négative ?

En particulier durant la dernière décennie, les fréquences d'échecs et les inégalités scolaires ont donc évolué dans un sens totalement contraire aux objectifs explicites des politiques scolaires adoptées en France. Comment le comprendre ?

L'évolution des bénéfices que les élèves peuvent tirer de leur scolarisation est liée à une multitude de paramètres (formation des professionnels scolaires, mode d'encadrement des

² DEPP (2008), « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information* 08.38.

Le ministère voulait empêcher la publication de cette étude de la DEPP, comme il en a pris l'habitude depuis quelques années. Il y a renoncé quand l'étude a été mise sur le site du Café pédagogique, grâce une « fuite ». Pour plus de précisions, lire le texte de Jean-Claude Emin daté du 19 janvier 2011 intitulé « Une évaluation de CM2 peut en cacher une autre » sur le site des *cahiers pédagogiques*.

élèves, gestion des disparités entre établissements, soutien aux équipes pédagogiques...) qui dépendent en partie des politiques nationales et territoriales. Car l'autonomie accrue accordée aux différents échelons locaux (académie, département, bassin, circonscription et établissement) constitue une inflexion majeure des politiques éducatives depuis les années 1980. On sait par ailleurs que la crise économique a eu des répercussions très différenciées selon les régions, les villes et les quartiers. Les évolutions négatives constatées en France requièrent donc une pluralité d'éclairages complémentaires, notamment si l'on veut comprendre où et pourquoi l'on trouve les plus forts surcroîts d'échecs et d'inégalités scolaires.

D'abord, on ne peut négliger la baisse continue de la part du PIB consacrée à l'éducation depuis 1995 du fait de choix budgétaires qui traduisent une inflexion de plus en plus nette des priorités politiques. Examiner plus précisément comment les résultats scolaires varient selon les territoires et identifier les traits associés aux cas extrêmes constituent ensuite un moyen d'affiner l'analyse. Les démarches en ce sens ont été conçues dans le cadre de la recherche mentionnée précédemment. En voici ci-dessous les principaux résultats présentés en trois étapes. Les comparaisons globales de réussite selon le lieu de scolarisation sont d'abord privilégiées ; leurs liens avec les variations d'ampleur des inégalités d'acquis scolaires sont ensuite examinés. Enfin, l'analyse est prolongée en affinant les comparaisons selon les lieux et conditions de scolarisation, puis en interrogeant leurs relations avec les politiques adoptées et les possibilités d'actions. Dans quelle mesure les exceptions locales aux évolutions négatives repérées en France nous informent-elles sur des possibilités d'amélioration ?

« Sous-réussite » maximale dans des départements urbanisés et ségrégués

Comment varie la réussite scolaire en France, notamment à l'entrée et à la sortie du collège (avant l'essentiel des orientations sélectives) ? Cette interrogation première a fait l'objet d'une longue phase **d'explorations** et de **rectification** inspirées par une série d'allers et retours entre des comparaisons statistiques et des enquêtes de terrain³. Les résultats obtenus dans les différents collèges, départements et académies ont été comparés en tenant compte assez finement des caractéristiques sociales des parents d'élèves⁴. Dans de nombreuses zones urbaines, les résultats des collèges s'avèrent biaisés par les déplacements des meilleurs élèves vers les établissements bénéficiant des meilleures réputations, ainsi que par l'inégale exclusion des élèves les moins performants : on ne peut alors distinguer ce que les résultats des collèges doivent à leur action propre et ce qu'ils doivent à l'évitement qu'ils subissent ou à la sélection de leurs élèves. On saisit de façon moins ambiguë l'influence des conditions locales de scolarisation sur les acquis des élèves quand on compare les résultats des départements ou des académies car leurs frontières ne sont franchies que par de faibles proportions des familles d'élèves visant les établissements les plus cotés. Seul Paris fait exception et se trouve dans le même cas que ces

³ Les trois principales hypothèses qui ont inspiré les premières démarches sont indiquées brièvement dans le sous-titre de la recherche : *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*. Ce rapport reste consultable sur de nombreux sites dont celui de l'INRP.

⁴ Les indicateurs de réussite utilisés ont été les scores aux évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème} et les notes aux épreuves écrites du DNB en mathématiques et en français. Pour chaque unité spatiale considérée (académie, département, collège), les résultats constatés ont été rapportés aux résultats prévus en fonction des caractéristiques sociales des parents d'élèves, compte tenu des moyennes observées en France pour les différentes catégories de parents.

établissements : les résultats scolaires y sont rehaussés par l'arrivée de fractions importantes de bons élèves issus d'autres secteurs.

Dans plus de la moitié des départements, les résultats des élèves sont assez conformes à ce que permet de « prédire » le profil social des parents d'élèves. Ils sont les plus inattendus dans des départements où ils s'avèrent bien plus bas que prévus : des départements urbanisés du bassin parisien et (à un degré moindre) de la côte méditerranéenne. L'importance des disparités de recrutement entre collèges constitue l'autre caractéristique départementale la plus corrélée à cette « sous-réussite ». Dans ces départements, la sous-réussite est dans l'ensemble plus marquée pour les collèges qui se situent en bas de l'échelle sociale des recrutements (et sont particulièrement « évités »), mais concerne aussi, à des degrés divers, la majorité des autres collèges : la ghettoïsation d'une petite fraction d'établissements ne peut donc suffire à l'expliquer.

Diverses sources de perturbations identifiées

Les enquêtes de terrain aident à identifier d'autres sources de perturbations des conditions d'apprentissage des élèves en rapport étroit avec le développement d'une concurrence unilatérale entre des établissements de plus en plus hiérarchisés. Dans ces zones ségréguées, la concurrence est presque toujours « unilatérale » car les familles qui veulent éviter leur établissement de secteur se tournent vers des établissements de plus haut niveau (social et scolaire) ; et elles ont d'autant plus de chances d'y être acceptées qu'elles sont elles-mêmes mieux dotées (socialement et scolairement). L'importance de ces migrations sélectives d'élèves conduit de nombreux établissements à créer des « bonnes classes » pour attirer les meilleurs élèves. Or cette hiérarchisation exacerbée a des effets négatifs sur ceux qui s'estiment relégués dans les classes de « seconde zone ». Elle produit aussi un excès d'élitisme dans les établissements qui tiennent à conforter leur réputation en se débarrassant des moins performants : s'y trouvent fréquemment déstabilisés et mis durablement en échec des élèves qui réussissaient ailleurs auparavant. Répandue en France, l'obsession des notes et classements dès l'école primaire se trouve ainsi poussée à son comble dans les contextes urbains où les bonnes notes conditionnent très tôt l'accès aux « bonnes classes » ou aux « bons établissements ». Dans ces espaces ségrégués, les étiquetages « bons »/« mauvais » deviennent omniprésents, tant à propos des élèves que des classes et des établissements ; la fréquence des attitudes et propos stigmatisants n'y est alors sans doute pas étrangère à celle des décrochages et des résultats scolaires très faibles.

On retrouve un lien étroit entre ségrégations accrues et moindres acquis des élèves quand on étudie l'évolution des résultats scolaires selon les académies et les départements. Entre les années 1980 et la fin des années 1990, on constate en effet un net déclin relatif des résultats scolaires en Ile-de-France (et à un degré moindre sur la côte méditerranéenne), comparativement à ceux observés dans des régions moins urbanisées où les disparités entre collèges se sont moins développées (Bretagne, Limousin, Auvergne et Aquitaine notamment). Or cela coïncide avec l'essor des pratiques d'évitement de nombreux collèges et l'augmentation rapide des disparités entre eux (dans les zones les plus urbanisées)

faisant suite à la suppression du palier 5^{ème} durant la deuxième moitié des années 1980⁵. En Ile-de-France, ce développement des pratiques d'évitement s'est effectué en grande partie vers des collèges privés qui ont considérablement accru leur sélectivité sociale et scolaire (en grand décalage avec la majeure partie des collèges publics d'Ile-de-France).

L'inégal impact des perturbations associées aux ségrégations

L'examen détaillé des résultats des élèves des différents groupes sociaux selon les départements révèle un lien très fort entre sous réussite et inégalités accrues. Les élèves sont d'autant plus concernés par les variations globales de réussite départementale que leurs parents sont dépourvus de qualification professionnelle (et peu diplômés) : leurs résultats s'élèvent ainsi davantage dans les départements en sur réussite et « chutent » particulièrement dans les départements en sous réussite. C'est ce qui fait que les écarts de performances entre groupes sociaux varient du simple au double entre les départements en sur réussite maximale et ceux en sous réussite maximale.

Quelles ressources inégalement réparties entre les familles créent de telles variations et par quels mécanismes ? Deux explications sont cohérentes avec les observations, et notamment avec l'importance des ressources scolaires des familles, toujours plus décisives que les ressources financières : les enfants d'instituteurs réussissent partout mieux que les enfants de chefs d'entreprise, et ceux des professions intermédiaires partout mieux que les enfants de commerçants, par exemple. Première explication : les élèves sont d'autant moins pénalisés par des conditions de scolarisation « défectueuses » (dans les départements en sous-réussite scolaire) que leur entourage familial peut assurer lui-même certaines transmissions scolaires, ou mieux savoir comment le faire aider en cas de besoin. Autre explication (complémentaire) : l'inégale compétence scolaire de l'entourage familial joue sur sa capacité à se positionner devant des offres scolaires qui s'avèrent particulièrement disparates, on l'a vu, dans les zones urbaines en sous réussite. La connaissance des univers scolaires aide à évaluer quelles solutions peuvent être à la fois accessibles et bénéfiques compte tenu du profil scolaire et psychologique de l'enfant. A l'inverse, les familles moins dotées d'une telle ressource sont beaucoup plus exposées à rester captives d'espaces scolaires ghettoïsés ou à provoquer involontairement l'échec de leur enfant quand elles réussissent à le faire admettre dans un établissement à haut niveau d'exigence.

Plus d'échecs et d'inégalités dans les grandes agglomérations ségréguées

Les comparaisons entre départements nous ont permis de repérer de fortes corrélations entre ségrégations, concurrences unilatérales, sous-réussites et inégalités scolaires maximales en milieu urbain. Mais le fait que les départements les plus urbanisés se situent tous en Ile-de-France crée un doute sur les spécificités de l'agglomération parisienne et sur le rôle joué par l'importance des concurrences et ségrégations entre collèges dans d'autres agglomérations. Avec Rémi Sinthon, nous avons levé ces incertitudes en abandonnant le découpage départemental et en comparant les résultats des élèves de différentes unités urbaines selon l'importance des effectifs scolarisés puis selon l'importance des disparités de recrutement

⁵ Ce point est développé dans le chapitre 1 du livre *Ecole : les pièges de la concurrence*

entre collèges⁶. Sont examinées les moyennes maths-français aux épreuves écrites du brevet de 2006 à 2009 pour l'ensemble des élèves scolarisés en France métropolitaine dans les collèges publics et privés.

La catégorie des petites unités urbaines correspond grosso modo au cas où les concurrences et ségrégations sont minimales puisqu'il n'y existe souvent qu'un seul collège. Il n'est donc pas étonnant que dans cette configuration, les groupes socialement défavorisés aient de meilleurs résultats et que les écarts de résultats entre groupes sociaux y soient moins marqués : ces écarts n'y dépassent pas 3,3 points, alors qu'ils s'élèvent (au maximum) à 4 points en moyenne en France et atteignent 4,7 points dans les agglomérations de Paris, Lille et Marseille, comme on peut le vérifier dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°1

Moyenne sur 20 aux épreuves de mathématiques et de français du Brevet, selon l'origine sociale et la taille de l'unité urbaine du collège.						
Profession du responsable déclaré*	Taille de l'unité urbaine			Agglomération parisienne	Agglomérations de Marseille et de Lille	France
	Petites unités urbaines (0 - 10 000 hab.)	Moyennes unités urbaines (10 - 200 000 hab.)	Grandes unités urbaines (> 200 000 hab.)			
<i>profession inconnue</i>	9,1	8,9	8,5	8,4	8,2	8,8
<i>sans activité professionnelle</i>	8,7	8,3	8,1	7,9	7,3	8,3
<i>ouvrier non qualifié</i>	9	8,5	7,8	7,4	7,5	8,4
<i>ouvrier qualifié</i>	9,6	9,3	8,6	8	8,3	9,2
<i>employé</i>	10,2	10,1	9,6	9	9,5	9,9
<i>artisan et commerçant</i>	10,3	10,3	10	9,6	9,7	10,2
<i>professions intermédiaires</i>	10,9	10,9	10,6	9,9	10,4	10,8
<i>agriculteur</i>	11,3	11,1	11,3	10,6	10,8	11,2
<i>professions intellectuelles et patrons</i>	12	12,3	12,4	12,1	12,2	12,3

Champ : ensemble des élèves qui ont passé les épreuves de français et de mathématiques du DNB entre 2006 et 2009, alors qu'ils étaient scolarisés en troisième en France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

Lecture : "Les enfants d'employés scolarisés dans une ville ou une agglomération de moins de 10 000 habitants ont en moyenne 9,6 aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du Brevet (DNB)".

Dans le tableau suivant, on voit que ce sont les fréquences d'échec (bien plus que la rareté des notes très élevées aux épreuves du brevet) qui augmentent considérablement dans les plus grandes agglomérations (qui sont aussi dans l'ensemble les plus ségréguées). Ainsi, la proportion de notes inférieures à 5 sur 20 varie plus que du simple au double entre les petites unités urbaines et l'agglomération parisienne, pour presque tous les groupes sociaux. Les risques d'échec des moins favorisés socialement s'accroissent nettement dès qu'on passe des petites aux moyennes puis aux grandes unités urbaines. Mais c'est l'ensemble des groupes sociaux qui est touché dans le cas extrême de l'agglomération parisienne.

⁶ Ce qui suit résume une partie du chapitre écrit en 2010 avec Rémi Sinthon : « Libre choix », hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs, dans Choukri Ben Ayed (dir) *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin. Les trois tableaux de ce texte en sont extraits.

Tableau n° 2

Pourcentages des moyennes maths-français inférieures à 5, et supérieures à 15, selon l'origine sociale et la taille de l'unité urbaine.					
Profession du responsable déclaré	moyenne	Taille de l'unité urbaine			
		Petite	Moyenne	Grande*	agglom. Paris
ouvrier non qualifié	< 5	13	17	21	28
	> 15	3,8	2,9	2,5	1,9
ouvrier qualifié	< 5	9,3	12	15	22
	> 15	5,1	4,6	3,9	2,6
employé	< 5	6,8	7,7	8,6	16
	> 15	7,1	7,5	7,7	5,1
artisan ou commerçant	< 5	6,3	6,9	7,7	13
	> 15	7,4	7,5	7,8	6,9
professions intermédiaires	< 5	4,7	4,8	5	10
	> 15	11	11	12	8,1
professions intellectuelles et patrons	< 5	2,5	2,1	1,8	3,1
	> 15	18	21	24	20
Ensemble	< 5	7,2	8,7	9,1	13
	> 15	8,8	9,6	12	10

* à l'exception de l'agglomération parisienne

Lecture : "3,8 % des enfants d'ouvriers non qualifiés scolarisés dans une petite agglomération ont une moyenne maths-français supérieure à 15 aux épreuves écrites du DNB".

L'importance des disparités entre collèges

Les considérables surcroûts d'échecs constatés dans les plus grandes agglomérations, à commencer par celle de Paris, posent question. Sont-ils liés surtout au plus grand nombre d'élèves et de collèges qui y sont rassemblés ou aux plus fortes disparités qu'on y trouve en général entre les collèges ? Pour répondre à cette question on tire parti du fait qu'il existe quelques très grandes agglomérations assez peu ségréguées (comme celle de Toulouse) et des agglomérations moins grandes où les disparités de recrutement entre collèges sont bien plus marquées (celles de Strasbourg, Reims et Le Havre par exemple) ; on peut ainsi constituer des groupes d'agglomération en moyenne de taille proche mais avec des disparités d'ampleur bien différente (et inversement) et comparer les résultats des élèves qui y sont scolarisés⁷. On obtient alors la réponse à la question posée (dans le tableau suivant) : les performances des élèves sont plus basses et les inégalités associées à leur milieu social sont bien plus marquées dans les agglomérations où les disparités entre collèges sont les plus fortes ; en revanche, les performances des élèves des différents groupes sociaux sont égales (au dixième de point près) dans les deux groupes d'agglomérations où ces disparités sont les mêmes, bien que les nombres d'élèves et de collèges y varient presque du simple au triple (deux dernières colonnes du tableau). C'est une bonne nouvelle dans une perspective d'action régulatrice, car il paraît moins difficile de faire évoluer les disparités entre collèges que la taille des agglomérations !

⁷ On contrôle aussi d'autres variables supposées importantes telles que la composition sociale des agglomérations et la sélection opérée avant le passage du brevet en fin de 3^{ème}.

Tableau n° 3

Comparaison des moyennes maths-français entre groupes contrastés de grandes agglomérations selon...									
Profession du responsable déclaré	... les disparités* <u>scolaires</u> entre collèges (même taille et même composition sociale).			... les disparités* <u>sociales</u> entre collèges (même taille et même composition sociale).			... la <u>taille</u> de l'agglomération (même ségrégation sociale et scolaire, même composition sociale).		
	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus fortes disparités scolaires (i)	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus faibles disparités scolaires (ii)	Écart	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus fortes disparités sociales (iii)	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus faibles disparités sociales (iv)	Écart	7 très grandes agglomérations (v)	12 autres grandes agglomérations (vi)	Écart
ouvrier non qualifié	7,7	8,7	-1	7,7	8,6	-1	8	8,09	-0,09
ouvrier qualifié	8,5	9,4	-0,9	8,5	9,4	-0,9	8,89	8,92	-0,03
employé	9,7	10,4	-0,7	9,6	10,4	-0,7	10,32	10,32	0
artisan ou commerçant	9,9	10,5	-0,6	9,9	10,4	-0,5	10,3	10,2	0,1
professions intermédiaires	10,7	11,3	-0,6	10,7	11,2	-0,6	11	11,04	-0,04
prof. intellectuelles et patrons	12,5	12,7	-0,2	12,4	12,7	-0,2	12,59	12,67	-0,08
Ensemble	10,1	11	-0,9	10,1	10,9	-0,8	10,57	10,53	0,04
(i) Strasbourg, Le Havre, Marseille-Aix, Mulhouse, Reims, Orléans, Angers, Grenoble et Montpellier (des plus fortes disparités scolaires entre collèges aux moins fortes).									
(ii) Brest, Dijon, Rennes, Metz, Nice, Nancy, Saint-Etienne, Toulouse, Bordeaux (des plus faibles disparités scolaires entre collèges aux moins faibles).									
(iii) Marseille-Aix, Reims, Strasbourg, Angers, Clermont-Ferrand, Rouen, Le Havre, Grenoble et Montpellier (des plus fortes disparités sociales entre collèges aux moins fortes).									
(iv) Saint-Etienne, Nancy, Brest, Nice, Toulon, Dijon, Bordeaux, Toulouse et Rennes (des plus faibles disparités sociales entre collèges aux moins faibles).									
(v) Lyon, Marseille-Aix, Lille, Nice, Toulouse, Bordeaux, Nantes (42 995 élèves de 3 ^{ème} ayant passé le DNB de 2006 à 2009, en moyenne par agglomération).									
(vi) Toulon, Rouen, Grenoble, Strasbourg, Tours, Montpellier, Avignon, Orléans, Angers, Clermont-Ferrand, Mulhouse, Reims (14 357 élèves en moyenne par agglomération).									

* Pour chaque agglomération, les disparités sociales et scolaires entre collèges sont estimées par l'écart entre le premier et le neuvième décile d'un indicateur de niveau social, et d'un indicateur de niveau scolaire des collèges. L'indicateur de niveau scolaire est simplement la moyenne générale de chaque collège aux épreuves de mathématiques et de français du DNB. Le niveau social a été estimé en fonction des moyennes nationales obtenues à ces épreuves par les enfants issus des 32 groupes sociaux considérés. Il s'agit finalement de la moyenne qu'obtiendrait le collège si ses élèves avaient tous des notes égales à la moyenne nationale de leur groupe social. Pour comparer les ségrégations sociale et scolaire entre groupes de grandes agglomérations, on a calculé pour chaque groupe la moyenne des ségrégations de chaque agglomération, pondérée par le nombre de leurs collèges.

Lecture : "Les enfants d'ouvriers qualifiés scolarisés dans l'une des neuf agglomération notées (i) ont eu une moyenne de 8,5, soit 0,9 point de moins que ceux des neuf agglomérations notées (ii)".

Quelles relations entre les variations constatées, les politiques éducatives et les possibilités d'actions locales ?

Les constats précédents confirment l'existence d'un lien étroit entre fréquences d'échecs, inégalités scolaires et importance locale des disparités de recrutement entre collèges⁸. Or on sait que celles-ci s'accroissent en France depuis deux décennies (Trancart). L'évolution très négative des acquis des élèves observée au niveau national peut donc être attribuée en partie aux politiques qui ont laissé se développer ces processus ségrégatifs, et les ont même accélérés récemment⁹. Il ne faut pas se méprendre cependant sur le sens des corrélations ainsi établies et sur les conséquences à en tirer en termes d'actions régulatrices.

D'après nos enquêtes de terrain, l'essor des disparités locales résulte d'importantes pratiques familiales d'évitement : elle traduit une perte de confiance devant des dysfonctionnements de plus en plus flagrants dans certains établissements ou certaines classes (décrochages, relations pédagogiques perturbées, fort turn over des professionnels scolaires, baisse des résultats...). La croissance de ces disparités constitue donc le symptôme d'une série de dysfonctionnements qu'elle contribue à amplifier, mais pas la cause principale des échecs et des inégalités qui en résultent. Par suite, limiter l'ampleur de ces phénomènes implique de chercher remède aux difficultés qui provoquent les fuites, sans se limiter à agir sur la canalisation des fuites... En termes plus clairs, le but devrait être d'assurer **partout** une relative qualité des conditions de scolarisation. Mais n'est-ce pas aussi la condition indispensable pour tenir la promesse d'un droit d'accès de **tous** à la culture scolaire et à une formation qualifiante (inscrite dans la loi de 1989 et reformulée à propos du socle commun) ?

Approcher cet objectif suppose des politiques nationales et locales coordonnées méthodiquement en vue d'outiller les professionnels scolaires, d'améliorer les conditions d'enseignement et d'encadrement des élèves et de soutenir l'action des équipes pédagogiques (notamment celles qui ont le plus de problèmes à résoudre). Nos observations concernant les progrès réalisés dans certaines ZEP font ressortir deux dimensions importantes des dynamiques positives : une dimension coopérative fondée sur des liens de confiance construits dans la durée entre les partenaires de l'action locale : elle permet d'assurer plus de cohérence et moins de déstabilisation d'élèves confrontés à de brusque variations d'exigences ; une dimension plus technique de développement professionnel favorisé par des stimulations venant de personnes-ressources, (dans le cadre de formations ou de recherches-actions) en alternance avec des phases de travail collectif autonome. Même dans des établissements à recrutement très populaire de zones réputées difficiles, d'importantes améliorations sont constatées, suivies d'une diminution des pratiques familiales d'évitement, quand ces conditions sont réunies. Mais il faut alors préciser qu'elles le sont rarement et de façon éphémère, notamment dans les milieux urbains où les disparités entre établissements se creusent sous l'effet de politiques qui activent inconsidérément les logiques de concurrence au lieu de soutenir l'action des équipes pédagogiques.

⁸ C'est au niveau des collèges qu'il est le moins difficile de repérer ce lien (compte tenu des données statistiques disponibles), mais tout porte à croire qu'il existe aussi pour les écoles et pour les lycées.

⁹ Pierre Merle l'a mis en évidence récemment dans « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », Sociologie n°1 (vol. 2). La cour des comptes avait précédemment alerté sur ce point, ainsi que nous-mêmes dans les ouvrages collectifs déjà cités.