Ségrégation sociale au collège et relation école-famille

Quelques constats et outils d'analyse

Olivier Monso [1]

Expert des inégalités scolaires à la direction de l'évaluation
de la prospective et de la performance (Depp)
service statistique du ministère de l'éducation nationale.

Résumé : Plusieurs recherches suggèrent que la relation école-famille est influencée par le contexte socio-économique des établissements où elle se déroule. Ce chapitre propose une contribution à cette réflexion sous l'angle de la ségrégation sociale au collège. Dans un premier temps, nous illustrons en quoi le niveau et les formes de la ségrégation entre collèges, sur un territoire donné, peuvent y influencer les relations avec les familles. En particulier, les situations de forte ségrégation peuvent renforcer les difficultés rencontrées par les familles les plus éloignées de la culture scolaire. Dans un second temps, nous présentons des outils statistiques permettant de mieux caractériser cette ségrégation. Nous illustrons l'apport que de tels outils peuvent offrir en termes de contextualisation : du point de vue des recherches, en appui à des approches plus qualitatives, et du point de vue des politiques visant à mieux prendre en compte les situations de ségrégation.

Mots-clés : ségrégation, collèges publics / privés

1 Introduction

Le contexte socio-économique des familles est souvent mis en avant comme un élément important pour comprendre les relations que celles-ci entretiennent avec l'école. Plusieurs travaux ont ainsi souligné les obstacles rencontrés par les familles ayant des professions peu qualifiées ou de faibles niveaux de diplôme dans ces relations. Ces obstacles sont liés aux difficultés scolaires plus fréquentes pour leurs enfants, mais

1. MEN-DEPP, sous-direction des synthèses et LIEPP-Sciences Po. Ce travail s'appuie en bonne partie, pour ce qui est des constats sur la ségrégation, sur les études réalisées avec Pauline Givord, Marine Guillerm et Fabrice Murat (Givord et *al.*, 2016*a* et 2016*b*). L'auteur remercie également Laure Minassian (à l'Université de La Réunion au moment de la rédaction de l'article) pour ses conseils.

aussi à des décalages d'ordre culturel entre les pratiques de ces familles et les attentes de l'institution scolaire (Kakpo, 2012 ; Périer, 2005). Des travaux de nature quantitative, menés notamment par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ont aussi illustré quelques-unes de ces différences à partir des données des enquêtes nationales ou internationales. Les parents ayant de faibles niveaux de diplôme rencontrent moins souvent les enseignants et lorsqu'ils le font, c'est plus souvent à l'initiative de l'enseignant. Ils sont fortement sous-représentés au sein des membres des associations et des délégués de parents d'élèves (Dalsheimer-Van der Tol et Murat, 2011). Ces familles n'en sont pas moins attentives et impliquées dans la scolarité de leurs enfants, comme l'illustre l'intensité de l'aide aux devoirs. Les parents peu diplômés consacrent à cette aide un temps comparable aux parents plus diplômés, et même supérieur chez les mères dans les premières années de la scolarité (Gouyon, 2004). L'idée, souvent évoquée, selon laquelle ces familles s'impliqueraient moins dans la scolarité des enfants est donc discutable, ou incomplète. Les formes d'implication des parents diffèrent selon leur propre proximité avec la culture scolaire (Brasseur et *al.*, 2015). L'existence de ces liens entre contexte familial et implication des parents n'est d'ailleurs pas spécifique à la France mais est constatée dans plusieurs pays de l'OCDE (Rakocevic, 2014).

Partant du constat selon lequel la relation école-famille est influencée par l'environnement socio-économique dans lequel elle s'inscrit, ce chapitre propose une mise en relation de deux champs de recherche. Le premier est celui de la relation, ou collaboration, école-famille, qui recouvre l'étude des formes par lesquelles les parents s'impliquent dans la scolarité de leur enfant : par la participation aux instances formelles de la vie scolaire (conseils d'école et d'administration), les échanges avec l'équipe pédagogique, ou encore l'aide apportée aux devoirs. L'importance d'une relation harmonieuse entre école et familles est souvent mise en avant, et l'analyse des facteurs facilitant ou entravant cette relation apporte une contribution nécessaire à cet objectif. Le second champ de recherche a trait à la ségrégation plus ou moins forte entre les établissements scolaires. La notion de « ségrégation » a derrière elle une histoire longue, marquée par la ségrégation raciale, et institutionnalisée, aux États-Unis, à la fin du XIX^{e} siècle et jusqu'aux années 1960. Dans les sciences humaines, elle est employée pour désigner une situation dans laquelle des groupes sociaux, ou ethniques, se répartissent dans des lieux de vie et des occupations fortement différenciés : lieux de résidence, de scolarisation ou encore de travail, et le type même de scolarités suivies et d'emplois exercés. Dans le champ de l'éducation, la ségrégation désigne la tendance, pour les établissements scolaires, ou les classes au sein de ces établissements, à accueillir des élèves présentant des caractéristiques similaires, du point de vue de l'origine sociale, ethnique ou encore des résultats scolaires (ségrégation sociale, ethnique, scolaire). La notion de ségrégation s'oppose à celle de mixité, qui désigne au contraire la tendance des établissements à scolariser des élèves divers, par leurs origines sociales et ethniques, ou leur parcours. Bien que ces différentes formes de ségrégation se recoupent en grande partie, les travaux de recherche doivent les distinguer tant du point de vue des mécanismes qui les produisent que de leurs effets sur les résultats des élèves. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à la ségrégation

sociale au collège, c'est-à-dire traduisant des écarts entre collèges du point de vue de l'origine sociale des élèves qu'ils accueillent.

L'intérêt de mettre en relation ces deux notions, et champs de recherche, est suggéré par plusieurs travaux faisant ainsi appel à la notion de ségrégation sociale comme un facteur pertinent pour comprendre les relations école-famille. Afin de contribuer à cette réflexion, ce chapitre aborde deux questions :

— En quoi la ségrégation sociale entre collèges est-elle un critère pertinent pour comprendre les relations école-famille ?
— Quels critères statistiques permettent d'identifier et caractériser un territoire ségrégué, et où les enjeux qui ont été précédemment identifiés risquent-ils le plus d'apparaître ?

Pour apporter des éléments de réponse à la première question, nous nous appuyons sur la description de plusieurs travaux qualitatifs et quantitatifs. Par la suite, notre contribution se situe dans une optique quantitative, en mettant en avant les outils développés par la DEPP pour mesurer le niveau de ségrégation sociale entre collèges, d'une part, pour analyser les formes que prend cette ségrégation (répartition spatiale des collèges de différentes compositions sociales) d'autre part. Ces outils peuvent offrir des éléments de contextualisation pour des travaux plus qualitatifs et en appui de politiques éducatives prenant en compte les questions de ségrégation.

2 La ségrégation sociale au collège est un facteur de contexte pertinent pour l'analyse des relations école-famille

La ségrégation induit que les familles dont l'environnement est le plus éloigné de la culture scolaire se trouvent regroupées dans certains établissements. Elle entraîne plusieurs conséquences sur la relation école-famille, en partie médiatisées par la concentration des difficultés scolaires dans ces établissements.

2.1 La ségrégation renforce la hiérarchisation scolaire des collèges

En effet, la ségrégation sociale entre collèges est étroitement associée aux disparités de résultats scolaires entre établissements. Les données des évaluations du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) menées par la DEPP illustrent ce constat. Les établissements où la composition sociale est la moins favorisée sont ceux où les élèves ont les résultats les plus faibles. Une étude menée sur les résultats en mathématiques en fin de collège, suggère une accentuation récente des disparités de réussite entre les établissements les plus favorisés et les plus défavorisés du point de vue de leur composition sociale (Arzoumanian et Dalibard, 2015).

Cette relation entre contexte social du collège et réussite des élèves résulte en premier lieu du lien existant, au niveau individuel, entre origine sociale et performances scolaires, démontré dans de multiples études et qui a également eu tendance à se maintenir, voire à se renforcer depuis le début des années 2000 (Keskpaik et Salles, 2013). Cette relation pourrait être aggravée par des « effets de composition », du fait que la concentration de difficultés sociales et scolaires au collège serait, en elle-même, un facteur de risque d'échec scolaire s'ajoutant aux effets du contexte vécu

par chaque élève. De tels effets pourraient expliquer les difficultés scolaires constatées dans des départements urbains très ségrégués, qu'on ne peut appréhender pleinement si on s'en tient aux seules caractéristiques socioéconomiques moyennes des élèves qui y sont scolarisés (Broccolichi et *al.*, 2007) [2].

Cette ségrégation se traduit également par un climat scolaire moins favorable dans les établissements les plus défavorisés. Ce lien est d'abord attesté par les déclarations des chefs d'établissement lorsque ces derniers sont interrogés sur la qualité des relations entre membres du système éducatif, l'ambiance générale et la sécurité dans l'établissement (Beaumont, 2015). Elle est confortée par les élèves lorsque, dans le cadre de l'enquête nationale de victimation au collège, ces derniers sont interrogés sur leur perception des relations avec les adultes et autres élèves, leur sentiment de sécurité et de bien-être général, dans leur classe ou leur établissement (Hubert, 2015). Cette relation est sans doute en grande partie la conséquence de la concentration des difficultés scolaires dans ces établissements, qui vient d'être évoquée.

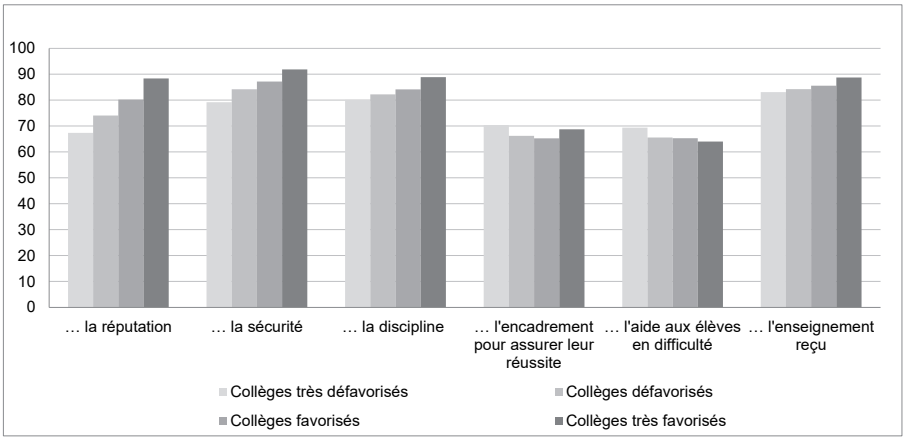


Figure 1 - Appréciations positives des familles en 2011 sur l'établissement et l'enseignement reçu selon le contexte scolaire (en %) [3]. Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007. D'après les données publiées par Pirus (2016).

Lecture : en 2011, 67 % des familles dont l'enfant est scolarisé dans un collège faisant partie des collèges les plus défavorisés, estiment que la réputation du collège est « tout à fait satisfaisante ou assez satisfaisante ».

Ce contexte plus difficile, tant en termes de résultats que de climat scolaire, a des répercussions sur la qualité et les modalités de la relation école-famille. Du point de vue des parents, tout d'abord, elle induit des perceptions moins positives du collège.

2. Peu d'études sur des données françaises individuelles, et au collège, existent toutefois sur cette question. Elles portent essentiellement sur les effets de la ségrégation selon l'origine nationale ou ethnique des élèves, avec des résultats contrastés (Felouzis, 2003 ; Cebolla-Boado, 2007 ; Fougère et *al.*, 2017). Elles devraient être complétées par des travaux prenant en compte d'autres variables, comme l'origine sociale ou le niveau des élèves à l'entrée au collège.

3. Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves entrés en sixième en 2007. Les catégories de collèges très défavorisés, défavorisés, favorisés, très favorisés, sont construites à partir de la catégorie socioprofessionnelle du responsable de l'élève, voir Pirus (2016).

Plus la composition sociale du collège est défavorisée, moins les parents ont une perception favorable du collège de scolarisation de leur enfant (Pirus, 2016, *cf.* figure 1). Ce gradient social, toutefois, ne s'observe pas de façon nette sur les variables liées à la pédagogie, voire s'inverse lorsque les parents se prononcent sur la capacité du collège à aider les élèves en difficulté : ce sont alors les collèges les plus défavorisés qui reçoivent les meilleures appréciations. Les différences de perception les plus tranchées portent, d'abord, sur les questions liées à la sécurité, et plus encore sur la réputation générale du collège. Seule la moitié des parents ayant un enfant scolarisé dans un collège de l'éducation prioritaire renforcée (réseau ambition réussite, RAR, au moment de l'étude citée) estime que le collège a une réputation « assez bonne » ou « tout à fait bonne », contre 80 % pour l'ensemble des parents [4]. Enfin, même si la majorité des parents apparaît satisfaite des conditions de scolarité, ces données ne reflètent sans doute que partiellement les difficultés d'image dont pâtissent les établissements les plus défavorisés, puisqu'elles ne sont appréciées que du point de vue des parents dont l'enfant fréquente le collège en question, et non du point de vue de ceux qui ont choisi un autre collège.

Cette perception moins positive des établissements les plus défavorisés rejoint en partie celle des enseignants y exerçant (Afsa, 2015). Les enseignants en éducation prioritaire, ou dans un collège situé dans une zone de grande pauvreté, expriment une satisfaction professionnelle moins grande, qui se traduit par un souhait plus fréquent de changer d'établissement et une opinion plus défavorable sur leur établissement.

2.2 Cette hiérarchisation influence les choix des familles et leurs relations avec le collège

La fréquence plus élevée des difficultés scolaires et des problèmes de discipline ou de sécurité, ainsi que le déficit d'image global dont pâtissent les collèges les plus défavorisés ont des répercussions sur les relations entre familles et établissements scolaires. La première tient aux attentes fortes exprimées par les familles pour renforcer la sécurité des élèves, qui peuvent conduire les chefs d'établissement à allouer une partie plus importante qu'ailleurs des moyens de l'établissement à la sécurité, par exemple en matière de surveillance des élèves (humaine, vidéosurveillance…). Ils peuvent également être incités à adopter une politique disciplinaire moins conciliante, avec des exclusions plus fréquentes d'élèves perturbateurs (van Zanten, 2001).

Ces difficultés peuvent aussi mener à des mises en cause réciproques des personnels de l'établissement et des parents, constituant une source de tensions. Ces tensions sont susceptibles d'affecter particulièrement les relations avec les familles de milieu socio-économique défavorisé, qui sont déjà celles avec lesquelles les difficultés de communication avec l'institution scolaire sont les plus fréquentes, notamment avec les enseignants (Périer, 2005). Une simple convocation des parents pour faire état des difficultés de l'enfant, et les inviter à discuter, peut être vécue comme une remise en question de leur style éducatif. De surcroît, un contexte de travail plus difficile dans

4. En s'appuyant sur l'économétrie, l'étude montre également que de tels écarts, liés à la composition sociale des établissements, sont encore constatés lorsqu'on raisonne sur des familles ayant des caractéristiques similaires, en termes de milieu social, de diplôme des parents, de passé migratoire et de jugement porté sur le niveau scolaire de l'enfant.

ces établissements peut aussi amener les enseignants à adopter plus facilement une attitude critique au regard de l'éducation donnée par les parents de milieu défavorisé (Asdih, 2012). Cette remise en question peut alors accentuer de la part des parents une position de retrait, voire de résistance au regard de l'institution scolaire, par exemple une réticence plus grande à rencontrer les enseignants. Enfin, dans des contextes ségrégués où des parents côtoient d'autres parents de milieux similaires, au collège et en dehors du collège, ces attitudes peuvent se conforter et se renforcer mutuellement. Des d'économistes ont suggéré que l'implication parentale était influencée par de tels « effets de pairs » (Avvisatti et *al.*, 2010*a*).

La distance entre enseignants et parents de milieu défavorisé peut enfin être accentuée par le fait que le système d'affectation des enseignants, donnant une prime à l'ancienneté dans la prise en compte de leurs préférences, favorise l'arrivée dans les établissements les plus difficiles de jeunes enseignants peu expérimentés. Enfin, la distance territoriale vient souvent s'ajouter à la distance sociale. En effet, la ségrégation résidentielle dans les grandes agglomérations se traduit par le fait que les enseignants des collèges les plus défavorisés n'habitent souvent pas dans le voisinage des familles qui y sont scolarisées. Les possibilités d'interactions plus informelles, en dehors de l'établissement, qui seraient éventuellement de nature à fluidifier la relation entre enseignants et parents, y sont donc réduites (van Zanten, 2001).

Pour d'autres familles, souvent aux moyens culturels plus élevés, la ségrégation se traduit d'abord par le souhait d'éviter les collèges ayant la moins bonne réputation. Ces familles ont à la fois un souhait plus fréquent de ne pas scolariser leur enfant dans le collège public de secteur et des moyens plus affûtés pour y parvenir, incluant une meilleure connaissance de l'offre scolaire de proximité et du fonctionnement de l'institution scolaire. Ces choix, parce qu'ils sont sélectifs socialement, renforcent la ségrégation née de la ségrégation résidentielle (Poupeau et François, 2008). Pour les familles qui n'ont pas pu ou pas voulu faire ce choix, et ont scolarisé leur enfant dans le collège public de secteur, les attentes à l'égard du collège vont se traduire, non par le retrait, mais au contraire par ce que van Zanten (2001) appelle la « colonisation » de l'établissement, « qui repose notamment sur une présence intensive, une vigilance de tous les instants et des tentatives de manipulation des situations d'interaction avec le monde enseignant et des contextes de scolarisation de leurs enfants » (van Zanten, 2001, p. 101). Alors qu'à l'école, cette stratégie s'appuie d'abord sur les interactions avec les enseignants et l'investissement dans les associations de parents d'élèves, elle prend davantage la forme, au moment de l'entrée au collège, de stratégies visant à construire des « parcours protégés » pour leurs enfants. Ces dernières visent à obtenir leur scolarisation dans des classes de meilleur niveau scolaire et *a priori* moins exposées aux problèmes de discipline. Elles intègrent souvent des choix d'options ou de sections, linguistiques ou artistiques, facilitant ce parcours. Elles impliquent la prise d'informations avec le personnel de l'établissement, et parfois la négociation directe avec le chef d'établissement pour obtenir l'affectation de son enfant dans la « bonne » classe. De leur côté, les chefs d'établissements font face au risque de pertes d'effectifs d'élèves et d'une dégradation de la réputation de l'établissement. Ils sont donc incités à donner des « garanties » aux familles afin d'éviter leur départ vers des établissements plus favorisés, notamment privés. Ces garanties portent d'abord sur le maintien de la

sécurité et la discipline, comme cela a déjà été évoqué. Par ailleurs, elles se traduisent souvent par une « ségrégation active » de leurs classes, c'est-à-dire la constitution de classes hiérarchisées par niveau scolaire. L'existence de ces pratiques est attestée par des travaux qualitatifs mais aussi de nature statistique [5] (Ly et Riegert, 2016). Elle fait partie intégrante de l'argumentaire développé par les chefs d'établissement pour « rassurer » les parents, notamment à l'occasion des réunions organisées dans les écoles publiques du quartier. Parce qu'elle induit une concurrence accrue entre collèges, la ségrégation sociale renforce une forme de « marchandisation » des relations entre école et familles mises en avant par plusieurs auteurs (Dubet, 2013 ; Felouzis et *al.*, 2013). Ce processus est susceptible d'accentuer le ressentiment des élèves (et de leurs familles) qui sont en marge de ces mouvements, c'est-à-dire qui subissent cette forme de ségrégation supplémentaire à l'intérieur de l'établissement (Broccolichi, 1997).

Les conséquences de la ségrégation sur les comportements des familles et leurs relations avec l'établissement s'observent aussi dans des collèges plus favorisés. Tout d'abord, ces collèges ont globalement une meilleure réputation auprès des familles et sont d'autant plus attractifs qu'ils se situent au voisinage de collèges de moins bonne réputation. Cette attractivité motive les choix des familles de demander ce collège pour leur enfant, en passant par des dérogations s'il s'agit de collèges publics. Cette situation porte toutefois en elle le risque d'un « désajustement » entre les attentes de ces familles et la scolarité que va vivre leur enfant dans ce nouvel établissement. Certaines familles, qui visaient un établissement jugé de très bonne réputation, peuvent malgré tout se retrouver face à une situation d'échec : niveau scolaire trop élevé pour l'enfant, distance géographique ou sociale avec son quartier de résidence trop forte. Broccolichi (2009) considère que de tels « désajustements », qui conduisent parfois les parents à revenir sur leur choix initial de collège, font partie des « dommages collatéraux » de la hiérarchisation des établissements.

Par ailleurs, dans ces collèges ayant une « bonne réputation », celle-ci devient une « valeur à protéger » pour les parents dont les enfants y sont scolarisés. En effet, le risque de dévalorisation de l'établissement est non seulement perçu comme préjudiciable à leurs enfants, mais induit aussi une remise en question de leurs choix scolaires et résidentiels (Charmes, 2007) [6]. Cette attitude est illustrée par Audren (2012), qui a étudié le processus d'implantation d'une classe « relais » destinée à des élèves en grande difficulté. Cette implantation avait d'abord été envisagée dans un collège public plutôt favorisé, jouxtant des quartiers très en difficulté. Ce projet a fait l'objet d'une opposition de la part du conseil d'administration du collège concerné, à la majorité des professeurs et parents d'élèves concernés. La classe relais a finalement été implantée dans un collège public voisin, aux difficultés sociales et scolaires déjà très marquées.

5. Selon ces auteurs, en troisième, on peut supposer l'existence de classes de niveau dans près de la moitié des collèges français. Autrement dit, dans ces collèges, les différences de niveau scolaire moyen entre les classes dépassent celles auxquelles on pourrait raisonnablement s'attendre si les classes étaient constituées de façon aléatoire dans chaque établissement.

6. La bonne réputation de l'établissement intervient en effet dans les choix résidentiels, comme l'illustre aussi la recherche de Fack et Grenet (2009). Ces auteurs ont montré que les prix des logements à Paris sont sensibles à la réussite constatée dans le collège public de secteur dont dépend l'adresse des logements en question.

À travers ces mécanismes, on constate que les formes de relation école-famille sont influencées par la ségrégation entre établissements, mais influencent également en retour, et souvent renforcent cette ségrégation. Le contexte pertinent, pour comprendre ces interactions, n'est pas seulement l'établissement pris isolément, avec sa composition sociale propre, mais plus largement sa position relative dans un territoire plus ou moins ségrégué. Ainsi, la tendance des chefs d'établissement à favoriser les classes de niveaux et autres « parcours protégés » est loin d'être systématique, mais apparaît d'autant plus forte que la proximité d'établissements plus favorisés fait craindre une « fuite » des parents d'élèves vers d'autres établissements, notamment privés [7].

Plusieurs recherches ont donc illustré la façon dont un contexte de forte ségrégation entre collèges a des répercussions tant sur les attentes et attitudes des parents que sur celles des personnels enseignants et non-enseignants. Partant de ces constats, la seconde partie de ce chapitre s'inscrit dans l'optique de caractériser, sur des critères quantitatifs, les territoires ségrégués. Les outils qui sont brièvement présentés doivent d'abord aider à « contextualiser » des travaux plus qualitatifs. Ils doivent aussi permettre de dégager des clés de lecture sur d'autres territoires français, qui n'ont pas forcément fait l'objet de recherches mais où les problématiques liées à la ségrégation se posent également. Enfin, ces outils doivent constituer un support pour l'action publique prenant en compte les questions de ségrégation entre établissements.

3 Repérer et analyser les situations de ségrégation au collège à l'aide d'outils statistiques

La composition sociale d'un établissement est un indicateur pertinent pour appréhender son contexte scolaire, son image auprès des parents et des enseignants, les relations qui s'y nouent avec les familles. Les outils statistiques mis à disposition pour éclairer et prolonger ces analyses doivent donc s'appuyer, d'abord, sur cette composition des établissements. La DEPP produit, de façon annuelle, des données caractérisant les élèves et les établissements. Le milieu social y est souvent défini à partir de la catégorie sociale du « parent de référence » de l'élève (le père si sa profession est renseignée, la mère sinon) et en utilisant quatre regroupements usuels des catégories sociales : les origines sociales sont « très favorisées » pour 23 % des collégiens en 2015, « favorisées » pour 12 %, « moyennes » pour 27 % et « défavorisées » pour 38 % d'entre eux (*cf.* encadré).

Encadré : Les données utilisées et la définition des origines sociales

Depuis 2004, la base Scolarité fournit des informations détaillées sur l'ensemble des élèves du second degré, relevant du ministère de l'éducation nationale, pour les établissements publics et privés, en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Les données concernant les établissements publics et privés sous contrat sont issues des systèmes de gestion. Pour l'enseignement privé hors contrat, une enquête spécifique est menée (SCOLEGE), mais les données sur

7. Une étude sur l'Île-de-France indique que les collèges repérés comme ayant une politique « active » de ségrégation entre classes sont plus souvent des collèges publics, situés dans des zones denses et ayant un collège privé à proximité immédiate (Ly *et al.*, 2014).

les professions des parents étant moins fiables, il a été exclu du champ de cette étude. Ces données sont remplies par les services administratifs des établissements et contrôlées par les services en académies. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents sont donc connues par des codes dans une nomenclature en 32 postes, renseignés à partir des libellés en clair donnés par les parents. Les autres informations disponibles sont notamment, concernant l'élève, le sexe, la date de naissance, le statut de boursier et concernant sa scolarité, l'établissement fréquenté, la formation suivie, la classe fréquentée, les options suivies et ces mêmes informations pour l'année précédente. Au niveau national, ce fichier est anonyme.

3.1 Mesurer et interpréter le niveau de la ségrégation : l'apport d'un indice de ségrégation

Caractériser la ségrégation entre établissements sur un territoire donné (académie, département, unité urbaine…) peut d'abord se faire à travers le calcul d'un indice de ségrégation, qui mesure à quel point les établissements situés sur ce territoire diffèrent les uns des autres en termes de composition sociale. Ces indices sont usuellement compris entre 0 et 1 (Givord et *al.*, 2016a). Une valeur nulle caractérise une absence de ségrégation, c'est-à-dire que la composition sociale des collèges y est la même d'un collège à un autre, et correspond à la composition moyenne sur le territoire concerné. Au contraire, une valeur de 1 correspond à la situation théorique de ségrégation maximale, dans laquelle chaque établissement ne scolarise que des élèves d'une origine sociale donnée.

L'indice de ségrégation dit « indice d'entropie », retenu dans les travaux menés par la DEPP et l'INSEE, présente l'atout de pouvoir être calculé en distinguant quatre catégories d'origine sociale. La plupart des travaux français sur la ségrégation s'appuient sur une description binaire de ce phénomène, distinguant deux origines sociales : souvent en considérant la ségrégation envers les élèves d'origine défavorisée, comme Merle (2012), ou parfois en isolant la catégorie sociale « opposée », c'est-à-dire les élèves très favorisés (Ly et Riegert, 2016). Or, les résultats de ces approches binaires peuvent être sensibles à la catégorie retenue : les mécanismes générant de la ségrégation (par exemple le rôle du secteur privé) ne sont pas forcément identiques selon qu'on considère les élèves des milieux les plus défavorisés ou les plus favorisés socialement. Le choix de l'indice d'entropie permet de ne pas avoir à privilégier une catégorie sociale plutôt qu'une autre.

Plus précisément, cet indice repose sur une mesure de la diversité sociale, l'entropie, calculée à partir des parts des quatre origines sociales parmi les élèves, q_a, q_b, q_c, q_d dans un territoire donné, sur lequel on veut mesurer la ségrégation (une académie, un département…). L'entropie correspondant à la distribution des élèves au sein de ce territoire est par définition :

$$h(P) = q_a \times ln(1/q_a) + q_b \times ln(1/q_b) + q_c \times ln(1/q_c) + q_d \times ln(1/q_d)$$

Cette valeur, toujours positive, vaut zéro lorsqu'un seul groupe social est représenté, et est maximale lorsque les groupes sont en proportion égale. L'entropie peut donc être considérée comme une mesure synthétique de la diversité sociale de la population des élèves. L'indice de ségrégation consiste à comparer cette valeur telle que mesurée dans la population totale des élèves avec les valeurs des entropies observées au niveau de chaque collège, c'est-à-dire :

$$H = \sum_{k=1}^{k} \pi_k \frac{h(P) - h(p_k)}{h(P)}$$

avec $h(p_k) = q_a^k \times ln(1/q_a^k) + q_b^k \times ln(1/q_b^k) + q_c^k \times ln(1/q_c^k) + q_d^k \times ln(1/q_d^k)$ où $q_a^k, q_b^k, q_c^k, q_d^k$ correspondent aux parts des élèves de différentes origines sociales au sein du collège k et π_k à la proportion que les élèves du collège k représentent parmi l'ensemble des élèves.

Cet indice, compris entre 0 et 1, sera donc d'autant plus faible que la répartition des élèves dans les établissements pris un par un est proche de celle observée au niveau global. En revanche, l'indice sera plus élevé si on observe une sur-représentation de certaines catégories sociales dans certains établissements. Une propriété importante de cet indice est son caractère décomposable, qui est par la suite utilisée pour préciser le rôle de chacun des secteurs de scolarisation, public et privé, dans la ségrégation. On peut montrer que :

$$H = H_{PU/PR} + \theta_{PU} \times H_{PU} + \theta_{PR} \times H_{PR}$$

Les deux composantes $\theta_{PU} \times H_{PU}$ et $\theta_{PR} \times H_{PR}$ rendent compte respectivement de la contribution à la ségrégation totale de la ségrégation au sein des collèges publics, pris dans leur ensemble, et de la ségrégation au sein des collèges privés [8]. La composante $H_{PU/PR}$ mesure la ségrégation entre les deux secteurs de scolarisation. Elle est d'autant plus élevée que les distributions des catégories sociales sont différentes d'un secteur à l'autre.

La valeur de l'indice, prise isolément, n'est guère interprétable : c'est la comparaison du niveau de ségrégation entre différents territoires, ou pour un même territoire au cours du temps, qui lui donne son intérêt. Mesurer la ségrégation entre collèges permet d'apporter un élément important de description de ce territoire et ainsi d'aller au-delà du profil « moyen » constitué par les parts moyennes des différentes catégories sociales. C'est ce que nous illustrons à l'échelle des grands pôles urbains, comprenant au moins 10 collèges, où l'indice d'entropie s'échelonne de 0,025 (Le Robert, en Martinique, et son agglomération) à 0,149 (Paris et son agglomération). Nous donnons ci-dessous deux exemples, l'un en métropole, l'autre à La Réunion, de pôles urbains qui présentent des compositions sociales moyennes similaires, mais diffèrent par le niveau de ségrégation de leurs collèges (*cf.* tableau 1). À Saint-Étienne et au Havre, la composition sociale des élèves est plutôt défavorisée, avec 49 % de collégiens de milieu

8. Le lecteur peut se référer à Givord *et al.* (2016*a*) pour une description plus détaillée de ces termes.

défavorisé contre 38 % au plan national. Toutefois, le pôle urbain du Havre est marqué par une ségrégation beaucoup plus forte entre les collèges (indice de 0,123 contre 0,066 pour Saint-Étienne). Le fait que la ville de Saint-Étienne soit relativement peu ségréguée, au regard d'autres villes de taille comparable, est un constat connu et souligné notamment par Broccolichi et *al.* (2007). L'utilisation d'un indice de ségrégation permet d'illustrer et de prolonger ce constat. La différence avec le Havre s'interprète à la fois à travers une ségrégation plus forte parmi les collèges publics (colonne « ségrégation parmi les collèges publics » du tableau 1, correspondant au terme $\theta_{PU} \times H_{PU}$ ci-dessus), et aussi par des différences de composition sociale entre collèges publics et privés plus prononcées au Havre (colonne « segmentation public/privé », correspondant au terme $H_{PU/PR}$ ci-dessus).

				Part de collégiens de catégorie… (%)				Contributions à l'indice de ségrégation			
Pôle urbain	Nombre de collèges	dont collèges publics	dont collèges privés	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Ensemble	Collèges publics	Collèges privés	Segmentation public/privé
Saint-Étienne	37	24	13	17,4	12,5	21,6	48,5	0,066	0,035	0,022	0,010
Le Havre	27	22	5	18,5	12,7	19,6	49,1	0,123	0,070	0,018	0,035
Saint-Pierre (La Réunion)	16	14	2	11,9	7,9	22,4	57,8	0,061	0,019	0,000	0,041
Saint-Paul (La Réunion)	16	15	1	13,2	7,1	21,5	58,2	0,092	0,051	0,000	0,041

Tableau 1 Composition sociale des collégiens et indice de ségrégation dans quatre pôles urbains [9]. Source : MEN-DEPP, Système d'information SCOLARITÉ, rentrée 2015.

De même, à La Réunion, les pôles urbains de Saint-Paul et de Saint-Pierre ont une composition sociale assez similaire, avec une part d'élèves d'origine défavorisée de 58 %, mais Saint-Paul présente un niveau de ségrégation entre les collèges plus élevé, en lien avec une ségrégation plus forte parmi les collèges publics. Par ailleurs, Saint-Paul et Saint-Pierre n'ont respectivement qu'un et deux collèges privés sous contrat. Fort logiquement la contribution de l'hétérogénéité parmi les collèges privés à la ségrégation totale est nulle à Saint-Paul, et quasi-nulle à Saint-Pierre. En revanche, la composition sociale de ces collèges privés est très différente de celle des collèges publics (dernière colonne du tableau 1). Près de la moitié du niveau de ségrégation constaté à Saint-Paul, et près des deux tiers de la ségrégation des collèges à Saint-Pierre peut s'interpréter au travers des différences de composition sociale entre collèges publics et privés. À une échelle locale telle que l'unité urbaine, les différences de composition sociale entre collèges privés et publics contribuent en général fortement à la ségrégation [10]. Toutefois, dans les principaux pôles urbains ultramarins, et à l'exception du Robert en Martinique, ce constat est plus marqué encore puisque cette part avoisine ou dépasse 50 % (*cf.* figure 2). La présence de collèges privés, même peu nombreux, avec un mode de recrutement qui leur est propre, échappant à la carte scolaire, y est donc un facteur structurant de la ségrégation entre les collèges. Compte tenu des inégalités socio-économiques caractérisant les DOM, plus fortes qu'en métropole (Michel et *al.*, 2010), le secteur privé y est sans doute, de façon plus marquée encore

9. Champ : collèges publics et privés sous contrat, hors collèges dont la part d'élèves de PCS non renseignée est supérieure à 25 %.

10. Sur les 77 pôles urbains sur lesquels l'analyse a été conduite (comportant 10 collèges au moins), la contribution des différences de composition sociale entre public et privé dépasse 30 % dans la moitié d'entre eux. Cette importance du secteur privé dans la ségrégation mesurée à une échelle locale rejoint les constats de Ly et Riegert (2016) à l'échelle des communes.

qu'en métropole, un recours pour une partie des familles de milieu favorisé qui ne souhaitent pas scolariser leur enfant dans le collège de secteur.

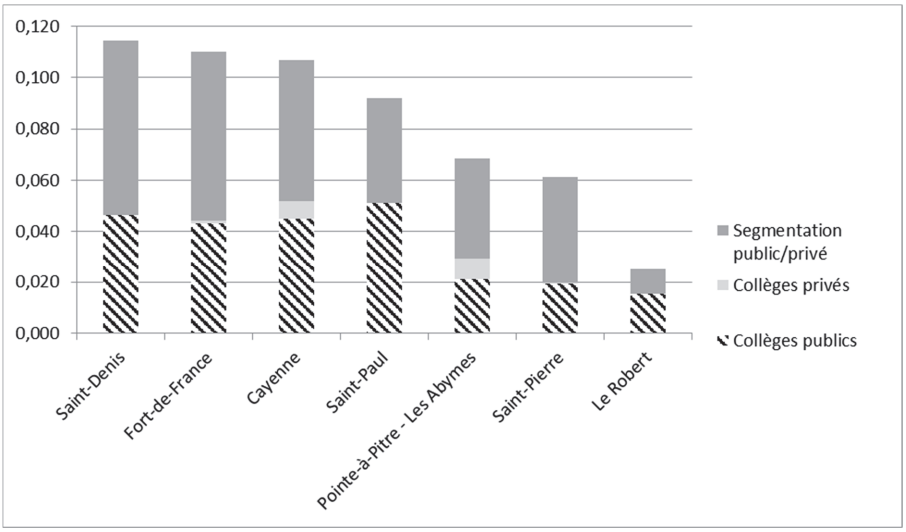


Figure 2 - Indice de ségrégation dans les collèges et ses composantes dans les principaux pôles urbains ultramarins [11]. Source : MEN-DEPP, Système d'information SCOLARITÉ, rentrée 2015.

3.2 Caractériser les contrastes entre les collèges au niveau local

De tels indices ne tiennent toutefois pas compte de la situation géographique des collèges. Or, il s'agit d'une donnée importante pour appréhender la concurrence entre établissements : les établissements défavorisés sont-ils concentrés à proximité les uns des autres, reflétant la ségrégation résidentielle ? Ou bien ces mêmes établissements jouxtent-ils des collèges plus favorisés ? Les comportements des familles, les politiques d'établissement sont influencés par cette situation géographique, comme nous l'avons vu. C'est pourquoi, Givord et *al.* (2016b) appliquent un outil [12] permettant de mettre en relation la composition sociale d'un collège avec celle des collèges alentours, à partir d'un indice dit « indice local de Moran ». Plus précisément, il s'agit de voir, pour chaque collège, s'il y a une sur- (ou sous-) représentation d'élèves de milieu défavorisé et si le même constat peut être fait parmi les collèges de son voisinage [13]. L'indice local de Moran est calculé pour chaque collège i :

11. Champ : collèges publics et privés sous contrat des pôles urbains ultramarins ayant au moins 10 collèges, hors collèges dont la part d'élèves de PCS non renseignée est supérieure à 25 %.

12. Un second outil utilisé par Givord *et al.* (2016*b*), non présenté ici, caractérise la tonalité sociale des territoires, en utilisant les informations, non plus sur le lieu de scolarisation, mais sur le lieu de résidence des élèves. De façon sommaire, ce calcul revient à calculer la part d'élèves de milieu défavorisé résidant sur un territoire donné, à une maille géographique très fine. La tonalité sociale du territoire sur lequel est implanté le collège, peut être rapprochée de la composition du collège elle-même, afin de voir dans quelle mesure la composition sociale des collèges reflète la ségrégation des lieux de résidence des élèves.

13. Cet indicateur, comme celui décrit dans la note précédente, relève des indicateurs d'analyse spatiale. Le lecteur peut se référer à Floch (2012) pour une présentation plus approfondie de ce type d'indicateurs.

$$I_d^i = \frac{(q_d^i - q_d)\left(\sum_{k=1}^{k} w_{ik} q_d^k - q_d\right)}{\sum_{k=1}^{k} (q_d^k - q_d)^2}$$

où correspond à la part d'élèves d'origine sociale défavorisée dans le collège i et q_d correspond à cette même proportion dans l'ensemble du territoire de référence, c'est-à-dire ici la région (pour l'Île-de-France) ou l'académie. La moyenne de la part d'élèves d'origine défavorisée dans les collèges aux alentours du collège i (« voisinage » du collège i) correspond au terme $\sum_{k=1}^{k} w_{ik} q_d^k$, où w_{ik} est un poids calculé pour chacun des K collèges de la région ou de l'académie, décroissant (fortement) avec l'éloignement géographique du collège d'intérêt i. La part d'élèves de milieu défavorisé dans le collège considéré et cette même part dans son voisinage sont comparées à la proportion d'élèves de milieu défavorisé dans la zone d'étude. Un indice local de Moran positif correspond à une situation dans laquelle le collège considéré a le même profil que son voisinage ($q_d^i - q_d$ et $\sum_{k=1}^{k} w_{ik} q_d^k - q_d$ de même signe) : un collège favorisé entouré de collèges favorisés, ou alors un collège défavorisé entouré de collèges défavorisés. Au contraire, un indice négatif correspond à une situation dans laquelle le collège a un profil différent des collèges qui l'entourent. Cinq groupes peuvent ainsi être distingués en sortie de l'analyse :

(1) les collèges à pourcentage élevé d'élèves de milieu défavorisé entourés de collèges qui sont dans une situation similaire (type « défavorisé au voisinage de collèges défavorisés ») ;

(2) les collèges à pourcentage élevé d'élèves de milieu défavorisé entourés de collèges qui, à l'inverse, sont relativement favorisés (type « défavorisé au voisinage de collèges favorisés ») ;

(3) les collèges à faible pourcentage d'élèves de milieu défavorisé entourés de collèges qui sont eux aussi relativement favorisés (type « favorisé au voisinage de collèges favorisés ») ;

(4) les collèges à faible pourcentage d'élèves de milieu défavorisé entourés de collèges relativement défavorisés (type « favorisé au voisinage de collèges défavorisés ») ;

(5) les collèges qui ne peuvent pas être classés dans l'une des catégories précédentes, car leur part d'élèves défavorisés est proche de la moyenne (régionale ou académique) ou bien la composition sociale moyenne des collèges avoisinants est proche de cette moyenne [14] (type « autres situations »).

14. La valeur de l'indice I_d^i est comparée aux niveaux théoriques de cet indice qui pourraient être obtenus en l'absence totale de ségrégation entre collèges, si le niveau de la part d'élèves de milieu défavorisé dans les collèges était déterminé totalement « au hasard ». Une valeur de l'indice I_d^i faible, en valeur absolue, signale des situations se rapprochant de cette situation théorique de répartition aléatoire, ce qui conduit à classer le collège concerné dans les « autres situations » et non dans l'une des quatre catégories précitées.

Cette typologie a d'abord été utilisée, à titre exploratoire, par Givord et *al.* (2015) sur plusieurs villes françaises et leur proche banlieue, puis reprise dans Givord et *al.* (2016*b*) et approfondie sur Paris et ses alentours, ainsi que sur Marseille. Enfin, Cadoret (2016) a proposé une cartographie de Lyon et de sa proche banlieue. Nous invitons le lecteur à se référer à ces travaux (en ligne) pour consulter les cartes correspondantes. En nous appuyant sur les données et calculs de Givord et *al.* (2016*b*), nous proposons ici la répartition des collèges, selon cette typologie, sur deux départements socialement très contrastés, les Hauts-de-Seine et la Seine-Saint-Denis ainsi que dans la ville de Marseille (*cf.* tableau 2). L'intérêt de ces territoires, outre une forte ségrégation de leurs collèges, est d'avoir déjà fait l'objet de plusieurs travaux, plus qualitatifs, ayant trait à cette thématique. Les résultats de ces recherches sont croisés avec la typologie afin de voir dans quelle mesure les types de collèges qu'elle permet d'identifier correspondent à des situations particulières au regard de la ségrégation.

Type de collège	Secteur	Hauts-de-Seine	Seine-Saint-Denis	Ville de Marseille
Favorisé dans voisinage favorisé	Public	59	0	1
	Privé	28	0	5
	Ensemble	87	0	6
Favorisé dans voisinage défavorisé	Public	0	2	1
	Privé	0	15	3
	Ensemble	0	17	4
Défavorisé dans voisinage favorisé	Public	14	0	0
	Privé	0	0	0
	Ensemble	14	0	0
Défavorisé dans voisinage défavorisé	Public	2	92	24
	Privé	0	1	6
	Ensemble	2	93	30
Autres situations	Public	22	26	30
	Privé	3	8	19
	Ensemble	25	34	49
Ensemble des collèges	*Public*	*97*	*120*	*56*
	Privé	*31*	*24*	*33*
	Ensemble	*128*	*144*	*89*

Tableau 2 - Composition sociale des collèges et des collèges de leur voisinage, dans les Hauts-de-Seine, en Seine-Saint-Denis et dans la ville de Marseille. [15]. Source : MEN-DEPP, Système d'information SCOLARITÉ, rentrée 2013.

Cette typologie met en évidence un type majoritaire dans chacun des deux départements franciliens. Dans les Hauts-de-Seine, les collèges sont majoritairement classés comme « favorisés dans un voisinage favorisé », c'est-à-dire que la part d'élèves d'origine défavorisée est inférieure à la moyenne régionale (30 %) et qu'il en va de même dans les collèges de leur voisinage. D'un autre côté, en Seine-Saint-Denis, les col-

15. Champ : collèges publics et privés sous contrat, hors collèges dont la part d'élèves de PCS non renseignée est supérieure à 25 %. Pour les Hauts-de-Seine et la Seine-Saint-Denis, un collège ou son voisinage sont considérés comme « favorisés » si la moyenne d'élèves d'origine défavorisée est supérieure à la moyenne d'Île-de-France. À Marseille, c'est la moyenne dans l'académie d'Aix-Marseille qui est prise en référence. Le type de chaque collège est obtenu par le calcul d'un indice local de Moran (*cf.* Givord et *al.*, 2016*b*).

lèges sont très majoritairement « défavorisés dans un voisinage défavorisé ». Cette dominance d'un type de collèges n'est nullement surprenante compte tenu des caractéristiques sociales de ces deux départements, et illustre l'emprise de la ségrégation résidentielle sur le recrutement des collèges, surtout les collèges publics.

La typologie permet toutefois de mettre en avant des situations où la composition sociale du collège est en décalage avec celle de son voisinage. Tout d'abord, parmi les collèges défavorisés, on peut distinguer des collèges « défavorisés à proximité de collèges favorisés » dans les Hauts-de-Seine. Ces collèges, tous publics, sont situés au nord du département, à proximité du Val-d'Oise et de la Seine-Saint-Denis. Cette situation les expose à une concurrence forte des établissements voisins. Dans une étude consacrée aux effets de l'assouplissement de la carte scolaire (intervenu en 2007 et 2008), Oberti et Préteceille (2013) montrent que plusieurs de ces collèges (par exemple à Nanterre) ont fait l'objet de nombreuses demandes de dérogation de la part des parents pour que leur enfant soit scolarisé dans un autre collège public plus favorisé, au sud du département [16].

En Seine-Saint-Denis, la configuration de « décalage » la plus fréquente se rencontre parmi les collèges privés. Ces derniers relèvent majoritairement du type de collèges « favorisés au voisinage de collèges défavorisés ». Le secteur privé constitue un recours dans ces territoires pour des parents, plutôt d'origine favorisée, qui ne veulent pas scolariser leur enfant dans le collège public de secteur. Contrairement aux Hauts-de-Seine, les possibilités de dérogation vers un collège public plus favorisé y sont très réduites, puisque les collèges publics sont très majoritairement classés dans la catégorie « défavorisés en voisinage défavorisé ». Pour cette raison, les comportements d'évitement de ces collèges, au moment de l'assouplissement de la carte scolaire, y ont été moins prononcés (Oberti et Préteceille, 2013).

Cette configuration de collèges « favorisés au voisinage de collèges défavorisés » se rencontre également, bien que rarement, parmi les collèges publics : deux cas en Seine-Saint-Denis, un cas à Marseille. Le collège marseillais correspond à celui étudié par Audren (2012) déjà mentionné. Sa situation est associée à une forte attractivité pour les parents habitant dans les quartiers voisins, qui sont nombreux à demander des dérogations pour y scolariser leur enfant. Elle permet également d'interpréter certaines attitudes de parents ayant des enfants scolarisés dans l'établissement visant à préserver la « valeur de l'établissement », notamment leur opposition au projet d'y installer une classe dédiée aux élèves en difficulté (*cf.* supra).

Enfin, si la configuration de collèges « défavorisés au voisinage de collèges défavorisés » s'interprète sans ambiguïté pour les collèges publics, du fait de leur implantation dans des zones très défavorisées, il en va autrement pour les collèges privés. En effet, nous avons vu dans le cas de la Seine-Saint-Denis que les collèges privés, tout en étant implantés sur des territoires défavorisés, pouvaient malgré tout apparaître comme relativement favorisés, compte tenu du fait qu'ils ne sont pas soumis à la sectorisation. Le fait que dans les quartiers nord de Marseille, les collèges privés apparaissent pour

16. Dans un autre département, celui du Val-de-Marne, Poupeau et François (2008) ont également illustré la concurrence dont faisaient l'objet les collèges publics d'Ivry-sur-Seine, compte tenu de leur proximité avec des établissements, notamment parisiens, plus favorisés. Ces collèges publics relèvent, pour trois sur quatre, de la catégorie « collèges défavorisés dans un voisinage favorisé » dans notre typologie.

la plupart très défavorisés (six d'entre eux) suggère un positionnement spécifique à l'égard des familles. Ces collèges remplissent auprès de la population résidente une « fonction sociale » assumée comme telle qui prend aussi une dimension interculturelle : plusieurs de ces établissements, catholiques, accueillent une forte proportion, voire une majorité d'enfants d'immigrés musulmans, et sont des « laboratoires d'une éducation interculturelle d'un genre singulier en France, car elle inclut une dimension interreligieuse tout en assumant la laïcité » (Audren et Lorcerie, 2013, p. 51). Cet exemple, qui contraste avec la situation de collèges privés plus au sud de la ville et situés sur des « créneaux d'excellence sociale et scolaire » illustre aussi l'hétérogénéité très forte au sein du secteur privé.

Ainsi, cette confrontation de la typologie avec des travaux de sociologues et géographes menés sur les mêmes territoires permet d'en offrir une forme de validation. En effet, pour plusieurs de ces collèges, leur situation par rapport à la ségrégation, décrite dans la typologie, correspond à de réelles spécificités en termes d'offre éducative, et de rapports aux familles.

4 Conclusion et pistes à développer

La ségrégation sociale entre les collèges représente un défi pour la relation avec les familles, à deux titres. Tout d'abord, la concentration d'élèves de milieux sociaux défavorisés dans une partie des collèges y est associée à des difficultés scolaires plus fréquentes et à un climat scolaire moins favorable. Cette situation risque d'y renforcer des difficultés dans les relations avec les familles, notamment celles les plus éloignées de la culture scolaire. Ensuite, les forts écarts de composition sociale, lorsqu'ils sont constatés entre des collèges voisins, sont générateurs de tensions autour de la carte scolaire, qui peuvent également se traduire dans les attentes des familles à l'égard des établissements. Plusieurs travaux ont ainsi illustré la façon dont certains établissements ont mis en place des classes « protégées » répondant à la demande, explicite ou implicite, d'une partie des familles.

Bien sûr, il faut se garder de toute généralisation excessive, qui conduirait à « noircir » la situation des collèges et territoires les plus défavorisés, ou encore à considérer leur situation comme figée. Les recherches qualitatives citées ont aussi mis en avant plusieurs situations où le travail des enseignants a fait l'objet d'une forte reconnaissance de la part des parents (van Zanten, 2001), où leur implication auprès des familles n'a pas été vécue comme une intrusion mais valorisée (Asdih, 2012). Par ailleurs, des travaux quantitatifs ont mis en avant l'efficacité de certains dispositifs permettant d'améliorer les relations entre les familles et le collège (Rakocevic, 2014). En France, le dispositif « mallette des parents », expérimenté en sixième dans une quarantaine de collèges de l'académie de Créteil, majoritairement en zone d'éducation prioritaire, a par exemple donné des résultats très encourageants (Avvisati et *al.*, 2010*b*).

Par ailleurs, les constats qui viennent d'être présentés sont déjà bien connus et documentés. La ségrégation entre établissements en Île-de-France, ou à Marseille, a déjà fait l'objet de recherches multiples et approfondies. L'objet de ce chapitre n'était pas d'apporter des connaissances nouvelles sur le lien entre la ségrégation et les relations école-famille, mais de faire le pont entre ces recherches, essentiellement qualitatives,

et les travaux quantitatifs, notamment ceux menés par la DEPP. Nous souhaitions montrer quels types d'outils statistiques peuvent permettre de contextualiser ces travaux et de les prolonger, par exemple en les appliquant à d'autres territoires. Il serait en particulier intéressant de faire une typologie des collèges sur les agglomérations des départements d'outre-mer, caractérisées pour la plupart par une forte ségrégation et de forts écarts de composition sociale entre collèges publics et privés. Les interprétations devraient bien évidemment prendre en compte les spécificités de ces territoires en matière de contexte scolaire et socio-économique. Certains choix méthodologiques devraient y être adaptés, par exemple sur la façon de prendre en compte l'origine sociale : la catégorie d'« origine défavorisée » présente le défaut d'être vaste et hétérogène, et ses contours discutables, *a fortiori* pour les départements d'outre-mer [17].

Un autre axe de travail important pour les travaux quantitatifs serait d'illustrer plus finement le lien entre la composition sociale et scolaire des établissements, leur insertion dans un environnement plus ou moins ségrégué, et les relations école-famille, à partir du recueil d'informations dans les enquêtes de la DEPP auprès des familles et des établissements. La typologie des collèges qui a été proposée, pourrait ainsi être mise en relation avec les variables disponibles sur la perception du collège et les relations avec l'établissement, recueillies dans l'enquête « Famille » du panel DEPP des collégiens.

Enfin, dans le prolongement direct des travaux présentés, nous souhaitons apporter des résultats originaux sur le lien entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire, en mobilisant cette fois les données sur la sectorisation des collèges publics [18]. Disposer de cette information permettrait plus facilement de caractériser les choix familiaux et leurs conséquences sur la ségrégation. Par exemple, pour un collège public donné, il serait possible de mettre en relation le nombre d'élèves « théorique » que ce collège devrait avoir compte tenu de la carte scolaire, et le nombre d'élèves constaté, et de même pour ce qui est de sa composition sociale « théorique » avec celle observée. Cette mise en relation, déjà proposée par Cadoret (2017) dans une étude sur la ville de Clermont-Ferrand, permettrait de visualiser différemment la position de chaque collège dans la concurrence locale entre établissements, dont on a vu qu'elle constitue un élément de contexte important contribuant à moduler les relations entre collèges et familles.

5 Références

Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? *Éducation et formations*, 88-89, MENESR-DEPP, 61-77.

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances Familles Générations*, 16, 234-52.

Arzoumanian, P. et Dalibard, É. (2015). Cedre 2014 – Mathématiques en fin de collège : une augmentation importante du pourcentage d'élèves de faible niveau. *Note d'information*, 19, MENESR-DEPP.

17. En réponse à ces limites de la catégorisation habituelle des origines sociales, la DEPP a introduit un « indice de position sociale » (Rocher, 2016), où chaque catégorie sociale (nomenclature sur deux positions) est affectée d'un score reflétant un contexte familial plus ou moins propice aux apprentissages. Ce score est utilisé, dans les calculs sur la composition sociale des établissements et leur ségrégation, comme une variable numérique (*cf.* notamment Cadoret, 2017).

18. Cette donnée n'est actuellement pas disponible de façon systématique dans les systèmes d'information du ministère de l'éducation nationale, mais la DEPP et l'INSEE collaborent avec plusieurs académies qui en disposent, afin de proposer des résultats sur certains départements.

Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales à Marseille. *Rives méditerranéennes*, 42, 135-155.

Audren, G. et Lorcerie, F. (2013). À Marseille : une école polarisée mais diverse, *Projet*, 333, 42-51.

Avvisati, F., Besbas, B. et Guyon, N. (2010a). Parental involvement in school : A literature review, *Revue d'économie politique*, 120, 759-778.

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. et Maurin, É. (2010b). *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée*, rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse.

Beaumont, B. (2015). Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. *Éducation et formations*, 88-89, MENESR-DEPP, 41-59.

Brasseur, M.-F., Caille, J.-P., Dion, É. et Morice, F. (2015). L'implication des parents au cours préparatoire : des pratiques déjà très liées au capital culturel de la famille, *Note d'information*, 26, MENESR-DEp.

Broccolichi, S. (1997). Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les dossiers d'éducation et formations*, 101, MENRT-DPD, 103-123.

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 conditons de scolarisation et la réussite scolaire des élèves, *Éducation et formations*, 74, 31-48.

Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 75-91.

Cadoret, A. (2016). Profil social des collèges : les contrastes entre les départements de la région Auvergne Rhône-Alpes, *Portrait social 2016 : la mixité sociale*, Plate-forme de l'observation sanitaire et sociale Auvergne Rhône-Alpes, 51-58.

Cadoret, A. (2017), La mixité sociale des collèges de Clermont-Ferrand, *Géographie de l'école*, MENESR-DEPP, 96-115.

Cebolla-Boado, H. (2007). Immigrant Concentration in Schools : Peer Pressures in Place ? *European Sociological Review,* 23, 3, 341-356.

Charmes, É. (2007). Carte scolaire et clubbisation des petites communes périurbaines. *Sociétés contemporaines*, 67, 67-74.

Dalsheimer-Van der Tol, N. et Murat F. (2011). Les parents et l'école en France et en Europe, *Éducation et formations*, 80, MEN-DEPP, 79-94.

Dubet, F. (2013). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire », *Regards croisés sur l'économie*, 12, 133-142.

Fack, G. et Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108, 44-62.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 3, 413-447.

Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation.* Paris, Presses universitaires de France.

Floch J.-M. (2012), Détection des disparités socio-économiques. L'apport de la statistique spatiale, *Document de travail de la Direction de la Diffusion et de l'Action régionale*, H 2012/04.

Fougère D., Kiefer N., Monso O. et Pirus C. (2017), La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges : quels effets sur les résultats scolaires ? *Éducation et formations*, 95, MEN-DEPP, 139-172.

Givord, P., Guillerm, M., Monso, O., Murat, F. et Afsa, C. (2015). Quels outils pour mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une application à la composition sociale des collèges français. Actes des XII^{es} Journées de Méthodologie Statistique, Paris, 31 mars-2 avril 2015.

Givord, P., Guillerm, M., Monso, O. et Murat, F. (2016a). Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français, *Éducation et formations*, 91, MENESR-DEPP, 21-51.

Givord, P., Guillerm, M., Monso, O. et Murat, F. (2016b). La ségrégation sociale entre les collèges. Quelles différences entre public et privé, aux niveaux national, académique et local ? *Éducation et formations*, 91, MENESR-DEPP, 21-51.

Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents : années scolaires 1991-1992 et 2002-2003, *Insee Première*, 996.

Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens, *Éducation et formations*, 88-89, MENESR-DEPP, 79-99.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.

Keskpaik, S. et Salles, F. (2013), Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003, *Note d'information*, 13.31, MEN-DEPP.

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 (4).

Ly S.-T. et Riegert A. (2016), Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français. In Cnesco (dir.) *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris, La Découverte.

Michel, C., Missègue, N. et Theulière, M. (2010). Les inégalités de revenus entre les DOM et la métropole. *Insee Première* (1279).

Oberti, M. et Préteceille, E. (2013). Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis, *Éducation et formations*, 83, MENESR-DEPP, 59-72.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Pirus, C. (2016). En 2011, une famille sur trois était insatisfaite de l'aide apportée aux élèves en difficulté au cours du collège. *Note d'information*, 23, MENESR-DEPP.

Poupeau, F. et François, J.-C. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire,* Paris, Raisons d'Agir.

Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formations*, 85, 31-46.

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves ». *Éducation et formations*, 90, MENESR-DEPP, 5-27.

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