



SEMINAIRE n°7

SEGREGATION URBAINE ET EDUCATION : QUELS ENJEUX POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ?



Programme

10h00 - 10h15 : Introduction par **Emmanuel Raoul**, Secrétaire permanent du PUCA, Direction Générale de l'Aménagement, du Logement et de la Nature, Ministère de l'Ecologie, du Développement Durable et de l'Energie et Ministère de l'Egalité des Territoires, **Catherine Baumont**, Professeur, Université de Bourgogne et **Rachel Guillain**, Professeur, Université de Bourgogne.

10h15 - 13h00 : Session 1 « Ségrégation socio-spatiale et éducation : état des lieux et analyse comparative »

Présidence : Jean-Michel Floch, INSEE, Département de l'Action Régionale

Discutant : Fabrice Murat, Ministère de l'Education Nationale, DEPP

Rémi ROUAULT, Professeur, Université de Caen, Laboratoire ESO

« Atlas des fractures scolaires en France : Une école à plusieurs vitesses »

Fanny ALIVON, Doctorante, Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon

« Traitement de la ségrégation par l'intervention publique dans le système éducatif »

Echanges avec la salle

14h15 - 16h45 : Session 2 « Ségrégation urbaine et éducation : méthodologie de l'évaluation des politiques publiques »

Présidence : Yves Crozet, Professeur Sciences Po Lyon et Université de Lyon II, Laboratoire d'Economie des Transports

Discutant : Pierre-Yves Cusset, Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective

Manon GARROUSTE, Doctorante, CREST

« Effets d'évitement scolaire liés à la politique des Réseaux 'Ambition Réussite' »

Florent SARI, Maître de Conférences, Université de Nantes, Laboratoire IEMN-IAE

« Effets contextuels et effets de pairs : quelles conséquences sur la réussite scolaire ? »

Echanges avec la salle

16h45 - 17h00 : Conclusion et perspectives par **Emmanuel Raoul** (PUCA), **Rachel Guillain** (Université de Bourgogne) et **Catherine Baumont** (Université de Bourgogne).

Introduction du séminaire

Par Emmanuel RAOUL

Secrétaire permanent du PUCA, Direction Générale de l'Aménagement, du Logement et de la Nature, Ministère de l'Ecologie, du Développement Durable et de l'Energie et Ministère de l'Egalité des Territoires

Catherine BAUMONT

Professeur, Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon

et Rachel GUILLAIN

Professeur, Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon

Emmanuel Raoul introduit le séminaire en rappelant que le sujet d'aujourd'hui soulève des enjeux très importants et d'avenir. En effet, les différentes observations réalisées sur l'organisation des espaces urbains s'accordent sur le fait que la ségrégation s'accroît dans la plupart de nos villes. Dans ce contexte, la compréhension des mécanismes à l'origine de ce phénomène et du rôle du système éducatif dans la réduction ou l'accroissement des inégalités socio-spatiales sont des enjeux particulièrement importants. Le PUCA considère en effet que la clef du développement durable des villes réside dans la dimension sociale de ce développement.

Catherine Baumont rappelle que le séminaire d'aujourd'hui s'inscrit dans un programme de recherche associant la MSH de Dijon et le PUCA. Une vingtaine de chercheurs appartenant à des laboratoires de géographie (THEMA), d'économie (CESAER et LEDi) et de sciences juridiques (CREDESPO) y participent. Ce programme se concentre sur les différents aspects de l'approche économique des dynamiques urbaines face aux enjeux de la durabilité. Les aspects traités sont environnementaux, sociaux - à travers notamment la question des ségrégations socio-spatiales - et bien sûr économiques puisque le programme cherche à éclairer par des mécanismes économiques les dynamiques urbaines.

Rachel Guillain remercie le PUCA pour son accueil et l'ensemble des participants au séminaire. Elle rappelle qu'un ensemble de politiques publiques sont mises en place pour lutter contre la ségrégation parce qu'elle nuit au bien-être des populations, engendre des coûts économiques importants et, plus globalement, porte préjudice à l'attractivité des villes. Ces politiques publiques ont de multiples dimensions : logement, éducation, emploi, prévention de la délinquance, cadre de vie, etc. Le séminaire d'aujourd'hui s'intéressera plus particulièrement au rôle des politiques publiques éducatives car, bien que ces différentes politiques sectorielles soient fortement interdépendantes, elles ont chacune leur logique propre qu'il est important de bien comprendre pour apporter des préconisations aux acteurs publics. Les deux interventions de ce matin permettront de dresser un état des lieux des fractures scolaires sur le territoire et de proposer une approche comparative des politiques publiques éducatives, celles de cet après-midi porteront plutôt sur l'évaluation des politiques publiques en matière d'éducation.

Compte-rendu des interventions et discussions



Session 1 « Ségrégation socio-spatiale et éducation : état des lieux et analyse comparative »

Introduction de la session

Par Jean-Michel FLOCH

Président de session, INSEE, Département de l'Action Régionale

La première intervention de la matinée permettra d'apporter un regard de géographe sur la question scolaire. Elle interroge la pertinence des zones d'intervention de l'action publique en se demandant si des politiques fortement territorialisées ne produisaient pas des effets contraires aux résultats attendus. La seconde questionne les politiques publiques éducatives par l'approche économique. Elle fournit une comparaison des politiques menées dans différents pays et confronte les travaux d'évaluation de ces dispositifs. Elle permet de prendre conscience des progrès méthodologiques qu'il reste à faire pour que ces travaux puissent apporter des résultats fiables et orienter l'action publique. Plus généralement, les problèmes soulevés par ces présentations plaident en faveur d'un rapprochement entre les acteurs de la recherche, de l'éducation et de la statistique publique.

Intervention 1 : « Atlas des fractures scolaires en France : Une école à plusieurs vitesses »

Par Rémi ROUAULT

Professeur à l'Université de Caen, Laboratoire ESO

Cette intervention apporte un témoignage sur les fractures scolaires en France, dans la continuité de l'« Atlas des fractures scolaires en France » produit Rémi Rouault et paru en 2010. Plus précisément, il s'agit de comprendre comment les individus s'emparent de l'espace et l'usage et les pratiques qu'ils en font. Appliqué au cadre de l'éducation et de la ségrégation, il s'agit de comprendre les comportements des parents en matière de scolarisation des enfants, en fonction des aménagements et infrastructures scolaires présentes sur le territoire, mais également des perceptions et représentations associées à une formation ou à un établissement particulier. En effet, on constate qu'en matière de ségrégation éducative, les représentations sont parfois peu rationalisées et s'attachent plus à des images ou des réputations. Ainsi, les notions de conflit ou de concurrence apparaissent entre les parents, les élèves et les établissements. On note également l'existence de frictions entre les différents acteurs du système éducatif : ceux qui le structurent et l'aménagent, ceux qui en ont l'usage ou ceux qui le contrôlent ou s'en servent en fonction de leurs intérêts. Par exemple, si l'on s'intéresse à la question de la carte scolaire, on remarque rapidement les limites d'une telle mesure en constatant la fuite de certains élèves issus de classes supérieures des établissements de périphérie vers ceux du centre-ville (l'étude est basée principalement sur le cas de l'agglomération de Caen).

En outre, il est nécessaire de définir ce qu'est une « fracture » scolaire. Rémi Rouault présente ce phénomène comme une rupture durant la scolarité de l'élève l'écartant de la voie

suivie par la majorité des autres élèves. Une telle différence de parcours peut être due au décrochage scolaire, pas toujours irréversible, à l'entrée dans des filières de « relégation », à des sorties précoces du système éducatif ou encore à une mauvaise orientation débouchant sur une formation subie.

De même, on constate que le système éducatif est passé d'un système répondant à une demande sociale (éduquer le plus grand nombre) à un système éducatif à la carte. Ainsi, comment faire converger demande sociale et demande individuelle, cette dernière étant de plus en plus prégnante ? Depuis la réforme Berthoin de 1959 visant à fournir à la société française une jeunesse éduquée, le système éducatif a glissé vers un système individualisé de service à la personne plus que de service public ; « de la carte scolaire à la scolarisation à la carte ». Cette individualisation des parcours a été rendue possible au fil des ans par la multiplication des options et formations proposées, différenciant les établissements et induisant des comportements d'évitement de la carte scolaire. De même, le développement de l'offre de prestations éducatives privées, telles que les établissements privés ou les prestations de cours particuliers, ont accentué ce phénomène d'individualisation des parcours scolaires.

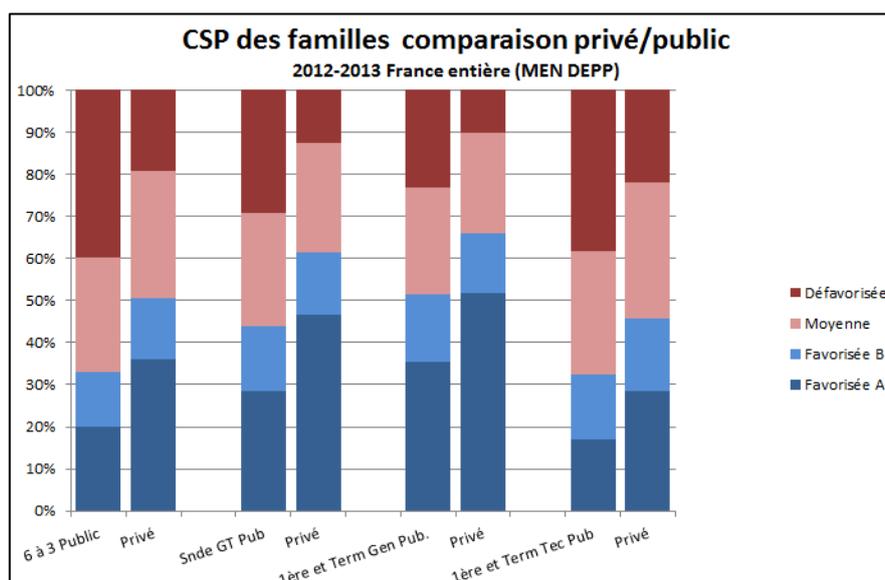
Ainsi, les fractures scolaires en France seront présentées sous l'angle de la reproduction des inégalités socio-économiques dans un premier temps, puis au regard des contextes sociaux locaux dans un second temps.

• La reproduction des inégalités socio-économiques

Si l'on s'intéresse au cas de l'agglomération caennaise, on constate que la carte scolaire est doublement ignorée :

- ✓ de nombreux élèves intègrent des établissements de centre-ville alors qu'ils résident à plus de 40 km (souvent pour bénéficier d'une formation ou option particulière) ;
- ✓ il y a de nombreux échanges entre les établissements privés et publics, permettant de déjouer la carte scolaire.

Figure 1 : Comparaison de la composition sociale des établissements publics et privés.

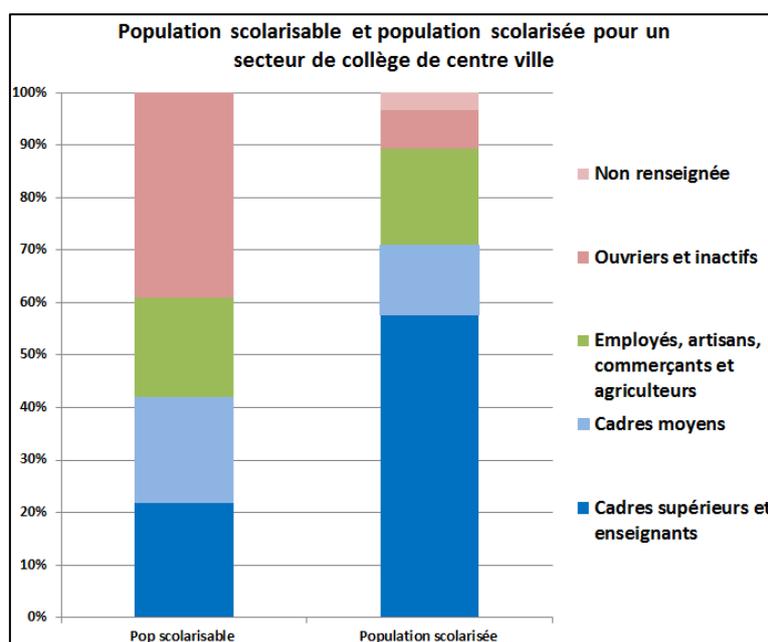


On constate en effet que les établissements privés accueillent plus d'enfants de classes dites « favorisées » que les établissements publics, prouvant que les classes supérieures peuvent éviter la carte scolaire en scolarisant leurs enfants dans le privé.

Si ces données concernent la France entière, Rémi Rouault précise que plus le découpage utilisé est lâche, plus la mixité est grande. En effet, lorsqu'un établissement rayonne sur une grande zone géographique, c'est toute la population de cette zone qui y est scolarisée, sans distinction et sans alternative possible. En revanche, si un établissement est destiné à accueillir les élèves d'un quartier en particulier alors on retrouve la composition sociale du quartier dans l'établissement. Plus le découpage est fin, plus la population du quartier ou de l'établissement est homogène et plus le phénomène de ségrégation éducative (dans les résultats scolaires ou dans la composition sociale des élèves par exemple) est important.

Ce phénomène d'évitement de la carte scolaire est confirmé par la composition sociale des établissements scolaires de centre-ville.

Figure 2 : Population scolarisable vs population scolarisée d'un établissement de centre-ville de Caen



Ce graphique indique que la population scolarisée dans les établissements de centre-ville issue des classes dites « favorisées » (cadres moyens et classes supérieures) est plus importante que la population scolarisable issue de ces mêmes milieux. Cela signifie que des élèves ne provenant pas de la population scolarisable de l'établissement, soit du quartier, sont pourtant scolarisés dans un établissement du centre-ville ; la carte scolaire est ignorée. Il y aurait donc un effet de submersion des élèves « locaux » par les élèves « hors secteur scolaire ». En revanche, le zonage ou la labellisation « ZEP » d'un quartier produit l'effet inverse, les élèves scolarisés dans un établissement ZEP issus des classes favorisées sont moins nombreux que les élèves scolarisables issus de ces mêmes classes ; il y a donc un évitement de ce type d'établissement par les classes « supérieures ».

De plus, si l'on s'intéresse aux effets de quartier ou de voisinage, on constate que les zones de la ville connaissant le plus grand taux d'élèves non scolarisés sont entourées de zones elles aussi concernées par ce phénomène ; il y aurait donc une corrélation spatiale des taux de scolarisation dans la ville.

Figure 3 : Part des 15-24 ans scolarisés

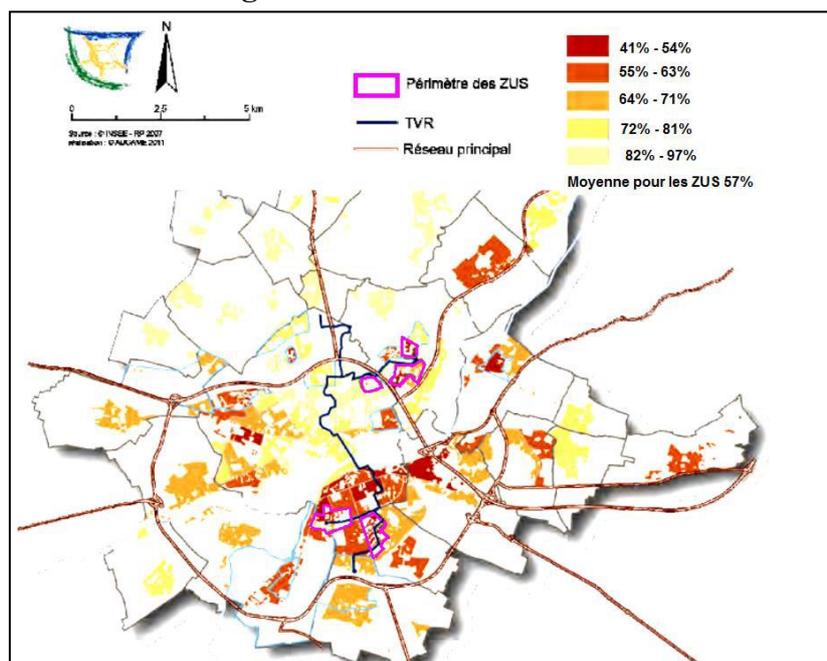
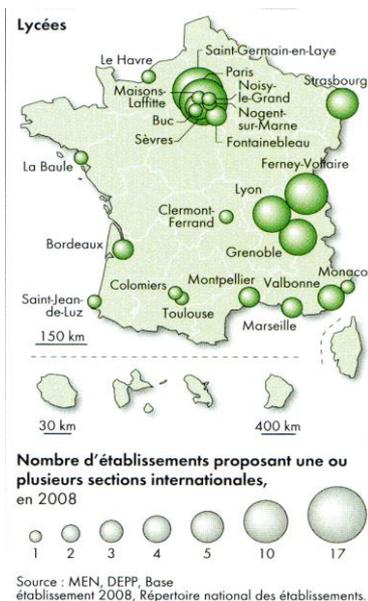


Figure 4 : Les sections internationales en lycée



Enfin, on remarque que les effets de ségrégation sont aussi dus à la hiérarchie urbaine : si l'on considère la géographie des formations internationales en Ile-de-France, on remarque que ces classes ne sont jamais implantées en banlieue « modeste » mais seulement au centre de Paris ou dans les banlieues « huppées » de la capitale.

Ainsi, si l'on considère les comportements d'évitement volontaires des parents, et les phénomènes spatiaux spontanés (localisation des sections, effet de diffusion), alors les inégalités tendent à se reproduire dans le temps et la ségrégation éducative à se figer spatialement.

• Impacts des contextes sociaux locaux

Cette analyse est menée sur la base de l'évaluation du contrat de ville de l'agglomération caennaise jusqu'en 2006 et souligne que la répartition des financements peut être à l'origine d'inégalités face à l'éducation, en ce sens que les financements alloués à l'éducation n'atteignent pas toujours les populations cibles. Ce phénomène s'explique tout d'abord par le fait que les financements passent par les associations et qu'il est difficile de savoir précisément à qui ils bénéficient ensuite. De plus, l'évaluation de l'efficacité des actions est difficile à mener puisque ces associations n'établissent généralement pas de « fiche » par jeunes accueillis, il est donc compliqué de connaître l'origine sociale et géographique du jeune et s'il devait ou non bénéficier d'une aide. On peut alors se retrouver dans la situation où, des populations hors périmètre ou hors critères bénéficient des programmes ou aides.

Malgré cette source d'inefficacité des politiques éducatives, il faut noter que l'existence d'associations (de soutien, d'accompagnement ou même sportives) permet la coprésence sur un même espace de populations différentes, favorisant ainsi la mixité sociale.

On remarque également que la labellisation ZEP provoque une fuite des élèves issus des classes « supérieures » mais également du personnel enseignant. Cette migration provient-elle de l'effet du zonage, ou de la difficulté du métier ayant entraîné ce zonage, ou encore du mode de recrutement des enseignants dans ces quartiers labélisés ? Par exemple, les académies de Versailles ou de Créteil sont celles qui comptent le plus d'enseignants de moins de 30 ans, ce sont les académies de début de carrière.

• Témoignage sur le projet commun de Flers et Alençon

Le projet visait à mettre en place, en plus du programme de réussite éducative à destination des élèves, des actions à destination des familles et, plus particulièrement, des parents. L'idée est que si l'on associe les parents à l'éducation, on favorise la réussite scolaire des enfants, en ce sens que le système éducatif ne remplace pas les parents. Ainsi, si l'on rapproche les parents de l'école, on les place dans une relation d'échange et de coopération avec le système éducatif, relation favorable à la réussite des enfants.

Pour conclure, Rémi Rouault souligne qu'il existe une permanence des facteurs socio-économiques et socio-culturels dans les difficultés scolaires. Il soumet ensuite quelques réflexions et préconisations :

- ✓ Il semble nécessaire de changer les approches vis-à-vis des élèves en difficulté scolaire ;
- ✓ Concernant la question de la mixité sociale, bien qu'il y ait coprésence de différentes catégories sociales dans un établissement scolaire, la ségrégation et la différenciation des élèves se fait aussi par les programmes ou actions menés dans ces établissements.
- ✓ Au sujet de la prise en compte de l'élève dans les statistiques : l'élève est considéré comme un individu isolé, or sa place dans la famille, dans la fratrie est importante. La relation de la famille et de la fratrie à l'école influence la relation de l'élève à l'école.
- ✓ La réalisation d'études longitudinales rétrospectives sur la place de l'enfant dans l'histoire familiale vis-à-vis de l'école (exemple des enfants réalisant le même parcours scolaire que les parents, fréquentation des mêmes établissements de « père en fils ») pourrait être très intéressante pour comprendre la stabilité des inégalités et la reproduction sociale.

*Compte-rendu : Marion Girard, Doctorante,
Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon*



Intervention 2 : « Traitement de la ségrégation par l'intervention publique dans le système éducatif »

Par Fanny ALIVON

Doctorante, Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon

Cette intervention s'intéresse plus particulièrement aux impacts des politiques publiques éducatives compensatoires (PPEC), à travers une revue de la littérature en économie.

Ces politiques sont souvent critiquées, notamment sur l'idée que beaucoup de moyens y sont alloués, pour au final des résultats très nuancés.

Les auteurs se sont donc demandés si ces politiques éducatives ont réellement porté leurs fruits pour lutter contre la ségrégation, et si oui, si leurs impacts étaient toujours les mêmes partout et pour tous. Pour répondre à cela, une synthèse comparative de la littérature a été réalisée afin de dégager un ensemble de préconisations en vue d'améliorer l'efficacité de ces politiques et d'engager une réflexion sur les méthodes utilisées pour les évaluer.

• Pourquoi s'intéresser aux politiques éducatives dans le cadre de l'analyse de la ségrégation ?

Constat est fait que, les enfants en situation de difficultés scolaires, de décrochage, ou qui ne réalisent pas un parcours scolaire complet leur permettant l'obtention d'un diplôme ou de qualifications, font face par la suite à des problèmes d'insertion sur le marché du travail, ce qui vient renforcer la ségrégation déjà existante. Intervenir sur ces élèves dès le plus jeune âge permettrait donc de traiter le problème à sa source.

Les politiques éducatives peuvent donc être vues comme un moyen d'améliorer le parcours des élèves pour leur assurer l'acquisition d'un certain nombre de compétences qu'ils pourront ensuite valoriser sur le marché du travail, afin de leur permettre une meilleure insertion professionnelle. Elles peuvent ainsi être considérées comme des outils pour lutter contre la ségrégation, au moins sur le marché du travail.

• Présentation des politiques publiques éducatives compensatoires

Les politiques publiques éducatives partent toutes d'un constat commun : il existe des écarts importants de performances entre les élèves les plus en difficulté et/ou les plus défavorisés et leurs pairs plus favorisés. Les politiques compensatoires ont donc pour objectif de combler ces écarts mais également d'aider les élèves les plus en difficulté. Derrière cet objectif commun se cache une pluralité de mises en œuvre, avec cette opposition traditionnelle entre politiques territorialisées et politiques individualisées.

Les politiques individualisées se concentrent sur l'individu indépendamment de sa localisation sur le territoire. C'est le cas par exemple du programme *Special Educational Needs* mis en place en Grande-Bretagne. L'objectif est d'aider les élèves afin de leur assurer un avenir meilleur, en améliorant leur réussite et en leur assurant un parcours scolaire qui permet une insertion professionnelle.

Les politiques territorialisées relèvent d'une autre logique : il s'agit de doter de ressources supplémentaires les établissements qui se trouvent sur un territoire qui concentre les difficultés socioéconomiques. C'est par exemple le cas de la politique d'éducation prioritaire en France, du programme *Excellence in Cities* en Angleterre, ou encore du *Title I* aux Etats-Unis. L'objectif est le même que les politiques individualisées, avec en plus un objectif de plus court terme portant sur la revalorisation du quartier à travers l'école.

Ce clivage politiques individualisées/politiques territorialisées se retrouve dans la littérature économique et donne lieu à un débat récurrent : quel est le type de politique à mettre en œuvre ? Quel est le type de politique le plus efficace ?

Ce clivage est ici dépassé car, malgré des mises en œuvre très différentes, les impacts et les résultats de l'une et l'autre de ces politiques diffèrent, indépendamment de leurs modalités de fonctionnement.

• Analyse des impacts des politiques publiques

Les études économiques mettent généralement en avant des conclusions globales sur les effets de telle ou telle politique. Mais si l'on pousse davantage l'analyse, on peut également déceler la présence d'effets plus différenciés, plus hétérogènes qui pourraient venir nuancer ces conclusions parfois trop générales. On entend par effets hétérogènes, des impacts qui seraient conditionnels et qui sont généralement occultés.

Ces deux constats amènent à mettre en place une méthodologie en deux étapes : identifier d'abord dans la littérature les effets généraux des PPEC, pour ensuite déceler la présence d'effets différenciés dans le but de proposer des pistes d'amélioration des politiques éducatives et d'identifier les critères qui pourraient rendre ces politiques plus efficaces.

✓ Les effets globaux

- **Sur la réussite scolaire :** les résultats sont nuancés, certaines évaluations montrent des effets positifs des politiques sur la réussite des élèves, comme par exemple le *Bagrut 2001 Program* en Israël, d'autres rapportent un effet contreproductif qui diminuerait les performances des élèves, comme c'est le cas pour le *Title I* aux États-Unis.
- **Sur la scolarité et le parcours des élèves :** les résultats, dont les détails sont fournis dans le tableau suivant, sont également nuancés.

	Programme	Auteurs	Effets
Impacts positifs	 Excellence in Cities	Machin et al. (2004 ; 2010)	Diminution absentéisme
	 Zones d'Éducation Prioritaire	Bénabou et al. (2009)	Augmentation nb d'heures d'enseignement par élève
	 Réseau Ambition Réussite	Beffy et Davezies (2013)	Augmentation nb d'heures d'enseignement par élève
	 Carolina Abécédérian Program	Curie (2001)	Diminution redoublement futurs Augmentation proba être encore dans système à 21 ans Augmentation proba finir cursus universitaire
	 Perry Preschool Program	Curie (2001)	Niveau de diplôme et revenu + élevés Diminution comportements criminels Diminution dépendance aux aides sociales
Impacts négatifs	 Title I	Van der Klaauw (2008)	Taux de fréquentation plus faibles Taux redoublement plus élevés
	 Zones d'Éducation Prioritaire	Bénabou et al. (2009)	Modification composition corps enseignant
	 Réseau Ambition Réussite	Beffy et Davezies (2013)	Modification composition des élèves

Au vue des évaluations économiques, les résultats globaux apparaissent donc mitigés : certains programmes présentent des résultats positifs, d'autres des résultats négatifs et d'autres une absence totale d'impact.

✓ Les effets différenciés

En poussant l'analyse un peu plus en avant, des impacts différenciés ont été décelés. Ces impacts diffèrent selon deux principaux points : les caractéristiques des écoles et les caractéristiques des élèves. Ainsi le contexte scolaire comme la taille de l'école et l'ancienneté de l'établissement dans le programme semble jouer un rôle dans l'efficacité de ces politiques. Du côté des élèves, il existe des différences d'impact des PPEC en fonction de l'âge et des capacités des élèves.

• Les préconisations

Ces impacts différenciés pourraient sous-tendre une efficacité plus importante des programmes et suggèrent donc des voies d'amélioration. Afin d'éviter la dilution actuelle des moyens, il pourrait être utile de les recentrer sur les élèves qui en ont le plus besoin et sur ceux sur lesquels les programmes sont les plus efficaces, à savoir les plus jeunes.

On pourrait également penser que le problème d'inefficacité de ces politiques ne vient pas de la mise en œuvre même, mais plutôt de l'intensité des effets de la ségrégation qui ne peuvent pas être contrés par cette seule politique. Il pourrait ainsi être nécessaire d'associer ces politiques à des mesures d'accompagnement. Les PPEC ont pour effet pervers d'entraîner une stigmatisation des populations traitées, il pourrait donc être intéressant de réfléchir à des mesures de réintégration de ces élèves et de revalorisation des établissements et des quartiers. Ainsi, l'effet de la politique ne se perdrait pas dans son effet pervers de stigmatisation.

Il pourrait enfin être intéressant d'impliquer davantage les parents dans le processus éducatif.

• Une réflexion quant à la méthodologie utilisée

Au vue de l'hétérogénéité des résultats mis en lumière par les études, parfois même sur un même programme, les auteurs s'interrogent sur la mesure de ces effets et l'évaluation même de ces politiques. La question est de savoir si la pluralité des effets constatés ne peut pas être liée à la mise en place de méthodologies qui pourraient s'avérer être biaisées ou à la présence de comportements qui ne peuvent pas être pris en compte et qui auraient un effet indirect sur l'efficacité des PPEC.

L'évaluation économique est une discipline complexe dont plusieurs points peuvent être discutés. Un point récurrent, qui n'est pas spécifique aux politiques éducatives, est la constitution d'un groupe de contrôle pertinent. Dans le cadre d'expériences non-aléatoires comme les PPEC, il est difficile d'être certain de la pertinence de la constitution du groupe.

Il existe également des limites propres aux méthodes d'estimation utilisées. Dans la plupart des études, les auteurs utilisent soit la différence en différence, soit la régression sur discontinuité ; chacune présente des limites qui pourraient remettre en cause les résultats trouvés.

La différence en différence a une hypothèse identificatrice très forte qui veut qu'il existe une tendance commune entre les résultats du groupe de contrôle et du groupe de traitement. C'est-à-dire que si le groupe traité ne l'était pas, si l'on raisonnait en l'absence de la politique, le groupe traité et le groupe de contrôle devraient avoir des résultats qui évoluent dans le même sens. La limite de cette méthode est que cette hypothèse est fragile et surtout qu'elle n'est pas testable.

La régression sur discontinuité se base sur l'existence de seuils d'éligibilité. La limite principale de cette méthode est que les résultats obtenus ne sont valables qu'aux niveaux des seuils, il n'est pas possible de généraliser ces conclusions. On ne connaît donc pas l'effet des politiques loin des seuils d'éligibilité. Peut-être que celles-ci s'avèrent avoir des effets positifs (ou négatifs) pour les populations se trouvant loin de ces seuils.

L'importance et la multiplicité des limites méthodologiques des évaluations amènent à repenser la réalité des effets mesurés des programmes éducatifs.

À cela s'ajoute la question de la prise en compte des comportements. Ces programmes ont des effets stigmatisants qui entraînent la mise en place de stratégies d'évitement. Mais on a

également la présence de comportements de mimétisme ou de conformisme ou encore une modification des attentes des enseignants. Ces comportements, induits par la présence des programmes éducatifs, ne sont pas pris en compte dans l'évaluation de telles politiques. Leur introduction dans les estimations, si elle était possible, entrainerait sûrement une modification des effets constatés des programmes d'éducation compensatoires qui seraient peut-être plus proches des vrais impacts.

Pour conclure, il s'agit ici d'une photographie par une revue de la littérature de l'évaluation des politiques publiques éducatives compensatoires. Certaines évaluations apportent des résultats optimistes en rapportant un effet positif de certains programmes sur la scolarité des élèves qui permettrait potentiellement de lutter efficacement contre la ségrégation future. Mais ce processus de lutte contre la ségrégation via le système scolaire implique que l'on considère qu'il n'existe pas d'autres phénomènes ségrégatifs sur le marché du travail, comme par exemple la présence de discrimination.

*Compte-rendu : Fanny Alivon, Doctorante,
Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon*



Discussions-échanges

Fabrice Murat (DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale) rappelle que le thème de la ségrégation urbaine est aujourd'hui en plein développement au sein de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale. Il présente ensuite les activités de la DEPP en les reliant aux deux présentations de ce matin. Trois thèmes principaux seront abordés : l'étude du pilotage des académies, l'éducation prioritaire et l'évaluation des établissements.

Concernant les études sur les académies, il souligne qu'aujourd'hui la DEPP cherche à dépasser la simple diffusion de statistiques brutes par la restitution d'indicateurs stratégiques destinés à révéler les effets nets des académies en confrontant ses performances à des éléments de contexte (social, territorial, etc.). La problématique des ségrégations doit être intégrée dans les études sur les académies car les performances scolaires de certaines (Créteil par exemple) sont assez mal expliquées par les seules caractéristiques individuelles des élèves.

Sur l'aspect éducation prioritaire, la DEPP a pour mission d'accompagner les différentes tentatives de renouvellement de la carte. Dans cet objectif, elle propose par exemple des indicateurs pour identifier les établissements les plus en difficulté. La question la plus délicate concerne l'évaluation de ces politiques qui se heurte effectivement à un certain nombre de difficultés méthodologiques. Mais la première question à se poser est celle des moyens qui sont alloués à ces politiques. Des études suggèrent qu'ils sont en réalité assez faibles, notamment en direction du premier degré. Si l'on se penche sur les résultats de ces politiques, ils n'apparaissent pas complètement satisfaisants mais justifient peut-être l'accent porté sur le collège. En effet, des évaluations menées entre 2007 et 2012 montrent que, dans le primaire, 90 % des élèves hors zones d'éducation prioritaire maîtrisent les compétences de base en lecture, contre 70 % en zones d'éducation prioritaire. Ces chiffres sont assez stables sur la période. En revanche, au collège ces chiffres étaient respectivement de 90 et 55 % en 2007 et sont passés à 85 et 40 % en fin de période. Ces résultats soulèvent donc des questions : sommes-nous face aux mêmes populations ? Les phénomènes d'évitement n'expliquent-ils pas en partie ces résultats ? Une autre question abordée par les présentations de ce matin concernait les effets d'entraînement : un élève socialement défavorisé réussira moins bien lorsqu'il est scolarisé dans un collège où sont concentrées les classes sociales défavorisées que dans un établissement aux profils sociaux plus

diversifiés. Par ailleurs, les données d'un panel d'élèves de 2007 révèlent un cumul de difficultés sociales pour ces enfants scolarisés en zones d'éducation prioritaire qui ne peut être totalement capté par la simple PCS.

La DEPP a également beaucoup travaillé sur la question de l'évaluation des établissements. Elle a mis en place une méthodologie pour contrôler au maximum les éléments de contexte et isoler les effets propres des établissements. L'autre thème étudié est la carte scolaire et notamment les stratégies d'évitement. Le problème récurrent dans ce type d'analyse est le manque de données exploitables. Au niveau national, on ne dispose pas de la sectorisation dans les bases de données, ce qui est parfois disponible à l'échelle des académies. Par ailleurs, les demandes de dérogation qui pourraient être exploitées ne sont pas centralisées. Les seules analyses produites prennent donc la forme d'études qui comparent la situation avant et après l'assouplissement de la carte scolaire. Elles révèlent qu'au niveau global, il n'y a pas eu de fuite massive des élèves, sauf en zones d'éducation prioritaire. En revanche, des études plus fines montrent des différences non négligeables au niveau local.

Les études territoriales constituent un champ d'analyse en plein développement à la DEPP grâce aux progrès réalisés dans la géolocalisation des bases de données des établissements et parfois des élèves. L'intégration des données du recensement de l'INSEE dans les systèmes d'information du DEPP permettra également de mieux caractériser les profils socioéconomiques des quartiers. A partir de ces données, des analyses intéressantes sont actuellement menées : croisement du taux de retard des élèves et des caractéristiques des quartiers ; confrontation de données socioéconomiques avec un indicateur d'échec scolaire à l'échelle cantonale. L'enjeu des futurs travaux concernera la mesure des effets de quartier qui pose actuellement des difficultés méthodologiques considérables.

Jean-Michel Floch (INSEE) : La ségrégation socio-spatiale a des conséquences sur le système éducatif et sur les politiques à mener mais qu'en est-il de la relation inverse ?

La question des mobilités est importante car, au-delà de la mobilité liée à l'éducation, on constate que les quartiers en difficulté sont toujours les mêmes depuis de nombreuses années, et qu'il y a une grande stabilité dans leur composition. Ainsi, n'y aurait-il pas de mobilité au sein de ces quartiers ou entre ceux-ci et le reste de la ville ? L'installation y est-elle définitive ou, au contraire, la réussite éducative peut-elle permettre aux jeunes de sortir de ces quartiers en bénéficiant d'opportunités d'emploi ou de formation ailleurs ?

François Noisette (Kalutere Polis) pose trois questions concernant les résultats.

Sur le phénomène d'évitement dans les ZEP : on dit généralement qu'il y a un départ des classes favorisées mais ce que l'on remarque c'est également un départ des classes moyennes. Comment expliquer ce phénomène, est-ce que les individus, dès qu'ils disposent d'un peu de moyens, préfèrent se relocaliser dans le périurbain, en maison individuelle ou est-ce vraiment un comportement d'évitement ?

Quant aux classes supérieures, la question du capital social se pose : les individus issus de classes supérieures peuvent-ils compenser les difficultés scolaires liées à l'établissement par leur capital social ?

On mélange souvent ségrégation et accès aux ressources rares : quel est le vrai problème, le fait que certains enfants issus de quartiers difficiles ne puissent accéder à des formations/options particulières ou le fait que les enfants issus de ces quartiers ne disposent pas des connaissances minimales à la sortie de l'école ? Parle-t-on d'un traitement individualisé pour accéder à une ressource rare ou du traitement d'un problème massif tel que l'exclusion ou l'échec scolaire dans les ZEP ?

Marc Jaouen (PUCA) : Le terme ségrégation est-il vraiment opératoire car la ségrégation est une politique volontariste ? Or, ce qui est décrit dans le cas de la ségrégation scolaire relève plus d'un phénomène de marché. Le terme ségrégation permet-il de prendre en compte l'ensemble du problème ? Cette question renvoie également aux différents critères qu'il est nécessaire de prendre en compte pour évaluer le phénomène ségrégatif, par exemple, on parle très peu des critères culturels (les parents des élèves parlent-ils le français par exemple ?). Enfin quelles sont les destinations en termes d'emplois des élèves issus de quartiers en difficulté, y a-t-il une adaptation des programmes à leurs perspectives d'emploi ou de vie, généralement fonction du milieu d'origine ?

Question : Il y a souvent une forme de fatalisme lorsque l'on s'intéresse aux phénomènes de ségrégation et d'échec scolaire, pour autant y a-t-il des alternatives en termes d'enseignements permettant aux jeunes de mieux se situer dans la ville, dans l'espace et dans le temps ? Apprendre les choses autrement pour éviter la reproduction sociale, la reproduction des inégalités, en apportant des informations que l'on ne trouve pas dans le cadre familial ?

Catherine Baumont (Université de Bourgogne) demande quelques précisions.

On distingue les politiques territorialisées des politiques individualisées, or est-ce qu'il n'existe pas une forte corrélation entre ces deux types d'interventions ? En traitant un quartier en difficulté, ne retrouve-t-on pas les individus qui auraient fait l'objet d'un traitement ? Des études ont-elles été menées afin de comparer la géographie des élèves traités par des politiques individualisées et la géographie des établissements bénéficiaires de politiques territorialisées ?

On dit généralement qu'il y a une grande stabilité de la géographie prioritaire en France, mais cette stabilité ne serait-elle pas le fait d'une grande stabilité des indicateurs retenus ? Et malgré une stabilité de cette géographie, ne peut-on pas observer à l'intérieur de ces quartiers des évolutions dans les « indicateurs de difficulté » ou dans les caractéristiques de la population ? Enfin, comment concilier/expliquer le lien entre la stabilité de la géographie prioritaire et l'efficacité des programmes dans les établissements inscrits dans ce type de démarche depuis longtemps ?

Michel Villac (Acsé) : Le lien entre politiques éducatives (réduction des écarts en termes de réussite scolaire) et ségrégation est à consolider et valider. Comment peut-on, à partir d'une dizaine d'études portant sur des systèmes éducatifs très différents, arriver à tirer des conclusions et enseignements généraux sur cette thématique de la ségrégation éducative ou sur les politiques d'éducation en général ?

Parmi les politiques évoquées, on retrouve les politiques individualisées, territorialisées et les politiques mobilisant ces deux axes d'intervention (exemple du programme français de réussite éducative visant à suivre un enfant dans un quartier), se pose alors la question de l'évaluation de telles politiques :

- Quels sont les effets à évaluer (la progression scolaires, le taux d'échec, de décrochage...) ? Quels critères permettent de juger de l'efficacité d'une politique ?
- Comment peut-on évaluer la situation du quartier si la politique éducative n'avait pas été mise en place ?

Concernant le lien entre éducation et ségrégation spatiale, les stratégies scolaires des parents pour leurs enfants - ce qui suppose déjà que certains sont capables d'adopter des stratégies et que d'autres le sont moins - induisent également des stratégies résidentielles ; ainsi, stratégies scolaires et stratégies résidentielles se rencontrent et renforcent la ségrégation. Lorsque les individus sont capables d'élaborer des stratégies, alors ils accentuent la ségrégation spatiale, éducative ou résidentielle.

Sonia Fayman (ACT Consultants) : Une suggestion faite par Fanny Alivon est de revaloriser l'image des établissements ou quartiers en difficulté afin d'améliorer l'efficacité des politiques compensatoires en éducation. De telles actions sont déjà menées en France, notamment via les programmes de rénovation urbaine, mais les projets se heurtent souvent à des difficultés en termes d'attractivité. Par exemple, malgré la rénovation d'établissements scolaires, ces derniers ne parviennent pas à attirer d'élèves issus d'autres milieux et ne parviennent donc pas à créer de la mixité. Il ne suffit donc pas d'améliorer l'image ou l'apparence physique des établissements scolaires pour créer les conditions de réussite des programmes compensatoires.

Emmanuel Raoul (PUCA) : Dans la comparaison entre politiques individualisées et politiques territorialisées, n'y a-t-il pas une hypothèse implicite sur le contenu des celles-ci : dans les politiques territorialisées, il n'y aurait que des différences quantitatives entre les zones traitées/non traitées (nombre d'heures d'enseignement, nombre d'élèves par classe), alors que la nature de la distinction serait plus qualitative pour les politiques individualisées (nature des enseignements, méthodes...)?

Sur les politiques territorialisées, n'y a-t-il pas des comportements d'évitement de la part des enseignants provoquant un effet qualitatif négatif sur l'éducation dans les quartiers en difficulté (quartiers de début de carrière en général)?



Compte-rendu des interventions et discussions



Session 2 : « Ségrégation urbaine et éducation : méthodologie de l'évaluation des politiques publiques »

Intervention 1 : « Effets d'évitement scolaire liés à la politique des 'Réseaux Ambition Réussite' »

Par Manon GARROUSTE

Doctorante, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, Laboratoire CREST

Il s'agit d'une présentation de recherches en cours sur les effets d'évitement liés aux politiques d'éducation prioritaire menées par Manon Garrouste et Laurent Davezies. Les politiques d'éducation prioritaire ont pour objectif de réduire les écarts en termes de réussite entre les élèves socialement défavorisés et les autres. Ces politiques en France sont dites territorialisées et ciblent des établissements aux profils sociaux particuliers et scolairement défavorisés.

De l'évaluation de ces politiques d'éducation prioritaire dans la littérature se dégage un consensus : elles sont inefficaces. Pourtant ces politiques sont relativement coûteuses, elles représentent ainsi environ 10% de la dépense publique par élève.

L'enjeu de cette étude est donc de comprendre pourquoi ces programmes n'ont que peu d'effets. Dans la littérature, la principale raison évoquée est la dispersion des ressources. Une deuxième cause mentionnée est la présence de signaux négatifs. Ainsi, ayant identifié les établissements défavorisés, les parents opèreraient une stratégie d'évitement de ces derniers. Cette étude a pour objectif de tester cette hypothèse dans le cadre du programme « Réseau Ambition Réussite » (RAR). Il s'agira de répondre à deux questions principales : est-ce que ce programme induit des effets d'évitement scolaire ? Est-ce que ces effets seraient susceptibles de créer ou de renforcer la ségrégation au sein des établissements concernés ?

Il est difficile d'évaluer les politiques d'éducation prioritaire, du fait de leur caractère ciblé et parce qu'elles sont mises en place dans les établissements possédant des caractéristiques spécifiques. Il est nécessaire de trouver des éléments de comparaison pour déterminer les effets propres du dispositif et non l'impact lié à des effets de sélection des populations. Pour cela, les auteurs utilisent les discontinuités dans l'affectation des établissements au dispositif RAR, pour comparer des établissements et des élèves similaires et ainsi dégager les effets propres du dispositif.

Ils cherchent à analyser les choix d'école réalisés par les parents des élèves scolarisés. Les principaux résultats sont les suivants :

- ✓ Habiter près d'un collège RAR a tendance à diminuer la probabilité d'être scolarisé dans le collège public le plus proche et à augmenter la probabilité d'être scolarisé dans un collège privé.
- ✓ Ces effets sont hétérogènes selon la population et vont dans le sens d'une plus grande ségrégation entre les écoles.
- ✓ Ces effets sont étudiés pour une sous population d'élèves.

• Le programme « Réseau Ambition Réussite »

La réforme de 2006 a créé des nouvelles structures telles que le programme « Réseau Ambition Réussite » (RAR). Ainsi 249 collèges ont été sélectionnés pour être le centre d'un « réseau » à la rentrée scolaire 2006. Chaque réseau comprenait un collège, les écoles primaires et éventuellement maternelles du secteur.

Le programme avait pour objectif d'atténuer la rupture entre école et collège, et ce au moyen d'un projet pédagogique propre à chaque réseau prenant la forme d'un contrat d'une durée de 4 à 5 ans. Les collèges bénéficiaient de ressources supplémentaires (postes supplémentaires, etc.). Une grande marge de manœuvre était laissée, il n'y avait pas réellement de cadre unificateur. Ainsi chaque réseau était libre d'organiser le programme en fonction des partenariats locaux par exemple.

Il est tout de même possible de lister des pistes d'actions communes :

- ✓ améliorer l'encadrement des élèves, mise en place d'aides individualisées, organisation de groupes de niveaux, etc.
- ✓ renforcer les liens entre le collège et les écoles, ainsi des enseignants du collège intervenaient au sein des écoles primaires, organisation de journées « portes ouvertes » au collège, etc.
- ✓ créer une dynamique collective au sein du corps professoral (dégagement de temps pour l'animation du projet, etc.) et aussi faire participer les parents d'élèves au réseau.
- ✓ endiguer la logique d'échec scolaire dans ces établissements par des projets scientifiques ou culturels, la participation à des concours, etc.

Il est donc difficile de savoir qu'est-ce qu'un RAR dans la pratique, puisque les actions mises en œuvre varient grandement selon le réseau. Lors de cette étude, les auteurs n'ont considéré que le fait d'appartenir à un RAR et non la diversité des actions mises en place par les établissements.

La sélection des établissements s'est faite sur la base de critères sociaux et scolaires évalués lors de l'année scolaire 2004-2005 : au moins 67% des élèves doivent être issus de catégories sociales défavorisées (ouvriers, ouvriers retraités ou sans emploi) et plus de 10% des élèves doivent avoir redoublé au moins deux fois en 6^{ème}. Ils ont été définis pour cibler les établissements les plus défavorisés et pour sélectionner les 5% d'élèves les plus en difficulté. De par leur caractère arbitraire, ils créent un cadre d'évaluation propice puisqu'ils permettent de comparer des établissements similaires ayant reçu ou non le « traitement ». Ainsi, il est possible de comparer un établissement situé juste au-dessus du seuil avec un établissement juste en-dessous du seuil de 67% (et 10% d'élèves ayant redoublé deux fois). Attention, ce seuil n'était pas entièrement déterministe car certains établissements au-dessus du seuil pouvaient ne pas rentrer dans le dispositif, et vice versa.

• La méthode utilisée

La méthode d'évaluation avec régression sur discontinuité est sélectionnée. Selon l'évaluation conduite par Beffy et Davezies (2013), le programme RAR aurait eu un effet plutôt négatif. On peut prendre l'exemple des résultats au brevet dans les établissements concernés, et ce avec une modification de la composition des établissements. Il s'agit donc de comprendre quels sont les phénomènes qui ont amené à une modification de la population fréquentant ces établissements.

Les données utilisées pour l'étude font appel à deux bases de données (provenant de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) :

- ✓ la base « élève » (ensemble des élèves entrant en 6^{ème} en 2006 et 2007, soit les deux premières années du programme RAR). Elle comprend des informations individuelles telles que l'âge, la nationalité, le sexe, la CSP des parents, le fait d'être boursier, l'école primaire fréquentée précédemment avec sa localisation géographique, le collège fréquenté en 6^{ème}. Elle ne comprend pas en revanche la géolocalisation du domicile des élèves qui a été approchée par la localisation de l'école primaire, ni le collège de secteur, approché par le collège public le plus proche de l'école primaire.
- ✓ la base « établissement » (ensemble des établissements publics ouverts entre 2004 et 2007). Elle comprend des informations telles que sa localisation exacte et les caractéristiques de sélection au programme RAR.

Quelques statistiques sont fournies pour illustrer la répartition des élèves dans les différentes « catégories » d'établissement :

- ✓ 3% des élèves sont scolarisés dans un établissement RAR à la rentrée 2006 ;
- ✓ plus de 50% des élèves sont scolarisés dans le collège le plus proche ;
- ✓ plus 20% des élèves sont scolarisés dans un autre établissement public ;
- ✓ environ 20% des élèves sont scolarisés dans un collège privé.

Comme toute évaluation de politique d'éducation prioritaire, la difficulté réside dans le biais de sélection des élèves concernés par le programme. Ainsi, les élèves résidant à proximité des collèges RAR n'ont pas les mêmes caractéristiques que les autres. On ne peut pas simplement comparer ces deux sous populations qui ne sont pas identiques, même avant la mise en place de la politique.

Les auteurs vont donc comparer les élèves qui habitent à proximité d'un collège situé juste au-dessus du seuil en 2004-2005 et les élèves habitant à proximité d'un collège juste en-dessous du seuil. Il sera donc possible de comparer des élèves aux caractéristiques similaires dont les uns ont une plus grande probabilité d'être concernés par le dispositif que les autres. Des discontinuités nettes dans la probabilité d'affectation au dispositif sont observées. Deux régressions, selon les deux critères de discontinuité, ont été menées séparément. Par simplicité, seuls les résultats issus de la régression avec le seuil de 10% d'élèves ayant redoublé deux fois seront présentés.

Ils analysent donc l'impact de la variable « habiter à proximité d'un collège RAR » sur ces trois variables dichotomiques :

- ✓ l'élève considéré est scolarisé dans le collège le plus proche ;
- ✓ l'élève est scolarisé dans un autre collège public ;
- ✓ l'élève est scolarisé dans un collège privé.

Pour chacune de ces variables, ils s'intéressent à l'impact de la variable T, c'est-à-dire l'élève concerné habite à proximité d'un RAR ou pas. Les auteurs souhaitent analyser la différence sur la variable dépendante pour chaque individu avec traitement et sans traitement. Or, pour chaque individu on observe que l'une des deux situations. D'où la comparaison entre les élèves habitant à proximité d'un RAR et ceux n'habitant pas à proximité d'un RAR.

Pour chaque élève, des variables sont construites :

- ✓ la proportion d'élèves en retard d'au moins deux ans dans le collège public le plus proche ;
- ✓ la proportion d'élèves issus de CSP défavorisées dans le collège public le plus proche ;
- ✓ la probabilité individuelle que le collège public le plus proche soit RAR. Cette dernière variable est discontinue selon les deux variables précédentes au niveau des seuils de 10% et de 67% respectivement.

La variable T « traitement » est instrumentée par la variable décomposée comme suit :

- ✓ 1 si le collège public est au-dessus du seuil pour chacune des discontinuités (considérées séparément) ;
- ✓ 0 sinon.

Attention l'estimation des paramètres ne s'effectue qu'autour des seuils, l'effet estimé est donc un effet local.

• **Les résultats principaux**

Les résultats principaux sont les suivants :

- ✓ Habiter à proximité d'un collège RAR (au-dessus du seuil de 10% de redoublants) a tendance à diminuer la probabilité d'être scolarisé dans le collège public le plus proche, et à augmenter la probabilité d'être scolarisé dans un collège privé.
- ✓ Ce dernier résultat apparaît comme hétérogène dans la population : ainsi lorsqu'ils habitent à proximité d'un collège RAR, les élèves boursiers et issus de catégories sociales défavorisées ont :
 - une probabilité plus élevée d'être scolarisés dans le collège public le plus proche (c'est-à-dire le RAR)
 - une probabilité plus faible d'être scolarisés dans un collège privé que les autres élèves résidant à proximité d'un collège RAR.
- ✓ Il n'y a pas d'effet significatif de la nationalité.
- ✓ Il n'y a pas d'effet significatif sur la probabilité d'être scolarisé dans un autre collège public que son collège le plus proche. Il semblerait donc que l'évitement se fasse par le privé.

Pour conclure, Il existe un effet d'évitement des collèges RAR. Cette étude suggère que la politique RAR a augmenté la ségrégation sociale entre les écoles. Il est cependant nécessaire de préciser que les effets que l'on observe sont estimés pour les collèges RAR autour des seuils de sélection (c'est-à-dire les collèges les moins désavantagés parmi les collèges RAR). Mais le fait que des stratégies d'évitement soient observées pour ces établissements peut suggérer qu'il en existe ailleurs.

*Compte-rendu : Emmanuel Leturque, Doctorante,
Université de Bourgogne, Laboratoire d'Economie de Dijon*

~~~~~



## Discussions-échanges

**Pierre-Yves Cusset (Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective) :** La méthode de régression sur discontinuité est beaucoup employée actuellement sur l'éducation, par exemple pour étudier les effets d'une plus grande autonomie des établissements. Ainsi, en Angleterre un vote pour l'autonomie de l'établissement a été proposé. La discontinuité utilisée est alors claire : comparaison des établissements ayant choisi l'autonomie (juste au-dessus du seuil de 50% des votants) et les autres (juste en dessous).

Il s'interroge également sur le montant du budget affecté à l'éducation prioritaire donné par l'intervenant et souhaite savoir si les différentiels d'ancienneté observés chez les enseignants qui enseignent en ZEP et les autres ont été intégrés. Enfin, tous les collèges RAR étaient-ils déjà des établissements ZEP ? Si c'est le cas, quel est le degré de connaissance du dispositif RAR par les parents ?

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *Le budget de l'éducation présenté est une estimation pour 2011. Quasiment tous les établissements près du seuil (au-dessus et en dessous) étaient en ZEP avant. Seuls 18 établissements RAR n'étaient pas en ZEP, il est donc effectivement difficile de différencier les effets des deux politiques. La connaissance par les parents du dispositif est en effet très discutable. Peut-être ne connaissaient-ils pas la différence entre un collège ZEP et un collège RAR ? Les collèges ont communiqué sur le dispositif de manière très hétérogène, certains l'ont affiché sur leur site internet, d'autres pas. Les parents doivent tout de même intégrer cette information d'une manière ou d'une autre, puisque l'on observe un effet d'évitement.*

**Catherine Baumont (Université de Bourgogne) :** Est-ce que l'on observe l'inverse ? Est-ce que certains individus sont au contraire attirés par ces collèges RAR ?

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *Nous ne constatons pas de phénomènes d'attraction quels que soient les observables. Globalement, il existe un effet d'évitement, plus ou moins prononcé selon les caractéristiques des individus. Ainsi, les plus défavorisés évitent moins le collège RAR que les autres élèves. Sachant que l'étude est menée sur une seule année.*

**Yves Crozet (Science Po Lyon et Université Lyon 2) :** La présence d'une carte scolaire a nécessairement un effet. Il est plus difficile pour les parents de scolariser leurs enfants dans le collège public voisin que de le mettre dans un collège privé. C'est pour cela que l'on observe un plus grand effet d'évitement vers le privé.

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *précisent que, ne connaissant pas le collège de secteur, ils n'ont pu observer que le collège le plus proche (de l'école primaire fréquentée). Or, il est possible que l'élève aille dans le collège de secteur et que ce ne soit pas le collège le plus proche.*

**Patrice Aubertel (PUCA) :** Est-ce qu'il n'y pas des dimensions autres que le dispositif RAR qui pourraient expliquer cet effet d'évitement ? On peut considérer par exemple que la réforme de la carte scolaire ou d'autres réorganisations pendant cette période (accroître la liberté des parents) peuvent aussi avoir eu un impact.

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *La réforme de la carte scolaire n'a pas été un réel bouleversement, mais a permis de préciser les règles de dérogations. Le fait que l'on observe des effets d'évitement de part et d'autre de ces discontinuités signifie bien qu'il se passe quelque chose ; en effet, l'assouplissement de la carte scolaire est valable au-dessous et au-dessus des seuils. S'il n'y avait pas eu le programme RAR, les stratégies d'évitement liées à la carte scolaire auraient dues être les mêmes en dessous et au-dessus des seuils. On observe pourtant des différences. On impute donc ces différences à la politique RAR.*

**Patrice Aubertel (PUCA) :** Ne serait-il pas pertinent d'analyser ce qu'il s'est passé après 2006 ? Et ainsi comprendre quels sont les comportements d'évitement pour les années suivantes (lorsque le dispositif RAR est plus connu).

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *Si l'on avait fait cette analyse sur les années suivantes, il aurait pu nous être reproché que le choix de résidence était endogène aux établissements scolaires. Ainsi, les parents auraient pu avoir déménagé près d'un « bon » collège.*

**Yves Crozet (Science Po Lyon et Université Lyon 2) :** En mettant en réseau le collège et les écoles primaires, peut-être y a-t-il eu une communication entre collège et écoles sur ce nouveau programme RAR.

Par ailleurs, peut-on penser que l'effet de la taille des classes est nécessairement positif sur le résultat des élèves ?

**Manon Garrouste et Laurent Davezies :** *L'effet de la taille des classes est dorénavant bien documenté. Les études (entre autres les travaux de Piketty) ont essayé de prendre en compte l'effet de sélection dans la composition des classes, même en menant une étude expérimentale. L'effet positif de la baisse de la taille des classes est désormais consensuel. L'effet de la taille des classes diminuerait avec l'âge des élèves.*



### Pour aller plus loin

[1] M. Beffy and L. Davezies. *Has the "ambition success" educational program achieved its ambition ? Annals of Economics and Statistics*, (111/112), 2013.

[2] R. Bénabou, F. Kramarz, and C. Prost. *The french zones d'éducation prioritaire : Much ado about nothing ? Economics of Education Review*, 28(3) :345–356, 2009

[3] S. Machin, S. McNally, and C. Meghir. *Resources and standards in urban schools. Journal of Human Capital*, 4(4) :365 – 393, 2010.



## ***Intervention 2 : « Effets contextuels et effets de pairs : quelles conséquences sur la réussite scolaire ? »***

**Par Florent SARI,**

*Maître de Conférences, Université de Nantes, Laboratoire IEMN-LAE*

Les différences en termes de résultats scolaires sont souvent expliquées par le statut socioéconomique de la famille, le sexe et les capacités intellectuelles de l'élève. Pourtant, les stratégies résidentielles choisies ou subies et le rôle du contexte local contribuent vraisemblablement à renforcer le rôle des antécédents socioéconomiques dans la réussite des enfants. Ce travail apporte une contribution à la question des effets de quartier ou de voisinage sur les comportements et les situations des jeunes en France.

Ce travail mobilise les enquêtes « Emploi » pour étudier les comportements d'adolescents âgés de 18 ans et ce, sur une période allant de 1990 à 2002. Les auteurs ont recours aux méthodes d'évaluation par appariements sélectifs afin de comparer les effets du voisinage sur les performances de deux groupes d'enfants équivalents, mais se distinguant par leur lieu de

résidence. L'un vit dans un voisinage où le niveau socioculturel mesuré est faible et l'autre où le niveau socioculturel est important.

### • Quel lien entre effet de voisinage et réussite scolaire ?

De nombreux travaux dans les sciences sociales ont essayé de mettre au jour les mécanismes et facteurs qui lient le contexte local et la trajectoire scolaire des enfants. Pour un certain nombre d'auteurs, les enfants sont influencés par le comportement, le statut de ceux avec qui ils se socialisent ou qu'ils vont accepter comme modèles. On peut voir ici l'implication d'au moins trois groupes de théories différentes : les théories de la contagion sur l'influence des groupes de pairs comme mécanisme générateur des effets de voisinage, les théories de la socialisation collective sur le rôle central des modèles de rôle que les adultes de l'environnement proposent et les théories de la compétition fondées sur un concept de ressources limitées dans lequel les voisins et/ou les compagnons de classe se disputent des ressources rares (les bonnes notes, par exemple).

- **Théories de la contagion** : elles avancent l'idée selon laquelle, vivre dans un quartier dont le niveau socio-culturel mesuré est faible peut être un frein à la réussite scolaire et plus largement à l'acquisition de capital humain. La réussite d'un étudiant dépend fortement des caractéristiques socioéconomiques ou encore du comportement des autres étudiants qui l'entourent. Dans ces conditions, la concentration d'étudiants aux faibles capacités et en échec scolaire peut être susceptible d'agir négativement sur la période d'apprentissage.
- **Théories de la socialisation** : pour ces théories, les adultes d'un voisinage ont une influence sur les enfants qui y résident et qu'ils côtoient. Les membres du voisinage vont exercer un contrôle social en aidant notamment les enfants à intérioriser les normes sociales. Le statut socioéconomique du voisinage, leur capital culturel, ainsi que leurs aspirations, impactent le devenir des enfants. De plus, ils agissent comme des modèles, si bien que côtoyer des personnes ne symbolisant pas une certaine réussite scolaire ou sociale, ne motive pas ou peu un enfant à accroître ses propres chances de réussite durant son adolescence.
- **Les théories de la compétition** montrent, quant à elles, que la présence de voisins favorisés peut avoir des effets néfastes sur les autres membres du voisinage. Concrètement, le fait de grandir dans un bon quartier peut être préjudiciable pour un enfant, en particulier dès lors que celui-ci est issu d'une famille plutôt défavorisée. L'hypothèse sous-jacente est que l'allocation de ressources rares est un jeu à somme nulle. En effet, si l'on admet l'idée que la réussite scolaire fait l'objet d'une compétition, les voisins aisés peuvent être considérés comme une menace accrue. Si les adolescents réagissent à l'échec en perdant de leur motivation, le fait d'être entouré de voisins aisés pourrait diminuer les chances de réussite.

Ce travail se concentre sur l'évaluation de la pertinence des premières théories.

### • Principaux résultats

Les auteurs mettent en œuvre une modélisation logit pour expliquer la probabilité, pour un adolescent donné, d'habiter dans un voisinage « défavorisé ». En premier lieu, il apparaît que le diplôme ou la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage influe sur la probabilité de résider dans un quartier défavorisé. Concrètement, plus le chef de ménage est diplômé, plus l'adolescent a de chances de grandir dans un environnement favorable. Inversement, les quartiers défavorisés abritent davantage de familles dont le chef de ménage est peu ou pas diplômé.

Habiter dans un quartier défavorisé joue-t-il sur la réussite scolaire, toutes choses égales par ailleurs ? Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'abandonner ses études ne semble pas fondamentalement plus élevée lorsque l'on habite dans un quartier où le capital socio-culturel mesuré est faible. La différence entre les deux populations (celle qui réside dans un quartier favorisé et celle qui réside dans un quartier défavorisé) est faiblement significative. En revanche, on note dans l'ensemble des effets très significatifs du lieu de résidence sur la probabilité d'obtenir un diplôme tel que le BEP, le Bac ou un diplôme de niveau Bac+2. Les adolescents qui résident dans ces quartiers perçus comme « défavorisés » échouent donc plus souvent l'année suivante. Une mesure alternative de la réussite, représentée par notre indicateur « être en retard » (c'est-à-dire ne pas être dans un niveau scolaire qui correspond à l'âge de 18 ans), montre les mêmes effets. Ainsi, habiter dans un voisinage défavorable en termes de caractéristiques socio-culturelles influe positivement sur la probabilité d'être en retard et par voie de conséquence sur l'échec scolaire.

Ce travail permet de contrôler des caractéristiques individuelles et familiales qui jouent un rôle important, il ne permet pas de contrôler un éventuel effet « établissement ». Cette variable inobservable pourrait biaiser l'analyse dans le sens où elle peut être à l'origine d'un processus de sélection. En effet, les ménages pourraient privilégier les quartiers proches d'établissements à bonne réputation, ce qui influencerait sur la réussite scolaire mesurée. Pour évaluer l'ampleur et la pertinence d'un tel biais, les auteurs ont eu recours à une analyse de sensibilité des résultats à l'hétérogénéité inobservée. Sans remettre en cause les conclusions de ce travail, l'analyse montre qu'il faut être prudent dans l'interprétation des résultats.

*Compte-rendu : Camille Regnier, Doctorante,  
INRA, Laboratoire CESAER*



## Discussions-échanges

**Pierre-Yves Cusset (Commissariat général à la stratégie et à la prospective) :** L'un des points les plus intéressants de cette présentation concerne le caractère différencié de l'effet de pair en fonction du caractère favorisé ou non du quartier. Ainsi, si l'on se situe dans un quartier très défavorisé, on observera un effet, alors que dans un quartier moyen et au-delà, l'effet ne sera plus observé.

Plusieurs points soulèvent cependant des interrogations :

- Vos recommandations ressemblent au programme MTO (*Moving To Opportunity*) mis en place aux Etats-Unis. Pourtant, une évaluation de ce programme après 10-15 ans a été menée et il semblerait qu'il n'ait pas de résultats significatifs sur l'éducation des jeunes ou les revenus ;
- Concernant la méthodologie, vous faites appel à une méthode avec variable instrumentale, pourriez-vous préciser pourquoi vous utilisez une variable individuelle caractérisant le statut d'occupation du logement ?
- La fenêtre temporelle est extrêmement courte puisque l'on observe les élèves en 3<sup>ème</sup> uniquement. Essayer de détecter l'échec scolaire avec ce seul critère peut paraître compliqué ; en effet, un élève en échec scolaire est en difficulté sur l'ensemble de sa scolarité et pas seulement en classe de 3<sup>ème</sup>.
- N'y aurait-il pas un biais de sélection ? En effet, vous ne considérez que les élèves qui arrivent en 3<sup>ème</sup> sans avoir redoublé auparavant. En 3<sup>ème</sup>, les garçons sont 65% à être « à l'heure ».

- Quant à l'interprétation de la variable « redoublement » comme un signe d'échec scolaire, elle peut s'avérer discutable si l'on considère par exemple ceux qui redoublent parce qu'ils souhaitent intégrer un lycée général.

**Florent Sari :** *En évoquant les programmes américains, j'ai surtout souhaité mettre en avant le concept original consistant à délocaliser des familles, plus que les résultats de l'évaluation. D'ailleurs, même si cela avait véritablement fonctionné aux Etats-Unis, il n'est pas certain que cela aurait été le cas en France.*

*La variable instrumentale choisie devait avoir une influence sur le choix de localisation des individus mais elle ne devait pas avoir d'influence sur la réussite scolaire du jeune. Ainsi être locataire d'un logement privé ou public ou être propriétaire n'aurait pas d'influence sur les résultats des jeunes, mais pouvait en avoir une sur la qualité du quartier et ainsi sur les choix de localisation des ménages.*

*Quant à la fenêtre courte liée à l'observation du redoublement en 3<sup>ème</sup>, le choix de cette variable est certes discutable pourtant c'est le critère qui semblait le plus simple à analyser (contrairement au diplôme obtenu par exemple, une personne ayant obtenu un BTS plutôt qu'une licence peut être mieux intégrée).*

*Nous avons tout à fait conscience du biais de sélection : les jeunes qui ont déjà redoublé en 3<sup>ème</sup> sont écartés mais aussi les jeunes qui ont déjà sauté une classe auparavant.*

**Fabrice Murat (Ministère de l'Education Nationale/DEPP) :** Les données sont certes anciennes, cependant le taux de redoublement paraît extrêmement élevé (26%). En effet actuellement, le taux doit être autour de 5 ou 6%.

**Yves Crozet (Science Po Lyon et Université Lyon 2) :** Les parents peuvent désormais s'opposer au redoublement de leurs enfants.

**Laurent Davezies (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne) :** Le redoublement comme indicateur de la réussite scolaire semble discutable, surtout si l'on s'intéresse à la localisation des élèves. Les politiques de redoublement varient selon les établissements. Ainsi, à niveau scolaire égal, les élèves dans les collèges les plus défavorisés vont moins redoubler que les élèves dans les collèges moins défavorisés. Les notes au brevet peuvent constituer une mesure du niveau des élèves commune aux établissements.

**Remarque :** Si l'on veut mesurer l'influence des pairs, il faudrait choisir des objets sur lesquels l'élève a un pouvoir de décision, or le redoublement est un aspect plutôt fabriqué par l'institution. Ainsi, il ne s'agirait pas d'une décision influencée par les pairs, puisqu'il ne s'agit pas véritablement d'une décision. Le décrochage est peut-être plus une décision propre au jeune ou à la famille.

**Florent Sari :** *En effet, le redoublement n'est pas nécessairement une décision influencée par les pairs. Cependant dans notre étude le redoublement n'est qu'une variable illustrant la réussite scolaire. Le redoublement n'est que la conséquence de la bonne réussite scolaire ou non des jeunes. Le travail personnel, la présence en cours sont des facteurs conduisant à la réussite scolaire, qui eux sont directement influencés par les pairs et diminuent les risques de redoublement (notre critère de réussite scolaire).*

**Yves Crozet (Science Po Lyon et Université Lyon 2) :** revient sur l'intervention précédente. Ne pourrions-nous pas regarder ce qui se fait en Suisse où un objectif tel que « les 80 % d'une classe d'âge avec le baccalauréat » n'existe pas, et où les formations professionnelles ne sont pas stigmatisées ?

**Emmanuel Raoul (PUCA) :** Ne faudrait-il pas repenser les objectifs de l'éducation nationale pour que le but ne soit plus l'obtention d'un certain diplôme (par exemple les 80% de la classe d'âge avec le baccalauréat) mais bien l'insertion professionnelle des individus ?

**Pierre-Yves Cusset (Commissariat général à la stratégie et à la prospective) :** Il y a bien d'autres variables sur lesquelles on peut jouer avant même de s'attaquer à la ségrégation. L'effet d'une « déségrégation » sur l'éducation semble limité cependant il y a beaucoup d'autres raisons de s'attaquer à la ségrégation, la santé publique par exemple.

La variable sur laquelle l'Etat peut agir c'est le recrutement et la formation des enseignants. L'effet est non négligeable sur la réussite des élèves. On peut tester la progression des élèves par enseignant, ce qui permettra de constater que certains enseignants font systématiquement plus progresser leurs élèves que d'autres.

**Laurent Davezies (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne) :** Ce n'est pas si évident pour le décideur public d'agir sur la capacité de l'enseignant à faire « progresser ses élèves ». En effet, cette qualité n'est pas nécessairement corrélée avec les observables tels que le niveau de qualification, l'expérience, etc.

**Pierre-Yves Cusset (Commissariat général à la stratégie et à la prospective) :** Concernant le recrutement, il serait nécessaire que les enseignants ne soient pas seulement recrutés sur leur connaissance de la discipline mais aussi sur des qualités pédagogiques et ainsi sur leur capacité à faire progresser les élèves.

**Patrice Aubertel (PUCA) :** Comment expliquer la forte progression de l'Allemagne et de la Pologne dans le classement PISA ces dernières années ?

**Remarque :** Peut-être qu'il s'agit des conséquences d'un assouplissement du système très sélectif qui existait en Allemagne vers un système plus du type « collège unique ». Il faut peut-être aussi s'intéresser aux considérations méthodologiques.

## ***Conclusion du séminaire***

**Par Emmanuel RAOUL,**

*Secrétaire permanent du PUCA, Direction Générale de l'Aménagement, du Logement et de la Nature, Ministère de l'Ecologie, du Développement Durable et de l'Energie et Ministère de l'Egalité des Territoires*

**Rachel GUILLAIN**

*Professeur à l'Université de Bourgogne*

**Et Catherine BAUMONT**

*Professeur à l'Université de Bourgogne*

Emmanuel Raoul rappelle les enjeux considérables soulevés par le thème abordé aujourd'hui et souligne l'intérêt de l'approche économique sur ces questions. Il constate ensuite que des progrès importants ont été réalisés pour mettre à disposition des données fiables et précises à l'ensemble des acteurs concernés qui permettent désormais de produire des analyses plus complètes des phénomènes. Les interventions d'aujourd'hui ont montré qu'il restait toutefois des progrès à réaliser. Les analyses du système éducatif sont importantes car il est aujourd'hui au cœur du fonctionnement des espaces urbains comme le montrent d'autres analyses sur la valorisation de l'immobilier. Il souligne enfin le rôle des éléments culturels, politiques et historiques dans la formation des systèmes éducatifs et la nécessité de dépasser les simples comparaisons entre systèmes nationaux pour réinterroger leur pertinence en amont.

Rachel Guillain remercie les intervenants pour la clarté de leur présentation et l'ensemble des participants au séminaire. Elle mentionne ensuite qu'un prochain séminaire, dans la lignée de celui-ci, sera organisé sur le thème des discriminations. Les interventions d'aujourd'hui ont montré qu'un ensemble de politiques publiques étaient menées pour lutter contre la ségrégation et ses effets, avec des résultats contrastés. L'une des difficultés principales à laquelle se heurtent ces politiques est le maintien de discriminations. Ces discriminations peuvent être combattues mais elles sont encore mal cernées, notamment sur leur effet de stigmatisation de certains territoires.

Catherine Baumont rappelle que le prochain séminaire aura lieu courant juin sur la thématique des « solidarités et du logement ». Deux questions qui doivent encore être affinées seront abordées et feront dialoguer économistes et juristes : la première concernera la segmentation du marché du logement pour répondre aux besoins de différentes catégories de population ; la seconde portera sur les habitations dite « légères ».

*Liste des participants***ALIVON** Fanny, *Université de Bourgogne***AUBERTEL** Patrice, *PUCA***BAUMONT** Catherine, *Université de Bourgogne***CARPENTIER** Luc, *Université de Bourgogne***CROZET** Yves, *Sciences Po Lyon***CUSSET** Pierre-Yves, *Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective***DAVEZIES** Laurent, *CREST***DEPOIX** Mickaël, *Direction de la Cohésion Sociale de la Ville d'Épernay***FAYMAN** Sonia, *ACT Consultants***FLOCH** Jean-Michel, *Insee/Ddar***GARROUSTE** Manon, *CREST***GIRARD** Marion, *Université de Bourgogne***GILLAIN** Rachel, *Université de Bourgogne***IMPE** Fabienne, *Ministère de l'Éducation Nationale***JAOUEN** Marc, *PUCA***JONES** *Emilia***LETURQUE** Emmanuelle, *Université de Bourgogne***MADEC** Pierre, *OFCE***MONSO** Olivier, *DEPP***MURAT** Fabrice, *Ministère de l'Éducation Nationale/DEPP***NOISETTE** François, *Kalutere Polis***RAOUL** Emmanuel, *PUCA***REGNIER** Camille, *INRA***ROUAULT** Rémi, *Université de Caen***ROUSSEZ** Vivien, *DATAR***SARI** Florent, *Université de Nantes***SAVARY** Marie, *ESPACITE***VAN GASTEL** Damien, *Ville d'Atthis Mons***VIGNOLLES** Benjamin, *CGDD/SOeS/SDSLC/BLSI***VERNHES** Martine, *PUCA***VILLAC** Michel, *Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances***WAELES** Latifa, *Université Paris-Est Marne-la-Vallée*