DIX ANS DE MIXITÉ SOCIALE AU COLLÈGE : LE PUBLIC FAIT-IL VRAIMENT MIEUX QUE LE PRIVÉ ?

Mai 2016

EDHEC BUSINESS SCHOOL

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction > P.5
2. Mixité sociale et mixité scolaire > P.9
3. Un panorama des modes d'accès au collège > P.15
4. Une mesure de l'évolution de la mixité sociale > P.23
5. Conclusion > P.35
Références > P.39

Les résultats préliminaires de cette recherche ont fait l'objet d'une présentation au Séminaire Economie des Institutions (Centre d'Economie de la Sorbonne). L'auteur à bénéficié de la discussion et des échanges avec Danièle Trancart qu'il remercie particulièrement. Les erreurs qui pourraient subsister dans ce travail de même que les prises de position de cet article restent de la seule responsabilité de l'auteur.

Ce document constitue une synthèse de travaux scientifiques conduits au sein de l'EDHEC. Pour plus d'informations, nous vous prions de vous adresser à la direction de la recherche de l'EDHEC : **research@drd.edhec.edu**
Les opinions exprimées sont celles des auteurs et n'engagent pas la responsabilité de l'EDHEC.

RÉSUMÉ

En France, renforcer la mixité sociale au collège est devenu une priorité politique. En effet, en maintenant une partie des élèves d'origine sociale défavorisée dans un environnement moins propice à la réussite scolaire, l'absence de mixité sociale semble remettre en cause « l'égalité des chances » aux fondements de notre école républicaine. De ce point de vue, les différences de recrutement selon l'origine sociale entre public et privé associées à l'importance des subventions publiques au privé ont conduit un certain nombre d'experts à remettre en cause la liberté de recrutement des élèves dans le secteur privé et à recommander la mise en place de quotas de recrutement selon l'origine sociale. Au travers de cette étude, nous questionnons le bien fondé de cette recommandation.

Sur la base d'une définition de l'origine sociale très proche de celle habituellement retenue pour analyser la mixité sociale à l'école, et s'appuyant sur un gradient social du niveau scolaire à l'entrée en 6ème, nous identifions la contribution des collèges à la mixité sociale à partir de la construction d'indices d'entropie normalisés. Nous différencions entre secteur privé et secteur public, mais également au sein du secteur public entre les établissements bénéficiant de politique d'éducation prioritaire (établissements en « ZEP ») et les autres. Sur la base de cet indicateur, les collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale sont ceux dont la composition se rapproche le plus de la répartition moyenne des élèves français entre les différents groupes sociaux. Par définition, les collèges peu performants en termes de mixité sociale peuvent concentrer en leur sein des élèves d'origine très favorisée ou au contraire très défavorisée.

Nos résultats indiquent finalement que les collèges privés sont surreprésentés au sein des collèges les plus « performants » en termes de mixité sociale : alors qu'ils ne représentent que 20% de l'ensemble des collèges, 50% des collèges privés appartiennent au tiers de collèges les plus mélangés socialement. Par ailleurs, la présence des collèges privés au sein des collèges contribuant le plus fortement à la mixité sociale s'est accentuée entre 2004 et 2014. Ces résultats permettent de douter de l'efficacité des effets de l'imposition de quotas « d'origine sociale » au secteur privé. Du point de vue de la mixité sociale, le privé fait plutôt mieux que le public.

De manière plus générale, la question du développement de politiques de mixité sociale pose des problèmes d'équité territoriale. Politiquement, il apparait difficile de faire payer le « coût » d'une augmentation « forcée » de la mixité sociale aux familles qui mettent leurs enfants dans le secteur privé, notamment lorsque ces familles sont localisées dans des régions où le secteur privé est peu ségrégant quand on prend un référentiel national de mixité sociale. L'introduction de quotas définis localement réduirait de fait les performances en termes de mixité du secteur privé et réduirait les possibilités d'accès des « classes moyennes » de ces régions à un environnement scolaire caractérisé par de la mixité sociale. Nous considérons que les objectifs de progression scolaire par la mixité sociale ne doivent pas se substituer à une réflexion plus économique sur la meilleure manière d'allouer les dépenses publiques d'éducation entre les collèges.

A PROPOS DE L'AUTEUR

Pierre Courtioux est chercheur au Pôle économie de l'EDHEC. Il est par ailleurs chercheur associé au Centre d'Economie de la Sorbonne (CNRS et Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Docteur en économie, il est Habilité à diriger des recherches. Il a notamment travaillé sur les questions d'emploi et de protection sociale, d'abord à la Direction de la Recherche des Etudes Economiques et Statistiques (DREES), puis dans le cadre de divers réseaux de recherche européens. Plus récemment, ses recherches se centrent sur les liens entre risques sociaux et éducation.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Comme l'indique le récent rapport d'information des députés Yves Durand et Rudy Salles pour l'Assemblée Nationale[1], identifier et mener des politiques destinées à favoriser la mixité sociale est une priorité. En effet, en maintenant une partie des élèves d'origine sociale défavorisée dans un environnement moins propice à la réussite scolaire, l'absence de mixité sociale semble remettre en cause « l'égalité des chances » aux fondements de notre école républicaine. Cette nouvelle question de la « mixité sociale » s'appuie sur une reformulation de problématiques plus anciennes sur la ségrégation scolaire et les stratégies éducatives des familles pour leurs enfants. Au départ, ces questions plutôt traitées par des démographes et des sociologues sont devenues importantes pour les économistes, car elles correspondent à des enjeux en termes d'affectation efficace des ressources publiques afin de produire au mieux l'éducation nécessaire à notre pays[2].

En effet, du point de vue des politiques publiques en France, une carte scolaire est progressivement mise en place durant les années 60, avec pour objectif de planifier et d'accompagner l'extension de l'enseignement prévu par le passage de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans[3]. L'existence de « secteurs » géographiques permettant d'affecter à chaque élève un établissement selon la localisation de son domicile était alors légitimée par ce que Merle (2012) appelle un principe d'*égalité d'offre*, c'est-à-dire le principe que « tous les établissements se valent ». La réalité de cette égalité d'offre a été progressivement remise en cause et a conduit au début des années 80 à mettre en place une politique d'éducation prioritaire visant explicitement à donner plus de moyens aux établissements dont le public était le plus défavorisé. La mise en place de Zones d'éducation prioritaire (ZEP) créait de fait une différenciation au sein du secteur public selon la « qualité » de l'éducation à laquelle il était possible d'accéder. De manière générale, la perception d'une « qualité » différenciée des établissements a conduit les familles à développer des stratégies d'accès aux établissements de leur choix. Ces stratégies d'évitement des mauvais collèges comprennent notamment les demandes de dérogation à l'affectation prévue par la carte scolaire, le choix de se tourner vers le secteur privé, voire l'intégration de la « qualité » des collèges du secteur dans le choix de la localisation du domicile[4]. Selon Merle (2012, p.87) les divers assouplissements de la carte scolaire[5], même s'ils peuvent conduire à faciliter la fuite des élèves dont les familles sont préoccupées par la « qualité » de l'enseignement et donc contribuer à la baisse de « qualité » dans un établissement donné[6], constituent dès lors une réponse politique légitimée conjointement par la création des ZEP et la concurrence que l'enseignement privé fait peser sur le secteur public[7] : la légitimité de ces politiques est dès lors liée à l'absence d'une *égalité d'offre* sur l'ensemble du territoire qui est désormais largement reconnue.

Sur ce dernier point, il convient de noter qu'en France le secteur privé a un statut bien particulier. Depuis la loi Debré de 1959, ce secteur issu

1 - Durand et Salles (2015).
2 - Cf. par exemple, Maguain (2009), Fack et Grenet (2007, 2009, 2010a, 2010b), Guyon et Huilery (2014).
3 - Merle (2012), p.85-110.
4 - François (2002), François et Poupeau (2002, 2008), Fack et Grenet (2010a).
5 - Le premier est instauré en 1984 tandis que le dernier date de 2007.
6 - En économie, cette dynamique scolaire constitue le cas paradigmatique de l'alternative exit/voice décrite par Hirschman (1970) –cf. Courtioux (2005). En sociologie, on parle plutôt de « familles choisissantes » et de « familles captives » (Héran, 1996).
7 - Il convient cependant de noter que la mobilité « hors secteur » semble avoir des effets très différents en termes de réussite scolaire selon l'origine sociale des élèves (Ben Ayed, 2011).

principalement de l'enseignement confessionnel catholique est devenu progressivement une composante importante d'un service public d'éducation (Poucet, 2012 ; Thélot, 2013). En échange de cette participation à un service public d'éducation dont les modalités sont définies par un contrat, il bénéficie de subventions importantes (notamment le financement du salaire des enseignants et de certains frais de fonctionnement). Cependant, l'existence de ces subventions ne garantit pas la gratuité du secteur privé et il est commun de noter que malgré un recrutement dans les différentes couches de la société « les classes sociales les plus favorisées y occupent une place majoritaire » (Poucet, 2012, p.114).

Les différences de recrutement selon l'origine sociale entre public et privé associées à l'importance des subventions publiques au privé ont conduit un certain nombre d'experts à remettre en cause la liberté de recrutement des élèves dans le secteur privé. Par exemple, Maguain (2009) suggère que le public et le privé devraient se voir imposer des quotas de bons et de mauvais élèves ou que l'on devrait mettre en place un système de bons (*voucher*)[8] à utiliser par les familles dans le secteur public comme dans le secteur privé. De même, Fack et Grenet (2009) suggèrent qu'il conviendrait d'imposer au public et au privé des quotas de recrutement selon l'origine sociale plutôt que d'atténuer ou de renforcer la politique de sectorisation. Or si l'on dispose de quelques études de cas, notamment dans la région parisienne, qui indiquent que le secteur privé a eu tendance à diminuer sa diversité de recrutement ces dernières années[9] et de quelques éléments généraux sur une segmentation sociale entre public et privé plus marquée au cours du temps[10], on sait également que les établissements privés sont très hétérogènes notamment car ils se caractérisent par une autonomie de gestion au niveau de l'établissement.

De ce point de vue, il nous semble que de telles recommandations nécessiteraient pour le moins de s'appuyer sur un bilan plus complet de la diversité des performances des établissements en termes de mixité sociale au sein des deux secteurs. La présente étude se propose d'analyser plus en détails cette diversité et son évolution au cours des dix dernières années en distinguant entre le secteur privé et les différentes composantes du secteur public, à savoir : les établissements relevant des politiques d'éducation prioritaire et les autres.

Pour cela dans une première section, nous commençons par analyser dans quelle mesure la mixité sociale au cœur des préoccupations politiques actuelles recoupe la mixité scolaire, c'est-à-dire les différences de niveaux scolaires entre les élèves lors de leur entrée au collège. On montre qu'au gradient social généralement utilisé pour définir l'origine sociale des élèves, correspond bien un gradient de niveau scolaire à l'entrée en 6ème. Dans une deuxième section, nous montrons que ce gradient social reste pertinent, mais perd en cohérence lorsque l'on s'attache à analyser les différents modes d'accès au collège (privé, public en zone d'éducation prioritaire, public autre), notamment parce qu'il recoupe des logiques territoriales différenciées. Enfin dans une troisième section, nous montrons à partir du calcul d'un indicateur standardisé de mixité sociale que les collèges privés se caractérisent plutôt par de bonnes performances en termes

8 - L'idée du système de bons est de donner aux familles un « bon » pour chaque enfant qu'ils peuvent dépenser comme il veulent soit pour s'inscrire dans le public, soit pour régler tout ou partie des droits d'inscription du privé.
9 - Par exemple, Merle (2010).
10 - Monso et al. (2015).

de mixité sociale. En conclusion, nous évoquons la manière dont ces résultats doivent conduire à redéfinir les objectifs des politiques destinées à favoriser la mixité sociale.

2. MIXITÉ SOCIALE ET MIXITÉ SCOLAIRE

2. MIXITÉ SOCIALE ET MIXITÉ SCOLAIRE

Les enjeux de « mixité » à l'école peuvent renvoyer à différentes problématiques[11] qui se recoupent partiellement. S'il est certainement très complexe de rendre compte simultanément de l'ensemble des dimensions de la mixité, il nous apparait nécessaire de clarifier les liens entre mixité sociale et mixité scolaire. La mixité sociale renvoie à l'idée que l'école doit mélanger en son sein les différents groupes sociaux ; la mixité scolaire quant à elle, renvoie à l'idée qu'il convient de mélanger des élèves aux résultats académiques différents : les « bons » et les « mauvais » élèves.

La mixité sociale peut être un objectif en-soi des politiques publiques : une forte mixité sociale à l'école garantit que durant leur scolarité les élèves auront été confrontés à tous les groupes sociaux qui composent la population. On peut en attendre un effet positif sur les relations sociales, la capacité à comprendre les autres et de manière plus générale la qualité des débats démocratiques. La mixité scolaire quant à elle renvoie plutôt à des questions d'allocation optimale des ressources : laisser les « mauvais élèves » ensemble peut nuire à leurs performances scolaires ; *a contrario* un environnement de « bons élèves » et susceptible de tirer vers le haut des élèves moyens[12]. Dans la mesure où le rapport à l'école, le temps et les moyens que les familles consacrent à suivre l'éducation de leurs enfants peuvent considérablement varier selon les groupes sociaux, il existe une forte corrélation entre origine sociale et résultats scolaires. De ce point de vue, l'accent porté récemment par les décideurs publics sur la nécessité de développer la mixité sociale, ne permet pas d'identifier clairement s'il s'agit d'un objectif « en-soi » ou d'un moyen « indirect » visant à produire plus de mixité scolaire et garantir une forme « d'égalité des chances ». Cette absence de clarté dans les objectifs est d'autant plus problématique que la diffusion du récent rapport de Durand et Salles (2015) contribue à institutionnaliser une définition « opérationnelle » de l'origine sociale pour les politiques publiques d'éducation. La pertinence de cette définition en quatre catégories (très favorisés, favorisés, intermédiaires[13], défavorisés) ne peut pas être appréciée de la même manière si l'on considère qu'il s'agit de catégories résumant l'ensemble des groupes sociaux (c'est-à-dire une définition opérationnelle pour mesurer la mixité sociale « en-soi ») ou de catégories résumant la corrélation entre mixité sociale et résultats scolaires (c'est-à-dire une définition opérationnelle destinée à favoriser « l'égalité des chances »). Dans la suite de cette section, nous discutons de la pertinence de ces catégories pour rendre compte du lien entre origine sociale et résultats scolaires, car ce sont ces deux dimensions de la mixité qui renvoient le plus directement à des problématiques économiques, c'est-à-dire portant sur l'allocation la plus efficace possible des élèves aux établissements afin de « produire » de bon résultats scolaires.

2.1. COMMENT RENDRE COMPTE DE L'ORIGINE SOCIALE ?

La manière de rendre compte de l'origine sociale n'est pas anodine. Les approches habituelles en termes de stratification sociale retiennent plusieurs types de définitions qui ne sont généralement pas conciliables[14]: les approches

11 - Notamment la mixité de « genre », de « religion », des sujets que nous ne cherchons pas à traiter ici.
12 - Pour la France, les résultats de Trancart (2012) tendent à montrer un lien entre faibles résultats scolaires globaux et l'existence de fortes disparités ou ségrégations scolaires et sociales. Pour une synthèse au niveau international de ces questions, cf. par exemple Duru-Bellat (2003).
13 - Nous préférons ici le terme « intermédiaire » à « moyen » généralement utilisé dans la littérature car il ne renvoie pas à la notion de « classe moyenne » telle que définie par exemple dans Courtioux et Erhel (2016).
14 - Par exemple, Courtioux et Erhel (2016) montrent que les « classes moyennes » appréhendées par le revenu ne correspondent que très imparfaitement aux classes moyennes définies par la catégorie socioprofessionnelle.

en termes de revenus, celles en termes de catégories socioprofessionnelles et celles en termes de sentiment d'appartenance. Dans le champ de l'éducation, l'origine sociale est le plus souvent appréhendée par la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents[15]. De plus, même si dans certaines études l'origine sociale peut être construite à partir d'une combinaison de la catégorie socioprofessionnelle de chaque parent -par exemple Courtioux (2011)-, compte tenu des données disponibles, c'est souvent la seule catégorie socioprofessionnelle du chef de ménage qui est prise en compte.

Par ailleurs, le mode d'appréhension de la diversité sociale sur la base d'un grand nombre de catégories socioprofessionnelles pouvant considérablement compliquer l'analyse, les études traitent le plus souvent cette diversité sur la base de trois ou quatre groupes sociaux agrégeant plusieurs catégories socioprofessionnelles. Ce regroupement peut avoir un sens en sociologie de l'éducation : il traduit alors la proximité en termes de préférences, de pratiques culturelles ou de rapport à l'école. Dans une perspective plus économique qui cherche à identifier les potentiels effets négatifs sur la réussite scolaire d'une concentration des élèves défavorisés dans un même établissement, il convient de vérifier que ce regroupement en quatre catégories correspond bien à une différence en termes de niveau scolaire des élèves au moment de l'entrée au collège.

Pour discuter de cela, nous nous appuyons sur le Panel d'élèves du second degré (PESD) de la DEPP. Les graphiques 1 et 2 montrent qu'il existe bien un gradient CSP pour les niveaux en mathématique et en français lors de l'entrée en 6ème. Bien évidemment, nous considérons ici que ces différences ne sont pas « naturelles » ; elles reflètent en partie les trajectoires scolaires passées : le rapport des élèves et de leur famille à l'école, les modes d'accès plus ou moins favorisés et/ou réussis aux savoirs dispensés à l'école primaire, etc. Nous fixant comme contrainte de ne conserver que quatre catégories d'origines sociales différenciées pour décrire la mixité, nous discutons de la pertinence et des limites du regroupement opéré habituellement (Durand et Salles, 2015) sur la base du gradient CSP du niveau scolaire à l'entrée au collège. Par hypothèse, nous considérons que les différences de niveaux de français sont plus structurantes socialement et donc plus importantes pour justifier du regroupement par CSP des parents que les différences de niveaux en mathématique.

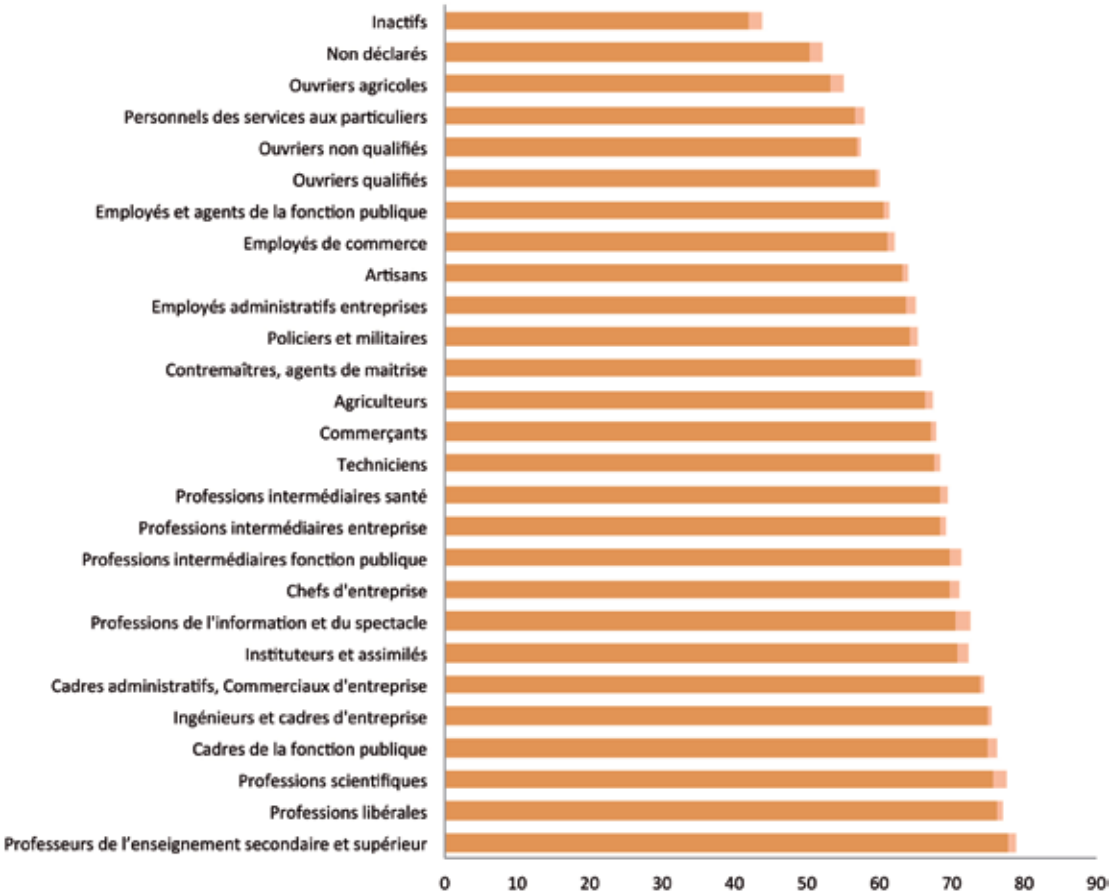
2.2. ORIGINE SOCIALE ET GRADIENT SCOLAIRE

Les graphiques 1 et 2 montrent clairement l'existence d'un gradient social du niveau scolaire à l'entrée en 6ème. Malgré quelques différences dans l'ordonnancement hiérarchique de ces catégories selon que l'on se concentre plutôt sur les mathématiques ou plutôt sur le français, il apparait globalement que les enfants dont le chef de famille est inactif ou ouvrier agricole ont en moyenne un niveau scolaire très inférieur aux enfants des professeurs et assimilés.

Dans la classification habituellement retenue (Durand et Salles, 2015), les élèves « très favorisés» sont ceux dont le chef de famille est professeur et assimilé, profession libérale, cadre de la fonction publique, profession scientifique, ingénieur, cadre et technicien d'entreprise, profession de l'information de l'art et du spectacle ou chef

15 - Les analyses de l'impact redistributif des politiques éducatives peuvent néanmoins retenir des approches en termes de revenu des familles – par exemple Bonnefoy et al. (2010).

Graphique 1 : Catégorie socioprofessionnelle des parents et niveau de mathématique à l'entrée en 6ème



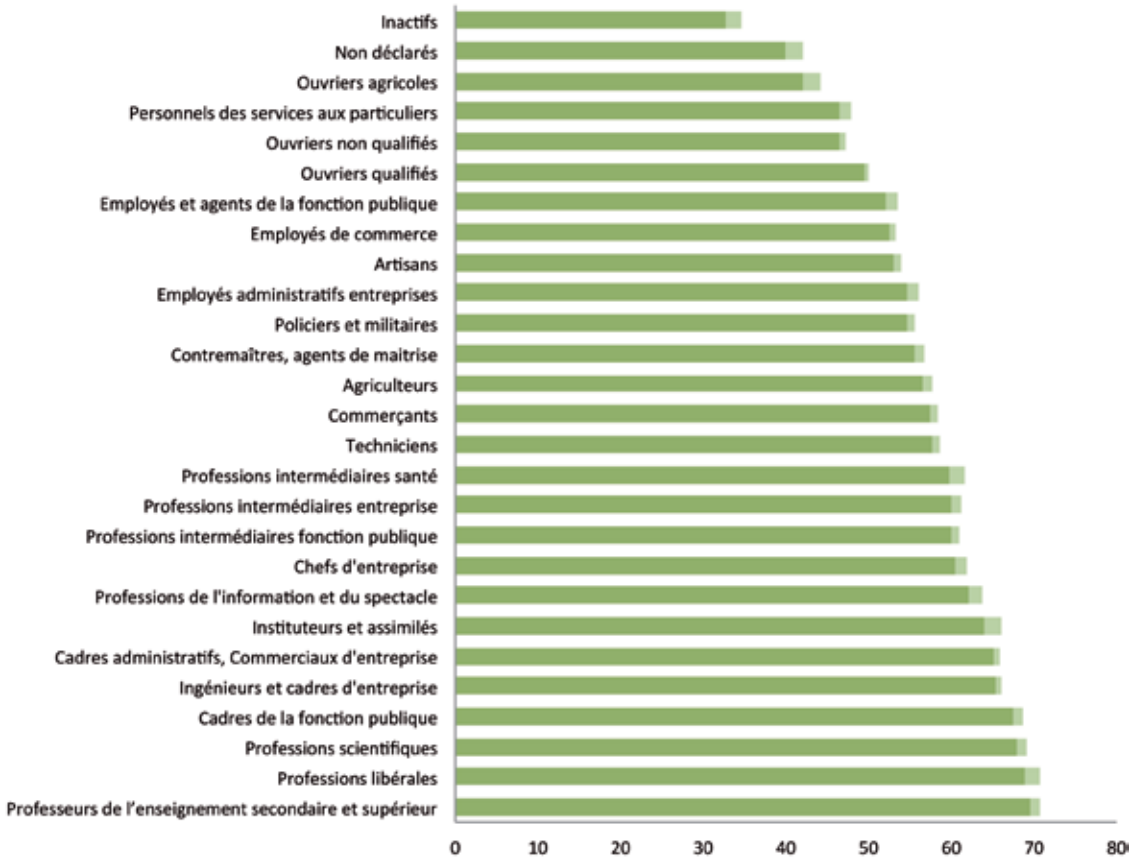
Source : Panel des élèves 2006 DEPP – Calculs de l'auteur.
Note : Borne inférieure et supérieure d'un intervalle de confiance à 10%. Les catégories socioprofessionnelles sont classées de manière croissante en fonction du niveau moyen.

d'entreprise. Le graphique 2 nous montre qu'en termes de niveau en français à l'entrée en 6ème, ce regroupement est cohérent à la condition d'écarter les enfants de chefs d'entreprise[16]. En effet, ces derniers ont un niveau assez proche de celui des enfants d'instituteurs et assimilés qui eux sont classés dans les « favorisés ». Habituellement, les favorisés regroupent les enfants d'instituteurs et assimilés, ainsi que les enfants des professions intermédiaires du public et du privé. En termes de niveau scolaire à l'entrée en 6ème, les enfants de chefs d'entreprise relèvent plutôt de cette dernière catégorie.

Dans la classification habituellement retenue, les élèves « intermédiaires » regroupent les enfants de techniciens, de contremaîtres et d'agents de maîtrise, d'agriculteurs exploitant, d'artisans, de commerçants, d'employés de commerce, d'employés de la fonction publique, de policiers et de militaires ou exerçant des professions de services aux particuliers. L'inclusion de cette dernière catégorie dans les élèves d'origine sociale « intermédiaire » pose problème. En effet, en moyenne leurs enfants ont un niveau en math et en français plus proche de celui des ouvriers non qualifiés, et moins bon que celui des enfants

16 - Il convient de noter que lorsque l'on se place du point de vue des notes en mathématiques, la classification « habituelle » apparait moins pertinente pour cette catégorie : les enfants des professions de l'information de l'art et du spectacle se différencient assez peu des enfants d'instituteurs et de chefs d'entreprise.

Graphique 2 : Catégorie socioprofessionnelle des parents et niveau de français à l'entrée en 6ème



Source : Panel des élèves 2006 DEPP – Calculs de l'auteur.
Note : Borne inférieure et supérieure d'un intervalle de confiance à 10%. Les catégories socioprofessionnelles sont classées de manière croissante en fonction du niveau moyen.

d'ouvriers qualifiés qui eux sont habituellement classés dans la catégorie « défavorisés ».

Dans la catégorie des « défavorisés », on regroupe habituellement les enfants dont la profession du chef de famille n'est pas renseignée, ainsi que ceux dont le chef de famille est inactif, ouvrier agricole, ouvrier qualifié ou ouvrier non qualifié. Du point de vue des notes en français, ce regroupement semble cohérent même si on note un écart important au sein de cette catégorie entre les enfants d'ouvriers qualifiés et les enfants dont les parents exercent d'autres professions.

Au final, le lien entre CSP et niveau de français semble assez cohérent avec la classification officielle en quatre catégories retenue pour définir la mixité sociale. Ce qui veut dire que la mesure de la mixité sociale est également un indicateur de la mixité scolaire, même si, comme nous venons de le voir, ces regroupements restent très imparfaits. Dans la suite de cette étude, nous retenons donc une classification sociale très proche de la classification officielle qui se différencie cependant par l'inclusion des enfants de chef d'entreprise dans les « favorisés » et non pas dans les « très favorisés » et les enfants de personnes travaillant

dans les services directs aux particuliers dans la catégorie « défavorisés » et non pas dans la catégorie « intermédiaires ».

3. UN PANORAMA DES MODES D'ACCÈS AU COLLÈGE

3. UN PANORAMA DES MODES D'ACCÈS AU COLLÈGE

Dans cette étude, nous différencions les modes d'accès au collège selon trois modalités : à l'opposition habituelle utilisée entre collège public et collège privé nous ajoutons une différenciation intra-public selon que le collège bénéficie d'une politique d'éducation prioritaire (« collège en ZEP[17]») ou non.

Cette distinction au sein du secteur public se justifie, car les « collèges en ZEP » qui bénéficient de dotations complémentaires pour compenser les difficultés en termes d'éducation rencontrées dans cette zone géographique, se caractérisent par une proportion forte d'élèves « défavorisés »[18] ; ce dernier aspect est même l'un des critères qui justifie l'octroi d'un statut de « ZEP » à un établissement.

A l'intérieur du secteur privé, il est théoriquement possible de distinguer entre les établissements hors contrat, les établissements en contrat simple et ceux en contrat d'association. Cependant la distinction entre les établissements privés hors contrat et les autres établissements privés, n'est pas reprise dans cette étude car l'immense majorité des collégiens scolarisés dans le privé le sont dans un établissement sous contrat (plus de 99% des élèves). Par ailleurs, la distinction entre établissement sous contrat simple et établissement sous contrat d'association n'a de sens que pour le niveau d'éducation primaire : au niveau secondaire, le contrat d'association est obligatoire[19].

Par ailleurs, il aurait également été possible de distinguer au sein du privé les établissements bénéficiant des politiques d'éducation prioritaire. Cependant, Poucet (2012, p.104) note que l'insertion des établissements privés dans le processus « ZEP » s'est effectué tardivement et de façon très restrictive. Dans la suite de cette étude, nous ne distinguons donc pas les « ZEP » au sein du secteur privé.

Au final nous retenons donc trois segments d'éducation secondaire :

- le secteur privé qui regroupe 20,5% des élèves et 24,1% des établissements sur la période 2004-2014 ;
- le secteur public en « ZEP » qui regroupe 16,2% des élèves et 15,9% des établissements ;
- le secteur public « autre » qui regroupe 63,3% des élèves et 60% des établissements.

Dans la suite de cette section, nous dressons un panorama de cet accès différencié selon l'origine sociale, puis selon la zone géographique. Nous montrons que s'il existe un gradient social d'accès au secteur privé qui se révèle être sensiblement le même que celui de l'accès à un collège en « ZEP » (à condition d'inverser l'échelle), ce dernier recoupe plus imparfaitement le gradient de niveau scolaire présenté dans la section précédente. De plus, nous montrons qu'il est difficile d'arguer que les différences dans le mode d'accès, notamment quant à l'intensité de l'accès au secteur privé, relève uniquement d'aspects financiers ou géographiques. Le choix pour les familles de mettre leurs enfants dans le privé croise donc de multiples dimensions susceptibles d'expliquer les différences de mixité entre le secteur privé et le secteur public.

17 - Bien que les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) ne soient plus en place depuis 2010, le terme ZEP est couramment utilisé pour qualifier l'ensemble des politiques d'éducation prioritaire. Nous en retenons ici une acception large qui inclut l'ensemble des dispositifs utilisés sur la période 2004-2014, c'est-à-dire : les Zones d'Education prioritaire (ZEP), les Réseaux Ambition Réussite (RAR), les Réseaux d'Education Prioritaire (REP et REP+), les Zones Urbaine Sensible (ZUS), les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS), et le dispositif ECLAIR.
18 - Pour mémoire, les élèves défavorisés représentent 40% des collégiens sur la période 2004-2014 ; le taux de collégiens défavorisés dans le secteur public en « ZEP » 64%, dans le secteur public « autre » 40%, et dans le secteur privé 24%.
19 - Poucet (2012, p.77).

3.1. L'ACCÈS AU PRIVÉ SELON LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE

Si les motivations qui président au choix d'un établissement par les familles sont multiples[20], il apparait généralement que la réputation d'un établissement tient beaucoup à la composition sociale des élèves qui le fréquentent (Audren et Lorcerie, 2013).

Il est commun de souligner que le secteur privé recrute majoritairement au sein des groupes sociaux les plus favorisés[21]. Le graphique 3 illustre cet aspect : les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont largement sous-représentés dans le secteur privé tandis que les enfants de cadres, de professions libérales et de chefs d'entreprise sont largement surepresentés. Une première explication de ces différences tient au coût supplémentaire que doivent supporter les familles pour envoyer leurs enfants dans un collège privé.

Selon Merle (2012), il est difficile d'obtenir des informations sur le coût supplémentaire à la charge des familles[22], d'autant plus que ce coût dépend fortement des services utilisés par les familles. Sur la base de l'étude de cas d'un établissement d'une région connaissant traditionnellement une forte proportion d'enseignement privé catholique[23], l'auteur indique que le coût d'une année peut être estimé à 770 € auxquels peuvent venir s'ajouter 216 € pour les heures d'étude surveillée après la classe ou 553 € pour les heures d'études encadrées (c'est-à-dire avec l'assistance d'un professeur pour réaliser les devoirs à faire à la maison), l'accès à un casier peut être facturé 59 € et en général la facturation des cantines scolaire est plus cher que dans le public. Par ailleurs, des coûts supplémentaires peuvent être facturés pour le suivi d'options particulières ; le coût de ces options est en général croissant avec le niveau d'étude. Merle (2012) note par exemple que l'option « classe internationale » peut être facturé 1 006 € au lycée, voire 2 500 € en terminal (contre 212 € à l'école primaire).

Les écoles privées peuvent également accorder des réductions sur leurs prix aux familles nombreuses (par exemple -20% pour le troisième enfant scolarisé et -40% pour le quatrième) mais également aux familles très défavorisées. En effet, ces dernières peuvent parfois avoir accès à une aide sociale de la part de l'établissement mais cela nécessite le plus souvent une démarche volontaire de leur part qui peut se traduire au final par une absence de demande pour éviter une forme de stigmatisation de la famille.

Par ailleurs, il existe une forte hétérogénéité régionale, les établissements opérant dans des zones où les revenus sont plus élevés ayant tendance à demander des droits d'inscription plus élevés. Merle (2012) indique que les frais d'inscription de base sont particulièrement élevés à Lyon et à Paris où ils peuvent atteindre 1 826€, auxquels s'ajoute le prix des autres services également plus dispendieux.

Si ces différences de coût entre public et privé peuvent expliquer des différences d'accès selon la catégorie socioprofessionnelle, elles ne semblent pas pouvoir expliquer l'ensemble de ces différences. Par exemple les enfants de professeurs et assimilés sont très proches de la moyenne en termes d'accès au privé, tandis que les enfants d'instituteurs (*a priori* un peu moins aisés financièrement toutes choses égales par ailleurs) sont surreprésentés dans les collèges privés (graphique 3).

20 - Cf. notamment Van Zanten (2009).
21 - Par exemple Prost (2013) qui analyse ces différences dans une perspective historique.
22 - Par exemple, la Fédération nationale des organismes de gestion de l'enseignement catholique (FOGEC) ne diffuse pas d'information standardisée à ce sujet sur ses établissements membres.
23 - Cf. également infra. section 3.2.

On peut trouver d'autres éléments que le coût pour expliquer le choix de mettre leurs enfants dans un collège privé pour les familles. Par exemple, selon Felouzis et Perroton (2011), les enseignants du privé ont tendance à plus s'identifier à leur établissement (ce qui peut être dû à leur mode de recrutement très décentralisé comparé à leurs collègues du public), à déclarer moins souvent des difficultés à enseigner et à utiliser moins souvent des méthodes pédagogiques « classiques ». De manière plus générale, on peut noter avec Poucet (2012, p.115) que la particularité des établissements privés en France est qu'ils sont « porteurs d'une culture associative, ancrée sur un territoire, traversée plus ou moins par des traces de dimension spirituelle : ils sont d'abord des établissements avant d'être un enseignement privé ». De plus, selon Jaboin (2003) les enseignants du public et du privé différent notamment du point de vue de leurs « valeurs » : les enseignants du public étant plus tournés vers les valeurs de « citoyenneté » et de « l''Etat » alors que ceux du privé ont des valeurs plus « professionnelles » ou relevant de la « sphère privée ». Par ailleurs, une particularité du privé est que les enseignants sont plus souvent des femmes[24] et ont en général un niveau de formation moins élevé[25] (Valette, 2012). Une autre différence est soulignée par Poucet (2001) : les organisations syndicales des enseignants du privé regroupent des enseignants indépendamment de leur statut selon une logique professionnelle[26], tandis que les syndicats des enseignants du public se regroupent selon une logique de profession au sein de fédérations syndicales dont le champ est beaucoup plus étendu.

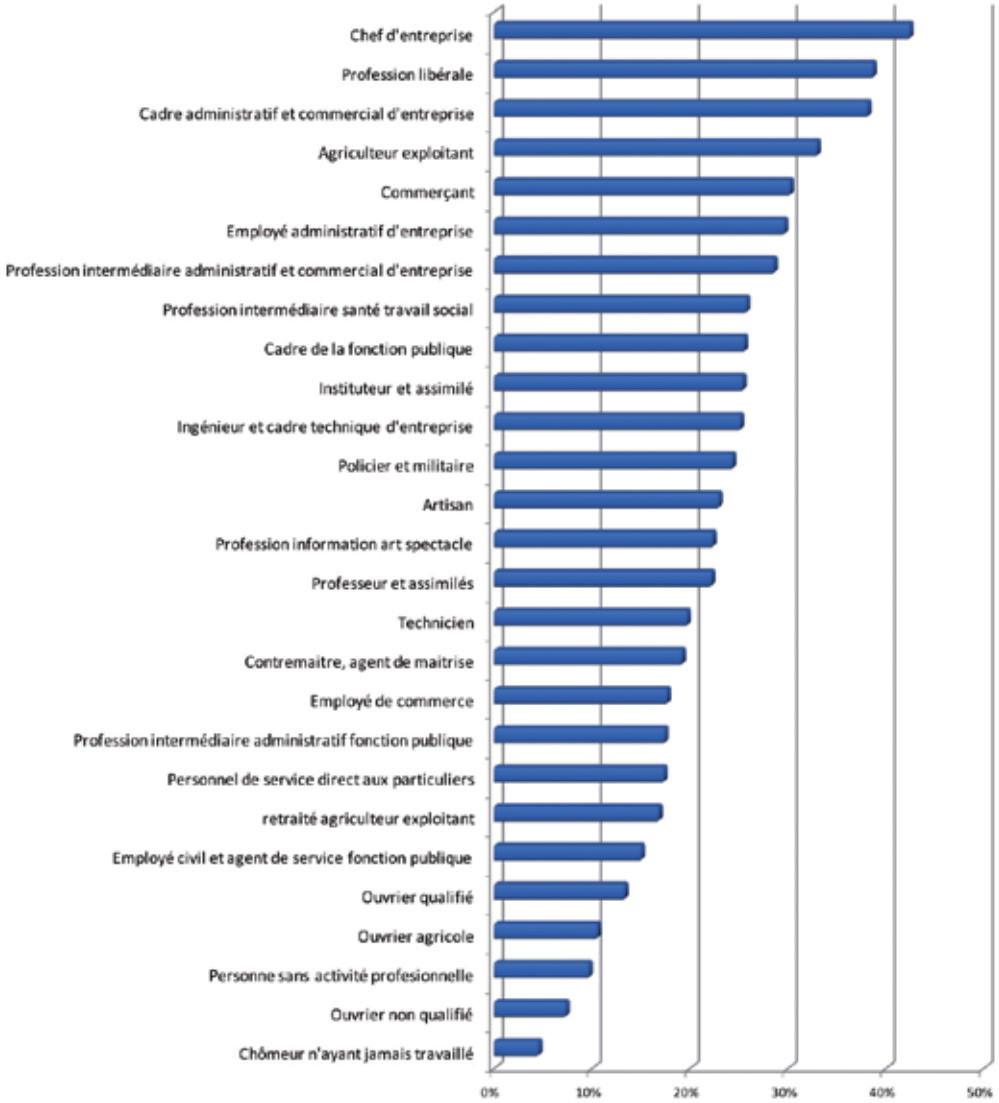
Les différences entre le secteur public et le secteur privé (notamment celles concernant les valeurs portées par les enseignants) peuvent expliquer que la surreprésentation des enfants des professions du secteur privé les plus favorisées soit plus marquée : si en moyenne 20,5% des collégiens sont dans un établissement privé, la part d'enfants de chefs d'entreprise atteint 43%, celles des enfants de professions libérales et de cadres administratifs et commerciaux respectivement 39% et 38%.

On notera cependant que la tendance à mettre ses enfants dans le privé ne recoupe que très partiellement le gradient scolaire par CSP évoqué dans la section précédente. Les enfants de professeurs et assimilés bien que classés dans les « favorisés » ont un taux d'accès au privé très proche de la moyenne et donc largement en deçà des autres catégories sociales généralement classées dans les « favorisés » et dont les enfants ont également un très bon niveau en français en moyenne (par exemple les professions libérales). De plus, les enfants d'agriculteurs exploitants classés généralement dans les origines sociales « intermédiaires » ont un taux d'accès au privé (33%) beaucoup plus élevé que les enfants de professions intermédiaires administratives de la fonction publique (17%) qui pourtant sont également classés dans cette catégorie.

Par contre, le gradient de l'accès au secteur privé selon la CSP des parents semble mieux correspondre au gradient de l'accès à une « ZEP » selon la CSP : à un fort taux d'accès en « ZEP » correspond un faible taux d'accès au secteur privé (graphiques 3 et 4).

24 - 71% de femmes dans le privé contre 60% dans le public.
25 - 32,5% des enseignants ont un diplôme de niveau master dans le privé contre 45,1% dans le public.
26 - C'est-à-dire les enseignant du privé « quasi-fonctionnaires » dont l'emploi relève du Droit public et des contractuels dont l'emploi relève du Droit du travail.

Graphique 3 : Part des collégiens dans le privé selon l'origine sociale



Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) – Calculs de l'auteur.

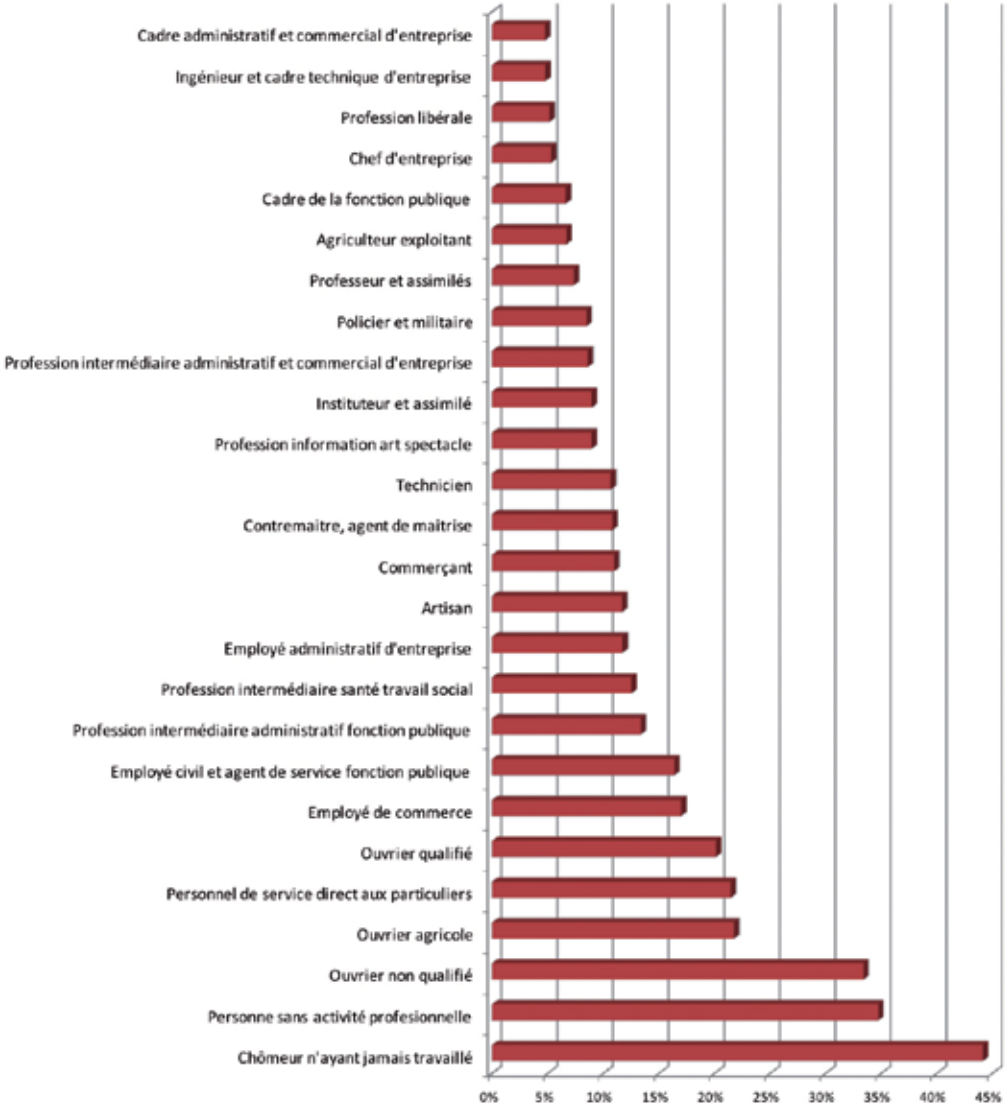
3.2. L'ACCÈS AU PRIVÉ : DES LOGIQUES RÉGIONALES

Comme le montre le graphique 5, la part de collégiens scolarisés dans le privé varie fortement sur le territoire français. L'intensité de l'accès au privé recoupe en partie l'histoire des implantations religieuses et leurs logiques régionales. La part d'élèves dans le privé est plus élevée dans les zones où historiquement la religion catholique est fortement implantée : le Grand Ouest, la Région Lyonnaise, le Massif Central et le Nord-Pas-de-Calais[27]. Cependant, d'autres logiques peuvent être à l'œuvre, notamment à Paris qui bien que fortement « déchristianisé » connait un taux d'accès au privé élevé (Poucet 2012, p.101). Dans ce cadre c'est plus l'existence de quartiers favorisés[28] qui semble expliquer l'importance du secteur privé (Champion et Tabard, 1996).

27 - Poucet (2012).

28 - Il convient également de noter que l'offre scolaire est en générale plus diversifiée dans les communes les plus favorisées. Les communes les plus « populaires », dont le graphique 6 donne une idée de l'intensité d'implantation selon les départements, connaissent en général une implantation moins importante du privé (Oberti, 2005).

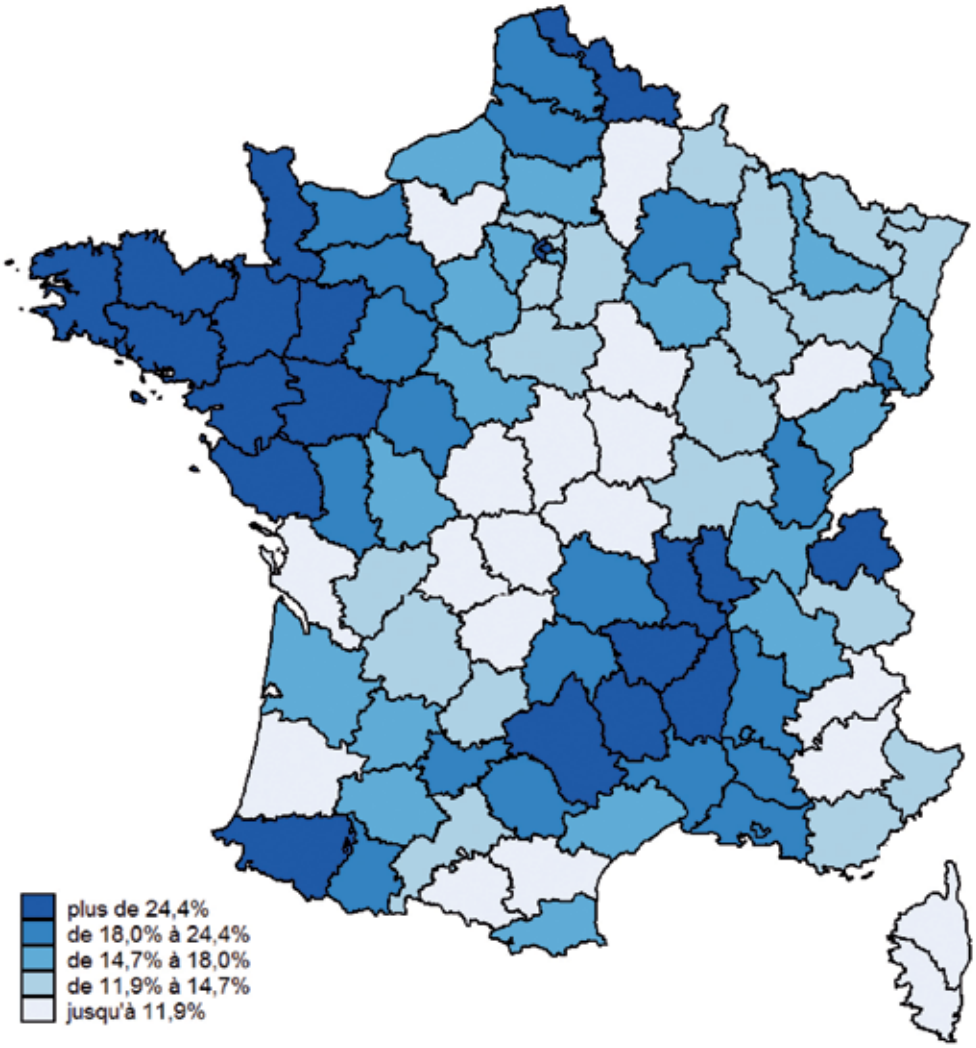
Graphique 4 : Part des collégiens du secteur public en « ZEP » selon l'origine sociale



Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) – Calculs de l'auteur.

De ce point de vue, il est important de noter que les différences dans les taux d'accès au privé des collégiens selon leur département telles que présentées dans le graphique 5 ne correspondent pas nécessairement à un fort degré d'homogénéité de ce taux au sein du département. L'existence de grandes métropoles dans lesquelles se trouve une forte concentration de familles plutôt favorisées ayant en général plus recours à l'enseignement privé peut tirer cet indicateur départemental vers le haut. Poucet (2012) note que dans les villes cet « effet richesse » de l'implantation du privé est l'héritage des transformations des villes au XIXème siècle : de nombreux établissements privés ont été créés à cette époque sur la base de bâtiments achetés par des notables catholiques avec notamment comme objectif le maintien d'une forme « d'entre-soi » qui perdure encore

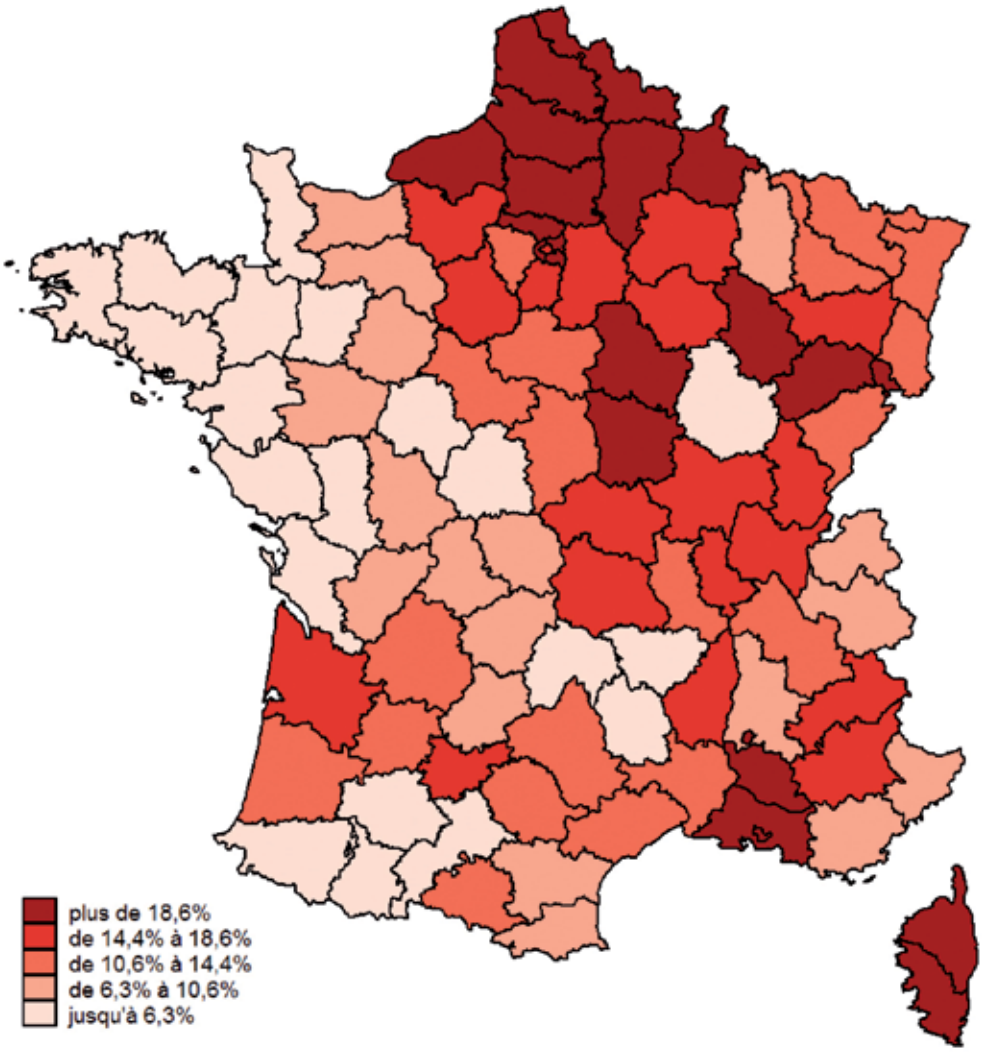
Graphique 5 : Part des collégiens dans le privé selon l'origine sociale



Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) – Calculs de l'auteur.
Note : Chaque niveau de dégradé de couleurs correspond à un quintile.

dans certains de ses aspects aujourd'hui. En milieu rural au contraire, l'implantation d'établissements relève moins de cet « effet richesse » et renvoie plus directement à l'histoire régionale des implantations religieuses.

Graphique 6 : Part des collégiens du secteur public en « ZEP » selon l'origine sociale



Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) – Calculs de l'auteur.
Note : Chaque niveau de dégradé de couleurs correspond à un quintile.

4. UNE MESURE DE L'ÉVOLUTION DE LA MIXITÉ SOCIALE

4. UNE MESURE DE L'ÉVOLUTION DE LA MIXITÉ SOCIALE

Si divers indicateurs peuvent être utilisés pour estimer le degré de mixité sociale[29], le récent rapport d'information de Durand et Salles (2015) tend à mettre en avant un indice particulier : l'indice d'entropie normalisé[30]. Avec cet indice, la mixité sociale au niveau d'une entité (par exemple un collège) se mesure par la distance entre la diversité sociale au sein de ce collège et la diversité sociale d'une population de référence. Il ne s'agit donc pas d'un indice de ségrégation qui chercherait par exemple à identifier les collèges avec une forte polarisation de défavorisés ou au contraire une forte polarisation de très favorisés. Avec cette mesure un collège est d'autant plus « performant » que sa composition sociale dans toutes ses dimensions se rapproche de la composition sociale moyenne de la population de référence. Combiné avec une classification sociale en quatre groupes (très favorisés, favorisés, intermédiaires et défavorisés), on peut s'appuyer sur les travaux de Monso et al. (2015) pour le présenter. L'entropie de la population de référence *P* est calculée comme suit :

$$\mathrm{h(P)} = q_a \times \ln\left(\frac{1}{q_a}\right) + q_b \times \ln\left(\frac{1}{q_b}\right) + q_c \times \ln\left(\frac{1}{q_c}\right) + q_d \times \ln\left(\frac{1}{q_d}\right) \qquad (1)$$

Avec q_a, q_b, q_c et q_d représentant les proportions des groupes sociaux *a*, *b*, *c* et *d* qui composent cette population. L'entropie peut également se mesurer au niveau des unités *k*, c'est-à-dire à un niveau plus désagrégé (par exemple au niveau de chaque collège) :

$$\mathrm{h}(p_k) = q_a^k \times \ln\left(\frac{1}{q_a^k}\right) + q_b^k \times \ln\left(\frac{1}{q_b^k}\right) + q_c^k \times \ln\left(\frac{1}{q_c^k}\right) + q_d^k \times \ln\left(\frac{1}{q_d^k}\right) \qquad (2)$$

L'indice d'entropie *H* se calcule alors comme suit :

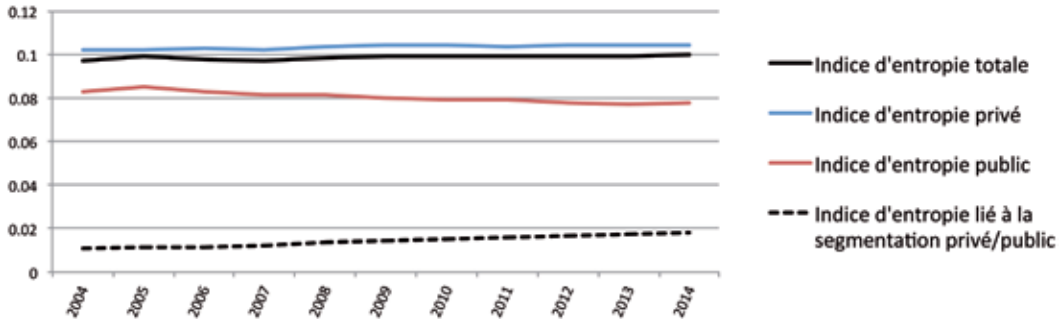
$$\mathrm{H} = \sum_{k=1}^{K} \pi_k \frac{h(P) - h(p_k)}{h(P)} \qquad (3)$$

Avec π_k le poids que représente chaque collège dans la population (c'est-à-dire la proportion d'élèves qu'il représente au sein de la population *P*), et *K* le nombre total d'unités *k*. Plus cet indice est élevé, plus il indique une dissimilarité entre les unités *k* qui composent la population *P*. Au contraire, plus il est proche de 0, plus il indique une homogénéité de composition entre les différentes unités. L'indice d'entropie normalisé *H* est conçu comme la somme de l'éloignement de la composition sociale de chaque unité *k* à la composition sociale de l'ensemble de la population *P*. Cet indice a des propriétés mathématiques appréciables pour mener une analyse de la mixité sociale : il permet notamment d'envisager différents types de décomposition de la mixité sociale[31].

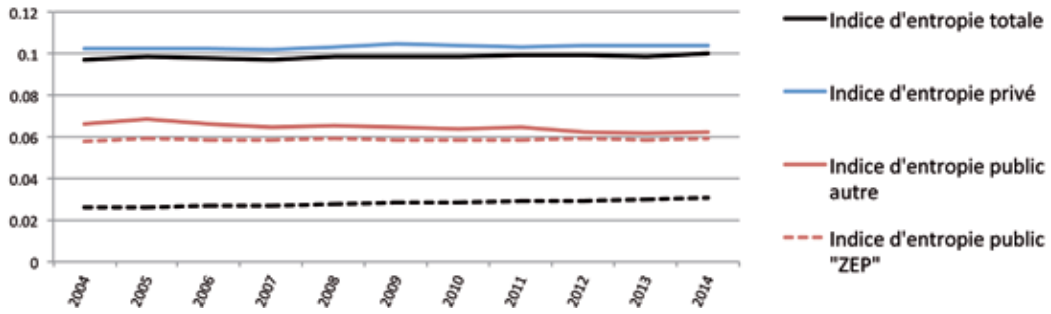
Dans un premier temps, le graphique 7 nous permet d'illustrer la segmentation entre le public et le privé telle qu'elle est présentée par Monso et al. (2015) et de prolonger leur analyse au cas de la segmentation intra-public entre les collèges bénéficiant de politiques d'éducation prioritaire et les autres. Dans un deuxième temps, on utilise les propriétés de décomposition des indices au niveau des collèges pour analyser la distribution des contributions à la mixité des différents secteurs de l'éducation secondaire au niveau du collège.

29 - Cf. par exemple Monso et al. (2015) pour une présentation et une discussion méthodologique.
30 - On notera par exemple que Ly Son et al (2014) et Ly Son et Riegert (2015) qui ont eut accès à des données permettant d'identifier à quelle classe appartiennent les élèves au sein des établissements utilisent l'indice d'exposition normalisé.
31 - Pour une présentation plus détaillée des propriétés mathématiques de cet indice et de ses avantages et inconvénients par rapport à d'autres indices utilisés pour analyser ces questions : cf. Monso et al. (2015).

Graphique 7 : Evolution de l'indice d'entropie et de ses composantes
7.1. La segmentation privé/public



7.2. La segmentation privé, public « ZEP » et public « Autre »



Source : Base centrale de scolarité (2004-2014) - Calculs de l'auteur.

4.1. UNE ÉVOLUTION DE LA MIXITÉ SOCIALE PEU MARQUÉE AU NIVEAU AGRÉGÉ

Dans les graphiques 7.1 et 7.2, la courbe noire en trait plein montre l'évolution de l'indice d'entropie normalisé calculé sur l'ensemble des collèges présents dans la Base Centrale de Scolarité (BCS) chaque année. Comme le montrent déjà Monso et al. (2015), la mixité sociale a peu évolué en dix ans !

Comme le font ces auteurs, il est également possible de calculer ces indices de mixité sociale en opposant public et privé, c'est-à-dire en calculant un indice pour chacune de ces populations en modifiant en conséquence la composition sociale qui sert de référence aux deux indices. Pour l'évolution de l'entropie dans le secteur privé, il s'agit alors de calculer l'entropie de la population de référence $h(P)$ non plus à partir de l'ensemble de la population, mais pour les élèves scolarisés dans le privé ; puis sur cette base, de calculer un indice d'entropie H en additionnant les contributions des seuls collèges privés. Dans les graphiques 7.1 et 7.2, le niveau d'entropie dans le secteur privé et son évolution sont représentés par la courbe en bleu : il apparait également assez stable. Il est possible d'effectuer le même type de calcul pour l'ensemble du secteur public et on obtient alors la courbe rouge du graphique 7.1. Elle montre une légère décroissance de l'indice d'entropie sur la période pour le secteur public qui est généralement commentée comme une légère progression de la mixité sociale au sein du secteur public[32].

32 - Cf. Monso et al. (2015).

Dans le graphique 7.1, la courbe en pointillés représente l'indice d'entropie lié à la segmentation entre le secteur public et le secteur privé. En effet, l'indice d'entropie du secteur public prend comme population de référence la population scolarisée dans le public et l'indice d'entropie du secteur privé la population scolarisé dans le privé. Or ces populations peuvent différer quant à leur composition. L'indice d'entropie lié à la segmentation public/privé résume quelle part de l'entropie totale est due à une différentiation de la distribution des différents groupes sociaux (très favorisés, favorisés, intermédiaires et défavorisés) au sein des deux sous-populations (élèves scolarisés dans le privé et élèves scolarisés dans le public). Concrètement, cela revient à calculer un indice d'entropie *H*, sur la population totale en ne considérant que deux unités de composition de la population, c'est-à dire deux *k* dans les équations 2 et 3 : le secteur public (k_1) et le secteur privé (k_2).

Dans le graphique 7.1, on note que cette courbe est légèrement croissante : elle indique que la segmentation des populations entre secteur public et secteur privé a contribué à réduire la mixité sociale, la stabilité de la mixité sociale au niveau agrégé s'expliquant alors par une augmentation de la mixité sociale au sein des collèges publics. Commenté conjointement avec la courbe de l'évolution de l'entropie pour le secteur public, ce résultat est généralement mis en avant pour illustrer une faible contribution à la mixité sociale du secteur privé dans son ensemble et une tendance au renforcement de la ségrégation sociale en son sein[33]. Nous voudrions suggérer ici que d'autres interprétations de ces résultats sont possibles.

En effet, le graphique 7.1 nous montre d'abord que l'hétérogénéité sociale entre les collèges privés est beaucoup plus forte qu'entre les collèges publics. Ces résultats ne sont pas cohérents avec l'idée d'un secteur privé « homogène » qui regrouperait les élèves les plus aisés : si c'était le cas, l'indice d'entropie au sein du secteur privé serait beaucoup moins élevé (les collèges seraient « semblables » en termes de composition sociale) et l'indice d'entropie lié à la segmentation privé/public serait beaucoup plus élevé. Ce serait alors le fait d'appartenir au secteur public ou au secteur privé qui expliquerait principalement les différences de composition sociale entre deux collèges. Dès lors, il nous semble que le résultat frappant est bien cette très grande hétérogénéité des collèges du secteur privé en termes de composition sociale.

Ce résultat est d'autant plus frappant que nous avons d'autres éléments nous permettant d'analyser plus finement l'hétérogénéité en termes de mixité sociale au sein du secteur public. En effet, comme discuté précédemment[34], en termes de mixité sociale, il apparait important de distinguer au sein du secteur public entre les collèges en « ZEP » et les autres collèges. Lorsque l'on applique cette décomposition sectorielle[35], on remarque que l'hétérogénéité de composition sociale des établissements (l'indice d'entropie) est beaucoup moins élevé lorsque l'on considère d'une part les collèges publics en « ZEP » et d'autres part les autres collèges publics (graphique 7.2) plutôt que tout le secteur public ensemble (graphique 7.1). Cela revient à dire que les collèges publics en « ZEP » se ressemblent entre eux et que les autres collèges publics aussi, mais que les collèges privés ne se ressemblent pas.

33 - Par exemple, Monso et al. (2015).
34 - Cf. section 3.
35 - On calcul l'indice d'entropie *H* sur les trois sous-populations, tandis que l'indice d'entropie lié à la segmentation est obtenu en considérant qu'il y a trois unités (k_1, k_2 et k_3) qui composent la population : le secteur privé, le secteur public en « ZEP » et le secteur public autre.

Du point de vue de la dynamique, on note que l'indice d'entropie du secteur public en « ZEP » est globalement stable et que ce sont bien les autres collèges publics qui se sont rapprochés « entre eux » en termes de composition sociale sur la période (graphique 7.2). On remarque également que cette distinction entre trois secteurs augmente l'entropie totale liée à la segmentation[36], mais que l'évolution de l'indice d'entropie présente dans le graphique 7.1, généralement commentée comme un léger renforcement de la segmentation sociale entre les secteurs public et privé, est encore moins marquée dans le graphique 7.2 (la pente de la courbe en pointillés noirs est moins accentuée dans le graphique 7.2 que dans le graphique 7.1).

Au final, il apparait difficile d'interpréter l'évolution de la mixité sociale ces dix dernières années, tant l'indice d'entropie semble stable. Au sein du secteur public, les différences en termes de composition sont atténuées de manière importante lorsque l'on distingue entre collèges en « ZEP » et autres collèges. De plus, sur la base de ces indicateurs, il n'apparait pas possible de mettre en exergue une « mauvaise performance » du privé en termes de mixité sociale. Cela nous permet cependant de pointer la grande hétérogénéité en termes de mixité sociale qui règne en son sein. La section suivante propose une manière d'analyser plus en détails cette hétérogénéité de composition sociale et son impact sur la mixité.

4.2. UNE PART NON NÉGLIGEABLE DES COLLÈGES PRIVÉS CONTRIBUE FORTEMENT À LA MIXITÉ SOCIALE

Il est possible d'utiliser les propriétés de l'indice d'entropie normalisé présenté précédemment pour analyser la distribution des performances en termes de mixité sociale des trois modalités d'accès au collège : le privé, le public en « ZEP » et le public autre. En effet, si l'on prend comme population de référence $P_{2004\text{-}2014}$ (c'est-à-dire la somme des sous-populations constituées des collégiens scolarisés chaque année de 2004 à 2014[37]), il est possible de calculer l'entropie de la population sur la période : $h(P_{2004\text{-}2014})$. Il est également possible de calculer l'entropie d'un collège k, une année donnée y de la même manière comme suit :

$$\mathrm{h}(p_{k,y}) = q_a^{k,y} \times \ln\left(\frac{1}{q_a^{k,y}}\right) + q_b^{k,y} \times \ln\left(\frac{1}{q_b^{k,y}}\right) + q_c^{k,y} \times \ln\left(\frac{1}{q_c^{k,y}}\right) + q_d^{k,y} \times \ln\left(\frac{1}{q_d^{k,y}}\right) \quad (4)$$

On peut alors calculer un indice d'entropie de la période $H_{2004\text{-}2014}$ de la manière suivante :

$$\mathrm{H}_{2004-2014} = \sum_{k=1}^{K} \sum_{y=2004}^{2014} \pi_{k,y} \frac{h(P_{2004-2014}) - h(p_{k,y})}{h(P)} \quad (5)$$

Avec $\pi_{k,y}$ le poids que représente le collège k l'année y dans l'ensemble de la population $P_{2004\text{-}2014}$. La contribution individuelle de chaque collège k à l'entropie sur l'ensemble de la période peut alors se définir comme suit :

$$\mathrm{C_k} = \sum_{y=2004}^{2014} \pi_{k,y} \frac{h(P_{2004-2014}) - h(p_{k,y})}{h(P)} \quad (6)$$

On peut alors calculer à quel percentile de la distribution de ces contributions appartient chaque collège et représenter la part relative de chacun des secteurs (privé, public en « ZEP »,

36 - La courbe en pointillés est à un niveau plus élevé dans le graphique 7.2 que dans le graphique 7.1.
37 - Nous avons réduit cette population à l'ensemble des collèges opérant sur l'ensemble de la période soit 6 722 collèges sur les 7 150 présents dans notre base.

public autre) dans chacun de ces percentiles. C'est ce que fait le graphique 8. Les collèges contribuant le plus à la mixité sont ceux situés à gauche du graphique ; il s'agit de ceux pour qui C_k est le plus petit ; la structure sociale des élèves de ces collèges est très proches de la distribution sociale de l'ensemble de la population. Les collèges situés à droite ont les valeurs de C_k les plus élevées ; ce sont ceux qui contribuent le moins à la mixité sociale. Il convient de noter que ceux qui contribuent le moins à la mixité sociale peuvent comprendre des collèges caractérisés par une très forte proportion d'élèves défavorisés ou au contraire une très forte proportion d'élève favorisés.

Sans surprise, les collèges publics en « ZEP » sont surreprésentés au sein des collèges qui contribuent le moins à la mixité sociale : alors qu'ils représentent en moyenne 15% des établissements, leur part est supérieure à 20% dans le dernier quart de la distribution ; elle dépasse 40% dans les dix derniers percentiles. On note par ailleurs que les collèges publics en « ZEP » sont quasi-inexistants dans le premier quart de la distribution et que leur part augmente légèrement ensuite jusqu'au soixante-cinquième percentile, avant de voir leur proportion croître de manière beaucoup plus forte dans la suite de la distribution. Les collèges privés, qui ne représentent que 24% de l'ensemble des collèges sont plutôt sous-représentés dans le haut de la distribution des contributions à l'indice d'entropie. Par contre ils sont très largement surreprésentés au sein des collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale. On note également que leur part varie tout au long de la distribution. Dans le premier tiers de la distribution, ils sont plus largement surreprésentés aux deux extrêmes (et suivent une sorte de courbe en U), puis ensuite leur surreprésentation décroît et disparait au-delà du 62ème percentile.

Les collèges publics « autres » constituent le complément des deux précédents secteurs. Ils représentent 60% des établissements et sont logiquement sous-représentés aux endroits de la distribution ou les collèges en « ZEP » ne sont pas présents et où le secteur privé est surreprésentés, à savoir, les 2% de collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale, puis dans une zone comprise entre le 25ème et le 35ème percentile. Ils sont également sous-représentés au sein des collèges qui contribuent le moins à la mixité sociale à partir du 84ème percentile, à un endroit de la distribution où la part de collèges publics en « ZEP » devient très importante.

Au final, l'analyse de la distribution des contributions à la mixité sociale des collèges selon leur secteur (privé, public en « ZEP », public autre) fournit une image plutôt nuancée du secteur privé : le secteur privé reste très présent au sein des collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale sur la période 2004-2014. Il convient cependant d'éclairer plus en détails ces évolutions au cours du temps.

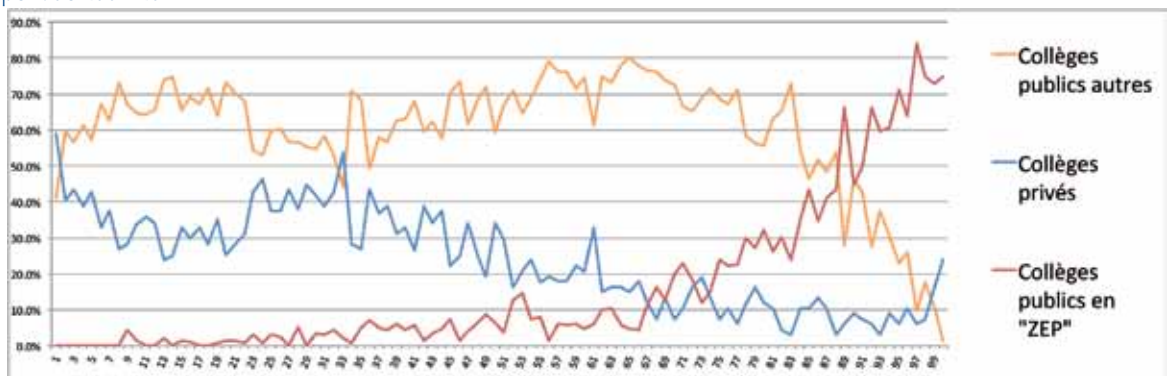
Pour analyser la distribution de la contribution des collèges à la mixité sociale entre 2004 et 2014, on s'appuie sur l'indice d'entropie normalisé présenté dans l'équation 3. Sur cette base la contribution d'un collège une année donnée peut être calculée comme suit[38] :

$$\mathrm{C_k} = \pi_k \frac{h(P) - h(p_k)}{h(P)} \qquad (7)$$

Il est alors possible de comparer l'évolution de la part respective des différents secteurs (privé,

38 - Comparé à l'indice d'entropie normalisé produit pour l'analyse sur l'ensemble de la période (équation 5), la composition sociale de la population de référence n'est plus celle de l'ensemble de la période mais bien celle de l'année analysée.

Graphique 8 : Part des collèges selon leur secteur en fonction de leur percentile de contribution à la mixité sociale sur la période 2004-2014



Source : Base centrale de scolarité (2004-2014)- Calculs de l'auteur.

public en « ZEP », public autre) tout le long de la distribution pour les deux années[39]. Cette analyse permet de compléter à un niveau plus agrégé les résultats obtenus avec d'autres indicateurs sur les effets de l'assouplissement de la politique de sectorisation qui a eu lieu en 2007 : notamment Merle (2011a) sur les communes de Paris, Bordeaux et Lille et celle de Merle (2011b) sur l'académie de Rennes. Le graphique 9.2 montre que pour les collèges en « ZEP », la distribution des contributions à la mixité sociale n'a pas vraiment évolué entre les deux années. Par contre, le graphique 9.1 montre que la surreprésentation des collèges privés au sein des collèges contribuant le plus fortement à la mixité sociale s'est accentuée entre les deux dates. En cohérence, le graphique 9.3 montre que les « autres » collèges publics sont moins présents au sein des collèges contribuant le plus à la mixité sociale.

Il convient bien évidemment de ne pas sur-interpréter ces différences en termes de répartition dans la distribution. Les performances en termes de mixité sociale des collèges dépendent très fortement de leur environnement : dans une zone défavorisée un collège privé ayant une composition sociale proche de la composition moyenne de la population peut arriver à une contribution importante à la mixité en « vidant » les autres collèges publics de la zone des élèves ayant une autre origine sociale qu'une origine sociale défavorisée. C'est pourquoi il est important de préciser dans quel environnement opèrent les collèges privés ayant de « bonnes performances » en termes de mixité sociale -de ce point de vue, notre analyse plus agrégée complète les études de cas très locales comme celle d'Audren (2012) sur Marseille ou de Barthon et Monfroy (2006) pour Lille, qui tendent à indiquer que le renforcement de la ségrégation ne s'effectue pas sur la base d'une simple distinction entre secteur public et secteur privé.

Pour cela, il convient tout d'abord de définir ce qu'est une bonne « performance » en termes de mixité sociale. Au vu du graphique 8, nous décidons de choisir comme indicateur le fait d'appartenir au 33 premiers percentiles de la distribution des contributions à la mixité sociale. Le graphique 10, montre que l'intensité de l'implantation de ces collèges « performants » en termes de mixité sociale n'est pas la même dans l'ensemble du territoire[40].

39 - La contribution d'un collège donné à l'indice d'entropie est par exemple utilisée dans l'étude de cas de De Saint Albin et al. (2015) qui est intégrée au rapport parlementaire de Durand et Salles (2015).
40 - On rapporte ici le nombre de collèges « performants » présents dans le département au nombre de collèges opérant dans le département.

Les collèges privés appartenant au premier tiers des collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale représentent 12% de l'ensemble des collèges et 50% des collèges privés. Le graphique 11, présente les différences territoriales quant à l'intensité du secteur privé au sein de ces collèges « performants ».

De ce point de vue, dans les départements de l'Ile-de-France, on note une forte intensité des collèges « performants » en termes de mixité sociale (graphique 10) mais *a contrario* une très faible proportion de collèges privés au sein de ces collèges performants (graphique 11). Ceci suggère que dans ces territoires, le secteur privé joue plutôt le rôle d'un facteur de différenciation sociale en concentrant les enfants d'origine sociale favorisée. Dans ces territoires, c'est bien le secteur public qui est le plus « performant » en termes de mixité sociale.

Concernant les collèges privés avec de « bonnes performances », en comparant le graphique 11 avec le graphique 6 qui décrit l'intensité territoriale de l'implantation de « ZEP », il est possible d'identifier au moins deux modes opératoires des collèges privés permettant d'expliquer leurs bons résultats en termes de mixité sociale.

Dans les départements du Nord de la France (notamment le Nord, le Pas-de-Calais, l'Aisne et les Ardennes), l'intensité des collèges privés au sein des collèges performants en termes de mixité sociale est très importante et va de paire avec un fort taux d'élèves en « ZEP ». Ceci indique que dans ces territoires, le secteur privé contribue à créer de la mixité sociale dans un environnement plutôt défavorisé ; il prend en quelque sorte le relais du secteur public qui n'est pas en mesure d'assurer un niveau de mixité social aussi élevé que celui de la moyenne nationale dans un territoire aussi défavorisé. Dans ce cadre, l'ajustement à un degré de mixité sociale « idéal » du point de vue national dans les collèges privés de ces territoires se fait au prix d'une mixité beaucoup moins importante dans le public.

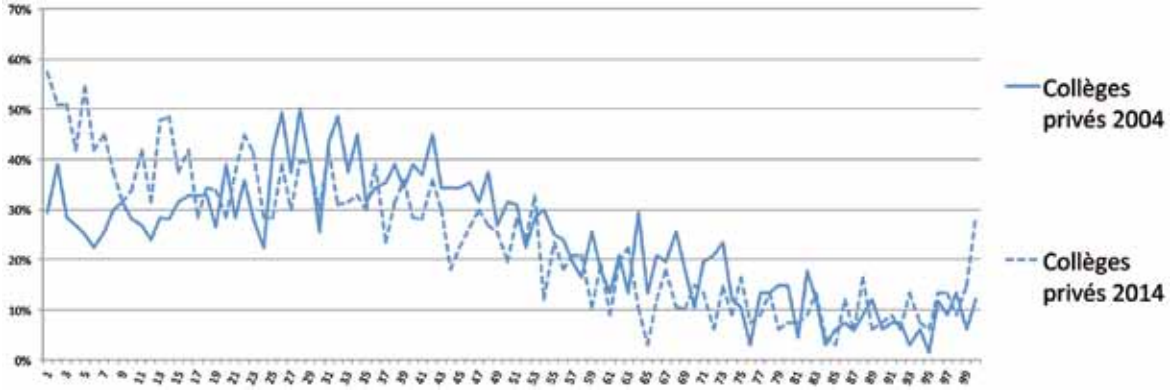
Dans des départements comme la Vendée, le Finistère et la Manche, l'intensité des collèges privés au sein des collèges « performants » est également élevée mais renvoie à un autre mode opératoire. En effet, dans ces zones, l'intensité d'implantation de collèges publics défavorisés (que l'on peut appréhender à travers le graphique 6) est beaucoup plus faible. L'effet de « siphon » que le secteur privé peut jouer auprès des « classes moyennes »[41] est *a priori* moins intense. De plus, sur ces territoires, le secteur privé est également très présent (cf. graphique 5) ce qui suggère que les collèges privés ne sont pas tous « performants » en termes de mixité sociale et qu'il existe une certaine diversité des pratiques de recrutement des élèves, voire une certaine concurrence entre les établissements privés.

De manière plus générale, l'illustration des différences territoriales d'intensité d'implantation des collèges « performants » en termes de mixité sociale suggère qu'il convient de regarder plus en détails les configurations locales permettant la mise en œuvre de ces « bonnes pratiques ». Les quelques résultats que nous avons mis en avant suggèrent que ces bonnes performances renvoient à des marchés éducatifs locaux[42] très différents.

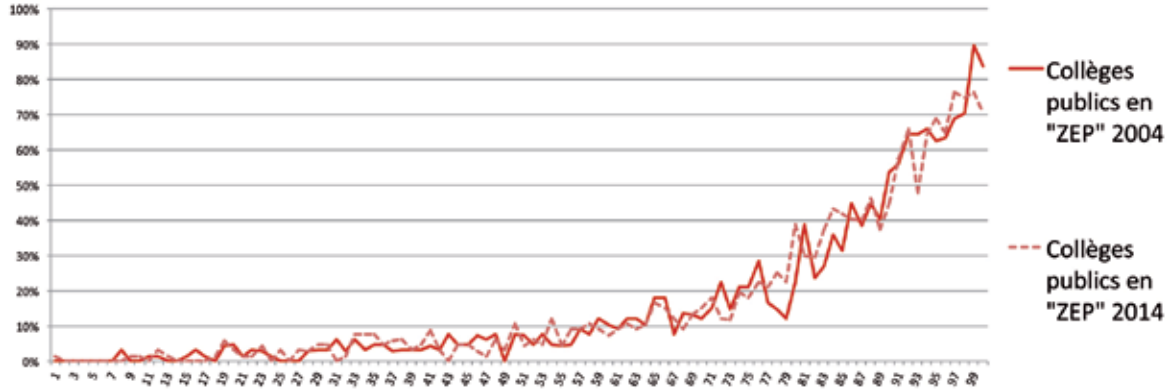
41 - Que nous définissons ici comme les enfants qui ne sont pas d'une origine sociale défavorisée.
42 - La notion de *marché* telle que nous l'entendons ici correspond plutôt à une définition socio-économique comme celle développée par Felouzis et Perroton (2007).

Graphique 9 : Part des collèges selon leur percentile de contribution à la mixité sociale

9.1. Collèges privés



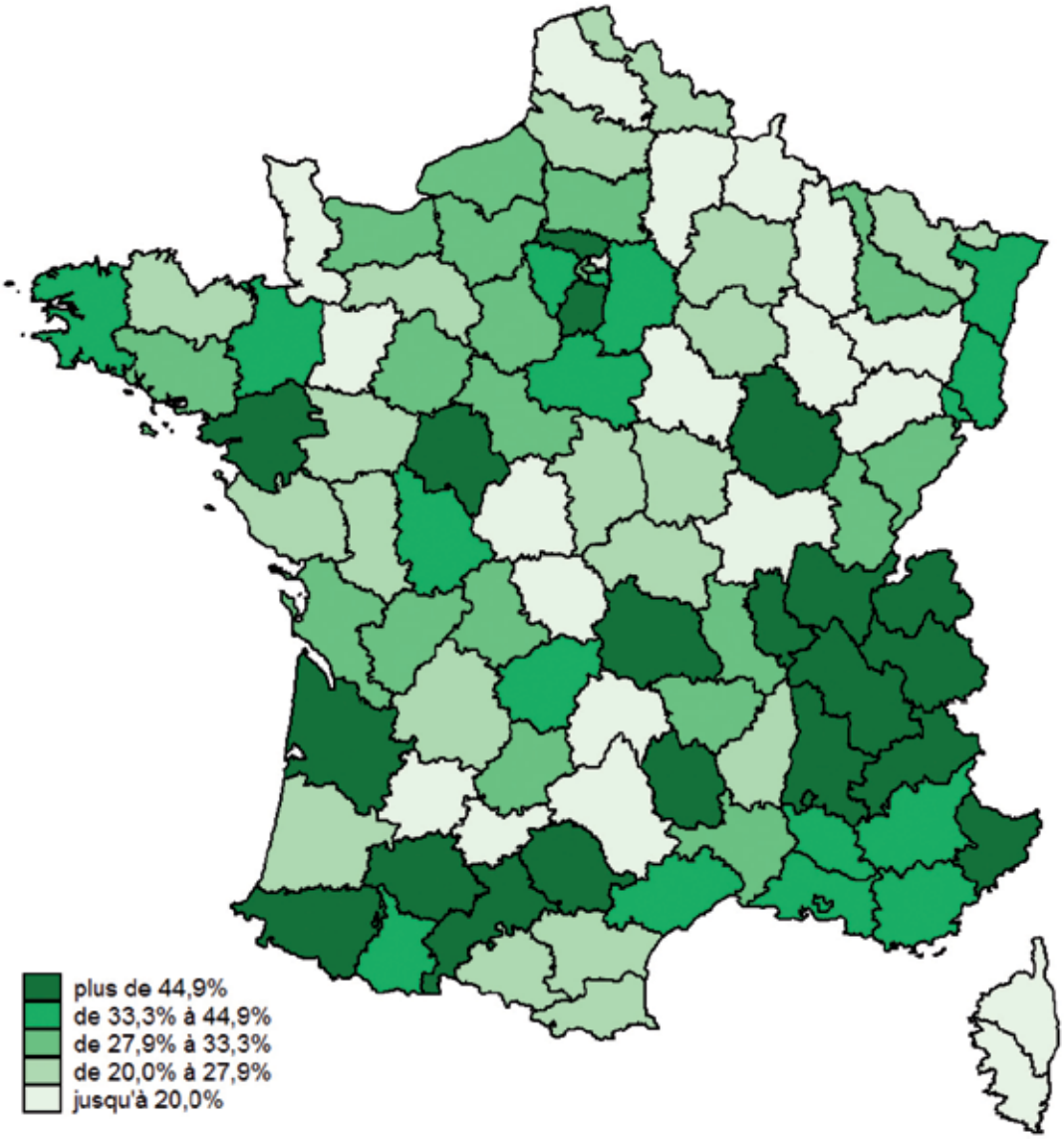
9.2. Collèges publics en « ZEP »



9.3. Collège publics autres

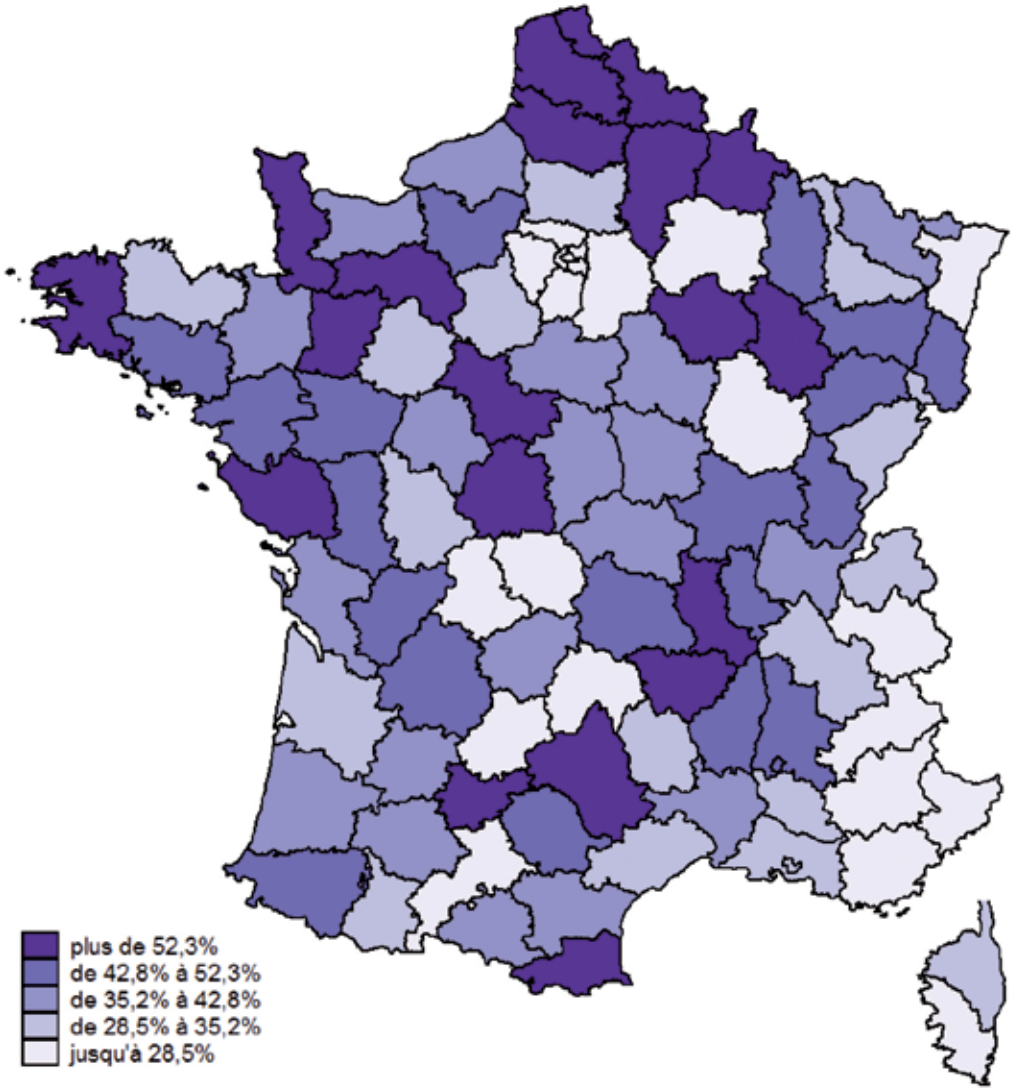
Source : Base centrale de scolarité (2004 et 2014)- Calculs de l'auteur.

Graphique 10 : La part de collèges contribuant le plus à la mixité sociale selon le département



Source : Base centrale de scolarité (2004-2014)- Calculs de l'auteur.

Graphique 11 : La part de collèges privés au sein des collèges contribuant le plus à la mixité sociale selon le département



Source : Base centrale de scolarité (2004-2014)- Calculs de l'auteur.

5. CONCLUSION

5. CONCLUSION

Dans cette étude, nous montrons que la mixité sociale au collège a assez peu varié sur la période 2004-2014. Nous regardons également plus en détails la contribution de chaque collège à cette mixité en différenciant selon trois modes d'accès : le secteur privé, le secteur public en « ZEP » et le secteur public autre. Nos résultats montrent que les collèges privés sont surreprésentés au sein des collèges qui contribuent le plus à la mixité sociale, et que la présence des collèges privés au sein de ces collèges « performants » en termes de mixité sociale s'est accentuée entre 2004 et 2014.

Ces résultats permettent de douter de l'efficacité des effets de l'imposition de quotas « d'origine sociale » au secteur privé telle que préconisée par plusieurs experts (Maguain 2009 ; Fack et Grenet 2009) afin d'augmenter la mixité. Nos résultats tendent à montrer qu'en France une forte mixité sociale est plutôt une caractéristique du secteur privé ; le secteur public concentrant en son sein des établissements plus ségrégés socialement notamment dans les secteurs où une politique d'éducation prioritaire est déployée.

Nos résultats montrent également que les établissements privés performants en termes de mixité sociale opèrent dans des territoires très différents quant à leur composition sociale, mais également quant aux modes d'accès à l'enseignement secondaire de ces différents groupes sociaux. Ils tendent à montrer que le centrage des nouvelles politiques de mixité sur des référents locaux tel qu'acté notamment par le récent rapport parlementaire sur le sujet (Durand et Salles, 2015) pose des problèmes d'équité territoriale quant à la manière de faire progresser la mixité scolaire et de manière plus générale la réussite des élèves les plus défavorisés scolairement et socialement grâce à la mixité sociale.

Ces problèmes d'équité territoriale se posent du fait des différences qu'il existe entre la composition sociale au niveau national et la composition sociale au niveau territorial à l'aune de laquelle est mesurée de manière « opérationnelle » la progression de la mixité sociale. De ce point de vue par exemple, il apparait difficile de faire payer le « coût » en termes de mixité scolaire d'une augmentation « forcée » de la mixité sociale dans les collèges du Nord de la France aux familles qui mettent leurs enfants dans le secteur privé. Dans l'ensemble, le secteur privé dans cette région est peu ségrégant quand on le compare avec un référentiel national de mixité sociale ; l'introduction de quotas définis localement réduirait de fait ses performances en termes de mixité et réduirait les possibilités d'accès des « classes moyennes » de cette région à un environnement scolaire caractérisé par de la mixité sociale. De manière plus générale, l'accent récent mis par les politiques publiques sur la progression de la mixité sociale ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur ce qu'est une « école juste »[43] et quel est son rôle dans la société. Les objectifs de progression scolaire par la mixité sociale ne peuvent pas remplacer les questions de politiques économiques sur la meilleure manière d'allouer les dépenses d'éducation entre les collèges.

Les déclarations de Madame la Ministre Najat Vallaud-Belcacem affirmant qu' « [e]n République,

43 - Dubet (2004, 2010), Duru-Bellat (2006).

[la mixité sociale] est une nécessité au fondement du sentiment d'appartenance à un projet collectif [...] » et qu' « [à] l'Ecole c'est une exigence car rien ne remplace l'expérience de l'altérité dans le chemin vers la citoyenneté »[44] nous rappellent qu'au-delà des strictes questions économiques, la mixité sociale est également un objectif en-soi. Nous partageons ce point de vue, mais il nous semble nécessaire de clarifier les référentiels qui serviront à l'évaluation des politiques de mixité mises en œuvre. En effet, la distinction de l'origine sociale en quatre groupes à partir de la profession déclarée du chef de famille pose question. Elle suppose implicitement que pour un collégien, être dans une classe constituée uniquement d'enfants de « cadres d'entreprise » contribue autant à la découverte de l'altérité que d'être dans une classe composée uniquement d'enfants de « professeurs », de « professions libérales » , « de cadres de la fonction publique » et de « cadres d'entreprise », car toutes ces catégories appartiennent au groupe social des « très favorisés ». De ce point de vue, le pilotage et la mesure des effets des politiques de renforcement de la mixité sociale au collège gageraient à développer des indicateurs plus riches.

44 - Site du Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : http://www.education.gouv.fr/cid95191/renforcer-la-mixite-sociale-dans-les-colleges.html, consulté le 05/04/2016.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Audren G. (2012), « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales à Marseille. L'exemple des collèges de Château-Gombert (13e arrondissement) », *Rives méditerranéennes*, 42 (2), 135-155.
- Audren G., Lorcerie F. (2013), « A Marseille : une école polarisée mais diverse », *Revue Projet*, 2013/2, 333,42-51.
- Barthon C., Monfroy B. (2006), « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, 156,29-38.
- Base centrale scolarité (BCS) -2004-2005 DEP, 2006-2014 DEPP – Ministère de l'Education [producteur], ADISP-CMH [distibuteur].
- Ben Ayed C. (2011), « A qui profite le choix de l'école ? Changement d'établissement et destins scolaires des élèves de milieu populaire », *Revue française de pédagogie*,175, 39-58.
- Bonnefoy V., Cazenave M.-C., Eidelman A., Razafindranovona T. (2010), « La redistribution en 2009 », in *France Portrait Social édition* 2010, La documentation française, 79-95.
- Champion J.-B., Tabard N. (1996), « Les territoires de l'école publique et de l'école privée », *Economie et statistique*, 293, 41-53.
- Courtioux P. (2005), « Prise de parole et théorie économique : la controverse Hirschman-Williamson », *Cahiers d'économie politique*, 48, 147-159.
- Courtioux P. (2011), « L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures ? », *Position Paper EDHEC*, Novembre.
- Courtioux P., Erhel C. (2016), « Transformation in the world of work and the middle-class: the French experience », in Vaughan-Withehead D. (ed.), *Trends in the world of work: what effects on inequalities and middle-income groups ?*, International Labour Office, Geneva.
- De saint Albin A., Meunier M., Subileau N., Heveder A., Andres A., Giffard B., Stefanescu I., Arlandis R.-P. (2015), *Etude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement de deux agglomérations*, Rapport pour l'Assemblée Nationale, Pluricité et Sémaphores, in Durand Y. et Salles ed.(2015).
- Dubet F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, La république des idées, Le Seuil.
- Dubet F. (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, La république des idées, Le Seuil.
- Durand Y., Salles R. (ed.) (2015), *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale*, Assemblée Nationale, n°3292.
- Duru-Bellat M. (2003), « *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire* », Carrefour de l'éducation, 16, 182-206.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire*, La république des idées, Le Seuil.

- Fack G., Grenet J. (2007), « A theoritical analysis of alternative school admission rules », *PSE working paper*, Paris School of Economics.
- Fack G., Grenet J. (2009), « Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 44-62.
- Fack G., Grenet J. (2010a), « When do better schools raise housing prices? Evidence from Paris public and private schools », *Journal of Public Economics*, 94, 59-77.
- Fack G., Grenet J. (2010b), « Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire », *Revue d'économie politique*, 120 (5), 709-737.
- Felouzis G., Perroton J. (2007), « Les 'marchés scolaires' : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48 (4), 693-722.
- Felouzis G., Perroton J. (2011), « Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative », *Revue française de pédagogie*, 177, 61-84.
- François J.-C. (2002), « Evitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'espace géographique*, 31 (4), 307-327.
- François J.-C., Poupeau F. (2002), « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Education et société*, 14 (2), 51-66.
- François J.-C., Poupeau F. (2008), « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens », *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126.
- Guyon N., Huilery E. (2014), *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, LIEPP Report, SciencePo.
- Héran F. (1996), « Ecole publique, école privé : qui peut choisir ? », *Economie et statistique*, 293, 13-39.
- Hirschman A. O. (1970), *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge Harvard University Press- traduction (1995), *Défection et prise de parole*, Fayard.
- Jaboin Y. (2003), « Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et public : déterminants sociaux de l'orientation institutionnelle et caractéristiques professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, 16 (2), 14-31.
- Ly Son T., Maurin E., Riegert A. (2014), *La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France : le rôle des établissements*, Rapport de l'Institut des Politiques Publiques n°4.
- Ly Son T., Riegert A. (2014), « *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français* », Conférence nationale d'évaluation des systèmes scolaires, juin.
- Maguain D. (2009), « La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? », *Revue d'économie politique*, 119 (4), 569-612.
- Merle P. (2010), « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, 170, 73-85.

- Merle P. (2011a), « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, 2011/1, (2), 37-50.
- Merle P. (2011b), « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, 52 (1), 133-169.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Repère, La découverte.
- Monso O., Givord P., Guillerm M., Murat F., Afsa C. (2015), « Quels outils pour mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une application à la composition sociale des collèges français », Document de travail DEPP-INSEE.
- Oberti M. (2005), « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, 50 & 60, 13-42.
- Panel d'élèves du second degré (PESD), recrutement 2006, DEPP, - Ministère de l'Education [producteur], ADISP-CMH [distributeur].
- Poucet B. (2001), « La question syndicale dans l'enseignement privé au XXè siècle : éléments pour une histoire », *Le mouvement social*, 195 (2), 79-99.
- Poucet B. (2012), *L'enseignement privé en France*, Que sais-je ?, Presse Universitaires de France.
- Prost A. (2013), « L'enseignement privé prisonnier de son héritage », *Revue Projet*, 2013/2, 333, 33-41.
- Thélot C. (2013), « Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique », 2013/2, 333, 4-12.
- Trancart D. (2012), « Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège », *Formation-Emploi*, 120, 35-55.
- Valette C. (2012), « Les concours de recrutement de personnel enseignant du second degré dans l'enseignement public et privé à la session 2011 », *Note d'information* DEPP, 12.28.
- Van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, Presses Universitaires de France.

NOTES

EDHEC BUSINESS SCHOOL

LILLE
24 avenue Gustave Delory - CS 50411
59057 Roubaix Cedex 1 - France
Tél. : + 33 (0)3 20 15 45 00
Fax : + 33 (0)3 20 15 45 01

NICE
393 promenade des Anglais - BP 3116
06202 Nice Cedex 3 - France
Tél. : + 33 (0)4 93 18 99 66
Fax : + 33 (0)4 93 83 08 10

PARIS
16-18 rue du 4 septembre
75002 Paris - France
Tél. : + 33 (0)1 53 32 76 30
Fax : + 33 (0)1 53 32 76 31

LONDRES
10 Fleet Place, Ludgate
London EC4M 7RB - United Kingdom
Tél. : + 44 (0)207 871 67 40
Fax : + 44 (0)207 248 22 09

SINGAPOUR
1 George Street
#07-02 Singapore 049145
Tél. : + 65 (0)6438 0030
Fax : + 65 (0)6438 9891

WWW.EDHEC.EDU

L'EDHEC fait partie des cinquante Business Schools mondiales titulaires de la triple couronne EQUIS, AACSB, AMBA. Trois accréditations internationales qui reconnaissent l'excellence académique des programmes, la qualité du corps professoral, les liens étroits avec les entreprises, ainsi que l'implication du Groupe EDHEC dans son environnement local et économique.

© 2014 EDHEC

agence amstophane