

JUSTICE À L'ÉCOLE ET TERRITOIRES

ÉCLAIRAGE SUR CERTAINES DES INÉGALITÉS SCOLAIRES D'ORIGINE TERRITORIALE EN FRANCE

Amandine Blanchard-Schneider, Hugo Botton, Virgile Miletto, Patrice Caro

CNESCO et Normandie Université, UNICAEN, CNRS ESO

amandine.blanchard@education.gouv.fr ; hugo.botton@education.gouv.fr ;
virgile.miletto@education.gouv.fr ; patrice.caro@unicaen.fr

Octobre 2018



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

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

Pour citer ce document :

Cnesco, Blanchard, A., Botton, H., Miletto, V. et Caro, P. (2018). Panorama des Inégalités scolaires d'origine territoriale en France. Paris.

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

Directrice de la publication : Nathalie Mons

Rédacteur en chef : Jean-François Chesné

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

Publié en octobre 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

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

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'ÉVALUATION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES D'ORIGINE TERRITORIALE EN FRANCE.....	5
UNE ÉVALUATION INÉDITE.....	7
CONTEXTE : LES INÉGALITÉS EXTÉRIEURES À L'ÉCOLE.....	9
I. Une démographie inégalement contraignante.....	9
II. Un contexte socioculturel hétérogène.....	10
III. Un contexte socio-économique défavorable dans certains territoires	11
A. Un territoire hétérogène du point de vue socio-économique.....	11
B. Des risques d'échec scolaire territorialisés.....	12
LES INÉGALITÉS SOCIO-SPATIALES INTERNES À L'ÉCOLE	15
I. Une mobilité contraignante	15
A. Des temps de transports très différenciés géographiquement	15
B. Des internats qui ne couvrent pas tout le territoire	17
II. Une offre de formation non homogène.....	19
A. Une répartition de l'éducation prioritaire qui se concentre sur les territoires les plus défavorisés	19
B. Une présence du secteur privé concentrée dans certains territoires.....	20
C. Une offre en langues inégalement répartie sur le territoire.....	20
III. Des inégalités dans le profil des enseignants	21
A. Des territoires qui concentrent des enseignants jeunes.....	21
B. Des territoires qui recourent davantage à des contractuels.....	22
C. Des territoires qui cumulent des enseignants jeunes et peu stables	24
D. Des territoires qui peuvent moins faire face aux problèmes de santé de leurs élèves	25
IV. Des conditions d'enseignement diversifiées	26
A. Un manque de mixité sociale au sein des établissements.....	26
B. Une répartition non homogène du nombre d'élèves par structure	27
V. Un financement de l'éducation multi-niveaux et différencié.....	29
A. Une contribution financière des collectivités territoriales qui a augmenté	29
B. Des écarts de dépenses entre départements plus forts qu'entre régions.....	31
VI. Des disparités dans l'investissement des collectivités pour accueillir et équiper les élèves	32
A. Des conditions d'accueil des élèves qui ne sont pas les mêmes pour tous	32

B.	Un taux d'équipement numérique différencié sur le territoire	33
VII.	Une réussite scolaire inégale sur le territoire.....	34
A.	Des inégalités dans la réussite aux examens qui perdurent	34
B.	Des résultats aux tests de lecture et de numératie qui ne se recourent pas toujours	35
C.	Un redoublement qui peut varier du simple au double selon les communes	35
C.	Un décrochage scolaire qui se concentre sur certaines zones.....	37
VIII.	Des inégalités dans l'orientation des élèves	37
A.	Une orientation en fin de troisième différenciée	38
B.	Des conseillers d'orientation-psychologues qui sont inégalement répartis sur le territoire	38
C.	Le cas de l'école rurale montagnarde	38

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'ÉVALUATION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES D'ORIGINE TERRITORIALE EN FRANCE

L'analyse du Cnesco révèle que dans des contextes socio-spatiaux et démographiques inégaux, l'Éducation nationale et les collectivités territoriales déploient des ressources (humaines, budgétaires, offres de formation...) qui s'avèrent très variables selon les territoires. Ces inégalités fortes de ressources éducatives se développent aux côtés de disparités importantes dans l'orientation et la réussite scolaire.

Le contexte : une démographie inégalement contraignante et des conditions socio-économiques diversifiées en France

La population des jeunes à scolariser varie dans l'espace et dans le temps. Ces dynamiques démographiques contraignent le système éducatif à s'adapter à la demande de formation initiale.

Tandis qu'une bonne partie des villes des régions du nord et de l'est sont délaissées, les soldes migratoires et naturels positifs renforcent ce que l'on appelle « le croissant attractif » qui va de **Rennes** à **Grenoble**, en passant par **Nantes, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Aix-Marseille**. Métropolisation et désindustrialisation sont en cause, créant ainsi des inégalités économiques et démographiques au sein du territoire.

De son côté, le contexte socioculturel oppose les **Outre-mer** et la France rurale et désindustrialisée à celle du **sud** et des **grandes métropoles** qui possède le taux le plus important de diplômés sur le territoire. L'inégale répartition des non-diplômés chez les plus de 15 ans oppose les académies d'**Outre-mer** et de la vieille France industrielle rurale et urbaine du **nord** à celles du **sud**. Les « métropoles millionnaires » et autres grandes aires urbaines concentrent les plus diplômés, en lien avec l'accumulation de fonctions métropolitaines depuis 30 ans. Ces dimensions socio-économiques et démographiques créent des contextes géographiques très inégaux sur lesquels se développe le système éducatif.

Une offre de formation non homogène sur le territoire et des temps de transports inégaux

La répartition de l'offre de formation résulte des phénomènes démographiques présentés ci-dessus. De ce constat naît une inégalité d'accès au collège et encore davantage au lycée, avec des temps de transports qui peuvent être très longs dans certains territoires peu denses. **Les académies de Reims, Dijon, Montpellier, Grenoble, Toulouse, Corse, Guyane et de la Réunion sont marquées par des temps de transports élevés.**

Les territoires défavorisés concentrent les taux les plus élevés d'enseignants de moins de 30 ans et de non-titulaires

La part des enseignants de moins de 30 ans et de non-titulaires se retrouve majoritairement dans les académies de **Créteil, Versailles, Amiens** et de **Guyane**, là où se situent en partie les plus forts cumuls de risques sociaux d'échec scolaire et de décrochage.

À la rentrée 2016, les 10 % de communes au revenu médian le plus faible avaient un taux d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges publics qui est le double de celui des 10 % de communes au revenu médian le plus élevé.

La taille des classes varie très fortement selon les territoires

En 2017, le nombre moyen d'élèves par structure¹ au collège varie de 11,3 à 28,8. Les territoires qui ont les classes les plus chargées dans le secondaire se trouvent davantage dans les territoires qui sont sous influence des grandes métropoles : **Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux** ou encore **Nantes**. *A contrario*, les territoires qui bénéficient d'un nombre faible d'élèves par structure relèvent prioritairement du milieu rural : la **Haute-Marne**, le **Puy-de-Dôme**, le **Cantal**, la **Nièvre**, l'**Aisne** ou encore l'ouest de la **Picardie**.

Les communes² isolées hors de l'influence d'un pôle urbain (Cf. zonage en aires urbaines de l'Insee), tout comme les 10 % des communes au revenu médian le plus faible bénéficient d'un taux d'élèves par structure inférieur à celui de la moyenne métropolitaine en 2016 (21,6 et 21,4 vs 23,1 en moyenne).

Les ressources scolaires sont inégalement réparties sur le territoire français : le cas des langues vivantes

L'offre de langues vivantes n'est pas identique sur tout le territoire. En 2015, au collège, **l'offre de langues vivantes peut varier de 2 à 7 selon les établissements**, alors que la **moyenne nationale est de 3,1 langues proposées par collège**. Les **Yvelines**, les **Alpes de Haute-Provence**, le **Bas-Rhin**, **Paris** et le **Rhône** sont les départements qui ont les établissements qui offrent le plus de langues.

Des écarts de dépenses entre départements plus forts qu'entre régions

L'analyse des dépenses cumulées d'investissement des régions et de départements de 2004 à 2014 met en évidence des écarts entre départements qui sont plus forts qu'entre régions (5 pour 3,5).

Les départements et régions du grand Nord-Ouest, mais aussi ceux de **Bourgogne** et de **Lorraine** se démarquent par des dépenses d'investissement en deçà de la moyenne ou autour de celle-ci (moins de 5 200 euros / collégien en Ille-et-Vilaine, moins de 11 600 euros / lycéen en Bretagne). À l'inverse, certains départements ruraux comme la **Haute-Marne** ou les **Landes**, mais aussi des départements beaucoup plus urbains comme le **Nord**, les **Hauts-de-Seine** ou l'**Isère**, dépensent plus que la moyenne pour leurs collégiens (plus de 10 000 euros / collégien en **Bouches-du-Rhône** et plus de 15 000 euros / lycéen en **Guyane** ou en **Midi-Pyrénées**).

Des inégalités dans la réussite aux examens

La réussite au DNB est inférieure de la moyenne de 10 points dans les 10 % des communes au revenu médian le plus faible, en 2016 (80,6 %, vs 90,7 % dans les 10 % de communes au revenu médian le plus élevé).

Les plus faibles taux de réussite au DNB s'observent dans des cantons ruraux, dans des cantons urbains où la population est en difficulté économique et sociale, et dans les cantons d'**Outre-mer**. Les plus faibles taux de réussite au baccalauréat général caractérisent les **Outre-mer**, et le milieu urbain **francilien** ou **lyonnais** paupérisé.

A contrario, le taux de réussite au baccalauréat général est supérieur à la moyenne dans les académies de **Rennes, Nantes, Versailles, Grenoble, Strasbourg** et **Toulouse**. **Hors Outre-mer, les taux les plus faibles s'observent en milieu urbain francilien ou lyonnais paupérisé.**

¹ Cet indicateur permet d'estimer le nombre d'élèves dont un professeur a la charge en moyenne pendant une heure de cours, qu'il s'agisse d'un cours en groupe ou en classe entière.

² Il s'agit uniquement des communes qui possèdent un collège.

UNE ÉVALUATION INÉDITE

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire a conduit une **évaluation des inégalités scolaires d'origine territoriale³ en France sur une unité géographique fine.**

Deux niveaux d'analyse ont été retenus

- **Le premier concerne le contexte français c'est-à-dire les inégalités socio-spatiales extérieures à l'école.** Dans cette première partie, le Cnesco s'est attaché à rendre compte à la fois du contexte démographique, socio-culturel, socio-économique ainsi que de la gouvernance de l'Éducation.
- **Le second niveau d'analyse se place au sein même des ressources humaines de l'Éducation nationale et des résultats scolaires des élèves. Il permet d'étudier les disparités socio-spatiales internes à l'école.** Ce second niveau d'analyse met en évidence des inégalités, et lorsque cela est possible, des évolutions dans le temps, sur des indicateurs essentiels que sont : la mobilité des élèves, l'offre de formation, le profil des enseignants, les conditions d'enseignement, la réussite scolaire et enfin la question de l'orientation.

Les données les plus récentes ont été recueillies

L'évaluation du Cnesco s'appuie sur le traitement des bases de données suivantes :

- Insee, Recensement de la population (RP) 2014 ;
- Insee, Base permanente des équipements 2015 ;
- MEN-Depp, données Base centrale de pilotage (BCP) 2004, 2014, 2015, 2016 et 2017 ;
- MEN-Depp, Dgesco-ENRYSCO, rentrée 2015 ;
- MEN-Depp, APAE 2017 ;
- MENESR Depp, base "Bulletins de salaire" 2015 ;

Une échelle géographique fine sur un large spectre d'analyse

L'objectif de cette évaluation est de rendre compte des disparités géographiques **au niveau national.** Ainsi, l'évaluation porte à la fois sur le premier et le second degré public et privé en France.

Le Cnesco a retenu **l'échelle cantonale⁴** pour son analyse (lorsque cela était possible). Ce niveau géographique répond au mieux à l'arbitrage entre un niveau suffisamment petit (plus petit que les départements) pour que les territoires soient homogènes, et suffisamment grand (plus grand que les communes) pour que la carte ne soit pas trop marquée d'espaces vierges. Ce niveau non agrégé permet enfin de **mettre en évidence plus finement l'ampleur des inégalités et leurs évolutions** sur des indicateurs clés.

³ Le concept de territoire en géographie correspond à une portion d'espace administrée, appropriée par un groupe social en vue de sa reproduction. Un sentiment d'appartenance des habitants constitue un des éléments de cette définition (<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article704>). Ici le territoire est entendu comme une unité spatiale administrée (communes, cantons, départements, académies, France métropolitaine et d'Outre-mer) ou un ensemble formé par ces unités (groupe de communes, de cantons, etc.).

⁴ Le canton est la circonscription servant de cadre à l'élection des conseils départementaux. Dans la plupart des cas, les cantons englobent plusieurs communes.

CONTEXTE : LES INÉGALITÉS EXTÉRIEURES À L'ÉCOLE

Dans un premier temps de l'analyse, le Cnesco a étudié les dynamiques démographiques et les contextes socio-culturels très variables selon les territoires⁵. Ils constituent la toile de fond sur laquelle va se développer le système scolaire.

I. Une démographie inégalement contraignante

La population des jeunes à scolariser varie dans l'espace et dans le temps. Ces dynamiques démographiques contraignent le système éducatif à s'adapter à la demande de formation initiale.

Tandis qu'une bonne partie des villes des régions du **nord** et de l'**est** sont délaissées, les soldes migratoires et naturels positifs renforcent ce que l'on appelle « le croissant attractif » qui va de **Rennes** à **Grenoble**, en passant par **Nantes**, **Bordeaux**, **Toulouse**, **Montpellier**, **Aix-Marseille**. Métropolisation et désindustrialisation sont en cause, créant ainsi des inégalités économiques et démographiques au sein du territoire (Dherbécourt & Le Hir, 2016).

La **métropolisation** du territoire français est à l'œuvre depuis les années 1980 et provoque des mouvements migratoires générateurs d'inégalités en matière de conditions de scolarisation. Au quatuor historique des « **aires urbaines millionnaires** » (**Paris** 12,4 millions d'habitants en 2013 ; **Lyon** 2,2 ; **Aix-Marseille** 1,7 et **Lille** 1,1), il faut désormais ajouter **Toulouse** (1,2), **Bordeaux** (1,1) et **Nice** (1). C'est dans ces aires urbaines millionnaires, ainsi qu'à **Nantes**, **Rennes**, **Grenoble**, **Strasbourg** ou **Montpellier** que la croissance de la population active des 25-54 ans a été la plus vive de 2006 à 2011 (Insee, 2014)⁶.

La « diagonale du vide », des **Ardennes** à la **Dordogne**, concentre la décroissance des effectifs la plus forte du fait de l'exode des jeunes quittant les zones rurales sous faible influence urbaine pour les aires urbaines proches ou plus lointaines pourvoyeuses d'emploi et de possibilités de poursuites d'études. Ce même phénomène s'observe également dans le **Nord**, le **Pas-de-Calais** et la **Lorraine**.

A *contrario*, les régions **PACA**, et **Occitanie** enregistrent un fort dynamisme démographique. Certaines zones d'emploi frontalier comme le **Genevois** français profitent également d'une vitalité liée à l'afflux de jeunes ménages.

⁵ Les inégalités territoriales peuvent se décliner selon trois axes : les inégalités liées à la nature et à l'organisation des territoires, les inégalités socio-spatiales, qui décrivent la répartition des inégalités sociales sur le territoire national, et les inégalités scolaires territorialisées, qui rendent compte, selon les territoires, des caractéristiques de l'enseignement d'une part, et des divergences de résultats scolaires d'autre part.

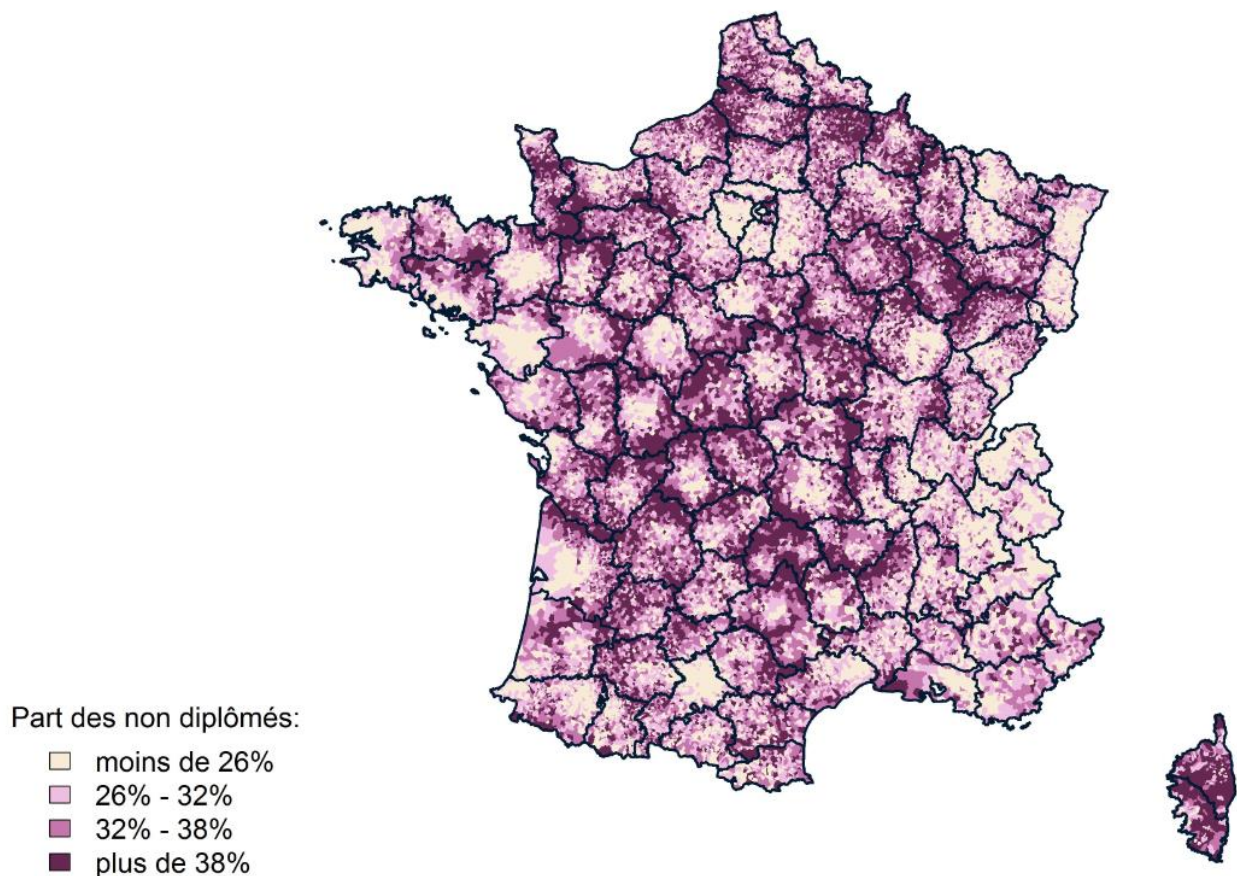
⁶ Caro, Cnesco, 2018.

II. Un contexte socioculturel hétérogène

Le contexte socioculturel oppose les **Outre-mer** et la France rurale et désindustrialisée à celle du **sud** et des **grandes métropoles** qui possède le taux le plus important de diplômés sur le territoire.

L'inégale répartition des non-diplômés chez les plus de 15 ans oppose les académies d'**Outre-mer** et de la vieille France industrielle rurale et urbaine du **nord** à celles du **sud**. Les « métropoles millionnaires » et autres grandes aires urbaines concentrent les plus diplômés, en lien avec l'accumulation de fonctions technopolitaines⁷ et métropolitaines depuis 30 ans (figure 1).

Figure 1 : Part de la population des plus de 15 ans sans diplôme et non scolarisés par commune en 2014



Source : Caro, Cnesco, (2018).

Données : Insee, RP 2014.

⁷ Fonctions correspondant à des emplois de cadres, ingénieurs et techniciens dans des industries de pointe où la recherche et développement est très présente (selon l'Insee).

En quelques années, de 2006 à 2011, la part des habitants sans diplôme se réduit partout en France, sauf dans quelques zones rurales minoritaires de **Corse**, de **Guyane**, des **Pyrénées**, des **Alpes du sud** et du **Massif Central**.

Les grandes périphéries du **bassin parisien**, et des marges zones rurales sous très faible influence urbaine comme la **Haute-Marne** à l'est ou l'**Orne** à l'ouest partagent les plus forts taux de sans-diplôme. La France rurale du nord est plus touchée que celle du sud, notamment à cause d'une présence d'activités industrielles employant des ouvriers qualifiés et non qualifiés à faible niveau de diplôme.

Les métropoles sont des mosaïques économiques et sociales marquées par la paupérisation. Certains quartiers enregistrent à la fois des taux de chômage élevés, un habitat social important et des revenus faibles. À **Marseille**, c'est le cas de l'ensemble des arrondissements sauf les 5^e, 6^e, 7^e et 8^e (sur 16 arrondissements), à **Lyon**, ce sont les 8^e et 9^e arrondissements (sur 9 arrondissements) et à Paris, les 18^e, 19^e et 20^e arrondissements (sur 20 arrondissements).

III. Un contexte socio-économique défavorable dans certains territoires

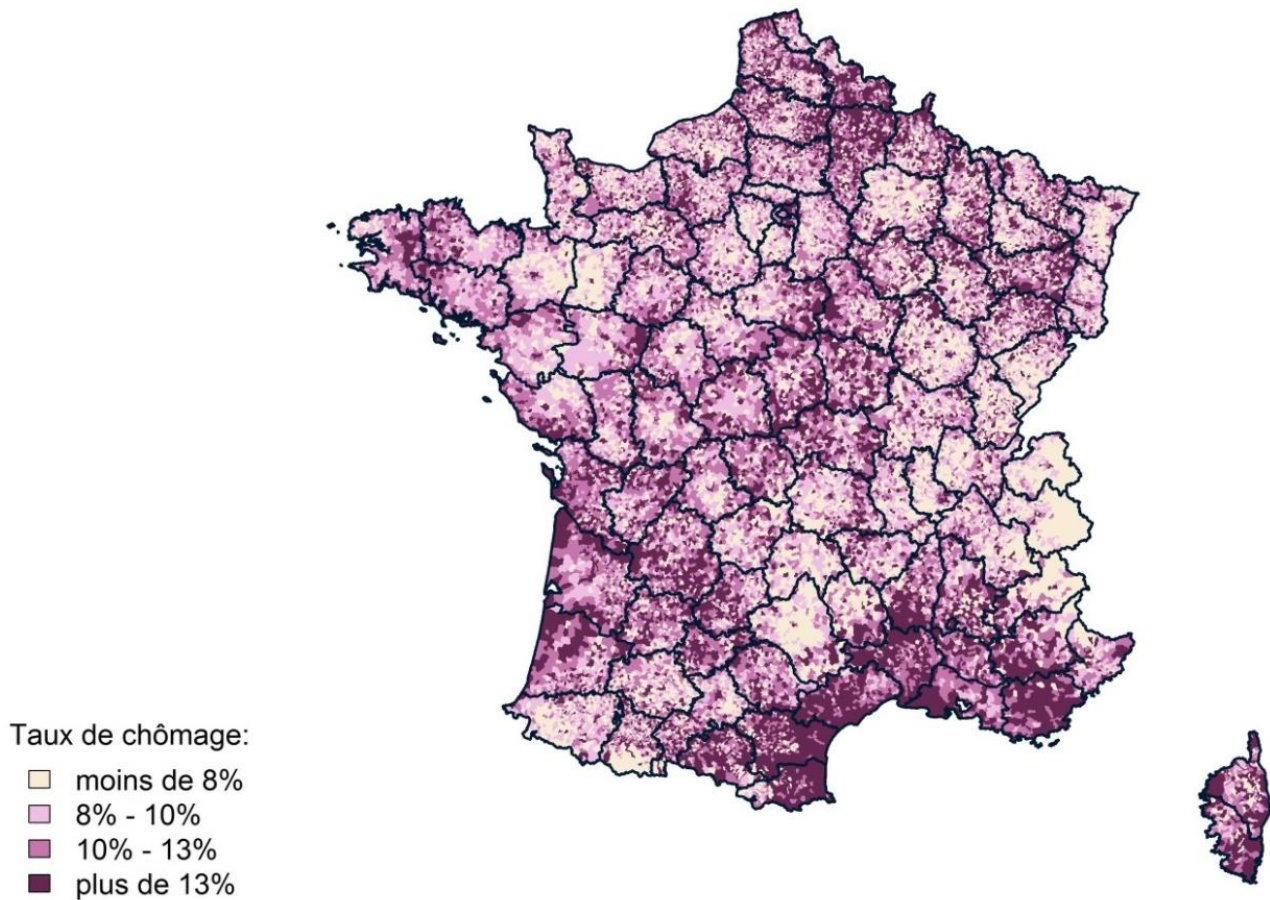
La couverture du Revenu de Solidarité Active (RSA) et du chômage est quasiment identique sur le territoire. Elle se concentre dans les mêmes zones désindustrialisées du **nord** et de l'**est** ainsi que du **sud méditerranéen** et des **Outre-mer**. L'échelle des risques sociaux d'échec scolaire telle que conçue par Boudesseul *et al.*, Centre associé au Céreq de Caen, et Monso (Depp)⁸ produit sept types de cantons selon le risque de décrochage, et vient se superposer globalement aux cartographies du RSA et du chômage.

A. Un territoire hétérogène du point de vue socio-économique

La désindustrialisation au **nord** et à l'**est** de la France métropolitaine et, au **sud**, le fort solde migratoire avec un taux d'emploi insuffisant expliquent les plus forts taux de RSA et de chômage (voir figure 2). Il en va de même dans les **Outre-mer** aux économies très déséquilibrées et sous-développées. Des zones rurales sous faible influence urbaine paient le prix du recul de leurs industries agro-alimentaires et autres activités industrielles manufacturières à faible contenu technologique. D'autres, plus rares (frontalières), tirent avantage du niveau des salaires en Suisse, au Luxembourg et en Allemagne et des consommations des touristes étrangers en France (Caro, Cnesco, 2018).

⁸ Boudesseul, G. *et al.*, (Centre associé au Céreq de Caen), et Monso, O. (Depp) (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*. Céreq et MEN-Depp.

Figure 2 : Part des chômeurs parmi les 15-64 ans par commune en 2014



Source : Caro, Cnesco, (2018).

Données : Insee, RP 2014.

Ces indicateurs permettent de préciser les inégalités de contexte économique et social dans lequel vivent les jeunes scolarisés ou en situation de décrochage scolaire.

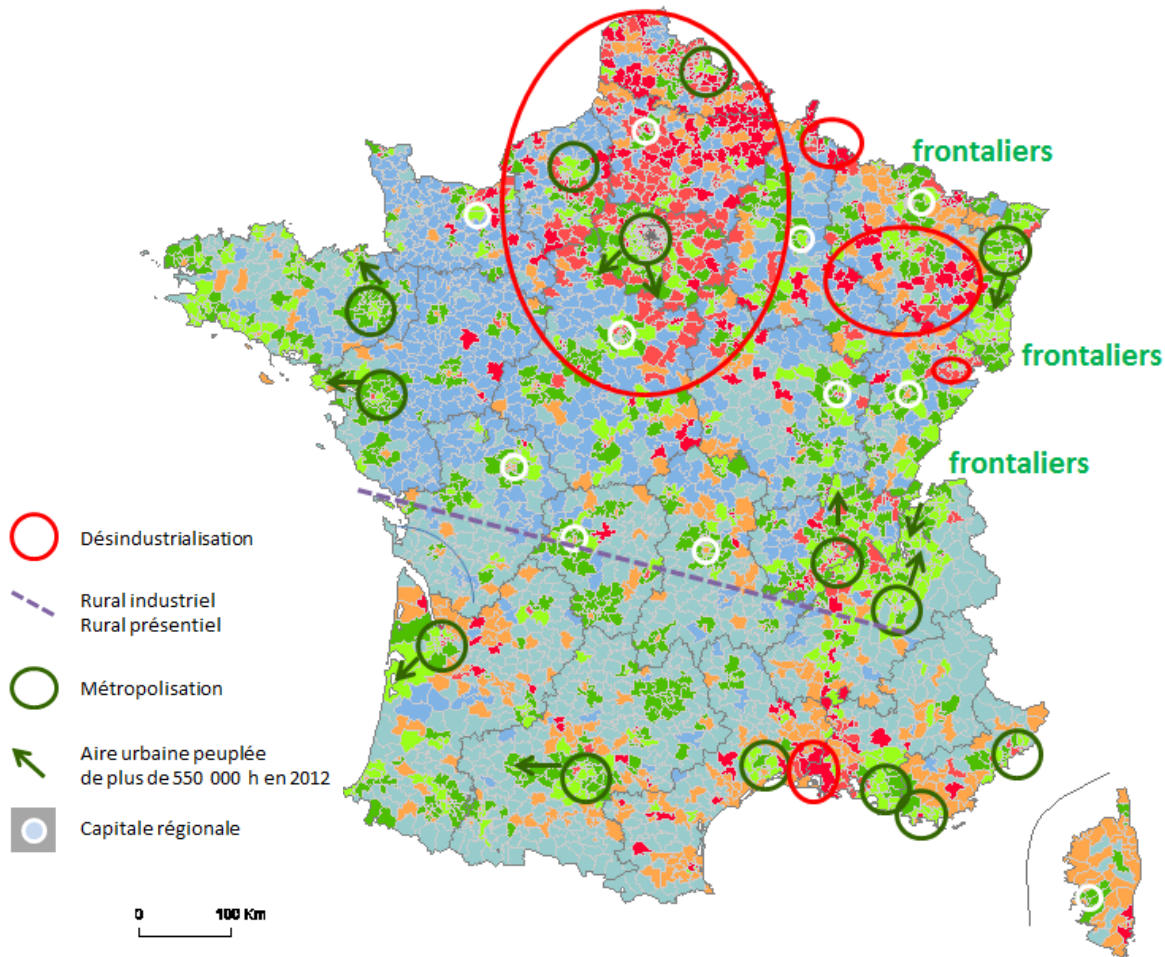
B. Des risques d'échec scolaire territorialisés

À la lecture de la littérature scientifique sur le sujet, les risques sociaux d'échec scolaire (Boudesseul, Cnesco, 2017) et de décrochage peuvent s'appréhender à partir de sept critères relevant des parents d'élèves (Insee, 2011):

- le niveau de revenu (médian) ;
- le taux de chômage (15-64 ans) ;
- le statut d'emploi (% de CDI) ;
- le niveau de diplôme (45-54 ans) ;
- la nature du logement (% de logements sociaux) ;
- le type de famille (monoparentale, nombreuse).

Une analyse statistique multivariée de ces indicateurs, à l'échelle de tous les cantons et des arrondissements des communes de **Paris**, **Lyon** et **Marseille**, produit sept types de cantons et d'arrondissements quant au risque d'échec et de décrochage (voir figure 3).

Figure 3 : Les zones à risque social d'échec scolaire et le processus de désindustrialisation / métropolisation en France métropolitaine



LES ZONES À RISQUES D'ÉCHEC SCOLAIRE

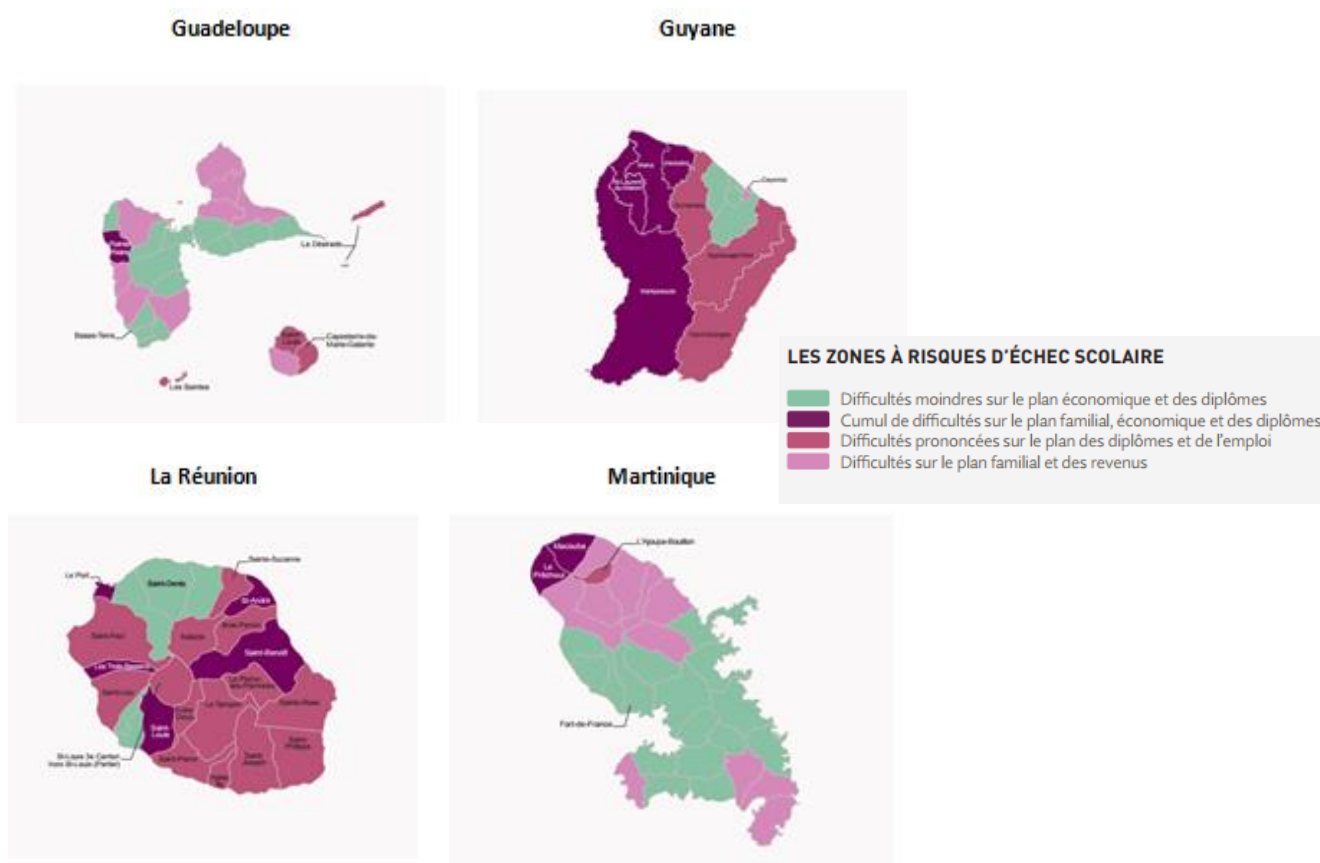
- Cumul de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain
- Disparités de conditions de vie dans les grandes périphéries
- Précarité économique plutôt dans des communes de taille moyenne
- Qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales
- Milieu rural isolé, de tourisme saisonnier et d'économie présentielle
- Sécurité économique et soutien culturel
- Garantie de l'emploi à niveaux de qualification variés

Source : Boudesseul, G. et al. (Centre associé au Céreq de Caen) et Monso, O. (Depp) (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. Céreq et MEN-Depp.

À l'échelle des arrondissements des communes de **Paris**, **Lyon** et **Marseille**, les zones à risque social maximal d'échec et de décrochage sont les 13^e, 14^e, 15^e et 16^e arrondissements de **Marseille**, avec un taux de concentration record de jeunes âgés de 15 à 24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont pas scolarisés. Les 19^e et 20^e arrondissements de **Paris**, ainsi que les 8^e et 9^e arrondissements de **Lyon**, sont dans une situation comparable.

Il est difficile de comparer l'intensité des risques à **Mayotte**, aux **Antilles**, en **Guyane** et à **La Réunion**, par rapport à la situation de la France métropolitaine, tellement les valeurs des indicateurs retenus pour l'analyse sont dégradées (revenus, statuts d'emploi, type de logement, niveau de diplôme, type de famille). Cependant une analyse statistique sur des données de même nature que le travail effectué pour la métropole, révèle quatre types de cantons en matière de risque social. Les territoires les plus en difficulté concernent les zones des **Outre-mer** à dominante d'économie agricole en crise, sous faible influence urbaine et touristique. À l'inverse, les aires urbaines, à savoir les pôles et les couronnes des capitales régionales, connaissent un risque moins intense à l'échelle des **Outre-mer**, mais comparable à celui des zones les plus en difficulté en métropole (figure 4).

Figure 4 : Les risques sociaux d'échec et de décrochage dans les cantons d'Outre-mer (hors Mayotte)



Source : Boudesseul, G. et al. (Centre associé au Céreq de Caen) et Monso, O. (Depp) (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. Céreq et MEN-Depp.

LES INÉGALITÉS SOCIO-SPATIALES INTERNES À L'ÉCOLE

La liste des inégalités territoriales propres à l'école est longue : temps de transports longs dans les communes peu denses, des internats qui ne couvrent pas l'ensemble du territoire, une concentration d'enseignants jeunes et de contractuels dans les zones les plus en difficulté, un nombre d'élèves par classe qui peut être très variable, des budgets différenciés selon les collectivités territoriales, une réussite aux examens clivante, un redoublement qui peut varier du simple au double ou encore des orientations contraintes. Certains territoires cumulent des conditions éducatives défavorables.

I. Une mobilité contraignante

Tandis que certaines zones bénéficient d'une forte dynamique démographique (les **Outre-mer**, les quatre départements d'**Île-de-France**, le **Tarn-et-Garonne**, la **Vendée**, la **Haute-Garonne** et les **Landes**), d'autres se « vident » (certains départements **normands**, du **Nord** et de l'**Est** et la **Haute-Marne**)⁹. La répartition de l'offre de formation résulte de ces phénomènes démographiques. De ce constat naît une inégalité d'accès au collège et encore davantage au lycée, avec des temps de transports qui peuvent être très longs dans certains territoires peu denses.

A. Des temps de transports très différenciés géographiquement

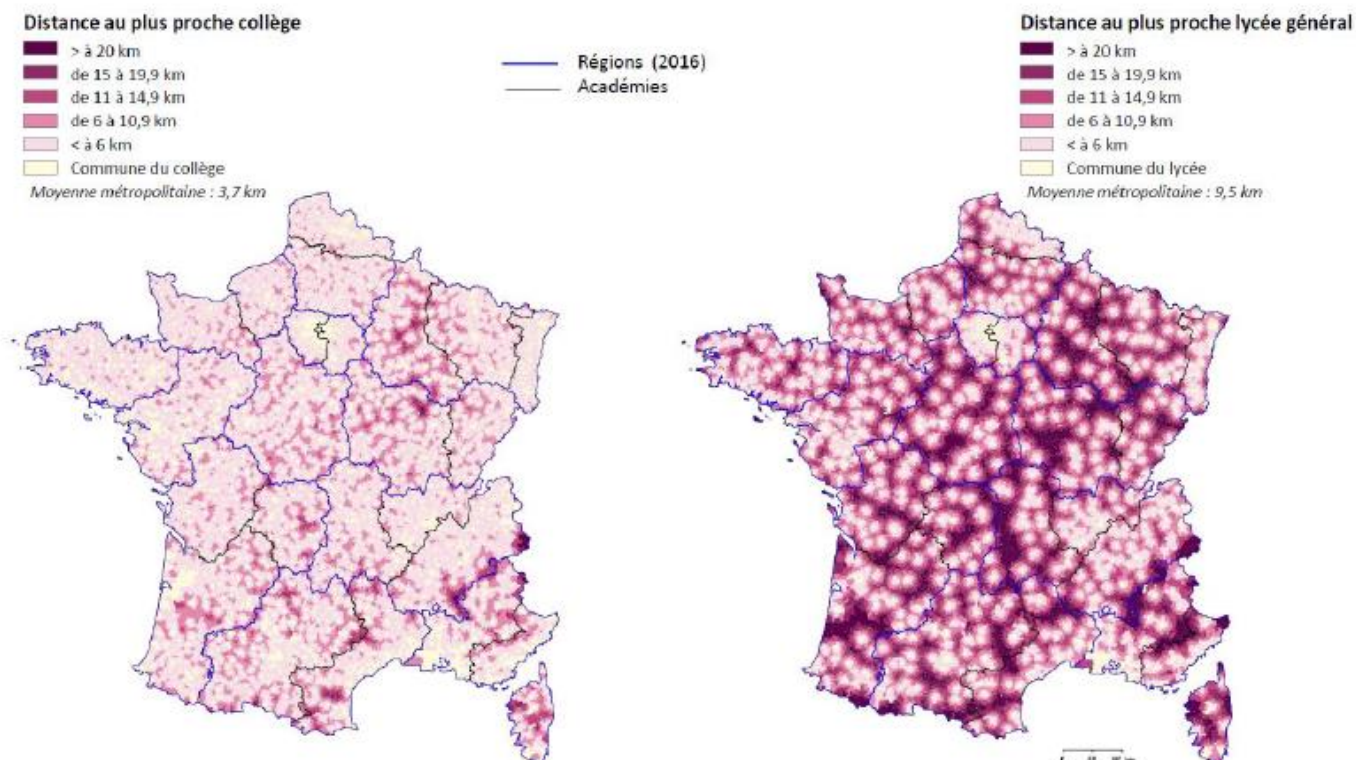
Cette variation du temps de transport peut être source d'inégalités. À tel point que certains « décrocheurs », comme des garçons scolarisés en lycée professionnel, motivent leur décrochage par un faisceau de facteurs où l'on trouve des temps de transport jugés trop longs¹⁰.

Les académies de Reims, Dijon, Montpellier, Grenoble, Toulouse, Corse, Guyane et de la Réunion sont marquées par des temps de transports élevés. Ces académies sont les seules qui possèdent des zones où les élèves des communes qui ne sont pas équipées d'un collège ou d'un lycée (public et privé) se situent à plus de 20 km « à vol d'oiseau » d'un de ces établissements (voir figure 6).

⁹ MEN-Depp, *Géographie de l'école 2017*, n°12.

¹⁰ ANR TEDS, *Territoire et décrochage scolaire*, 2016, enquête MODS, Bernard, P.Y. et Michaud, L., Université de Nantes, CREN. Cf. colloque des 30-31 mai et 1^{er} juin 2018, Nantes, « Territoires et décrochage scolaire. U. Nantes et Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes. Toutes les communications sur : <https://teds.hypotheses.org/>

Figure 6 : Distance « à vol d’oiseau » au plus proche collège et au plus proche lycée (public ou privé) en France métropolitaine pour les communes qui ne sont pas équipées d’un établissement (2015)



Source : UMR IDEES et Céreq ESO Caen, (2018).

Données : Insee, Base permanente des équipements 2015.

En **Guyane**, le réseau d’établissements scolaires est concentré au nord de la zone littorale la plus urbanisée. Seulement quelques communes se situent à moins de 20 km d’un établissement (collège et lycée).

Les données Insee¹¹ montrent également que les temps de transport pourraient être un motif de décrochage scolaire (voir tableau 6). **Ainsi, les élèves des communes très peu denses (soit 4 % des communes françaises) mettent, en moyenne, quatre fois plus de temps à se rendre au collège que les élèves résidant dans les communes densément peuplées, et ils mettent six fois plus de temps à se rendre au lycée que ces derniers.**

¹¹ Insee (2015). La France et ses territoires. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373022>

Tableau 6 : Temps médian d'accès à l'école, au collège et au lycée depuis la commune de résidence en 2015 (en minutes)

	ÉCOLE	COLLÈGE	LYCÉE
Communes densément peuplées	4	6	8
Communes de densité intermédiaire	4	8	16
Communes peu denses	4	16	32
Communes très peu denses	10	24	46

Source : Insee, données Base permanente des équipements 2015.

B. Des internats qui ne couvrent pas tout le territoire

Certains élèves doivent envisager l'internat lorsque leurs lieux de résidence et leurs lieux de formation sont trop éloignés. À la rentrée 2016, 3,8 % des élèves de second degré sont internes. Ce chiffre est resté stable depuis 2010 (4 %) ¹². **Ce mode d'hébergement est plus répandu dans les établissements privés (4,4 %, contre 3,6 % dans le public) et dans les lycées professionnels (13,1 % contre 6,2 % en lycée général et technologique).**

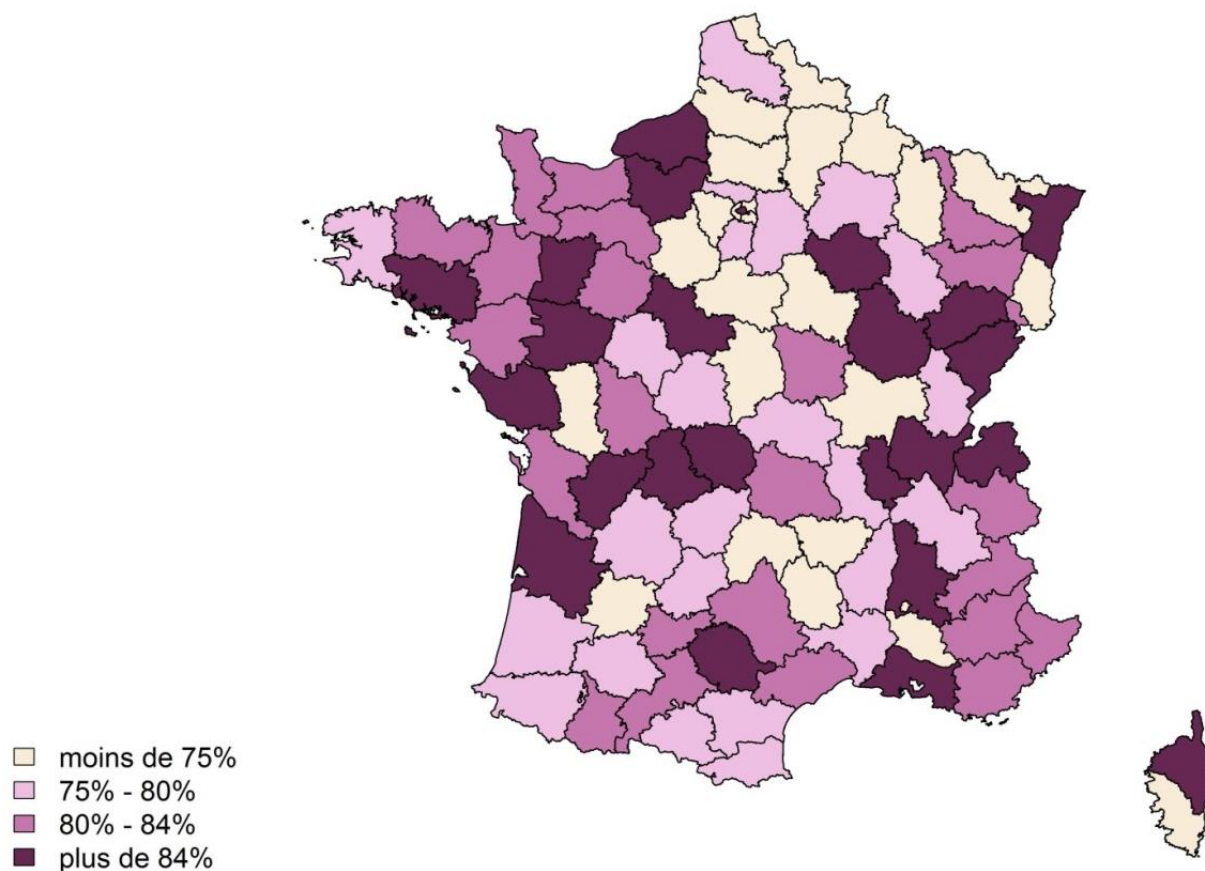
En 2015-2016, **56 % des lycées sont dotés d'un internat contre seulement 5 % des collèges** ¹³. Tandis que **les départements d'Île-de-France sont peu pourvus en internat**, les académies plus rurales, comme celles de **Reims, Dijon, Clermont-Ferrand, Poitiers**, de la **Corse** et de **Caen** en ont dans plus de 80 % de leurs lycées.

En 2017, en moyenne, 8 places sur 10 étaient occupées à la rentrée 2017 dans les internats des établissements du second degré en France. Ces taux d'occupation ne sont pas égaux sur le territoire métropolitain (figure 7). En particulier, l'Ouest de la France est caractérisé par un taux d'occupation des établissements élevé alors que les établissements localisés dans le Nord-Est n'utilisent pas pleinement leurs ressources.

¹² MEN-Depp, RERS, 2017, p. 57-59.

¹³ MEN-Depp, Géographie de l'École 2017, p.44.

Figure 7 : Taux d'occupation des internats dans le second degré par département en 2017



Source : Caro, Cnesco, (2018).

Données : MEN-Depp, données BCP 2017.

Des zones en tension correspondent à la plupart des grandes agglomérations : **Lyon, Nantes, Bordeaux, Lille, Marseille, Toulouse, Grenoble, Nice** avec un taux d'occupation supérieur à 95 %, à l'exception notable de l'**Île-de-France**.

Par ailleurs, la répartition des internes par profession et catégorie professionnel (PCS) reflète celle des élèves scolarisés dans le second degré avec un tiers des élèves internes issus de famille de PCS défavorisées. Capgemini¹⁴, en 2014, confirme ainsi **l'absence d'une politique d'internat discriminante en faveur des élèves issus de famille de PCS défavorisées, qui sont même, dans certains territoires (Pas-de-Calais, Nord, Bouches-du-Rhône, Pyrénées-Orientales et Corse-du-Sud) et en particulier dans le privé (Calvados, Eure, Maine-et-Loire, Sarthe, Indre-et-Loire, Corrèze, Drome, Ardèche...), légèrement sous-représentés.**

¹⁴ Capgemini Consulting, *Analyse des besoins en termes de places d'internat en France métropolitaine et outre-mer, dans le cadre du programme d'investissements d'avenir*, novembre 2014

II. Une offre de formation non homogène

La politique d'éducation prioritaire est répartie sur les zones les plus défavorisées (82,8 % des collégiens scolarisés en REP+ vivent dans des cantons cumulant tous les risques sociaux d'échec scolaire¹⁵). En outre, l'enseignement privé est plus développé dans l'ouest de la France, scolarisant dans certains territoires la moitié des élèves dans le secondaire. Enfin, l'offre en langues est inégalement répartie en France, avec une offre qui peut varier de 2 à 7 langues en fonction des collèges.

A. Une répartition de l'éducation prioritaire qui se concentre sur les territoires les plus défavorisés

En 2016, le taux de collégiens en REP et REP+ est 20,9 %. **Un élève sur cinq bénéficie donc de l'éducation prioritaire.** Les académies à fort taux d'élèves bénéficiaires de l'éducation prioritaire en 2005, comme en 2016 sont celles des **Outre-mer**, à commencer par la **Guyane**, mais aussi celles de **Corse**, de **Créteil**, de **Lille** et d'**Aix-Marseille**. Ailleurs, le tissu des communes bénéficiaires est très lâche.

Dans certains cantons¹⁶ de la France métropolitaine, presque la totalité des enseignants exerce en éducation prioritaire (Caro, Cnesco, 2018). Il s'agit de cantons avec de grands ensembles d'habitat collectif et social, incluant de nombreux quartiers en zones urbaines sensibles ou prioritaires, notamment dans le **Nord**, en **Alsace** ou **Île-de-France**. **À l'inverse, de très nombreux cantons urbains ne sont que très peu concernés avec des taux inférieurs à 20 % (Poitiers, Niort, Nice, Besançon, Nancy, Lyon, Toulon, Angoulême ou Rennes).**

La part des enseignants exerçant en éducation prioritaire dans le premier degré public est très variée selon les académies¹⁷. Elle est relativement faible, inférieure à 10 %, dans six académies : **Rennes, Caen, Limoges, Poitiers, Clermont-Ferrand, et Toulouse**. Elle dépasse 25 % dans les académies d'**Aix-Marseille, Guadeloupe, Lille, Créteil, Paris, Versailles** et **Corse**, et atteint 52,5 % en **Martinique**, 59,1 % à **La Réunion**, 96,3 % en **Guyane** et 100 % à **Mayotte**.

Dans le second degré, en collège, les disparités académiques de l'éducation prioritaire sont de plus faible ampleur que celles du premier degré. La faible part d'enseignants en éducation prioritaire se retrouve dans les académies suivantes **Toulouse, Poitiers, Rennes, Caen, Clermont-Ferrand, Limoges, Nice et Nantes**. Les académies de **Créteil**, de **Corse** et de la **Martinique**, ainsi que celle de **Lille**, dépassent 35 % d'enseignants en éducation prioritaire. Dans le second degré, les trois académies où l'éducation prioritaire concentre le plus d'enseignants sont également la **Réunion** (59,7 %), la **Guyane** (95,6, %) et **Mayotte** (100 %).

¹⁵ Boudesseul, G., Caro, P., Y. Grelet, Vivent, C., Minassian, L., Métayer, C. et Monso, O. (2017), *Les disparités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire*. In "Géographie de l'école" n°12, MEN-Depp. http://www.education.gouv.fr/cid57105/geographie-de-l-ecole-douzieme-edition-2017.html#Les_dossiers

¹⁶ Le canton est la circonscription d'élection des conseillers départementaux.

¹⁷ MENESR-Depp. Bilan social 2016--2017 du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

B. Une présence du secteur privé concentrée dans certains territoires

Dans le second degré, plus d'un élève sur cinq est scolarisé dans un établissement privé (contre 13,7 % dans le premier degré) et cela concerne de manière équivalente le collège et le lycée. L'enseignement privé est particulièrement représenté en Bretagne, dans les Pays de la Loire, en Vendée et dans une moindre mesure à Paris. La part des élèves scolarisés dans le secteur privé dans ces territoires¹⁸ approche les 40 %.

De façon complémentaire, selon l'Observatoire des territoires, c'est dans les grands pôles urbains que l'on observe la plus forte proportion d'élèves du secondaire scolarisés dans le privé (22 %). A contrario, les élèves du secondaire résidant dans les communes isolées sont globalement peu scolarisés dans le privé (13,5 %)¹⁹.

C. Une offre en langues inégalement répartie sur le territoire

L'offre de formation en langues de certaines académies est plus fournie, proposant aux élèves des filières spécifiques ou des options rares.

En 2015, le nombre de langues vivantes proposées varie de 2 à 7 selon les collèges alors que la moyenne en France métropolitaine est de 3,2 langues par collège²⁰. Cette offre s'élève à 10 dans un collège international des Yvelines (voir figure 7).

Tableau 7. Nombre de langues vivantes proposées au collège en France métropolitaine

Nombre de langues	2	3	4	5	6	7	10
Nombre de collèges	649	3084	1178	137	15	5	1

Données : MEN-Depp, BCP, 2015.

La scolarisation en section européenne concerne en moyenne 4,8 % d'élèves en France²¹. Ce pourcentage peut varier du simple au double en fonction des académies. Ainsi, à la rentrée 2016, les académies qui possèdent le moins de sections européennes sont : Mayotte (0,3 %), la Guyane (1,6 %), la Corse (2,1 %), Créteil (2,6 %), Amiens (2,9 %), la Martinique (3,2 %) et Reims (3,7 %). Les académies dans lesquelles ces sections sont les plus répandues sont : Rennes (7 %, dont 85,1 % en anglais), Nice (7 %, 59,1 % en anglais et 18,6 % en italien), Rouen (7,4 %, 84,8 % en anglais) et Strasbourg (10,1 %, 58,8 % en allemand et 37,2 % en anglais)²².

¹⁸ MEN-Depp, Géographie de l'École 2017, p. 30.

¹⁹ CGET, Observatoire des territoires, *Éducation et enseignement supérieur, approche territoriales*, Fiche d'analyse de l'Observatoire des territoires 2017 http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/sites/default/files/Fiche-OT-education_ES.pdf

²⁰ MEN-Depp, BCP, 2015, traitement Cnesco.

²¹ Dans les classes de 6^e et de 3^e et dans les classes de lycée général, technologique et professionnel (hors SEGPA et ULIS).

²² MEN-Depp, RERS, 2017, p. 116-117.

III. Des inégalités dans le profil des enseignants

Certains territoires attirent davantage les enseignants et sont moins soumis au *turnover* des équipes pédagogiques. D'autres concentrent un nombre important de professeurs âgés de moins de trente ans et de contractuels.

A. Des territoires qui concentrent des enseignants jeunes

Le profil des enseignants en activité dans les collèges et les lycées reflète en partie l'attrait des académies du Sud, de l'Ouest et de la capitale. Rennes, Bordeaux, Toulouse et Montpellier font figure de pôles attractifs dans l'analyse du mouvement inter-académique des enseignants du second degré public. Beaucoup d'enseignants souhaitent accéder à une académie où la réussite des élèves est supérieure à la moyenne et où s'est développée une métropole (ex : Rennes, Nantes, Bordeaux, Toulouse, Grenoble, Caro, Cnesco, 2018).

La proportion d'enseignants de plus de 50 ans varie du simple au double entre Paris et Créteil ou Versailles (figure 8). Paris regroupe la plus forte proportion de plus de 50 ans en raison d'un vieillissement du corps enseignant qui connaît peu de *turnover*, alors que Créteil a un fort renouvellement et beaucoup de postes à pourvoir. Les plus jeunes y débutent plus souvent qu'à Paris. Les académies de Guyane et d'Amiens partagent le même profil que certaines banlieues parisiennes, pour les mêmes raisons.

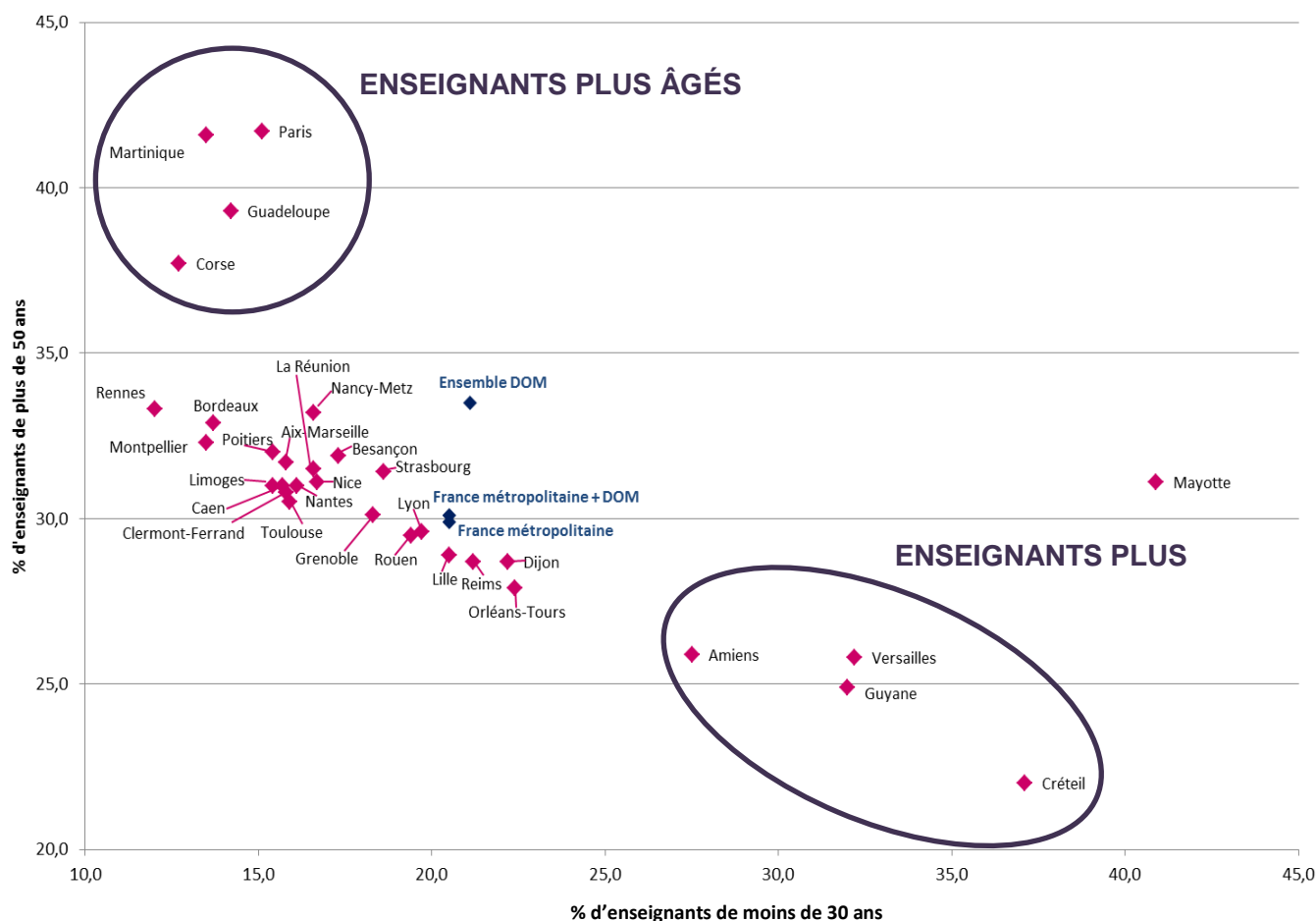
Concernant l'éducation prioritaire, en 2016-2017, les enseignants de moins de 30 ans y sont également plus nombreux : 21,9 % des enseignants sont affectés en éducation prioritaire dans le premier degré alors qu'ils sont 29,3 % parmi les moins de 30 ans ; 11,8 % des enseignants sont affectés en éducation prioritaire dans le second degré alors qu'ils sont 21,5 % parmi les moins de 30 ans²³.

À la rentrée 2016, les 10 % de communes au revenu médian le plus faible ont un taux d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges publics qui est le double de celui des 10 % de communes au revenu médian le plus élevé²⁴.

²³ MENESR-Depp. Bilan social 2016-2017 du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

²⁴ Sources Depp et Insee, traitement Cnesco.

Figure 8 : Les enseignants du second degré public : part des enseignants de plus de 50 ans et de moins de 30 ans à la rentrée 2015 selon les académies



Source : MENESR Depp, base Bulletins de salaire 2015.

Note de lecture : en 2015, l'académie de Créteil compte 37,1 % d'enseignants âgés de moins de 30 ans, la proportion des plus de 50 ans est de 22 %. À l'inverse, l'académie de Paris concentre un taux de plus de 50 ans de 41,7 %, près du double de celui de Créteil.

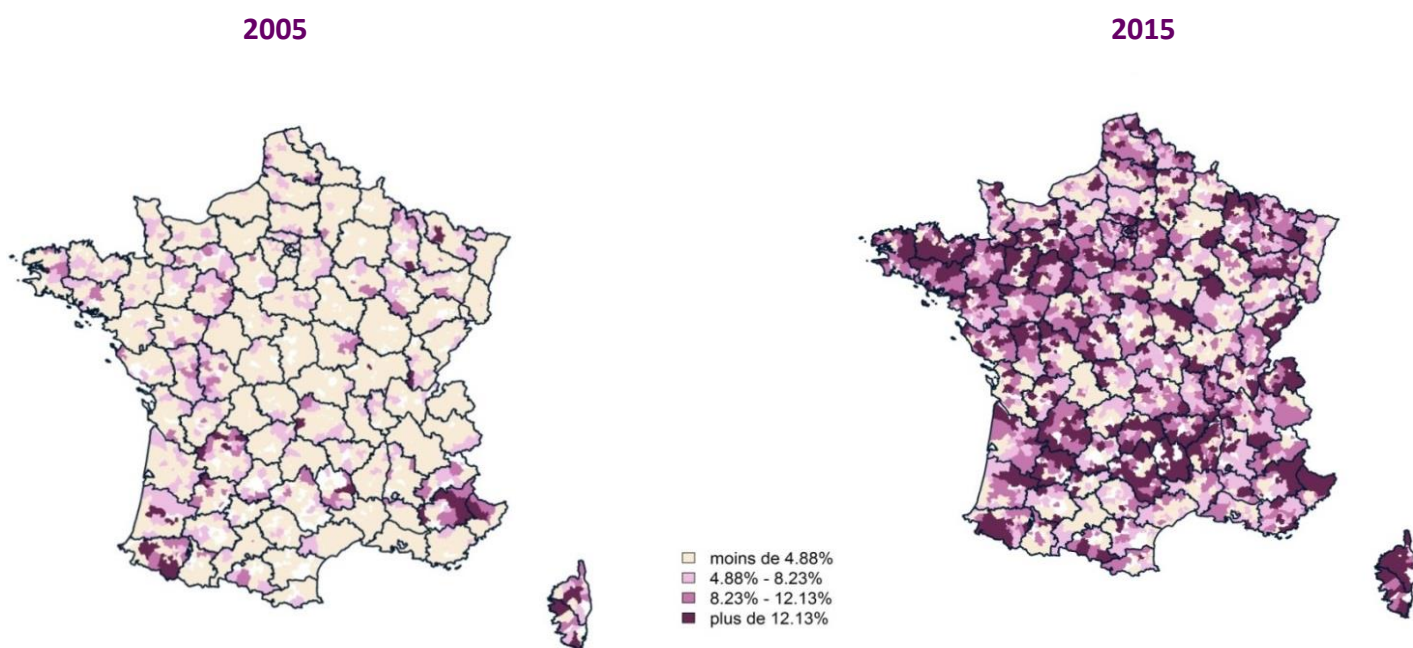
B. Des territoires qui recourent davantage à des contractuels

En 10 ans, le nombre d'enseignants non titulaires en France métropolitaine, tous types d'établissements confondus (collèges, lycées, publics et privés), a augmenté de 3 %, passant de 4,2 % en 2004 à 6,9 % en 2014

En 2015, comme en 2005, les jeunes enseignants de moins de 30 ans et les non titulaires se concentrent dans les académies de **Créteil**, **Versailles**, **Amiens** là où se situent en les risques sociaux d'échec scolaire et de décrochage les plus importants. **Le taux d'enseignants non titulaires a ainsi été multiplié par trois en dix ans passant de 2,9 % en moyenne en 2005 à 9,3 % en moyenne en 2015 en France métropolitaine** (voir figure 9).

Comme le souligne le rapport de la Cour des comptes²⁵, « le phénomène est particulièrement marqué dans des territoires moins attractifs ou dont les besoins augmentent rapidement. Au sein d'une même académie, d'importantes variations apparaissent : ainsi dans l'académie de **Créteil** en 2016, le taux de contractuels rapporté à la population enseignante atteint 13,7 % en **Seine Saint-Denis** (chiffre le plus élevé des départements métropolitains) contre 7,7 % en **Seine-et-Marne** ». En France métropolitaine, en règle générale, cette augmentation est d'autant plus forte que les cantons et les communes se situent en périphérie rurale sous faible influence urbaine (Caro, Cnesco, 2018).

Figure 9 : Taux d'enseignants en collèges et lycées publics et privés non titulaires par canton



Source : Caro, Cnesco, (2018).

Données : MEN-Depp, BCP 2015.

En dix ans (2004-2014), les **Outre-mer** connaissent une hausse du nombre d'enseignants non titulaires puisqu'elles enregistrent une croissance de plus de 6 points (8,7 % en 2004, vs 15,3 % en 2014, cf. tableau 4). En 2014, la **Guyane** et **Mayotte** ont massivement recours à des non-titulaires : plus d'un enseignant sur 3 en **Guyane** (39,3 %) et plus d'un sur 4 à **Mayotte** (26,8 %) (voir tableau 7).

²⁵ Cour des comptes, *Le recours croissant aux personnels contractuels, Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*, Communication à la commission des finances du Sénat, mars 2018, <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-05/20180530-rapport-personnels-contractuels-education-nationale.pdf>

Tableau 8 : Taux d'enseignants non titulaires en Outre-mer en 2004 et en 2014 (en %)

	2004	2014
Guyane	25,8	39,3
Mayotte	NR	26,8
Guadeloupe	8,2	10,7
Martinique	6,3	10,9
La Réunion	4,3	7
Total DOM	8,7	15,3

Source : MEN-Depp, données BCP 2004 et 2014.

Les 10 % des communes²⁶ au revenu médian le plus faible ont deux fois plus d'enseignants non titulaires dans les collèges publics que les 10 % des communes au revenu médian le plus élevé à la rentrée 2016²⁷ (7,7 %, vs 4,2 %).

C. Des territoires qui cumulent des enseignants jeunes et peu stables

La figure 10 croisant la part des enseignants de moins de 35 ans et la part des enseignants présents dans un collège public depuis plus de 5 ans nous permet de distinguer plusieurs types de territoires opposés en termes de ressources humaines (voir figure 10).

La **Seine-Saint-Denis** se démarque largement des autres départements français (en marron dans le graphique). En effet, ce département possède à la fois le plus fort taux d'enseignants de moins de 35 ans (53,4 %, contre 23,5 % en moyenne) et la part la plus faible d'enseignants présents dans l'établissement depuis plus de 5 ans (30,8 %, contre 50,9 % en moyenne).

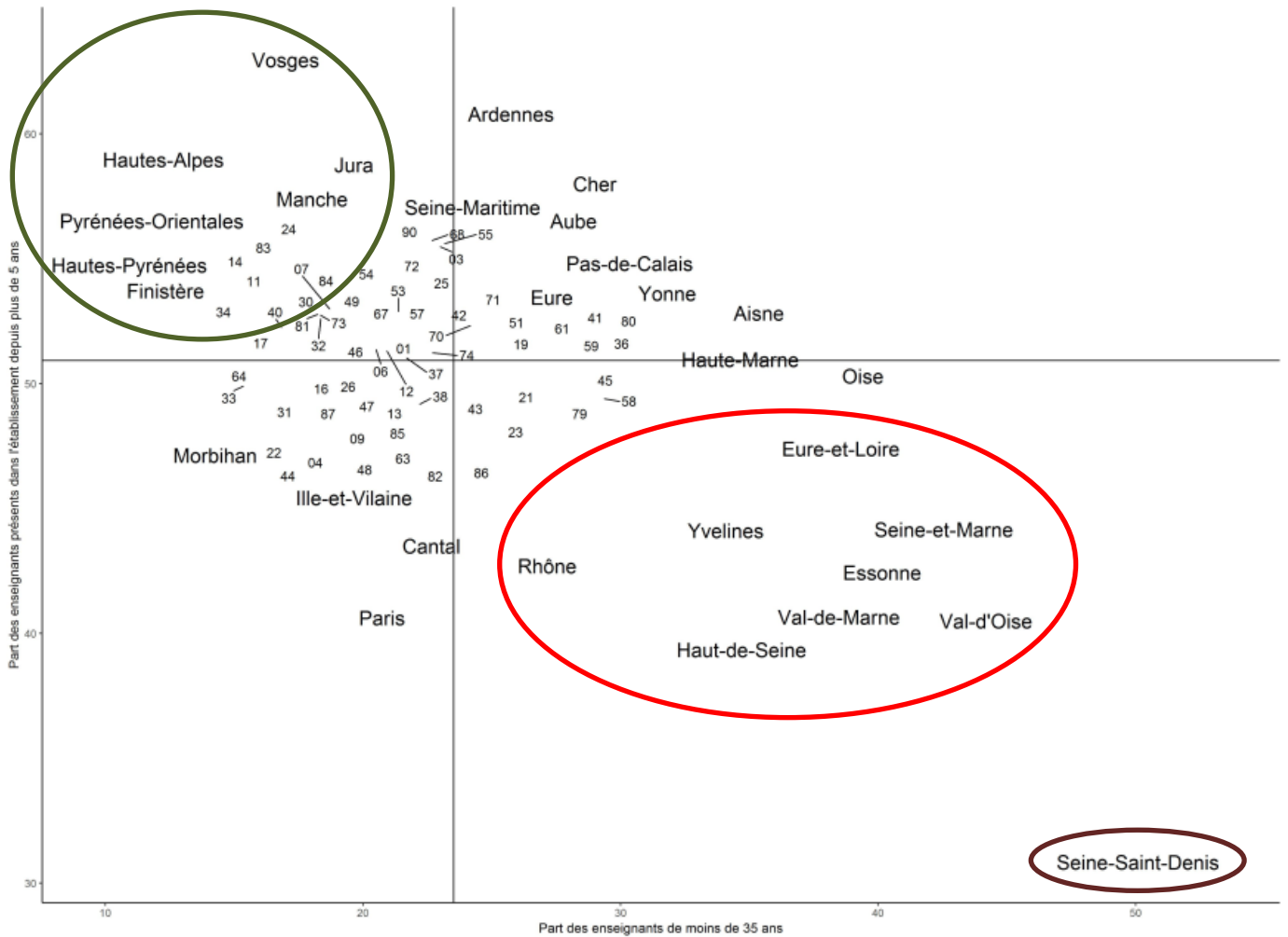
En dehors de **Paris**, l'**Île de France** (en rouge dans le graphique) se distingue particulièrement en ce sens où elle cumule les taux d'enseignants les plus jeunes et la part d'enseignants en poste depuis plus de 5 ans la plus faible (**Val-d'Oise**, **Seine-et-Marne**, **Essonne**, **Val-de-Marne**, **Hauts-de-Seine** et **Yvelines**). L'**Oise** et la **Haute-Marne** (frontaliers à l'**Île de France**), mais également le **Rhône**, sont des départements également confrontés à des ressources humaines plus jeunes et moins stables dans des départements densément peuplés.

À l'opposé, les départements de périphérie de France métropolitaine et de montagne peu peuplés comme que le **Jura**, les **Vosges**, les **Hautes-Pyrénées**, les **Pyrénées-Orientales** et les **Hautes-Alpes** mais également les départements tels que le **Finistère** ou la **Manche** ont des enseignants plus âgés et plus sédentaires (en vert dans le graphique).

²⁶ Il s'agit uniquement des communes qui possèdent un collège.

²⁷ Traitement Cnesco, sources Depp et Insee.

Figure 10 : Relation entre la part des enseignants de moins de 35 ans et leur stabilité dans les collèges publics par département



Données : MEN-Depp, APAE 2017.

D. Des territoires qui peuvent moins faire face aux problèmes de santé de leurs élèves

La santé et le mode de vie des élèves influent sur leurs résultats scolaires et leur bien-être.

Il existe des disparités géographiques concernant l'attribution de personnels de santé dans les départements²⁸. Le nombre de médecins scolaires pour le premier et le second degrés, en 2016, est en moyenne de 0,89 pour 10 000 élèves. Ce taux varie entre 1,95 médecin scolaire pour 10 000 élèves dans le Lot à 0 dans l'Indre.

²⁸ Les données Depp ont été extraites de la base « Bulletins de salaire » de décembre 2016 (source : service de documentation MEN-MESRI-Depp) par le Cnesco.

Les infirmiers scolaires sont globalement davantage présents sur le territoire que les médecins scolaires. Ils sont en moyenne 6,2 pour 10 000 élèves. Les élèves du premier et du second degrés bénéficient d'un nombre bien plus important d'infirmiers scolaires dans la **Creuse** (12,95) qu'à **Mayotte** (2,99).

Par ailleurs, les élèves résidant en France sont inégaux face aux problèmes de santé qu'ils peuvent rencontrer :

- **l'Île-de-France** se distingue par une forte proportion d'élèves en grande section de maternelle en 2012 en surpoids ou obèses (13 %) ;
- à la **Réunion** et dans les **Hauts-de-France**, la moitié des élèves de grande section maternelle passe au moins une heure devant un écran les jours ;
- les élèves des **Hauts-de-France** sont les plus nombreux à consommer des boissons sucrées quotidiennement²⁹ (33 %).

La fréquentation de la restauration scolaire est élevée en France, mais elle cache de fortes disparités selon le contexte social familial des élèves. Si, en moyenne, 29 % seulement des collégiens ne sont pas inscrits à la cantine, c'est le cas de près de 59 % d'entre eux en éducation prioritaire. **Dans les collèges classés en REP+, seul un élève sur quatre est inscrit au restaurant scolaire.** Or, le déjeuner joue un rôle primordial dans la journée d'un élève. La recherche montre que **le déjeuner a un réel impact sur la qualité de vie des élèves et sur leurs apprentissages scolaires**³⁰.

IV. Des conditions d'enseignement diversifiées

Les collèges publics des grandes agglomérations ne bénéficient pas d'une répartition sociale mixte³¹, du fait de la ségrégation inter et intra établissement, mais également de la ségrégation résidentielle et des phénomènes de contournement de carte scolaire. Par ailleurs, le nombre moyen d'élèves par structure au collège varie de plus du double selon les territoires.

A. Un manque de mixité sociale au sein des établissements

Le Cnesco a mené en 2015 le premier état des lieux de la ségrégation sociale à l'école³². Cette recherche a démontré que la France est marquée par un phénomène puissant de ségrégation sociale et scolaire. La ségrégation sociale et scolaire se cristallise dans certains territoires, dans certains établissements. Il existe des établissements que l'on peut qualifier de « ghettos scolaires », dans le sens où ils concentrent des élèves très défavorisés socialement et scolairement. Ainsi **plus d'un élève sur dix (12 %) fréquente un établissement qui accueille deux tiers d'élèves issus de milieux**

²⁹ MEN-Depp, Géographie de l'École 2017, p.20.

³⁰ Données MEN-Depp extraites de la BCP, 2016 ; traitement Cnesco, 2017.

³¹ C'est-à-dire des professions et catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves diversifiées.

³² Cnesco, Dossier de synthèse, *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école*, 2015 http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Mixites_Dossier_synthese.pdf

socialement très défavorisés (ouvriers, chômeurs ou inactifs), c'est-à-dire qu'ils vivent au quotidien dans des établissements presque exclusivement défavorisés.

Les inégalités sont également fortes entre les académies et entre les départements, la ruralité³³ étant moins marquée par la ségrégation sociale et scolaire. **La ségrégation sociale varie de 1 à 10 selon les départements, avec une forte concentration en région parisienne, dans le nord de la France et dans les régions lyonnaise et marseillaise.**

La dernière étude du CGET³⁴ confirme ce phénomène de ségrégation. À l'arrivée au collège, des logiques d'évitement sont parfois mises en place pour contourner la carte scolaire et contribuent au renforcement de la ségrégation scolaire. Celles-ci se jouent à un double niveau.

Au niveau territorial, le phénomène de ségrégation touche en particulier les départements d'**Outre-mer** et le **nord** de la France métropolitaine (de la **Normandie** à la **Lorraine**) où **les collégiens de milieu défavorisé sont souvent trois fois plus nombreux que les collégiens très favorisés** (alors que ce rapport est de 1,9 à l'échelle de la France). *A contrario*, dans les grandes métropoles comme **Nantes, Bordeaux, Toulouse** ou encore **Marseille**, les collégiens de milieu défavorisé sont aussi nombreux que ceux de milieu très favorisé.

Au niveau des établissements, la ségrégation peut se calculer grâce à l'indice de dissimilarité de Duncan, qui permet d'estimer la part d'un groupe qui devrait se déplacer par rapport à un autre pour parvenir à une situation de répartition équitable dans les collèges publics. Ce sont **les grandes agglomérations comme Paris, Marseille, Strasbourg et Montpellier qui enregistrent les plus fortes valeurs : plus de 50 % des élèves très favorisés de ces métropoles devraient changer de collège pour parvenir à une situation de mixité avec les collégiens défavorisés.**

L'ensemble de ces résultats est à mettre en relation avec la ségrégation résidentielle, plus marquée dans les grandes agglomérations et la diversité de l'offre scolaire qui facilite les logiques d'évitement scolaires dans ces mêmes espaces.

B. Une répartition non homogène du nombre d'élèves par structure³⁵

Le nombre moyen d'élèves par structure au collège varie de 11,3 à 28,8, soit un écart variant de plus du double selon les territoires (rentrée 2017, voir figure 11)³⁶. Cet indicateur permet d'estimer le nombre d'élèves dont un professeur a la charge en moyenne pendant une heure de cours, qu'il s'agisse d'un cours en groupe ou en classe entière (Caro, Cnesco, 2018).

³³ Selon, l'INSEE, l'espace à dominante rurale, ou l'espace rural regroupe l'ensemble des petites unités urbaines et communes rurales n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine (pôles urbains, couronnes périurbaines et communes multi polarisées). Cet espace est très vaste, il représente 70 % de la superficie totale et les deux tiers des communes de la France métropolitaine.

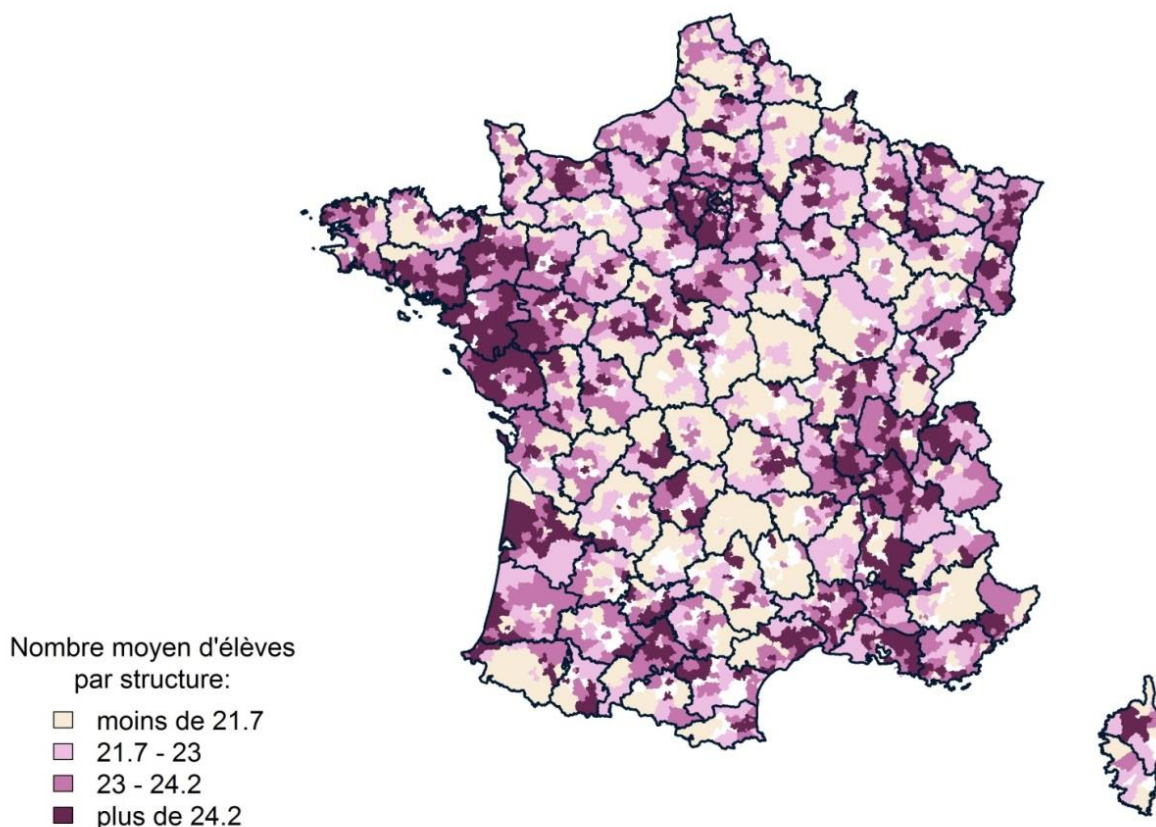
³⁴ CGET, Observatoire des territoires, *Éducation et enseignement supérieur, approche territoriales*, Fiche d'analyse de l'Observatoire des territoires 2017 http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/sites/default/files/Fiche-OT-education_ES.pdf

³⁵ Dans l'enseignement secondaire, les enseignements sont dispensés en classe entière ou en groupe (un groupe étant constitué par une partie d'une ou plusieurs classes). Les classes entières et les groupes constituent les structures pédagogiques.

³⁶ Cet indicateur est calculé en prenant en compte pour chaque enseignant le nombre d'heures suivies par un ensemble d'élèves (en groupe ou en divisant) devant un professeur.

Les communes³⁷ isolées hors de l'influence d'un pôle urbain (Cf. zonage en aires urbaines de l'Insee), tout comme les 10 % des communes au revenu médian le plus faible bénéficient d'un taux d'élèves par structure inférieure à celui de la moyenne métropolitaine en 2016 (21,6 et 21,4 vs 23,1 en moyenne)³⁸.

Figure 11 : Nombre moyen d'élèves par structure au collège en 2017



Source : Caro, Cnesco, (2018).

Données : MEN-Depp, BCP 2015.

Les territoires qui ont les classes les plus chargées dans le secondaire se trouvent davantage dans les territoires qui sont sous influence des grandes métropoles : Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux ou encore Nantes.

A contrario, les territoires qui bénéficient d'un nombre faible d'élèves par structure proviennent prioritairement du milieu rural : la Haute-Marne, le Puy-de-Dôme, le Cantal, la Nièvre ou encore l'ouest de la Picardie.

Le nombre d'élèves par structure est moins important dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire : 21,7 élèves en moyenne en éducation prioritaire contre 24,1 dans le secteur public, hors

³⁷ Il s'agit uniquement des communes qui possèdent un collège.

³⁸ Traitement Cnesco (2018), sources MEN-Depp et Insee.

éducation prioritaire³⁹, à la rentrée 2014. Par ailleurs, les élèves sont plus nombreux dans le secteur privé avec en moyenne 25,4 élèves par structure.

V. Un financement de l'éducation multi-niveaux et différencié

Le financement de l'éducation est multi-niveaux. Même si l'État reste le premier financeur, les collectivités territoriales sont de plus en plus sollicitées. Les écarts de dépenses entre les régions et les départements traduisent à la fois les choix politiques des collectivités (ex : investissement numérique) mais révèlent également de leurs contraintes territoriales (ex : transports scolaires). Ainsi, la répartition des financements n'est pas identique entre les collectivités.

A. Une contribution financière des collectivités territoriales qui a augmenté

En 2015, la dépense intérieure d'éducation (DIE) en France s'élève à 6,8 % du PIB français (DEPP, 2016). C'est le second degré qui reçoit la plus grande proportion (39,4 %), devant le premier degré (28,8 %) et l'enseignement supérieur (20,3 %). **Contrairement aux autres pays de l'OCDE, la France dépense davantage pour le second degré que pour le premier degré.**

L'État est le premier financeur de l'éducation avec une contribution qui atteint 57,4 % de la DIE, devant les collectivités territoriales (23,7 %). Les ménages financent 11,4 %, les entreprises 8,6 % et les autres administrations 1,7 %. **La contribution des collectivités territoriales a augmenté de plus de 10 points entre 1980 et 2014 tandis que celle de l'État a diminué de près de 12 points sur la même période.** Cette évolution s'explique essentiellement par les lois de décentralisation en 1982 et poursuivies ensuite⁴⁰. Ainsi, **ce sont actuellement les communes qui assument plus de la moitié des dépenses d'éducation des collectivités territoriales, soit 18 milliards** (dont la moitié pour la rémunération des personnels non enseignants). Depuis 2013, la contribution des communes diminue légèrement chaque année, tandis que celle des départements et des régions progresse.

En France, comme dans la plupart des pays d'Europe, les frais liés aux personnels enseignants sont assumés par l'État, tandis que le financement des biens, des services de fonctionnement et des biens durables éducatifs est une responsabilité partagée entre les autorités nationales, régionales et locales (MEN, 2017 ; Eurydice, 2014). **La France appartient en revanche aux rares pays européens dans lesquels le personnel non enseignant travaillant dans les établissements scolaires est recruté et géré par les collectivités territoriales.**

L'État alloue des ressources aux collectivités territoriales selon leurs compétences respectives et leur délègue la gestion de ces moyens. **Selon la Cour des comptes⁴¹, l'intervention de multiples acteurs appartenant à des niveaux différents peut être source d'incohérence.** Les collectivités territoriales

³⁹ MEN-Depp, Note d'information n°38, Novembre 2015.

⁴⁰ Les lois n°82-213 (dite Defferre) en 1982, n°83-663 et 83-8 en 1983, n°84-53 en 1984 et n°87-529 en 1987 ont respectivement posé le principe de la libre administration des collectivités territoriales, réparti les compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, fixé le statut de la fonction publique territoriale. Dans les années 2000, des décrets (notamment le décret n°2007-913) ont transféré aux régions et aux départements la gestion des adjoints techniques territoriaux des établissements d'enseignement.

⁴¹ Cour des comptes, Chambre régionales et territoriales des comptes (2015). *Le coût du lycée. Rapport public synthétique.*

et l'État ne fondent pas assez leur collaboration sur une démarche de consensus et poursuivent parfois des objectifs contradictoires amenant à des situations sous optimales. Ainsi, il existe depuis le 1^{er} janvier 2016 une région académique pour chacune des 17 nouvelles régions. Le recteur de région académique doit assurer l'unité et la cohérence des décisions en matière d'éducation entre les niveaux national et régional. Il y a encore peu de recul pour évaluer la mise en œuvre concrète de cette réforme.

Les conseils départementaux en charge des collèges consacrent en moyenne 5,4 % de leur budget de dépenses de fonctionnement à l'enseignement.

Tableau 3 : Pourcentage des dépenses des départements pour l'enseignement (2015)

DÉPENSES POUR L'ENSEIGNEMENT	%
Dépenses de fonctionnement (ex : transport, restauration scolaire...)	5,4 %
Dépenses d'investissement (ex : construction, équipement numérique...)	15,2 %

Source : Ministère de l'intérieur et Ministère de la décentralisation et de la fonction publique (2015). Les budgets primitifs 2015 des départements.

Les dépenses de fonctionnement pour les transports scolaires ramenées par habitant peuvent distinguer les départements montagnards des départements abritant une métropole dotée de nombreux réseaux de transports en commun.

Tableau 4 : Dépenses de fonctionnement des départements pour les transports par habitant (2015)

DÉPARTEMENTS	DÉPENSE / HABITANT (en €)
DÉPARTEMENTS MONTAGNARDS	
Jura	96
Corse du sud	90
Lozère	81
Ardèche	76
DÉPARTEMENTS ABRITANT UNE MÉTROPOLE	
Val de Marne	10
Var	8
Rhône	4
Val d'Oise	3

Source : Ministère de l'intérieur et Ministère de la décentralisation et de la fonction publique (2015). Les budgets primitifs 2015 des départements.

Les départements dépensent en moyenne 800 euros par collégien (en 2015). **Cet indicateur varie de 214 euros à la Réunion à 1947 euros dans le Morbihan, soit neuf fois plus.**

Sur le budget total des régions en 2017, 18 % est consacré à l'enseignement.

Tableau 5 : Pourcentage des dépenses des régions pour l'enseignement (2017)

DÉPENSES POUR L'ENSEIGNEMENT	%
Dépenses de fonctionnement (ex : restauration scolaire...)	17,8 %
Dépenses d'investissement (ex : construction, équipement numérique...)	26,8 %

Source : Ministère de l'intérieur et Ministère de la cohésion des territoires (2017). Les budgets primitifs 2017 des régions⁴².

Les écarts de dépenses des régions et des départements traduisent des choix politiques et budgétaires. Ils ne présument pas des efforts financiers effectués par ces acteurs dans la période précédente (avant 2015) ou à venir.

B. Des écarts de dépenses entre départements plus forts qu'entre régions

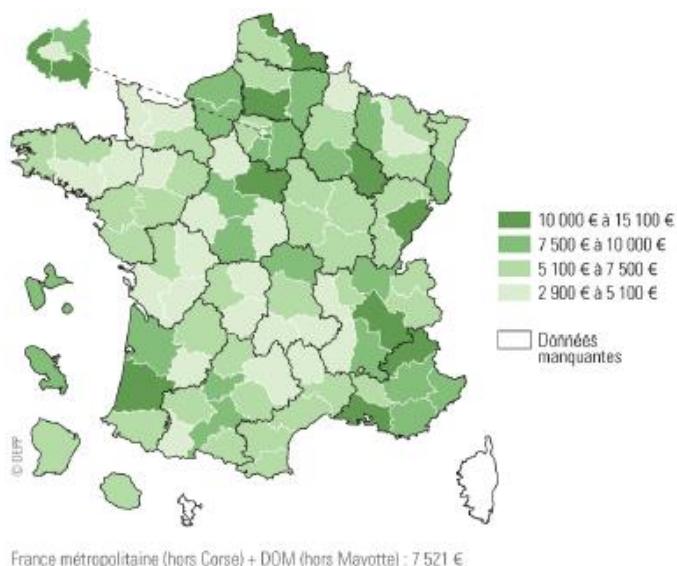
L'analyse des dépenses cumulées d'investissement des régions et de départements de 2004 à 2014 met en évidence des écarts entre départements qui sont plus forts qu'entre régions (5 pour 3,5).

Les départements et régions du grand Nord-Ouest, mais aussi ceux de **Bourgogne** et de **Lorraine** se démarquent par des dépenses d'investissement en deçà de la moyenne ou autour de celle-ci (moins de 5 200 euros / collégien en Ille-et-Vilaine, moins de 11 600 euros / lycéen en Bretagne). À l'inverse, certains départements ruraux comme la **Haute-Marne** ou les **Landes**, mais aussi des départements beaucoup plus urbains comme le **Nord**, les **Hauts-de-Seine** ou l'**Isère**, dépensent plus que la moyenne pour leurs collégiens (plus de 10 000 euros / collégien en **Bouches-du-Rhône** et plus de 15 000 euros / lycéen en **Guyane** ou en **Midi-Pyrénées**) (voir figure 5).

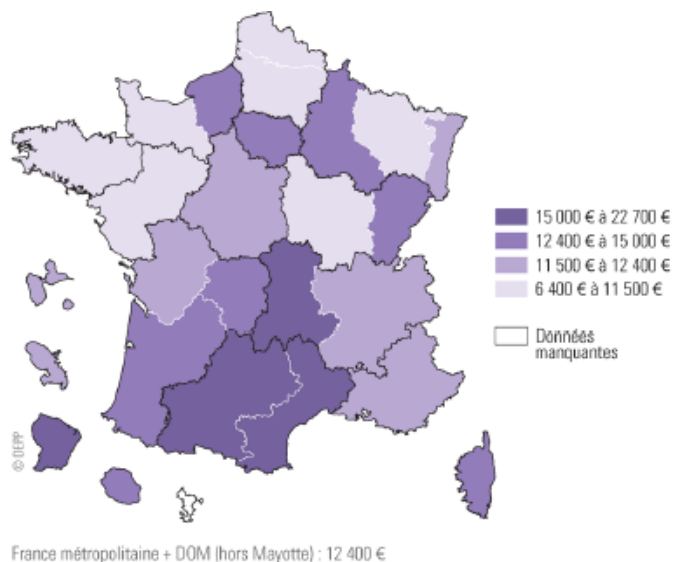
⁴² <http://104.199.35.159/phocadownload/Les%20budgets%20primitifs%202017%20des%20rgions.pdf>

Figure 5 : Dépenses cumulées d'investissement des départements et des régions par élève de 2004 à 2014

Dépense cumulée d'investissement des départements par collégien de 2004 à 2014



Dépense cumulée d'investissement des régions par lycéen de 2004 à 2014



Source : Men-Depp, Géographie de l'école 2017, p. 55.

VI. Des disparités dans l'investissement des collectivités pour accueillir et équiper les élèves

L'investissement des collectivités, au-delà des transports scolaires, se différencie par l'investissement dans les équipements numériques. Les zones rurales pour palier un potentiel enclavement de leurs élèves ont davantage équipés leurs écoles et établissements en ordinateur et tableaux blancs interactifs (TBI). Par ailleurs, les conditions d'accueil réservées aux élèves ne sont pas les mêmes pour tous, les collèges et les lycées ruraux offrant en moyenne plus de place à leurs élèves.

A. Des conditions d'accueil des élèves qui ne sont pas les mêmes pour tous

Les conditions d'accueil des élèves dans le second degré (public) ne sont pas les mêmes pour tous les élèves⁴³. La surface moyenne par élève est globalement plus étendue pour les lycéens (21,1 m²) que pour les collégiens (15,1 m²).

⁴³ Men-Depp, Géographie de l'École 2017, p.44.

Au collège, on peut opposer les collèges des départements ruraux qui offrent le plus d'espace aux élèves, avec en moyenne 20 m² (Cantal, Lozère, Corrèze, Haute-Marne et Marne) aux collèges de Paris et de Créteil (13,8 m² et 11,6 m²).

Concernant les lycées, les trois académies d'Île-de-France, la plupart des académies du Sud ainsi que celles des Outre-mer disposent d'une surface par lycéen inférieure à 20 m².

Ces constats doivent être mis en regard des dynamiques démographiques des académies ainsi que de l'ancienneté des constructions des établissements (les constructions antérieures à 1970 étant plus spacieuses).

B. Un taux d'équipement numérique différencié sur le territoire

En 2016, le nombre d'ordinateurs pour 100 élèves dans les écoles élémentaires va de 1 à Mayotte à 30 en Lozère⁴⁴. Globalement, les départements dont les écoles sont les moins bien dotées proviennent des grandes agglomérations (Paris, Lyon, Marseille, Toulouse disposent de moins de 10 ordinateurs pour 100 élèves) et des Outre-mer, tandis que les départements ruraux sont les mieux équipés. Concernant les tableaux blancs interactifs (TBI), les écoles rurales sont également les mieux équipées (quatre écoles sur cinq). À Paris, en Guyane ou à Mayotte, le rapport est inversé et ce sont quatre écoles sur cinq qui ne possède pas de TBI.

Au collège, les écarts entre les départements sont moindres mais persistent toujours. **Les collèges les mieux équipés en ordinateurs, avec 20 ordinateurs pour 100 élèves, sont les départements ruraux** tels que les Landes, le Lot, la Lozère, les Haute Alpes, la Meuse et la Haute Marne. Les Outre-mer (sauf la Martinique) restent les moins bien dotés, avec des ordinateurs peu nombreux (19 ordinateurs pour 100 élèves) et anciens. Par ailleurs, on compte moins de 20 ordinateurs pour 100 élèves autour de la grande couronne d'Île-de-France (Hauts-de-Seine, la Seine-et-Marne, le Val-d'Oise, les Yvelines et jusqu'à l'Eure-et-Loir), à l'Ouest (la Loire Atlantique, la Vendée, le Maine et Loire) et dans le Sud-Ouest (Lot-et-Garonne et le Tarn-et-Garonne).

La présence de TBI dans les collèges n'est pas complètement répandue (16 TBI pour 1 000 collégiens soit un TBI pour deux ou trois classes en moyenne). En revanche, dans certains départements ruraux l'ensemble des classes sont quasiment toutes équipées (le Pas-de-Calais, la Meuse, le Loir-et-Cher, les Landes) ainsi qu'en région parisienne (Val-d'Oise et Yvelines).

Les lycées ont en moyenne 44 ordinateurs pour 100 élèves. **Globalement les lycées professionnels sont les mieux dotés** (56 ordinateurs contre 41 pour 100 élèves en lycée général et technologique). Les écarts d'équipements entre les académies sont faibles, excepté à Mayotte, en Guadeloupe, en Guyane, à Paris où le nombre d'ordinateurs est de 35 pour 100 lycéens. Les académies du Nord, du Nord-Est (Lille, Amiens, Reims), de Poitiers et d'Occitanie (Montpellier et Toulouse) sont les plus équipés avec 50 ordinateurs pour 100 lycéens.

⁴⁴ Men-Depp, Géographie de l'École 2017, p.46.

Les lycées sont moins bien équipés en TBI que les collèges (12 TBI pour 1000 lycéens). Les académies de **Lyon, Bordeaux, Paris, Grenoble** sont les mieux dotées (20 TBI pour 100 lycéens, soit plus d'une classe sur deux). *A contrario*, les académies de **Mayotte**, de la **Guadeloupe**, la **Guyane**, **Rouen, Caen, Dijon, Nice, Montpellier** et **Aix-Marseille** sont les moins bien dotées avec moins de 6 TBI pour 1 000 élèves.

Les inégalités externes au système éducatif proviennent donc d'au moins six facteurs : la démographie, le contexte socio-culturel, le contexte socio-économique, la gouvernance, le financement et l'investissement des collectivités et ces facteurs peuvent tous se cumuler.

VII. Une réussite scolaire inégale sur le territoire

Les différences de performances scolaires restent très marquées selon les académies entre 2004 et 2014. Par ailleurs, le taux de redoublement peut varier du simple au double selon les communes.

A. Des inégalités dans la réussite aux examens qui perdurent

Les taux de réussite au DNB et au baccalauréat entre 2004 et 2014 progressent, mais les différences entre les académies perdurent entre les académies, comme celles de **Rennes, Grenoble** et **Nantes**, d'un côté et celles d'**Outre-mer** et de **Créteil** de l'autre (Caro, Cnesco, 2018).

Le taux de réussite au DNB est supérieur à la moyenne dans les académies de **Rennes, Nantes, Grenoble** et **Strasbourg**. Les plus faibles taux de réussite au DNB s'observent en 2014 :

- dans des cantons ruraux ;
- dans des cantons urbains où la population est en difficulté économique et sociale ;
- dans les cantons d'**Outre-mer**.

La réussite au DNB est inférieure à 10 points de la moyenne dans les 10 % des communes au revenu médian le plus faible, en 2016 (80,6 %, vs 90,7 % dans les 10 % de communes au revenu médian le plus élevé)⁴⁵.

Le taux de réussite au baccalauréat général est supérieur à la moyenne dans les académies de **Rennes, Nantes, Versailles, Grenoble, Strasbourg** et **Toulouse**. Hors **Outre-mer**, les taux les plus faibles s'observent en milieu urbain francilien ou lyonnais paupérisé.

⁴⁵ Traitement Cnesco, sources Depp et Insee.

B. Des résultats aux tests de lecture et de numératie qui ne se recoupent pas toujours

Les difficultés en lecture se concentrent sur certains territoires. Les résultats du test de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC), montrent des scores plus faibles en lecture :

- dans le **Nord** de la France et la banlieue d'**Île-de-France** (exemple : 17,6 % dans l'Aisne, contre 9,6 % en moyenne) ;
- dans les **Outre-mer** (exemple : 75 % à Mayotte et 45 % Guyane)⁴⁶.

Concernant la numératie, 9,7 % des jeunes de 17 ans ont des difficultés pour faire un calcul simple, mais certaines régions comme la **Picardie** sont nettement au-dessus de la moyenne (19,8 %).

Les difficultés en lecture et en numératie ne se recoupent pas nécessairement. Ainsi, **plus de la moitié des jeunes qui ont des difficultés de lecture n'ont pas les mêmes difficultés en numératie.**

C. Un redoublement qui peut varier du simple au double selon les communes⁴⁷

En France métropolitaine, le taux de redoublement moyen au collège est passé de 6,1 % en 2004 à 2,9 % en 2014. Cette tendance à la baisse se vérifie également dans les **Outre-mer** (7,5 % en 2004 vs 2,5 % en 2014) (Caro, Cnesco, 2018).

En 2014, les plus forts taux de redoublement au collège (public et privé) sont enregistrés dans les académies :

- **franciliennes** ;
- **lilloise** qui concentre un fort taux de chômage ;
- **du sud-est méditerranéen** qui concentrent également un fort taux de chômage.

Concernant les taux de redoublement au lycée général, celui-ci a fortement diminué, passant de 10,9 % en 2004 à 4,2 % en 2014 en France métropolitaine et de 11,9 % en 2004 à 6 % en 2014 dans les Outre-mer.

Ce taux est plus élevé dans beaucoup de cantons :

- d'**Île-de-France** ;
- des extrémités Sud et Nord de l'hexagone déjà signalées pour leurs forts taux de redoublement au collège et de chômage ;
- ruraux sous faible influence urbaine ;
- des **Outre-mer**.

⁴⁶ INJEP (2014), Parcours de jeunes et territoires, Rapport de l'Observatoire de la Jeunesse 2014, p. 40.

⁴⁷ Le taux de redoublement par commune est calculé en faisant la moyenne des taux de redoublement de l'ensemble des établissements scolaires localisés dans une même commune.

Des politiques éducatives territoriales insuffisantes

Malgré la mise en place de dispositifs publics spécifiques dans les départements d'Outre-mer, ces aires continuent à présenter des taux d'échec scolaire, d'illettrisme, de redoublement et de décrochage extrêmement élevés (Enquête IVQ, Insee). Selon le rapport *Le défi de l'insertion professionnelle des jeunes ultramarins* (CESE, 2015), les inégalités dans le système scolaire en Outre-mer se manifestent très fortement dès le primaire par l'absence de maîtrise des savoirs fondamentaux. Le manque de pratique du français dans la vie familiale des enfants pourrait être l'une des raisons qui nourrissent ce cadre ; à cela s'ajoute un début du parcours scolaire tardif pour la plupart des élèves, le taux de scolarisation en maternelle demeurant très faible. En outre, l'étude du CESE montre que, **dans les territoires ultramarins, la proportion de jeunes illettrés est presque 4 fois supérieure aux taux de la France métropolitaine** – elle varie entre 14 % et 29 % dans la plupart des DROMs, pour culminer à 48 % à Mayotte – et les jeunes ultramarins décrochent plus tôt. Ainsi, en 2011, la part des sorties avant la fin du second cycle est de 12,8 % en **Guadeloupe**, 15,3 % à **La Réunion** et 26,9 % en **Guyane** contre 10,1 % en France métropolitaine.

Une affectation problématique des moyens et des personnels

Souvent mal desservies par les transports en commun et mal reliées aux grandes aires urbaines, les zones isolées ne sont pas des lieux de travail recherchés par les enseignants titulaires et ne permettent pas non plus aux élèves d'avoir un accès aisé aux écoles, ce qui engendre des difficultés indéniables d'accessibilité⁴⁸. À cela se rajoute une restauration scolaire peu développée, voire inexistante dans de nombreux lycées en DROMs et en zone rurale non péri-urbaine. Qui plus est, l'incapacité à gérer la croissance démographique de certains territoires se traduit localement par des retards dans la construction d'écoles, ainsi que par le manque de moyens pour élargir la capacité d'accueil des établissements éducatifs (CESE, 2015). Le manque d'infrastructures des aires à faible densité démographique est également un élément problématique, ainsi que la précarité de certains logements en zones paupérisées.

En ce qui concerne le corps enseignant, celui-ci est composé d'un pourcentage très important de professionnels non expérimentés et non titulaires dans les régions les plus paupérisées en 2014. **Une commune de Guyane détient le taux de non-titulaires le plus élevé de France, avec une majorité écrasante de 86,4 % d'enseignants contractuels** (Caro, Cnesco, 2018). Qui plus est, certains professeurs débutants affectés dans les aires défavorisées quittent leur poste assez vite – notamment lorsqu'ils se retrouvent dans des zones fluviales à l'accès difficile, en ce qui concerne les DROMs (CESE, 2015). Ceci engendre un *turn over* important dans les zones les plus précaires qui finit par nuire à la continuité pédagogique et à la qualité des enseignements dispensés. Dans ce contexte, l'affectation des personnels devient un **enjeu fondamental** pour repenser l'enseignement dans les territoires défavorisés, la mobilité des enseignants permettant de relever différents profils d'académie.

⁴⁸ Laurent, E. (dir.) (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement, Paris. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000131/>

C. Un décrochage scolaire qui se concentre sur certaines zones

La répartition des risques sociaux d'échec peut être confrontée à celle des décrocheurs (Caro, Cnesco, 2018 ; Boudesseul *et al.* (Centre associé au Céreq de Caen), et Monso (Depp), (2016), Atlas des risques sociaux d'échec scolaire) que l'on peut approcher *via* la cartographie des jeunes âgés de 15 à 24 ans qui sont sans diplôme (Insee).

Les plus fortes proportions de décrocheurs se concentrent dans deux zones :

- **les marges du grand bassin parisien (Somme, Aisne, Marne, Yonne, Eure, etc.)** qui constituent des lieux de résidence de nombreux jeunes chômeurs et de décrocheurs mais pas de lieux d'emplois diversifiés, à l'inverse des métropoles ;
- **les régions méditerranéennes** à fort taux de chômage et à économie déséquilibrée, avec une économie présentielle touristique et saisonnière.

Ces deux types de zones correspondent aux cantons les plus à risque social d'échec scolaire et de décrochage.

Cependant, d'autres cantons ne correspondent pas à la typologie (Boudesseul, Cnesco, 2018). L'**Aquitaine**, par exemple, est une zone à risque social modéré alors qu'elle est très concernée par l'accumulation de décrocheurs. A l'inverse, les **Vosges** font figure de zone à fort risque social alors qu'elles sont peu touchées par l'accumulation de décrocheurs. D'autres hypothèses sur le décrochage scolaire peuvent alors être formulées comme le rôle des équipes éducatives dans les établissements scolaires ou les distances aux collèges et lycées pour les communes non équipées⁴⁹ (voir partie I).

VIII. Des inégalités dans l'orientation des élèves

Les inégalités sont marquées concernant l'orientation. Ainsi, en fin de troisième, les élèves n'auront pas la même chance de se voir proposer une orientation en voie générale et technologique à l'issue du collège. L'exemple de l'école rurale montagnarde est intéressant car certains élèves ont de bons résultats scolaires et ont pourtant une moindre ambition scolaire que leurs homologues urbains (aux mêmes performances scolaires).

⁴⁹ Cf. colloque des 30-31 mai et 1^{er} juin 2018, Nantes, « Territoires et décrochage scolaire. U. Nantes et Cité des Congrès, Journée scientifique de l'université de Nantes, Patrice Caro, Agnès Checcaglini (ESO-Caen, université de Caen) : *Décrochage scolaire et accessibilité de l'offre de formation* ».

https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2636/files/2018/09/Patrice-Caro-Agn%C3%A4s-Checcaglini-Arnaud-Lepetit-TEDS-Nantes-2018_3.pdf

A. Une orientation en fin de troisième différenciée

L'orientation en fin de troisième est différenciée géographiquement. En 2015, l'orientation des élèves à l'issue du collège classe les académies selon cinq groupes⁵⁰ :

- **les académies avec une orientation majoritaire en voie générale et technologique** (compris entre 63 % et 77 % à Paris) : **Paris, Versailles, Créteil, Rennes, Bordeaux, Toulouse** et **Lyon** ;
- **les académies avec une dominante en voie générale et technologique** (supérieur à 63 %), **avec un apprentissage développé** (supérieur à 6 %) : **Corse, Nice** ;
- **les académies avec une orientation importante en voie professionnelle** (entre 28,5 % et 48 %) : **Nancy, Metz, Reims, Lille, Amiens, Clermont-Ferrand, Limoges** et les **Outre-mer** ;
- **les académies avec un apprentissage développé** (entre 6 % et 9 %) : **Orléans-Tours, Poitiers** et **Strasbourg** ;
- **les académies avec une orientation mixte** : **Besançon, Caen, Dijon, Nantes** et **Rouen**.

B. Des conseillers d'orientation-psychologues qui sont inégalement répartis sur le territoire

En 2016, les conseillers d'orientation-psychologues (COP) sont en moyenne 7,75 pour 10 000 élèves dans le second degré public et privé⁵¹. Le plus fort taux est mesuré en **Ille-et-Vilaine** avec 9,92 COP pour 10 000 élèves tandis qu'ils ne sont que 2,16 pour 10 000 élèves à **Mayotte**.

C. Le cas de l'école rurale montagnarde

L'offre de formation à proximité des élèves dans certains territoires étant limitée, les élèves se projettent dans un espace scolaire tronqué. **Il existe ainsi une opposition entre les bons résultats scolaires des élèves ruraux montagnards et leur moindre ambition scolaire**⁵².

Les élèves des écoles rurales montagnardes se caractérisent par un bon niveau de réussite aux épreuves d'évaluations standardisées CE2-6^e (Champollion, 2005 ; Alpe et Fauguet, 2008). Pourtant cette situation a tendance à se dégrader au cours de leur scolarité au collège (Oeuvarard, 1995 ; Davailon et Oeuvarard, 1998) sauf en zone de montagne (Champollion, 2005).

⁵⁰ MEN-Depp, Géographie de l'École 2017, p. 76.

⁵¹ Base « Bulletins de salaire » de décembre 2016, traitement Cnesco 2018.

⁵² Champollion, P. (2018). *L'école rurale montagnarde*. Cnesco.

Une spécificité de l'école rurale montagnarde : la classe unique (D. Lallaï⁵³)

Pour comprendre pourquoi les élèves ruraux montagnards qui sont majoritairement en classe unique réussissent mieux, l'Observatoire Éducation et Territoires (OET) a **caractérisé le fonctionnement pédagogique spécifique de ces écoles en cinq éléments** (Champollion et Floro, 2013) :

- la flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, des programmes...);
- la diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves et des méthodes pédagogiques (pédagogies innovantes ou actives) ;
- la simultanéité dans la mise en œuvre des activités pédagogiques destinées aux différents groupes ou cours (développe l'autonomie) ;
- l'insertion de la classe et de l'école dans le territoire ;
- la posture généralement accompagnatrice de l'enseignant.

Territorialité et orientation

Sur un panel de 2 500 élèves, suivis du CM2 jusqu'à la classe de seconde, l'Observatoire de l'école rurale (OER) a questionné les jeunes en 5^e et en 3^e, pour savoir à qui ils s'adressent pour obtenir des informations en matière d'orientation. Cette étude longitudinale a montré que **les élèves vont prioritairement recueillir de l'information vers leurs pairs. Les professeurs principaux et les COP n'apparaissent plus** (Champollion, 2008).

Concernant le niveau d'aspiration, malgré leurs bons résultats scolaires, les jeunes issus de zones rurales de montagne sont 59 % à dire spontanément qu'ils souhaiteraient s'orienter vers la seconde générale et technologique (71 % pour la France entière). **Cette moindre aspiration s'accroît chez les parents puisqu'ils ne sont que 51 % à vouloir que leur enfant envisage une 2nde GT**, soit 8 points de moins que les élèves eux-mêmes (Champollion, 2005).

⁵³ Lallaï, D. (2016). *Les déterminants des performances scolaires des écoles rurales : l'exemple des élèves de CM2 des classes à plusieurs cours dans les Alpes de Haute-Provence*. Thèse de doctorat. <https://www.theses.fr/221234373>