

ÉDUCATION ET TERRITOIRES

L'ÉCLAIRAGE DE TERRAIN DE CERTAINES POLITIQUES LOCALES DE MIXITÉ À L'ÉCOLE

Observation d'initiatives locales
suite à la conférence de comparaisons internationales de mai 2015

Étienne BUTZBACH

Coordinateur du Réseau Mixités à l'école pour le Cnesco

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 : **Education et territoires**.

Le Cnesco remercie tous les acteurs de l'Éducation nationale, des collectivités territoriales et les membres du réseau qui ont participé aux différentes réunions, séminaires et groupes de travail relatifs à ce dossier. Ils ont nourri cette première étape d'une réflexion qui devra se poursuivre dans les prochains mois.

Ce document n'est pas un rapport d'évaluation *stricto sensu*, mais le résultat d'un travail mené par le Réseau Mixités du Cnesco et nourri de l'observation d'un ensemble de sites engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques de mixités dans les établissements scolaires (écoles primaires et collèges) à la suite de la conférence de comparaisons internationales de 2015.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Pour citer ce document :

Butzbach, É. (2018). Politiques locales de mixité à l'école. Paris : Cnesco.

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

Liste des tableaux.....	4
Liste des figures	4
Liste des encadrés	5
 Introduction	 6
 Une prise de conscience de la nécessité et de l'urgence d'agir	 8
A. Une démarche conduite de plus ou moins longue date selon les territoires	8
B. L'effet accélérateur de la loi et des impulsions nationales	12
C. Une mobilisation inégale mais réelle des acteurs dans les territoires	14
 Les premiers résultats de l'engagement des territoires.....	 16
A. La nécessité d'une objectivation partagée et si possible co-construite de la mesure .	16
B. Des solutions adaptées aux territoires mobilisés.....	37
 Affermir le pilotage et l'accompagnement.....	 55
A. Formaliser et renforcer les modalités de pilotage et de gouvernance locale	55
B. Développer une réelle impulsion nationale	58
C. Construire l'accompagnement par la recherche et l'évaluation.....	60
 Conclusion	 62
 Bibliographie	 64
 Annexes.....	 67

Liste des tableaux

Tableau 1 : Provenance et destination des élèves scolarisés hors de leur secteur de recrutement.....	29
Tableau 2 : Écarts entre dérogations demandées et accordées	33
Tableau 3 : Part des élèves de 6e affectés dans l'établissement par dérogation rapportée à la capacité d'accueil.....	33
Tableau 4 : Écart de composition sociale entre le collège et les écoles de son secteur de recrutement pour un collège "évité" (exemple 1)	34
Tableau 5 : Écart de composition sociale entre le collège et les écoles de son secteur de recrutement pour un collège de centre-ville (exemple 2)	35
Tableau 6 : Nature des politiques de mixité dans les territoires d'expérimentation du ministère et dans les territoires observés par le CNESCO (décembre 2016)	67

Liste des figures

Figure 1 : Part des élèves de PCS défavorisées par collège à Paris.....	19
Figure 2 : Une ségrégation spatiale toulousaine confirmée par l'aide à la restauration scolaire	20
Figure 3 : Comparaison de la composition des collèges du département de Haute-Garonne avec celle des collèges de Toulouse (privés et publics).....	21
Figure 4 : La composition sociale des collèges de l'agglomération de Toulouse	22
Figure 5 : La composition sociale des collèges de Nîmes	23
Figure 6 : La composition sociale des collèges de l'agglomération de Clermont-Ferrand	23
Figure 7 : La composition sociale des collèges de Nantes	24
Figure 8 : Evolution de la composition sociale entre le collège et son secteur de rattachement.....	25
Figure 9 : Mesure fine de la composition sociale des secteurs de recrutement des collèges	26
Figure 10 : Mise en regard des périmètres de recrutement des collèges avec les données de revenus par unité de consommation (Paris).....	27
Figure 11 : Exemple de carte de géolocalisation des élèves.....	30
Figure 12 : Flux des élèves inscrit dans d'autres collèges que celui de leur secteur	31
Figure 13 : Principaux flux de rentrées CM2-6 ^e , années 2013, 2014 et 2015	34

Liste des encadrés

Encadré 1: Un tableau de bord pour observer l'évolution des dérogations dans les collèges.	32
Encadré 2 : Le rôle déterminant de l'Éducation nationale – L'exemple d'une action tous azimuts d'un collège pour en finir avec l'évitement (texte complet en annexe 3)	44
Encadré 3 : Les parents d'élèves toulousains et la mixité : complexité, paradoxes, et ressources (Cf. texte complet en annexe 4)	47
Encadré 4 : Diversité et hétérogénéité : accentuer l'effort de formation initiale et continue des enseignants (Texte complet en annexe 5)	49
Encadré 5 : Le dialogue citoyen de Toulouse (Cf. texte complet en annexe 6)	52
Encadré 6 : Un exemple d'association de la recherche aux politiques de mixité, l'accompagnement sociologique d'un projet de reconstruction d'un groupe scolaire (Texte complet en annexe 7)	54
Encadré 2 : Le rôle déterminant de l'Éducation nationale – L'exemple d'une action tous azimuts d'un collège pour en finir avec l'évitement.....	69
Encadré 3 : Les parents d'élèves toulousains et la mixité : complexité et paradoxes, ressources et instrumentalisation.....	72
Encadré 4 : Diversité et hétérogénéité : accentuer l'effort de formation initiale et continue des enseignants (Cf. texte complet en annexe XXX)	77
Encadré 5 : Le dialogue citoyen de Toulouse.....	81
Encadré 6 : Un exemple d'association de la recherche aux politiques de mixité, l'accompagnement sociologique d'un projet de reconstruction d'un groupe scolaire	86
Encadré 7: Haute-Garonne, le projet de convention Conseil départemental / Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN)	90

I. Introduction

Au moins trois éléments majeurs ont amené ces dernières années les pouvoirs publics et une partie de l'opinion à prendre conscience de la gravité du poids des inégalités et à souhaiter promouvoir des politiques de mixité visant à favoriser la réussite de tous.

Les mauvais résultats obtenus par la France dans les enquêtes internationales évaluant l'efficacité des systèmes éducatifs sont pour partie liés au fonctionnement d'une institution scolaire qui loin de contrarier le poids des déterminismes sociaux dans le parcours éducatif des enfants, a trop souvent tendance à les aggraver (Delahaye, 2015).

La remise en cause de la légitimité des valeurs républicaines, avec les risques que cela comporte, est favorisée par le manque d'incarnation de ces valeurs dans une réalité sociale, territoriale et éducative marquée par les phénomènes de discrimination et de stigmatisation.

L'école française est trop orientée vers le tri et la sélection (Cnesco, 2016) au détriment de la promotion de l'éducabilité¹ de tous, comme en témoignent des écarts de performance grandissants entre élèves et un échec scolaire récurrent des plus défavorisés préoccupant.

Conscient des menaces que font peser sur la cohésion sociale ces situations de ségrégation scolaire, le législateur a inscrit pour la première fois dans l'article 2 de la loi de refondation de l'École de la République, votée en juillet 2013, la nécessité de promouvoir la mixité sociale². À la suite de la publication de la circulaire d'application en janvier 2015, le ministère a impulsé l'expérimentation de ces politiques de mixité dans un certain nombre de départements volontaires.

Pour sa part, le Cnesco dès son installation en 2014, s'est saisi de cette question. Il a réuni en juin 2015 une conférence de comparaisons internationale sur les mixités sociales, scolaires³ et ethno culturelles à l'école, et, à la suite encouragé l'organisation d'un Réseau Mixités à l'école, composé de chercheurs, responsables de l'Éducation nationale, représentants d'associations de parents d'élèves, élus et fonctionnaires de collectivités territoriales, membres d'associations d'éducation populaire, responsables de la politique de la ville, etc., pour suivre et accompagner la mise en place de ces politiques de mixité. Six axes de travail ont été définis au niveau national :

- l'identification des instruments de mesure nécessaires au diagnostic et au suivi de ces politiques au plan local ;
- le dialogue avec les parents, dont l'adhésion à la démarche est considérée comme une condition essentielle de la réussite de ces politiques ;

¹ Postulat selon lequel tout être humain est éduicable, a une aptitude à être éduqué et que l'éducation peut faire progresser (Meirieu, 2008).

² [Le service public d'éducation] « veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. »

³ Historiquement la mixité scolaire a pendant longtemps été assimilée à la seule mixité de genre, filles / garçons. Dans ce travail, ce concept de mixité scolaire renvoie principalement aux différences de niveau scolaire, mesuré par les résultats scolaires comme ceux obtenus au diplôme national du brevet, critère retenu dans l'étude de référence « Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français », publiée par Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, en juin 2015, dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales organisée par le Cnesco. Voir également Fack et Grenet (2016).

- la formation pédagogique des enseignants à la gestion de l'hétérogénéité et de la diversité, déterminante pour une mixité effective et efficace ;
- la définition des territoires pertinents, des alliances et des gouvernances à organiser pour une co-construction de l'action ;
- la prise en compte des ségrégations intra établissement ;
- l'organisation de la veille nationale et internationale sur les politiques de mixité à l'école.

Ces politiques de mixité à l'école doivent avant tout se définir et se mener au plus près des réalités locales, tant les situations sont diverses, le problème complexe et multifactoriel, et les solutions multiples, nécessitant la mobilisation de tous les acteurs. C'est pourquoi, parallèlement à la constitution de groupes de travail nationaux et au lancement de l'expérimentation initiée à l'automne 2015 par le ministère de l'Éducation nationale avec une vingtaine de départements volontaires, le réseau Mixités du Cnesco a souhaité nourrir sa réflexion de l'observation d'un ensemble de sites⁴ engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques de mixités dans les établissements scolaires (écoles primaires et collèges).

C'est le résultat de ces quelques mois de travail, mené au cours des années 2016 et 2017, qui a servi de base à l'élaboration de ce rapport⁵. Celui-ci mettra en valeur dans une première partie les éléments de contexte qui créent aujourd'hui les conditions favorables pour le développement des politiques de mixité à l'école. Une deuxième partie sera consacrée aux premières leçons qui peuvent être tirées des initiatives prises dans les territoires : ingrédients d'un diagnostic partagé, éventail des leviers qui peuvent être utilisés, démarches de concertation et de co-construction. Une dernière partie examinera plus particulièrement les moyens à mettre en œuvre au niveau local comme au niveau national pour surmonter les obstacles rencontrés et mettre en place des modalités d'intervention publique qui permettent un véritable essor de ces politiques de mixité.

Dans le contexte de tâtonnements lié au lancement d'une politique publique novatrice de mixité au niveau national, et dans le cadre des moyens limités mis à disposition du Cnesco, ce premier travail d'investigation a pu être mené à bien avec le concours actif des membres du réseau et grâce aux relations de confiance et de collaboration qui ont pu s'établir avec les interlocuteurs locaux.

⁴ Clermont-Ferrand, Nîmes, Toulouse, Nancy, Paris, Seine-Saint-Denis, Loire-Atlantique, Doubs.

⁵ Réunion de groupes de travail, réunions plénières du réseau, visites sur site, séminaire sur le diagnostic partagé...

II. Une prise de conscience de la nécessité et de l'urgence d'agir

La mixité dans les établissements scolaires n'est pas une question nouvelle. Au-delà des travaux de recherche menés de longue date dans ce domaine (Ben Ayed, 2015), certaines communes pionnières⁶ puis plus récemment des départements, dans le cadre de l'exercice de leurs compétences en matière scolaire et de sectorisation, ont tenté de traiter ce problème en allant au-delà de la seule utilisation de la carte scolaire et de l'affectation à des fins de régulation capacitaire d'adaptation des dimensions des établissements aux évolutions des flux d'élèves. Mais, alors qu'était mise en évidence l'aggravation des phénomènes de ségrégation avec les effets pervers de l'assouplissement de la carte scolaire (Ben Ayed, Broccolichi et Monfroy, 2013 ; Fack et Grenet, 2013 ; Oberti et Préteceille, 2013), c'est surtout à partir de 2012 que le gouvernement inscrit le terme de mixité sociale dans la loi, et que les initiatives ministérielles déclenchent un début de mobilisation au sein de l'Éducation nationale. Une nouvelle étape a été ainsi franchie, qui s'est traduite par une mobilisation d'acteurs sur le terrain : services déconcentrés de l'Éducation nationale, collectivités, parents, enseignants, associations...

A. Une démarche conduite de plus ou moins longue date selon les territoires

Le réseau mixité à l'école du Cnesco a constamment rappelé l'importance de politiques de mixité intégrant les interventions communales et départementales, et articulant sectorisation des écoles primaires et des collèges. Cette position et ce rapport d'étape sont étayés par les travaux de recherche (Van Zanten et Obin, 2010), ainsi que par les nombreux rapports officiels⁷ (Hébrard, 2002 ; Cour des Comptes, 2008), qui ont traité de cette question depuis de nombreuses années mais aussi par l'expérience de certains membres du réseau dans ce domaine⁸. Comme cela est rappelé plus loin, il faut bien sûr prendre en compte l'écart d'antériorité dans la façon dont les différents niveaux de collectivités ont eu à assumer cette compétence, la spécificité des registres d'action mobilisés selon ces niveaux, mais aussi la grande diversité des situations et des modalités de mise en œuvre de la sectorisation. Cette mise en exergue de l'importance d'une approche territoriale intégrée⁹ est d'autant plus nécessaire que le décret d'application publié en octobre 2014 et la circulaire parue en janvier 2015 sont centrés précisément sur le collège et privilégient la proposition du secteur multi-collèges, alors que la loi de 2013 ne limite pas le champ des niveaux d'enseignement concernés par cette mixité sociale.

1) Carte scolaire : l'antériorité des pratiques communales

Comme le souligne Hébrard (2002), c'est dès 1882 que la loi assigne aux maires la responsabilité d'inscrire les élèves dans les écoles publiques qu'ils doivent obligatoirement fréquenter s'ils sont

⁶ Notamment parmi les villes adhérentes du Réseau français des villes éducatrices.

⁷ Voir aussi « Étude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement deux agglomérations », Sémaphores, rapport annexe au rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'Éducation nationale, Sénat, décembre 2015.

⁸ Élus locaux et directeurs territoriaux membres du réseau mixité à école.

⁹ Voir notamment les travaux sur l'école rurale et montagnarde menée par Pierre Champollion dans le cadre de l'Observatoire éducation et territoires.

scolarisés dans le public¹⁰. Il faut attendre les années 1960 (Van Zanten et Obin, 2010), pour que l'État mette en place véritablement des procédures de carte scolaire, dont la formalisation pour le secteur primaire sera précisée à la suite des lois de décentralisation de 1983, par des circulaires spécifiant les modalités d'interaction entre les académies et les communes pour la prise de décisions de fermetures et d'ouvertures de classes¹¹. Mais en ce qui concerne l'école primaire, l'Éducation nationale dans son approche de la carte scolaire se préoccupe exclusivement des modalités d'affectation des postes d'enseignants et des fermetures et ouvertures de classes qui en résultent. L'affectation des élèves par la sectorisation et le jeu des dérogations est de la responsabilité des maires¹². Ainsi, le concept de carte scolaire recouvre une double signification. Pour l'Éducation nationale, c'est essentiellement une procédure d'allocation de moyens ; alors que pour les collectivités, elle s'incarne d'abord dans la définition d'un territoire de sectorisation.

Dès les années 1980, certaines communes cherchent à mieux appréhender les flux d'entrée d'enfants dans les écoles afin de rationaliser l'adaptation de l'offre capacitaire (dimensionnement des groupes scolaires) aux besoins de scolarisation des enfants. Il faut alors éviter de construire des équipements coûteux dans une partie de territoire alors que des classes doivent être fermées dans d'autres secteurs du même territoire. Au-delà de cette logique de régulation capacitaire, des élus locaux sensibilisés très tôt à ces questions de mixité sociale dans les quartiers, par l'essor de la politique de la ville, manifestent la volonté de veiller à introduire de la mixité dans le redécoupage des secteurs¹³.

Ce processus est alors rarement explicité et concerne essentiellement les services compétents de la collectivité (la direction de l'éducation) et l'élus en charge du dossier scolaire. Pour ce faire, des villes vont se doter d'outils d'analyse prospective en matière démographique en s'appuyant sur les données collectées notamment par les agences d'urbanisme, lorsqu'elles existent localement, puis en bénéficiant de la montée en puissance des systèmes d'information géographique avec l'analyse des naissances domiciliées et le suivi des cohortes scolaires. Lorsque cette démarche est engagée, la commune en assure la mise en œuvre, souvent en lien étroit avec les services départementaux de l'Éducation nationale, l'Inspecteur d'académie et les IEN chargés de suivre les circonscriptions du premier degré.

Ces pratiques sont cependant loin d'être systématisées sur le territoire. La carte scolaire, dans sa dimension de sectorisation, n'a ainsi jamais été mise en œuvre par certaines communes de grande taille (comme la ville de Limoges par exemple¹⁴). À l'inverse, les élus et la direction des affaires scolaires (Dasco) de la ville de Paris, confrontés à une très grande volatilité de la démographie

¹⁰ « Dans les communes qui ont plusieurs écoles publiques, le ressort de chacune de celle-ci étant déterminé par un arrêté du maire, les familles doivent se conformer aux dispositions de cet arrêté. »

¹¹ Cf. Circulaire du 21 février 1986 : « Planification scolaire pour les écoles et les classes élémentaires et maternelles publiques », remplacée par la circulaire 2003-104 du 3 juillet 2003 : « Préparation de la carte scolaire du premier degré » toujours en vigueur.

¹² Il faut cependant préciser, comme cela sera rappelé plus loin, que certaines mairies remplissent leur obligation d'inscription de tous les enfants dans les écoles de la commune sans pour autant procéder à une sectorisation formelle des écoles.

¹³ Des chercheurs comme Éric Charmes ont également mis en évidence des modalités d'instrumentalisation de la carte scolaire visant au contraire à limiter la mixité (Charmes, 2007 ; Oberti, 2006).

¹⁴ Cf. La grande diversité des pratiques relevée dans le rapport de la Cour des comptes de 2008 ou plus récemment dans le rapport de Sémaphores cité plus haut.

scolaire, ont mis en place depuis les années 2000 une procédure très élaborée de modification régulière de la carte scolaire, avec des dispositifs importants de concertation avec les élus d'arrondissement et les conseils d'école, s'appuyant sur un système de recueil d'information et d'analyse prospective particulièrement élaboré.

D'autres moyens que la sectorisation sont également déployés par les communes visant explicitement des objectifs de mixité, que ce soit au travers d'une procédure de gestion rigoureuse des dérogations¹⁵, ou par l'octroi de moyens pour une offre éducative attractive¹⁶.

2) Les départements : les impacts du transfert de la compétence de sectorisation en 2004

L'intervention des collectivités départementales dans le domaine scolaire est beaucoup plus récente et date des lois de décentralisation de 1983, qui ont donné compétence aux conseils généraux en matière de construction, d'équipement, d'entretien et de fonctionnement des collèges. L'Éducation nationale conserve alors la responsabilité de la sectorisation et des affectations des élèves dans les collèges conformément aux procédures mises en place dès 1963. S'instaure ainsi une dualité de fonctionnement qui confère jusqu'en 2004, un poids prépondérant à l'Éducation nationale dans l'affectation des élèves, dans une période qui va être marquée par une succession de phases d'assouplissement de la carte scolaire et de re-sectorisation particulièrement marquées dans certaines académies (Ballion et Oeuvarard, 1991).

Cependant, un certain nombre de départements se sont très tôt emparés de cette question de la sectorisation à l'occasion de l'élaboration des programmes prévisionnels d'investissement liés à ces nouvelles responsabilités. Il fallait alors prendre des décisions d'investissements lourds pour la reconstruction et la rénovation du parc d'établissements hérités de l'État, en particulier pour remplacer les collèges dits « Pailleron » particulièrement vulnérables aux risques d'incendie, mais aussi pour faire face à une démographie scolaire en expansion dans les territoires périurbains. Certains conseils généraux ont ainsi procédé dès les années 1990, en lien avec les Inspections académiques, à des opérations importantes de redécoupage des secteurs des collèges visant à envoyer des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville dans des établissements de centre-ville, voire à procéder à des fermetures de collèges enclavés pour les fusionner avec des établissements fréquentés par une population scolaire plus hétérogène (Barthon et Monfroy, 2005 et 2006). Mais un inventaire plus précis et plus systématique des interventions conduites dans cette période reste à faire.

La loi du 13 août 2004, relative aux libertés et aux responsabilités locales, ouvre une nouvelle étape dans la montée en compétence des conseils généraux sur ce sujet en leur octroyant la responsabilité entière de la sectorisation. L'Éducation nationale conserve la maîtrise des affectations en collège et la gestion des dérogations, à la différence du primaire où la gestion de ces dérogations est effectuée par le maire, la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) n'ayant dans ce cas qu'un rôle consultatif. Les conseils départementaux (à cette époque, conseils généraux) se sont saisis de façon très inégale de ces nouvelles compétences. Mais lorsqu'elle est mise en

¹⁵ Cf. Rapport de la Cour des comptes, 2008, p.45-46, et rapport Sémaphores, 2015, p.44-49.

¹⁶ Offre éducative dans le temps scolaire (numérique, éducation artistique et culturelle, langues, etc...) ou périscolaire cf. rapport Sémaphores p. 39 et 51.

œuvre, la resectorisation est essentiellement fondée sur des logiques de régulation des capacités d'accueil au regard des locaux et des équipements. Le souci de mixité apparaît rarement comme un objectif affiché en tant que tel, du moins au début de cette période.

Cette préoccupation va toutefois être fortement affichée dans certains départements pionniers comme en Meurthe-et-Moselle. L'objectif de mixité sociale est clairement inscrit dans le plan ambitieux de rénovation et de construction des nouveaux collèges adopté par l'assemblée départementale en décembre 2011¹⁷. La nouvelle sectorisation adoptée par le conseil général de la Haute-Vienne au début des années 2010 affiche également une volonté ambitieuse de promouvoir la mixité dans certains collèges de l'agglomération limougeaude en procédant à des redécoupages en dépit des fortes oppositions rencontrées localement, y compris à travers des recours judiciaires pour lesquels les requérants ont été déboutés. Il faut remarquer que quelques années plus tard, cette nouvelle sectorisation a produit ses effets et ne suscite plus aucune réticence, y compris chez ceux qui en avaient été les plus farouches opposants.

Cependant, depuis les années 1990, et dans un grand nombre de cas, l'approche purement capacitaire par les départements de leurs obligations patrimoniales va avoir pour conséquence des prises de décisions qui vont contribuer à accentuer un peu plus la ségrégation scolaire dans certains établissements¹⁸ (Hébrard, 2002). Ainsi dans des agglomérations observées par le Réseau Mixités à l'école du Cnesco comme celles de Nîmes, Toulouse ou Clermont-Ferrand, les décisions d'implanter de nouveaux collèges dans les communes en expansion démographique et situées dans la première couronne des agglomérations vont contribuer à priver certains collèges des quartiers périphériques de la ville-centre d'une partie de la population scolaire qui en faisait la mixité. De la même façon, la volonté de la ville de Paris de privilégier la constitution de collèges de petite taille a diminué les possibilités de mixité qu'offrent des secteurs de recrutement plus élargis.

Mais dans l'ensemble des services des départements dans lesquels les exécutifs politiques ont exprimé une volonté claire de vouloir mieux maîtriser les conséquences sociales de la régulation de cette démographie scolaire, s'est développée une véritable expertise prospective, fondée sur une connaissance fine du terrain, appuyée sur des outils d'analyse et de simulation avec des applications numériques et leur traduction cartographique qui donnent aux collectivités une véritable capacité technique à produire un diagnostic pertinent.

¹⁷ Cf. Délibération 8609, adoptée à l'unanimité par le conseil général de Meurthe et Moselle, lors de sa session du 5 décembre 2011, « Plan collège nouvelle génération », qui affiche dans son préambule en tête de ses ambitions éducatives « l'ambition d'une plus grande mixité sociale, scolaire et géographique » et mentionne dans son état des lieux des problèmes de mixité dans plusieurs établissements des secteurs de Longwy et de l'agglomération nancéenne.

¹⁸ Hébrard (2002), s'appuyant sur le rapport des inspections générales de Dellot, Croissandeau et Nacabal (2001) dans lequel les auteurs mettent en évidence dans les académies inspectées une propension à privilégier les constructions de collèges dans les quartiers de classes moyennes.

B. L'effet accélérateur de la loi et des impulsions nationales

1) La loi de refondation de l'école de la République et l'affirmation réitérée d'une priorité ministérielle

Dans ce contexte il est indéniable que l'inscription dans l'article 2 de la loi de refondation de l'école de l'impératif de mixité, la publication de la circulaire d'application de janvier 2015 et les interventions réitérées de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, sur le thème de l'égalité et de la mixité ont ouvert de nouvelles opportunités. Le contexte marqué par les attentats de 2015 et 2016 et la radicalisation de certains jeunes rappelle par ailleurs l'urgence des mesures à prendre pour contrer la montée des inégalités mettant en péril la crédibilité et la légitimité des valeurs républicaines.

2) L'intervention du Cnesco et le chantier des expérimentations locales

Deux dynamiques lancées au niveau national vont faire franchir une nouvelle étape dans la mobilisation des acteurs pour la mise en œuvre de politiques de mixités à l'école. La prise en compte dans l'agenda du Cnesco du dossier « Mixités à l'école », au début de l'année 2015, avec l'organisation en juin d'une première conférence de comparaisons internationales sur le sujet, a permis de mesurer l'intérêt porté à cette question par nombre de responsables de l'Éducation nationale et de différents ministères, de représentants de collectivités, de membres d'associations de parents d'élèves et d'éducation populaire, souhaitant, avec l'appui de la recherche, trouver les moyens d'élaborer et d'instaurer des politiques de mixité efficaces dans les établissements scolaires. Un réseau réunissant ces différents acteurs a pu être mis en place dès l'automne 2015 (cf. plus haut).

Parallèlement, le ministère a donné le coup d'envoi, fin 2015 également, d'une expérimentation de politiques de mixité dans une vingtaine de départements volontaires. S'appuyant sur des outils diagnostiques élaborés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) au cours de cette même année 2015, mission a été donnée aux recteurs par la ministre de l'Éducation nationale de rencontrer, durant l'été 2015, les responsables des principaux départements concernés par l'existence sur leur territoire d'établissements particulièrement ségrégués pour leur proposer de s'engager dans des politiques volontaristes visant à corriger cette situation. Dans le même temps, à l'automne 2015, sont réunis, sous l'égide du cabinet de la ministre, de la Dgesco et de la Depp, des chercheurs auxquels il est proposé d'assurer l'accompagnement méthodologique des sites qui s'engageraient dans la démarche. Ce dispositif, auquel le Cnesco a été invité initialement à se joindre, a contribué à amender un vademécum proposé par la Dgesco (MENESR, 2016), et présenté publiquement lors d'un séminaire organisé le 3 février 2016 au ministère. Cette réunion, à laquelle ont participé une vingtaine de départements et de représentants des rectorats, avait pour objectif de donner le coup d'envoi de l'expérimentation.

3) Le caractère décisif de l'engagement de l'institution Éducation nationale

Quelles que soient les limites de cette démarche impulsée par le ministère, qui seront exposées plus loin, celle-ci a incontestablement permis, dans les rectorats dans lesquels elle a été réellement mise en œuvre, que se nouent des liens de partenariat inédits sur cette question. Ainsi dans les territoires

observés par le Réseau Mixités à l'école, c'est souvent le recteur lui-même qui s'implique directement dans le pilotage de la démarche (rectorats de Clermont-Ferrand, Nancy-Metz, Montpellier, Besançon) avec également dans certains cas une très forte implication du DASEN et/ou de ses adjoints (Puy-de-Dôme, Meurthe-et-Moselle, Seine-Saint-Denis, Paris, etc.). Lorsqu'elle est effective, cette implication de l'Éducation nationale est un élément essentiel pour donner tout son sens à l'action des départements, qu'ils soient déjà engagés dans une démarche volontariste dans ce domaine (dans nos territoires d'observation : Haute-Garonne, Meurthe-et-Moselle, Paris), ou qu'ils se soient emparés de l'expérimentation pour développer ce nouvel aspect de politiques éducatives ambitieuses qu'ils portaient auparavant, comme en Seine-Saint-Denis engagée dans un ambitieux projet éducatif départemental, ou qu'ils souhaitent se saisir de la démarche initiée par le ministère et portée par le rectorat (Loire-Atlantique, Puy-de-Dôme, Gard).

L'implication de l'Éducation nationale est indispensable pour élaborer un diagnostic co-construit, partagé, pertinent et efficace grâce aux données détenues par les DSDEN et aux outils d'analyses développés par la Depp et les services statistiques des académies.

Elle est essentielle pour mener une concertation légitime avec les responsables d'établissements, les enseignants et l'ensemble des personnels, avec les représentants des différents services de l'État, mais aussi avec toutes les composantes de la communauté éducative (parents, collectivités, associations partenaires de l'école).

Elle est déterminante pour élaborer et mettre en œuvre l'éventail des mesures que chaque institution doit prendre en charge pour mener une politique de mixité efficace. Les interventions portant sur l'offre scolaire et l'attractivité, doivent être menées concomitamment avec les actions sur le bâti, les équipements, leur fonctionnement quotidien et la sectorisation proprement dite. La réussite des politiques de mixité ne peut résulter que de cette articulation étroite entre l'action de l'État, de l'Éducation nationale, avec celle des collectivités territoriales..

De ce point de vue, le bilan d'étape organisé en présence de la ministre le 13 décembre 2016 et la présentation à la presse d'une quinzaine de sites engagés dans l'expérimentation ont montré combien certaines académies se sont investies dans la démarche. Cette communication est importante pour dynamiser l'action publique. Cependant, la plupart des comptes rendus de cette rencontre publiés par la presse soulignent le caractère limité des actions présentées. Ainsi, l'expérimentation comporte un volet innovant de mobilisation des chercheurs dans la mise en place et le suivi de cette façon de conduire l'action publique, mais on ne peut que constater, pour la période concernée par ce rapport, le caractère peu opérationnel du dispositif d'accompagnement national.

C. Une mobilisation inégale mais réelle des acteurs dans les territoires

Alors que cette thématique des mixités semble s'inscrire à contre-courant d'opinions qui paraissent dominées par la tentation du séparatisme et du repli sur soi (Dubet, 2014), force est de constater dans les territoires observés que ces questions de mixités mobilisent positivement nombre d'acteurs dans les institutions concernées (collectivités et services déconcentrés de l'Etat), mais également parmi les parents et les enseignants.

1) La mise à l'agenda de la mixité dans les politiques éducatives territoriales

Comme cela a déjà été souligné, les services de certains départements, de grandes villes et d'agglomérations sont engagés dans des réflexions prospectives appuyées sur des outils numériques et cartographiques performants. Ceci démontre que le service public, au sens large du terme, peut, s'il le souhaite, disposer de toute l'expertise nécessaire, même si la mutualisation et la capitalisation à l'échelle nationale de ce savoir-faire restent encore aujourd'hui limitées, en dehors des travaux de la Depp qui ne portent que sur une partie du diagnostic et ne s'appliquent qu'aux collèges. Dans plusieurs sites, les présidents des exécutifs s'impliquent eux-mêmes directement dans une démarche qui parfois prend la forme de concertations innovantes et de grandes ampleurs (*voir plus bas*). Cette prise de conscience de l'importance de la prise en compte du facteur mixité dans les politiques éducatives locales est également portée par les associations d'éducation populaire et par le Réseau Français des Villes Éducatrices. En témoignent les débats qui se sont tenus lors des rencontres nationales de l'éducation, organisées en mars 2016 par la Ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement, ou la rencontre de Metz, initiée par le Réseau Français des Villes Éducatrices les 1^{er} et 2 décembre 2016 et intitulée « Les mixités de la petite enfance à l'autonomie », avec la participation de représentants de villes allemandes et luxembourgeoises. Ce thème figure également parmi les priorités affichées par le comité d'organisation des rencontres de projets éducatifs locaux de Brest qui se sont tenues en mars 2017, rencontres dont les textes préparatoires suggèrent que l'impératif de mixité soit systématiquement mis en exergue dans les projets territoriaux d'éducation.

2) Services statistiques, chefs d'établissement et inspecteurs du premier degré : les ressources de l'Éducation nationale

Dans le même temps, les travaux d'adaptation par les services statistiques de certains rectorats (académies de Clermont-Ferrand et de Besançon par exemple) des outils initialement conçus par la Depp démontrent l'existence au sein de l'Éducation nationale de ressources qui peuvent également contribuer à l'élaboration d'outils de diagnostic et de suivi dans la durée de ces politiques de mixité. Par ailleurs, les réunions et les séminaires organisés dans les territoires observés sur le thème de la mixité ont permis de vérifier l'intérêt des chefs d'établissement et des Inspecteurs du premier degré pour ces questions. La mise en œuvre par le Conseil départemental et la DSDEN de Haute-Garonne d'un plan ambitieux d'amélioration de la mixité dans les collèges de l'agglomération toulousaine montre également le rôle essentiel que peuvent jouer les principaux de collèges et les cadres d'inspection pour la promotion de la mixité dans les établissements.

3) Des initiatives ponctuelles représentatives des attentes de certains parents

Mais un autre fait marquant de l'observation des dynamiques en cours est celui de la réaction constructive de parents dans leur diversité et l'émergence de phénomènes inédits de mobilisation qui, tout en restant quantitativement et territorialement limités, sont révélateurs d'inflexions dans l'approche de ces questions de mixité, dans un contexte marqué par l'urgence d'agir. Il en est ainsi de la mobilisation de parents dans les quartiers populaires pour revendiquer le droit à un enseignement de qualité exprimant explicitement la volonté de ne pas être assignés à fréquenter des établissements ghettoïsés. C'est le cas des mères du quartier du Petit Bard à Montpellier, dont l'action a été largement relayée par les médias, et qui refusent que leurs enfants soient condamnés à fréquenter le « collège des Marocains ». Ce sont aussi les témoignages de ces parents d'élèves d'Amiens, de Rennes, d'Aulnay-sous-Bois ou de Bondy qui se sont exprimés lors des forums « Rue des écoles » organisés par le Cnesco, France Culture et la Ligue de l'enseignement en décembre 2014, mars et avril 2016¹⁹. Dans un autre registre, l'association « Ensemble pour apprendre » regroupe à Paris, dans le 18^e arrondissement, plusieurs centaines de parents de toutes origines socio-professionnelles qui pressent la collectivité de prendre rapidement des mesures pour améliorer l'attractivité et la mixité des collèges publics du secteur. Et même à Toulouse, ville dans laquelle les médias locaux et nationaux se sont fait largement l'écho de l'opposition de parents du quartier du Mirail au projet de fermeture d'un collège, cette expression ne doit pas cacher la réalité d'une adhésion majoritaire des parents concernés, avec, là aussi des exemples de mobilisations positives sur lesquelles les pouvoirs publics peuvent prendre appui.

Dans ce contexte les directions nationales des grandes associations de parents d'élèves (FCPE²⁰ et Peep) se sont activement engagées dans le Réseau Mixités à l'école, qui s'est fixé comme objectif de construire un argumentaire destiné à convaincre l'ensemble des parents de l'intérêt des politiques de mixité dans les établissements.

4) L'expression d'un questionnement constructif des enseignants

Enfin, l'organisation par certains syndicats enseignants de formations sur la mixité à l'école organisées en direction de leurs adhérents pour lesquelles a été sollicité le Réseau Mixités à l'école du Cnesco²¹ ou d'autres chercheurs, témoigne là encore du fait que, même avec des publics peu complaisants, toutes les opportunités qui permettent d'ouvrir le débat sont bienvenues. L'adhésion du plus grand nombre conditionne en effet l'efficacité des actions mises en place. Elle suppose que les questionnements des enseignants comme ceux des parents sur le pourquoi, le comment et l'impact des politiques de mixité soient pris au sérieux.

Au total, il y a sur ces questions de mixité la possibilité de mobiliser des ressources institutionnelles et sociales, pour autant que soient instaurées les conditions de transparence et d'interaction dans les

¹⁹ Amiens 6 décembre 2014, Rennes 23 mars 2016, Bondy 9 avril 2016 <https://www.cnesco.fr/fr/forums-rue-des-ecoles>

²⁰ <https://www.fcpe.asso.fr/conseils-aux-parents/la-mixite-scolaire-pourquoi-sen-soucier>

²¹ Intervention du Réseau Mixités à l'école du Cnesco lors d'une journée de formation en présence de 30 enseignants de la FSU d'Eure-et-Loir en mai 2016, sollicitations de chercheurs pour des interventions dans le cadre de réunions syndicales dans plusieurs sites observés au cours de l'année 2016.

débats qui permettent de nouer des relations de confiance et de chercher à établir un consensus sur les objectifs visés et les moyens d'y parvenir.

III. Les premiers résultats de l'engagement des territoires

On peut distinguer trois grands types de leçons des politiques engagées dans les territoires observés par le réseau Cnesco en 2016 : la nécessité d'un diagnostic précis et partagé, la multiplicité des leviers à actionner, l'importance d'une démarche de concertation et de co-construction de ces politiques de mixité.

A. La nécessité d'une objectivation partagée et si possible co-construite de la mesure

Les éléments d'analyses d'un diagnostic partagé, présentés ci-dessous, ont été élaborés à partir des informations recueillies dans les territoires observés par le Réseau mixités du Cnesco lors des rencontres effectuées sur le terrain. Ils ont été confrontés à la réflexion des acteurs lors d'un séminaire organisé le 13 novembre 2016 au Cnesco réunissant des responsables de l'Éducation nationale (Dasen adjoints et responsables de services statistiques académiques) et des services éducation des collectivités engagées dans ces démarches et participant au groupe des sites observés²².

1) Éléments préalables de cadrage méthodologique et de clarifications conceptuelles

a) Réduire les écarts de représentation

L'ensemble de ces échanges a confirmé le caractère primordial d'une objectivation partagée de la réalité. Cette pratique n'est jamais simple à construire entre des institutions de natures différentes (collectivités et Éducation nationale), d'autant plus qu'elle touche à des domaines sensibles. L'échange de données, dans des domaines où l'instrumentalisation polémique des chiffres par des tiers peut mettre à mal les démarches engagées, nécessite que soient prises les précautions conventionnelles qui limitent de tels risques. Mais, dans de nombreux cas, ces échanges sont encore difficiles, même lorsque les relations interpersonnelles et interservices sont bonnes, notamment dans l'analyse des mouvements liés aux dérogations de secteurs. Si des habitudes de travail en commun ont pu se construire ici ou là, il reste à systématiser entre les collectivités territoriales concernées et les services académiques partenaires des moments d'échanges croisés et l'élaboration de documents communs qui pourront ensuite être utilisés dans les différentes instances de concertation (Conseil départemental de l'Éducation nationale, instances paritaires, conseils d'administrations et conseils d'école, dialogues citoyens, réunions publiques de concertation, etc.). L'enjeu est bien la réduction de l'écart des représentations à l'œuvre entre les points de vue des

²² Nîmes, Toulouse, Clermont-Ferrand, Paris, Seine-Saint-Denis, Loire-Atlantique, académie de Besançon.

collectivités et ceux de l'Éducation nationale, mais aussi la confrontation de ces représentations à celles des acteurs de terrains, parents et enseignants.

b) Constituer un corpus de référence

L'observation effectuée dans les sites suivis par le réseau mixité confirme l'hypothèse selon laquelle la phase d'élaboration et de mise en débat du diagnostic partagé est essentielle. Face à la complexité de la politique à mettre en œuvre, la qualité du diagnostic est une condition nécessaire de la bonne mobilisation de la multiplicité des acteurs et de la mise en œuvre de la diversité des moyens et instruments disponibles. L'accord sur ce diagnostic fonde le consensus minimum qu'il faut obtenir pour définir des interventions pertinentes, adaptées et efficaces. Nous ne saurions trop insister sur le caractère déterminant de cette étape et sur l'importance de la qualité des documents qui serviront de supports pour conduire à l'élaboration d'une représentation commune de la réalité observée et des remèdes à y apporter.

C'est pourquoi, dans l'attente d'un accompagnement national plus systématique de ces démarches par le ministère, le réseau mixités à l'école du Cnesco a jugé utile de produire une première synthèse de ces travaux avec les territoires qui ont créé des outils *ad hoc* pour bâtir un diagnostic²³, et d'élaborer sur cette base un projet de référentiel des éléments essentiels qui semblent constituer le corpus de données utiles à la décision et au débat collectif sur la question²⁴.

A ce stade de l'observation, quatre axes paraissent indispensables pour constituer ce diagnostic :

- la mesure de la plus ou moins grande mixité dans les établissements scolaires et l'identification de ceux qui sont particulièrement ségrégués ;
- la relation de cette mixité dans les collèges avec celle de leur environnement résidentiel ;
- l'identification des flux d'élèves et de leur nature, hors de leur secteur ;
- la relation entre l'école élémentaire et le collège²⁵.

c) Prendre la mesure des représentations induites par l'utilisation des termes « favorisés / défavorisés »

Au préalable plusieurs clarifications doivent être apportées quant au sens des concepts employés et aux impacts éventuels des significations qui leur sont ainsi données dans le débat.

Il est aujourd'hui convenu de caractériser la mixité sociale à l'école en distinguant des populations et des établissements selon qu'ils seraient socialement favorisés ou défavorisés à partir de la profession déclarée de l'adulte référent. Tout en reprenant ici ces catégories, il est nécessaire de faire observer que l'emploi de ces termes « favorisés » ou « défavorisés » peut induire un jugement de valeur, conférant une valence positive ou négative dont il faut être conscient. Lors des rencontres sur le terrain, des élus parisiens nous ont fait ainsi à juste titre remarquer que certains établissements dit « favorisés » de la capitale n'étaient pas forcément les plus « favorisés » sur le plan de la qualité pédagogique ou des bâtiments, voire du climat scolaire. *A contrario*, on trouve souvent chez les enfants issus de milieux populaires des ressources et des potentiels qui gagneraient à être mieux pris

²³ Cf. document de méthodologie établi pour le réseau par la division statistique et évaluation du rectorat de Clermont-Ferrand 20/09/2016

²⁴ Objet du séminaire « diagnostic partagé » organisé le 23 novembre 2016 au Cnesco.

²⁵ Dans le cadre de ce premier bilan d'étape n'est pas abordée la problématique de l'orientation en seconde et l'impact du rôle joué par les lycées dans certaines stratégies parentales d'évitement, qui devront être pris en compte dans les politiques de mixité à l'école.

en compte qu'à travers un tel qualificatif. Ceci nous rappelle que l'absence de mixité est préjudiciable, que ce soit pour certains enfants sur le plan scolaire et pour d'autres pour leur socialisation, sans que pour autant il y ait des normes en la matière : la mixité à rechercher ne peut qu'être relative à celle du territoire dans lequel elle s'inscrit.

d) Le problème de la prise en compte des mixités scolaire et culturelle

Par ailleurs, dans l'approche actuelle du diagnostic partagé, reflétant l'état des dynamiques territoriales en cours, ne figure pas la mesure des mixités scolaires et culturelles. Comme cela a pu être étudié lors de la politique d'assouplissement de la carte scolaire, la mixité scolaire peut être impactée négativement par des mesures d'affectation et d'orientation en amont favorisant le départ des élèves les plus performants scolairement d'un établissement dit « défavorisé » (Obin et Peyroux, 2007). Il faut donc veiller dans les mesures préconisées à ce que cette mixité scolaire soit mieux recherchée. Mais le dispositif de mesure reste à construire (Ly et Riegert, 2015).

Plus complexe est la prise en compte des phénomènes de stigmatisation et de ségrégation liés aux représentations sociales et aux perceptions négatives que peut induire la présence plus ou moins importante d'enfants d'origine étrangère (et/ou populaire) dans les établissements scolaires et les pratiques d'évitement qu'elles génèrent. La qualification de cette dimension en tant qu'élément ou facteur ethnoculturel n'a pas été retenue dans la première phase de ce travail, car l'utilisation de la notion d'ethnicité pour nombre de chercheurs ne permet pas de définir des catégories d'action publique sur lesquelles on puisse agir.

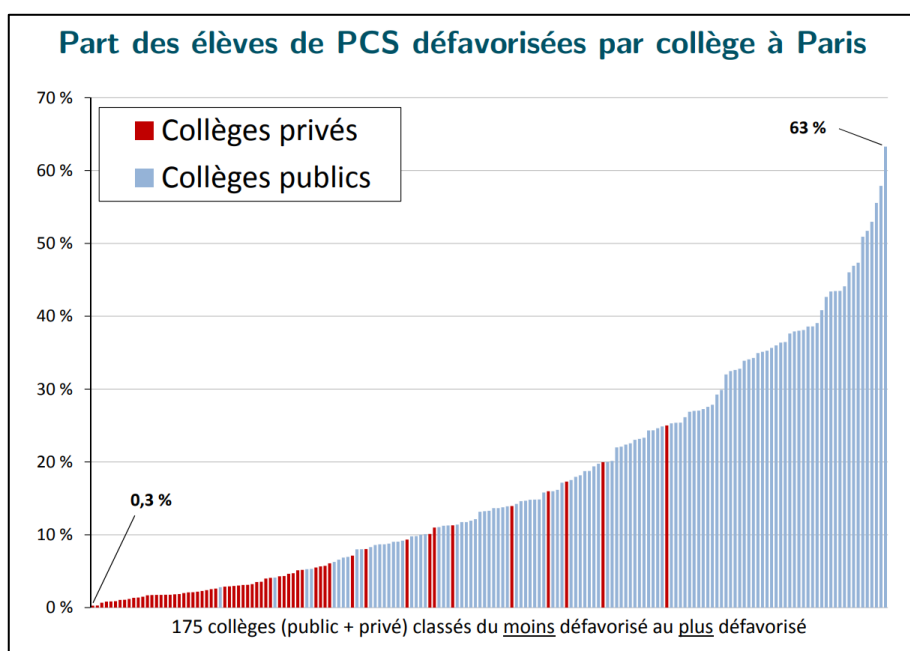
Dans le contexte français, elle sous-tend une essentialisation réductrice, au risque de figer l'individu dans une identité par définition subjective. Dans les sociétés anglo-saxonnes multi culturalistes, ces caractéristiques ethniques sont principalement déterminées par l'auto-désignation par chaque individu de la catégorie dans laquelle il souhaite être classé. Hormis l'approche croisant nationalité et prénom, proposée par Felouzis, Liot et Perroton (2005), pour distinguer des populations autochtones et allochtones, c'est la nationalité qui reste le critère le plus communément utilisé en France pour analyser cet aspect culturel des phénomènes ségrégatifs, permettant de déterminer le parcours migratoire des familles. C'est d'ailleurs la notion d'origine migratoire des élèves qui est utilisée dans le rapport du Cnesco sur les inégalités sociales publié en septembre 2016. Toutes ces études confirment cependant l'aspect dominant des déterminismes sociaux-économiques (Felouzis, 2014), tout en soulignant le caractère aggravant dans certaines situations de ces facteurs liés à l'origine migratoire. Souvent présent de façon subliminale, cet élément n'est jamais réellement explicitement intégré dans les interventions en cours sur les territoires observés.

2) Les quatre étapes du diagnostic partagé

a) Première étape : identifier l'importance du phénomène et le localiser

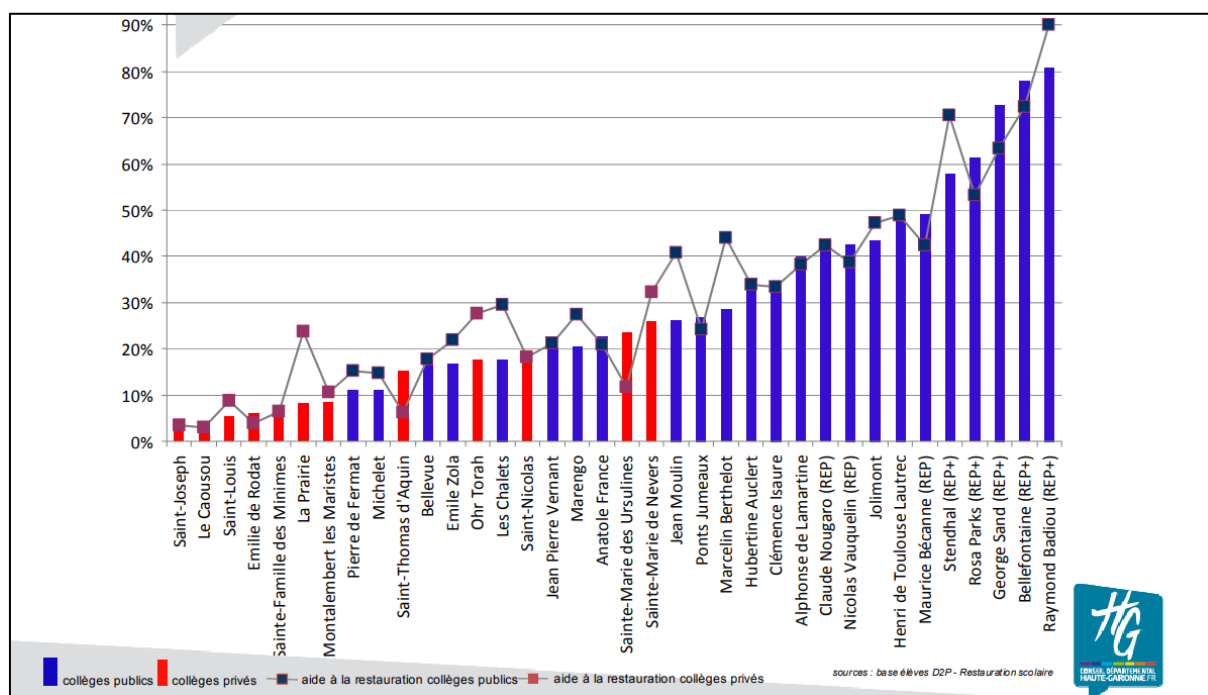
La première étape du diagnostic consiste à caractériser la mixité sociale dans un territoire déterminé pour identifier l'importance du phénomène et sa localisation dans certains secteurs. La présentation sous forme d'histogrammes de la répartition des élèves selon les professions et catégories socioprofessionnelles de l'adulte référent (carte de composition sociale) dans l'ensemble des collèges publics et privés du territoire, réalisée avec les données de la base élèves de la Depp, démontre de façon efficace la répartition très inégale de ces populations entre secteur public et privé mais également au sein du secteur public (Figures 1 et 2). La figure 1 illustre la grande disparité de la composition des collèges parisiens, avec cependant une nette distinction entre collèges publics et privés, la grande majorité de ces derniers scolarisant moins de 5% d'enfants de familles défavorisées. La superposition des pourcentages d'enfants bénéficiant d'une aide à la restauration scolaire tel qu'elle a été effectuée par le Conseil départemental de Haute-Garonne pour les collèges de la ville de Toulouse (Figure 2) vérifie par ailleurs la pertinence de l'indicateur retenu par la Depp.

Figure 1 : Part des élèves de PCS défavorisées par collège à Paris



Source : Académie de Paris base élèves 2015-2016

Figure 2 : Une ségrégation spatiale toulousaine confirmée par l'aide à la restauration scolaire



Source : Académie de Toulouse Base élèves 2015-2016. Conseil Départemental de Haute Garonne

Note de lecture : au collège Marengo, 20 % des élèves sont issus d'une famille défavorisée et près de 30 % reçoivent une aide à la restauration scolaire.

La comparaison des diagrammes circulaires sur la composition de l'ensemble des collèges du département de Haute-Garonne avec celle des collèges privés et publics de Toulouse permet également rapidement de démontrer l'importance d'agir dans la ville centre (Figure 3).

Figure 3 : Comparaison de la composition des collèges du département de Haute-Garonne avec celle des collèges de Toulouse (privés et publics)



Figure 3.1. Composition sociale des collèges de Haute-Garonne

Figure 3.2. Composition sociale des collèges privés de Toulouse

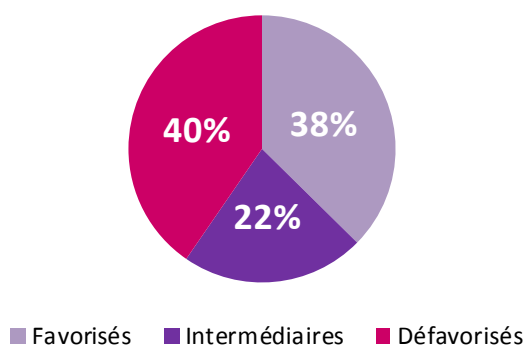


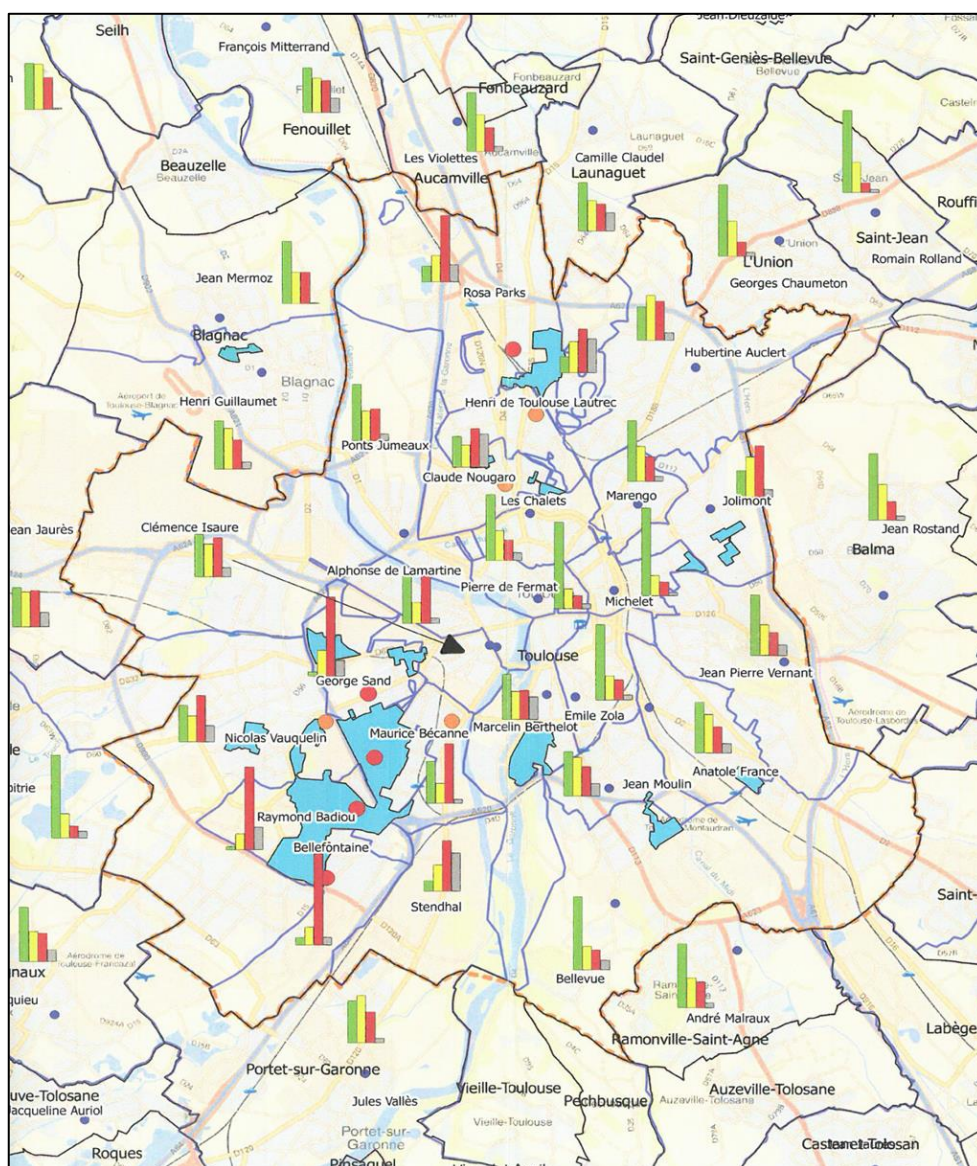
Figure 3.3. Composition sociale des collèges publics de Toulouse

Source : Conseil départemental de Haute-Garonne, Académie de Toulouse Base élèves 2015-2016

La représentation cartographique de la composition sociale de la population scolarisée dans chacun des collèges de la zone au regard des trois agrégats de PCS retenus (favorisés, intermédiaires défavorisés), permet ainsi aisément de localiser les établissements dans lesquels les déséquilibres de composition sont les plus évidents et donnent les premières indications sur la géographie de la mixité sociale dans les établissements du territoire. Elle peut se traduire par une représentation sous forme d'histogrammes (cf. exemples de Toulouse, Nîmes et Clermont-Ferrand Figures 4, 5 et 6) ou sous forme de diagrammes circulaires comme en Loire-Atlantique (Figure 7).

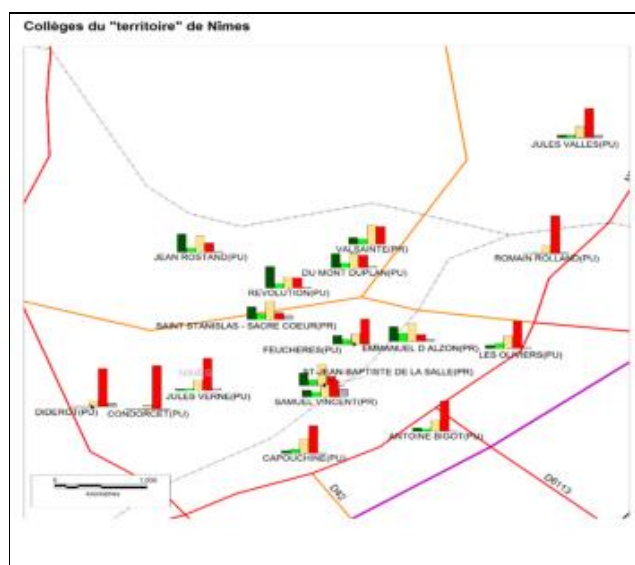
À ce stade, ayant pris conscience de l'importance du phénomène dans certains endroits, il est possible d'identifier les établissements sur lesquels doit porter l'effort, qui sont généralement tous situés dans les agglomérations urbaines grandes ou moyennes alors que dans le reste du département la répartition des différentes PCS est beaucoup plus équilibrée.

Figure 4 : La composition sociale des collèges de l'agglomération de Toulouse



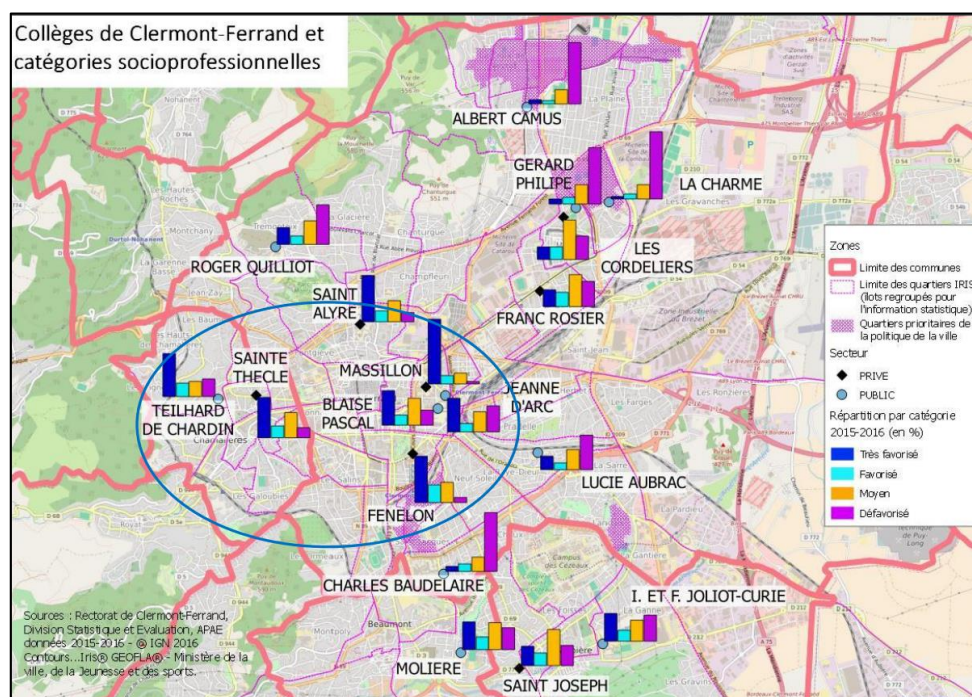
Source : Conseil départemental de Haute Garonne Académie de Toulouse Base élèves 2015-2016

Figure 5 : La composition sociale des collèges de Nîmes



Source : Conseil départemental du Gard Académie de Montpellier Base élèves 2015-2016

Figure 6 : La composition sociale des collèges de l'agglomération de Clermont-Ferrand



Source : Rectorat de Clermont Ferrand Direction Statistiques et Evaluations Base élèves 2015 2016

Répartition des PCS dans les collèges publics de Nantes
2015-2016

0 0.5 1 2 Km

PCS des collèges (valeurs en pourcentages)

- Très favorisé
- Favorisé
- Moyenné
- Défavorisé
- Non renseigné

Perimètres de recrutement des collèges
Perimètre de recrutement des collèges hors Loire-Atlantique

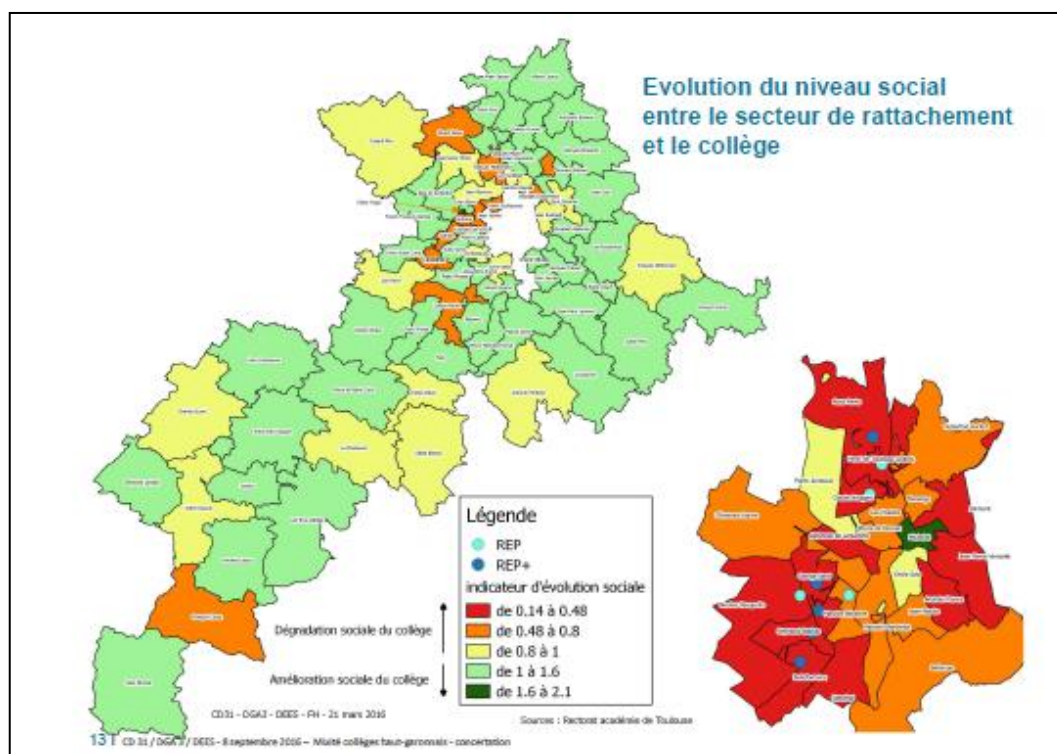
Cartographie © juin 2016
Rédaction : Services programmation et financement des collèges
Fonction de carte : Géo-Carte 3.0
Source des données : Inspection académique

Loire Atlantique

b) Deuxième étape : évaluer le degré de captation par l'établissement scolaire de la mixité résidentielle du secteur

La deuxième étape vise à situer le collège dans son environnement résidentiel et urbain pour mieux comprendre la façon dont il est le reflet ou non du degré de mixité qui est celui de son secteur de recrutement. Les cartes conçues par le département de Haute-Garonne à partir des données transmises par les services académiques illustrent la façon dont les établissements scolaires, dans certaines conditions, concentrent une composition sociale très différente de celle de leur secteur de recrutement (cf. Figure 8). Cette représentation permet de visualiser l'écart existant entre la composition sociale du collège et celle de son secteur de recrutement à travers un gradient de couleur allant du vert au rouge, marquant la plus (rouge) ou moins (vert) grande intensité de cet écart. On remarque ainsi qu'un grand nombre des collèges publics de Toulouse (carte de droite de la figure 8) concentrent des élèves d'origine défavorisés, notamment les collèges REP et REP+ bien au-delà de ce que pourrait laisser supposer la composition du secteur de recrutement. C'est notamment, mais pas seulement comme nous le verrons plus loin, l'effet de l'attraction des élèves issus de familles de catégories socio-professionnelles favorisées par les établissements privés implantés en grand nombre dans la ville de Toulouse (40 % de la population scolaire dans le secondaire).

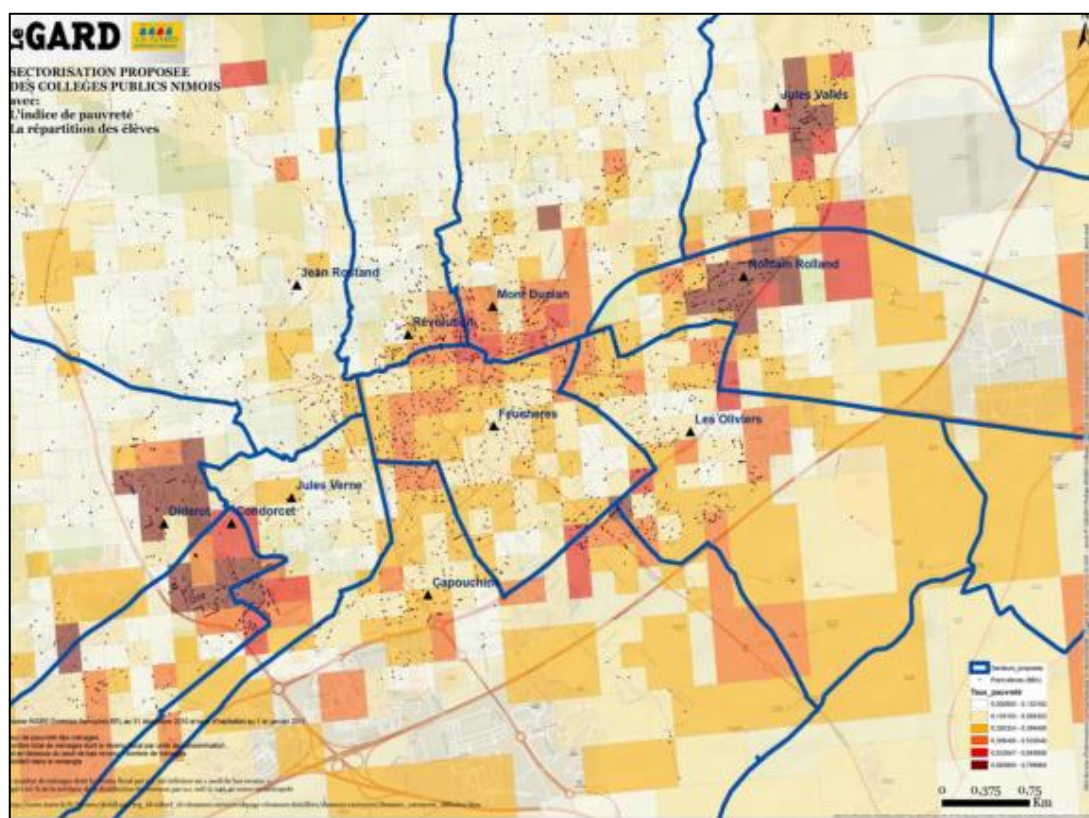
**Figure 8 : Evolution de la composition sociale entre le collège et son secteur de rattachement
(Département de Haute Garonne et agglomération toulousaine)**



Source : Conseil départemental de Haute Garonne Académie de Toulouse Base élèves 2015-2016, données recensement Insee

Dans de nombreux cas dans les territoires observés, à l'exception de situations très enclavées, les collèges publics qui sont particulièrement ségrégués ne captent pas la mixité résidentielle qui caractérise leur secteur. Ce constat est très important car il relativise l'analyse selon laquelle l'absence de mixité est le strict reflet du territoire dans lequel est situé l'établissement scolaire et dont on pourrait déduire mécaniquement que seules des interventions urbanistiques lourdes pourraient, en modifiant la composition sociologique du quartier, agir sur la mixité des établissements scolaires. Sans que ne soit amoindrie l'importance d'une action en amont sur l'urbanisme, cette affirmation doit cependant être nuancée par le constat qu'il existe des réserves de mixité résidentielle dans ces secteurs qui aujourd'hui subissent les conséquences d'importants phénomènes d'évitement. Dans ces territoires, la reconquête des élèves qui quittent le secteur de recrutement du collège lors du passage du primaire au secondaire est donc une des clés à terme d'une plus grande mixité des publics.

Figure 9 : Mesure fine de la composition sociale des secteurs de recrutement des collèges



Source : Conseil départemental du Gard Données Insee 2012

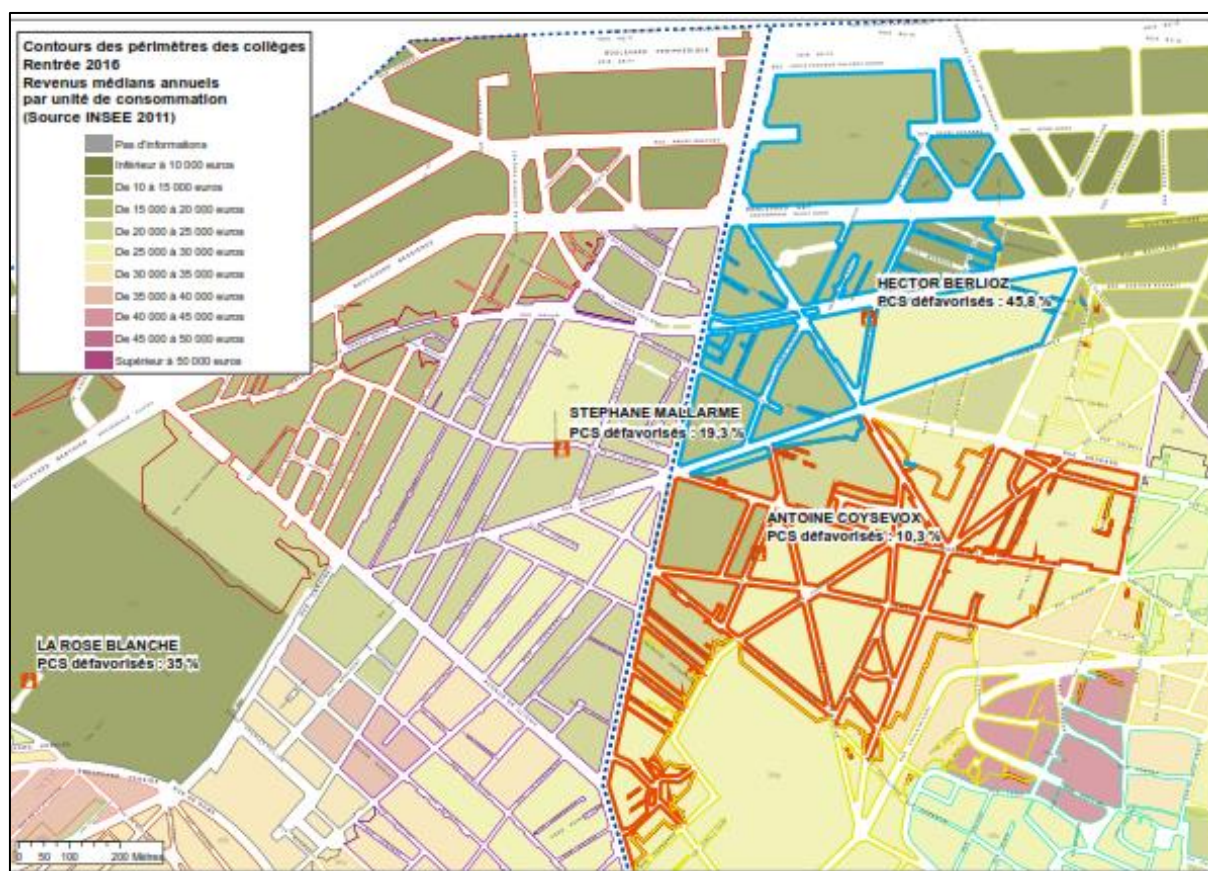
Ces éléments sont corroborés par les études fines qui n'ont été effectuées à ce jour que dans un nombre très limité de cas, superposant les données de revenu du carroyage Insee²⁶ avec les secteurs de collèges (cf. Figure 9, établie par le département du Gard sur l'agglomération nîmoise). Ces cartes mettent en évidence une certaine marquer territoriale qu'il est nécessaire de bien connaître pour ensuite pouvoir faire évoluer par effet domino²⁷ la sectorisation de manière efficace, afin de redonner à certains collèges une aire de recrutement plus mixte, sans pour autant dégrader la situation ailleurs.

La ville de Paris, en lien avec le service départemental de l'Éducation nationale, a également construit (Figure 10), un outil cartographique utilisé lors des concertations sur le terrain superposant les secteurs de collège (surlignage de couleur des rues concernées) avec le carroyage INSEE des revenus médians par unité de consommation.

²⁶ Carroyage : découpage du territoire français par l'Insee en mailles régulières, de forme carrée et de taille fixe (2,3 millions de carreaux de 200 m x 200 m) permettant d'obtenir des informations sociodémographiques géolocalisées.

²⁷ Stratégie intégrant une resectorisation de proche en proche les collèges voisins pour faire évoluer à la marge leur composition sociale.

Figure 10 : Mise en regard des périmètres de recrutement des collèges avec les données de revenus par unité de consommation (Paris)



Source : Direction des affaires scolaires Ville de Paris Données Insee 2011

c) Troisième étape : mettre en évidence les flux d'élèves hors du secteur et leur destination

La troisième étape du diagnostic vise à identifier la nature des flux d'élèves scolarisés ou non dans le secteur de recrutement de l'établissement. Plusieurs types de documents ont été élaborés dans les territoires analysés. Trois d'entre eux semblent particulièrement pertinents pour mieux comprendre et quantifier ces flux.

Le premier, élaboré par la division statistique et évaluation du rectorat de Clermont-Ferrand est un tableau à double entrée qui croise les données des enfants localisés dans le secteur de recrutement d'un collège avec le lieu réel de leur scolarisation (Tableau 1). Ainsi on peut lire dans cet exemple que le collège public 9) qui compte 681 enfants résidant dans son secteur de recrutement n'en scolarise en fait que 260, auxquels il faut ajouter 37 enfants venus d'autres secteurs – ce qui peut s'expliquer par la présence d'une Segpa, pour une capacité d'accueil théorique de 600 élèves selon le Conseil départemental, et de 530 élèves selon les résultats de l'enquête EPI²⁸ de l'Éducation nationale. Sur les 421 élèves « évitant » le collège de secteur, 212 sont scolarisés dans d'autres collèges publics dont 107 dans les deux collèges « favorisés » de centre-ville, 209 sont scolarisés dans des

²⁸ EPI : Enquête sur le parc immobilier et les capacités d'accueil des établissements publics du second degré, menée tous les ans sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation nationale

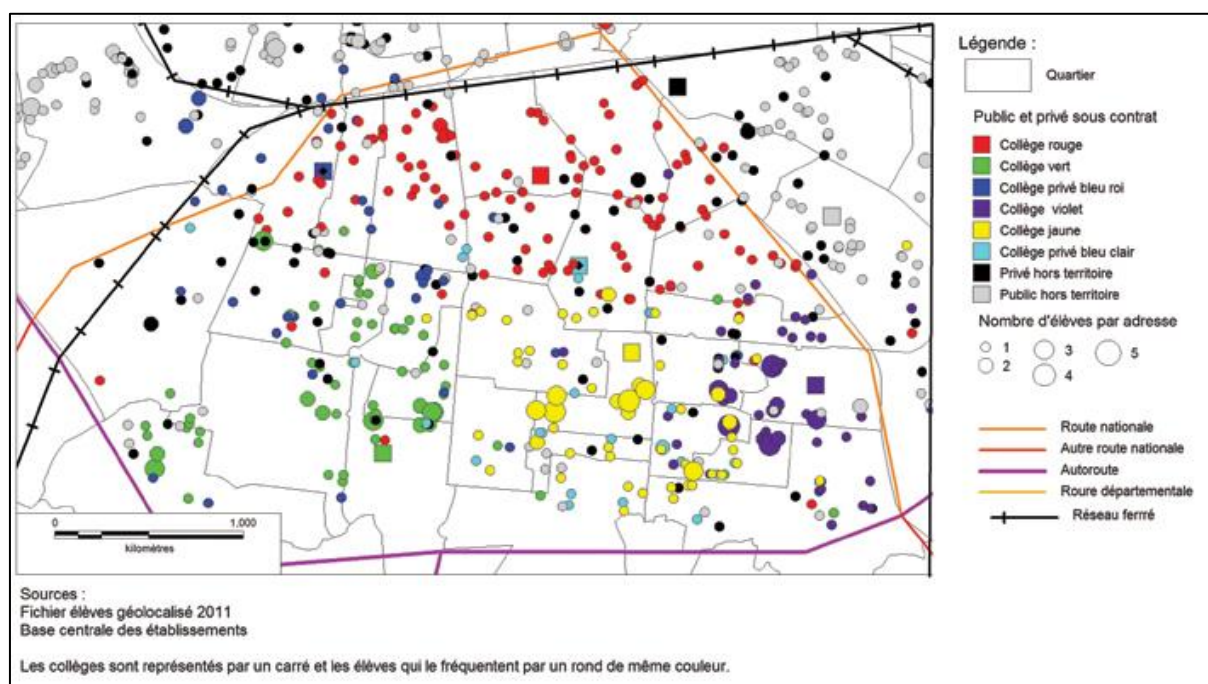
établissements privés dont 82 dans le collège privé le plus proche du secteur. Ces données permettent de constater que dans ce cas, le collège ne retient qu'une faible partie (un tiers) des élèves résidant dans son secteur de recrutement et qu'il faut sans doute chercher là, dans une meilleure captation de la mixité résidentielle de son environnement, l'amélioration de la mixité de sa composition sociale. Ce type de tableau qui permet de mesurer très précisément ces phénomènes d'« évaporation » d'un grand nombre de collégiens hors de leur secteur peut être utilement complété par des cartes de géolocalisation des élèves représentés par des ronds de couleur qui permettent de visualiser l'adresse des enfants scolarisés dans tel ou tel établissement (cf. Figure 11 élaborée par la Depp).

Tableau 1 : Provenance et destination des élèves scolarisés hors de leur secteur de recrutement

		Collège du secteur de résidence												Total
		Collège public 1	Collège public 2	Collège public 3	Collège public 4	Collège public 5	Collège public 6	Collège public 7	Collège public 8	Collège public 9	Collège public 10	Collège public 11	Autres collèges (hors périmètre)	
Collège de scolarisation	Collège public 1	277	<5	<5	9	<5	<5	<5	20	15	<5	<5	19	347
	Collège public 2	<5	230	<5	16	90	17	<5	<5	7	22	12	48	447
	Collège public 3	5	11	534	<5	9	10	13	<5	17	8	62	60	733
	Collège public 4	<5	10	<5	385	5	33	15	<5	27	<5	6	21	513
	Collège public 5	<5	17	<5	<5	308	16	<5	<5	<5	8	6	11	372
	Collège public 6	14	23	10	82	12	308	19	8	48	7	36	72	639
	Collège public 7	8	13	10	40	12	37	233	8	59	5	8	33	466
	Collège public 8	15	<5	5	19	<5	<5	<5	596	34	<5	<5	73	752
	Collège public 9	<5	5	<5	12	<5	6	<5	<5	260	<5	<5	<5	297
	Collège public 10	<5	25	6	<5	49	31	<5	<5	<5	320	5	28	473
	Collège public 11	<5	48	5	5	<5	8	<5	<5	<5	8	449	20	552
	Collège privé 1	15	18	39	45	<5	96	37	27	19	13	33	122	466
	Collège privé 2	13	<5	<5	15	<5	<5	5	57	27	<5	<5	76	205
	Collège privé 3	<5	42	42	12	13	94	16	8	16	18	139	126	528
	Collège privé 4	<5	89	8	21	56	10	<5	<5	8	24	11	154	387
	Collège privé 5	<5	37	<5	6	51	7	<5	<5	6	16	<5	78	203
	Collège privé 6	8	<5	142	10	<5	10	8	11	17	17	75	112	414
	Collège privé 7	37	7	76	24	<5	19	66	52	82	<5	16	143	528
	Collège privé 8	<5	11	<5	14	13	12	<5	<5	9	6	6	10	88
	Autres collèges (hors périmètre)	17	25	35	22	28	12	13	39	25	20	21	19848	20105
	Total	420	623	922	747	663	731	439	839	681	502	890	21058	28515

Source : Académie de Clermont-Ferrand Direction Statistiques et Evaluations, Conseil départemental du Puy de Dôme

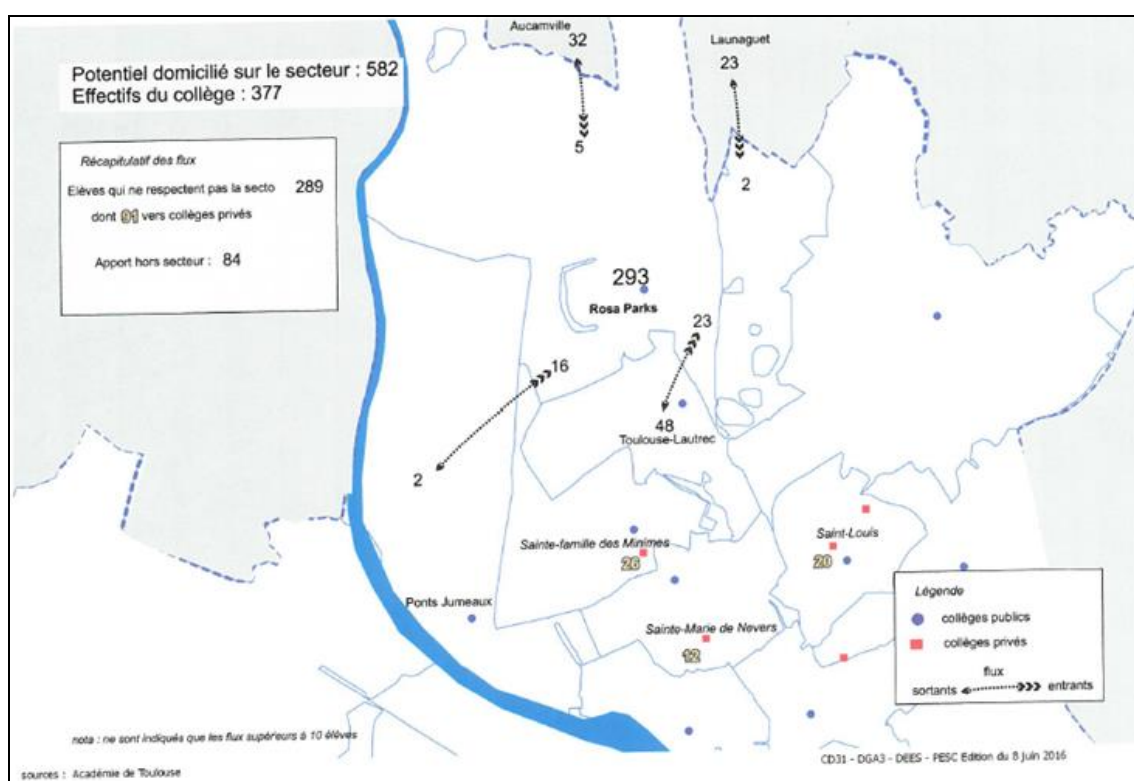
Figure 11 : Exemple de carte de géolocalisation des élèves



Source : MENESR-Depp fichier élèves géolocalisés 2011, Base centrale des établissements.

Pour les collèges de Toulouse, le conseil départemental a créé à partir d'une base de données identique à celle utilisée à Clermont-Ferrand une représentation graphique permettant de visualiser les flux d'élèves entrant et sortant du collège de secteur, et les différents établissements voisins avec lesquels s'opèrent ces échanges. Dans le cas présenté (Figure 12), le collège scolarise 293 élèves sur les 581 que compte son secteur de recrutement soit la moitié de son potentiel résidentiel.

Figure 12 : Flux des élèves inscrit dans d'autres collèges que celui de leur secteur



Source : Conseil départemental de Haute-Garonne, Académie de Toulouse Base élèves 2015-2016

Sur les 289 élèves qui ne respectent pas la sectorisation, 91 sont scolarisés dans des établissements privés dont 58 dans ceux situés à proximité immédiate du quartier, et 197 dans d'autres collèges publics dont 104 dans quatre collèges voisins. À noter, là aussi, la concentration de dispositifs du type Segpa, Ulis et UPEAA, qui explique en grande partie l'apport de 84 enfants résidant hors secteur et contribue à accentuer, notamment pour la Segpa, une composition sociale concentrant les élèves d'origine défavorisée.

Cette analyse des flux illustre dans ces zones urbaines l'importance de l'évitement de certains établissements avec des phénomènes importants de fuite des catégories favorisées. Elle met en évidence également l'évitement d'enfants issus de familles aux PCS moyennes ou plus marginalement de certaines familles défavorisées²⁹ dont on peut faire l'hypothèse que le départ ne peut que dégrader la mixité scolaire de l'établissement évité, comme l'ont montré les études faites sur l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire sur la population des collèges REP (Ben Ayed, Broccolichi et Monfroy, 2013). Mais nous ne pouvons formuler que des hypothèses dans les territoires observés, faute de mesures plus précises de cette dimension scolaire des mixités.

Enfin, pour mieux comprendre la dynamique de ces flux évitant l'établissement de secteur, il est important d'inclure l'analyse de la composition sociale des écoles primaires de rattachement des

²⁹ Il s'agit de familles d'origine populaire notamment immigrées qui investissent fortement dans la trajectoire scolaire de leurs enfants, favorisant ainsi leurs performances scolaires et prêtes à faire de lourds sacrifices pour que ces enfants bénéficient des meilleures conditions possibles de scolarisation. Le départ de ces enfants de leur collège de secteur contribue ainsi à en diminuer la mixité scolaire, les privant d'élèves performants.

collèges et de mesurer l'écart de cette composition avec celle du collège pour identifier ces mécanismes d'évaporation et définir des actions visant à les minorer.

Encadré 1: Un tableau de bord pour observer l'évolution des dérogations dans les collèges.

L'importance des phénomènes d'évitement constatés dans l'analyse de la situation des collèges les plus ségrégués a parfois poussé les collectivités à interpeller les autorités académiques sur la façon dont elles accordaient des dérogations pouvant expliquer ces flux (Van Zanten et Obin, 2010). La facilitation de l'obtention des dérogations lors des mesures d'assouplissement de la carte scolaire décidée en 2008³⁰ a nui à la mixité sociale et scolaire des collèges dans lesquels elle était déjà problématique (Fack et Grenet, 2013). À l'inverse, depuis 2012, la plus grande attention portée au respect des critères permettant ces affectations dérogatoires, au regard des impératifs de mixité affichés par le ministère semble avoir limité ces pratiques dans de nombreuses académies sans pour autant tarir ces flux ni éviter que d'autres moyens de contournement ne soient utilisés par les familles, comme l'utilisation d'adresses de complaisance. Il importe donc de se doter des outils de mesure de l'évolution de ces dérogations dans le temps, à la fois dans l'analyse des demandes qui traduit la pression d'évitement des familles, mais aussi des dérogations accordées, qui rend compte de la façon dont les directions départementales des services académiques de l'Éducation nationale jouent leur rôle régulateur. La transparence doit être de règle dans ce domaine pour lever les interrogations des parents et des collectivités territoriales, qui, malgré l'existence fréquente de commissions partenariales de gestion de ces dérogations ont le sentiment d'une relative opacité des procédures³¹.

Ainsi dans les sites observés, les collectivités ont souvent rencontré quelques réticences à leur demande de transmission des données par le partenaire académique, limitant ainsi la possibilité d'élaborer une approche mieux concertée de ce mécanisme d'affectation et pouvant alors laisser cours à des interprétations préjudiciables à la relation partenariale. Le partage des informations sur ce thème devrait donc être partie intégrante des modalités d'échanges de données définies dans les conventions signées entre collectivités et Éducation nationale.

Pour illustrer la manière dont pourrait être suivie dans le temps l'évolution des demandes de dérogations et des décisions d'affectation dans une ville donnée, la division Statistique et Évaluation du rectorat de Clermont-Ferrand a construit deux tableaux³² (Tableaux 2 et 3). Le tableau 2 permet de calculer un taux d'attractivité d'un collège calculé à partir du solde des demandes de dérogations (entrantes-sortantes) rapporté à l'effectif du collège. Les données concernant les dérogations entrantes et sortantes, demandées et accordées, sont disponibles avec l'application Affelnet 6^e dans les services des directions départementales de l'Éducation nationale, auprès des inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation (IEN-IO).

³⁰ La circulaire sur la carte scolaire de 2008 préconisait d'accorder la plupart des dérogations dans la seule limite des places disponibles

³¹ Cf. « Etude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement de deux agglomérations ». Rapport pour l'Assemblée nationale, Sémaphores, Pluricité, septembre 2015, pp.148-152.

³² Cf. Diagnostiquer la mixité sociale dans une académie : méthodologie. Rectorat de Clermont-Ferrand, Division Statistique et Évaluation, document de méthodologie, 20 septembre 2016

Tableau 2 : Écarts entre dérogations demandées et accordées pour trois collèges d'une même ville, en 2015

Patronyme	Ville	Nb d'élèves avec une dérogation entrante	Nb de dérogations entrantes accordées	%	Nb d'élèves avec une dérogation sortante	Nb de dérogations sortantes accordées	%	Effectif prévu à la rentrée en 6 ^e dans ce collège	Effectif prévu à la rentrée pour tout le collège	Taux d'attractivité
Collège A	Ville 1	18	8	44 %	7	5	71 %	88	355	0,008
Collège B	Ville 1	36	36	100 %	6	4	67 %	162	666	0,05
Collège C	Ville 1	26	20	77 %	44	34	77 %	88	363	-0,03

Taux d'attractivité = Solde des dérogations demandées (entrantes – sortantes) / (Effectif prévu – solde des dérogations accordées (entrantes – sortantes))

Source : Rectorat de Clermont-Ferrand Direction Statistiques et Evaluations

Le tableau 3 permet de calculer le pourcentage d'élèves affectés par dérogations rapporté à la capacité d'accueil pour le niveau considéré (entrée en 6^{ème}).

Tableau 3 : Part des élèves de 6^e affectés dans l'établissement par dérogation rapportée à la capacité d'accueil, en 2015

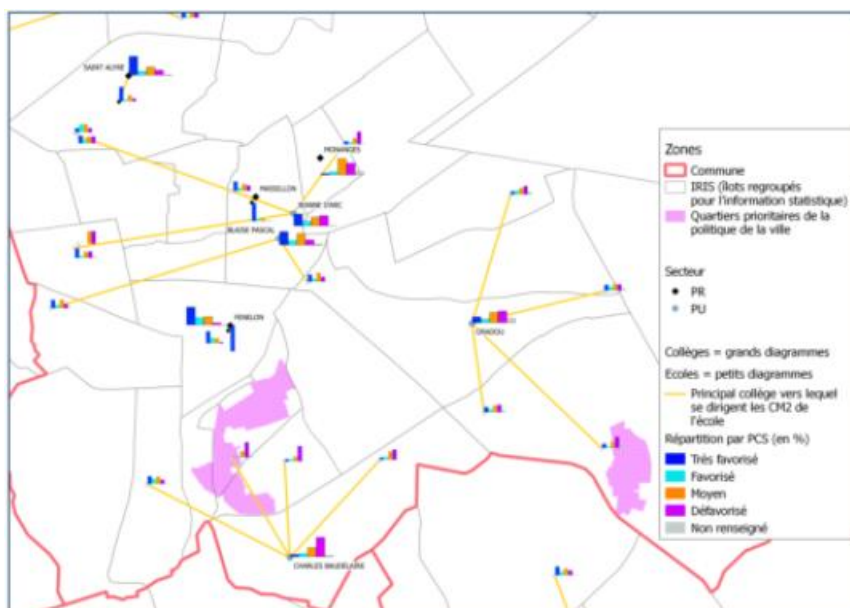
Libellé collège	Ville collège	Formation	Capacité d'accueil	Secteurs attendus	Secteurs affectés	% secteurs affectés	Dérogations affectées	% affectés par dérogations
Collège A	Ville 1	6 ^e	85	84	55	65,5 %	30	35,3 %
Collège B	Ville 1	6 ^e	172	133	84	63,2 %	79	45,9 %
Collège C	Ville 1	6 ^e	86	115	62	53,9 %	23	26,7 %

Sources : DSDEN 63, bilan des affectations 2015 ; Rectorat de Clermont Ferrand Direction Statistiques et Evaluations

d) Quatrième étape : mesurer l'écart entre la composition sociale des écoles et celle de leur collège de rattachement

L'analyse des relations entre mixité dans les écoles du premier degré (maternelles et élémentaires) et mixité dans les collèges est le parent pauvre des diagnostics en cours d'élaboration car d'une part la base élèves primaire ne contient pas actuellement de données sur les catégories socio professionnelles des référents adultes de l'enfant, et, d'autre part, parce que l'expérimentation initiée par le ministère, focalisant l'attention des acteurs sur les collèges, n'a pas pris en compte la nécessité d'une approche plus systémique du problème. Encouragés par la réflexion du Réseau Mixités à l'école du Cnesco, préconisant d'intégrer dans les politiques de mixité l'articulation des sectorisations du primaire et du collège, et de développer un travail partenarial entre les différents niveaux de collectivités compétentes, certains territoires ont engagé une réflexion sur la façon dont se comportent les populations scolaires dans le passage de l'école élémentaire au collège. Ainsi le service statistique académique (SSA) de Clermont-Ferrand, après avoir élaboré une cartographie de la composition des flux en provenance des écoles du secteur d'un collège (cf. Figure 13), a construit des tableaux permettant de comparer la composition sociale du collège à celle des écoles du premier degré de son secteur de recrutement.

Figure 13 : Principaux flux de rentrées CM2-6^e, années 2013, 2014 et 2015



Sources : Rectorat de Clermont Ferrand Direction Statistiques et Evaluations, base élève académique 2013-2014-2015

Il a fallu pour cela reconstituer *a posteriori* la composition sociale des écoles à partir des données de la base élèves des enfants entrés en 6^e en cumulant trois années successives pour lisser les phénomènes liés à la fluctuation annuelle des cohortes. Le premier exemple (Tableaux 4 et 5) est celui d'un collège « défavorisé » évité. On peut lire que le ratio « très favorisés » et « favorisés » diminue fortement de 0,63 à 0,29 et que mécaniquement le pourcentage d'élèves d'origine sociale défavorisée augmente de 25 % passant de 43 % à 55 %, alors que dans l'exemple du collège de centre-ville situé dans un environnement très favorisé le ratio d'élèves socialement favorisés et très favorisés augmente légèrement (1,44 à 1,58).

Tableau 4 : Écart de composition sociale entre le collège et les écoles de son secteur de recrutement pour un collège "évité" (exemple 1)

	Répartition par PCS (en %)					Ratio « favorisés » ou « très favorisés » / « défavorisés »
	Très favorisés	Favorisés	Moyens	Défavorisés	Non renseigné	
Composition du collège	6,7	9,1	26,3	55	2,9	0,29
Composition des écoles reliées	14,5	12,6	26,8	43,2	2,8	0,63

Sources : Rectorat de Clermont Ferrand Direction Statistiques et Evaluations

Tableau 5 : Écart de composition sociale entre le collège et les écoles de son secteur de recrutement pour un collège de centre-ville (exemple 2)

	Répartition par PCS (en %)					Ratio « favorisé » ou « très favorisé » / « défavorisé »
	Très favorisés	Favorisés	Moyens	Défavorisés	Non renseigné	
Composition du collège	33,5	12,4	25	29,1	0	1,58
Composition des écoles reliées	31,3	11,4	25,5	29,7	2,2	1,44

Sources : Rectorat de Clermont Ferrand Direction Statistiques et Evaluations

Cette analyse permet de visualiser collège par collège l'importance du phénomène d'évitement et le choix des parents pour l'établissement de destination. Ces travaux permettront de servir de base au travail envisagé dans deux collèges de Clermont-Ferrand particulièrement concernés par les phénomènes d'évitement, pour tenter de re-capter ces élèves qui partent pour des établissements hors secteur à travers une relation renforcée entre ces collèges et leurs écoles.

Dans l'agglomération nîmoise, les services du département du Gard et la ville de Nîmes, qui avaient engagé des démarches parallèles pour favoriser une plus grande mixité dans les écoles et les collèges, ont décidé de travailler en commun. L'objectif à terme est de mieux harmoniser la sectorisation des écoles primaires avec la re-sectorisation en dominos envisagée d'un grand nombre de collèges nîmois à la suite de la suppression d'un collège enclavé situé à l'ouest de la ville.

La relation entre les écoles élémentaires et le collège est une dimension essentielle des politiques de mixité à l'école. Ainsi malgré les obstacles institutionnels que peut représenter la fragmentation des compétences entre niveaux de collectivités, cette question du lien école-collège est au cœur de certains projets portés par l'expérimentation ministérielle (5 des 13 projets présentés le 13 décembre 2016). Il est également rassurant de constater que les clivages partisans entre exécutifs départementaux et communaux ne sont pas, dans les sites observés, un obstacle insurmontable pour l'élaboration de projets partagés, le rectorat jouant souvent un rôle tiers utile dans la constitution et l'animation des tours de table et du pilotage. Là encore, la mise en place du cycle 3 et le développement des liaisons entre le collège et les écoles qui lui sont rattachées offrent de nouvelles opportunités pour intégrer les deux niveaux dans ces politiques de mixité.

3) Premières conclusions à l'issue du diagnostic partagé

Au terme de l'analyse élaborée à partir des différents diagnostics effectués dans chaque territoire étudié, deux grandes conclusions peuvent être formulées sur le fond. Ces éléments permettent à la fois de mieux préciser le rôle que joue le secteur privé dans ces mécanismes de ségrégation, mais aussi d'identifier dans le secteur public des territoires à enjeux avec deux situations idéales-

typiques³³ requérant des traitements spécifiques et illustrant la grande diversité des mesures à prendre pour qu'une politique de mixité puisse atteindre ses objectifs.

a) Le privé : une variable constante mais relativement indépendante, sur laquelle il semble difficile d'avoir prise

Dans l'ensemble des terrains observés, le secteur privé joue un rôle non négligeable dans les villes-centres de ces agglomérations principalement concernées par les phénomènes de ségrégation scolaire, où il concentre une population d'élèves significativement plus favorisés. Cela ne signifie pas pour autant une disqualification du secteur public, comme en témoignent les phénomènes de zapping de familles utilisant alternativement l'un ou l'autre des systèmes éducatifs, public ou privé³⁴. Mais les phénomènes d'évitement concernent tout autant le secteur public, démontrant ainsi qu'avant même de pouvoir penser des dispositifs visant à mieux faire contribuer le secteur privé à l'objectif de mixité, il existe des marges de manœuvre importantes dans le secteur public pour réduire des mécanismes de ségrégation qui concentrent des populations dites défavorisées dans certains établissements.

Dans tous les territoires, des responsables de l'enseignement catholique ont été systématiquement associés aux réunions de concertation et ont manifesté, au niveau des directions diocésaines, la volonté de contribuer à cette politique de mixité. Au niveau national, le secrétariat général de l'enseignement catholique a missionné récemment un chercheur pour mettre en place un observatoire de la mixité dans les établissements qui relèvent de sa responsabilité. Cependant, au-delà des déclarations d'intentions que certains proposent parfois de formaliser dans un document officiel, peu de pistes d'action ont été véritablement concrétisées. Des suggestions ont été émises notamment concernant l'implantation d'une Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) dans un établissement privé – ce qui laisse entière la question de la sélection des élèves qui seraient accueillis dans une Segpa gérée par le secteur privé. Toutefois, cela renvoie à instaurer une conditionnalité des aides³⁵ et/ou à lier les autorisations académiques d'ouverture au respect d'un cahier des charges incluant une obligation de mixité. Mais ces mesures relèvent avant tout de décisions nationales. Dans un contexte régi par la dualité public-privé et le libre choix des familles, la plupart des acteurs sont conscients du fait que la principale marge de manœuvre réside dans la capacité de l'enseignement public à réduire la part de ségrégation dont il est lui-même responsable.

b) Des situations contrastées appelant une panoplie de réponses adaptées

Une seconde leçon tirée de ces diagnostics renvoie à la diversité des situations rencontrées sur le terrain, avec toutefois deux cas idéaux-typiques assez contrastés, rencontrés dans pratiquement toutes les localités étudiées. Pour certains collèges enclavés et fortement stigmatisés dans un environnement social et urbain très dégradé, il n'y a souvent pas d'autres solutions envisageables

³³ Selon la définition qu'en a donné Max Weber, un idéal-type est une catégorie abstraite qui aide à comprendre ou théoriser certains phénomènes sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés.

³⁴ Cf. Education et formation, Qui choisit l'école privée, pour quels résultats scolaires ? n°85, novembre 2014 2017

³⁵ Cf. Le département de Haute Garonne a ainsi adopté le 24 janvier 2018 une délibération pondérant la dotation de fonctionnement versée aux collèges publics et privés par un système de bonus-malus lié à l'indice de composition sociale des établissements.

que de fermer l'établissement et de trouver des solutions d'affectation des élèves dans un environnement plus ou moins proche (fusion, relocalisation, resectorisation en dominos...). Dans d'autres cas au contraire, le collège peine à capter la plus ou moins grande mixité de sa zone de résidence. C'est alors sur le lien écoles-collège et la valorisation de l'établissement évité que repose l'essentiel de la politique de mixité. La fonction du diagnostic partagé est donc d'arriver à déterminer la nature exacte des problèmes posés, pour en déduire la politique la plus adaptée à mettre en œuvre dans les territoires à enjeux³⁶ ainsi identifiés.

Sur le plan de la démarche, les ingrédients et les outils d'un diagnostic partagé sont souvent disponibles, mais les données ne sont pas toujours exploitées et le partenariat est souvent encore au stade de prémisses, reposant la plupart du temps sur la qualité des relations interpersonnelles, dans une configuration variable, qui reste fragile et incomplètement légitime. Par ailleurs, la capitalisation des outils et des méthodes utilisés dans les territoires pilotes à travers la constitution d'un référentiel partagé au niveau national reste à faire³⁷. Ce référentiel devrait définir le socle des informations qu'il est utile de recueillir, leurs modalités de présentation pour l'aide à la décision et l'animation du débat public, et construire un ensemble d'indicateurs qui, au-delà de la phase du diagnostic, doivent également pouvoir nourrir dans le temps long l'évaluation de l'impact des politiques de mixité mises en œuvre. L'élaboration de ce référentiel national ne pourrait que renforcer la démarche dans les territoires déjà engagés et faciliter celle des territoires non encore impliqués dans ce type de politique.

B. Des solutions adaptées aux territoires mobilisés

L'observation des dynamiques à l'œuvre dans les territoires observés permet de vérifier la pertinence des éléments clés repérés par le Cnesco qui doivent être pris en compte pour le développement de politiques publiques de mixité dans les établissements scolaires.

Ces politiques ne peuvent s'inscrire que dans la durée. Elles doivent être abordées de façon systémique, notamment dans une approche qui intègre l'école primaire, le collège et le lycée, et mobiliser concomitamment un grand nombre de leviers.

1) Un agenda inscrit dans une durée pluriannuelle

Comme nous l'avons souligné, les politiques de mixité réussies, fruits d'initiatives isolées, ont toujours nécessité plusieurs années avant d'être mises en place et de produire leurs effets. Ainsi, les opérations de modification de la sectorisation dans le primaire n'ont un impact réel qu'au bout de 4 à 5 ans car, suivant le principe de non-séparation des enfants d'une même famille et de la continuité de la scolarisation d'un enfant dans la même école, il faut attendre un certain temps avant que ne puissent s'appliquer pleinement les effets de la nouvelle sectorisation. Par ailleurs, la fermeture d'établissements enclavés dans un quartier défavorisé, la fusion de collèges, la rénovation lourde ou

³⁶ Territoire à enjeux : territoire dans lequel les phénomènes de ségrégation ont engendré une faible mixité sociale, et où des possibilités d'actions réalisables ont pu être identifiées, et des ressources humaines et matérielles peuvent être mobilisables dans un agenda déterminé.

³⁷ Un premier séminaire a été organisé à cette fin par le Cnesco le 23 novembre 2016.

la construction d'un nouvel établissement demandent plusieurs années pour leur mise en œuvre, entre le temps des décisions, parfois difficiles à prendre, celui de l'inscription budgétaire, des concertations nécessaires, et de la réalisation concrète de la mesure. L'opération de resectorisation elle-même, dans une ville comme Paris, est un processus bien rôdé mais complexe qui comprend une phase technique d'études prospectives, l'élaboration de scénarios alternatifs, leur adoption par l'instance compétente, la discussion avec les maires d'arrondissements, la concertation avec la population. Dans un champ d'intervention qui requiert des actions fortes et ambitieuses mais aussi un maximum d'adhésion des personnes concernées, il importe tout à la fois de fixer des objectifs clairs et volontaristes, mais aussi de laisser au débat et à la réflexion le temps de bien mesurer l'ensemble des impacts et des éventuels effets pervers que pourraient provoquer telle ou telle mesure.

Ainsi il était relativement peu probable pour une action lancée nationalement à l'automne 2015 d'escompter des résultats dès la rentrée 2016 si ce n'est en valorisant des actions déjà engagées depuis plusieurs années. Il est beaucoup plus réaliste de planifier un échéancier d'actions qui s'échelonnent au minimum sur les 3 à 4 prochaines années.

2) Le secteur multi-collèges

Le législateur comme le gouvernement ont souvent évoqué ces dernières années le concept de secteur multi-collèges, paraissant privilégier cette solution au risque de marginaliser la multiplicité des leviers qu'il convient d'activer pour mener à bien des politiques de mixité dans les établissements scolaires. L'option du secteur multi-collèges est présente dans de nombreux textes depuis plusieurs années. Le décret « mixité » de 2014 lui est presque exclusivement consacré, et les documents préparatoires au vademécum publié en février 2016 en faisaient l'axe majoritaire de l'expérimentation³⁸.

Cette perspective présente en effet à première vue un certain nombre d'avantages. Puisque des secteurs de recrutement trop étroits limitent le potentiel de mixité résidentielle d'une population d'élèves socialement trop homogène, en élargir le périmètre devrait favoriser une plus grande mixité d'habitat et une plus grande hétérogénéité sociale. Par ailleurs, ce secteur multi-collèges donne aux parents le sentiment de pouvoir choisir, certes dans un échantillon plus ou moins restreint, le collège dans lequel sera scolarisé leur enfant, avec toutefois une limite : la capacité d'accueil de chaque établissement. Il faut donc, pour les tenants de ce type de proposition, réguler ce choix par un processus d'affectation qui apparaisse le plus juste possible en trouvant les bons algorithmes qui répartiront les candidats en cas de trop forte demande.

Les secteurs multi-collèges, en offrant une possibilité de choix aux parents, bien que limité par l'algorithme d'affectation, institutionnaliseraient une forme de quasi-marché³⁹), mettant les établissements d'un même secteur en concurrence. Dans ce modèle, le parent est vu comme un consommateur individuel d'un bien, l'éducation, dont la mise à disposition est régie par le principe

³⁸ Sur les 6 actions prévues par le ministère en 2016, 4 sont orientées vers ce choix, et pour 2017, 4 sur 7 le sont (dont 3 à Paris)

³⁹ Cf. pour la notion de quasi marché les travaux de Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, 2010 ; Felouzis, Maroyet Van Zanten, 2013

de mise en concurrence d'établissements, vis-à-vis desquels il émet des préférences. Dans le cas français, un algorithme déterminera alors la façon dont peuvent être répartis les enfants en fonction de critères intégrant le facteur mixité. Ce modèle présuppose que le choix de tout un chacun puisse être effectué en connaissance de cause, alors que de nombreuses recherches effectuées dans ce domaine⁴⁰ soulignent les profondes inégalités de compréhension et d'accès aux dés du fonctionnement du système scolaire selon les catégories sociales. Ce choix est en fait le plus souvent un choix d'initiés, et déterminé par une hiérarchisation implicite des établissements qui questionne quant au contenu du service public rendu par l'Éducation nationale. La majorité des parents n'attendent-ils pas avant tout que leur enfant puisse bénéficier d'un enseignement de qualité dans un environnement favorable ? Si ces conditions sont remplies, la plupart préfèrent alors sans doute un établissement de proximité, facilitant le fonctionnement familial. Garantir ce bon niveau de service sur l'ensemble du territoire est donc un levier essentiel pour lutter contre les comportements d'évitement du collège de secteur.

Il faut noter, que malgré cette mise en avant de l'option du secteur multi-collèges, ce type d'intervention est très peu mis en œuvre dans la réalité. Parmi les 13 expérimentations mises en valeur par le ministère le 13 décembre 2016, sur les huit présentées comme étant des sites de secteurs multi-collèges, seuls Redon et Rives-de-Giers le sont réellement, impliquant chaque fois deux collèges seulement. Trois autres sites (Nancy, Brest et Castres) mettent l'effort sur la relation écoles/collège avec un enjeu de reconstruction d'un nouveau collège dans le dernier cas. Dans aucun des huit territoires observés par le Réseau Mixités à l'école du Cnesco, en dehors de Paris, cette option du secteur multi-collèges n'est apparue aux acteurs comme une réponse adaptée aux situations rencontrées.

Dans le même état d'esprit, la Depp a proposé pour stimuler la réflexion des terrains d'expérimentation, de mettre en place un « meetic » des collèges, favorisant l'appariement de collèges très défavorisés avec des collèges favorisés. Là encore plusieurs problèmes sont posés. Il paraît d'abord peu vraisemblable que les choix des parents se portent spontanément vers le collège dit défavorisé. C'est donc le collège favorisé qui attirera le plus d'enfants, mais qui ne pourra accueillir qu'un nombre limité des élèves en provenance du collège apparié dit plus défavorisé. L'expérience montre que dans ce cas les parents les plus volontaires pour changer de collège sont ceux qui investissent fortement dans la scolarisation de leurs enfants qui ont de ce fait souvent de meilleurs résultats scolaires. La facilitation de ces flux risque donc de concentrer les populations dites défavorisées dans l'établissement évité et en appauvrir la mixité sociale, mais aussi scolaire comme on a pu le constater lors de l'assouplissement de la carte scolaire à la fin des années 2000 (Fack et Grenet, 2012). La mise en évidence de ces risques lors de la concertation menée par le département de Haute-Garonne qui avait envisagé d'apparier les cinq collèges les plus défavorisés de la ville avec cinq collèges plus favorisés a amené cette collectivité à remettre en question publiquement cette hypothèse de départ pour s'orienter vers un ensemble de mesures plus semblables à celles qui se dessinent dans d'autres territoires.

La situation de la ville de Paris présente toutefois des spécificités qui ont semblé pouvoir en faire un terrain de prédilection pour expérimenter les secteurs multi-collèges. On trouve à Paris, du fait de la concentration urbaine, une certaine mixité résidentielle y compris dans les secteurs d'établissements

⁴⁰ Cf. par exemple Chapitre 3 « Choisir son école » pp.79 – 112 (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013)

très ségrégués. Mais la ségrégation y est intense, résultat d'un double mécanisme : l'importance du secteur privé et la forte concurrence dans le secteur public liée en particulier à la présence d'établissements à la réputation prestigieuse. Par ailleurs, a été privilégiée depuis des décennies la construction de collèges de petite taille, restreignant leur secteur de recrutement. À leur sortie du primaire, les enfants de chaque école sont souvent affectés à plusieurs collèges différents, quatre ou cinq en moyenne, sans véritable homogénéité entre la carte du scolaire du premier degré et celle du collège, et rendant problématique la liaison écoles-collège. *A contrario*, la densité des équipements et la facilité des déplacements en transports en commun peuvent favoriser des resectorisations ambitieuses. Sur le plan politico-administratif, la gestion par une direction unique de la compétence scolaire école et collège, étant donné le statut original de la ville de Paris, à la fois entité communale et départementale, devrait être un élément facilitateur pour articuler la démarche de sectorisation entre ces deux niveaux. Mais le morcèlement par arrondissement peut créer de nouvelles difficultés.

Dans ce contexte, la ville de Paris, en relations étroites avec les services académiques, a défini aujourd'hui plusieurs scénarios dont deux peuvent se rattacher au concept de secteurs multi-collèges. Dans le 18^e arrondissement, elle tente d'améliorer la mixité de deux collèges « favorisé » et « défavorisé » en organisant une montée alternée des cohortes d'élèves en 6^e à compter de la rentrée 2017. Dans ce cas de figure, les familles n'ont pas de choix à faire. L'enfant est affecté automatiquement dans celui des deux établissements qui accueillera cette année-là les entrants en 6^e provenant de l'ensemble des écoles du secteur. Dans le 19^e et le 15^e arrondissements, est mise en œuvre dans deux couples d'établissements une méthode de choix régulés qui vise à affecter les élèves en croisant par le biais d'algorithmes itératifs les critères de choix des parents, les caractéristiques socio-économiques des familles, la capacité d'accueil des collèges et la distance entre le lieu de résidence de l'élève et les établissements. Dans tous ces sites, des moyens importants ont été mobilisés par la ville et les services académiques pour accompagner les équipes et renforcer les actions éducatives. Un intense travail de concertation et de préparation a été mené conjointement par la Direction des affaires scolaires de la ville de Paris et les services de la direction académique, en collaboration scientifique avec les chercheurs de l'Institut des politiques publiques de l'École d'économie de Paris qui seront amenés à évaluer la mise en œuvre, puis les éventuels effets de la mixité dans les sites expérimentaux. Les premiers résultats de cette expérimentation de choix régulés devraient être connus au cours de l'année 2018 et permettront de mieux mesurer la capacité de ce dispositif à améliorer la mixité des établissements, lorsque les conditions s'y prêtent.

3) Les leviers d'une politique de mixité à l'école

Dans la mise en œuvre des politiques de mixité à l'école, on peut distinguer plusieurs niveaux d'intervention qui mobilisent les différents acteurs à des degrés différents et selon des temporalités spécifiques :

- Intervention en amont dans le domaine de l'urbanisation pour une plus grande mixité résidentielle ;
- Localisation et sectorisation des établissements par les collectivités compétentes en lien avec des politiques de dérogations limitées et maîtrisées ;
- Continuité de la scolarisation entre l'école primaire et le collège ;

- Amélioration des conditions de scolarisation et d'apprentissage dans tous les établissements ;
- Implication des parents et des enseignants.

A. Intervenir en amont dans le champ urbain

Dans certains territoires, les politiques d'urbanisation massive des années 60 et 70 ont créé des zones d'habitat ségréguées mises en évidence par la recherche et la politique de la ville (Voldman, 2015). Dans ces territoires urbains ou périurbains, il est difficile de penser développer des politiques de mixités dans les écoles sans que ne soient prises à moyen et long terme des mesures qui visent à diversifier les statuts d'habitats et la composition sociologique de ces quartiers ou de ces communes (Oberti, 2016 ; Oberti et Preteceille 2013).

Dans le cadre de la politique de la ville, concernant les huit sites observés, sont menées des opérations lourdes de rénovations ou de constructions neuves sur des emprises foncières proches de quartiers ségrégués. Ainsi à Nantes, la rénovation urbaine très importante d'un quartier d'habitat social a permis la reconstruction du collège en lisière de ce territoire pour capter les élèves des écoles des zones pavillonnaires voisines. Dans le quartier du plateau de la Haye à Nancy, la restructuration du quartier permet de penser la fusion de deux collèges et la relocalisation du nouveau collège ainsi créé en le construisant dans une partie du quartier susceptible d'attirer de nouvelles couches de populations. La municipalité de Bondy a prévu de lancer de nouvelles opérations immobilières de construction de logements en accession à la propriété pour diversifier les populations scolaires des écoles et du collège du quartier d'habitat social voisin, et souhaite travailler avec l'Éducation nationale à l'attractivité de ces établissements pour y attirer de nouveaux élèves. À Nîmes également, la création d'un nouveau quartier à proximité d'un quartier politique de la ville permet de relocaliser un groupe scolaire primaire, en en faisant une école expérimentale capable d'attirer des publics de toutes origines dans un cadre rénové.

Plus généralement, dans l'ensemble des territoires concernés par la politique de la ville, on trouve des établissements inclus dans les dispositifs d'éducation prioritaire et qui devraient bénéficier de mesures lourdes de relocalisation, de fusion ou de rénovation afin d'attirer de nouvelles populations d'élèves. Ces décisions sont parfois difficiles à prendre pour les élus communaux qui ne voient pas d'un bon œil la fermeture de ce qui est souvent le principal équipement public dans ces quartiers enclavés. Il faut donc intégrer cette réflexion dans une perspective plus large d'implantations d'équipements collectifs, publics et privés (culturels, éducatifs, associatifs, de services, pépinières d'entreprises...), évitant d'aggraver la situation par la création de friches durables. Dans certains territoires (Nantes, Toulouse, etc...), la croissance démographique importante de la population et des effectifs scolaires dans les années à venir offre également des opportunités particulières pour intégrer cette question de la mixité scolaire dans les préoccupations d'aménagement urbain à moyen et long termes. Cette importance des politiques urbaines nécessite que soient pleinement associés aux côtés des collectivités territoriales et de l'Éducation nationale, localement comme au niveau national, l'ensemble des acteurs de la politique de la ville. Pour favoriser le déclenchement des projets et conformément aux décisions du comité interministériel sur l'égalité et la citoyenneté réuni le 13 avril 2016, des mesures d'accompagnement doivent être mobilisées par l'État pour accompagner financièrement dans les territoires de la politique de la ville les investissements des

collectivités territoriales dans de nouveaux bâtiments scolaires⁴¹. Dans son rapport remis aux ministres de l'éducation et de la politique de la ville en mars 2017, Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois fait ainsi des propositions qui permettraient de mobiliser des fonds au titre de la dotation politique de la ville (DPV) ou du Fonds de soutien à l'investissement local (FSIL) dans le cadre d'opérations immobilières liées à la mise en œuvre de politiques de mixité dans les établissements scolaires⁴².

B. Activer les leviers de la relocalisation et de la resectorisation des établissements

La resectorisation est un processus utilisé dans nombre de collectivités principalement à des fins de régulation capacitaire. Mais comme cela a été mis en évidence dans l'étape de diagnostic partagé dans le cas de territoires disposant d'insuffisamment de marges de manœuvre en matière de mixité résidentielle, l'utilisation d'une sectorisation « en dominos » finement pensée peut permettre de donner plus de mixités à certains collèges sans pour autant déstabiliser l'ensemble des établissements. Ces mesures prises par le Conseil départemental doivent ensuite être accompagnées par l'Éducation nationale à travers une délivrance rigoureuse des dérogations accordées aux seuls cas réellement prioritaires. Lorsque ces mesures d'adaptation de la carte scolaire existante sont insuffisantes à créer une aire de recrutement suffisamment mixte, des mesures plus radicales d'élargissement et de fusion de secteurs peuvent être prises pour autant qu'elles s'accompagnent d'une mutualisation des enseignements et de la carte des formations entre les établissements concernés. Mais ce processus devrait logiquement se traduire à terme par une fusion au sein d'un établissement unique qui éventuellement peut organiser ses enseignements sur plusieurs sites. Ainsi, les actions qui ont été engagées à Paris visant à spécialiser deux établissements voisins sur deux niveaux d'enseignement 6^e-5^e d'une part et 4^e-3^e d'autre part s'apparentent à une quasi fusion, l'ensemble d'une cohorte d'élèves étant scolarisé dans le même lieu.

Dans pratiquement chaque territoire observé se pose néanmoins le problème de la fermeture d'un collège particulièrement stigmatisé et ségrégué. Cela peut passer par une reconstruction dans un lieu plus favorable à un recrutement plus mixte, par la fusion avec un autre établissement avec ou sans relocalisation ou par la redistribution des élèves dans les collèges environnants avec une adaptation de la sectorisation visant à ne pas déstabiliser les établissements destinataires. Dans tous les cas de figure, ces resectorisations doivent être couplées avec des mesures visant à garantir de bonnes conditions de scolarisation dans chaque établissement.

⁴¹ Il s'agit, dans le cadre de la mesure 66 adoptée par le Comité interministériel égalité citoyenneté (CIEC) du 13 avril 2016., de mobiliser des financements pour le patrimoine scolaire des territoires les plus fragiles et des quartiers, l'ANRU devant participer au financement d'établissements scolaires dans les quartiers « nouveau programme national de renouvellement urbain » (NPNRU). Cette priorité a été traduite dans le projet de loi de finance 2017 par une inscription budgétaire de 100 millions d'euros au titre du retour de l'État dans le financement NPNRU - avec un ciblage sur les écoles -et une augmentation de la dotation politique de la ville (DPV). La présidence de la République a par ailleurs annoncé qu'un milliard d'euros supplémentaires seraient alloués sur 10 ans à l'ANRU en faveur du NPNRU, apportant davantage de moyens de financement des équipements publics, notamment scolaires.

⁴² Cf. Olivier Klein « Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire de quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive ». Rapport interministériel, mars 2017.

C. Mieux capter les flux du primaire : le rôle déterminant de l'Éducation nationale

Dans de nombreux cas dans les territoires observés, le problème n'est pas tant celui de la sectorisation que de l'évitement par les familles favorisées et très favorisées du collège de leur secteur, comme cela a été évoqué précédemment lors de l'étape du diagnostic partagé. L'enjeu est alors à travers un travail spécifique entre l'école et le collège, de convaincre enfants et parents de l'intérêt de poursuivre la scolarité dans le collège du secteur. Des expériences menées en ce sens montrent qu'il est possible de faire reculer cet évitement par un travail intensif effectué en direction des écoles : démarche du principal de collège en direction des directeurs d'école et des équipes pédagogiques du secteur, élaboration de projets communs voire échanges de services entre enseignants du primaire et du secondaire, création de liens entre les classes de CM1, CM2 et 6^e, valorisation du collège en direction des parents avec l'organisation de journées portes ouvertes et l'invitation de parents à participer à des activités ou à venir dans les classes (Encadré 2 sur l'action tous azimuts d'un collège pour en finir avec l'évitement).

La mise en place du cycle 3 et le renforcement de la liaison école-collège ouvrent de véritables opportunités pour développer ce type d'initiatives qui pourraient améliorer fortement la mixité de nombreux collèges dans plusieurs sites suivis par le réseau du Cnesco et/ou engagés dans l'expérimentation (Clermont-Ferrand, Nantes, Toulouse, Nîmes, Clichy-sous-Bois...). L'accent mis sur la nécessité de cette articulation entre le primaire et le collège peut ainsi conduire à rapprocher les démarches des communes et celles des collectivités départementales comme le montre l'exemple de Nîmes. Avec le soutien du rectorat, des relations de coopération se nouent entre acteurs locaux pour harmoniser les sectorisations des écoles primaires et des collèges et bâtir un projet liant la construction par la ville d'un groupe scolaire innovant, accueillant le public d'une école très ségréguée avec des enfants issus d'un nouveau quartier en accession à la propriété, et la reconstruction par le département d'un collège dans lequel une plus grande mixité sociale est visée.

Il faudra cependant tenir compte de situations particulières qui peuvent complexifier cette relation. La ville de Paris a ainsi souhaité ces dernières années rattacher certaines écoles à plusieurs collèges pour se donner plus de marge de manœuvre dans le brassage des populations. La ville de Toulouse a réorganisé la sectorisation de ses écoles primaires en créant des bassins éducatifs comportant plusieurs écoles. Dans ces nouveaux secteurs élargis, les parents peuvent exprimer un certain choix, mais la ville se réserve le soin d'orienter les flux selon la capacité d'accueil des établissements ménageant ainsi ses possibilités de faire face à une poussée démographique très importante dans les années à venir. Dans ces deux cas, il faudra donc examiner attentivement avec ces acteurs la façon dont peut être pensée la relation écoles-collèges et les règles d'affectation d'une école à un ou plusieurs collèges.

Encadré 2 : Le rôle déterminant de l'Éducation nationale – L'exemple d'une action tous azimuts d'un collège pour en finir avec l'évitement (texte complet en annexe 3)

Dans une ville moyenne de l'Est de la France (50 000 habitants), un collège REP recrutant sur un secteur socialement mixte est parvenu en quelques années, entre 2011 et 2015 à faire progresser le taux de recrutement des élèves de certaines écoles de son secteur de 54 % à près de 90 %, et à faire en sorte que les demandes de dérogations entrantes soient supérieures aux demandes de dérogations sortantes.

En 2011, le principal nouvellement nommé a conçu un plan d'action à plusieurs niveaux, qui débouchera sur ces résultats

Les leviers du plan d'action

- Le développement d'une relation forte avec les écoles.
- Des visites systématiques des enseignants et des classes de CM2 au collège, réunions régulières avec les directeurs d'école, travail inter-degré en français et en mathématiques, intervention de professeurs d'école au collège.
- La revalorisation de l'image du collège et le développement d'un projet pédagogique fédérateur, ambitieux et innovant.
- Un projet d'établissement ambitieux et fédérateur, options valorisantes organisées en « barrettes », encouragement aux innovations pédagogiques des enseignants, salles en réseau, salles spécialisées, équipement mobile individuel, espace numérique de travail, classes inversées en langues vivantes, bulles de savoir, murs communicants, projet de liaison numérique avec les écoles, développement d'activités artistiques sportives et culturelles, attention portée à la vie scolaire.
- L'utilisation des opportunités d'investissements effectués par la collectivité territoriale de référence (Conseil départemental) : réhabilitation du cadre bâti, constitution d'entités pédagogiques cohérentes – espace sciences, espace français et langues, espace humanités –, transformation du CDI en espaces multiples appropriables en autonomie par les élèves (label E3C, établissement centre de culture et de connaissances).
- Une attention particulière portée à l'accompagnement des parents : facilitation de l'accès individuel des parents, réunions régulières ; possibilité ponctuelle de participer à des activités pédagogiques de l'établissement ; responsabilisation des parents élus ; espace dédié ; dispositif école ouverte aux parents ; formations sur le rapport des familles au numérique ; politique très volontariste de remplacement de courte durée des enseignants absents
- L'accompagnement des enseignants : la priorité du chef d'établissement : appuis sur le conseil pédagogique et sur les éléments moteurs au sein de l'équipe enseignante, élaboration d'un emploi du temps facilitateur, dégagement de moyens

La façon dont ont évolué les comportements d'évitement et de contournement des familles illustre comment une action déterminée et « tous azimuts » peut permettre de rompre le cercle vicieux de la stigmatisation et de la déqualification d'un établissement scolaire considéré pendant longtemps comme « le collège de la ZUP » à proximité immédiate de laquelle il est implanté.

Une expérience reproductible et généralisable ?

Cette action a d'abord été rendue possible par la mobilisation du chef d'établissement, par l'engagement actif et constructif de l'équipe enseignante et un environnement institutionnel favorable (services académiques et collectivités territoriales), confortés par des orientations nationales facilitatrices (effectifs, socle commun de connaissances, de compétence et de culture, lien école collège, cycle 3, ouverture de l'école aux parents) Mais inscrire ce type d'intervention dans la durée et l'espace, et en pérenniser les effets, nécessiterait d'en traduire les innovations dans d'indispensables évolutions institutionnelles (formation initiale et continue, intégration des temps de concertation et du travail en équipe dans le statut des enseignants, modalités d'administration de l'institution Éducation nationale, modalités d'accompagnement et d'évaluation...).

D. Améliorer les conditions de scolarisation et d'apprentissage dans les établissements

La qualité de l'enseignement prodigué dans l'établissement qui doit accueillir leur enfant, ainsi que celle d'un climat scolaire propice aux apprentissages constitue sans doute la première attente des parents vis-à-vis de l'école. Travailler à l'amélioration des conditions de scolarisation dans tous les établissements est donc un élément essentiel d'une politique publique de mixité⁴³. Les collectivités peuvent y contribuer à travers la qualité du bâti et de sa maintenance, par les équipements notamment numériques qu'ils peuvent mettre à disposition des établissements et à travers les activités culturelles, citoyennes, de découvertes qu'ils peuvent favoriser. Mais c'est l'Éducation nationale qui détient la plupart des clés de la qualité de ces conditions de scolarisation en mobilisant tous les moyens dont elle dispose comme en témoigne l'action du collège de l'Est de la France présenté ci-dessus : rôle du chef d'établissement dans l'animation et la mobilisation des équipes enseignantes et de vie scolaire ; formation, stabilité, compétence et expériences des personnels⁴⁴ ; ambition du projet d'établissement ; carte des formations ; climat scolaire et implication des jeunes et des parents ; ouverture sur l'environnement...(cf. Encadré 4 sur la formation initiale et continue des enseignants).

Cette amélioration des conditions de scolarisation fait partie intégrante de la feuille de route de la politique de mixité à l'école et l'ensemble de ces axes doit y être décliné explicitement. C'est l'engagement que devrait prendre l'Éducation nationale dans son partenariat avec les collectivités territoriales.

⁴³ Après un long débat au sein du groupe de travail « territoires » du réseau, il a été décidé d'abandonner le concept d'attractivité des établissements pour lui substituer celui des « conditions optimales de scolarisation ». En effet, la notion d'attractivité est fortement liée à celle de marché scolaire et de mise en concurrence entre établissements, présupposant une hiérarchisation de fait de la valeur du service offert par chacun d'eux. Or le service public d'éducation devrait se fixer pour objectif de garantir aux familles des conditions optimales de scolarisation dans chaque établissement pour empêcher les phénomènes d'évitement liés aux effets répulsifs que peut susciter leur plus ou moins bonne réputation.

⁴⁴ Question récurrente de l'expérience et du *turnover* des enseignants dans les contextes les plus difficiles.

C'est ce qu'ont compris les acteurs des territoires engagés dans des projets ambitieux d'amélioration de la mixité à l'école avec la mobilisation de moyens importants par les collectivités territoriales comme par les DSDEN pour accompagner les équipes éducatives. À Paris cela se traduit, pour la Ville, par un renforcement de l'aide aux activités culturelles, des investissements numériques et plus globalement de l'ensemble du soutien aux activités éducatives dans les temps scolaires et périscolaires. Les services académiques, pour leur part, ont décidé d'agir sur plusieurs fronts : encouragement aux projets inter-établissements (partenariats scientifiques), amélioration des conditions d'accueil et d'enseignement, attention portée au choix des chefs d'établissement, actions sur le *tumover* des professeurs et sur le remplacement systématique des enseignants absents, accentuation de la relation école-collège... À Toulouse, ces actions d'accompagnement occupent une place de choix dans les engagements réciproques pris par les deux partenaires (cf. Encadré 7 consacré à la présentation du projet convention proposé par le Conseil départemental à la DSDEN de Haute-Garonne). Elles concernent les collèges que les familles ont tendance à éviter, pour en améliorer l'image. Dans ce cas, il peut être souvent pris appui sur des actions déjà engagées par les équipes enseignantes, pour les renforcer et les systématiser. Ainsi au collège Rosa Parks à Toulouse, le projet REP met en œuvre un ensemble de projets novateurs concernant le lien avec les écoles du secteur et la relation avec les parents : travail sur la continuité des parcours, le développement des compétences à l'oral et l'environnement scolaire (carnet de réussite, lien avec les centres de loisir associés à l'école, relation avec les familles, livret numérique). Projets communs CM2 / 6^e et interventions croisées dans les classes sont préparés par quatre temps de concertation entre enseignants du second degré et professeurs des écoles, répartis tout au long de l'année, pour traiter du bilan des entrées en 6^e, du projet de liaison, des démarches d'investigation ainsi que par des demi-journées de formation partagée sur le lexique et l'oral. La proposition du Conseil départemental d'investir dix millions d'euros pour une reconstruction de l'établissement est une opportunité pour donner un nouvel élan à cette démarche, qui devrait également bénéficier d'une attention particulière de la direction départementale de l'Éducation nationale avec l'ouverture d'une option valorisante d'orchestre à l'école. Le projet initial de fermeture de la Segpa, au motif qu'elle pouvait par son recrutement pénaliser les indicateurs de mixité a été reconsidéré par le DASEN sensible aux arguments du principal qui a fait de ce dispositif un vecteur d'innovation pédagogique irriguant l'ensemble des pratiques de l'établissement. Mais cette évolution de l'offre de scolarisation concerne aussi les collèges toulousains « favorisés » accueillant de nouveaux publics plus mixtes. Des moyens leurs sont également consacrés : effectifs réduits dans les classes de 6^e, indemnités complémentaires pour développer l'aide au travail personnel des élèves, accompagnement éducatif... L'effet induit par cette introduction de la prise en compte de la mixité dans ces collèges dits « favorisés » a conduit à certains principaux à s'en saisir comme une opportunité pour faire évoluer au cours des prochaines années le projet pédagogique de ces établissements : attention plus grande portée à la pédagogie différenciée et à la lutte contre l'échec scolaire pour minimiser les impacts problématiques d'un élitisme académique excessif, refonte des dispositifs d'aide aux devoirs, impulsion d'une nouvelle dynamique dans la relation école-collège, relation avec les parents en s'inspirant notamment des acquis de l'éducation prioritaire.

E. Impliquer fortement les parents

L'adhésion d'un maximum de parents aux politiques de mixité mises en œuvre, est une condition de leur réussite, que ceux-ci soient des parents « évitants », « colonisateurs »⁴⁵ ou à l'inverse se sentant éloignés d'une école dont ils ne maîtrisent pas les codes. Dans la première partie de ce rapport ont été évoquées certaines dynamiques qui peuvent être autant d'appuis pour impliquer plus fortement les parents à ces démarches de mixité : engagement des directions des grandes fédérations de parents d'élèves, généralisation de l'utilisation par l'Éducation nationale de la Mallette des parents ; campagne « 1 001 territoires se mobilisent avec les parents pour la réussite de tous les enfants » initiée par le regroupement des associations partenaires de l'école pour permettre aux parents de milieux populaires de s'impliquer plus fortement dans cette mobilisation de la communauté éducative. En s'appuyant sur ces expériences, la démarche d'implication des parents doit donc être une composante à part entière des politiques de mixité, en cherchant à en mobiliser le plus grand nombre, au-delà de leurs représentants élus dans les conseils d'administration des collèges ou dans les conseils d'école. (cf. les modalités de cette implication dans l'encadré 3 avec notamment les premières leçons tirées de l'expérience toulousaine).

Encadré 3 : Les parents d'élèves toulousains et la mixité : complexité, paradoxes, et ressources (Cf. texte complet en annexe 4)

À Toulouse, les dix mois d'échanges engagés de septembre 2016 à juin 2017 lors de l'élaboration puis de la mise en œuvre du Plan départemental d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de Haute-Garonne, permettent de mesurer à la fois la complexité et le caractère paradoxal des comportements des parents d'élèves concernés, de mieux prendre la mesure des ressources qu'ils peuvent représenter mais également des instrumentalisation dont ils peuvent faire l'objet.

Une évolution des positions au fil de la concertation

La diffusion large du diagnostic sur la mixité, les nombreux échanges lors des réunions publiques et des ateliers (cf. encadré 5) et la répercussion médiatique des débats ont permis de faire progresser la prise de conscience collective de la gravité du problème et de la nécessité de le traiter. La réorientation des propositions du Conseil départemental au sortir de cette première concertation a apaisé les craintes de nombreux parents.

Une bienveillance dans les collèges receveurs

Parmi les parents d'élèves des collèges receveurs, après une première phase d'opposition forte à la proposition des binômes d'établissements, le projet d'accueil d'une cohorte d'enfants en provenance d'écoles implantées dans le quartier de la Reynerie n'a suscité que peu de réactions hostiles. On peut même noter l'expression par certains parents de leur volonté de participer activement à l'accueil bienveillant des familles des enfants nouvellement affectés dans les établissements receveurs.

⁴⁵ En référence à la stratégie de « colonisation » des parents décrite par A. Van Zanten (Zanten A. van, Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Presses universitaires de France, Paris, 2009a.)

Pour les parents d'élèves des collèges Badiou et Bellefontaine qui font l'objet de mesures de fermeture et de relocalisation, la situation est plus contrastée et trois types de comportements peuvent être identifiés : des parents initialement opposés à la fermeture qui s'y sont ralliés, des parents très hostiles au projet, pour des raisons diverses, et qui ont eu alors tendance à durcir leur position, et des parents qui ont manifesté leur adhésion au projet, voire l'ont demandé expressément, exprimant, pour certains d'entre eux, ouvertement leur contentement.

Ouvrir l'horizon des enfants dans un environnement scolairement stimulant

Le caractère attractif du projet, qui a cherché à prendre en compte les questionnements des familles, peut expliquer l'adhésion d'une très large majorité des parents aux propositions faites par le Conseil départemental et l'Éducation nationale comme en témoignent les réponses positives (plus de 90 %) lors de la constitution des dossiers d'affectation en juin 2017. La plupart de ces familles perçoivent en effet l'intérêt, et la chance, que représente la possibilité d'ouvrir l'horizon de leurs enfants dans un environnement scolairement stimulant.

Des leçons à tirer pour mieux associer les parents dans le processus

Plusieurs leçons peuvent être tirées de cette première étape de l'expérience toulousaine :

- Les politiques de mixité peuvent trouver un écho et un soutien significatif chez les acteurs éducatifs comme chez les parents.
- Il faut prendre au sérieux les inquiétudes et les appréhensions notamment des familles populaires qui ne veulent pas se trouver dans de nouvelles situations de stigmatisation et de relégation.
- Une concertation approfondie, dans une relation étroite avec le terrain, est indispensable à l'obtention d'un consensus minimal.

Un effort à poursuivre dans la durée

Il faut désormais réussir l'intégration dans les collèges, et maintenir un dispositif performant de suivi et d'accompagnement apte à régler rapidement les problèmes qui ne manqueront pas de surgir au quotidien et dont la résolution sera déterminante pour le succès de la démarche.

Le Conseil départemental et la DSDEN de Haute-Garonne peuvent s'appuyer sur les dynamiques en cours dans les collèges receveurs mais aussi dans les autres collèges REP+ comme le collège Rosa Parks, visant à développer les formes les plus diverses d'association des parents.

F. La mobilisation des enseignants sur le thème de la mixité

De même, un travail en direction des enseignants est indispensable pour en faire des vecteurs de la mixité. Mais cela veut dire aussi généraliser dans la formation initiale et continue de véritables modules de formation pour apprendre à mieux gérer la diversité et l'hétérogénéité par des pratiques pédagogiques adaptées, levant ainsi les résistances liées aux appréhensions des professionnels à assumer cette situation (Encadré 4).

À Toulouse, plusieurs formations de ce type ont déjà été engagées avec les équipes enseignantes des collèges impliqués dans le plan départemental mixité. Généralement organisées à l'initiative des

chefs d'établissement avec le soutien d'IA-IPR et en lien avec la Dafpen, elles ont le plus souvent impliqué au côté des professeurs de collèges, des enseignants du premier degré des écoles de Rep + dont les élèves sont nouvellement affectés à ces collèges. Elles ont essentiellement porté sur l'enseignement explicite, avec une appropriation du référentiel de l'éducation prioritaire, des apports sur les malentendus sociocognitifs et sur la notion d'évaluation positive. Plusieurs journées ont été organisées depuis la rentrée de septembre 2017 pour poursuivre cette dynamique de formation collective.

Encadré 4 : Diversité et hétérogénéité : accentuer l'effort de formation initiale et continue des enseignants⁴⁶ (Texte complet en annexe 5)

Promouvoir la mixité dans les établissements scolaires nécessite que soit prise en compte la gestion pédagogique de la diversité et de l'hétérogénéité par les professionnels concernés, en premier lieu les enseignants. Or il faut constater que ceux-ci, particulièrement dans les collèges, se sentent souvent insuffisamment préparés, par leur formation initiale comme par leur formation continue, à prendre en charge ces situations.

Des thématiques inégalement prises en charge dans les formations

Un réel effort est accompli dans certains territoires pour développer des formations sur l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique, mais il serait nécessaire que l'approche en termes de connaissance des publics soit plus développée dans les nouvelles maquettes des Espé et dans les plans de formation académiques.

Les freins liés aux dysfonctionnements structurels de la formation initiale et continue des enseignants

La formation continue n'est pas obligatoire et des moyens limités lui sont alloués. Les plans de formation académiques et leurs déclinaisons départementales sont souvent conçus selon une démarche de catalogue, privilégiant les formations descendantes et les inscriptions individuelles, plutôt que des formations collectives articulées aux problèmes rencontrés sur le terrain dans les établissements et les bassins d'éducation.

La réforme de la formation initiale est inachevée

Reste également ouvert le chantier du tronc commun et de la nécessaire convergence d'actions de formation entre professeurs des écoles et ceux de collèges, au moment où le nouveau cycle 3 et l'importance de renforcer le lien école-collège imposent de nouvelles collaborations.

On peut faire l'hypothèse que les interventions de chercheurs à la demande des professionnels et en accompagnement dans les établissements pourraient produire des effets positifs sur la mobilisation des équipes et leur capacité réflexive. Mais elles sont le plus souvent isolées et restent marginales, même si se développent ici ou là des initiatives ouvrant de nouvelles perspectives : instituts Carnot de l'éducation, Structure Fédérative de Recherche....

⁴⁶ Cf. également le dossier « Différenciation pédagogique » du Cnesco

Les premières propositions du groupe de travail sur la formation du Réseau Mixités à l'école du Cnesco

- Les plans d'actions visant à développer la mixité sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement devraient comporter systématiquement un volet concernant la formation initiale et continue des enseignants et l'association de la recherche à la démarche.
- La formation initiale doit intégrer dans le parcours de professionnalisation les thématiques de la mixité, de la diversité et de l'hétérogénéité dans des modules de formations et à travers des mises en situation lors des stages dans et hors des écoles
- Le sujet de mémoire de master, devrait être plus systématiquement choisi en lien avec des problématiques en questionnement dans les établissements d'accueil des stagiaires.
- Les plans académiques et les plans départementaux de formation, les dispositifs de formation des enseignants du premier degré doivent intégrer les thématiques de mixité, de diversité et d'hétérogénéité en privilégiant des formations sur site et en équipe (Cf. annexe).
- Les relations avec la recherche devraient être développées en dotant les établissements d'un statut d'établissement formateur et en associant dans la durée des équipes de chercheurs. Des financements « mixité » devraient être fléchés, sur le modèle de l'appel à projets e-FRAN pour financer des doctorants...

4) L'importance de la démarche et du processus de concertation

A. Un processus de concertation élaboré et diversifié

Les politiques de mixité sont des politiques complexes qui nécessitent de construire des représentations partagées, et d'activer une pluralité de leviers d'actions.

Elles ne peuvent s'élaborer et se mettre en œuvre qu'à travers un processus de débat et de concertation qui doit permettre une appropriation par le plus grand nombre du sens, de la portée et des modalités concrètes de mise en œuvre de ces démarches, sans minorer pour autant la capacité décisionnaire des institutions en responsabilité.

Cette concertation présuppose une gouvernance spécifique mais nécessite également des formes adaptées de mobilisation qui permettent l'implication progressive de l'ensemble de la communauté éducative et des institutions concernées.

Ainsi à Clermont-Ferrand, à l'initiative de la rectrice, et en lien avec la vice-présidente compétente du Conseil départemental du Puy-de-Dôme, une étude diagnostique préalable a été élaborée au début de l'année 2016 par les services statistiques de l'académie et le service sectorisation du Conseil départemental. Cette première approche concernant l'ensemble du département a très vite montré que l'essentiel des problèmes de mixité se trouvent sur la ville de Clermont-Ferrand. Un second travail plus ciblé a alors été présenté aux principaux de collège et aux IEN premier degré de la ville en avril 2016 en présence de représentants du département, de la direction diocésaine et du

coordinateur du Réseau Mixités à l'école du Cnesco. Contact a alors été pris avec les élus de la ville de Clermont-Ferrand qui ont donné leur accord pour participer à la démarche. Le rectorat a souhaité associer le plus en amont possible les représentants du personnel de l'Éducation nationale et les parents en présentant ces études en Conseil départemental de l'Éducation nationale (CDEN) et en comité technique académique, puis en organisant un séminaire avec ses collectivités partenaires le 5 octobre 2016 pour affiner le diagnostic partagé et identifier les axes possibles d'intervention. Cette rencontre a réuni une centaine de participants représentant les collectivités, les responsables de l'Éducation nationale, le secteur privé mais également des parents et des enseignants des collèges concernés. Après une présentation du dossier par les services rectoraux, des interventions de représentants de la Depp, du coordinateur du Réseau Mixités à l'école du Cnesco et d'un universitaire local, des ateliers ont permis d'approfondir trois axes de travail⁴⁷. L'étape suivante est la définition d'une feuille de route pour les trois prochaines années.

À Nancy, la dynamique a bénéficié d'un engagement antérieur du Conseil départemental dans le champ éducatif, avec un programme ambitieux de rénovation des collèges et d'accompagnement des équipes enseignantes dans leurs projets pédagogiques. Là aussi, l'implication du recteur et du DASEN de Meurthe-et-Moselle a permis d'élaborer avec le Conseil départemental, un diagnostic partagé, dans ce cas précis à l'initiative des services de la collectivité territoriale, et d'identifier des enjeux d'intervention. Cet engagement du rectorat a également facilité, comme dans le cas de Clermont-Ferrand, l'organisation d'un partenariat impliquant la ville de Nancy aux côtés du département, au-delà des différences d'engagement politique des responsables des exécutifs communaux et départementaux. Une concertation approfondie a ainsi été conduite dans un quartier de cette ville, concernée par la fusion, la relocalisation et la re-sectorisation de deux établissements. Cette concertation lourde effectuée au plus près des populations concernées, y compris auprès des jeunes, a été menée sous l'égide de la Commission nationale du débat public, et a fait l'objet d'un important dispositif d'information publié intégralement sur le site du Conseil départemental avec la mise en ligne des données et des cartes, ainsi que des comptes-rendus détaillés des réunions de concertation.

À Toulouse, la démarche est principalement initiée par le département de Haute-Garonne (cf. Encadré 5). Elle s'inscrit dans la volonté affichée par l'exécutif départemental et son président de faire de l'éducation une priorité et de s'attaquer aux problèmes de mixité qui se posent de façon aiguë dans au moins cinq des 24 collèges publics de Toulouse. En conséquence de quoi, le Conseil départemental a souhaité engager en septembre 2016 une grande concertation intitulée « dialogue citoyen » au terme de laquelle a été validé en CDEN et adopté par l'assemblée départementale un programme d'action dont les premières mesures ont été mises en œuvre dès la rentrée 2017. La ville a été ainsi découpée en trois grands secteurs dans lesquels ont été organisées trois vagues de réunions publiques auxquelles ont été conviés l'ensemble des membres de la communauté éducative (cf. liste en Annexe 2). Comme à Nancy, l'ensemble des données et des comptes rendus des réunions a été accessible en ligne sur le site du Conseil départemental.

⁴⁷ Atelier 1 : Sectorisation et affectation des élèves, mixité sociale, réussite des élèves. Atelier 2 : Mixité sociale et mixité scolaire : le nouveau cycle 3, enjeux et leviers. Atelier 3 : Pour une mixité scolaire et sociale réussie : place des parents, des enseignants, des élus.

En synthèse, cet examen des démarches en cours, permet de prendre la mesure de la nature des changements à opérer dans les relations entre partenaires institutionnels et de la nécessité de construire de nouveaux modes de pilotage de ces actions, pour mener à bien ces élaborations complexes de diagnostics partagés et de plans d'actions mobilisant l'ensemble des acteurs. Cela demande la mise en œuvre d'une véritable ingénierie de gouvernance et de pilotage y compris dans la façon dont cette nouvelle politique publique doit être accompagnée au niveau local comme au plan national.

Encadré 5 : Le dialogue citoyen de Toulouse (Cf. texte complet en annexe 6)

Les ingrédients d'une concertation aboutie

À la suite de l'abstention record constatée lors des élections cantonales de 2015, le Conseil départemental de Haute-Garonne décide d'instaurer un dialogue citoyen afin de tenter de mieux associer la population à la mise en œuvre des politiques publiques dont il a la compétence. Cette nouvelle méthode de concertation approfondie va s'avérer positive pour la mixité sociale à l'école. Elle mobilise une palette de moyens d'action très diversifiés : ateliers, réunions publiques, enquêtes participatives, outils numériques (site Internet, Facebook, Twitter, open data...), avec une attention toute particulière portée à la façon de partager le diagnostic avec les acteurs et tout particulièrement les familles, à travers des formulations accessibles à tous, dans une logique de transparence et sans édulcorer les propos.

Cette concertation a été pilotée par les instances politiques, administratives et techniques internes au conseil départemental avec l'appui d'une assistance à maîtrise d'ouvrage confiée à un bureau d'étude spécialisé, et conformément à la délibération du Conseil départemental du 29 juin 2016 définissant un premier contenu du projet et adoptant les modalités du dialogue citoyen engagé en septembre 2016. Parallèlement des relations solides se sont progressivement construites avec les services académiques avec partage du diagnostic et co-élaboration d'un plan d'action permettant de parler d'une même voix face à des familles et des enseignants dont il fallait gagner la confiance.

Une méthode originale et élaborée de concertation

L'agenda du dialogue citoyen comprend trois grandes étapes. De septembre à décembre 2016, la concertation vise à aider la prise de décision du Conseil départemental qui interviendra en janvier 2017 après avis du CDEN. La seconde phase, de janvier à juin 2017, a pour objectif d'accompagner la mise en œuvre concrète du plan d'action adopté en janvier pour assurer le mieux possible la rentrée de septembre 2017. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, la troisième phase de concertation est consacrée au suivi des actions, à leur évaluation et à la préparation de la rentrée 2018.

Au cours de la première étape, il faut souligner la multiplicité des vecteurs utilisés pour mener à bien la concertation avec le plus grand nombre avec trois vagues de réunions : présentation du diagnostic (septembre), des différents scénarios envisageables (octobre) et du plan d'intervention résultant de ces échanges (novembre) ; ateliers de travail dans les quinze collèges concernés, rencontre des syndicats enseignants, des fédérations de parents d'élèves et des dix

associations intervenant sur le quartier du Mirail dans l'accompagnement des familles ; mise en ligne de l'intégralité des documents sur le site internet du Conseil départemental.

Un dialogue citoyen réducteur de polémique et producteur de consensus

Ce dialogue citoyen a mobilisé plus d'un millier de personnes au cours de plus de 50 réunions. Il s'est poursuivi lors du premier semestre 2017 avec les centaines de parents et de membres d'équipes éducatives concernés par la mise en œuvre des premières mesures accompagnant la fermeture du collège Badiou.

Le projet a subi des évolutions considérables, avec l'abandon du projet d'appariement initial en binômes, la décision de fermer les collèges les plus ségrégués et d'opérer des re-sectorisation en partant des secteurs d'école primaire.

Il a ainsi été adopté pour avis au CDEN de janvier 2017 à une très large majorité et avec une tout aussi confortable majorité par le Conseil départemental⁴⁸. Le travail de concertation accompli a permis de minorer les oppositions et les résistances, en faisant progresser la conscience de l'importance de la mixité sociale dans les établissements scolaires au sein de l'ensemble des composantes de la communauté éducative.

Points de vigilance pour la poursuite de la démarche

Cette mobilisation de l'ensemble des acteurs doit être maintenant entretenue dans la durée. Un comité de suivi élargi basé sur la composition du CDEN, augmenté de quelques partenaires a pour mission de faire le point régulièrement sur l'avancée de l'action.

B. L'accompagnement par la recherche : un chantier à venir

Malgré la volonté affichée par le ministère de promouvoir un accompagnement par la recherche des expérimentations en cours, il faut bien constater que cette association des équipes universitaires au travail des collectivités territoriales et des rectorats est loin d'être systématique dans les sites observés par le Réseau Mixités à l'école du Cnesco. Cela ne signifie pas que, ici où là, on ne puisse pas identifier des interventions plus ou moins ponctuelles de chercheurs ou d'équipe de chercheurs qui agissent à la demande des partenaires institutionnels voire d'organisations syndicales d'enseignants ou d'associations de parents d'élèves. Mais il n'y a pas encore, comme pour l'évaluation de cette politique de mixité, de véritable construction de dispositifs permettant l'instauration de telles collaborations dans la durée. Pourtant des démarches comme celle menée par la ville de Nîmes en relation avec l'université de Montpellier démontrent tout l'intérêt, là où cela est possible, de construire des accompagnements en s'appuyant sur des équipes de recherche intéressées (cf. Encadré 6).

⁴⁸ « Bras de fer entre syndicats et Département sur l'avenir des collèges Badiou et Bellefontaine, à Toulouse », sur le site Actu.fr, consulté le 17/04/2018 à l'adresse https://actu.fr/occitanie/toulouse_31555/bras-de-fer-entre-syndicats-et-departement-sur-lavenir-des-colleges-badiou-et-bellefontaine-a-toulouse_3802725.html

Encadré 6 : Un exemple d'association de la recherche aux politiques de mixité, l'accompagnement sociologique d'un projet de reconstruction d'un groupe scolaire (Texte complet en annexe 7)

Depuis 2013, la ville de Nîmes a souhaité confier à des enseignants-chercheurs de l'université de Montpellier une mission d'accompagnement de l'élaboration d'un projet de reconstruction d'une école située dans un quartier populaire très précarisé, à forte population immigrée et issue de l'immigration. Cette démarche originale illustre la fécondité d'une collaboration entre la recherche et le service d'une collectivité territoriale pour l'élaboration d'une action publique innovante quand elle s'inscrit dans un cadre institutionnel stabilisé à moyen et long termes.

Les ingrédients d'une recherche action efficace

- Le portage politique et institutionnel formalisé s'est concrétisé par la signature d'une convention avec l'équipe d'enseignants-chercheurs après le vote à l'unanimité le 6 avril 2013 par le conseil municipal de Nîmes, d'une délibération autorisant le financement d'une « mission d'assistance scientifique en sociologie de l'éducation pour la reconfiguration d'une offre scolaire en vue de favoriser la réussite scolaire et de lutter contre le décrochage ».

Cette contractualisation a permis d'inscrire cette mission dans la durée, depuis l'élaboration du diagnostic initial jusqu'à l'accompagnement du nouveau groupe scolaire lors de son ouverture en 2019 (cf. descriptif du cahier des charges dans le texte complet en annexe)

- Le dispositif de recherche est animé par un binôme de professeurs de l'université de Montpellier : une anthropologue (Geneviève Zoia) et un sociologue (Laurent Visier), accompagnés par une doctorante

Elle s'est traduite par la menée d'entretiens individuels et collectifs qui ont concerné près de quatre-vingts personnes dans le quartier – parents, enfants, travailleurs sociaux, associatifs, enseignants, personnels du périscolaire, cadres territoriaux et de l'Éducation nationale, élus –, par l'intervention dans des formations auprès de certains de ces acteurs, par la participation systématique aux multiples réunions de travail et de concertation, et par l'accompagnement au plus près des familles.

Avancées, questionnements et points de vigilance

Ce dispositif original d'association forte d'une équipe d'enseignants chercheurs dans un projet municipal a permis des avancées significatives en apportant rigueur, objectivation et en légitimant la démarche des services municipaux.

Des relations nouvelles ont été tissées avec des parents, essentiellement des mères de familles, qui se sont sentis reconnues et considérées. Ces échanges ont également modifié le regard que pouvaient porter les services municipaux sur des parents qui se sont investis dans les espaces qui leurs ont été ouverts.

Pour sa part, l'inspecteur de la circonscription scolaire a favorisé la participation des enseignants en octroyant des temps institutionnels de concertation et note dans son rapport en mai 2016 « des rapports apaisés avec l'école » et « un impact réel du projet sur l'équipe enseignante ».

D'ores et déjà, la ville a confirmé le maintien du dispositif d'accompagnement sociologique dans la durée, avec la perspective d'une extension au projet qui pourrait s'engager avec le département autour de la reconstruction du collège et une nouvelle convention a été signée en mai 2017. Elle lie contractuellement pour trois ans la ville, les services académiques de l'Éducation nationale et l'université, permettant à la dynamique en cours de ne pas s'interrompre.

Affermir le pilotage et l'accompagnement

On a pu le constater tout au long de ce rapport, les conditions peuvent être réunies au plan local pour que s'engage, au niveau de l'ensemble du pays, une politique ambitieuse de correction des inégalités dans le système scolaire, en favorisant une plus grande mixité sociale, scolaire et culturelle dans les établissements scolaires. La décrédibilisation des valeurs fondatrices de la République française—liée à l'importance des phénomènes de ségrégation dans certains établissements scolaires—, le poids du déterminisme social dans l'échec scolaire, confirmé par les résultats des enquêtes internationales les plus récentes,⁴⁹ et les menaces que fait courir cette situation sur la cohésion sociale pressent d'agir, dans un contexte où des parents et des acteurs de terrain manifestent leur intérêt et leur disponibilité pour se mobiliser sur ces thèmes.

Mais trois conditions principales doivent être réunies pour que cette politique publique de mixité à l'école puisse s'établir et pleinement porter ses fruits : une capacité des territoires à organiser la mise en œuvre de cette prise en charge à travers des modalités de gouvernance et de pilotage adaptées, une réelle impulsion nationale, et une ingénierie d'accompagnement et d'évaluation à la hauteur des ambitions affichées.

A. Formaliser et renforcer les modalités de pilotage et de gouvernance locale

La complexité et le caractère multi-partenarial des politiques de mixité requièrent un pilotage et une gouvernance adaptés, pour, tout à la fois, ne laisser aucun acteur de côté, construire des représentations communes des problèmes à traiter et des objectifs qui doivent être fixés, et définir leur échéancier de réalisation.

Dans le cadre de ce rapport, qui ne traite que des politiques de mixité dans des établissements de l'école du sode, primaire et collège, deux types d'institutions sont concernées au premier plan : les collectivités territoriales et l'Éducation nationale.

Le problème principal pour les collectivités territoriales est de réussir à faire travailler ensemble deux niveaux de collectivités : le niveau communal/intercommunal en charge de l'école primaire, et le niveau départemental, compétent pour les collèges.

⁴⁹ PISA 2015, TIMSS 2015, PIRLS 2016

Quant à elle, l'Éducation nationale doit surmonter les tendances au cloisonnement interne et veiller à la bonne articulation entre rectorat, direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), chefs d'établissement et inspecteurs du premier degré.

1) Assumer et formaliser la politique de mixité dans des textes conventionnels

Comme cela a été évoqué dans la partie sur le diagnostic partagé, le premier étage de cette coopération repose sur l'échange de données sensibles et donc sur les garanties que doivent avoir chacune des parties d'une bonne utilisation de ces éléments indispensables à la compréhension des problèmes posés. Dans la plupart des cas, ces échanges sont formalisés par la signature d'une convention officialisant des démarches qui souvent, jusqu'alors, s'effectuaient directement entre services mais en portant sur des informations partielles et ponctuelles. Cette démarche conventionnelle devrait être renforcée, intégrant l'instauration de modalités de pilotage et de concertation, et des échéanciers pluriannuels avec des engagements réciproques (cf. Encadré 7 ci-dessous présentant le projet de convention en cours de discussion en Haute-Garonne), pour permettre l'inscription de ces politiques dans la durée, au-delà des changements de personnes et des alternances. Cette consécration formelle et officielle d'une volonté commune de s'engager et d'assumer une intervention volontariste en matière de mixité est essentielle pour en faire une réelle priorité des politiques éducatives locales. C'est d'ailleurs le sens des délibérations officielles engageant certaines collectivités et soumises au vote de leur assemblée délibérative⁵⁰.

Cet impératif de mixité devrait figurer dans l'ensemble des directives, des textes et des projets constitutifs de ces politiques : lettre de mission du recteur aux chefs d'établissement lors de leur prise de fonction, contrats d'objectifs, projets d'établissements, projets d'écoles, projets éducatifs locaux et départementaux, projets éducatifs de territoire, volets éducatifs des contrats de ville, voire figurer dans certains documents d'urbanisme comme les schémas de cohésion territoriale.

Encadré 7 : Haute-Garonne, le projet de convention Conseil départemental / Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) (Cf. texte complet en annexe 8)

Un cas d'école⁵¹

Ce document, qui était encore au début de l'année 2018 à l'état de projet, est cependant très intéressant dans la mesure où il formalise de façon claire et complète les différents éléments constitutifs d'une politique partenariale de mixité que peuvent co-construire Éducation nationale et collectivités territoriales concernées.

Rappelant dans son préambule le contexte dans lequel s'inscrit cette politique, il décrit le plan d'action adopté sur la base d'un diagnostic partagé et concerté, en définissant précisément les

⁵⁰ Cf. délibérations des conseils départementaux de Haute-Garonne et de Meurthe-et-Moselle.

⁵¹ Cf. texte intégral du projet de convention en annexe 9.

engagements réciproques de chacune des parties signataires, en lien avec les objectifs qu'elles s'assignent (modifications de sectorisation, fermeture et relocalisation de collèges, allocations de moyens).

Les engagements du département concernent investissement (rénovations et reconstructions de collèges, équipements) et fonctionnement (mise à disposition de transport, adaptation de la restauration scolaire, accompagnement des élèves, des équipes enseignantes et des familles) avec des engagements chiffrés à hauteur de 46 millions d'euros sur 5 ans.

Pour sa part il est prévu que la DSDEN s'engage, notamment, à une limitation des effectifs de 6^e à 25 élèves par classe dans les collèges receveurs, à une répartition des élèves en provenance du quartier de la Reynerie (Collège Badiou) dans toutes les classes de 6^e, à la mise à disposition de maîtres surnuméraires chargés de la liaison inter degré, à l'octroi d'indemnités supplémentaires accordées aux enseignants volontaires pour un accompagnement personnalisé et une aide au travail personnel des élèves, chaque élève devant avoir fait l'ensemble de ses devoirs avant de quitter le collège, à une formation spécifique apportée aux équipes enseignantes des collèges d'affectation, notamment à la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité dans le cadre du plan départemental de formation.

Un comité de suivi associe, outre le Conseil départemental et les services de la Direction départementale de l'Education nationale, les principaux des collèges concernés la Ville de Toulouse et les représentants des personnels et des parents d'élèves siégeant au CDEN.

2) Construire une gouvernance multi-niveaux et multi-acteurs

Pour être efficace, la gouvernance doit s'organiser à plusieurs niveaux. Dans les territoires les plus avancés dans l'organisation partenariale, la relation directe entre le recteur et les présidents d'exécutifs partenaires (conseils départementaux, intercommunalités, communes) permet de fixer les grandes orientations de la démarche. Ces acteurs sont généralement assistés par la réunion régulière d'un comité de pilotage technique comprenant le DASEN, les services statistiques de l'académie et les directions des services concernés des collectivités. Ce comité de pilotage technique est le lieu d'élaboration des documents diagnostiques et de préparation de l'organisation des initiatives conjointes. Ce dispositif devrait être complété, comme cela s'est mis en place à Toulouse en juillet 2017, par un comité de pilotage élargi, s'inspirant de la composition du CDEN dans lequel sont représentés les collectivités territoriales, les parents et les syndicats enseignants qu'il serait souhaitable d'élargir à des représentants de l'enseignement privé, des représentants d'autres services de l'État compétents en matière de politique de la ville et de sécurité, et des représentants de la caisse d'allocations familiales (CAF). Dans certains territoires, des réunions spécifiques ont regroupé les chefs d'établissement des collèges publics et les IEN premier degré des territoires à enjeux.

Dans les territoires où la concertation est la plus aboutie, l'information et l'implication des parents et des enseignants a emprunté des canaux multiples : consultations des syndicats des personnels de l'Éducation nationale et des associations représentatives de parents d'élèves, présentation du diagnostic et des propositions dans les instances consultatives départementales (CDEN, comités

techniques) et dans les conseils d'administration des collèges et les conseils d'école concernés. La mobilisation du plus grand nombre possible de parents et d'enseignants dans les territoires dans lesquels il est prévu de mettre en œuvre ces politiques de mixité requiert la mise en place de dispositifs approfondis de concertation comme le montrent les exemples déjà cités du dialogue citoyen à Toulouse, et de la consultation importante menée dans le quartier du plateau de la Haye à Nancy.

Pour mesurer régulièrement l'avancée de la mise en œuvre de la politique de mixité dans les territoires, identifier les acquis, repérer les questions en suspens, et identifier les points de blocages, l'ensemble de cette organisation pourrait utilement bénéficier de données et d'informations qui devraient être fournies en continu par une structure de type observatoire de la mixité dans les écoles et par les évaluations menées sur le terrain. Ces observatoires peuvent être, lorsqu'ils ne le sont pas déjà, rapidement constitués mobilisant localement l'expertise existante des collectivités, des services académiques et des services de l'État, des CAF, de la recherche et de l'université. Les démarches d'évaluation sur le terrain sont encore dans la plupart des cas balbutiantes et leur méthodologie reste à définir.

B. Développer une réelle impulsion nationale

Mais cette politique de mixité ne peut être le seul fait de la mobilisation des acteurs locaux. Elle doit être portée et encouragée par une impulsion nationale, et l'organisation d'un cadre visant à capitaliser et à mutualiser les leçons des initiatives prises sur le terrain pour favoriser les effets de levier et essaimer cette démarche partout où ces problèmes de mixité interrogent le système éducatif sur ses finalités.

C'est le rôle majeur qu'ont joué l'inscription du principe de mixité dans la loi de refondation de l'école, sa détermination dans la circulaire parue en janvier 2015, et les interventions répétées de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud Belkacem. Les travaux de la Depp⁵² présentés à la fin de l'année 2016, les outils d'analyse mis à disposition des rectorats, ainsi que le lancement de l'expérimentation par la ministre avec une première réunion des départements et des rectorats volontaires le 3 février 2016, puis un bilan d'étape le 13 décembre 2016, ont permis une première mobilisation et mis pour la première fois à l'agenda de certaines directions académiques la nécessité de faire de la mixité dans les établissements un axe prioritaire de l'intervention des services de l'Éducation nationale. Et, comme ce rapport en témoigne, dans quelques territoires, on assiste à l'engagement d'un travail en profondeur sur cette question. Mais, plusieurs mois après ce lancement, force est de constater la grande disparité de mobilisation selon les territoires, ainsi que le caractère limité du nombre de ces expérimentations engagées et des moyens de suivi et d'évaluation mis en œuvre au niveau national pour accompagner ces démarches.

⁵² Cf. notamment les articles déjà cités parus dans *Éducation et formations* n°91, septembre 2016.

1) L'instauration d'une politique de mixité à l'école ne peut dépendre du seul bon vouloir des collectivités

La notion d'expérimentation est porteuse en fait d'une forte ambiguïté. Il semble en effet louable, avant de vouloir généraliser une politique publique sur l'ensemble du territoire de tester des modalités de mise en œuvre et l'organisation d'un processus multi-partenarial et multi-acteurs. Mais cet appel au volontariat a l'inconvénient de subordonner le développement d'une politique à la seule bonne volonté des collectivités locales partenaires. La décentralisation a certes conféré à ces collectivités des responsabilités importantes en matière de construction, de maintenance et de sectorisation des équipements scolaires. Cependant, en France, l'État, en charge du service public national d'éducation, doit fournir à tout enfant, dans le cadre de l'instruction obligatoire, la possibilité de bénéficier d'un système public éducatif conforme aux valeurs républicaines qui sont au fondement de la Constitution du pays. Ce sont les services académiques qui décident chaque année des moyens d'enseignements alloués aux établissements publics et privés. Par ailleurs, l'Éducation nationale conserve, notamment pour les collèges, une responsabilité importante en termes d'affectation puisque c'est le DASEN qui accorde les dérogations pour les familles qui veulent scolariser leur enfant en dehors de leur secteur – à la différence du primaire où cette compétence est déléguée aux maires.

Plus de deux ans après le lancement de l'expérimentation, plusieurs problèmes méritent d'être évoqués. L'engagement des rectorats dans cette politique de mixité est encore très inégal. Des territoires entiers sont exclus de l'expérimentation alors que les études de la Depp y confirment la concentration de phénomènes massifs de ségrégation (banlieue lyonnaise, agglomérations lilloise et marseillaise⁵³...). *A contrario*, l'accent est mis sur des territoires où l'expérimentation ne pourra revêtir qu'une portée exemplaire limitée.

2) Se donner les moyens d'une impulsion nationale par la structuration d'une démarche interministérielle ?

Par ailleurs, il faut également souligner la faiblesse des moyens dont s'est doté le ministère pour accompagner ce dispositif au niveau national. La Depp, chargée de suivre les sites pilotes, est un service statistique hautement performant, mais qui n'est pas outillé pour le suivi de la mise en place d'une véritable politique publique dans l'ensemble de ses dimensions :

- Suivi de la façon dont les services déconcentrés de l'Éducation nationale, les rectorats, se saisissent de cette politique et mobilisent des moyens pour ce faire (identification des porteurs de projet, portage des études, affectation des personnels, redéfinition de la carte des formations, mobilisation de l'appareil de formation initiale et continue, implication de la recherche, etc.) ;
- Mise en place des partenariats avec les collectivités, réflexion avec les associations nationales d'élus sur la co-construction de cette politique et ses incidences conventionnelles, statutaires et financières ;

⁵³ Une première expérimentation dans l'agglomération marseillaise figure toutefois dans la liste des sites évoqués le 13 décembre 2016.

- Identification des ressources mobilisables pour l'implication de parents, élaboration d'un argumentaire en lien avec les associations nationales de parents d'élèves, campagne d'opinion, etc. ;
- Capitalisation et mutualisation des outils diagnostiques, des démarches de concertation et de co-construction des instruments de politiques publiques mis en œuvre au plan local ;
- Articulation avec les autres départements ministériels concernés par ces questions (politique de la ville, sécurité, ministère en charge de la famille...) et avec la Caisse nationale des allocations familiales, qui mobilise des financements importants dans le champ éducatif ;
- Réflexion avec le Cnesco sur l'accompagnement par la recherche et la mise en place d'une méthodologie d'évaluation.

Il ne peut y avoir d'objectifs ambitieux en matière d'action publique sans que ne soient conçus les moyens administratifs de pouvoir la mener à bien. Dans un contexte où l'essentiel se joue dans les territoires, cela exige pour l'État de combiner intelligemment délégation de conception et de mise en œuvre des politiques concrètes de mixité sur le terrain aux acteurs déconcentrés et décentralisés compétents, tout en co-construisant avec ces acteurs un cadre national d'action publique qui favorise l'impulsion et la dissémination de la démarche.

Pour un tel suivi, il paraît indispensable de structurer une démarche interministérielle qui puisse, aux côtés de la Dgesco et des rectorats, avec la Depp et le Cnesco, favoriser le développement d'une politique qui reste en grande partie à inventer.

Dans l'immédiat, il importe de réunir l'ensemble des acteurs locaux engagés dans des politiques de mixité, dans un cadre qui rompe avec le rituel communicationnel trop souvent déployé lors de ce genre d'initiatives ministérielles, et qui soit un véritable moment de travail, de capitalisation et de mutualisation des expériences menées sur le terrain, avec l'édairage de chercheurs et d'experts. Pour remplir ces objectifs, cette réunion devrait être soigneusement préparée. Elle pourrait l'être par un comité d'organisation réunissant la Depp, la Dgesco et le Cnesco avec les principaux chercheurs impliqués dans la démarche et quelques représentants de sites particulièrement engagés dans cette politique.

C. Construire l'accompagnement par la recherche et l'évaluation

Fin 2015, début 2016, lors du lancement de l'expérimentation sur les politiques de mixité à l'école, la communication ministérielle mettait en exergue des modalités originales d'accompagnement avec la participation d'un ensemble de chercheurs et d'universitaires, sociologues, politologues, économistes s'étant distingués par leurs travaux sur les phénomènes de ségrégations et/ou leurs études sur les modalités d'utilisation de la carte scolaire. Il était annoncé la constitution d'un comité scientifique et que serait affecté à chacun de ces chercheurs le suivi d'un ou plusieurs sites particuliers. Par ailleurs, le Cnesco était chargé d'une mission d'évaluation *ex post* sans que cette mission n'ait été vraiment précisée.

Il faut constater que ce comité scientifique, après avoir été associé à l'élaboration par la Dgesco du vadémécum publié le 3 février 2016, n'a pas vraiment été réuni pendant la période observée. Très peu de chercheurs ont véritablement été associés à un travail de suivi sur le terrain. Aucune méthodologie commune n'a été élaborée alors qu'il pouvait sembler nécessaire de mieux définir la nature du suivi attendu et la façon dont l'hétérogénéité des centres d'intérêts et les méthodes de

travail des chercheurs sollicités pouvait être mise au service de la définition d'une méthode cohérente d'intervention. Par ailleurs, aucun moyen spécifique n'a été accordé à cet accompagnement (programme ANR, mise à disposition de doctorants, contrats de recherche...). Il est regrettable que ce qui pouvait apparaître comme une orientation novatrice, mettant en place concomitamment au lancement de l'action publique un dispositif d'accompagnement par la recherche, ait relevé davantage d'une opération de communication, sans que n'aient été réellement définies et réunies les conditions effectives de sa mise en œuvre.

A contrario, le protocole d'enquête approfondi visant à analyser dans la durée, les effets des politiques de mixité dans les établissements scolaires dans le cadre d'une évaluation d'impact, élaboré par l'équipe d'économistes de Science Po Paris (dirigée par Yann Algan), pourra aider à la construction d'indicateurs utilisables par les acteurs de terrain dans les démarches d'évaluation qu'il reste à instaurer. Mais cette contribution, si fondamentale soit-elle, devra être associée à une démarche de recherche qualitative à même de pouvoir accompagner la mise en place d'une action publique complexe.

Le Cnesco⁵⁴, pour sa part, s'est autosaisi de cette question de la mixité à l'école dès le début de l'année 2015 et a favorisé la création du réseau constitué à la suite de la conférence de comparaisons internationales de juin 2015 – dont les travaux menés avec des moyens très limités ont permis la réalisation de ce premier rapport. Ce travail montre tout l'intérêt de l'implication d'un organisme indépendant dans le suivi et l'évaluation des politiques éducatives. Il permet de mettre en valeur les ressources disponibles sur le terrain, dans les réseaux d'acteurs, dans les laboratoires de recherche et l'université, comme dans l'administration publique à tous les niveaux. Il exprime l'efficacité et l'agilité d'une organisation en réseau qui, sans outrepasser son rôle et dans le respect du statut de chacun, permet d'élaborer des référentiels indispensables au déploiement de l'action publique dans les territoires. Mais au-delà de son caractère pionnier, ce type d'intervention atteint également ses limites lorsqu'il ne trouve pas suffisamment de relais dans le droit commun de l'intervention publique.

⁵⁴ Conformément à ses statuts d'institution, cf. la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, le Cnesco est en charge de l'évaluation indépendante des politiques publiques d'éducation.

Conclusion

Les politiques de mixité dans les établissements scolaires sont une composante à part entière de la refondation des politiques publiques d'éducation. Elles sont en effet une des conditions de la restauration de la confiance des familles dans la capacité de l'école à incarner les valeurs de la République, notamment l'égalité. Pour cela, elles doivent être assumées et portées en tant que telles dans les territoires par l'État et par les collectivités locales, à travers un partenariat durable formalisé par des conventions et à travers la définition d'un projet stratégique. Ce projet doit être fondé sur un diagnostic partagé et un plan d'action à court, moyen et long terme mobilisant toute la palette des leviers qu'il faut actionner pour des politiques de mixité efficaces : politiques d'urbanisme ; sectorisation, fermeture, création, fusion d'établissements ; articulation des interventions dans le primaire et le collège ; mesures d'accompagnement ; implication des parents, des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative.

La meilleure façon de prévenir les comportements d'évitement et de contournement de la sectorisation des parents est de donner les garanties de conditions optimales de scolarisation dans chaque établissement ainsi que celles d'un climat scolaire propice à la socialisation et aux apprentissages : direction de l'établissement, formation et motivation des équipes enseignantes, projet d'établissement, carte des formations, moyens pédagogiques, association des élèves et des parents...

L'association des parents et des enseignants à toutes les étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre de ces politiques de mixité est une condition essentielle de leur réussite. Les parents doivent être impliqués par des dispositifs d'information et de concertation *ad hoc*, par la participation active au fonctionnement des établissements et par la mise en place effective des espaces parents prévus par la loi qui devraient leur être dédiés dans les établissements. Un effort particulier doit être mené pour la formation initiale et continue des enseignants à la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité, afin de leur donner les moyens de créer le cadre pédagogique qui permet pour chaque élève de tirer le meilleur profit de la situation de mixité. Dans cette mobilisation des enseignants, il faut veiller à ne pas négliger la concertation avec les organisations représentatives des personnels de l'Éducation nationale, qui, dans certains territoires observés par le Cnesco, ont adopté une attitude constructive à partir du moment où leurs questionnements étaient pris en considération. Toutes les opportunités de débat favorisant la compréhension collective des problèmes posés et la définition la plus pertinente possible des actions à mener doivent être saisies, car ces politiques de mixité, qui exigent que des décisions fortes soient prises avec des impacts conséquents sur les familles et les professionnels au quotidien, ne pourront réussir sans l'obtention d'un maximum de consensus.

Enfin, ces politiques de mixité reposent aujourd'hui largement pour leur mise en œuvre sur la mobilisation des acteurs locaux. Pour autant, ces acteurs ressentent la nécessité d'un accompagnement avec un pilotage national qui capitalise les acquis des initiatives prises sur le terrain et qui aide à la constitution de référentiels pour généraliser des pratiques qui ne peuvent demeurer ponctuelles et isolées dans des territoires pionniers. Il est nécessaire également d'analyser les obstacles réglementaires, institutionnels, statutaires et financiers qui ne seront levés que par l'évolution des cadres nationaux dans lesquels ces politiques territoriales s'inscrivent (Éducation nationale, politique de la ville, politiques sociales,...). Une politique nationale de mixité dans les

établissements scolaires ne pourra pas se développer dans le territoire sans que ne soient trouvés les moyens de mettre en place un réel suivi et un accompagnement national. Nous suggérons dans ce rapport la mise en place d'une instance interministérielle qui assure le pilotage effectif et l'accompagnement de cette politique et qui permette de pleinement associer l'ensemble des organismes et institutions concernées : Dgesco, Depp, Cnesco, CGET, CNAF. Par ailleurs, lors du lancement de l'expérimentation, un dispositif original de mobilisation de la recherche avait été annoncé. Ce dispositif d'accompagnement par la recherche doit être réellement mis en place avec la réunion du comité scientifique, la définition précise des missions assignées aux équipes de recherche et l'allocation de moyens spécifiques.

Aujourd'hui, alors que l'Education nationale s'est engagée dans la lutte contre les menaces qui pèsent sur la cohésion de notre société, il serait souhaitable que ces préoccupations se traduisent de façon pérenne par la construction d'une politique publique novatrice dont les instruments de pilotage doivent être consolidés pour s'inscrire dans la durée.

Bibliographie

Ballion, R. et Oeuvarard, F. (1991). *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en 6^e* (Rapport au ministre). Paris.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, 59-60 (3-4), 43-65. <https://doi.org/10.3917/soco.059.0043> consulté le 17/04/2018.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : L'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie*, (3), 5-5.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2005) *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille*. Rapport pour la commission européenne. Lille : CLERSE/IFRESI.

Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.

Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Monfroy, B. (2013). Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et dynamiques locales contrastées. *Éducation et formations*, (83), 39-59.

Broccolichi, S., Ben Ayed, C. et Trancart, D. (2010). *Ecole : les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française*. Paris : Editions La Découverte.

Charmes, E. (2007). Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines. *Sociétés contemporaines*, (3), 67-94.

Cnesco (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : Cnesco.

Cosquet, S. (2017). *Améliorer la mixité sociale dans les collèges Haut Garonnais*. Mémoire de master. Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Toulouse.

de Saint-Albin, A., Meunier, M., Subileau, N., L'Heveder, A., Andres, A., Giffard, B., Stefanescu I. M. et Arlandis, R.-P. (2015). *Etude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement de deux agglomérations* (Rapport remis à l'Assemblée nationale). Paris : Pluricité et Sémaphores.

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire*. Paris : IGEN.

Cour des Comptes (2008). *Les communes et l'école de la République*. Rapport public thématique. Paris : Cour des Comptes.

Département de la Haute-Garonne (2017). Développer la mixité sociale dans les collèges. Consulté le 17/04/2018 à l'adresse : <https://www.haute-garonne.fr/votre-departement/linstitution/grands-projets/developper-la-mixite-sociale-dans-les-colleges>.

Département de Meurthe-et-Moselle (2017). Concertation. Nouveau collège du Plateau de Haye. Consulté le 17/04/2018 à l'adresse : <http://www.meurthe-et-moselle.fr/Toute-l-actu/concertation-nouveau-coll%C3%A8ge-du-plateau-de-haye>.

Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris : Seuil.

Durand, Y. et Salles, R. (s. d.). *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale*. Paris : Assemblée nationale.

Fack, G. et Grenet, J. (2012). *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*. Paris : École d'économie de Paris.

Fack, G. et Grenet, J. (2013). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire. *Education et formations*, (83).

Fack, G. et Grenet, J. (2016). Mixité sociale et scolaire dans les lycées parisiens. *Éducation et formations*, (91), 77–100.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Felouzis, G, Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.

Givord, P., Guillermin, M., Monso, O. et Murat, F. (2016). Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif? *Éducation et formations*, (91), 21–51.

Hébrard, J. (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège*. Paris : MEN.

Klein, O. (2017). *Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire de quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive* (Rapport interministériel). Paris.

La mixité scolaire, un bon investissement pour la cohésion sociale et la citoyenneté ?(6 avril 2016)
Dans Turret, L., *Forum Rue des écoles*. Bondy : France Culture

Lagrange, H. (2006). *L'épreuve des inégalités*. Paris: Presses Universitaires de France.

MENESR. (2016). *Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges* (Vademecum). Paris.

Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Consulté le 17/04/2018 à l'adresse : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

Oberti, M. (2006). 9. La différenciation sociale et scolaire de l'espace urbain. Dans M. Oberti *L'épreuve des inégalités*. Paris : Presses universitaires de France.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.

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

Oberti, M. et Préteceille, E. (2016). *La ségrégation urbaine*. Paris : Éditions La Découverte.

Obin, J.-P. et Peyroux, C. (2007). *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire* (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale N°. 2007-094). Paris : IGEN-IGAENR.

Oser la mixité ? Les bénéfices de la mixité sociale à l'école et dans l'éducation pour la cohésion sociale et la citoyenneté. (23 mars 2016) Dans Tourret, L., *Forum Rue des écoles*. Rennes : France Culture.

Réseau national des Espé (2017). Conseil d'orientation stratégique du réseau national du Réseau national des Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation : recommandations et propositions. *Les recherches en éducation et leur articulation avec la formation et le terrain*, dossier n°1.

Tourret, L. (2014). École : souhaitons-nous vraiment la mixité sociale ? *Forum Rue des écoles* (6 décembre 2014). Amiens : France Culture.

Van Zanten, A. et Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Voldman, D. (2015). Les métamorphoses de l'habitat populaire : la genèse des grands ensembles. Dans T. Kirzman, *En finir avec les banlieues ? Le désenchantement de la politique de la ville*. Paris : Editions de l'Aube.

Zoïa, G., Visier L. (2017). Femmes musulmanes dans quartier populaire *Ethnologie française*.(4), 683-692

Zoïa, G. et Visier, L. (2016). Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique. *Espaces et sociétés*, (3), 79–93.

IV. Annexes

Annexe 1

Tableau 6 : Nature des politiques de mixité dans les territoires d'expérimentation du ministère et dans les territoires observés par le CNESCO (décembre 2016)

Nature des politiques de mixité dans les territoires d'expérimentation du ministère (TEM) ¹ et dans les territoires observés par le CNESCO (décembre 2016)											
	partenariats ²	multicollège	sectorisation	fermeture	reconstruction	attractivité	Segpa...	primaire Cycle 3	dérogations	Urb ³	privé ⁴
Sites TEM 2016											
NANCY (1)	EN/CD	? Guynemer Chopin				xx		xx			
REDON	CD/EN	XX (2) affectations ?									Conv. ⁴
MONTPELLIER	EN/CD					xxx					
STRASBOURG	EN/CD/V		xx			xx		xx			
RIVE DE GIER	EN/CD	XX(2) affectations ?									
BREST (1)	EN/CD	XX(4) affectations ?									
Sites TEM 2017											
CASTRES	CD/EN	?			xxx	x		xx			
BREST (2)	EN/CD/V					xx		xx			
MARSEILLE	EN/CD		xx		xx						
CLERMONT	EN/CD/V		x	x	x	xx	xx	xx	xx		
PARIS 18	V/CD/EN	XX (2) fusion ?									
PARIS 19	V/CD/EN	XX (2) fusion ?									
PARIS 20	V/CD/EN	XX (2) fusion ?									
SITES CNESCO											
CLERMONT	EN/CD/V		x	x	x	xx	xx	xx	xx	x	
TOULOUSE	CD/EN	Appariements ?	x	xx	xx	xx	x	xx		x	
NANCY (2)	CD/EN		xx	xx	xx			x		x	
NIMES	V/EN/CD		xx	xx	xx	xx		xx		x	
PARIS	V/CD/EN	Fusions ?	xx			xx		x			
SS DENIS	CD/EN		x			xx		xx		xx	
CD 44	CD/en		x	x	x	x		xx		x	
DOUBS	EN/cd		xx	xx	xx	x		x		x	
LIMOGES			x	x	x	x		x		x	

¹ D'après les fiches présentées lors de la réunion organisées au ministère le 13 décembre 2016

² EN : éducation nationale ; CD : conseil départemental ; V : ville

³ Urb : intervention dans le domaine de l'urbanisation

⁴ convention

Annexe 2

Liste des personnes consultées dans le cadre de la concertation toulousaine.

Le dialogue citoyen Qui est concerné ?

> Les partenaires invités à la concertation

- Education nationale
- Chefs d'établissements (écoles et collèges publics et privés)
- Enseignants et représentants syndicaux
- Parents d'élèves et élèves
- Conseil départemental, Métropole et communes, services de l'Etat
- Tisséo SMTC
- Chercheurs
- Associations de quartiers, fédérations d'éducation populaire
- Conseils citoyens
- Bailleurs sociaux, Caisse d'allocations familiales
- Autres acteurs institutionnels et associatifs du monde éducatif et social



Annexe 3

Encadré 7 : Le rôle déterminant de l'Éducation nationale – L'exemple d'une action tous azimuts d'un collège pour en finir avec l'évitement

Dans une ville moyenne de l'Est de la France (50 000 habitants), un collège REP recrutant sur un secteur socialement mixte est parvenu en quelques années, entre 2011 et 2015 à faire progresser le taux de recrutement des élèves de certaines écoles de son secteur de 54 % à près de 90 %, et à faire en sorte que les demandes de dérogations entrantes soient supérieures aux demandes de dérogations sortantes.

Un écart problématique entre la composition sociale du secteur et celle du collège

Ce collège classé réseau d'éducation prioritaire, d'une capacité moyenne de 600 places, recrute ses élèves dans un secteur résidentiel relativement mixte. Il intègre dans son périmètre immédiat un quartier en politique de la ville, situé dans la ville-centre de l'agglomération, avec les indicateurs sociaux parmi les plus bas du département, et où est logé un grand nombre de familles d'origine turque ou maghrébine. Mais 60 % de son recrutement provient également d'une école de centre-ville et de celles de villages environnants, de la première couronne péri-urbaine, à la composition sociologique beaucoup plus favorisée.

Malgré les nombreux efforts des équipes qui l'avaient précédé depuis des années, le nouveau principal à son arrivée dans le collège en 2011 ne pouvait faire que le constat d'un évitement massif des familles des écoles situées hors du quartier de logement social.

Le principal a donc fait de la reconquête de ces publics un axe central de son intervention pour atteindre les objectifs de mixité et de lutte contre les inégalités qu'il s'était fixés. Il a donc conçu, à partir du diagnostic réalisé au moment de sa prise de fonction, un plan d'action à plusieurs niveaux. Celui-ci a produit des résultats significatifs en combinant une intervention forte au niveau des écoles du secteur, la revalorisation de l'image du collège, en développant un projet pédagogique qui se voulait fédérateur, ambitieux et innovant, et une attention particulière à l'accompagnement des enseignants, à l'implication des parents et à la considération des élèves.

Les leviers du plan d'action

Le développement d'une relation forte avec les écoles

La première démarche a été, dès 2011, de rencontrer l'ensemble des directeurs et des équipes enseignantes du secteur, et d'instaurer avec ces écoles élémentaires des relations approfondies, suivies et durables : visites systématiques des enseignants et des classes de CM2 au collège, mise en place de réunions régulières avec les directeurs d'école, travail en profondeur accompli entre enseignants de français et de mathématiques du collège avec leurs collègues du premier degré, participation de professeurs des écoles aux activités du collège y compris par l'intervention dans les

classes, possibilités pour certains professeurs du collège de travailler au contact des équipes enseignantes du primaire, etc.

Une action a également été menée en direction des parents des élèves des écoles : invitation à des journées portes ouvertes, possibilité de visiter le collège, rencontres...

La revalorisation de l'image du collège et le développement d'un projet pédagogique mobilisateur

Ce volet de l'action s'est déployé suivant plusieurs axes convergents :

- Adoption d'un projet d'établissement portant sur des thèmes visant à développer la cohérence de la communauté éducative : travail chaque année pendant quatre ans autour d'une des notions de liberté, égalité, fraternité, ou laïcité (projet pluridisciplinaire artistique et culturel, instauration de moments rituels et cérémoniaux, création d'événements festifs et mise en valeur médiatique) ;
- Attribution par le directeur académique du département d'options valorisantes organisées en « barrettes » pour éviter le développement d'une ségrégation intra-établissement liée à la création de filières spécifiques et de classes homogènes de niveau (label européen EOLE, établissement optimisé pour l'enseignement des langues : ouverture à l'international, valorisation de l'apprentissage des langues, valorisation des biographies langagières des enseignants et des familles, etc.) ;
- Encouragement aux innovations pédagogiques des enseignants, favorisant le travail en équipes disciplinaires et interdisciplinaires (élaboration de grilles d'emploi du temps rendant possible des moments de travail en commun, intégration, dès la première vague, des collèges expérimentateurs dans le domaine du numérique, puis accès au label collège connecté et au statut d'établissement préfigurateur⁽¹⁾) et l'accompagnement plus personnalisé des élèves (mise en place de dispositifs favorisant l'accompagnement personnalisé et les pédagogies différenciées, collaboration pour l'aide au devoir entre enseignants et assistants d'éducation recrutés sur des profils d'assistant pédagogique) ;
- Développement d'activités artistiques sportives et culturelles dans le collège, en dehors des heures de cours en lien avec les associations et les institutions culturelles locales ;
- Attention portée à la vie scolaire, en combinant considération, bienveillance, et fermeté (règlement intérieur élaboré et cosigné avec les élèves et les parents, conseil de la vie collégienne, modalités de mise en œuvre du conseil de discipline) ;

Utilisation des opportunités d'investissements effectués par la collectivité territoriale de référence (Conseil départemental) : réhabilitation du cadre bâti, constitution d'entités pédagogiques cohérentes – espace sciences, espace français et langues, espace humanités –, transformation du CDI en espaces multiples appropriables en autonomie par les élèves (label E3C, établissement centre de culture et de connaissances).

Une attention particulière portée à l'accompagnement des parents

La participation des parents à la vie de l'établissement et leur implication dans l'éducation de leur enfant est une préoccupation essentielle du chef d'établissement, qui a mis en place de nombreux dispositifs individuels et collectifs pour en favoriser la mise en pratique :

- Facilitation de l'accès individuel des parents aux responsables administratifs du collège et aux enseignants ;
- Réunions régulières avec l'ensemble des parents (début, milieu et fin d'année), association systématique aux événements marquants de la vie du collège (journées portes ouvertes, inaugurations, événements festifs...) ;
- Possibilité ponctuelle de participer à des activités pédagogiques de l'établissement, ou d'un repas à la restauration scolaire ;
- Responsabilisation des parents élus (« ils ont la clé du collège »), rencontres régulières avec le chef d'établissement au-delà de la participation aux instances ;
- Possibilité de préparation par les parents des séances du conseil d'administration ;
- Mise en place d'un espace dédié ;
- Utilisation de la Malette des parents et du dispositif école ouverte aux parents (cours de français dispensés à des parents allophones par des enseignants de l'établissement) ;
- Organisation avec les parents de formations sur le rapport des familles au numérique utilisé par les enfants, l'identité numérique et les risques liés à l'usage d'Internet ; formation aux risques auditifs.

Pour renforcer la confiance des parents, le principal du collège a mis en place une politique très volontariste et quasi-systématique de remplacement de courte durée des enseignants absents (formations ou congés).

L'accompagnement des enseignants : la priorité du chef d'établissement

Tout au long de cette action, le principal du collège a toujours considéré que l'engagement au quotidien des enseignants était une condition essentielle de la réussite de cette politique de reconquête de la mixité dans l'établissement (appuis sur le conseil pédagogique et sur les éléments moteurs au sein de l'équipe enseignante, élaboration d'un emploi du temps facilitateur, dégagement de moyens). Mais il faut également tenir compte de la difficulté intrinsèque à la prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves au sein des classes, dans un établissement de forte mixité⁽²⁾, alors que les enseignants de collège sont peu préparés à gérer cette complexité par leur formation initiale ou continue. L'échange avec les équipes de la Segpa, de l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et avec les enseignants du premier degré, a permis quelques avancées, mais c'est sans doute un des domaines dans lesquels l'action doit être renforcée.

La façon dont ont évolué les comportements d'évitement et de contournement des familles illustre comment une action déterminée et « tous azimuts » peut rompre le cercle vicieux de la stigmatisation et de la déqualification d'un établissement scolaire considéré pendant longtemps comme « le collège de la ZUP » à proximité immédiate de laquelle il est implanté.-

Une expérience reproductible et généralisable ?

Cette action démontre que les phénomènes de contournement des familles de leur collège de secteur peuvent être largement minorés pour autant que soient mis en œuvre tous les moyens par l'Éducation nationale de garantir aux parents et aux élèves des conditions de scolarisation optimales (pédagogie et vie scolaire).

Cette action a d'abord été rendue possible par la mobilisation du principal du collège et l'engagement actif et constructif de l'équipe enseignante. Ce travail a aussi bénéficié d'un environnement institutionnel très favorable (services académiques et collectivités territoriales) à un moment où les nouvelles orientations en matière de politique éducative à la suite de l'adoption de la loi de refondation de l'école (effectifs, socle commun de connaissances, de compétence et de culture, lien école collège, cycle 3, ouverture de l'école aux parents) sont venues conforter des orientations qui avaient été prises dès 2011.

Mais inscrire ce type d'intervention dans la durée et l'espace, et en pérenniser les effets, nécessiterait d'en traduire les innovations dans d'indispensables évolutions institutionnelles (formation initiale et continue, intégration des temps de concertation et du travail en équipe dans le statut des enseignants, modalités d'administration de l'institution Éducation nationale, modalités d'accompagnement et d'évaluation...).

(1) Salles en réseau, salles spécialisées, équipement mobile individuel, espace numérique de travail, classes inversées en langues vivantes, bulles de savoir, murs communicants, projet de liaison numérique avec les écoles, etc.

(2) Accentuée par la présence d'une unité pédagogique pour élèves arrivants allophones UPEAA.

Annexe 4

Encadré 8 : Les parents d'élèves toulousains et la mixité⁵⁵ : complexité et paradoxes, ressources et instrumentalisations

A Toulouse, les dix mois d'échanges engagés de septembre 2016 à juin 2017 lors de l'élaboration puis de la mise en œuvre du Plan départemental d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de Haute-Garonne, permettent de mesurer à la fois la complexité et le caractère parfois ambivalent des comportements des parents d'élèves concernés, de mieux prendre la mesure des ressources qu'ils peuvent représenter mais également des instrumentalisations dont ils peuvent faire l'objet.

⁵⁵ Article élaboré sur la base d'entretiens et de différents documents recueillis lors des missions d'observation réalisée à Toulouse par le coordinateur du réseau mixité du Cnesco de septembre 2016 à juin 2017 : 14-15 septembre 2016, 2-3 octobre 2016, 6-10 janvier 2017, 21-24 février 2017, 13-15 juin 2017 (lors de cette dernière mission menée conjointement avec Choukri Ben Ayed ont pu être menés notamment une dizaine d'entretiens approfondis avec 5 principaux de collèges et des groupes de parents adhérents ou opposés au projet).

Au cours de la mise en œuvre d'un élément important de cette politique – la fermeture des deux collèges Badiou et Bellefontaine du quartier du Mirail⁵⁶ et l'affectation des enfants des écoles qui dépendaient de ces établissements dans des collèges « favorisés » –, on peut distinguer deux grandes catégories de parents: les parents d'élèves des collèges « receveurs » où dominent les catégories socioprofessionnelles « favorisées », et les parents des collèges ségrégués, promis à la fermeture, où la plus grande sinon la quasi-totalité des enfants sont issus de familles de catégories socio-professionnelles « défavorisées ». Cette catégorisation ne tient bien sûr pas compte de la complexité et de la singularité des situations individuelles mais, dans le cas étudié elle renvoie à des entités relativement homogènes du point de vue des indicateurs socio-économiques utilisés pour les définir.

Une évolution des positions au fil de la concertation

Il faut tenir compte du caractère itératif de la réflexion menée collectivement et des différentes étapes de définition du projet, qui expliquent dans certains de ces groupes l'évolution des positions au fil du temps. Au démarrage du processus du dialogue citoyen en septembre 2016 (voir le descriptif du processus de concertation engagé dans encadré 5), certaines propositions du Conseil départemental, comme celle concernant la fermeture éventuelle de certains collèges n'étaient pas totalement figées et étaient posées sous forme d'un questionnement sur l'alternative entre rénovation lourde et relocalisation. Cependant la vigueur de certaines réactions, notamment celle de parents d'élèves des collèges « favorisés », refusant la proposition d'appariement en binômes des établissements au risque de voir leurs enfants au être affecté dans un collège « défavorisé », et, l'expression par certains acteurs d'une demande de fermeture d'un collège du Mirail, a conduit le Conseil départemental à modifier son discours dès novembre 2016 et à faire de nouvelles propositions.

Dans le même temps la diffusion large du diagnostic sur la mixité, les nombreux échanges lors des réunions publiques et des ateliers et la répercussion médiatique des débats ont permis de faire progresser la prise de conscience collective de la gravité du problème et de la nécessité de le traiter. Il faut également souligner le travail effectué par un certain nombre d'organisations syndicales et de parents d'élèves pour s'approprier cette question avec le concours de bons connaisseurs de la question : séminaire du SNES départemental en présence de Choukri Ben Ayed et réunion de l'ensemble des responsables des conseils locaux toulousains de la FCPE départementale en présence du coordinateur du Cnesco. Cet ensemble d'intervention a concouru à apaiser certaines inquiétudes et à créer un climat de débat constructif autour du projet comme en témoigne une pétition signée à l'automne par près de 120 enseignants du quartier, à l'initiative du SNIUPP et favorable au projet.

Une bienveillance des établissements d'accueil

Au terme de cette première phase du dialogue citoyen, conclue par l'adoption du Plan départemental d'amélioration de la mixité, on peut distinguer plusieurs types d'évolution chez les parents d'élèves des collèges toulousains.

⁵⁶ Cf. Encadré 7 : « Haute-Garonne : la convention Conseil départemental / Inspection d'académie, un cas d'école »

Parmi les parents d'élèves des collèges receveurs, après une première phase d'opposition forte à la proposition des binômes d'établissements, le projet d'accueil d'une cohorte d'enfants en provenance d'écoles implantées dans le quartier de la Reynerie n'a suscité que peu de réactions hostiles. Les quelques inquiétudes exprimées ici ou là ont vite été dissipées par l'annonce par les chefs d'établissement de mesures d'accompagnement notamment en matière de vie scolaire. On peut même noter l'expression par certains parents de leur volonté de participer activement à l'accueil bienveillant des familles des enfants nouvellement affectés dans les établissements receveurs. Ainsi dans le collège de Balma, les adhérents de la section locale de la FCPE ont proposé à la principale d'organiser des parrainages avec les familles en provenance de l'école Gallia pour faciliter leur intégration dans l'établissement. Dans ce même collège, depuis la rentrée, une dizaine de parents se sont portés volontaires, aux côtés des enseignants et des assistants d'éducation (AED), pour participer aux activités d'accompagnement éducatif et d'aide aux devoirs en contribuant à l'encadrement de groupes d'enfants, et se sont montrés intéressés pour faire de même avec les enfants venant de l'école Gallia.

Pour les parents d'élèves des collèges Badiou et Bellefontaine qui font l'objet de mesures de fermeture et de relocalisation, la situation est plus contrastée et trois types de comportements peuvent être identifiés : des parents initialement opposés à la fermeture qui s'y sont ralliés, des parents très hostiles au projet et qui ont tendance à durcir leur position, et des parents qui ont manifesté leur adhésion au projet, voire l'ont demandé expressément et exprimant, pour certains d'entre eux, ouvertement leur contentement.

Des oppositions liées à la tentation du repli sur soi

Dès l'annonce de la décision de la fermeture du collège Badiou, un groupe de parents a exprimé sa très forte opposition au projet. Ce groupe est issu de l'école la plus proche du collège, dont il est prévu que les enfants en CM2 soient scolarisés dans le collège d'une commune limitrophe de Toulouse, accessible en 35 minutes par le bus affrété à cet effet par le département (temps moyen des déplacements résidence/collège dans un grand nombre de collèges du département⁵⁷). Des questionnements légitimes ont pu nourrir les inquiétudes de ces parents concernant cet éloignement géographique : le fait de devoir automatiquement être inscrits à la demi-pension pour des enfants qui pour beaucoup ont l'habitude de rentrer déjeuner dans leur famille, la séparation des fratries lorsqu'une grande sœur ou un grand frère poursuit sa scolarité entamée au collège Badiou, l'éventuelle difficulté à entrer en relation avec l'équipe enseignante et la direction du collège et les risques de stigmatisation et de relégation des enfants originaires du quartier de la Reynerie dans les collèges d'accueil. Malgré les réponses apportées sur chacun de ces points par le Conseil départemental et la direction des services départementaux de l'Éducation nationale, une dizaine de ces parents, soutenus par certains enseignants du collège Badiou et de deux écoles primaires concernées et par quelques habitants du quartier sont entrés dans une logique de résistance au projet, utilisant tous les registres disponibles pour tenter de créer un rapport de force qui fasse revenir le Conseil départemental sur sa décision : pétition, blog, manifestations, lettres aux autorités, recours juridiques. Malgré les retentissements médiatiques nationaux et locaux de cette mobilisation, c'est l'adhésion massive des parents au dispositif qui l'a emporté

⁵⁷ Calcul effectué par les services du département de Haute Garonne

Au-delà des inquiétudes légitimes que la démarche de concertation qui a été menée a pu apaiser, deux grands types d'explications peuvent aider à comprendre cette résistance de quelques-uns. La première réside dans les réelles tentations du repli sur soi qui peuvent être constatées dans ces quartiers malmenés par la crise sociale et urbaine où peuvent dominer les sentiments de ségrégation, de stigmatisation et de relégation : repli sur la cellule familiale, avec des mères de famille dont les enfants constituent la principale préoccupation, pour lesquels elles développent un fort investissement affectif dans une volonté de leur offrir un cocon protecteur ; repli sur une identité de quartier valorisée, même si elle peut être fondée sur de réelles relations de proximité et la mobilisation de solidarités communautaires. Cette conception du repli sur soi n'indine pas à envoyer les enfants dans un extérieur perçu comme hostile voire corrupteur, avec un fort sentiment de défiance vis-à-vis de tout ce qui peut être rattaché à une institution. Le second phénomène est lié à la confortation de ces peurs par certains groupes constitués de militants de quartiers et d'enseignants et illustrée par la création du collectif parents / enseignants / habitants.

Proposer un environnement scolairement stimulant

Dans le cas du collège Bellefontaine, la situation parents/enseignants était très conflictuelle avant même le lancement du projet mixité. C'est ainsi qu'une association de parents d'élèves, très active dans l'accompagnement des parents des écoles et du collège de ce quartier ghettoisé du Mirail, demande depuis trois ans que le collège soit fermé, excédée par un mouvement de grève des enseignants ayant paralysé le fonctionnement de l'établissement tout au long de l'année scolaire 2014- 2015 et par l'absentéisme récurrent de certains professeurs. Ces parents ont réitéré leur volonté de fermeture lors du dialogue citoyen précédant l'adoption du plan « mixité » départemental. Au collège Badiou, s'est constituée dans des conditions assez proches en 2015 une association de parents d'élèves en réaction aux dysfonctionnements ressentis du collège, et contestant les représentants historiques des parents au conseil d'administration. Cette association, qui est très vite entrée en relation conflictuelle avec le principal du collège et s'est affiliée à la FCPE départementale en 2016, a tout d'abord manifesté son opposition à la fermeture, mais a rapidement évolué devant l'attractivité des propositions de scolarisations qui étaient faites à l'extérieur du quartier.

C'est d'ailleurs ce caractère attractif du projet, qui a cherché à prendre en compte les questionnements des familles, qui peut expliquer l'adhésion d'une très large majorité des parents aux propositions faites par le Conseil départemental et l'Éducation nationale comme en témoignent les réponses positives (plus de 90 %) lors de la constitution des dossiers d'affectation en juin 2017. La plupart de ces familles perçoivent en effet l'intérêt, et la chance, que représente la possibilité d'ouvrir l'horizon de leurs enfants dans un environnement scolairement stimulant. Les réponses vont d'ailleurs au-delà des prévisions, de nombreux parents, qui utilisaient précédemment la voie des dérogations ou du recours au privé pour éviter le collège Badiou, souhaitant inscrire leur enfant dans le nouveau collège public d'affectation.

Des leçons à tirer pour mieux associer les parents dans le processus

Plusieurs leçons peuvent être tirées de cette première étape de l'expérience toulousaine :

- Les politiques de mixité peuvent trouver un écho et un soutien significatif chez les acteurs éducatifs comme chez les parents.
- Il faut prendre au sérieux les inquiétudes et les appréhensions notamment de familles populaires qui ne veulent pas se trouver dans de nouvelles situations de stigmatisation et de relégation. Les principaux des collèges « receveurs » sont conscients de la nécessité d'anticiper les effets purement scolaires de l'accueil d'élèves de niveaux « faibles » dans des établissements à forte exigence académique avec l'obligation de la répartition de ces élèves dans l'ensemble des classes.
- Une concertation approfondie, dans une relation étroite avec le terrain, est indispensable à l'obtention d'un consensus minimal pour construire une politique de mixité à laquelle adhéreront les principaux intéressés.

Un effort à poursuivre dans la durée

Il faut désormais réussir l'intégration dans les collèges, et maintenir un dispositif performant de suivi et d'accompagnement apte à régler rapidement les problèmes qui ne manqueront pas de surgir au quotidien et dont la résolution sera déterminante pour le succès de la démarche.

Les parents doivent être rassurés sur le devenir des cohortes des enfants qui resteront scolarisés dans les collèges Badiou et Bellefontaine de la 5^e à la 3^e par la mise en œuvre d'un projet éducatif valorisant.

Les leçons tirées de cette première étape ont permis d'adapter les concertations lancée dès l'automne à propos de la fermeture du collège Bellefontaine repoussée à la rentrée 2019, et avec les parents concernés par l'entrée en 6^{ème} d'une nouvelle cohorte d'enfants scolarisés en CM2 dans les écoles bénéficiaires du dispositif « Badiou » (cf. encadré et annexe sur le dialogue citoyen toulousain)

Le Conseil départemental et la DSDEN de Haute-Garonne peuvent s'appuyer pour ce faire sur les dynamiques en cours dans les collèges receveurs mais aussi dans les autres collèges REP+ comme le collège Rosa Parks. Celles-ci visent à développer les formes les plus diverses d'association des parents au sein des collèges comme dans les écoles du secteur : accueil renforcé des parents dans les établissements, explicitation des attentes de l'école, ateliers de rentrée, possibilité d'assister à des cours dans les classes, participation à certaines activités éducatives, carnets de réussite, accessibilité de l'espace numérique de travail et de Pronote, travail en relation avec les associations de quartier...

Encadré 9 : Diversité et hétérogénéité : accentuer l'effort de formation initiale et continue des enseignants⁵⁸ (Cf. texte complet en annexe XXX)

Promouvoir la mixité dans les établissements scolaires nécessite que soit prise en compte la gestion pédagogique de la diversité et de l'hétérogénéité par les professionnels concernés, en premier lieu les enseignants. Cette mixité présuppose en effet la mise en œuvre efficace de pratiques adaptées et requiert l'adhésion des enseignants. Or il faut constater que ceux-ci, particulièrement dans les collèges, se sentent souvent insuffisamment préparés, par leur formation initiale comme par leur formation continue, à prendre en charge ces situations. Cet accompagnement et cette formation des enseignants figurent en bonne place dans les préconisations élaborées par le Cnesco à l'issue de la conférence de comparaison internationale sur les mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école de juin 2015. Ces mesures devraient être systématiquement intégrées dans les plans d'action partenariaux élaborés dans les territoires et dans les conventions signées entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales.

Des thématiques inégalement prises en charge dans les formations

Un réel effort est accompli dans certains territoires pour développer des formations sur l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique. Ainsi dans l'académie de Versailles, l'hétérogénéité est une priorité affichée comme telle et considérée comme un réel besoin exprimé dans les établissements et les bassins d'éducation, par les enseignants du second degré notamment. Selon les responsables académiques, les stages organisés sur ce thème sont en forte croissance, et, la plupart du temps, organisés au sein des établissements. Les occurrences des formations proposées sur le thème de la diversité et/ou de la mixité sont beaucoup moins nombreuses. Il serait également nécessaire que l'approche en termes de connaissance des publics soit plus développée dans les nouvelles maquettes des Éspé et dans les plans de formation académiques. Ce thème est toutefois souvent abordé indirectement dans les formations consacrées aux relations entre l'école et les familles. Il faut souligner par ailleurs, que dans la dernière période, les contraintes imposées par les réformes – nouveaux programmes et réforme du collège - ont souvent empêché que puissent être satisfaits d'autres besoins de formation continue dans un contexte où les moyens disponibles dans ce domaine semblent très insuffisants.

Les initiatives de l'école supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR)

En ce qui concerne la formation des cadres de l'Éducation nationale, chefs d'établissement et corps d'inspection, l'ESENESR, qui participe au Réseau mixités à l'école du Cnesco, a, de sa propre initiative, récemment introduit la thématique de la mixité dans plusieurs de ses interventions : organisation de

⁵⁸ Cf. également le dossier différenciation pédagogique du Cnesco

conférences et d'interviews faisant l'objet de captations vidéo mises en ligne sur son site, émission web radio enregistrée en mai 2016 et mise également en ligne, création de modules de formation dans les formations statutaires et d'adaptation à l'emploi des cadres intermédiaires de l'Éducation nationale. Ainsi des demi-journées de formation sur la mixité ont été introduites dans le cadre des formations présentiels des futurs chefs d'établissement et inspecteurs du premier degré. Ce thème est également abordé lors des café forums organisés pour permettre aux stagiaires d'échanger à partir des actions qu'ils mettent en œuvre sur leurs territoires. Il pourra également être traité dans le cadre des projets personnels de professionnalisation accompagnés par des chercheurs. Les problèmes liés à l'hétérogénéité sont également traités de façon transversale dans des journées de formation comme celle sur l'inclusion qui permet d'aborder la problématique de la mixité à partir de l'inclusion des primo-arrivants, des CSP les plus défavorisées ou des enfants du voyage.

Les freins liés aux dysfonctionnements structurels de la formation initiale et continue des enseignants

Ces difficultés de prise en charge des questions de diversité et d'hétérogénéité relèvent pour partie des dysfonctionnements structurels constatés de façon plus générale, et non spécifiques à ces thèmes et qui empêchent la formation initiale et continue des enseignants de répondre de façon pleinement satisfaisante aux besoins posés par les évolutions du métier :

La formation continue n'est pas obligatoire et des moyens limités lui sont alloués. Les plans de formation académiques et leurs déclinaisons départementales sont souvent conçus selon une démarche de catalogue, privilégiant les formations descendantes et les inscriptions individuelles plutôt que des formations collectives articulées aux problèmes rencontrés sur le terrain dans les établissements et les bassins d'éducation.

La réforme de la formation initiale est inachevée. La nature et le positionnement du concours de recrutement font aujourd'hui obstacle à l'instauration d'un continuum de formation constitutif d'un véritable parcours de professionnalisation, par un double effet négatif. D'une part, les étudiants sont recrutés sur des éléments qui ont peu de rapport avec la professionnalité. D'autre part, ceux qui arrivent directement en Master 2 après le concours n'ont pu bénéficier de la mise en place des parcours qui se développent dans les Éspé et qui permettent de penser la progressivité de l'insertion professionnelle des étudiants dès leurs stages de M1, que ce soit dans la prise en main d'une classe, d'un groupe d'enfants à besoins particuliers ou par un travail sur un projet précis avec l'ensemble de la communauté éducative. Ainsi certains étudiants qui suivent des modules les préparant dès la L2, peuvent bénéficier de six années de formation si l'on induit deux années éventuelles d'accompagnement des néo-titulaires au sortir du master, alors que d'autres, admis après le concours en M2 ne disposent que des trois dernières années de ce cursus. Ce temps plus ou moins long de formation facilite ou non les possibilités de multiplier les stages et les expériences dans les situations les plus diverses. Ces mises en situation ont pourtant démontré leur utilité pour bien comprendre la façon dont peuvent être abordées les questions de mixité et d'hétérogénéité dans la

posture éducative (cf. la proposition faite par Jean-Paul Delahaye dans son rapport sur école et grande pauvreté ⁵⁹).

Reste également ouvert le chantier du tronc commun et de la nécessaire convergence d'actions de formation entre professeurs des écoles et ceux de collèges, au moment où le nouveau cycle 3 et l'importance de renforcer le lien école-collège imposent de nouvelles collaborations.

On peut faire l'hypothèse que les interventions de chercheurs à la demande des professionnels et en accompagnement dans les établissements pourraient produire des effets positifs sur la mobilisation des équipes et leur capacité réflexive. Mais elles sont le plus souvent le fait d'initiatives isolées et restent marginales⁶⁰. Le comité d'orientation stratégique des Espé s'est emparé de cette question des liens formation/recherche (Réseau national des Espé, 2017) avec la volonté de le faire progresser en renforçant la relation des équipes de recherche avec le terrain avec des établissements. La récente création à titre expérimental de l'institut Carnot de l'Éducation d'Auvergne Rhône Alpes, qui a pour but de fédérer les ressources de la recherche en éducation sur un territoire autour du triptyque recherche/pratique/formation, peut ainsi ouvrir de nouvelles perspectives. À noter également à Toulouse les convergences du dispositif PILAR (projets d'initiative locale adossée à la recherche) initié par le rectorat avec les appels à projet de recherches collaboratives lancés depuis deux ans par une Structure Fédérative de Recherche adossée à l'Espé, regroupant plus de 20 laboratoires et près de 300 chercheurs.

Les premières propositions du groupe de travail sur la formation du Réseau Mixités à l'école du Cnesco

Conscient de l'importance de la mobilisation des enseignants pour la réussite des politiques de mixité, et du rôle essentiel que joue leur formation initiale et continue, le groupe de travail du Cnesco réuni sur cette question⁶¹ a élaboré une première série de recommandations (non exhaustives qui ne pourront prendre tout leur effet, pour certaines d'entre elles, qu'à travers une évolution plus globale du cadre structurel et institutionnel).

- Les plans d'actions visant à développer la mixité sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement devraient comporter systématiquement un volet concernant la formation initiale et continue des enseignants et l'association de la recherche à la démarche, avec des engagements précis concernant l'implication des partenaires et la mobilisation des Espé, de l'université, et des responsables académiques de la formation.

⁵⁹ Jean-Paul Delahaye, rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Rapport à la ministre de l'Éducation nationale, mai 2015, proposition 48 p.132 : Intégrer, dans le cursus de formation des personnels d'enseignement et d'éducation, entre la L2 et le M2, un temps d'activité associative en zone urbaine ou en zone rurale permettant une connaissance concrète des lieux et des conditions de vie des enfants des milieux populaires. Par exemple, encadrement d'activités extra-scolaires, aide aux devoirs en liaison avec l'AFEV, appui aux actions d'un DRE, actions d'aide à la parentalité, actions de lutte contre l'illettrisme... Ce temps d'activité associative est validé dans le cursus de formation.

⁶⁰ Cf. le travail de réflexion effectué avec des anthropologues par le Lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, ayant donné lieu à la publication d'un ouvrage récent « Comment vivre ensemble quand on ne vit pas pareil » (Ed. La Ville brûle, mai 2016).

⁶¹ Qui comprend notamment des représentants du réseau des Espé, de l'ENENESR, des responsables académiques de formation et des chefs d'établissements membres du SNPDEN

- La formation initiale doit intégrer dans le parcours de professionnalisation les thématiques de la mixité, de la diversité et de l'hétérogénéité dans des modules de formations et à travers des mises en situation lors des stages dans et hors des écoles (cf. la proposition de Jean-Paul Delahaye déjà citée). Dans ce contexte, devrait être généralisée la possibilité pour les étudiants d'être employés temporairement par les collectivités territoriales ou les associations d'éducation populaire, dans les activités péri et extra-scolaires qu'elles organisent.
- À l'instar de ce qui se fait dans la formation des ingénieurs, le sujet de mémoire de master, dont il faut préserver le caractère d'introduction à la recherche, devrait être plus systématiquement choisi en lien avec des problématiques en questionnement dans les établissements d'accueil des stagiaires. Le rendu de ce travail devrait également être mieux valorisé lors de sa soutenance, en y associant l'encadrement intermédiaire de l'Éducation nationale (tuteurs, maîtres formateurs, directeurs d'école, IEN...) et certains partenaires de terrain (associations partenaires de l'école, périscolaire...).
- Les plans académiques et les plans départementaux de formation, les dispositifs de formation des enseignants du premier degré doivent intégrer les thématiques de mixité, de diversité et d'hétérogénéité en privilégiant des formations sur site et en équipe, partant des besoins des écoles, des établissements et des bassins d'éducation, et des pratiques concrètes des professionnels sur le terrain. Des temps et des moyens suffisants doivent être dédiés à ces formations, qui pour certaines devraient être ouverts à d'autres intervenants (équipes d'animation périscolaire, intervenants du programme de réussite éducative ou des dispositifs d'accompagnement à la scolarité). Des dispositifs de remplacement doivent systématiquement être mis en place lorsque ces formations sont prévues dans le temps scolaire dans l'intérêt de la scolarité des enfants mais aussi dans le but de rassurer les parents sur la continuité du service public. De façon ponctuelle, et au moment où leur avancée dans la professionnalisation le permet, les stagiaires en formation pourraient contribuer au remplacement des enseignants en formation.
- Les relations avec la recherche devraient être développées en dotant les établissements d'un statut d'établissement formateur et en associant dans la durée des équipes de chercheurs comme cherchent à le faire les Lieux d'éducation associés (LéA) de l'Institut français d'éducation, les instituts Carnot de l'éducation en cours de création ou certaines fédérations de recherche universitaire. Des financements « mixité » devraient être fléchés, sur le modèle de l'appel à projets e-FRAN (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique) lancé avec succès en 2015, pour financer des doctorants et/ou des enseignants qui se sont lancés à titre personnel dans la reprise d'études universitaires (master ou doctorat) et qui pourraient bénéficier de décharges partielles pour accompagner des équipes enseignantes dans leur réflexion en leur apportant l'appareillage scientifique nécessaire, tout en pouvant nourrir leurs propres recherches de l'apport de ces pratiques⁶².

⁶² L'université d'Aix-Marseille a ainsi comptabilisé près de 500 enseignants titulaires et en exercice inscrits de leur propre initiative dans des formations universitaires en 2016-2017 qui pourraient constituer un vivier potentiel pour cet accompagnement.

Annexe 6

Encadré 10 : Le dialogue citoyen de Toulouse

Les ingrédients d'une concertation aboutie

La démarche toulousaine de mise en œuvre d'une politique de mixité sociale dans les établissements scolaires s'inscrit dans un moment particulier de l'intervention de la collectivité départementale. L'initiative du Conseil départemental de Haute-Garonne prend consistance en effet dans le cadre d'une réflexion globale de cette institution sur la façon de mener des politiques publiques dans un contexte de désaveu massif des citoyens à l'encontre des élus, marqué par une abstention record lors des élections cantonales de 2015. Le Conseil départemental décide alors, à l'aube de ce nouveau mandat, de modifier substantiellement ses modalités d'action en tentant d'instaurer un dialogue citoyen qui rompe avec les façons de faire antérieures et redonne confiance à la population en mobilisant les compétences d'usage. Cette nouvelle méthode de concertation approfondie va s'avérer positive pour la mixité sociale à l'école puisqu'on peut dire après plusieurs mois d'exercice qu'elle a d'ores et déjà produit des résultats notables.

Le développement d'une culture de participation citoyenne après l'élection de 2015

Le concept de dialogue citoyen est donc promu en Haute-Garonne par l'assemblée départementale issue du scrutin d'avril 2015 et son nouveau président, Georges Méric. Cette volonté de renouer un contact plus interactif avec la population se traduit par la création d'un service et d'une délégation dédiés au dialogue citoyen, chargés d'une mission transversale d'animation de l'ensemble des politiques départementales. Dès 2015 sont prises plusieurs initiatives visant à développer cette culture de la participation : élaboration d'une charte de la commande publique, enquête sur les transports et sur le schéma de lecture publique, mixité en mobilisant une palette de moyens d'action très diversifiés : ateliers, réunions publiques, enquêtes participatives, outils numériques (site Internet, Facebook, Twitter, open data...). La définition d'une méthodologie opérationnelle et l'élaboration d'une charte sont validées par des rencontres/forum du dialogue citoyen⁶³. Ces acquis nourriront l'approche en matière de mixité avec une attention toute particulière portée à la façon de partager le diagnostic avec les acteurs et tout particulièrement les familles, à travers des formulations accessibles à tous, dans une logique de transparence et sans édulcorer les propos.

L'équipe projet : Un pilotage assertif et partenarial

Comme pour le dialogue citoyen, la mise en place d'un pilotage performant par le Conseil départemental a été une condition essentielle de l'efficacité de l'intervention. Il a pu prendre appui sur les fortes synergies développées entre l'instance politique et l'administration territoriale : forte implication du président de l'exécutif et de sa vice-présidente déléguée à l'éducation, constitution à

⁶³ Cf. description plus complète de ce dispositif dans le mémoire de master de Sarah Conquet « améliorer la mixité sociale dans les collèges Hat-garonnais » juin 2017 université Jean Jaurès Toulouse.

l'interne de l'administration départementale d'une équipe projet composé d'un trio articulant cabinet / direction générale et direction opérationnelle⁶⁴. C'est dans cette configuration qu'ont été effectués des travaux préparatoires engagés dès la fin de l'année 2015, qui ont abouti à la délibération du Conseil départemental du 29 juin 2016 définissant un premier contenu du projet et adoptant les modalités du dialogue citoyen engagé en septembre 2016. Pour mener à bien cette concertation, les services du département ont jugé indispensable de se doter d'une assistance à la maîtrise d'ouvrage (AMO) confiée à un bureau d'étude extérieur à la région, dont les conseils méthodologiques ont permis d'ajuster les modalités de l'échange avec les différents acteurs tout au long du déroulement du processus (organisation concrète des réunions pour favoriser la prise de parole, débriefing des rencontres, restitution des échanges – verbatims, dires d'acteurs... , adaptation de la communication). Parallèlement à cette organisation interne s'est progressivement construit le système de relations avec les partenaires institutionnels. Après une première phase où il a fallu dépasser les incompréhensions liées aux différences de perceptions de la réalité et travailler à une acculturation réciproque, des relations solides se sont construites avec les services académiques avec, au fil du temps, partage du diagnostic et co-élaboration d'un plan d'action permettant de parler d'une même voix face à des familles et des enseignants dont il fallait gagner la confiance : échanges réguliers dépassant le formalisme institutionnel, réelle élaboration d'un diagnostic partagé, présentation d'un document commun au CDEN, instauration d'instances communes de pilotage, élaboration d'un projet de convention. Malgré la complexité des relations politiques liée à la diversité des appartenances partisans, des relations ont pu être nouées avec la ville et la métropole, chacune des parties étant consciente, à des niveaux divers, de l'intrication des phénomènes de ségrégation scolaire et de la nécessité d'un minimum de collaboration entre les différents échelons territoriaux pour y faire face. Dans un contexte électoral qui comportait au printemps 2017 de forts risques d'instrumentalisation, les acteurs locaux ont su gérer ces relations de telle façon qu'elles ne nuisent pas au projet. Mais si l'Éducation nationale a pleinement joué son rôle d'accompagnement, l'État dans son expression préfectorale (politique de la ville) a adopté une posture plus attentiste. À noter enfin l'implication de la Caisse d'allocations familiales par le biais de son équipe en charge du suivi de la mise en œuvre du dispositif CLAS d'accompagnement à la scolarité, particulièrement implanté en Haute Garonne.

Une méthode originale de concertation

L'agenda du dialogue citoyen, tel qu'il a été adopté en juin 2016, comprend trois grandes étapes. De septembre à décembre 2016, la concertation vise à aider la prise de décision du Conseil départemental qui interviendra en janvier 2017 après avis du CDEN. La seconde phase, de janvier à juin 2017, a pour objectif d'accompagner la mise en œuvre concrète du plan d'action adopté en janvier pour assurer le mieux possible la rentrée de septembre 2017. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, la troisième phase de concertation est consacrée au suivi des actions, à leur évaluation et à la préparation de la rentrée 2018.

Au cours de la première étape, il faut souligner la multiplicité des vecteurs utilisés pour mener à bien la concertation avec le plus grand nombre avec trois vagues (septembre, octobre, novembre) de

⁶⁴ Directeur général adjoint des services en charge des transports et de l'éducation, chargée de mission du cabinet en charge du dossier, directrice du service éducation.

réunions publiques ouvertes à tous, organisées dans chacune des trois circonscriptions définies pour l'occasion. Lors de ces réunions, en présence des élus et des représentants des services académiques, le débat a été introduit par trois présentations différentes, évoluant au cours du processus. Ont tour à tour été présentés le diagnostic (septembre), puis définis les différents scénarios envisageables (octobre) et enfin le plan d'intervention tel qu'il résultait de ces échanges (novembre).

Dans le même temps, à partir du mois d'octobre ont été organisés dans les quinze collèges concernés (Rep+ et collèges receveurs) des ateliers de travail, en l'absence des élus mais avec la présence du service du Conseil départemental. Parallèlement ont été rencontrés l'ensemble des syndicats enseignants et les fédérations de parents d'élèves, parfois à plusieurs reprises, ainsi que les dix associations intervenant sur le quartier du Mirail dans l'accompagnement des familles.

Le site internet du conseil départemental a relaté toutes ces rencontres mettant en ligne l'intégralité des documents diffusés au cours des réunions publiques.

Ce ne sont que plus tardivement, après les vacances scolaires de février 2017 que seront lancées les réunions dans les écoles primaires du secteur du collège Badiou, directement impactées par la première série de mesures entrant en vigueur à la rentrée 2017. Ce retard, qui a été reproché par des parents concernés hostiles au projet, est imputable notamment à deux éléments qui relèvent de la dynamique participative telle qu'elle a été engagée : la première mouture du projet adoptée en juin 2016 était exclusivement centrée sur les collèges et sur la constitution de binômes entre collèges favorisés et défavorisés, exduant les écoles de la démarche, et la première phase de concertation avait été essentiellement pensée à travers la mobilisation des communautés éducatives des collèges. Par ailleurs, ce n'est qu'à la fin de l'année 2016 que les contacts se précisent avec la mairie, au moment où se développe la prise de conscience qu'il faut inclure les écoles dans la démarche. Or, le Conseil départemental ne peut intervenir auprès des parents et des enseignants du premier degré qu'avec l'accord de la DSDEN, mais aussi de la municipalité qui a compétence pour tout ce qui touche à l'école primaire. Cet accord sera donné début 2017 et permettra d'organiser dès la fin du mois de février une série de réunions dans chaque école, avec dans le même temps la mise en place d'un forum pour répondre aux questions posées par les parents d'élèves de CM2 concernés.

Un dialogue citoyen réducteur de polémique et producteur de consensus

Dans la première étape de septembre à décembre, le dialogue citoyen a organisé plus de 50 réunions regroupant plus de 1 000 personnes. Il s'est poursuivi lors du premier semestre 2017 avec les centaines de parents et de membres d'équipes éducatives concernées par la mise en œuvre des premières mesures accompagnant la fermeture du collège Badiou. Mais l'énergie déployée a produit de nombreux effets tant au niveau des modifications apportées au projet, aux relations qui se sont nouées entre les familles, les établissements scolaires et les institutions et plus largement avec l'ensemble de la communauté éducative, mais aussi sur les représentations des services concernant la réalité du fonctionnement de certains quartiers.

Le projet a subi des évolutions considérables. La discussion autour du diagnostic a fait prendre conscience à l'ensemble des participants de l'importance des phénomènes de ségrégation et

d'évitement. Le projet d'appariement en binôme d'établissements favorisés et défavorisés a été assez rapidement abandonné. La notion de choix des parents mise en avant au début de la concertation a également très vite cédé la place à la nécessité pour les pouvoirs publics d'assumer leur responsabilité d'organisation de la répartition territoriale des établissements pour autant que soit garantie aux parents l'égalité de la réponse éducative offerte par le service public. Les hésitations qui pouvaient persister quant à l'opportunité de fermer les collèges les plus ségrégués ont été aussi levée par la force de l'expression des demandes venues du terrain, et malgré les réactions d'une minorité. Et c'est dans la discussion avec les autres partenaires institutionnels que s'est progressivement imposée l'idée d'une re-sectorisation en partant des secteurs d'école primaire, affectant la cohorte entière d'une école primaire à un collège dit favorisé.

La façon dont le projet a été adopté pour avis au Conseil départemental de l'Éducation nationale de janvier 2017 à une très large majorité, et l'abstention de certains syndicats enseignants exprimant une vigilance attentive, puis par une tout aussi confortable majorité par le Conseil départemental, y compris avec certaines voix significatives de l'opposition⁶⁵.

Ce débat a eu pour résultat de faire émerger chez un grand nombre de parents du quartier du Mirail, une fois rassurés par l'accompagnement mis en place, l'expression d'un sentiment de reconnaissance de l'effort accompli par la collectivité, ouvrant des horizons nouveaux pour leurs enfants. Mais il a également mis en évidence certains comportements de solidarité chez les parents des collèges receveurs, là encore rassurés par les moyens mis en œuvre. Ces attitudes montrent qu'une telle politique de mixité peut parfois bénéficier d'une adhésion plus forte que celle à laquelle s'attendent parfois les décideurs quand ils traitent de cette question (cf. Encadré 3).

Du côté de l'Éducation nationale au-delà de l'adhésion de la direction académique, et de certains membres des corps d'inspection (IA-IPR et IEN), il faut noter l'engagement de plusieurs principaux (pales) de collège qui ont vu dans cette politique de mixité l'opportunité de faire évoluer le projet pédagogique de leur équipe et de renforcer le lien avec les écoles qui leur sont rattachées.

Ce travail de concertation permis de répondre aux interrogations légitimes tout en réfutant les fausses nouvelles et les rumeurs, et en atténuant le caractère polémique de propos parfois évoqués sans nuances.

Il ne s'agit pas non plus de passer sous silence les insuffisances inévitables d'une telle démarche. Ont déjà été évoqués les retards pris dans la consultation des parents dans les écoles primaires, la façon dont ont été faites les invitations aux ateliers dans certains collèges, qui favorisaient la participation des enseignants par rapport à celle des parents.

Malgré cela, les organisateurs du dialogue citoyen ont su composer avec deux impératifs *a priori* inconciliables : laisser le temps à la discussion de cheminer, tout en concluant suffisamment tôt la première phase du débat pour ne pas être emporté dans les débats des élections présidentielles et législatives.

⁶⁵ « Bras de fer entre syndicats et Département sur l'avenir des collèges Badiou et Bellefontaine, à Toulouse » sur le site Actu.fr, consulté le 17/04/2018 à l'adresse : https://actu.fr/occitanie/toulouse_31555/bras-de-fer-entre-syndicats-et-departement-sur-lavenir-des-colleges-badiou-et-bellefontaine-a-toulouse_3802725.html

Enfin, cette concertation sans précédent a également eu un impact important sur les représentations que pouvaient avoir les services du département sur le fonctionnement des établissements scolaires et sur la réalité de ce que vivent et ressentent les familles des quartiers en faisant tomber certaines représentations simplistes et stéréotypées.

Points de vigilance pour la poursuite de la démarche

L'importance des mutations en cours dans l'organisation du système scolaire toulousain impose de maintenir la mobilisation de l'ensemble des acteurs dans la durée, pour réussir l'année scolaire 2017-2018, préparer la rentrée 2018 et réaliser le projet prévu pour les collèges non concernés par les fermetures/relocalisations. Un comité de suivi élargi basé sur la composition du CDEN, augmenté de quelques partenaires qui n'en était pas partie prenante (Métropole, Politique de la ville, CAF...) a été réuni pour la première fois début juillet 2017. Il devrait permettre de faire le point régulièrement sur l'avancée de l'action.

Reste posé le devenir du projet pédagogique au bénéfice des cohortes d'élèves achevant leur scolarité dans les deux établissements qui seront définitivement fermés, ainsi que la décision éventuelle de limiter cette situation aux deux années qui viennent en incorporant la dernière cohorte de 3^e dans un lycée à proximité.

Enfin, le système de suivi et d'accompagnement par la direction académique des équipes impliquées dans le projet doit être stabilisé : valorisation et capitalisation des initiatives prises par les chefs d'établissement dans les collèges, formation des enseignants, évolution des dispositifs REP, lien avec l'évaluation et la recherche...

Annexe 7

Encadré 11 : Un exemple d'association de la recherche aux politiques de mixité, l'accompagnement sociologique d'un projet de reconstruction d'un groupe scolaire

Depuis 2013, la ville de Nîmes a souhaité confier à des enseignants-chercheurs de l'université de Montpellier (Geneviève Zoia et Laurent Visier) une mission d'accompagnement de l'élaboration d'un projet de reconstruction d'une école située dans un quartier populaire très précarisé, à forte population immigrée et issue de l'immigration. Cette démarche originale illustre la fécondité d'une collaboration entre la recherche et le service d'une collectivité territoriale pour l'élaboration d'une action publique innovante quand elle s'inscrit dans un cadre institutionnel stabilisé à moyen et long termes.

La genèse du projet

Dès 2011, la direction de l'éducation de la ville de Nîmes mettait en évidence l'importance des phénomènes d'évitement par certaines familles de cette école, située dans le quartier considéré comme prioritaire dans le cadre de la politique de la ville⁶⁶. Dans le document produit à ce sujet sont évoquées l'obsolescence des bâtiments et l'opportunité de se saisir des évolutions urbaines du secteur. L'implantation de nouveaux logements, à proximité immédiate du quartier endavé, permet en effet de proposer la reconstruction du groupe scolaire⁶⁷ dans un endroit mieux à même de capter l'apport de ces populations nouvelles, dans la perspective explicite d'améliorer ainsi la mixité sociale de l'école.

Après avoir entendu, dans une rencontre nationale de l'association nationale des directeurs éducation des villes (ANDEV), une anthropologue montpelliéraine (Geneviève Zoia) évoquer l'impact des phénomènes de ségrégation sur l'échec scolaire et les effets bénéfiques de la mixité sociale dans les écoles, le directeur du service éducation de la ville de Nîmes propose de confier à des enseignants-chercheurs une mission d'accompagnement du projet en gestation. Soucieux de prendre en compte des questions aussi fondamentales que celle de l'échec scolaire, en lien avec les aspects touchant aux compétences communales (localisation de l'école, taille, sectorisation, organisation des locaux, intervention dans les temps scolaires et périscolaires), et plutôt que de faire appel à un bureau d'études, il souhaite bénéficier d'une expertise universitaire faisant autorité auprès des différents décideurs internes de la ville, des partenaires de la commune, comme auprès des responsables académiques et des enseignants.

Les ingrédients d'une recherche action efficace

Un portage politique et institutionnel formalisé

⁶⁶ Thierry Leouffre, Maria Marcoux, Etude Mas de Mingue – Courbessac, avril-mai 2011, ville de Nîmes.

⁶⁷ Sont associées au projet de nouveau groupe scolaire, l'école élémentaire (11 classes) et les deux écoles maternelles (3 classes chacune) du quartier enclavé.

La volonté de la commune de formaliser cette relation avec l'université, s'est concrétisée par la signature d'une convention avec l'équipe d'enseignants-chercheurs après le vote à l'unanimité le 6 avril 2013 par le conseil municipal de Nîmes, d'une délibération autorisant le financement d'une « mission d'assistance scientifique en sociologie de l'éducation pour la reconfiguration d'une offre scolaire en vue de favoriser la réussite scolaire et de lutter contre le décrochage ».

Cette contractualisation permet de donner les moyens et la légitimité à l'équipe de chercheurs qui peut inscrire sa mission dans la durée, depuis l'élaboration du diagnostic initial jusqu'à l'accompagnement du nouveau groupe scolaire lors de son ouverture en 2019. Cette notion de durée est essentielle. Elle garantit la continuité de l'intervention auprès des différents partenaires de la communauté éducative, notamment les parents et les enseignants. Elle est conforme aux temporalités de la dimension recherche du processus.

Elle comprend plusieurs étapes, précisées au fur et à mesure de l'avancée du projet, et qui sont ainsi décrites par le commanditaire :

- Objectif 1 : Faire partager à l'ensemble des acteurs de terrain une analyse concordante de la problématique de la réussite scolaire dans le quartier (lever les *a priori* entre acteurs (...)) (2013).
- Objectif 2 : Définir des préconisations partagées (2014).
- Objectif 3 : Définir un programme d'actions éducatives favorable à la réussite scolaire (janvier 2015) et un programme de construction conforme à ces intentions (septembre- octobre 2015 pour un concours d'architecte prévu en 2016).
- Objectif 4 : Assurer la communication auprès des différents acteurs tout au long de la démarche.
- Objectif 5 : Élaborer des outils de suivi et d'évaluation sur la réussite des enfants fréquentant la nouvelle école (2017-2019).

Le dispositif de recherche

Il est animé par un binôme de professeurs de l'université de Montpellier : une ethnologue, professeur d'anthropologie et responsable de master à l'Espé (Geneviève Zoia), un professeur de sociologie (Laurent Visier), rattaché à la faculté de médecine et responsable d'un master en direction des professions de santé. Dans leur intervention sur le terrain, ces deux chercheurs sont accompagnés par une doctorante, dont la thèse démarrée en 2014 porte sur le thème « grandir dans un territoire ségrégué ».

La contribution attendue des chercheurs à la démarche concerne tout autant leur apport conceptuel quant à la définition du contenu du projet éducatif du nouveau groupe scolaire par rapport aux objectifs de mixité sociale, de réussite scolaire et de promotion du bien-être à l'école, que la mise en œuvre d'une démarche participative favorisant l'implication et l'« *empowerment* » notamment des familles. Elle se traduit par la menée d'entretiens individuels et collectifs qui ont concerné près de quatre-vingts personnes dans le quartier – parents, enfants, travailleurs sociaux, associatifs, enseignants, personnels du périscolaire, cadres territoriaux et de l'Éducation nationale, élus –, par l'intervention dans des formations auprès de certains de ces acteurs, par la participation

systématique aux multiples réunions de travail et de concertation, et par l'accompagnement au plus près des familles.

Sur le plan de la recherche proprement dite, le cadre théorique et méthodologique « tente d'éprouver les analyses de l'action publique, essentiellement sous l'angle de la production de bien-être et de réussite éducative », en interrogeant « un territoire pensé de façon concertée et globale, comme un lieu d'opportunités et de facilitation de parcours individuels » (Zoïa, Visier, 2016). Elle a fait pour l'instant l'objet de deux publications dans des revues scientifiques (Zoïa, Visier, 2016 ; Zoïa, 2017).

Il faut également évoquer l'intervention que mène cette même équipe de recherche sur le quartier dans le cadre d'un contrat CNRS portant sur l'étude des relations entre territoire et niveau de santé des populations, qui permet de multiplier les angles d'observation avec deux autres chercheurs, médecins et docteurs en sociologie, avec une approche là aussi participative, intégrant des associations sportives locales.

La méthode d'intervention

Après une première phase de diagnostic sur le terrain au deuxième semestre 2013, l'équipe de chercheurs a soumis à la ville un premier préprogramme éducatif détaillant la démarche expérimentale, et le dispositif de consultation permettant d'élaborer un cahier des charges conjoint entre le service de l'éducation et le service de la construction.

Des sessions de formation ont été organisées en direction des enseignants et des professionnels intervenant dans le cadre périscolaire pour favoriser la constitution d'une culture commune sur les effets de la mixité et de la non mixité sociale à l'école et le poids des inégalités d'éducation.

Parallèlement ont été recherchés les moyens d'impliquer systématiquement les parents à travers la création d'un groupe mixte composé d'habitants, d'enseignants, de cadres et de professionnels de l'éducation, des services concernés de la commune, du travail social et de l'Éducation nationale, qui s'est réuni mensuellement pendant six mois. En 2016, quelques parents ont également participé en mairie aux réunions d'un groupe technique associant quelques enseignants pour accompagner le jury dans l'examen des réponses au concours d'architecte. Tout au long de ce processus, le contact des chercheurs avec les familles du quartier a été facilité par le travail mené depuis des décennies par l'association Carrefour Associatif, autour de l'accompagnement à la scolarité des enfants de l'école élémentaire et du collège. Animée par des personnes porteuses des valeurs de l'éducation populaire, l'association organise de nombreuses activités éducatives, culturelles et sportives au sein ou en dehors des écoles, en relation étroite avec les équipes enseignantes.

La démarche de concertation a permis de contribuer à l'élaboration du cahier des charges du concours d'architecte, en intégrant notamment un espace pour les rencontres écoles-familles, une attention particulière portée aux espaces de circulation et à la cour pour une école du bien-être, et des bureaux dédiés aux enseignants pour favoriser les échanges individuels avec les parents.

Le choix définitif d'un cabinet d'architecte a été effectué par le jury en janvier 2017. Le projet entre aujourd'hui dans une nouvelle phase avec un nouveau défi : maintenir la mobilisation de la

communauté éducative et préparer l'ouverture de la nouvelle école en 2019, en lien avec les perspectives ouvertes par le rapprochement entre la ville et le Conseil départemental pour la relocalisation du collège du quartier en intégrant également cet objectif de mixité sociale dans un projet éducatif global, attractif et novateur.

Avancées, questionnements et points de vigilance

Ce dispositif original d'association forte d'une équipe d'enseignants chercheurs dans un projet municipal a permis des avancées significatives en apportant rigueur, objectivation et en légitimant la démarche des services municipaux.

Des relations nouvelles ont été tissées avec des parents, essentiellement des mères de familles, qui se sont sentis reconnues et considérées, constatant parfois avec surprise qu'elles pouvaient être accueillies et écoutées avec bienveillance au sein des services municipaux, et que leur parole pouvait être prise en compte. Ces échanges ont également modifié le regard que pouvaient porter ces services sur des parents qui se sont investis dans les espaces qui leurs ont été ouverts, prenant également leur part dans de petites enquêtes auprès des autres familles et ayant créé l'association « Un, deux, trois soleils ! » pour prolonger l'action.

Pour sa part, l'inspecteur de la circonscription scolaire, qui accompagne la réflexion depuis le début, a favorisé la participation des enseignants en octroyant des temps institutionnels de concertation et note dans son rapport en mai 2016 « des rapports apaisés avec l'école » et « un impact réel du projet sur l'équipe enseignante ». Deux professeurs des écoles du quartier ont ainsi émis le désir de participer activement à la poursuite de la réflexion en souhaitant reprendre un cursus de formation universitaire dans le master Meef de l'Espé dirigé par un des chercheurs.

Mais ces résultats sont toujours fragiles.. La relation de confiance qui s'est nouée progressivement au fil de ces trois premières années entre les différents partenaires de la communauté éducative doit être entretenue. Par ailleurs, il faut éviter que la mobilisation des acteurs ne s'essouffle dans l'attente de la réalisation du projet en 2019.

D'ores et déjà, la ville a confirmé le maintien du dispositif d'accompagnement sociologique dans la durée, avec la perspective d'une extension au projet qui pourrait s'engager avec le département autour de la reconstruction du collège.

En ce qui concerne l'Éducation nationale, la mairie, les équipes de terrain et les chercheurs ont été demandeurs de l'obtention du label « école expérimentale » favorisant la reconnaissance de la démarche par l'institution rectorale et donc sa pérennité. Il s'agit notamment de donner la possibilité aux deux enseignantes qui le souhaitent de suivre le master de l'Espé selon des modalités adaptées, et de favoriser, en cas de mutations, le recrutement de nouveaux enseignants sur la base d'une adhésion au projet. La convention, qui a demandé plusieurs mois de discussions, a été signée en mai 2017. Elle lie contractuellement pour trois ans la ville, les services académiques de l'Éducation nationale et l'université, permettant à la dynamique en cours de ne pas s'interrompre.

Annexe 6

Encadré 12: Haute-Garonne, le projet de convention Conseil départemental / Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN)

Un cas d'école⁶⁸

Intitulé « L'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais : une ambition partagée », un projet de convention a été élaboré par le Conseil départemental pour être proposé à la DSDEN de Haute-Garonne. Loin d'être un document formel, ce texte d'une dizaine de pages rappelle tout d'abord dans son introduction et dans son préambule le contexte législatif, réglementaire et partenarial dans lequel s'inscrit cette politique de mixité. Il pose également un diagnostic qui fonde l'orientation prise de concentrer les efforts sur les collèges de l'agglomération toulousaine, et le cheminement de la concertation qui a été mise en œuvre pour déboucher sur l'adoption à une marge majorité par l'assemblée départementale le 27 janvier 2017 d'un « Plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais ».

L'essentiel des articles du texte est consacré à la description précise des engagements des partenaires, les articles 5 et 6 traitant de l'évaluation et de la communication.

Article 1 : les engagements du Conseil départemental de la Haute-Garonne

Dans cet article le Conseil départemental rappelle l'ensemble des axes du Plan mixité voté le 27 janvier 2017 :

- « Préserver les équilibres dans les collèges intermédiaires » dans lesquels la mixité sociale est proche de la moyenne départementale.

- « Rétablir l'égalité des droits et des chances de réussite de tous les élèves des collèges Raymond Badiou et Bellefontaine ».

Ces deux collèges qui comptent plus de 80 % d'élèves issus de familles de catégories socio-professionnelles défavorisées font l'objet de mesures radicales de fermeture et de relocalisation. Après la perte de la moitié des effectifs avec l'assouplissement de la carte scolaire, les effectifs ont ré-augmenté après le durcissement des politiques de dérogations après 2012. Mais en 2016, 39 % des élèves dépendant du secteur du collège Badiou ont été scolarisés dans le privé (8 %) ou dans d'autres collèges publics (31 %). Pour le collège de Bellefontaine, ces pourcentages sont respectivement 42 %, 15 % et 27 %. Plus qualitativement, et avec toutes les réserves avec lesquelles il faut considérer cet indicateur, dans ces deux collèges, les moyennes des notes aux épreuves écrites du brevet sont très inférieures à la moyenne départementale. Le Conseil départemental, en accord avec l'inspection d'académie a donc décidé d'abroger « à partir de la rentrée 2017, les dispositions antérieures relatives au secteur de recrutement du collège pour les élèves de 6^e dès la rentrée 2017

⁶⁸ Cf. texte intégral du projet de convention en annexe 3.

et niveau par niveau les années suivantes » et d'affecter par une mesure de sectorisation « chacun des cinq territoires d'écoles concernés à un collège favorisé ». Les collèges d'affectation, précisés dans le texte, ont été identifiés à partir de trois critères cumulatifs : socio-économique, capacitaire et géographique (Article 1-2-1), la même décision étant prise pour le collège Bellefontaine avec un décalage de deux ans (septembre 2019).

Le Conseil départemental s'engage à mettre en place un transport scolaire gratuit « effectuant des trajets directs et sans interruption » avec un adulte référent présent en plus du chauffeur.

Les collèges Badiou et Bellefontaine seront reconstruits en lisière du quartier, en lien avec la mairie, et avec une re-sectorisation incluant des quartiers de plus grande mixité résidentielle qui se trouvent à proximité.

Les trois autres collèges REP + ne sont pas oubliés. Ils feront l'objet d'interventions plus ou moins lourdes de rénovation, de mesures de re-sectorisation partielle et d'un accompagnement éducatif renforcé

Dans l'article 1-6 « Un principe d'allocation différencié des moyens », le Conseil départemental rappelle l'adoption par son assemblée délibérative le 24 janvier 2018 d'un dispositif financier incitatif valorisant les collèges publics comme privés contribuant à la mixité sociale, sous la forme d'une modulation de la part à l'élève des dotations de fonctionnement et ce de façon progressive sur 3 ans à compter de 2019.

L'article 1-7 chiffre le montant total des engagements du Conseil départemental à 53 millions d'euros sur 5 ans, en décrivant les différents décaissements de ce budget : 30 millions d'euros pour la reconstruction des deux collèges (horizons 2021 et 2022) ; 1 million d'euros par an pour les transports scolaires des enfants des collèges Badiou et Bellefontaine et 0,3 million d'euros pour l'accompagnement associatif des familles ; 10 millions d'euros pour la rénovation lourde du collège Rosa Parks, 0,3 million d'euros par an pour chaque collège pour les frais de transports liés aux re-sectorisations ponctuelle et 0,1 million d'euros pour l'accompagnement à la scolarité pour chacun des collèges.

Article 2 : Les engagements de la DSDEN de la Haute Garonne (libellé proposé par le CD 31 non encore validés par la direction académique de Haute Garonne)

La DSDEN s'engage à mettre en place un certain nombre de moyens pour garantir la réussite des élèves bénéficiant du projet :

- Limitation des effectifs de 6^e à 25 élèves par classe dans les collèges receveurs.
- Répartition des élèves en provenance du quartier de la Reynerie (Collège Badiou) dans toutes les classes de 6^e.
- Etendre à ces collèges receveurs le dispositif « Plus de maîtres que de classes » en mettant à disposition deux maîtres surnuméraires chargés de la liaison inter degré
- Indemnités supplémentaire accordée aux enseignants volontaires pour un accompagnement personnalisé et une aide au travail personnel des élèves, chaque élève devant avoir fait l'ensemble de ses devoirs avant de quitter le collège.

- Formation spécifique apportée aux équipes enseignantes des collèges d'affectation, notamment à la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité dans le cadre du plan départemental de formation.
- Maintien et renforcement des moyens accordés aux collèges Rep +.
- Ouverture de nouvelles sections et d'options attrayantes.
- Réflexion sur la carte d'implantation des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

L'article 3 traite du renforcement des partenariats notamment à travers le renforcement du dispositif Clas (Contrat Local d'accompagnement à la scolarité) mis en œuvre par des associations intervenant dans le territoire du Grand Mirail (financement CAF abondé par le conseil départemental), et à travers le développement d'activités de médiation dans les établissements en dehors des temps de classe, confié à l'AFEV et financé par le conseil départemental au titre d'un parcours laïque et citoyen.

La convention évoque dans ses articles 3-3 et 5 la mise en place d'un comité de suivi institutionnel composé à partir du CDEN et induisant des représentants des enseignants et des parents d'élève, et un comité de suivi des mesures d'accompagnement éducatif réunissant services du Département, de la Ville, de la Métropole, de l'Etat (Préfecture et Education nationale) de la Caisse d'Allocations Familiales et opérateurs concernés.

La convention devrait être signée par le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) de Haute-Garonne et le président du Conseil départemental.

Annexe 9

Projet de convention cadre entre le conseil départemental de la Haute-Garonne et l'inspection académique de la Haute-Garonne (Proposition du CD 31)

CONVENTION

entre

LE CONSEIL DEPARTEMENTAL DE LA HAUTE-GARONNE,

et

L'ACADEMIE DE TOULOUSE

« L'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais pour la réussite de tous les élèves : une ambition partagée »

Le 24 janvier 2017, le Conseil départemental a arrêté un plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais construit en partenariat avec l'Académie de Toulouse.

La question de la mixité sociale dans les collèges nécessite en effet, d'être repensée collectivement par l'ensemble des acteurs de l'éducation : services de l'Etat, collectivités territoriales, établissements scolaires, personnels d'enseignement, parents d'élèves et plus largement, communauté éducative.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République confie au service public de l'éducation la mission de veiller à « la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement ». L'atteinte de l'objectif de mixité sociale au sein des collèges publics relève de la responsabilité partagée des conseils départementaux, compétents en matière de sectorisation, et des services départementaux de l'éducation nationale, responsables de l'affectation des élèves.

Dans ce cadre, le Conseil départemental et l'Inspection académique de la Haute-Garonne se positionnent comme chefs de file pour mener ce projet et concrétisent leur partenariat dans la convention ci-présente. Celle-ci formalise les engagements respectifs des parties pour améliorer la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais et ainsi assurer l'égalité des droits et les chances de réussite de tous les collégiens.

Au regard des compétences de chacune des parties, les objectifs et les engagements inscrits dans la présente convention se veulent les garanties d'un projet partagé et efficient.

• Préambule

Les rapports du Conseil National de l'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO) révèlent que notre système scolaire français est aujourd'hui le plus inégalitaire en Europe. Les établissements scolaires français sont touchés par un phénomène puissant de ségrégation sociale¹, dont les effets dévastateurs sont aujourd'hui mis en évidence par plusieurs

¹ Nathalie Mons, présidente du conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), conférence de comparaisons internationales « mixité sociale, scolaire et ethnoculturelle : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ? », Paris, 4 et 5 juin 2015.

recherches scientifiques internationales² : échec scolaire, décrochage, déscolarisation, perte de confiance en soi et d'ambition scolaire, problèmes de santé publique et montée des violences scolaires.

Or, plus de mixité sociale garantit, sous certaines conditions, des effets bénéfiques pour tous les élèves, dans les processus d'apprentissage, dans les processus de socialisation et comme facteur d'ouverture à l'autre et de tolérance.

Néanmoins, la mixité sociale n'est pas atteinte dans tous les collèges haut-garonnais, comme dans de nombreux collèges français. C'est le diagnostic fait le Conseil départemental de la Haute-Garonne au cours de sa session du 29 juin 2016 (annexe 1).

En Haute-Garonne, l'absence de mixité sociale dans certains collèges peut s'expliquer par trois facteurs cumulatifs :

- une concurrence entre les collèges publics et privés qui amplifie la ségrégation scolaire
- une ségrégation urbaine qui ne permet plus à la sectorisation classique des collèges d'améliorer la mixité sans déséquilibrer de nombreux établissements
- un phénomène global d'évitement des familles pour atteindre un collège plus souhaitable que celui défini par la sectorisation.

Ces trois phénomènes se cumulent particulièrement dans les établissements relevant du réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) de Toulouse conduisant ces établissements à une ghettoïsation certaine.

C'est pourquoi le Conseil départemental a souhaité rechercher des solutions pour remédier à cette situation de rupture sociale.

La décision de l'Assemblée départementale du 24 janvier 2017 (annexe 2) affirme l'objectif d'amélioration de la mixité sociale comme priorité de l'action éducative du Département et inscrit le projet dans une démarche de dialogue citoyen pérennisée.

I) Une démarche de concertation citoyenne pour accompagner le déroulé du projet

A partir de septembre 2016, une démarche inédite de concertation a été engagée avec les habitants, les parents, les élèves, les équipes pédagogiques, les associations et les partenaires institutionnels associés au projet.

De septembre 2016 à janvier 2017, plus de 50 réunions publiques et ateliers territorialisés organisés par le Conseil départemental, ont permis de rencontrer près de 1 000 personnes. Ces réunions ont pu faire émerger des solutions acceptables dans l'objectif de proposer des mesures applicables dès la rentrée scolaire 2017. Au terme de cette première étape de dialogue citoyen, la décision du Conseil départemental le 24 janvier 2017, après avis favorable du CDEN (Conseil départemental de l'Éducation nationale) le 11 janvier 2017, a acté la mise en place du projet de mixité sociale dans les collèges haut-garonnais.

Le dialogue citoyen, par la multiplicité, la diversité et la qualité des échanges, a permis de faire évoluer les hypothèses de travail initiales vers un projet complètement renégocié et renouvelé en fonction des réalités locales. Des engagements en faveur de la mixité sociale ont

² Rapport international "Que font les autres pays pour la mixité sociale à l'école ?" par le CNESCO et le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec ; « état des lieux de la mixité sociale collège / lycée » par Son Thierry Ly et Arnaud Riegert (Ecole économique de Paris).

alors été pris au sujet des cinq collèges relevant du Réseau d'Education Prioritaire renforcé (REP+) de Toulouse : Raymond Badiou, Bellefontaine, George Sand, Stendhal et Rosa Parks.

La concertation citoyenne a, en outre, confirmé la nécessité d'une mobilisation générale de tous les partenaires et acteurs : Education nationale, Etat, enseignement privé, ville de Toulouse, communes, Métropole, parents d'élèves, équipes pédagogiques, associations et autres partenaires, pour la réalisation d'un programme d'actions cohérent confortant le projet.

Au-delà de cette première étape de concertation pour aider à la prise de décision, la mise en œuvre, l'accompagnement et le suivi des nombreuses dispositions prises pour l'amélioration de la mixité sociale dans les collèges sont inscrits dans le principe du dialogue citoyen.

II) Des engagements respectifs concertés

Le Conseil départemental a impulsé une politique volontariste en vue d'améliorer la mixité sociale dans les collèges de la Haute-Garonne. Pour ce faire, des objectifs ont été affirmés et des dispositifs construits en partenariat avec l'Inspection académique et avec les autres parties-prenantes concernées. Ils sont les suivants :

Article 1 – Améliorer la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais

Article 1-1 Préserver les équilibres dans les collèges intermédiaires

Les signataires s'engagent à préserver l'équilibre, certes fragile, des collèges dits « intermédiaires », dans lesquels la mixité sociale est proche de la moyenne départementale. Il apparaît ainsi que le collège moyen haut-garonnais se compose d'environ une moitié d'élèves favorisés, d'un quart d'élèves intermédiaires et d'un quart d'élèves défavorisés. Il est précisé que les données prises en compte pour définir cette classification sociologique sont issues de la déclaration relative à la PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) du responsable légal 1 de l'élève telle qu'elle apparaît dans la base élève du constat de rentrée communiquée par l'Académie de Toulouse.

Article 1-2 Rétablir l'égalité des droits et des chances de réussite pour tous les élèves des collèges Raymond Badiou et Bellefontaine

Au regard des constats et des avis exprimés au cours du dialogue citoyen, les signataires décident, de manière prioritaire, d'intervenir sur les secteurs des collèges Raymond Badiou et Bellefontaine à Toulouse.

Article 1-2-1 Le collège Raymond Badiou

Les premiers efforts sont portés sur le collège Raymond Badiou. Le collège Raymond Badiou, scolarisant plus de 80 % d'élèves issus de familles de catégories socioprofessionnelles défavorisées et subissant de plein fouet la ségrégation urbaine du quartier de la Reynerie au cœur duquel il est implanté, sera fermé et reconstruit à proximité pour la rentrée de septembre 2021. Le secteur de recrutement de ce nouveau collège sera défini en concertation avec les partenaires intéressés, pour assurer la mixité sociale au sein de l'établissement.

A partir de la rentrée 2017, les élèves du quartier de la Reynerie entrant en 6^{ème}, sont affectés dans des collèges plus favorisés de l'agglomération toulousaine. Pour permettre l'affectation de ces élèves, chacun des cinq territoires d'écoles concernés du secteur de rattachement du collège Raymond Badiou est affecté, par une mesure de sectorisation, à un collège favorisé. Ces collèges d'affectation ont été identifiés à partir de trois critères cumulatifs : un critère socio-économique, un critère de capacité, un critère géographique.

Le collège Raymond Badiou reste ouvert et accueille les élèves qui y ont démarré leur scolarité jusqu'au terme de leur cursus. Toutefois, les signataires rechercheront le dispositif le plus adapté pour assurer dans de bonnes conditions l'année de 3^{ème} de la dernière cohorte de l'établissement.

Article 1-2-2 Le collège Bellefontaine

Le collège Bellefontaine, scolarisant plus de 80 % d'élèves issus de familles de catégories socioprofessionnelles défavorisées, sera également fermé et reconstruit à proximité du quartier de Bellefontaine pour la rentrée de septembre 2022. Le secteur de recrutement de ce nouveau collège sera défini en concertation avec les partenaires intéressés, pour assurer la mixité sociale au sein de l'établissement.

A l'instar de ce qui a été mis en œuvre pour le collège Raymond Badiou et dans les mêmes conditions, les élèves habitant les territoires des écoles du quartier de Bellefontaine seront accueillis dans des collèges plus favorisés de l'agglomération toulousaine. Cette mesure prendra effet pour les élèves entrant en 6^{ème} à partir de la rentrée 2019.

La détermination des collèges de rattachement et la sectorisation du quartier seront arrêtées par le Conseil départemental à l'issue de la procédure de concertation conduite sur le territoire en 2018 et après avis du CDEN.

Le collège Bellefontaine restera ouvert et scolarisera les élèves qui y ont démarré leur scolarité avant septembre 2019 jusqu'au terme de leur cursus. Toutefois, les signataires rechercheront le dispositif le plus adapté pour assurer dans de bonnes conditions l'année de 3^{ème} de la dernière cohorte de l'établissement.

Article 1-3 Garantir un transport scolaire gratuit et adapté aux besoins des familles

Afin de favoriser le déplacement des élèves des quartiers Reynerie et Bellefontaine vers les collèges de rattachement, le Conseil départemental organise, dans le cadre de la compétence qu'il exerce dans ce domaine, des transports scolaires dédiés et gratuits pour les familles, effectuant des trajets directs et sans interruption, au début et à la sortie des cours, du lundi au vendredi.

En outre, un accompagnement par un adulte référent est assuré en début d'année scolaire sur chaque trajet et en fonction des besoins sur le reste de l'année pour assurer la sécurité des élèves et la sérénité du temps de parcours. L'association Loisirs Education Citoyenneté (LEC) assure cet accompagnement pour l'année scolaire 2017-2018, pour un montant d'environ 26 000 € financé par le Conseil départemental. Un dispositif de formation et de médiation est par ailleurs mis en œuvre pour réguler les éventuels comportements inadaptés.

En complément, le Conseil départemental accorde aux élèves concernés une carte d'accès gratuit au réseau de transport urbain Tisséo, dès que les parents, jugeant l'autonomie de leur

enfant suffisante, en font la demande. Ils peuvent alors bénéficier d'un aller-retour gratuit par jour durant la période scolaire.

Article 1-4 Reconstruire les collèges en bordure des quartiers de la Reynerie et de Bellefontaine

Le Conseil départemental s'engage à reconstruire à proximité des quartiers de Reynerie et de Bellefontaine, sur une zone interstitielle avec les quartiers périphériques plus favorisés, deux collèges qui devront répondre à l'augmentation attendue des effectifs collégiens dans ce secteur de l'agglomération toulousaine et favoriser la répartition des élèves dans l'objectif d'assurer la mixité sociale de l'ensemble des collèges du secteur.

Ainsi, par décision du 27 juin 2017, le Conseil départemental a confirmé la construction d'un nouveau collège pour remplacer le collège Raymond Badiou sur un terrain situé avenue Eisenhower à Toulouse appartenant à NXP Semiconductors et faisant l'objet d'un plan d'aménagement de Vinci Immobilier. Le plan de masse du futur collège a reçu l'accord de NXP Semiconductors, de Vinci Immobilier ainsi que de Toulouse Métropole pendant l'été 2017. Un contrat de réservation officialisant la vente future a été signé entre Vinci Immobilier et le Conseil départemental le 19 décembre 2017.

En outre, conformément à la décision de la Commission permanente du 28 septembre 2017, le concours de maîtrise d'œuvre a été publié le 26 octobre dernier. L'ouverture de ce nouveau collège interviendra à la rentrée 2021.

La forte augmentation des effectifs attendue sur Toulouse et notamment sur le secteur sud ouest, avec 1 000 élèves supplémentaires d'ici 2023, justifie qu'un second collège soit construit dans cette zone et que le nouvel établissement puisse accueillir aussi une partie des élèves du quartier de Bellefontaine.

La Mairie de Toulouse a confirmé, par courrier du 28 novembre 2017, son accord pour mettre à la disposition du Département un terrain situé dans le quartier Guilhermy, qui permettra la construction d'un 2ème collège dans ce secteur.

L'ouverture de ce nouvel établissement interviendra en septembre 2022.

La définition des secteurs de recrutement sera réalisée en concertation avec tous les acteurs concernés pour assurer la mixité sociale en organisant la répartition de la population collégienne des différents quartiers environnants sur l'ensemble des collèges du secteur.

Article 1-5 Donner de nouvelles perspectives aux autres collèges relevant du réseau d'éducation prioritaire renforcée :

Les collèges Rosa Parks, Stendhal et George Sand à Toulouse sont également classés en réseau d'éducation prioritaire renforcée. Leur mixité sociale est très dégradée bien qu'ils soient implantés dans des quartiers sociologiquement plus équilibrés. Il s'agit pour ces établissements d'utiliser tous les leviers possibles pour améliorer leur attractivité et corriger le phénomène d'évitement dont ils sont victimes.

Article 1-5-1 La programmation de travaux

Le collège Rosa Parks bénéficiera d'un programme de travaux de rénovation/reconstruction sur site, d'un montant évalué à plus de 11 M€. Le projet élaboré en concertation avec la communauté éducative sera réalisé en deux tranches, permettant la poursuite de l'activité.

Le collège rénové sera donc livré en deux phases prévues début 2021 et début 2022.

Le collège Stendhal, bénéficiera d'une modification de son entrée actuellement située au fond d'une impasse peu accessible, très peu visible et bien peu attractive, afin d'ouvrir cet établissement sur un espace public plus accueillant.

Les travaux seront réalisés en deux temps : le déplacement de l'entrée et les travaux associés (déplacement du parking enseignants, modification du préau...) interviendront dès la rentrée 2018 pour un budget évalué à 260 K€. La réalisation d'un parvis plus visible et mieux intégré sur l'espace public est par ailleurs à l'étude avec les services de Toulouse Métropole.

En ce qui concerne le collège George Sand, son extension programmée d'ici 2024 permettra par une mesure de sectorisation plus large, de diversifier le secteur de recrutement tout en répondant aux besoins démographiques de ce territoire.

Article 1-5-2 Des mesures de sectorisation

Des modifications de sectorisation, intégrées à la nécessaire démarche de redéfinition des secteurs de recrutement des collèges de l'agglomération toulousaine liée à l'évolution démographique, participeront au rétablissement d'une meilleure mixité sociale dans ces établissements. Ces mesures de sectorisation, soumises à concertation, pourraient prendre la forme du rattachement d'un secteur d'école à un collège plus favorisé de l'agglomération, et pourraient intervenir dès la rentrée 2019.

Article 1-5-3 Des actions de communication

Lutter contre les phénomènes de contournement de la carte scolaire est également un enjeu du dispositif. Pour accompagner les collèges dans le rétablissement de leur image et de leur attractivité, le Conseil départemental propose aux équipes de direction des collèges relevant du réseau d'éducation prioritaire, des moyens de communication promouvant les collèges et leurs projets éducatifs.

Article 1-6 Un principe d'allocation différenciée des moyens

Dans son domaine de compétence, le Conseil départemental a adopté par décision du 24 janvier 2018, un dispositif financier incitatif valorisant les collèges, publics comme privés, contribuant à la mixité sociale, sous la forme d'une modulation de la part à l'élève des dotations de fonctionnement. Cette modulation interviendra progressivement sur 3 exercices, à compter de 2019.

Cette nouvelle modalité de dotation, se voulant davantage intégrative, incitera les collèges à impulser des projets éducatifs favorisant la mixité sociale.

En outre dès 2018, cette démarche a été initiée par une 1^{ère} étape de modulation de la part à l'élève de la dotation de fonctionnement qui tient compte des spécificités des établissements et notamment de la sociologie des populations qui y sont accueillies. Ces moyens financiers peuvent, en complément, être abondés au vu des projets particuliers des collèges relevant de l'éducation prioritaire et de ceux participant à la démarche d'amélioration de la mixité sociale.

Article 1-7 Les moyens financiers consacrés par le Conseil départemental au projet d'amélioration de la mixité dans les collèges haut-garonnais

Le Conseil départemental mobilise au total plus de 50 M€ sur 5 ans pour favoriser la mixité sociale dans les collèges, ce budget est réparti de la manière suivante :

Répartition du budget du dispositif d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges Haut-garonnais	
Collèges Bellefontaine et Raymond Badiou	
Reconstruire le collège Badiou à l'horizon 2021	24M €
Reconstruire le collège Bellefontaine à l'horizon 2022	16M €
Mettre en place un transport scolaire direct et gratuit pour les élèves bénéficiant du projet	1M € par an à terme pour les 2 collèges
Adapter et élargir l'offre, notamment associative, des mesures d'accompagnement des élèves et de leur famille	0,3M € par an à terme pour les 2 collèges
Collèges Stendhal, George Sand, Rosa Parks	
Réhabiliter le collège Rosa Parks en reconstruisant les locaux sur place à l'horizon 2021	10M €
Etablir des mesures de sectorisation ponctuelles pour ces trois collèges à partir de septembre 2018	Transport scolaire : 0,3M € par an à terme pour chacun des collèges
	Accompagnement à la scolarité : 0,1M € par an à terme pour chacun des collèges

Article 2 - Les conditions de réussite de tous les élèves

L'Académie de Toulouse s'engage au côté du Conseil départemental afin de garantir la réussite des élèves bénéficiant du projet d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges. Elle s'engage à maintenir les moyens existants dans les collèges relevant du réseau d'éducation prioritaire renforcée et à allouer des ressources supplémentaires aux collèges d'affectation des élèves issus des réseaux d'éducation prioritaire.

Article 2-1 Garantir la réussite des élèves bénéficiant du projet d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais

Les effectifs sont limités à 25 élèves par division pour les classes de 6^{ème} des collèges receveurs d'élèves venant des écoles des réseaux d'éducation prioritaire. Concernant la composition des classes, l'Inspection académique s'engage à une répartition des élèves provenant des écoles des réseaux d'éducation prioritaire dans toutes les classes. En effet, une composition hétérogène de la classe favorise la rencontre entre tous les élèves, de toutes origines sociales confondues.

De plus, afin d'accompagner au mieux le parcours éducatif des élèves et de leur donner les meilleures chances de réussite, l'Inspection académique s'engage à étendre aux collèges d'affectation des élèves des écoles de la Reynerie et de Bellefontaine, le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Il s'agit de mettre à disposition deux maîtres surnuméraires

chargés de la liaison inter degré. Ce dispositif est bien évidemment maintenu sur les collèges actuellement REP+.

S'agissant de l'aide aux devoirs, des indemnités supplémentaires seront accordées aux enseignants volontaires pour un accompagnement personnalisé et une aide au travail personnel. L'inspection académique s'engage à ce que les élèves qui le souhaitent aient fait l'ensemble de leurs devoirs avant de quitter le collège. De plus, la réforme du collège prévoit, sur le temps scolaire, un Accompagnement Personnalisé (AP) obligatoire qui doit permettre à l'élève d'acquérir des méthodes pour accroître et consolider ses compétences et pour approfondir ses connaissances. Ainsi, les élèves pourront bénéficier d'une aide aux devoirs encadrée au sein de l'établissement et d'un appui méthodologique dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Cette organisation pourra nécessiter un accompagnement complémentaire de la part d'associations, de fédération des parents d'élèves ou encore d'étudiants dans le cadre de tutorats. Ce dernier pourrait être affilié au dispositif des « Cordées de la réussite » qui se doit d'accompagner les élèves dans le prolongement du cursus scolaire et de favoriser leur accès à l'enseignement supérieur, quel que soit leur milieu socioculturel.

Enfin, une formation spécifique est proposée aux équipes enseignantes des collèges d'affectation afin qu'ils puissent adapter leur enseignement à la nouvelle composition de la classe. Pour ce faire, des journées de formation à la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité sont organisées dans le cadre du plan départemental de formation et des interventions.

Article 2-2 Maintenir et renforcer les moyens accordés aux collèges relevant du Réseau d'Education Prioritaire renforcé (REP+)

Concernant les autres collèges des réseaux d'éducation prioritaire, l'Inspection académique s'engage à conserver l'ensemble des moyens de l'accompagnement des élèves sous réserve des évolutions.....

Afin de rendre les collèges des réseaux d'éducation prioritaire plus attractifs pour y rétablir un bon niveau de mixité sociale, l'Inspection académique les accompagnera dans le développement d'une offre pédagogique attrayante. Concernant les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), l'Inspection académique poursuit sa réflexion sur la carte d'implantation des classes adaptées, notamment en co-élaborant avec le Conseil départemental, un programme de locaux standardisés et durables pour les SEGPA et un programme pluriannuel de redéveloppement de ces structures pédagogiques.

Article 3 - Renforcer les partenariats pour favoriser la mixité sociale dans les collèges

La réussite du projet d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges, nécessite que cet objectif soit partagé et inscrit dans les actions des partenaires éducatifs sur le territoire.

Article 3-1 Poursuivre et adapter l'accompagnement à la scolarité et à la parentalité en renforçant le dispositif CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité)

Le dispositif CLAS est construit en partenariat avec l'Etat, les communes et la Caisse d'allocations familiales et concerne, pour l'année scolaire 2016-2017, plus de 2 600 collégiens accompagnés par 73 opérateurs (associations, structures publiques). Les opérateurs CLAS sont particulièrement actifs sur le territoire du Grand Mirail.

Au vu de la pertinence des missions assurées sur les quartiers, aide méthodologique, ouverture culturelle, accompagnement à la parentalité et facilitation du lien entre les parents et les collèges, il est convenu que ce dispositif de droit commun est maintenu et développé pour un accompagnement adapté au projet d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges. Pour ce faire, il a été décidé d'intégrer une dimension mixité, et notamment l'accompagnement à la parentalité, dans l'appel à projet CLAS 2017 pour les opérateurs implantés sur le territoire de la Reynerie. Cet engagement se traduit par la mise en place d'un référent associatif pour chaque collège d'affectation.

Cette adaptation du dispositif CLAS fait l'objet d'un financement supplémentaire de 12 500 € au total de la part du Conseil départemental (2 500 € pour chacun des 5 opérateurs CLAS). La Caisse d'Allocations Familiales a également manifesté sa volonté de soutenir ces initiatives.

Article 3-2 Proposer aux collèges des activités de médiation hors temps scolaire afin de favoriser la rencontre entre les élèves

Au cours des rencontres avec chacune des équipes de direction des cinq collèges d'affectation des élèves du quartier de la Reynerie, il est ressorti un besoin de médiation notamment durant la pause méridienne. Cette médiation doit enrichir les relations entre les élèves, casser la tentation de l'entre-soi et ainsi susciter le vivre ensemble.

Le Conseil départemental s'engage, dans le cadre d'un partenariat avec l'AFEV, à mettre à disposition de chacun des collèges d'affectations des temps de médiation. L'association AFEV intervient dans chacun des cinq collèges d'affectation dès la rentrée 2017 au titre d'activités (médiation, animation...). Ce dispositif est financé dans le cadre des actions proposées par l'AFEV au titre du Parcours Laïque et citoyen.

Article 3-3 Comité de suivi des mesures d'accompagnement éducatif

Les principaux partenaires des dispositifs d'accompagnement éducatif de Toulouse participent au suivi des mesures d'accompagnement spécifique du projet mixité dans le cadre d'un Comité de suivi dédié. Cette instance réunit régulièrement les services de la Préfecture, la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale, Toulouse métropole et la Ville de Toulouse, la Caisse d'Allocations Familiales et les services du Conseil départemental.

Article 4 – L'amélioration de la mixité sociale dans les collèges priorité du projet éducatif départemental

L'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais est affirmée comme une priorité du projet éducatif départemental concerté entre les signataires.

Le dispositif d'amélioration de la mixité sociale ci-dessus détaillé vise en priorité l'amélioration de la situation constatée dans les collèges des réseaux d'éducation prioritaire renforcée. Ce dispositif est toutefois destiné à améliorer la répartition sociologique des élèves dans l'ensemble des collèges de la Haute-Garonne.

Pour ce faire, toutes les actions mises en œuvre et les moyens attribués aux établissements sont prioritairement évalués en fonction de leur répercussion sur l'équilibre social des établissements du secteur concerné. Cette interrogation doit intervenir notamment pour les décisions de sectorisation, d'affectation dérogatoire des élèves, d'allocation de moyen...

Article 5 – Evaluation du dispositif

L'évaluation du dispositif d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais se décline en deux temps :

Dans un premier temps, il s'agit de suivre et d'évaluer le dispositif à partir de la rentrée 2017 jusqu'à fin juin 2019. Cette évaluation inscrite dans un principe de concertation se veut partagée. Les parties-prenantes des phases initiales de concertation, qu'elles soient citoyennes, associatives ou institutionnelles, pourront participer à l'évaluation de ce dispositif dans le cadre d'un double comité de suivi.

- Le comité de suivi des mesures d'accompagnement éducatif (voir article 3-3) ;
- Le comité de suivi institutionnel, émanation du CDEN, est constitué des représentants des personnels et des parents d'élèves siégeant au CDEN sur la base du nombre de sièges attribués à chaque délégation qui peut, par ailleurs être accompagnée d'un expert de son choix.

Ces deux instances de suivi apportent leur avis et leur éclairage pour la mise en œuvre des différentes mesures arrêtées par la décision du 24 janvier 2017 et pour les actions à poursuivre au cours des années suivantes pour atteindre les objectifs d'amélioration de la mixité sociale.

En parallèle et sur un plus long terme, une évaluation scientifique pilotée par l'Education nationale, en concertation avec le CNESCO, viendra mesurer et analyser les résultats de la mise en place de ce dispositif. Cette évaluation devra être établie sur plusieurs années scolaires afin de recueillir les effets du dispositif d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais. Le Conseil départemental sera associé à toutes les étapes de cette évaluation.

Article 6 – Communication du dispositif

Les signataires et les autres partenaires du dispositif ont la possibilité de communiquer sur les différents supports qu'ils ont en leur possession en incluant les logos des autres partenaires. Ces derniers devront fournir, à la demande d'un des partenaires, le logo qu'ils souhaitent diffuser.

Article 7 – Durée - dénonciation

La présente convention de partenariat est conclue pour une durée de trois ans et sera renouvelée par tacite reconduction, sauf dénonciation expresse par l'une des parties six mois avant la date d'échéance.

A Toulouse, le

En deux exemplaires originaux signés

La Directrice académique
de la Haute-Garonne,

Le Président du Conseil
départemental
de la Haute Garonne,