



**HAL**  
open science

**Actes des Rencontres nationales de Toulouse "Mixité sociale à l'école : des moyens pour agir ?" Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école. 15 et 16 février 2022**

Choukri Ben Ayed, Etienne Butzbach, Isabelle Bertolino, Régis Guyon

► **To cite this version:**

Choukri Ben Ayed, Etienne Butzbach, Isabelle Bertolino, Régis Guyon. Actes des Rencontres nationales de Toulouse "Mixité sociale à l'école : des moyens pour agir ?" Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école. 15 et 16 février 2022. Rencontres nationales de Toulouse, 2022. hal-04206533

**HAL Id: hal-04206533**

**<https://hal.science/hal-04206533v1>**

Submitted on 15 Jan 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

# Actes des rencontres nationales de Toulouse « Mixité sociale à l'école : des moyens pour agir »

Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école



**15 & 16 FÉVRIER 2022**

Sous la direction d'Etienne Butzbach

Comité éditorial : Choukri Ben Ayed, Isabelle Bertolino, Regis Guyon

## Table des matières

INTRODUCTION .....	5
I. OUVERTURE DES RENCONTRES.....	7
Intervention de Mostafa FOURAR – Recteur de l’académie de Toulouse.....	7
Intervention du Président du Conseil Départemental de Haute Garonne.....	9
Conférence introductive.....	11
II. POLITIQUE DE MIXITE ET POLITIQUES EDUCATIVES.....	17
Compte rendu de la table ronde n°3.....	17
Politiques de mixité, cités éducatives, évolutions de l’éducation prioritaire.....	17
L’actualité de l’éducation prioritaire et de la territorialisation des politiques educatives .....	18
LES MESURES D’EGALITE DES CHANCES .....	23
Cités éducatives et co construction de nouveaux écosystèmes.....	27
Le rôle de l’ANRU dans l’accompagnement des politiques de mixité sociale .....	30
POLITIQUES EDUCATIVES TERRITORIALES : DES QUESTIONS EN SUSPENS .....	33
La mixité une des conditions de réalisation de l’idéal républicain.....	36
Ajustements, périmètres, des choix pragmatiques.....	38
Synthèse Table ronde n°3.....	47
Compte rendu de l’atelier n°2 GOUVERNANCE.....	54
TOULOUSE : FORMALISER LA GOUVERNANCE POUR PERENNISER L’ACTION .....	57
NÎMES : Département, ville, rectorat, l’alignement des planètes.....	72
Cités éducatives et conseils départementaux : un sentiment d’exclusion .....	76
DEBAT ET PRECONISATIONS .....	84
Synthèse de l’atelier n°2 GOUVERNANCE .....	102
III DIAGNOSTICS, EVALUATIONS, SUIVI ; OBSERVATOIRES ET LIENS AVEC LA RECHERCHE....	109
Compte rendu de la table ronde n° 2 QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE .....	109
Au croisement de la sociologie urbaine et de la sociologie de l’Éducation.....	109
LE CHERCHEUR : ENTRE LANCEUR D’ALERTE ET TIERS PACIFICATEUR?.....	112
LE CHERCHEUR COMME ACCOMPAGNATEUR .....	116
RECHERCHE ET ÉVALUATION .....	123
La question récurrente du poids de la sÉGRÉgation urbaine.....	127
Synthèse de la table ronde n°2 .....	132
Compte rendu de l’atelier n°1 OBSERVATOIRES ET LIENS AVEC LA RECHERCHE.....	138
Suivi des expérimentations parisiennes en matière de mixité sociale au collège .....	142
L’observatoire parisien de La mixité sociale et de la rÉussite Éducative (OPMIRE) .....	144

La démarche évaluative du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de la haute-Garonne .....	154
DÉBAT .....	167
L'observatoire : un espace tiers pour rassembler tous les acteurs .....	174
Synthèse de l'atelier n°1 .....	193
IV. LES LEVIERS DES POLITIQUES DE MIXITE .....	200
Compte rendu de la table ronde n°1 Quelles leçons tirer de l'expérience toulousaine ? .....	200
1- le regard des acteurs de terrain.....	203
2- LE REGARD DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	206
3- Le regard des collectivités territoriales.....	212
Compte rendu de l'Atelier 3 Mixité et dynamiques territoriales .....	215
TOULOUSE : UN CHEMINEMENT TOUJOURS EN COURS.....	217
PARIS : DES EXPERIMENTATIONS DIVERSIFIEES DEPUIS 2017 .....	226
NIMES : FERMETURE DE COLLEGE ET RESECTORISATION EN DOMINOS.....	239
LYON : création d'un observatoire et démarche partenariale .....	243
VENDOME : L'importance de concevoir des politiques de mixité sociale dès l'école primaire ..	250
NANTES : UNE ACTION FORTE DU CONSEIL DEPARTEMENTAL BRIDEE PAR LE CONTEXTE PARTENARIAL .....	258
RENNES : CINQ ANS APRES LES PREMIERES EXPERIMENTATIONS, REMETTRE EN CHANTIER LA RESECTORISATION .....	270
Synthèse de l'atelier n°3 Mixité et dynamiques territoriales .....	277
Compte rendu de l'atelier n°4 La mixité : une opportunité éducative .....	289
L'accompagnement des équipes enseignantes dans l'agglomération toulousaine .....	293
Les MAITRES ET référents Mixité – Faire réseau.....	305
L'ENQUETE AUTOUR DU TRAVAIL PERSONNEL .....	310
LA MISE EN ŒUVRE DE LA MIXITE SOCIALE DANS LE COLLEGE BERLIOZ PARIS 18ème ..	318
QUESTIONS EN DEBAT .....	329
AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL ET DEVOIRS FAITS .....	333
Synthèse de l'atelier n° 4 – LA MIXITÉ : UNE OPPORTUNITÉ ÉDUCATIVE.....	348
Compte rendu de l'Atelier n°6 Familles partenaires des politiques de mixité sociale .....	357
Toulouse, Montpellier, Paris : des expériences contrastées .....	359
TOULOUSE : UN DIALOGUE CITOYEN APPROFONDI .....	360
MONTPELLIER : LES DIFFICULTES DES PARENTS A SE FAIRE ENTENDRE.....	364
PARIS : REBONDIR SUR UN ECHEC POUR REPENSER LA CONCERTATION.....	376
Deuxième séquence.....	389
Synthèse de l'atelier n°6 Familles partenaires des politiques de mixité sociale.....	407
CONCLUSION ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE.....	416



Synthèse générale.....	418
ANNEXES.....	443

## INTRODUCTION

Les rencontres nationales de la mixité sociale à l'école ont été organisées les 15 et 16 février 2022 à Toulouse par le réseau mixité à l'école du Cnesco/Cnam, avec le soutien du conseil départemental de Haute-Garonne qui les a hébergées, l'Université Toulouse Jean-Jaurès, le GRESCO Université de Limoges, l'Institut français de l'éducation (IFE-ENS de Lyon) et du rectorat de l'académie de Toulouse. Ces rencontres s'inscrivaient dans la continuité de la réflexion nationale inaugurée par la journée d'échanges organisée le 17 mai 2019 à l'initiative de l'observatoire parisien de la mixité et de la réussite éducative (OPMIRE). Elles avaient pour objectif de capitaliser et valoriser les expériences de mixité à l'école engagées de manière significative dans certains territoires depuis le lancement d'une expérimentation par le ministère fin 2015, afin d'en analyser les acquis, les leviers, mais aussi les limites et les obstacles et donner une nouvelle impulsion nationale dans un domaine qui n'était plus réellement prioritaire depuis 2017. Elles visaient à enrichir le vadémécum publié en 2016 pour jeter les bases d'un référentiel partagé, définissant collectivement les attendus de cette démarche et répertoriant, avec les acteurs de terrain, les leviers d'action repérés en évaluant leur impact dans la mise en œuvre du dispositif.

Ces politiques publiques de mixité, qu'il est urgent de mettre en œuvre, dans un contexte de prise de conscience de l'ampleur du poids du déterminisme social et spatial dans le destin scolaire des élèves en France et de la nécessité d'agir face à une ségrégation croissante dans certains établissements scolaires ôtant toute crédibilité aux discours sur les valeurs de la République, imposent un changement de référentiel dans la conduite des politiques éducatives sur plusieurs registres d'actions. Elles requièrent une intervention systémique, dans la durée, dans les territoires concernés avec une forte implication des collectivités territoriales et de l'ensemble de la communauté éducative. Mais elles nécessitent également une importante mobilisation de l'institution scolaire pour une prise en charge pertinente et efficace de populations d'élèves plus hétérogènes. Elles visent non seulement la réussite de tous dans leurs apprentissages, mais aussi la prise en compte des processus de socialisation des élèves dans une perspective de mieux vivre ensemble au sein de la communauté scolaire.

Ces actes sont donc le fruit des échanges qui ont réuni pendant deux jours des représentants de l'éducation nationale et des collectivités territoriales, des chercheurs, mais aussi des professionnels de terrain, des enseignants, des parents d'élèves, des responsables associatifs tous impliqués dans des territoires de mise en œuvre de ces politiques de mixité. Le parti pris pour la publication de ces actes a été de livrer au lecteur le compte rendu quasi intégral des échanges<sup>1</sup> grâce à une transcription des enregistrements mise en forme avec les intervenants, qu'ils soient ici remerciés pour leur contribution. Chaque séquence a également fait l'objet d'une synthèse de l'essentiel du travail en atelier et des débats en table ronde. Le

---

<sup>1</sup> Pour des raisons techniques l'atelier 5 portant sur les politiques de mixité post collège n'a pu être enregistré et la table ronde relatant l'expérience toulousaine ne l'a été que partiellement. La défaillance du système d'enregistrement, n'a pas permis de retranscrire les deux dernières interventions de cette table ronde, Celle de Marion Lalanne de Laubadère Maire adjointe de Toulouse, et celle de Vincent Gibert Vice-président du conseil départemental de Haute-Garonne

tout a été effectué par une équipe éditoriale, organisatrice des rencontres, composée de Choukri Ben Ayed, sociologue et professeur des universités, de Régis Guyon, directeur adjoint de l'IFE-ENS de Lyon et rédacteur en chef de la revue Diversité, d'Isabelle Bertolino, doctorante de l'Université Jean Jaurès de Toulouse en contrat Cifre avec le département de Haute-Garonne, sous la direction d'Étienne Butzbach, coordinateur du réseau mixité à l'école pour le Cnesco/Cnam.

La présentation des actes tient compte de la problématique du colloque en regroupant par grands blocs thématiques les différentes séquences. Ces actes ne suivent donc pas l'ordre de présentation des ateliers et tables rondes des journées, mais sont ré-organisés selon des thématiques structurantes. C'est pourquoi les renvois à certains propos tenus dans des séquences seront cités en aval de leur transcription dans les actes. Nous invitons donc le lecteur à s'y reporter dans un second temps.

Après une courte première partie d'ouverture consacrée aux interventions inaugurales des institutions partenaires et à la conférence introductive, le second chapitre portera sur le pilotage de ces politiques de mixité au niveau national et local avec les comptes rendus et les synthèses de la table ronde sur la mise en perspective de différentes politiques éducatives et de l'atelier sur la gouvernance. La troisième partie traitera des relations avec la recherche avec les comptes rendus et les synthèses de la table ronde portant sur ce thème et de l'atelier sur les modalités de diagnostic, d'évaluation et de suivi. La quatrième et dernière partie présentera les différents leviers des politiques de mixité avec des focus particuliers sur la ville de Toulouse qui a fait l'objet de la première table ronde, sur des exemples de dynamiques territoriales (atelier 3), sur les moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique et éducatif (atelier 4) et sur la concertation et l'implication des familles (atelier 6). Espérons que ces actes puissent être utiles aux décideurs et aux acteurs qui s'engagent dans de telles démarches.

## **I. OUVERTURE DES RENCONTRES**

### **Intervention de Mostafa FOURAR Recteur de l'académie de Toulouse**

Les rencontres nationales qui s'ouvrent ce matin s'inscrivent dans une réflexion essentielle : faire de la mixité sociale à l'école un levier de réussite scolaire. Ces rencontres sont en résonance avec le Code de l'éducation qui stipule que : «Le service public de l'éducation [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.»

Organisées par le réseau mixité à l'école du centre national d'étude des systèmes scolaires, ces rencontres mettent en lumière le rôle déterminant d'une alliance éducative forte fondée sur un volontarisme politique réaffirmé. Réunir, autour de l'école et de ses enjeux démocratiques, l'ensemble des acteurs territoriaux décidés à agir conjointement — services de l'État, collectivités territoriales, partenaires associatifs, organismes gestionnaires de l'action sociale — contribue pleinement au développement de politiques locales de mixité, ajustées aux spécificités et aux besoins. C'est dans cette dynamique que s'inscrit le programme d'amélioration de la mixité sociale des collèges de l'agglomération toulousaine. L'accueil de ces rencontres au conseil départemental de la Haute-Garonne en manifeste l'implication. Dès la mise en œuvre de ce programme, Le CNESCO a animé un important travail de réflexion collective dont ces rencontres sont l'une des concrétisations. Que tous en soient remerciés. Et l'expérience suscite l'intérêt; on peut se féliciter du retentissement national de ce projet ambitieux et porteur : par son ampleur — Initiée depuis 2017, elle concerne près d'un collégien sur 6 dans le département et plus de 1000 élèves du Grand Mirail; par les moyens conséquents déployés tant par l'Éducation nationale que par le conseil départemental; par l'adhésion suscitée par le programme auprès de l'ensemble de ses acteurs.

Si les enseignements de cette expérience toulousaine ont vocation à être capitalisés et valorisés, c'est que les premiers résultats sont encourageants. La réduction des écarts de performances aux épreuves nationales du DNB est notable. Les élèves les plus performants issus de la Reynerie potentialisent leurs résultats. L'acquisition de compétences psychosociales, notamment langagières, œuvre à l'amorce d'une aisance essentielle à leur émancipation. Le sentiment d'appartenance aux établissements d'accueil cimenter l'entraide entre pairs, favorise la cohésion, la mobilité territoriale et l'ouverture culturelle. Enfin, la mixité

a nourri l'ambition scolaire des élèves et élargi l'horizon des possibles, comme le montre la diversification des lycées d'affectation, dans la voie générale et technologique, comme dans la voie professionnelle. Ces premiers résultats, qui demandent à être confortés dans l'avenir, ne sauraient être dissociés de paramètres déterminants : un investissement pédagogique et éducatif innovant porté par l'ensemble des équipes tant en termes d'apprentissages, de socialisation et d'orientation; une continuité réaffirmée de l'école élémentaire au post-bac, dans une logique de parcours de réussite; une nouvelle sectorisation, plus favorable à la mixité, associée aux mesures prises en faveur de l'égalité des chances dans le premier, comme dans le second degré : dédoublements des classes, limitation des effectifs à 24 élèves, priorisation des élèves boursiers, renforcement de l'attractivité des établissements les moins favorisés, développement des cordées de la réussite et des internats d'excellence.

L'ambition républicaine de la mixité sociale à l'école trouvera à se déployer pleinement en tirant parti de la mutualisation des expériences, des apports de la recherche et des échanges constructifs émanant de ces rencontres. Nous en sommes convaincus.

## **Intervention de Georges Méric**

### **Président du Conseil Départemental de Haute-Garonne**

Bonjour et bienvenue au Conseil départemental, je suis très heureux de vous accueillir pour ces rencontres nationales « Mixité sociale : des moyens pour agir ». Durant deux jours les intervenants feront le bilan des expériences de mixité sociale à l'école, notamment celle initiée dans les collèges de Haute-Garonne en 2017, et établiront des pistes d'évolution et d'amélioration de ces dispositifs. Avant de développer mon propos, je tiens à remercier le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) pour ses contributions à la mise en place du dispositif de mixité sociale en Haute-Garonne; Étienne Butzbach, coordinateur du Réseau Mixité à l'école du CNESCO centre national d'études des systèmes scolaires, qui suit depuis plusieurs années les expérimentations menées en France sur la mixité sociale. Je le remercie pour sa bienveillance et ses conseils avisés.

#### **Le constat**

La problématique de la non-mixité sociale en Haute-Garonne et plus particulièrement à Toulouse peut s'expliquer par 3 phénomènes : la concurrence entre les secteurs privés et publics de l'éducation; une ségrégation urbaine qui déséquilibre la composition sociale de nombreux établissements; des phénomènes importants d'évitement de certains collèges situés dans des zones défavorisées au profit de « meilleurs collèges publics ». La sectorisation classique fondée sur le territoire de proximité est source d'inégalités sociales et scolaires. Nous sommes face à une situation de « fracture sociale et territoriale » très importante à laquelle il est urgent d'apporter des solutions sous peine de voir s'aggraver la ségrégation sociale et les problèmes scolaires de milliers de jeunes.

#### **L'éducation, une priorité du Conseil départemental depuis 2015**

L'éducation et la mixité sociale sont les fondements de notre République. La réussite scolaire de tous les enfants demeure une priorité absolue pour le Conseil départemental au titre de sa mission d'éducation et de son rôle de chef de file des solidarités. La mixité sociale garantit le vivre-ensemble dans la société, elle permet de lutter contre les préjugés, le racisme ou les violences. Elle reste un des leviers pour donner les mêmes chances de réussite à tous les collégien-ne-s sur l'ensemble du territoire. Depuis 2015, le Conseil départemental met en avant, notamment à travers le Parcours laïque et citoyen (PLC), les valeurs de citoyenneté, de tolérance, de respect de l'autre. Au-delà de ses compétences obligatoires, le Département a instauré depuis de nombreuses années des dispositifs pour venir en aide aux élèves les plus fragiles et à leurs familles : gratuité des transports scolaires pour 74000 élèves de la maternelle au lycée sans condition de ressources, gratuité totale ou partielle de la restauration scolaire; soutien financier d'associations qui viennent en aide aux élèves en difficulté.

Pour mener à bien l'expérimentation de mixité sociale, le Département a convaincu le Rectorat et les services académiques du bien-fondé de sa démarche, de sa volonté de mener cette action en coopération et en complémentarité avec les services concernés sans empiéter sur leurs compétences. En effet, dans le champ de l'éducation, nos marges de manœuvre étaient minces si l'on s'en tient strictement aux textes. Mais chacun sait qu'il y a d'un côté la loi et de l'autre l'esprit de la loi. Si notre plan de mixité dépassait le cadre strict de la décentralisation, il restait parfaitement conforme à l'esprit de la décentralisation. Nous avons avancé en commençant par une expérimentation qui, désormais, est devenue un programme d'ampleur.



## **Les actions de la Haute-Garonne en matière de mixité sociale**

En 2017, le Conseil départemental de la Haute-Garonne adopte un plan de 56 millions d'euros pour améliorer l'équilibre social dans les 118 collèges publics et privés du département. Le dialogue citoyen a été la clef de notre dispositif pour que chacun et chacune puisse s'approprier les constats puis travailler aux solutions. Le Département a initié une démarche de dialogue citoyen pendant six mois. Ces nombreux échanges (24 réunions/1000 participants) ont permis de faire évoluer le dispositif et de procéder à des ajustements précis sur les collèges concernés, les mesures d'accompagnement, le calendrier ou les objectifs. Ainsi entre 2017 et 2021, 1140 élèves des établissements Raymond Badiou et Bellefontaine sont réaffectés dans 11 collèges favorisés de l'agglomération toulousaine. Un important accompagnement (budget de 900000 euros) des élèves et des familles des collèges Raymond Badiou et de Bellefontaine a été mis en place par le Département avec la coopération des associations : LEC (Loisirs et citoyenneté Grand Sud) et l'AFEV. Trois autres collèges, implantés dans des quartiers plutôt mixtes, mais confrontés au phénomène d'évitement et dont l'image était fortement dégradée vont faire l'objet d'importants travaux de revalorisation d'ici 2025 : collège Rosa Parks (Lalande), George Sand (La Cépière) et Stendhal (Bagatelle). L'objectif est que les populations dites plus «favorisées» reviennent dans ces établissements. En septembre 2022, deux nouveaux collèges, dans les quartiers Saint-Simon et Guilhermy (700 élèves chacun) vont ouvrir dans des secteurs socialement mixtes afin d'obtenir un rééquilibrage des futurs effectifs.

## **Les premiers résultats très positifs de la mixité sociale**

- Le plan Mixité sociale a vu les élèves concernés améliorer leurs résultats scolaires.
- La première cohorte d'élèves engagés dans ce plan a passé le brevet en juin 2021. Les 100 premiers collégiens ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves qui étaient scolarisés au collège Badiou.
- Quelques chiffres qui confirment le taux de réussite : 63 % ont obtenu leur brevet (contre 50 % à Badiou) dont 54 % avec mention (contre 10 %). 21 % des élèves ont obtenu une note entre 10 et 12 (11 % à Badiou) et 33 % ont eu une note supérieure à 12 (4,6 % à Badiou). 94 % des élèves ont opté pour le lycée (3 % de redoublants) et 4 élèves sur 5 ont opté pour le lycée relevant du collège du secteur.

Ces deux jours de rencontres à Toulouse doivent permettre d'échanger sur nos différentes expériences et nous servir à nous projeter dans l'avenir afin d'améliorer durablement ces dispositifs de mixité sociale. Notre responsabilité est de poursuivre cet engagement. Il en va de notre responsabilité devant nos concitoyens et nos jeunes.

## Conférence introductive

### LES POLITIQUES DE MIXITÉ NEUF ANS APRÈS L'INSCRIPTION DE LA MIXITÉ DANS LA LOI

**Choukri Ben Ayed**

Sociologue Gresco (Groupe de recherches et d'études sociologique sur les sociétés contemporaines) - Université de Limoges (France)

Chercheur associé à l'Observatoire des Mutations Institutionnelles et juridiques - Université de Limoges

Membre de l'Observatoire du droit de l'Éducation, Université de Versailles Saint-Quentin

La tâche m'incombe de faire un bilan de la politique de mixité sociale 9 ans après. C'est un honneur et également une pression dans la mesure où le sujet est vaste et complexe. Je souhaiterais au préalable revenir sur un historique de cette politique, proposer un bilan et pour finir désosser des perspectives.

#### Éléments historiques

La politique de mixité sociale à l'école telle qu'elle a émergé en France à partir de 2013, et surtout de 2015, est paradoxale à plus d'un titre. Toute politique publique suppose sa construction en tant que problème public et sa mise à l'agenda politique. Force est de constater qu'en la matière un temps précieux a été perdu. Pour rappel les premiers travaux sur les ségrégations scolaires ont été publiés au milieu des années 1980 et concernaient le premier degré puis le second degré. Tout au long des années 1990 – 2000 a pu être observée une multiplication des travaux qui ont permis de mieux saisir les motifs de ces logiques ségréatives. Ont été mis au jour l'impact des jeux d'options et de la concurrence entre établissements, les pratiques d'évitement scolaire au sein du réseau d'enseignement public, mais également la forte concurrence avec l'enseignement privé. La multiplication de ces travaux n'a pas suscité de réactions particulières alors qu'ils se sont progressivement constitués comme un domaine important de la sociologie de l'éducation. Ou plutôt ces réactions ont plutôt été celles d'un fatalisme, ou la tentation de renvoyer la ségrégation scolaire uniquement à la ségrégation urbaine, ce que l'on pourrait qualifier de vision exogène de la ségrégation scolaire. Les chercheurs ont dû alors procéder à un important travail de déconstruction en montrant que la ségrégation scolaire est de façon générale plus marquée que la ségrégation urbaine, elle a sa propre part d'autonomie. Et c'est cette autonomie qui permettrait d'envisager des leviers d'action.

#### Lorsque la ségrégation scolaire devient un problème social

Plusieurs processus ont contribué à ériger la ségrégation scolaire comme problème social. Les travaux de recherche ont mis en exergue la dégradation manifeste des conditions de scolarisation dans les espaces les plus ségrégués comme rupture d'égalité entre les élèves. Ajoutons également la publication des données PISA qui montrent régulièrement l'ampleur

des inégalités scolaires en France, la baisse constante des performances scolaires et surtout des écarts importants de réussite entre les élèves selon leurs origines sociales. Ces éléments pourraient être expliqués partiellement par les impacts de la ségrégation scolaire. Paradoxalement c'est la politique d'assouplissement de la carte scolaire lors du début du quinquennat de Nicolas Sarkozy en 2007 qui a fonctionné comme un effet de levier. En effet si le président de la République justifiait cette politique d'assouplissement au nom de la mixité sociale dans les faits elle a considérablement accru les ségrégations scolaires dans les collèges. Cette politique a du reste fortement déstabilisé les relations déjà fragiles entre les conseils départementaux en charge de la sectorisation des collèges depuis 2004 et les inspections académiques. La dissociation entre sectorisation, affectation et dérogations a contribué à l'expansion des ségrégations et à rendre pour le moins difficile voire conflictuel la gestion du système éducatif au plan local. La politique d'assouplissement de la carte scolaire a de plus retenu l'attention des chambres parlementaires par le biais de la production de rapports. La Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale s'en est également saisie par le biais de la mise en œuvre d'un programme de recherche. Les conclusions des recherches publiées furent unanimes : l'assouplissement de la carte scolaire a aggravé significativement la ségrégation scolaire.

## **L'alternance politique de 2012**

L'alternance politique de 2012 a offert les conditions d'un débat public sur la mixité sociale à l'école et sur le statut de la sectorisation scolaire en France. La mixité sociale a ainsi fait son introduction dans le cadre de la loi de refondation de l'école de la République adoptée en 2013 portée par Vincent Peillon au titre des missions du service public d'éducation. Son cadre opératoire a été précisé dans le décret d'application d'octobre 2014 et la circulaire de janvier 2015. Cette politique est cependant restée à l'état d'intentions jusqu'aux attentats de janvier 2015 où elle figure alors parmi les onze mesures de «La grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République». Cependant il s'agissait de construire une politique publique à partir d'une page blanche avec un cadrage minimal. La politique de mixité sociale sera incitative et non contraignante. Sa mise en œuvre sera confiée aux Conseils départementaux volontaires en charge de la sectorisation des collèges. Les services de l'Éducation nationale s'engagent à soutenir les départements engagés, à revoir le cas échéant les modalités d'affectation dans les collèges, à revoir les dispositifs d'octroi des dérogations. La DEPP de son côté peut apporter son soutien aux départements par la mise à disposition de données statistiques. Ce mode de collaboration multi-acteurs peut prendre une forme officielle par le biais de la signature de conventions pluripartites.

Le mode d'action choisi par le ministère de l'Éducation nationale était celui de l'expérimentation avec l'installation d'un comité scientifique, sous la responsabilité du directeur de cabinet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem, composé de chercheurs (sociologues et économistes), et d'un groupe de travail constitué de représentants de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Prenant acte qu'aucune solution unique était en mesure de se dégager pour structurer une politique de mixité sociale homogène sur tout le territoire, le comité scientifique a rédigé un vadémécum de la mixité sociale à l'école, boîte

à outils dont peuvent se saisir les acteurs locaux. Parmi ceux-ci ont été privilégiés les scénarii des collèges multisecteurs, la resectorisation, le rééquilibrage des offres de formation sur les territoires, l'implantation d'options attractives dans les collèges évités, la répartition des cycles d'enseignement 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> sur plusieurs établissements proches, la mise en réseau d'établissements, la fusion d'établissements ou la fermeture d'établissements. L'une des difficultés posées au ministère était comment enrôler les départements volontaires qualifiés également de départements pilotes? La seconde concernait les modalités d'accompagnement de ces départements sur le terrain. C'est le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système éducatif) qui s'était mobilisé dès 2015 dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales et la constitution d'un réseau mixité qui s'est autosaisi de cette mission d'accompagnement sous la houlette d'Étienne Butzbach. Cet accompagnement avec le concours de chercheurs (moi-même) associait expertise académique, administrative, praticienne. Cet accompagnement, au plus près du terrain, a permis de dresser un ensemble de constats quant à la teneur de cette politique de mixité sociale.

### **Quels constats généraux?**

Les principaux constats qui z sont les suivants. Il ne s'impose pas de «modèle» unique de politique de mixité transposable d'un site à l'autre. Les approches adoptées par les départements sont très dépendantes des configurations locales, de la densité urbaine et scolaire. La méthode des secteurs multi-collèges, où des montées alternées ne s'imposent pas comme les approches les plus répandues. Elles ont surtout concerné quelques arrondissements de la capitale, en suscitant par ailleurs de très fortes hostilités de la population. L'approche la plus déployée est la resectorisation avec le cas échéant des fermetures d'établissements, des relocalisations, de nouvelles constructions. À ce titre, les projets les plus avancés sont ceux qui se sont inscrits dans la durée, engagés parfois avant l'expérimentation ministérielle. La mixité sociale est ainsi en quelque sorte diluée dans des objectifs plus larges de réaménagement du territoire scolaire.

### **Quel bilan global de la politique de mixité sociale?**

À ce jour il n'est pas aisé de trancher clairement pour dire si cette politique de mixité est une réussite ou un échec. On peut néanmoins en dégager des points forts et des points faibles. Je commencerai par les points forts. Les différentes expériences menées localement ont démontré un fait qui peut paraître simple, mais qui est central : la mixité sociale c'est possible. Il n'y a donc aucun fatalisme en la matière. Il y a des réalisations remarquables, les collectivités locales ont montré leur expertise et leurs capacités de mobilisation et localement les services de l'Éducation nationale ont su répondre présents : c'est un acquis précieux même s'il est loin d'être généralisable. Les scénarii se clarifient notamment la force de la resectorisation et dans des cas extrêmes la méthodologie fermeture/reconstruction s'avère efficace. Sur les terrains engagés dans des dispositifs de mixité sociale, le sujet intéresse tant les élus que les parents d'élèves, il s'agit d'une question très mobilisatrice. L'acceptabilité sociale de la mixité sociale tant redoutée au début de la mise en œuvre de cette politique peut être acquise lorsque l'on peut démontrer qu'elle est profitable pour tous les élèves et

toutes les familles. Mais reconnaissons-le, en raison de mobilisations de parents d'élèves opposés aux dispositifs mis en œuvre au sein de plusieurs territoires, il reste encore du chemin à faire. Ce point n'est pas encore définitivement acquis. Les points faibles sont liés à la complexité des dispositifs qui s'étalent parfois sur le temps long, la nécessité de construire des alliances éducatives Recteurs, Dasen, sans oublier la population... qui peut être rétive : d'où l'importance du dialogue citoyen tel qu'initié notamment à Toulouse. Un point faible également ou plutôt de vigilance renvoie à la difficulté de construire une «culture de mixité» partagée par les différents acteurs ou instances impliqués notamment au sein des CDEN ou dans la concertation essentielle avec les syndicats enseignants.

Cette «culture de mixité» est fragile en raison des objectifs mêmes de cette politique, pas toujours saisissables, sur le court terme. Elle est fragile également en raison du turn-over observé sur les territoires engagés qui tiennent moins aux collectivités locales qu'aux responsables locaux de l'Éducation nationale (Recteur, DASEN, etc.) dont les mouvements répondent à des logiques internes à l'institution scolaire sans lien avec le soutien à des politiques de mixité sociale même lorsqu'elles sont installées durablement. Cela produit un phénomène stop and go avec un risque de devoir reconstruire à chaque changement de responsables des alliances éducatives déjà complexes, une perte de mémoire des actions menées, etc. Un autre point faible des politiques de mixité sociale est l'absence de capitalisation de savoirs et des expériences des différents territoires de nature à essaimer le plus largement possible. Ce type d'action devrait revenir en premier lieu au ministère de l'Éducation nationale, initiateur de cette politique ce qui n'est pas le cas. Cependant ces actions de capitalisation ne sont pas totalement absentes et ont montré leur très grande utilité. On peut citer l'initiative prise par l'OPMIRE (Observatoire parisien de la mixité sociale et de la réussite éducative) le 17 mai 2019 : «Pour plus de mixité sociale au collège. Partage d'expérience» qui a été organisée en partenariat avec le CNESCO. Cette initiative a réuni de nombreux départements engagés au-delà du prisme parisien. On peut citer bien évidemment ces rencontres de Toulouse dont les objectifs sont orientés autour des échanges de pratiques. Une autre limite des politiques de mixité sociale est, malgré nos ancrages de terrains, de ne pas en avoir une vision exhaustive sur tout le territoire, qu'il s'agisse de projets avancés et surtout en cours d'élaboration. Enfin, et nous laissons cette question à la suite des rencontres en raison de son ampleur, pour le moment sauf exception sur des terrains particuliers comme Toulouse, il est difficile de mesurer les effets purement scolaires de la mixité sociale. Nous avons bien évidemment des hypothèses fortes inspirées de la littérature française et internationale, mais pour le moment en France, aucun dispositif méthodologique en raison de sa complexité n'a réellement été mis en œuvre. Nous aurons l'occasion de reprendre cette question lors des différentes sessions, ateliers et tables rondes.

## **Perspectives**

Il me revient à présent de conclure cette conférence introductive en ouvrant un ensemble de perspectives. Ce qui apparaît comme une urgence, s'agissant de la politique de mixité sociale à l'école, c'est de sortir du tropisme localisme, pour aller vers une réelle politique publique tenant compte des avancées des terrains. Cela suppose nécessairement un nouvel épisode législatif pour aller vers un cadrage national de cette politique, des conditions de sa mise en

œuvre de son accompagnement, et ce en tous points du territoire où elle serait nécessaire et pas nécessairement sur le mode de l'initiative locale. Il faudrait ainsi sortir du localisme pour que la mixité sociale devienne une politique d'État en lien et collaborations étroites avec les territoires et les collectivités locales. Parmi les enjeux de cette rationalisation de la politique de mixité sociale, la question du tiers accompagnement doit être centrale. Les expériences de terrain ont en effet montré le caractère important de cette fonction, mais en même temps son cadrage fragile et la nécessité de la pérenniser de lui donner un réel statut. De même il apparaît nécessaire de penser et stabiliser un accompagnement des équipes pédagogiques pour les aider notamment dans la gestion de l'hétérogénéité dans les établissements scolaires et des classes.

Les objectifs de ces «Rencontres nationales "Mixité sociale à l'école : des moyens pour agir"». Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école» devraient nous permettre d'échanger sur tous ces enjeux, de faire le bilan de cette politique sur les neuf dernières années, de partager des expériences et des pratiques, de définir des perspectives notamment dans les relations entre collectivités locales et Éducation nationale. Sans omettre le 1<sup>er</sup> degré qui est le grand oublié des politiques de mixité sociale. Les rencontres se dérouleront par des alternances entre séances plénières, tables rondes et ateliers afin de favoriser la circulation de la parole et de pouvoir travailler le plus qualitativement possible. L'objectif de nos rencontres est de travailler sur un objectif central, un bien commun, celui des élèves et de la promotion des valeurs républicaines sur tout le territoire.

Dans les milieux académiques, on a souvent tendance à regarder du côté de la Belgique, de l'Angleterre et des États unis où sont mises en œuvre des politiques de quotas, de libre choix régulé. Mais je pense, personnellement, qu'en France, la sectorisation est la véritable incarnation des principes républicains. Ceci étant dit, il faut savoir faire une sectorisation. De ce point de vue, on a pu observer, notamment depuis 2015 et le lancement de la politique de mixité sociale dans les établissements scolaires, que de nombreux conseils départementaux se sont dotés d'outils de prospective territoriale et de sectorisation, car ils ont compris que la sectorisation était un véritable enjeu pour juguler les problématiques de ségrégation. Ceci démontre qu'il n'y a pas de fatalité en matière de ségrégation scolaire. Il est possible de mettre en œuvre des politiques de mixité sociale dans ce pays et les expériences qui seront présentées lors de ces rencontres vont en témoigner. Cependant la politique de mixité sociale doit être un projet fort de la République, on ne peut se contenter qu'elle demeure une politique locale. On a vu ce que le local pouvait faire, mais maintenant il convient que la question redevienne étatique. Or depuis la dernière alternance politique, la politique de mixité sociale a été mise en veille. J'appelle de mes vœux le fait que la politique de mixité sociale puisse s'inscrire dans une loi très forte qui incarne la continuité de l'État. La mixité sociale ce n'est pas un objet qui devrait être sensible aux fluctuations politiques. La politique de mixité sociale doit être inscrite dans la loi. C'est déjà un peu le cas, mais les textes existants ne sont pas allés au bout du processus législatif en dépassant notamment le stade de l'expérimentation. La question de la mixité sociale à l'école est actuellement absente du débat des élections présidentielles. Je voudrais souligner l'importance de ces rencontres nationales faisant suite à la première qui a été organisée par l'Observatoire de la mixité et de la réussite éducative (OPMIRE) de la Ville de Paris. Ces rencontres attirent de nombreux acteurs montrent que les



élus mobilisés prennent à cœur cette problématique de la mixité sociale à l'école. Au-delà de ces rencontres, la mixité sociale retient également l'attention des familles à l'image du dialogue citoyen initié par le conseil départemental de la Haute-Garonne très fortement mobilisatrices.

Ces différents éléments montrent que la mixité sociale inaugure une nouvelle façon de concevoir des politiques éducatives en lien avec les élus, en associant les administrés quels qu'ils soient et d'initier des débats publics sur l'avenir de l'école. Il est donc nécessaire de porter et soutenir de concert les initiatives locales combinées à l'action de l'État, seule solution d'une véritable efficacité en matière de lutte contre les ségrégations scolaires. Il est important de montrer que les collectivités territoriales, mais aussi les agglomérations, les associations, sont toujours attachées à porter au niveau local ces politiques de mixité sociale, qu'elles continueront à creuser ce sillon. Mais nous ne lâcherons pas jusqu'à ce que l'État prenne plus fortement sa part avec cette politique. Car maintenant nous avons du recul, il y a du savoir-faire, il y a beaucoup d'éléments à capitaliser et c'est ce que nous allons faire pendant ces journées.

## II. POLITIQUE DE MIXITÉ ET POLITIQUES ÉDUCATIVES

### Articulations des politiques nationales et gouvernance locale

Compte rendu de la table ronde n° 3

Politiques de mixité, cités éducatives, évolutions de l'éducation prioritaire

#### QUELLE MISE EN PERSPECTIVE?

**Animateur :** Étienne Butzbach, coordinateur du réseau mixité à l'école pour le CNESCO/CNAM

#### Intervenants :

**Stéphanie Véloso :** chef du bureau de l'éducation prioritaire et des territoires, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports

**Sylvie Charrière :** députée de Seine-Saint-Denis, présidente du Comité national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives (ANRU)

**Olivier Klein :** maire de Clichy, président de l'Agence Nationale de Renouveau Urbain (ANRU)

**Ariane Azéma :** co-auteur avec Pierre Mathiot du rapport Territoires et Réussite

**Discutante**

#### FAIRE CONVERGER LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

**Étienne BUTZBACH :** Cette table ronde a pour objectif de travailler ensemble sur un sujet qui nous préoccupe particulièrement, à savoir l'articulation entre des politiques publiques qui devraient être extrêmement convergentes, mais dont on voit la difficulté à articuler les dispositifs et les démarches sur le terrain. Comment faire pour que cette politique de mixité sociale qui se développe plutôt au niveau local redevienne une préoccupation nationale et soit accompagnée comme il se doit? La table ronde sur la recherche a évoqué hier la façon dont pourrait se faire cette mobilisation au niveau national pour accompagner ces pratiques sur le terrain. Depuis plus de quatre ans, ma préoccupation en tant que coordinateur du réseau mixité sociale à l'école pour le Cnesco a été d'accrocher cette politique de mixité sociale à des politiques portées plus explicitement par le ministère, et donc dotées de moyens, je pense notamment à la politique d'éducation prioritaire. J'avais collaboré à l'époque avec Ariane Azéma et Pierre Mathiot lors de l'élaboration du rapport [Territoires et réussite](#) pour concevoir cette articulation entre la réflexion sur l'éducation prioritaire avec ce qui est en train de se jouer sur le terrain de la mixité sociale.

Mais cela concerne aussi les Cités éducatives. Comme on l'a vu hier lors de la table ronde sur l'expérience de Toulouse (citée ci-après), et également dans l'ensemble des ateliers, les Cités éducatives restent pour nombre de participants non pas une énigme, mais un élément d'interrogation. On sent bien toute la richesse, la fécondité qu'il peut y avoir dans la démarche. Mais celle-ci peine à articuler l'intervention des communes qui ont en charge le pilotage des cités éducatives et des conseils départementaux qui sont en charge des collèges, mais pas forcément toujours très associés aux Cités éducatives. On a pu le constater y compris à Toulouse lors de l'échange hier avec Marion Lalanne de Laubadère (citée ci-après), adjointe au maire de Toulouse. Il y a encore des choses perfectibles d'où l'importance de l'éclairage que pourra apporter Sylvie Charrière, présidente du Conseil national d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives, et qui représente également le responsable de l'ANCT en charge de ce programme. Nous avons également abordé tout au long de nos échanges, le problème des rapports entre mixité sociale scolaire et mixité résidentielle. Il nous a semblé important d'inviter Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois, pour intervenir.

En tant que président de l'ANRU, il est particulièrement bien placé pour nous dire quels sont les leviers urbains qui peuvent être actionnés, même si cela s'inscrit dans une temporalité moins immédiate que ce qui peut être mis en place au sein du système scolaire. Comme l'a dit Choukri Ben Ayed, s'il y a bien sûr une relation forte entre absence de mixité résidentielle et phénomènes ségrégatifs au sein des établissements scolaires, il ne faut pas s'interdire de faire évoluer une institution scolaire, dont on peut constater qu'elle-même peut participer du renforcement de cette ségrégation. Auteur du rapport [Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire des quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive](#) Olivier Klein nous rappellera dans un point d'étape où en est l'ANRU sur la façon dont on peut agir en amont. Il y a aussi des représentants de l'ANRU dans la salle, et je sais que dans l'ensemble des territoires représentés à nos rencontres se pose la question de la façon dont peuvent s'articuler les problématiques de construction de logement, de conception d'urbanisme, de construction d'équipements puisque l'ANRU peut aujourd'hui financer des équipements scolaires reconstruits à la lisière des quartiers politique de la ville, donc en dehors des secteurs initialement éligibles. Il semble en effet nécessaire de localiser ces établissements de façon à pouvoir resectoriser de façon plus mixte leur carte scolaire.

Mais dans un premier temps, Stéphanie Véloso, représentante de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, cheffe du bureau de l'éducation prioritaire et des territoires, va nous présenter de façon synthétique là où on en est sur la politique d'Éducation prioritaire et plus largement sur la façon dont le ministère envisage de donner un nouvel élan à la politique de mixité sociale dans les établissements scolaires.

### **L'actualité de l'éducation prioritaire et de la territorialisation des politiques éducatives** **Stéphanie VELOSO**

Merci de nous avoir convié à ces échanges. Comme il est question d'aborder l'articulation entre différentes politiques, éducation prioritaire, territorialisation des politiques éducatives,

politique de la ville, politique de rénovation urbaine et politique de mixité sociale, je souhaite dans un premier temps rappeler les principes, les dispositifs actuels et leurs évolutions récentes. Je vous prie de m'excuser par avance pour le caractère un peu statique de la présentation, mais il est important de visualiser les différents dispositifs avant d'engager les échanges de manière plus fluide et plus libre. Plutôt que de parler d'évolution, je préfère parler de l'actualité des politiques d'éducation prioritaire et de mixité sociale en articulant mon propos en deux temps : l'éducation prioritaire et la territorialisation des politiques éducatives, l'actualité des mesures en faveur de l'égalité des chances avec une distinction qui peut être artificielle entre la politique d'éducation prioritaire et d'égalité des chances et rappeler l'actualité des mesures en faveur de la mixité sociale.

Concernant les politiques d'éducation prioritaire telle que redéfinies en 2014 2015, un réseau d'éducation prioritaire (REP) est constitué autour d'un collège et de ses écoles de rattachement avec comme objectif de corriger l'impact des inégalités sociales sur la réussite et le parcours des élèves sur un territoire relativement élargi, la zone de recrutement d'un collège caractérisée par une absence de mixité importante. Les principes directeurs rappelés ici qui sont ceux de la politique d'éducation prioritaire en réalité sont ceux sur quoi avaient déjà été définis dans les premières circulaires Savary de 1981 qui sont toujours d'actualité.

### **Les principes directeurs de l'éducation prioritaire**

D'abord le principe d'équité territoriale. C'est finalement la première politique éducative territorialisée, qui repose sur un principe d'équité territoriale. C'est-à-dire qu'on va identifier des difficultés par l'approche territoriale; on va identifier des quartiers caractérisés par des difficultés sociales et économiques et dans lesquels on va décider d'allouer plus de moyens pour corriger les inégalités sociales et bénéficier aux élèves qui en ont le plus besoin. C'est le principe fondamental de l'éducation prioritaire. La délégation de responsabilité aux acteurs locaux, c'est ce que vous connaissez de la gouvernance du réseau et qui repose sur les pilotes le principal du collège l'IEN et l'IA IPR référent dans une logique de déconcentration reposant sur les acteurs de terrain. Le pilotage par projet qui a un peu perdu de sa vigueur par rapport aux premières années de l'histoire de l'éducation prioritaire. La mise en réseau des acteurs. L'éducation prioritaire porte aussi un principe d'ouverture de l'école sur son territoire, sur l'extérieur. On en parlait tout à l'heure, avec la volonté de renforcer la convergence des politiques notamment avec la politique de la ville et en travaillant en collaboration avec les acteurs du territoire en premier lieu les collectivités territoriales bien évidemment. En ce qui concerne la pédagogie qui est un marqueur fort du gouvernement actuel, il y a continuité avec les principes qui ont été définis en 2014 2015 avec un recentrage sur les apprentissages fondamentaux et en particulier dans le cadre du dédoublement CP CE1 et des grandes sections de maternelle.

### **L'insuffisante progressivité dans l'allocation des moyens (Cour des comptes, 2018)**

On parle d'actualité de l'éducation prioritaire, car des travaux d'évaluation ont été conduits en 2018 2019 sur lesquels se sont fondées les expérimentations en cours. Les évaluations dont on dispose essentiellement c'est d'abord le rapport de la Cour des comptes de 2018

qui regrette en fait l'insuffisante progressivité dans l'allocation des moyens. La critique principale adressée à l'éducation prioritaire est la logique de cartographie et de seuil, c'est-à-dire le fait d'identifier, de labelliser des quartiers pour lesquels on va prévoir un certain nombre de mesures que la Cour des comptes ne remet pas véritablement en cause dans son rapport. Ce qu'elle remet en cause, c'est que pour les établissements et les écoles qui se trouvent à la frontière, qui sont socialement défavorisées, mais qui ne sont pas en éducation prioritaire, ne bénéficient pas de ces mesures. Donc il y a un manque de progressivité dans l'allocation des moyens. Globalement, la Cour des comptes est chargée d'évaluer les politiques publiques à l'aune de leur efficacité. Elle établit un bilan coût avantage. Quand elle dit que l'éducation prioritaire, finalement, n'a pas réussi à ce stade à réduire les écarts de réussite qui était l'objectif affiché, mais que sans l'éducation prioritaire ces écarts seraient encore plus importants, ce qu'il faut lire en creux, c'est que la Cour des comptes a finalement une appréciation plutôt positive et ne remet pas en question le coût de l'éducation prioritaire. C'est presque l'inverse. Elle considère même que les moyens alloués à l'éducation prioritaire ne sont pas si importants que ça par rapport à la difficulté qu'on cherche à corriger. La critique principale de la Cour des comptes dans son rapport c'est l'insuffisante progressivité dans l'allocation des moyens.

### **La mission territoire et réussite éducative (2018-2019)**

Cette mission a conduit pendant deux ans des réflexions sur l'évolution de l'éducation prioritaire dans le cadre de la mission territoires et réussite éducative. Elle a été menée par Ariane Azéma ici présente et Pierre Mathiot. Au lancement de cette mission, en réalité, il était question de réviser la carte adoptée en 2014 2015 et qui devait être révisée cinq ans plus tard. Mais le ministre nous a demandé, avant toute révision de la carte de confier cette mission à Ariane Azéma et Pierre Mathiot pour réfléchir éventuellement à d'autres modalités de différenciation. Car nous étions, à cette époque-là, soumis en particulier à de fortes demandes d'élus locaux pour une meilleure prise en compte dans cette politique d'éducation prioritaire des difficultés des territoires ruraux. Mais j'y reviendrai plus tard. Enfin il faut évoquer un troisième rapport intéressant, celui de la Cour des Comptes sur les politiques éducatives en outre-mer qui illustre encore mieux l'absence de progressivité et la difficulté qu'a l'éducation nationale à adapter ses outils aux circonstances locales. En Outre-Mer, notamment à Mayotte et en Guyane, ces territoires sont entièrement couverts par l'éducation prioritaire, qui peine dans ce contexte à introduire de la différenciation puisque par définition toutes les écoles et tous les établissements sont en éducation prioritaire.

Très rapidement qu'avons-nous tiré de ces travaux notamment de la mission territoires et réussite? J'ai évoqué rapidement les effets pervers de la carte à travers les effets de seuil; soit vous êtes dedans, soit vous êtes dehors, et l'insuffisante progressivité de l'allocation des moyens. La dimension nationale de la carte échoue à tenir compte des spécificités locales. La critique est ici adressée à la carte plus qu'à l'éducation prioritaire. C'est l'identification par le national des établissements qui sont classés en éducation prioritaire qui échoue à tenir compte de spécificités plus locales. En découle l'idée que si on confie plus de marges de manœuvre aux autorités académiques et aux autorités locales pour identifier les établissements et les écoles qui auraient un besoin d'accompagnement, à l'aune

d'indicateurs locaux plus que nationaux, peut être que nous n'aurions pas la même carte à la fin. Une des observations importantes de ce rapport porte sur l'approche en réseau reliant un collège à ses écoles rattachées qui échoue à tenir compte des situations particulières de certaines écoles ce qu'on appelle les écoles orphelines. C'est à dire soit des écoles qui sont dans un quartier politique de la ville, soit qui sans y être sont défavorisées et ont les mêmes caractéristiques sociales qu'une école classée éducation prioritaire, mais qui n'étant pas rattachées à un collège éducation prioritaire, ne sont pas labellisées éducation prioritaire et ne bénéficient pas des moyens afférents. J'ai aussi parlé de la demande des territoires périphériques et ruraux et cette remarque figure dans le rapport Territoire et réussite qui rappelle que l'éducation prioritaire n'épuise pas la question de la lutte contre les inégalités sociales puisque 70 % des élèves les plus défavorisés ne sont pas en éducation prioritaire.

### **Les contrats locaux d'accompagnement : une meilleure adaptation aux spécificités locales**

En conclusion de ces travaux, le ministre a déclaré comprendre qu'il était un peu tôt pour réviser la carte de l'éducation prioritaire et qu'il fallait travailler dans deux directions : tenter de trouver les moyens d'introduire plus de souplesse et d'adaptation dans notre mode d'action, plus de progressivité dans l'allocation des moyens d'une part et d'autre part renforcer notre coopération avec les collectivités territoriales pour co-construire les politiques éducatives. Cela s'est traduit premièrement par une expérimentation qui est en cours, celle des contrats locaux d'accompagnement (CLA) qui se déploient en parallèle de l'éducation prioritaire. J'insiste, car on parle d'évolution de l'éducation prioritaire. Aujourd'hui, il y a bien toujours l'éducation prioritaire, REP et REP +. Il n'y a pas eu révision de la carte. En revanche on teste donc un moyen de mieux tenir compte des spécificités; des difficultés territoriales au-delà de l'éducation prioritaire pour des établissements qui ne sont pas en éducation prioritaire, mais qui auraient besoin d'un accompagnement spécifique.

Les objectifs, en réponse aux difficultés identifiées précédemment, sont d'atténuer les effets de seuil qui découlent de la logique de la cartographie, introduire de la progressivité mieux tenir compte des contextes locaux, donner peut-être plus de marges de manœuvre aux autorités locales à la fois dans l'identification des problèmes et le choix des mesures à apporter, des leviers à mettre en place, répondre à la problématique des écoles orphelines et des lycées. Les CLA sont proposés soit à une école, soit à un collège, soit à un lycée qui a un projet. Là on reprend un peu la logique de l'origine de l'éducation prioritaire, avec un projet qui a des objectifs éducatifs et pédagogiques en contrepartie de moyens qui sont attribués de manière proportionnée aux besoins et concertés dans le cadre de la contractualisation lors d'élaboration du contrat avec les équipes éducatives.

### **Les limites des politiques indemnitaires**

Un contrat de trois ans avec des moyens gradués. L'idée c'est de dire que le fait d'être en éducation prioritaire emporte un certain nombre de mesures : des taux d'encadrement plus favorables, un régime indemnitaire pour les personnels affectés en éducation prioritaire, des avancements de carrières, des moyens supplémentaires de coordination. Chacun de ces



leviers répond à un objectif précis. Par exemple le régime indemnitaire répond à un défaut d'attractivité pour les personnels et c'est une critique du rapport de la Cour des comptes, l'éducation nationale échoue à attirer de personnels expérimentés dans les réseaux d'éducation prioritaire. Le régime indemnitaire vise à corriger cet effet et donc attirer des personnels plus expérimentés qui seront mieux rémunérés, car ils acceptent de venir en éducation prioritaire.

Malheureusement ce défaut d'attractivité est surtout vrai dans des académies qui elles-mêmes sont peu attractives. Dans des académies plus attractives comme Montpellier le fait d'enseigner en éducation prioritaire, on le voit lorsqu'on fait le bilan des demandes d'affectation des personnels au mouvement, n'est pas moins attractif qu'ailleurs notamment, car l'académie elle-même est attractive. Ensuite l'éducation prioritaire c'est souvent dans les centres-ville. Il y a comparativement des académies moins attractives, comme Créteil où l'éducation prioritaire n'est pas moins attractive. Donc parfois l'outil indemnitaire ne répond pas exactement à l'objectif de renforcer l'attractivité en tous les cas il ne corrige pas l'objectif escompté. L'idée vous l'avez compris c'est de faire du sur mesure et de le construire avec les équipes d'une école d'un lycée ou d'un collège de toute logique de réseau.

### **Une expérimentation lancée en 2021, à la main des académies**

Cette expérimentation est en cours. Elle a démarré en septembre 2021 dans trois académies Aix Marseille, Nantes, et Lille et on est en train de l'étendre. En fait je ne fais pas apparaître les sept académies concernées, mais nous sommes en train de travailler à une extension de l'expérimentation à partir de la rentrée 2022 j'ajoute par ailleurs que les académies ultramarines sont engagées dans une expérimentation elles aussi dans des dispositifs ad hoc inspirés des CLA, mais chaque département d'outre-mer a été chargé de proposer un dispositif vraiment approprié pour renforcer la différenciation. Je vous rappelle ici les leviers, les budgets qui peuvent être mobilisés. Encore une fois ce n'est pas un paquet global. C'est vraiment à la main des autorités académiques avec des budgets à la fois en emploi, en indemnitaire; en heures supplémentaires; en crédits éducatifs et fonds sociaux. L'idée est vraiment d'utiliser les moyens proportionnés aux besoins.

Et enfin le levier RH peut être mobilisé puisque le fait d'être affecté dans une école ou un établissement en CLA peut être valorisé soit dans le mouvement en cas d'affectation soit dans les avancements de carrière notamment pour l'accès à la classe exceptionnelle. Dans un premier temps les résultats de ces travaux d'évaluation menés notamment avec Ariane Azéma nous ont conduits à chercher des dispositifs de meilleure progressivité, de meilleure territorialisation des mesures et dans un deuxième temps de renforcer les collaborations ce qu'on appelle les alliances éducatives. On était déjà engagé avec l'ANCT sur le programme de réussite éducative, pour ce qui concerne les Cités éducatives, je laisserai Madame la Députée développer le programme tout à l'heure. Je voudrais seulement dire qu'il y a véritable convergence entre politique d'éducation prioritaire et politique de la ville. Pour ce qui concerne les territoires ruraux, là aussi une expérimentation est en cours avec les territoires éducatifs ruraux. Je ne développerai pas, mais vous avez là les éléments. L'idée est là aussi de renforcer les coopérations locales avec les collectivités territoriales en particulier; mais

aussi avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le territoire, mais en zone rurale. C'était pour le premier aspect des mesures, l'actualité de l'éducation prioritaire et la territorialisation des politiques éducatives.

### **Les mesures d'égalité des chances**

Il y a un deuxième ensemble de mesures qu'on regroupe sous le terme d'égalité des chances. La distinction est peut-être un peu artificielle et il faut la mettre en perspective avec toutes ces mesures listées ici par rapport à ce qu'on est en train de construire sur la totalité d'un parcours d'un élève, de l'instruction obligatoire jusqu'aux dispositifs d'ouverture sociale dans l'entrée dans l'enseignement supérieur. Je rappelle que, pour l'éducation prioritaire, on s'inscrit dans la continuité avec un certain renforcement de la politique d'éducation prioritaire à travers les dédoublements CP CE1, qui sont dédoublés à 100 %, et les grandes sections de maternelle qui sont aujourd'hui à 50 % de dédoublement. Elles seront dédoublées à 100 % à partir de la rentrée 2022. À la rentrée 2021, ce sont 350000 élèves qui sont concernés.

### **Une approche plus individuelle que territoriale**

Très rapidement les mesures d'égalité des chances, comparativement aux mesures d'éducation prioritaires, visent des élèves, des individus. C'est une approche individuelle plus que territoriale et qui vise des élèves en fonction de leur situation personnelle, d'un point de vue social et économique. Si je devais citer quelques mesures parmi celles qui sont listées, les cordées de la réussite qui permettent d'accompagner 200000 élèves dans leur parcours d'orientation dès la 4<sup>e</sup> et qui est augmenté d'un mentorat tutorat, où chaque élève bénéficie de l'accompagnement d'un étudiant mentor de la 4<sup>e</sup> jusqu'à la fin de la terminale. C'est un dispositif mis en place sur tout le territoire pour des élèves qui ont un besoin d'accompagnement en matière d'orientation. Le plan internats d'excellence, je le cite rapidement, car ce peut être un levier dans le cas des dispositifs et des politiques de mixité sociale. Les vacances apprenantes dont vous avez entendu parler, avec l'école ouverte, dispositif qui initialement concernait essentiellement les quartiers politiques de la ville et qu'on a ouvert et qui concerne aujourd'hui tous les territoires.

### **Les mesures de mixité sociale**

Pour ce qui nous concerne plus directement aujourd'hui, les mesures de mixité sociale, je rappelle ici le cadre juridique, mais ce n'est pas utile que je le relise, simplement pour insister sur le fait que c'est une politique éminemment partenariale, qui relève de compétences partagées entre état et collectivités territoriales, qui elles-mêmes sont responsables de la sectorisation. Je ne m'étends pas sur le cadre juridique, je sais qu'il y a eu des questionnements notamment dans l'atelier 3 sur les questions de mise en œuvre des opérations de mixité et notamment sur les aspects juridiques. Je pourrai y revenir si vous avez des questions. Le contexte a été largement évoqué hier, mais je voudrais évoquer ici les résultats de la recherche. C'est une étude notamment mentionnée et citée par les chercheurs de l'Institut de politiques publiques (IPP) et de Paris dauphine qui sont chargés d'évaluer les opérations mixité dont on parle depuis hier. Cette étude estime que la moitié voire les deux

tiers de la ségrégation observée dans les collèges s'explique par la ségrégation résidentielle. Cela n'exclue pas la responsabilité de l'éducation nationale, mais la difficulté c'est qu'on part d'abord d'une situation territoriale qui est d'abord celle de la ségrégation résidentielle. Ensuite effectivement, l'école a un rôle pour corriger et agir sur différents leviers. D'abord sur la carte scolaire avec les collectivités locales soit pour redécouper les secteurs, soit aller jusqu'à la fermeture d'un établissement ségrégué, travailler sur les secteurs multi-collèges. Je rappelle ici, car cela a été évoqué hier, j'aurais pu regarder et mettre à jour l'évolution de l'impact des opérations de mixité dans le 18<sup>e</sup> à Paris sur les collèges Berlioz et Coysevox, deux collèges concernés par la mise en place d'un secteur multi-collèges avec montée alternée. La question a été posée de l'impact sur la mixité sociale. Il a été observé immédiatement avec l'évolution des IPS et notamment pour le collège Berlioz le plus défavorisé, une augmentation de l'IPS sur la diapositive suivante de 20 points.

### **Équilibrer l'offre d'enseignement**

Autre type de levier qui relève plus directement de la responsabilité de l'éducation nationale d'équilibrer l'offre relative d'enseignement pour renforcer l'attractivité des établissements avec l'objectif de lutter contre les effets d'évitement en particulier. Très rapidement les enseignements des opérations mixité : l'évaluation est en cours. Elle n'est pas définitive et pas publiée. Mais à travers des échanges réguliers avec l'équipe de chercheurs, qui travaille sur ces opérations et les enseignements intermédiaires de ces travaux, les résultats sont d'autant plus significatifs que l'écart initial de mixité entre les collèges qui participent à une opération est très élevé. Typiquement c'est l'exemple des deux collèges du 18<sup>e</sup>. On est sur un secteur étroit, avec deux collèges proches, un très favorisé et un très défavorisé. Une opération mixité entre ces deux types d'établissements a plus de chance d'avoir des effets qu'une opération sur un territoire plus élargi entre des établissements socialement proches.

Concernant l'efficacité relative des différents dispositifs, j'ai évoqué la montée alternée qui semble être le dispositif le plus efficace — ce n'est pas la conclusion directe des chercheurs, mais c'est mon interprétation —. En tout cas en ce qui concerne les résultats sur la mixité. Il faudra plus de temps pour mesurer les effets sur les résultats scolaires et le bien être des élèves. Mais sur la mixité, les résultats sont automatiques et directement observables sur ce dispositif de montée alternée. Plus généralement, et ce sont les éléments de bilan qu'on peut tirer des échanges d'hier et de ce matin, c'est une politique qui repose sur une concertation forte entre l'État et les collectivités territoriales. Il faut souligner l'importance de la concertation locale, avec le temps d'anticipation nécessaire pour échanger et expliquer aux familles les objectifs et l'opportunité de ces opérations, et un projet global de territoire travaillé avec les collectivités territoriales. C'est un peu le cadrage le contexte dans lequel se met en place le cadrage national. Lorsqu'on nous demande ce que fait l'État en matière de mixité sociale on intervient sur un champ, une politique très locale, qui est mise en place localement et qui repose sur des compétences partagées. Donc notre rôle, dans un premier temps; est celui de donner les orientations, mais plutôt d'adopter des mesures d'incitations pour encourager le local sur la base d'orientations plus générales.

## **De nouveaux développements : Affelnet seconde et critères de dérogation**

Plus récemment il y a eu de nouveaux développements sur cette politique et un renforcement de l'incitation et de l'impulsion sur les mesures de mixité sociale que je déclinerai en 4 types de dispositifs. Le premier continuer à accompagner les opérations de mixité en cours et notamment les opérations de resectorisation. Je rappelle ici que les secteurs multi-collèges existent aujourd'hui dans 34 départements. Aujourd'hui nous suivons avec beaucoup d'attention la réforme d'Affelnet dans Paris, notamment l'Affelnet seconde, la révision de la sectorisation dans les lycées. On est notamment membres et on soutient le comité d'évaluation d'Affelnet seconde dans Paris. Ce sont des choses qu'on suit de très près. Deuxième type de mesures incitatives, en reprenant le cadrage juridique. Ce sont bien les collectivités qui sont responsables de la sectorisation. Le Dasen est responsable de l'affectation, et dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire, les familles peuvent émettre des vœux de dérogation à la carte scolaire. C'est au Dasen, de déterminer l'ordre de priorité des critères de demande de dérogations. C'est une compétence qui incombe au Dasen. Simplement, chaque année, la DGESCO émet une circulaire pour recommander au Dasen un certain ordre de priorités. L'ordre de priorités recommandé généralement c'est d'abord le handicap puis les besoins médicaux, puis le critère boursier puis le rapprochement de fratries ensuite les parcours scolaires spécifiques. En réalité le Dasen peut tout à fait adopter un autre ordre c'est tout à fait une responsabilité qui lui incombe. Depuis dans la circulaire 2921 la Dgesco a précisé de manière impérative l'ordre des priorités.

## **Affectation de boursiers dans des établissements favorisés et internats d'excellence**

Par ailleurs, nous avons demandé aux autorités académiques d'identifier parmi les lycées les plus favorisés une centaine de lycées très favorisés qui avaient des capacités d'accueil et à qui on pouvait fixer une augmentation significative du taux de boursiers. Là encore, ce n'est pas une mesure qui peut s'imposer depuis le niveau national. Elle s'inscrit nécessairement dans des processus qui sont en cours, engagés avec les collectivités territoriales. Plusieurs leviers ont été identifiés : d'abord d'éventuelles opérations de resectorisation en cours, les dérogations comme je l'ai évoqué tout à l'heure avec l'augmentation du bonus boursier dans l'affectation et les dérogations à la main du Dasen. Le recours à l'internat : On a labellisé plus de 300 internats d'excellence. Certains de ces internats sont implantés dans des établissements très favorisés. Ainsi, par exemple, le lycée Marcel Yvert à Marseille, dont la carte des formations repose notamment sur des sections internationales, recrute un quota de boursier avec au moins 20 % de boursiers. Son projet d'internat, pour lequel il a été labellisé, vise un objectif de mixité puisque l'intérêt de l'internat c'est de pouvoir déroger à la sectorisation. Donc là où il y a des capacités d'accueil, l'internat permet lorsqu'il est implanté dans un établissement favorisé de renforcer aussi la mixité sociale.

## **Des parcours de recrutement individuels**

Ensuite nous encourageons d'autres mesures qui pourront faire le lien avec ce qui va être dit tout à l'heure à la fois en ce qui concerne les articulations avec l'éducation prioritaire et les cités éducatives. On essaie d'encourager une certaine mise en réseau ou des jumelages de

certaines établissements, en cassant un peu les secteurs. On se rend bien compte que dans des quartiers élargis où il n'y a pas de mixité, on ne peut pas recréer de la mixité. Il y a effectivement un travail à mener pour le renouvellement urbain comme nous l'avons vu hier, avec l'exemple de Toulouse où on déplace des élèves défavorisés dans des établissements plus éloignés. Si on se situe dans cette perspective-là, ou dans la perspective de renforcer les dérogations sur critères boursiers, il faut qu'on puisse mettre en place des parcours de recrutement finalement entre des écoles et des collèges sources défavorisés et des collèges et des lycées de destination plus favorisés soit sur le modèle des cordées de la réussite à travers des parcours individuels, soit sur le modèle des parcours scolaires comme par exemple des parcours linguistique, mais qui seraient co-construits et réfléchis en amont surtout entre des établissements défavorisés et des établissements plus favorisés.

Ce dispositif concerne une centaine de lycées à la rentrée 2021 et on, est en train de l'étendre à des collèges. On est en train d'identifier avec les autorités académiques et les collectivités territoriales concernées autour de 250 collèges. C'est un objectif à ce stade, pour là aussi travailler pour renforcer les taux de boursier dans ces établissements en insistant sur des points d'attention adressés aux autorités académiques, évidemment la nécessaire anticipation en co-construction avec les collectivités et les familles. On a également insisté fortement sur le fait que ce recrutement ne devait pas se traduire par un recrutement au mérite c'est-à-dire que le critère de sélection selon performances scolaires soit écarté. L'objectif c'est vraiment de mixer les publics. Cela veut dire que cela nécessite vraiment une anticipation une communication avec les familles pour promouvoir et pour susciter des dérogations sur critères boursiers. Enfin bien évidemment, je le rappelle, mais c'est une évidence pour vous tous ici, à partir du moment où on recrée de la mixité à l'échelle de l'établissement, l'objectif est de ne pas recréer de la ségrégation au sein de l'établissement entre les classes. Il n'est pas question de créer des classes destinées à des sections internationales favorisées. C'est des choses que vous avez bien en tête.

### **Bénéficiaire des coopérations renforcées des Cités éducatives**

Donc voilà en conclusion ces dernières mesures pour faire le lien avec les Cités éducatives. Ce qui serait intéressant et en bénéficiant des coopérations renforcées qu'on a pu mettre en place dans certaines Cités éducatives, car la politique d'éducation prioritaire et les cités éducatives s'adressent à des quartiers sans chercher à en changer la structure en fait. Cela peut entraîner un certain enfermement du parcours de l'élève dans un secteur. L'idée aujourd'hui ce serait peut être de construire notamment en bénéficiant des coopérations renforcées qu'on a mise en place dans certaines Cités éducatives des parcours qui permettent de sortir en fait soit du réseau soit du quartier, mais en construisant des partenariats, des coopérations, des jumelages trans secteurs.

**Étienne BUTZBACH** : Merci pour cette présentation de là où en est le ministère sur ces questions de mixité sociale, avec des questions qui sont incontestablement posées comme l'éligibilité de dispositifs comme Toulouse aux contrats locaux d'accompagnement par exemple, car on voit bien qu'un des problèmes c'est la façon dont certains des principes de l'éducation prioritaire ont été mis en œuvre dans le réseau mixité toulousain dans des

établissements ne sont pas classés en éducation prioritaire. Une deuxième série de questions interroge la répartition des boursiers, avec la mise en exergue d'une problématique procédurale individualisée alors que par ailleurs on cherche à travailler sur la liaison école collège, donc avec des cohortes et dans le cadre d'un travail plus en réseau. Nous y reviendrons. Mais avant je vais donner la parole à Sylvie Charrière qui va nous parler des Cités éducatives et de leur lien avec les politiques de mixité.

### **Cités éducatives et co-construction de nouveaux écosystèmes** **Sylvie CHARRIERE**

J'interviens ici en tant que présidente du Conseil d'orientation et d'évaluation des Cités éducatives. Le CNOE est un comité indépendant, qui a notamment un rôle d'observation, et rassemble une trentaine de personnalités et notamment ceux que j'appelle ma troïka dont fait partie Étienne Butzbach, co-rédacteur des rapports que nous publions annuellement. Le postulat est que l'école ne peut pas tout, toute seule, et que dans ces quartiers prioritaires de la politique de la ville, il faut une alliance de tous les acteurs qui prennent en charge des enfants et leurs familles. Comment construire ces alliances, ces écosystèmes? Avec quelle gouvernance? Comment faire en sorte que ces acteurs qui n'avaient pas le même ADN, prennent l'habitude de travailler ensemble? Comment casser ces silos qui sont le mode habituel de fonctionnement des institutions publiques, y compris dans les services municipaux où on ne travaille peut-être pas toujours ensemble, mais surtout aussi comment l'éducation nationale peut-elle effectuer cette révolution copernicienne et travailler véritablement avec son territoire? Comment l'institution scolaire peut-elle appréhender à 360 degrés le jeune dès sa naissance jusqu'à ses 25 ans en se questionnant sur ce qui se passe en dehors de l'école et en faisant le lien avec les acteurs du péri et de l'extra-scolaire pour prendre en compte ce jeune de manière beaucoup plus globale.

#### **Une gouvernance de la démarche en construction**

La Cité éducative a donc pour objectif de travailler sur le parcours longitudinal des jeunes, en lien avec leur famille, car la parentalité est un sujet important pour bon nombre de cités éducatives. Donc on avance en marchant, car ce concept n'est mis en œuvre que depuis trois ans. La démarche concerne actuellement 200 cités éducatives, labellisées en trois vagues en 2019, 2021 et 2022. On commence à capitaliser des choses, à stabiliser un modèle de gouvernance. Mais bien évidemment, la plus grande difficulté dans cette gouvernance est ce ménage à trois qui très vite tend à s'étendre. En effet au-delà de ce que nous avons appelé la troïka composée d'un chef d'établissement, d'un délégué du préfet et d'un responsable communal, ce petit noyau de départ a très vite été obligé d'agréger des acteurs comme la CAF par exemple. Cela au niveau, horizontal, opérationnel. Mais très vite d'autres acteurs se sont avérés essentiels que l'on a trop souvent un plus de mal à mettre autour de la table comme le département ou la région. On voit effectivement qu'à Toulouse, dans la politique de mixité, le département est partie prenante, il est autour de la table. Dans d'autres endroits comme à Marseille c'est la métropole qui est aussi présente. Mais il est certain qu'il va falloir avancer avec les régions, notamment avec le déploiement du contrat d'engagement des

jeunes. Trop peu de cités éducatives ont la région comme interlocuteur et peuvent alors travailler sur la carte des formations qui peut aussi être un très bon levier pour favoriser la mixité et lutter contre l'assignation à résidence.

### **Enrôler les acteurs et faire culture commune : des enjeux essentiels**

Outre la gouvernance, l'autre levier, c'est l'enrôlement des acteurs. Comment tout un territoire peut-il se mettre en dynamique pour faire adhérer les acteurs de la communauté éducative au projet? Comment identifier tous les acteurs d'un territoire associatif, institutionnel et en établir une cartographie opérationnelle? Comment partir du projet, co-construire un diagnostic partagé, co-partagé par les familles et les jeunes? Comment partir de ce diagnostic pour co-construire des actions qui ne reprendront pas forcément l'existant? Là il faut intégrer la dimension politique : j'ai à mes côtés le maire de Clichy-sous-Bois, je pense que cela lui parle. Comment un maire peut-il renoncer à financer une association locale au profit d'une association extérieure au territoire en expliquant que celle-ci sera plus compétente? Car les associations intervenant traditionnellement sur le territoire n'auront pas forcément toute l'expertise qu'on attend par rapport au diagnostic qui a été posé. Et aussi, in fine, un autre objectif dont il a déjà été question, comment construire une culture commune, comment acculturer l'Éducation à la politique de la ville et inversement, c'est un vaste problème.

### **Mieux capitaliser les pratiques inspirantes**

Un autre levier, une autre perspective pour ces cités éducatives est la capitalisation des pratiques inspirantes. Dans ces démarches où se construit une politique publique de territoire, émergent progressivement des invariants. Comment peut-on accompagner ces pratiques inspirantes qui commencent à émerger. La recherche s'est impliquée fortement. Près d'une vingtaine d'équipes de recherche se sont engagées et nous avons eu hier une présentation d'un des chercheurs qui est adossé à une cité éducative (cité ci-après). Cette dimension faisait partie du cahier des charges de départ, car quand une cité éducative candidate au label, elle doit répondre au cahier des charges qui a été co défini par l'ANCT et l'Éducation nationale. Il leur est demandé effectivement de remplir certains critères et d'afficher certaines ambitions. Dans ces critères il y a ceux de l'évaluation et du suivi. Certaines cités éducatives ont décidé de le faire elles-mêmes en interne, mais ce que nous encourageons c'est effectivement d'avoir une vision externe pour suivre le projet. Pour le coup comment agréger la pratique de terrain et ce que la recherche va apporter? C'est un sujet que nous abordons régulièrement parce qu'à l'heure actuelle le pilotage au niveau national s'effectue avec des moyens très limités. L'Éducation nationale est représentée au sein de l'équipe d'animation nationale par Thierry Tesson, ancien inspecteur d'académie qui est en lien avec les services de la DGESCO, et par quatre personnes du côté de l'ANCT dont le responsable est Frédéric Bourthoumieu. Alors qu'il y a une vraie richesse sur le terrain, force est de constater que, même s'il y a des spécificités locales, on peine à recenser, à évaluer à capitaliser et à essaimer les pratiques inspirantes. Car, si in fine c'est bien la réussite, l'orientation choisie, l'insertion du jeune qui nous intéresse, et donc l'évaluation plutôt quantitative, il est nécessaire d'outiller les cités pour qu'elles puissent évaluer l'impact

des actions de manière qualitative. Il y a là sans doute une très belle marge de progression en termes de capitalisation des bonnes pratiques.

Dans cet état d'esprit ont été mis en place au niveau national des groupes travaillant sur des thématiques fortes identifiés par les projets de Cités éducatives. L'ANCT a missionné des structures expertes dans ces domaines pour animer et organiser des webinaires réguliers afin que, sur des thématiques comme la mobilité, la parentalité, l'émancipation, le sport et la culture, les Cités éducatives échangent entre elles et se nourrissent de leurs expériences. Beaucoup de ces thématiques comme la parentalité, la mobilité ont à voir avec la mixité et font partie de ce défi à relever. Récemment, en avril 2021 un atelier mixité a été animé dans le cadre de ces webinaires des cités éducatives. 80 cités éducatives y ont participé et lors de cette séance de travail trois leviers principaux ont été identifiés :

### **Les leviers de la mixité sociale et du renouvellement urbain**

D'abord le levier urbain bien évidemment est arrivé en premier comme cela a été évoqué hier. Comment s'appuyer sur l'ANRU? Comment l'ANRU dans ses nouveaux projets intègre-t-elle la dimension Cités éducatives? Avec l'idée également d'étendre le périmètre du quartier. On voit qu'au niveau des nouvelles cités éducatives qui arrivent on n'est pas que sur des quartiers prioritaires de la politique de la ville. L'idée c'est aussi d'aller chercher des collègues ou des écoles en dehors du QPV pour travailler sur un début de mixité. L'autre sujet par rapport à l'urbain c'est toute la problématique des transports, de la mobilité et des internats qui ont été mis en avant, mais aussi l'attractivité du quartier. Comment l'ANRU peut-elle intégrer toutes ces visions? J'ai eu un échange avec Olivier Klein sur un projet intéressant porté sur l'agglomération de Pau avec la construction d'un internat, d'une place, d'un tiers lieu de formation il y a là dans l'urbain quelque chose qui a été pensé dans l'esprit «cité éducative». Il y a aussi à Mantes-la-Jolie l'ouverture d'un collège innovant intégrant dans sa conception l'ouverture de l'établissement sur la ville.

L'autre levier identifié, c'est le scolaire : le projet pédagogique, le travail sur l'image de l'établissement, son attractivité, les filières d'excellence. Il serait intéressant aussi de travailler sur la carte scolaire en intégrant le secteur privé. Une intervention sur la filière de la voie professionnelle pour ne pas concentrer des filières low cost dans des endroits et avoir justement une ambition à travers la carte des formations sur les territoires des cités. Et puis évidemment tout le travail partenarial, le pilotage coopératif, la coordination des services, la création d'une culture commune et une démarche de la cité en mode projet avec des pratiques innovantes

### **Les cités éducatives : Une politique publique qui doit s'inscrire dans la durée**

Je crois beaucoup dans ce projet. On est en train de construire quelque chose qui est essentiel. Cette dynamique d'acteurs est très difficile à mettre en œuvre, car il faut travailler à la fois sur l'horizontalité, mais aussi sur la verticalité. Donc c'est une politique publique qui a aussi une dimension politique qu'il ne faut pas négliger. Elle suppose un engagement des élus. Car si les élus n'adhèrent pas au projet, la dynamique s'effrite, on a vu des cités



éducatives qui au moment des élections municipales ont un peu périclité, car il y avait moins de sens et d'engagement de la part des nouveaux élus. A contrario, des cités éducatives proposées lors de la première vague et que le maire avait refusées alors, ont pu être labellisées lors de la deuxième vague lorsqu'il y a eu un changement d' élu. On mesure bien à travers ces exemples la difficulté politique dans cette dimension d'atterrissage d'une politique publique et que l'on retrouve notamment par rapport la mixité sociale. La question du renouvellement du label est un enjeu : le respect du cahier des charges ainsi que l'engagement plein et entier de la troïka sont des incontournables.

**Étienne BUTZBACH :** Cette politique n'aura de sens que si elle s'inscrit dans la durée, car ce n'est pas en trois ans qu'on pourra «faire cité» éducative. Les ambitions des Cités éducatives et le changement de paradigme qu'elles nécessitent en matière de conduite de politiques publiques ne pourront réellement se réaliser que si ces politiques s'inscrivent dans le moyen et long terme. Deuxième remarque tu as évoqué la stabilisation de la gouvernance, il y a encore des marges de progrès. Tu connais mon attachement au fait que les conseils départementaux et les conseils régionaux soient pleinement impliqués dans cette démarche. Ces collectivités sont encore trop souvent cantonnées à la marge des cités. Cela a été évoqué par nombre de nos collègues des départements dans les ateliers, notamment par la Loire-Atlantique dans l'atelier 2 sur la gouvernance des politiques de mixité, et je connais de nombreux autres exemples dans des départements qui ne sont pas présents à nos rencontres. Sans transition je passe la parole à Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois et président de l'ANR pour faire le point sur la façon dont l'ANRU intègre cette dimension éducative dans les politiques de renouvellement urbain.

### **Le rôle de l'ANRU dans l'accompagnement des politiques de mixité sociale Olivier KLEIN**

Nous avons déjà commencé ces échanges hier soir et cela a été évoqué ce matin notamment par Stéphanie Véloso. Il n'y a pas de prévalence. L'école est le reflet de son quartier, de son environnement. On ne peut pas travailler sur la mixité dans le quartier dans la ville si on ne prend pas en compte la question de la mixité à l'école et on ne peut pas travailler les questions de mixité sociale et scolaire si on ne travaille pas dans la ville. Pour l'ANRU c'est quelque chose de très important et c'est complémentaire d'ailleurs des réflexions que Sylvie Charrière a partagées sur les Cités éducatives.

### **Plus de 500 écoles bénéficiaires de l'ANRU 1**

La politique de la ville pour faire simple, les contrats de ville, les cités éducatives, c'est la politique du temps court, celle qui peut donner à voir rapidement et c'est important. Le renouvellement urbain cela peut apparaître comme une politique du temps long. En réalité, je crois qu'il faut se donner les moyens que le renouvellement urbain puisse être aussi la politique d'un temps court et je crois que l'école peut participer à ce temps plus court celui du donner à voir. La question qu'on se pose tous quand on est parent, c'est de savoir dans quelle école va être scolarisé son enfant ? Est-ce que cette école va lui apporter la garantie

de la sécurité et de la réussite? Pour l'ANRU, avec Alice Colet qui est ici et qui est la cheville ouvrière de ces réflexions, je vous renvoie au travail mené sur l'école et le renouvellement urbain qui est sur le site de l'Anru. C'est le reflet de l'Anru 1, le premier programme de renouvellement urbain, nous sommes sur des temps long, signé en 2004. C'est 1,6 milliard d'euros qui ont été consacrés à des équipements publics, un investissement profitable à tous. Pour arriver à ce 1,6 milliard d'euros, l'Anru finance sur ses fonds propres environ 620 millions de mémoire. C'est plus de 500 écoles qui ont été ciblées par les opérations de renouvellement urbain dans le premier programme avec des niveaux d'intervention différents selon les projets bien évidemment.

### **L'ANRU 2, refaire la ville passe par un programme scolaire fort**

L'Anru 2, celui qui est en cours, est passée à 12 milliards d'euros de subventions, ce qui représente 48 milliards d'euros de dépenses pour les quartiers populaires. Aujourd'hui, alors que tous les projets ne sont pas passés au comité d'engagement, ce sont plus de 350 écoles qui sont là aussi au cœur des programmes de renouvellement urbain. Bien sûr, l'ANRU n'est pas un tiroir-caisse nous sommes attentifs à ce que ces projets d'école soient vraiment un élément phare du quartier. Je crois beaucoup à cette politique, et c'est pour cela que je parlais de temps plus court, et par moment si c'est possible je souhaiterais que ces programmes de renouvellement urbain parfois commencent par l'école. Car c'est un signal extrêmement fort donné aux habitants du quartier que de montrer que le renouvellement urbain, refaire la ville sur la ville passe par un programme scolaire fort, parfois dans le quartier, mais pas seulement et les questions de carte scolaire se posent aussi et on invite les collectivités locales à y réfléchir. Est-ce que refaire l'école, c'est forcément au même endroit? Est-ce que ce n'est pas dans un quartier un peu plus périphérique? Est-ce que ce n'est pas l'occasion de modifier la carte scolaire? On a parlé de Nîmes tout à l'heure pour les collèges, mais dans cette ville, dans le quartier du Mas de Teste les élus ont reconstruit une nouvelle école dans le premier programme d'ailleurs et c'est un des rares équipements dont j'ai posé la première pierre, mais aussi fait l'inauguration. Cela montre que l'ANRU peut aussi être rapide et agile. Donc on réfléchit à la façon dont on peut améliorer ce programme, car on sait que refaire la ville ça prend du temps, reconstruire un équipement public c'est long. Le maire que je suis sait que si je décide de bâtir une école même si j'ai le terrain et j'ai l'argent je ne l'inaugure que dans cinq ans et donc c'est vraiment très long et on ne prend pas vraiment moins de temps à faire de la réhabilitation.

### **Repenser une architecture scolaire ouverte sur la ville**

Mais aussi, et c'était l'objet de l'atelier auquel j'ai participé ce matin, nous invitons à réfléchir à l'architecture. Le fait de refaire une école c'est aussi un sujet. Est-ce que cette école va participer à refaire la ville? Est-ce que cette école va intégrer la problématique climatique? Est-ce qu'on réfléchit à la cour d'école? L'ANRU travaille aussi avec l'équipe du bâti scolaire du ministère, car il y a une réflexion nouvelle du côté de l'Éducation nationale. Vous le savez tous, l'école élémentaire c'est le maire, le collège c'est le département. Mais que l'Éducation nationale reprenne en compte cette question du bâti scolaire est pour moi extrêmement

important et j'en avais parlé dans le rapport sur le patrimoine scolaire que j'avais rendu en 2017.

Donc comment cette école s'ouvre-t-elle sur la ville? Je l'ai dit hier. Il est extrêmement important de réfléchir sur ces questions. Aujourd'hui nos écoles sont extrêmement fermées. Vigipirate accentue cette situation. C'est extrêmement frustrant par moment. J'ai un école avec une cour d'école très belle, avec beaucoup de jeux pour les enfants. Elle est fermée tous les week-ends et toutes les vacances scolaires. Alors, sauf si par hasard il y a un centre de loisirs dans cette école, et qu'on ne s'est pas trop disputé avec les personnels de l'éducation nationale on peut partager les locaux. Je crois, et je souhaite m'appuyer là-dessus, que la réflexion sur l'école de demain, une école qui s'inscrit dans le cadre de la réflexion des cités éducatives, c'est vraiment une école très ouverte. S'il y a des paniers de basket, il n'y a pas de raison qu'elle reste fermée. Il faut concevoir une architecture qui permette à l'école de rester ouverte en dehors des temps scolaires. Le maire des Mureaux qui a créé le pôle Molière a beaucoup réfléchi sur cette question des temps et je pense qu'il a raison, et donc on invite aussi à l'ANRU à approfondir et étendre ces réflexions.

### **Co-construire les projets de rénovation avec les familles, les enfants et les jeunes**

Je terminerai par une ville qui m'est chère Clichy-sous-Bois. Nous travaillons sur une école au cœur du quartier de l'Anru qui s'appelle Paul vaillant couturier. Nous sommes accompagnés par un sociologue et une ethnologue qui nous aident à réfléchir sur ce que peut être une école dans le monde des cités éducatives. On a travaillé d'abord avec des programmistes avec ce sociologue et cette ethnologue, avec l'éducation nationale et avec les parents d'élèves pour que l'école qui ne sera plus une école, mais un pôle éducatif accueille de nombreuses thématiques pour que cette question de la coéducation et du partage soit prise en compte. On va mettre dans un même lieu, une halte jeux parents enfants avec le Serp, des gens qui ont beaucoup réfléchi à l'accueil de la petite enfance et qui vont nous aider à progresser dans l'entrée en école maternelle. Un élu racontait ce matin comment dans nos villes lorsqu'on confiait parfois son enfant à l'école et l'entrée à l'école maternelle est souvent un moment important. Le Serp sera présent avec cette halte parents enfants. Il y aura une maison des parents, un centre de loisirs. Dans la réflexion on s'est dit aussi qu'on était en France et le lieu où tous les co-éducateurs pourront se rencontrer ce sera une très belle salle de restauration dans laquelle on pourra inventer des temps et faire que l'ensemble des acteurs de l'éducation pourront ensemble notamment à ces différentes passerelles, l'entrée en très petite section ou en petite section, le passage de la grande section au cours préparatoire, mais aussi le cycle 3 CM1 CM2 sixième.

### **Une organisation du bâti qui favorise les coopérations éducatives**

À Clichy toutes les écoles du programme Anru sont des écoles primaires à direction unique de la petite section jusqu'au CM2. On y a beaucoup tenu, parfois avec difficultés. Je me rappelle que dans une de ces écoles qu'on a inaugurées il n'y n'avait qu'une seule salle des maitres jusqu'en CM2. La première chose qui nous a été demandée par certains enseignants c'était le fait de disposer de deux salles des maitres, une pour la maternelle et une pour

l'élémentaire. Et comme toutes les classes n'avaient pas ouvert en même temps, il était proposé d'occuper à titre transitoire une salle de classe non encore utilisée, en promettant de la restituer par la suite... Ces sujets sont parfois complexes! Mais moi je crois vraiment à cette capacité de travailler ensemble pour réussir. Et c'est aussi cela le rôle de l'Anru, participer à la réflexion de ce que doit être l'école du vingt et unième siècle très implantée dans la ville et qui en constitue un élément phare, en même temps que notre mission première évidemment, celle de faire du RU de faire du logement et de participer à cette mixité de la ville et de toutes ses fonctions. L'objectif c'est bien d'essayer de faire les deux en même temps.

## **POLITIQUES ÉDUCATIVES TERRITORIALES : DES QUESTIONS EN SUSPENS**

**Étienne BUTZBACH** : Pour conclure cette première série d'interventions j'ai demandé à Ariane Azéma de jouer le rôle de discutante. Ariane Azéma a une formation d'historienne, elle a travaillé à la Datar où elle avait d'ailleurs initié un premier grand programme de recherche sur les questions Éducation et territoire dont on peut regretter d'ailleurs qu'il n'y ait pas eu de suites. Elle a été directrice adjointe des lycées à la région Île-de-France, puis directrice de cabinet de la ministre du Logement Emmanuelle Cosse. Enfin, en tant qu'inspectrice générale, elle a été co-auteur avec Pierre Mathiot du rapport Territoire et Réussite remis au ministre en 2019. Forte de ces riches expériences, elle nous semblait donc la personne idoine pour nous donner son éclairage sur la façon dont on peut aborder aujourd'hui cette prise en compte la politique de mixité sociale dans les politiques éducatives mises en œuvre dans les territoires.

Ariane AZEMA N'ayant pas participé aux échanges en ateliers, cette fonction de «discutante» sera donc limitée aux interventions faites à l'instant, je me propose d'évoquer trois points.

### **Quel sens donner aux mesures d'éducation prioritaire?**

Je retiens de l'intervention de Stéphanie Véloso, une forte mobilisation du ministère sur cette question, même si cela s'est fait par à-coups politiques : ainsi après la politique dite de refondation entre 2013 et 2017, on a constaté à compter de 2017 une certaine hésitation au sujet des politiques d'éducation prioritaire; d'où une forme de relance avec la mission commandée par le ministre et que j'ai menée avec Pierre Mathiot et l'administration du ministère. Stéphanie Véloso a très bien montré toute la diversité des mesures et dispositifs dont l'exécutif gouvernemental se saisit pour essayer reprendre cette question au fond de réussite éducative, au profit si ce n'est de l'égalité, du moins d'une moindre inégalité. Mais au-delà du détail des mesures, il me semble intéressant que nous nous interrogeons collectivement sur la nature des politiques ainsi engagées. D'une part, faut-il privilégier des «mesures de structure» appliquées mécaniquement et nationalement (exemple des dédoublements) ou faut-il préférer des mesures d'ajustement, souvent territoriales (de type contrats locaux d'accompagnement), ou plutôt comment équilibrer ces deux formes d'action publique, au titre de ce qui est juste, mais aussi au titre de ce qui est efficace? D'autre part, comment intégrer les «mesures sociales» en direction des élèves qui sont paradoxalement souvent le parent pauvre des politiques d'éducation prioritaire, mais aussi plus largement des politiques ministérielles?

## **Privilégier les continuités aux effets de stress des politiques structurelles à répétition et s'interroger sur l'outil «zonage»**

Sur le premier point, avec Pierre Mathiot, nous avons défendu le besoin de politiques d'ajustement, sachant que les refontes de structure (catégories, seuils, etc.) mobilisent intensément tout l'appareil éducatif et finissent aussi par produire des effets de stress sur les acteurs. Cela n'exclut pas de retenir une mesure forte systématique, comme la décision de dédoublement que je ne commenterai pas d'autant qu'il faudra du temps pour en mesurer les impacts. Mais, au regard de l'action quotidienne des acteurs nationaux, déconcentrés, décentralisés et en écoles et établissements, nous avons avec Pierre Mathiot défendu une stratégie de continuité des politiques publiques. Dit cavalièrement, arrêter d'embêter les acteurs avec des réformes de politiques publiques et travailler plutôt à leur amélioration et à leur mise en œuvre effective.

Ceci étant, la mise à jour de la carte de l'éducation prioritaire reste posée. Nous avons suggéré en 2019 de ne pas procéder tout de suite à cette révision, y compris pour l'articuler avec celle de la politique de la ville reportée à 2022. Mais, au-delà de cet enjeu calendaire, la révision de la carte pose aussi, comme à chaque période, le problème de la pertinence du «zonage» avec ses effets de seuil, sa dimension statique (on constate une configuration sans en connaître la dynamique et toutes les difficultés et effets de bord qui vont avec. Est-ce que le zonage est le moins mauvais système qu'on ait trouvé? Ou bien est-ce une passion française dont il faudrait se dessaisir? C'est à chacun d'apprécier, car il y a des arguments à l'appui de ces deux approches opposées. Sans me prononcer personnellement, je soulignerais toutefois que cette politique de zonage national conditionnant des mesures mécaniques (indemnités et règles d'affectation des personnels notamment) peut aussi assez mal s'accorder à la diversité voire l'hétérogénéité territoriale et aux politiques locales qu'elles soient déconcentrées ou décentralisées.

## **Prioriser les politiques sociales en direction des élèves**

L'autre point, c'est l'intégration des mesures sociales et individuelles en direction des élèves. Avec Pierre Mathiot, nous avons fait valoir que les politiques sociales émanant de l'État comme des collectivités territoriales, en particulier les conseils départementaux, sont une question majeure, très insuffisamment traitée. Bien sûr, on peut estimer que la politique des cordées de la réussite est encourageante. Ou encore, estimer que la politique d'éducation prioritaire tient lieu de politique sociale territorialisée. Mais, en fait, cela ne règle aucunement la question des enfants pauvres ou encore de la grande pauvreté et de ses effets en milieu scolaire comme très précisément étudié dans le rapport de Jean Paul Delahaye [Grande pauvreté et réussite scolaire](#) de 2015. Et cela ne peut se limiter à des mesures symboliques, fut-ce elles utiles, comme le petit déjeuner gratuit ou la récente revalorisation d'une partie des bourses. L'effort n'est pas actuellement à l'échelle de ce que la nation peut et doit faire pour sa jeunesse.

## **Le rôle des conventions dans la co-construction des partenariats locaux**

La deuxième partie de mes observations tient aux propos de Sylvie Charrière et d'Olivier Klein concernant l'articulation entre politiques nationales et configurations locales. Qu'il s'agisse des Cités éducatives, de la réforme de l'éducation prioritaire ou encore de feu la réforme des rythmes — que la déléguée générale de la Ligue de l'enseignement que je suis ne peut pas oublier — un même enjeu se dessine : comment permettre et maximiser la coopération entre des acteurs étatiques centraux, déconcentrés, décentralisés, et locaux, y compris associatifs? Peut-être que réfléchir et capitaliser sur les cités éducatives ou encore sur les opérations de mixité que vous essayez de mener, nous conduira à une question que je crois importante : le conventionnement est-il un outil suffisant? Lors de la mission menée avec Pierre Mathiot, nous nous sommes intéressés aux conventions ruralité. Cela semble un peu éloigné des territoires urbains auxquels sont dédiés ces rencontres, mais les conventions ruralité sont un outil intéressant : pas de zonage ni de dispositif, mais un mécanisme visant à poser un diagnostic et une stratégie commune à l'échelle d'un département. C'est pourquoi nous nous en sommes inspirés pour plaider auprès du ministre le fait d'étendre ces conventions ruralité à des territoires non ruraux. On pourrait en effet appliquer aussi ce type de conventionnement dans les territoires urbains. Pour le sujet qui nous intéresse, que les territoires soient urbains ou ruraux nous importe assez peu. Ce qui importe sont les mécanismes de co-construction. Et dans cette approche, l'enjeu n'est pas nécessairement de signer, mais d'engager (et parfois de conforter, car il y a eu de nombreux précédents et initiatives) une autre façon de coopérer, y compris au besoin pour identifier des leviers à modifier.

### **Repenser la mise en œuvre des compétences?**

On a évoqué la sectorisation par les collectivités locales, celle des écoles et des collèges, car pour les lycées elle demeure de compétence État. Toutefois, si les collectivités territoriales sectorisent, c'est l'État qui affecte. Que faire de ce cadre juridique? A fortiori, comme Sylvie Charrière l'évoquait, dans un contexte de présence parfois très forte de l'enseignement privé sous contrat? Comment peut-on faire des politiques de mixité ou de priorisation quand dans certains territoires il manque 10 %, 15 % voire 20 % des élèves évitant les écoles et établissements de secteur? Mais si l'on revient aux politiques de mixité dans l'enseignement public, là encore quel équilibre entre ajustement, contractualisation, voire bonne volonté des acteurs et mesures plus structurelles? Par exemple, avec le projet d'école du socle si je prolonge ce qu'évoquait Olivier Klein en faveur d'une école intégrant à la fois le niveau maternel et élémentaire. Bien sûr concernant l'école du socle, au sens d'une intégration du premier degré et du collège, on sait qu'il s'agit là d'une perspective récusée par de nombreux syndicats et personnels, mais on sait également à quel point les ruptures, comme celle de la sixième, entravent les stratégies de mixité à porter dans la durée.

### **Ne pas perdre de vue les finalités, déterminer l'objectif commun**

Enfin, je souhaiterais revenir sur un troisième et dernier point, peut-être peu évoqué lors de cette table ronde, mais au cœur de vos travaux : mettre en œuvre la mixité ou la priorisation,

mais pour quel objectif? Apparemment naïve, cette question est à mettre en regard de la spécificité de la France, parmi les pays de l'OCDE, en termes de poids du déterminisme social en matière de réussite scolaire. On est positionnés juste après le Luxembourg et Israël, au regard des indicateurs 2020. C'est, au pays de l'égalité, assez stupéfiant. Et si l'on creuse, il apparaît que nos principes et objectifs fondamentaux (faire réussir tous les élèves; contribuer à leur bien être dans une école autrement faite; renforcer l'esprit du civisme et des générations et la cohésion de demain, nous n'en sommes, en fait, collectivement pas si convaincus. Lors de la mission Territoires, nous avons auditionné un certain nombre de chercheurs, mais également les associations de parents d'élèves ou encore les organisations syndicales enseignantes. Tout le monde apparemment défend la réussite de tous et la mixité, mais dans le détail c'est moins clair. Comme par exemple de la culture enseignante et de pratiques métiers dont il ressort que l'éducabilité de tous les élèves n'est pas si partagée que cela. Que faut-il alors proposer? Faire le grand soir du système éducatif français? En toute hypothèse, il me semble important que, dans le cadre des politiques nationales, des enjeux d'ajustement locaux, des pratiques de conventionnement, revenir constamment aux objectifs communs, déclaratifs, mais également concrets tangibles, est nécessaire. Ainsi les enjeux d'acculturation, d'évaluation et de recherche sont également importants en sus des mesures et dispositifs de tous ordres.

### **La mixité une des conditions de réalisation de l'idéal républicain**

**Étienne BUTZBACH.** Cette question des finalités de l'action a été au cœur des rencontres, mais c'est une bonne chose de repréciser ce point, car on n'est pas revenir sur cette question des objectifs aujourd'hui. Il est évident que ce n'est pas la mixité en soi qui nous intéresse. Mais la mixité est une des conditions de la réalisation de l'idéal républicain et de la socialisation de l'ensemble des membres d'une société entre eux, dans leur diversité. La mixité c'est aussi une opportunité pédagogique et c'est le travail que nous avons mené au sien de l'atelier n° 4 (cité ci-après). Car le problème ce n'est pas seulement de réaliser la mixité au sein des établissements, mais de faire de cette mixité un véritable support d'une transformation, d'une évolution pédagogique, d'une capacité à gérer l'hétérogénéité, la diversité. Je crois que pour nous ici les choses sont assez claires. Mais comme Ariane Azéma l'a dit, il faut sans cesse le rappeler. C'est très important pour l'enrôlement des acteurs, car la mixité est un donné-là qui n'est pas si évident que cela, surtout dans une société qui est taraudée par les séparatismes de toute sorte. C'est une question essentielle. Dans les points soulevés, j'en ai relevé trois ou quatre qui devraient faire l'objet de la poursuite de la discussion. Mais avant de redonner la parole à Stéphanie Véloso qui me la demande et avant de recueillir les questions de la salle, je voudrais faire quelques remarques sur quatre questions essentielles.

### **Ne pas enfermer la cité éducative dans un périmètre trop limité**

La question des périmètres a été évoquée ainsi que le problème du zonage. C'est une question que j'avais posée dès le début de la création des cités éducatives à son concepteur, Vincent Lena. Attention à ce que la Cité éducative ne soit pas la «Teci». Car si pour nous le concept de Cité renvoie au sens athénien du terme, ce n'est pas la cité au sens étroit d'un

quartier replié sur lui-même, la «téci» qui est souvent l'univers de représentation des jeunes et de leur famille. La cité éducative ce ne peut pas être une super REP. Il y a là un problème à résoudre, dans la complexité de la superposition des périmètres administratifs, et le caractère figé des zonages, pour imaginer des périmètres plus souples et plus gigognes qui permettent en fait d'articuler les périmètres fonctionnels. Nous avons ce débat dans la métropole de Lyon pour voir comment articuler les périmètres des cités éducatives et des périmètres plus larges qui permettent réellement de pouvoir engager un travail sur la mixité sociale. Dans ces débats j'ai toujours exprimé le fait que, pour moi, la Cité éducative de Toulouse ce sont les dix écoles du quartier qui sont sectorisées avec les onze collèges du centre-ville ou de l'agglomération. C'est une discussion qu'il faudra avoir avec l'État comment adapter cette question pour que cette définition des périmètres ne soit pas seulement administrative ou relève principalement de compromis locaux, mais parte de la réalité du fonctionnement des écosystèmes locaux. Quelle est la réalité d'un bassin éducatif? Comment intégrer la réalité différente du dimensionnement de ces bassins éducatifs si l'on raisonne à l'échelle de l'école fondamentale ou à celle du bac mois trois bac plus trois. À quelle échelle peut se traiter réellement et efficacement une politique de mixité sociale à l'école?

### **Des mesures partielles et individualisante qui perturbent les démarches collectives de longue durée**

Deuxième série de remarques sur la relation entre politiques sociales et politiques d'individualisation. C'était le sens d'un de mes propos précédant concernant les procédures d'affectation des boursiers dans les établissements. Attention à ce que cette mesure ne vienne pas en contradiction avec ce qu'on est en train de tricoter à Toulouse et dans d'autres endroits où on voit bien que la question de la liaison école collège, le fait d'emmener une cohorte d'enfants de l'école dans sa diversité au collège est une dimension essentielle dans la lutte contre l'évitement à l'entrée du collège. A contrario, on mesure la limite de l'utilisation de dispositifs de l'affectation par algorithme basée sur le choix régulé alors qu'une démarche comme celle de Toulouse fait preuve d'une réelle efficacité. Je joins cela à ce qu'Ariane Azéma a dit sur la pauvreté. Mais aussi, cette individualisation des mesures entre en contradiction avec l'objectif de constitution d'une communauté éducative et de mobiliser dans la durée des collectifs humains. Il faut donc prendre garde à ce qu'une mesure nationale ne vienne pas contrarier, poser problème, voire empêche finalement la réalisation de ces projets locaux.

### **Un conventionnement balbutiant**

Troisième type de remarques sur les conventions. Il est essentiel que ces conventions soient réellement signées, inscrites dans le marbre, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui dans la quasi-totalité des sites, même ceux qui sont le plus en pointe. C'est une question que nous avons mise en avant dès le début avec le CNEC dans les conditions de faisabilité de politiques de mixité sociale efficace. On a souvent abordé au cours de nos rencontres le problème du partage des données. Mais le conventionnement c'est aussi l'inscription dans la durée, au-delà du rythme fréquent des alternances, du turn-over des responsables. C'est d'ailleurs un des intérêts d'inscrire également ces politiques dans le temps et c'est un des



intérêts de la contractualisation que permet l'accès au label de cité éducative. Il y a certes besoin de dispositifs conventionnels comme cela a été pour les territoires ruraux. Mais c'est aussi un cadre de la contractualisation intéressant pour les territoires urbains.

### **L'intérêt d'un partage des compétences qui oblige au partenariat indispensable à la résolution de questions complexes**

Dernier élément sur la question de la répartition des compétences entre sectorisation et affectation. Pour ma part, je pense que c'est très bien qu'il y ait compétence partagée, car cela oblige au partenariat. C'est très bien que le conseil départemental ait la compétence en matière de sectorisation, car c'est lui qui a une connaissance intime du territoire. Mais il est tout aussi important que l'éducation nationale ait aussi son mot à dire sur les affectations, car c'est cette institution qui peut également arbitrer en tenant compte des souhaits de parcours des élèves et des dynamiques pédagogiques au sein des établissements. Le problème n'est pas tant que chacun s'arroge la décision que plutôt de construire de façon intelligente la meilleure décision. De ce point de vue j'ai pu constater comment à Toulouse les choses ont progressivement évolué de façon très intéressante. Au départ, le conseil départemental qui avait tendance à renvoyer à l'État et à sa politique d'affectation la responsabilité de l'absence de mixité. À l'inverse, l'Éducation nationale renvoyait la balle au département en évoquant le comportement des élus face aux demandes de dérogations. Les habitudes de travail en commun ont permis de dépasser ces préjugés et de faire fond de la complémentarité des regards et des expertises. C'est pourquoi nous préconisons la mise en place et d'Observatoires qui permettent dans la durée d'installer plus de fluidité dans l'échange d'information, dans l'échange de données. Observatoires à partir desquels peut se construire une vision partagée du territoire et un véritable partenariat avec l'ensemble des acteurs concernés. Une société complexe ne s'administre pas en supprimant des niveaux d'intervention qui ont chacun leur pertinence ou en pensant qu'on va spécialiser à l'extrême les compétences. Elle doit se gérer dans la collaboration. Le même problème se pose d'ailleurs pour la coopération entre les différents échelons territoriaux communaux, intercommunaux, métropolitains, départementaux et régionaux. C'est un chantier qui est largement devant nous y compris à Toulouse.

### **Ajustements, périmètres, des choix pragmatiques**

**Stéphanie VELOSO** Merci pour vos réflexions très stimulantes. Sur la première question, quels choix, quels équilibres entre les mesures de structures, la carte de l'éducation prioritaire et donc les dédoublements qui s'inscrivent dans cette carte et les choix d'ajustements qui seraient par exemple les expérimentations des contrats locaux d'accompagnement. Je reviendrais ensuite sur la question des périmètres. Le choix qui a été fait, c'est le pragmatisme. Le problème de la carte de l'éducation prioritaire se pose comme pour toute politique de carte. Ce n'est pas propre à l'éducation prioritaire. C'est le cas aussi de la politique de la ville qui se déploie sur la géographie prioritaire des QPV et engendre un certain nombre de dysfonctionnements qui ont été évoqués tout à l'heure avec les effets de seuils. Des ajustements sont nécessaires pour les corriger. Plutôt que de décider de changer de politique, de renverser la table, le choix qui a été fait est celui de la continuité. Conserver cette

carte, conserver cette politique, inscrire la précédente réforme, la refondation de l'éducation prioritaire dans le temps, dans la continuité et effectivement, par les contrats locaux d'accompagnement, intervenir pour corriger progressivement. C'est une politique d'ajustement qui nous paraissait nécessaire et qui relève vraiment du pragmatisme. Je reviendrai sur le périmètre, cela me permettra de répondre sur le premier point. Par ailleurs je ne suis pas sûre de bien comprendre l'opposition créée par Arianne Azéma entre les politiques sociales et les politiques individuelles. J'imagine que c'est le terme Égalité des chances qui fait réagir, c'est pour cela que j'ai marqué un temps d'arrêt dans mon exposé. Je me demandais si j'allais le développer à ce moment-là ou si on y reviendrait.

### **Articuler politiques territoriales et approches individuelles**

Plutôt qu'opposer politiques sociales et politiques individuelles, je dirai que les politiques sociales se déclinent selon deux modalités, une approche territoriale et une approche individuelle. Je reprends à mon compte l'articulation du sociologue Jacques Donzelot dans sa comparaison de la politique de la ville mise en œuvre aux États-Unis et en France. Plutôt individuelle aux États-Unis, plutôt territoriale en France, de façon assez schématique. Cela me permet de faire le lien avec le premier point. La politique d'éducation prioritaire, la politique sociale du ministère pour corriger les inégalités en matière scolaire se déploie principalement à partir d'une approche territoriale. Et le but de l'éducation prioritaire c'est d'agir dans les quartiers, dans le territoire où l'absence de mixité est telle que l'impact sur la réussite scolaire et les parcours est énorme. Les écarts de réussite dans les évaluations en mathématiques et en français à l'entrée en sixième sont de l'ordre de vingt points entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. C'était déjà le cas en 2014, ces écarts en fait sont persistants. Ces écarts de réussite justifient une priorisation territoriale sur des territoires très ségrégués qui concentrent les difficultés sociales et économiques. Cela n'empêche pas, par ailleurs, d'avoir une politique générale qui s'applique dans tous les territoires et qui répond plutôt à une approche de type individuelle. C'est comme cela qu'il faut voir cette politique d'égalité des chances. Elle ne s'oppose pas à la politique de l'éducation prioritaire. Elle la complète en réalité.

Sur la question des périmètres, on l'a dit; l'approche en termes de zonage pose toujours des difficultés, que ce soit pour l'éducation prioritaire ou la politique de la ville. Je ne crois pas que les Cités éducatives relèvent d'une politique de zonage, car on n'a pas cherché à créer une nouvelle carte, au contraire. La démarche des Cités éducatives relève vraiment de la démarche de contractualisation, de conventionnement avec les collectivités territoriales d'abord, mais aussi avec l'ensemble des acteurs engagés et mobilisés sur le parcours des jeunes. C'est pourquoi dans la présentation, j'ai associé dans une même diapositive la politique le programme des cités éducatives dans les QPV et cette nouvelle contractualisation, en zone rurale des territoires éducatifs ruraux. On est en train d'enclencher ou de renforcer cette démarche ancienne de contractualisation entre l'état et les collectivités territoriales sur les enjeux éducatifs, aussi bien en zone rurale que dans les quartiers en tenant compte des spécificités de ces politiques en fait.

## L'enjeu des cités éducatives, dépasser les cloisonnements

Pour moi les Cités éducatives ne recréent pas une nouvelle cartographie. D'ailleurs les cités éducatives relèvent vraiment d'un pôle local, mais dans leurs périmètres elles ont très diverses. Il y a des Cités éducatives qui reposent sur un seul collège. Hier on a rappelé que la cité éducative de Toulouse au Mirail était la plus grande cité éducative, car elle est en réalité composée de six collèges. À Sarcelles il y a sept collèges, donc des périmètres très différents. Il y a des cités éducatives qui reposent sur deux communes soit qu'elles associent plusieurs quartiers, soit des quartiers à cheval sur deux communes. On ne recrée pas une nouvelle cartographie, mais on essaie de dépasser les cloisonnements à la fois territoriaux, mais aussi institutionnels. C'est vraiment cela l'enjeu des cités éducatives.

Enfin sur la question de l'objectif, pourquoi faire mixité? On aurait dû la réévoquer plus explicitement. Mais on l'a déjà dit : la mixité a des effets avérés sur la réussite et le parcours des élèves. Cependant là où je rejoins les interrogations d'Ariane Azéma, ces expériences de mixité et de resectorisation dont on a parlé depuis hier doivent nous interroger nous, en tant que ministère de l'Éducation nationale, pilote de politiques publiques. L'objectif premier est d'assurer à tous l'égal accès à un service public de qualité sur tout le territoire, partout où il se trouve. Or c'est vrai que quand on met en place des opérations de resectorisation qui se traduisent par des déplacements d'élèves qui doivent faire parfois des trajets de plus d'une heure le matin et de nouveau le soir, nous, en tant qu'éducation nationale cela nous interroge. Car là, on échoue à assurer un égal accès à un service public de qualité partout sur le territoire, notamment à proximité du domicile de chacun. Parce que c'est ça aussi la promesse républicaine. Là encore et je fais le lien avec la première question, l'enjeu de l'absence de mixité est tel que cela nous oblige à adopter des mesures d'ajustement. Je pense que c'est comme cela qu'il faut le lire. On ne peut pas se contenter de la situation de ségrégations dans certains quartiers. Ces opérations de mixité sont un ajustement pour parvenir à cet égal accès à une éducation de qualité et à une égalité des chances de réussite et de poursuite des études y compris si cela nécessite de s'éloigner de son domicile.

**Sylvie CHARRIERE.** Je voudrais insister sur le fait que les Cités éducatives ne sont pas un dispositif de plus. C'est une démarche d'alliance d'acteurs sur un périmètre défini. Par ailleurs et par rapport à un autre point souligné dans les ateliers, c'est la marge de progression que l'éducation nationale doit faire en matière de mixité des enseignants dans les établissements de l'éducation prioritaire. Dans ce domaine, on n'a pas vraiment résolu la problématique des sortants de concours, des contractuels et du besoin d'enseignants expérimentés pour faire face à des élèves qui ont plus de besoins, et qui doivent être appréhendés d'une manière qui nécessite une ingénierie adaptée et particulièrement performante.

Questions et remarques de participants :

- Pourquoi avoir créé des Cités éducatives sans y intégrer les départements qui ont la compétence collège, ou les régions qui ont la compétence des lycées?
- La mixité sociale ne concerne pas que les bons élèves des quartiers prioritaires?
- Les personnels éducatifs, en particulier les personnels de l'éducation nationale n'ont aujourd'hui quasiment aucune formation initiale sur les caractéristiques des publics et

les pistes pédagogiques en matière d'éducation prioritaire, que faudrait-il faire face à ce déficit de formation?

### **L'importance d'équipes enseignantes hybrides**

**Ariane AZEMA.** Je rebondis sur la formation initiale des enseignants et sur ce que disait Sylvie Charrière sur les enseignants expérimentés. Il y a sur ce sujet un travail intéressant de Sylvain Broccolichi dans le cadre d'une étude effectuée avec l'Inspe d'Arras ([«Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves?» Recherche et Formation, 2018](#)). Il a constaté que les enseignants les plus expérimentés de l'éducation prioritaire n'étaient pas forcément les plus allants sur l'éducabilité des élèves, très paradoxalement. Le sujet est plutôt comment on accompagne dans la durée tous les enseignants qu'ils soient de jeunes débutants ou de plus vieux routiers de l'éducation prioritaire. Ainsi, il avait plutôt constaté des ruptures générationnelles entre les enseignants sur ces questions et soulignait que la question de l'accompagnement des équipes, où qu'elles soient en poste, est aussi importante que les modalités d'affectation, le nombre de points, etc. Encore une fois, lors de la mission avec Pierre Mathiot, il a beaucoup été question de dispositifs, de démarches et de financements, mais, en fait, on en revenait toujours à la même question concernant l'acte pédagogique collectif et le suivi des élèves : qu'est-ce que ça veut dire faire réussir des élèves et est-on convaincu que c'est vraiment possible?

**Sylvie CHARRIERE :** Pour reprendre l'expérience de mon ancien métier de chef d'établissement, j'avais la chance à Clichy-sous-Bois d'avoir une équipe mixte, des anciens, des jeunes. Il y avait une forme de parrainage, de tutorat et ça, c'était très performant, car les jeunes avaient de l'énergie, une envie de transmettre et les plus anciens avaient une expérience. Donc ça, ça marchait bien. Ce n'est pas le cas de tous les établissements scolaires donc c'est un vrai sujet.

### **Embarquer l'ensemble des niveaux de collectivités territoriales**

En ce qui concerne la définition de la troïka, le CNOE n'a pas été à l'origine de la réflexion, mais on a pu observer que le fait que les collectivités territoriales autres que la ville ne soient pas toujours embarquées c'est un vrai problème. Cela fait partie des propositions et du travail que le CNOE suggère pour la suite. Mais cette démarche des cités éducatives a créé une mobilisation et un engouement dans les territoires. Je perçois un vrai enthousiasme pour ces Cités éducatives. J'espère qu'elles franchiront le cap de 2022, mais j'en suis assez convaincue, car beaucoup d'élus de différentes couleurs politiques se sont embarqués dans cette dynamique. Mais nous n'en sommes qu'au début, il va falloir travailler sur un temps long. Car faire réussir les jeunes ça demande du temps long. D'où l'importance du travail sur la structuration et la stabilisation de la gouvernance.

**Étienne BUTZBACH :** Ce partenariat, c'est un sujet très important, car j'ai senti chez de nombreux collègues des départements présents une grande frustration d'être tenus à la marge, à tel point que cela peut discréditer l'idée même de Cité éducative si on n'arrive pas à embarquer ces deux niveaux de collectivité. On le voit bien sur la prise en compte des

16/25 ans avec la région. Pour les conseils départementaux, au-delà de leur compétence sur les collèges, c'est aussi l'aide sociale à l'enfance et les politiques jeunesse. Pour mener à bien des politiques éducatives de 0 à 25 ans, la coopération interterritoriale est indispensable. Que ce soient cités éducatives, projet éducatif de territoire, territoires éducatifs ruraux, l'enjeu d'embarquer l'ensemble des niveaux de collectivités est central. À propos de la formation, je voudrais évoquer un dispositif TAPAS d'accueil des nouveaux enseignants dans un collège des Francs-Moisins en Seine-Saint-Denis dans lequel les enseignants néo-titulaires étaient pris en charge par les équipes enseignantes. Il faut en effet pondérer cette nécessité de disposer d'un grand nombre d'enseignants expérimentés, car c'est aussi cette hybridation des parcours enseignants qui est intéressante.

### **Une annonce favorable à la pérennisation des cités éducatives**

**Stéphanie VELOSO.** Pour en avoir discuté à l'origine du programme des Cités éducatives avec Vincent Léna qui en était le concepteur, l'idée au départ était d'abord de créer une première dynamique autour du noyau de la commune, de l'école et de la politique de la ville représentée par le préfet sans exclure a priori et progressivement que le projet soit étendu aux départements et aux régions. Dans la démarche qu'on mène de contractualisation dans les territoires éducatifs ruraux, d'emblée on a associé ces collectivités. Cela relève de projets locaux et toutes les collectivités doivent être engagées dans le projet. Les départements sont associés d'emblée et je pense que c'est le sens de l'histoire y compris dans le programme des cités éducatives. Sur la question de la pérennité, je voudrais rappeler une actualité très récente puisque lors du dernier comité interministériel des villes le 29 janvier, le Premier ministre a annoncé le prolongement des premières conventions de 2019 d'une année supplémentaire au moins pour commencer. Là encore je crois qu'on commence à installer les cités éducatives dans la durée.

### **La mixité sociale ne doit pas concerner que les bons élèves**

À propos de la question d'un participant s'interrogeant sur le fait que la mixité ne concernerait que les bons élèves. Si c'est une question qui fait écho aux nouveaux objectifs qu'on tente de promouvoir en fixant des objectifs de taux de boursiers à des établissements très favorisés, on partage totalement ce constat. Ces incitations ne doivent pas concerner que les bons élèves. Cela fait partie des recommandations fortes dans le cadre de la mise en œuvre de ces programmes. L'objectif n'est pas de s'adresser aux seuls bons élèves, ce n'est pas un recrutement au mérite.

J'en profite pour répondre à une des observations d'Étienne Butzbach sur les risques de détricotage par les nouveaux programmes de ce qui est déjà en place. J'insiste. L'objectif ce n'est pas d'identifier depuis Paris cent lycées, 200 collèges et de dire voilà ce que nous vous fixons comme objectif quantitatif. Au contraire, puisque nous n'avons pas la compétence et encore moins la capacité de faire au niveau national et que ces projets doivent relever d'une coopération locale et être vraiment co-construits sur mesure en fonction de chaque contexte local, plutôt que de dire comment faire et imposer des dispositifs et des leviers d'action, l'idée est de fixer des objectifs de progression du taux de boursier par exemple. En l'occurrence

c'est le cas, en se reposant sur ce qui est déjà mis en place sans déconstruire ce qui est engagé notamment dans les opérations de sectorisation. D'ailleurs ce n'est pas depuis Paris qu'on a identifié et sélectionné les établissements. Ce sont les autorités académiques avec les collectivités territoriales qui vont identifier les établissements qui ont des marges de progression, et qui ensemble nous communiquent en fait le projet qu'ils ont ou qui est déjà engagé notamment ici le projet de Toulouse.

**Étienne BUTZBACH** : Le fait qu'il y ait à nouveau une sensibilité importante affichée au niveau national sur cette question de la mixité va dans le bon sens. J'attire cependant votre attention sur le fait que les acteurs locaux parfois s'emparent de ces suggestions, de ces incitations en les considérant comme des injonctions et en les interprétant comme telles d'où l'attention à porter à ces risques de détricotage. Mais je mesure cette volonté dont votre présence témoigne, comme l'échange que j'ai pu avoir dans le cadre de la préparation de ces rencontres avec le directeur de la DGESCO début janvier. Celui-ci a réaffirmé l'intérêt du ministère pour ces questions de mixité. Il reste à voir sur le terrain comment se traduit cette dynamique à l'exemple des expérimentations dont nous rendons compte ici. Autre remarque, la prolongation d'un an des cités éducatives labellisées lors de la première vague est une bonne chose, mais au-delà il est nécessaire d'inscrire cette politique dans le moyen et le long terme et de faire coïncider la temporalité des cités éducatives avec celle de la contractualisation de la politique de la ville, car la construction des cités éducatives va demander des années. Alors il faut des bilans. Il faut réfléchir à l'accompagnement. Mais avant de se réinterroger sur ce que font les cités éducatives de leur label, encore faut-il leur avoir laissé le temps de mettre en place cette politique publique qui ne produira ses effets que dans le temps long.

### **Une demande de parents pour plus de transparence sur les affectations**

**Un participant** : Je suis aujourd'hui représentant parent d'élève FCPE en Haute-Garonne, mais j'ai également enseigné pendant 16 ans en Seine Saint-Denis dans des établissements très ségrégués et évités. Mes deux enfants ont été scolarisés en REP +. Vous avez cité des rapports très intéressants, de la Cour des Comptes et d'Ariane. Il y en avait un autre qui avait un peu fuité dans les médias ce devait être en 2016 qui portait sur l'éducation prioritaire et en avait chiffré les moyens. Car en éducation prioritaire, même si on met des moyens, la masse salariale enseignante coûte moins cher. Il y a très peu d'agrégés, plus d'absentéisme, car les enseignants sont jeunes, ils sont souvent en formation et ont des enfants en bas âge. Pourquoi ce rapport n'a-t-il pas été publié ?

Seconde question sur les mesures d'accompagnement nécessaires partout pour les enfants défavorisés. Il y a des effets plus massifs liés aux mesures législatives. Puisqu'on a évoqué la place de l'enseignement privé, pourquoi un article dans le code de l'éducation n'est-il pas pris pour plus de transparence sur l'affectation Affelnet y compris en donnant un éclairage sur les choix qui sont faits d'aller dans le privé ? Un élève sur cinq est en éducation prioritaire. Je ne suis pas sûr que nos dirigeants y mettent leurs enfants. Le fait qu'une majorité de nos dirigeants scolarisent leurs enfants dans le privé n'est-il pas un frein pour des mesures plus fortes ?

## **Ne faudrait-il pas intégrer toutes ces politiques dans les contrats de ville?**

### **Frédéric Raynouard, métropole de Lyon**

La mixité c'est beaucoup de croisement, notamment entre mixité résidentielle et mixité sociale dans les écoles. La question des périmètres est importante. L'ANRU ne se limite pas à une intervention sur place. On démolit du logement social, mais on reconstruit ailleurs, pour travailler à cette mixité. Ce périmètre du renouvellement urbain il faut le prendre en compte, car on l'a vu comme à Toulouse l'Anru finance des équipements scolaires en dehors des quartiers pour faire mixité. Sur les contrats, il y aurait intérêt à croiser les contrats locaux d'accompagnement à la thématique éducation qui sert à raccrocher aux contrats de ville. Dans l'histoire de la politique de la ville il y a eu les contrats développement social des quartiers (DSQ), puis développement social urbain (DSU), puis dans un cadre plus large le contrat de ville métropolitain, d'agglomération. Alors que dans les premiers contrats il y avait souvent deux absents le département et la région, dans le contrat de ville tout le monde signe. Plutôt que créer un autre outil en essayant de faire venir tout le monde, les cités éducatives deviennent un axe du contrat de ville, et les questions de mixité doivent rester dans le contrat de ville pour qu'il n'y a pas un autre «machin», l'enjeu c'est vraiment le croisement.

Un participant. Dans l'expérience toulousaine les élèves défavorisés viennent dans des collèges centre villes plus favorisés mais on se pose la question de pouvoir faire l'inverse attirer dans des collèges au départ défavorisés des élèves de milieux plus favorisés. C'est sans doute ce que vous avez voulu dire par renforcer l'attractivité en implantant des options particulières et des sections internationales. Mais j'ai quelques doutes sur l'efficacité de la mesure si c'est le seul levier. Ceci dit quand on pense aux deux collèges qui vont voir le jour à Toulouse, c'est peut être des moyens à mettre en œuvre pour favoriser leur attractivité et faire venir élèves de milieux favorisés, car il n'est pas question de revenir à la situation antérieure des deux collèges qu'on a supprimé Badiou et Bellefontaine.

### **La mixité sociale : un enjeu pour tous les établissements scolaires, dans tout le territoire**

**Christophe Manibal**, Snes FSU. Ce serait dommage d'induire une confusion. La mixité sociale c'est un enjeu pour tous les établissements du territoire. Ce n'est pas seulement un enjeu, bien sûr criant primordial, pour les établissements de l'éducation prioritaire les plus ségrégués. Mais c'est un enjeu pour tous les établissements. On veut la mixité dans tous les collèges de Haute-Garonne. Cela ne se superpose pas ni avec les Cités éducatives ni avec l'éducation prioritaire, même si c'est là le plus urgent. Ce qu'on attend du ministère c'est que cette politique de mixité sociale redevienne un axe majeur du travail national. La mixité on la veut partout, car l'offre républicaine d'éducation doit être la même pour tous; et à proximité, avec partout la même qualité. Si on cette question est prise à bras le corps, on évitera les problèmes de superposition y compris les conflits entre les injonctions du national et le travail qu'on fait localement.

**Étienne BUTZBACH.** Tout à fait d'accord. Si l'on traite de l'éducation prioritaire, c'est plutôt sous l'angle du transfert des acquis de l'éducation prioritaire à ces collèges qui accueillent et qui s'ouvrent à la mixité, mais il était utile de préciser ce point.

### **Intégrer de la délégation dans le conventionnement?**

**Ariane AZEMA** L'étude dont il a été question est celle de France stratégie sur les collèges et les écoles (voir pour les collèges [«Élèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis? 2017](#) et pour les écoles [“Écoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires”, 2019](#)). Elle a été discutée, voire fortement critiquée, par le ministère. L'intérêt et la difficulté de ces études c'est qu'elles font comme si tous les quartiers dits politique de la ville, toutes les écoles en éducation prioritaire étaient identiques. Or, les biais sont énormes. Je partage l'idée que la mixité doit être un principe générique, mais il ne faut pas méconnaître la fonction éventuellement différenciée des QPV comme décrit dans un très bon article de Philippe Estebe sur les quartiers «nasse» et les quartiers «sas» ([«Seine-Saint-Denis : le sas et la nasse», Tous urbains, 2018](#)) : il y a des fonctions spécifiques et indispensables de certains quartiers politique de la ville d'accueil des plus précaires ou des plus migrants. Ma deuxième remarque concerne le fait de ne pas multiplier les contrats, mais plutôt de les combiner et, surtout, d'en faire des outils effectifs. Ainsi, comment des contrats conventionnels pourraient-ils intégrer de la délégation? C'est un peu technique, à force de concerter et d'être obligés constamment d'obtenir la validation de tous les niveaux et acteurs, le coût de transaction est très lourd, chacun ayant un bout de la compétence. C'est certainement juridiquement hétérodoxe, mais il serait souhaitable que ces contrats déterminent un chef de file réel et opérationnel sur tel ou tel aspect.

### **Avant que d'attirer, éviter la fuite des élèves favorisés**

**Stéphanie VELOSO.** À propos de Toulouse, est-ce vraiment efficace de vouloir attirer des élèves favorisés dans des collèges défavorisés, notamment par l'implantation de section internationale? L'objectif est moins d'attirer des élèves favorisés d'ailleurs que d'éviter la fuite d'élèves favorisés qui habitent dans le secteur et qui vont dans le privé. Je donnerai un exemple celui du collège Simone Weil à Montpellier. Il y avait une demande forte de parents d'élèves au niveau local et la réponse de l'institution a été en particulier d'enrichir la carte des formations sportives et de créer une section internationale, car il y avait une section internationale dans une école primaire du secteur. Cela a permis de ramener des élèves qui allaient plutôt dans le privé pour éviter Simone Weil. L'objectif de mixité a été atteint. Mais je suis d'accord avec vous, lorsqu'on discute de ce type de dispositif, il ne s'agit pas de les imposer depuis le national, il faut faire du sur mesure et identifier si le dispositif a une chance de produire ses effets en fonction de son implantation et du contexte local. Sur la mixité partout, on partage l'objectif. Il y a eu une confusion quand je répondais à Ariane Azéma sur l'approche individuelle et l'approche territoriale. L'éducation prioritaire, et les réseaux d'éducation prioritaire ont été identifiés à partir de cet indicateur d'absence de mixité. Cela ne veut pas dire pour autant que la mixité ne concerne pas tous les établissements.



## **Ne pas oublier la mixité intra-établissement**

**Sylvie CHARRIERE.** Merci pour l'organisation de cet échange, car ce sujet de la mixité est essentiel. Lorsqu'on arrive à aborder cette thématique, c'est un levier puissant de fraternité et de cohésion du territoire national. Il y a beaucoup d'enjeux autour de ce travail sur la mixité.

**Étienne BUTZBACH** Ce chantier est sans fin. Au-delà de la mixité entre établissements il y a la mixité intra-établissement, et le seul jeu des options ne résout pas mécaniquement le problème. Mais je rejoins la conclusion de Stéphanie Véloso, c'est bien la conjugaison de ces différents leviers qui permettra d'avancer.

## Synthèse TABLE ronde n° 3

### **COMMENT ARTICULER POLITIQUES DE MIXITÉ, ÉDUCATION PRIORITAIRE, CITES ÉDUCATIVES ET POLITIQUES DE RÉNOVATION URBAINE**

Cette table ronde des rencontres nationales de la mixité sociale à l'école avait pour objectif de débattre de l'articulation entre les politiques éducatives de mixité, d'éducation prioritaire, le programme des cités éducatives initié dans le cadre des politiques de la ville et les politiques de rénovation urbaine. Politiques dont on pourrait penser qu'elles convergent toutes vers le même but, réduire les inégalités d'éducation, mais dont on mesure sur le terrain la difficulté d'articuler les dispositifs et les démarches. Depuis 2017, la préoccupation de la coordination du réseau mixité à l'école pour le Cnesco a été d'arrimer les expérimentations des politiques locales de mixité, qui n'étaient plus la priorité du ministère, à la politique d'éducation prioritaire et plus récemment, au programme de cités éducatives, portés plus explicitement par le niveau national et donc dotés de moyens, même si nombre de collectivités territoriales notamment au niveau des conseils départementaux s'interrogent sur la mise en œuvre des cités éducatives. Il était donc intéressant de faire le point avec des responsables de chacune de ces politiques pour identifier les modalités selon lesquelles il pourrait être envisageable de créer des synergies et des passerelles entre ces différentes dimensions des politiques publiques éducatives.

#### **La territorialisation des politiques éducatives vue par le ministère**

Dans un premier temps la représentante de la DGESCO, Stéphanie Véloso a fait l'état des lieux de la situation de l'éducation prioritaire et de la territorialisation des politiques éducatives.

#### **Évolution de l'éducation prioritaire et contrats locaux d'accompagnement**

La politique d'éducation prioritaire, qui a fait l'objet d'une redéfinition en 2014/2015, est toujours guidée par les principes directeurs définis lors de sa création en 1981 : le principe d'équité territoriale en allouant plus de moyens dans certains territoires pour corriger les inégalités sociales en matière éducative; la délégation de responsabilité aux acteurs locaux de l'éducation nationale dans une logique de déconcentration; le pilotage par projet dont il est reconnu qu'il a perdu un peu de sa vigueur; et la mise en réseau des acteurs avec l'ouverture de l'école sur son territoire. Mais depuis plusieurs années des rapports alertent sur l'insuffisante progressivité des moyens, les effets de seuil et de bords liés au zonage, même s'il est reconnu qu'en l'absence de cette politique la situation serait pire sur le terrain. En 2018 2019, avant de procéder à une énième réforme, le ministre a commandité à Ariane Azéma et Pierre Mathiot une mission territoire et réussite éducative ayant pour but de faire des propositions d'évolution de cette politique en l'ouvrant notamment aux territoires ruraux. Sur la base de ces travaux il a été décidé, plutôt que de lancer une révision générale de la cartographie de l'éducation prioritaire de donner plus de marges aux autorités académiques en expérimentant depuis 2021 dans quelques académies métropolitaines et d'outre-mer des

contrats locaux d'accompagnement ou des dispositifs similaires, permettant d'organiser cette approche différenciée selon les établissements, en les dotant de moyens en emplois, en indemnités, en heures supplémentaires, en crédits éducatifs et en fonds sociaux pour favoriser une meilleure progressivité dans cette allocation de moyens, la territorialisation des mesures et, dans un deuxième temps, la constitution de véritable alliance éducative. Dans le même esprit, le ministère de l'Éducation nationale a soutenu la démarche des cités éducatives menée conjointement avec le ministère de la ville, et développé un programme de territoires éducatifs ruraux qui concerne tous les niveaux de collectivités.

### **Des mesures d'égalité des chances renforcées depuis 2021**

Un deuxième ensemble de mesures a été regroupé par le ministère sous l'appellation de mesures d'égalité des chances. Au-delà de la grande politique de dédoublement des CP, CE1 puis des grandes sections de maternelle dans les réseaux d'éducation prioritaire cette politique relève d'une approche plus individuelle que territoriale, visant d'abord les élèves en tant qu'individus. Ce sont notamment les cordées de la réussite et le mentorat tutorat de la quatrième à la terminale, les internats d'excellence dont plus de trois cents ont été labellisés, les vacances apprenante et l'école ouverte. Entrent également dans ce chapitre les mesures de mixité sociale. Sur le premier volet de l'affectation des élèves qui relève d'une compétence partagée entre l'état et les collectivités territoriales, le rôle du ministère est limité puisqu'il considère que c'est de l'ordre des collaborations, qui peuvent se nouer entre l'administration déconcentrée de l'éducation nationale et les collectivités.

Toutefois depuis la fin de l'année 2021, la DGESCO a souhaité redonner de nouvelles impulsions à cette politique notamment en suivant de près la réforme d'Affelnet dans l'académie de Paris concernant l'affectation des élèves dans les lycées au sortir du collège. Par ailleurs dans la circulaire de rentrée 2021 la DGESCO a précisé de manière impérative l'ordre des priorités dans la prise en considération des demandes de dérogations dont le traitement reste cependant dans la main des Dasen. Dans le même temps, il a été demandé aux autorités académiques dans l'ensemble du territoire national d'identifier parmi les lycées les plus favorisés une centaine d'entre eux ayant des capacités d'accueil pour accueillir une augmentation significative du taux de boursier. Il est prévu d'étendre cette démarche à 250 collèges en prévision de la rentrée 2022 sans pour autant que cela se traduise par un recrutement au mérite et en évitant de recréer de la ségrégation intra-établissement entre les classes. Mais aux dires du ministère il ne s'agit pas d'une injonction, ces projets devant relever d'une coopération locale et être co-construits sur mesure en fonction de chaque contexte. Enfin la perspective est de mettre en place des parcours de recrutement entre des écoles et des collèges sources défavorisés et des établissements de destination plus favorisés. Les Cités éducatives pourraient également aider à construire des coopérations renforcées qui permettent de sortir du réseau et ou du quartier à travers des partenariats et des jumelages trans secteurs.

## Les questions posées par ce type de relance

Ces mesures posent cependant plusieurs types de questions. Comment une politique de mixité, comme celle mise en œuvre à Toulouse peut-elle bénéficier des moyens des contrats locaux d'accompagnement, ce qui permettrait de sanctuariser les mesures qui ont été prises localement par l'académie pour accompagner selon des méthodes inspirées des acquis de l'éducation prioritaire, les établissements d'accueil; non classés en éducation prioritaire, mais qui jouent le jeu de la mixité? Comment éviter que la procédure individualisée d'affectation de boursiers ne vienne pas contrecarrer le travail effectué dans le cadre de la liaison école collège?

## LE PROGRAMME DES CITES EDUCATIVES ET LA CONSTRUCTION DE NOUVEAUX ECOSYSTEMES EDUCATIFS

Sylvie Charrière, présidente du Conseil national d'orientation et dévaluation des cités éducatives (CNOE), rappelle l'enjeu des cités éducatives : mobiliser l'ensemble de la communauté éducative pour travailler ensemble à la réussite de tous les enfants et les jeunes dans une continuité des parcours éducatifs de 0 à 25 ans. On compte 200 cités éducatives labellisées en trois vagues en 2019, 2021 et 2022. Plusieurs grands chantiers marquent ce processus en cours de construction avec

- La constitution d'une gouvernance partenariale avec comme noyau fondateur entre l'éducation nationale, la préfecture au titre de la politique de la ville et la commune en tant que chef de file des collectivités territoriales;
- La nécessité d'enrôler l'ensemble des acteurs de la communauté éducative pour faire culture commune autour d'un projet partagé.
- L'élaboration de plans d'action autour des trois principaux axes définis nationalement : renforcer l'école, assurer la continuité éducative, ouvrir l'horizon des élèves

En 2021 2022, un atelier réunissant plusieurs dizaines de cités éducatives a travaillé autour du thème de la mixité sociale en identifiant trois leviers principaux :

- Le levier urbain en s'appuyant sur l'Anru, mais aussi en sortant du périmètre des quartiers prioritaires pour chercher de la mixité, et en traitant des questions de transports, de mobilité, d'internat, mais aussi d'attractivité du quartier, avec des démarches innovantes comme à Pau ou à Mantes-la-Jolie.
- Le levier scolaire, avec l'importance du projet pédagogique, du travail sur l'image de l'établissement, son attractivité, les filières d'excellence, mais aussi l'intervention sur l'orientation et la voie professionnelle.
- Le travail partenarial, le pilotage coopératif, la coordination des services, la création d'une culture commune et une démarche de la cité en mode projet avec des pratiques innovantes.

Cette démarche en construction est perfectible et peine à pleinement recenser, évaluer, capitaliser et essaimer les pratiques inspirantes qu'elle a permis de développer. Elle doit

s'installer dans la durée, ce que préconise la CNOE, qui propose de calquer la temporalité du programme sur celle des contrats de ville. Il reste également encore beaucoup à faire pour impliquer les autres échelons de collectivités territoriales, départements et régions qui sont encore trop souvent cantonnés à la marge des cités éducatives. C'est d'ailleurs un des points relevés par le CNOE dans son dernier rapport.

### **Le rôle de l'ANRU dans l'accompagnement des politiques de mixité sociale**

Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois et président de l'ANRU, a rappelé qu'on ne peut pas travailler sur la mixité dans le quartier dans la ville si on ne prend pas en compte la question de la mixité à l'école et inversement. L'ANRU intervient donc sur cette question depuis plusieurs années soutenant la rénovation ou la construction d'équipements éducatifs. Ainsi dans son premier programme lancé en 2004, 500 écoles ont bénéficié d'opérations de renouvellement urbain pour un montant de 1,6 milliard d'euros. Dans le deuxième programme en cours ce sont 350 nouvelles écoles qui sont concernées. Le fait de commencer le renouvellement urbain par l'école peut être un signal très fort donné aux habitants d'un quartier. La requalification des quartiers passe aussi par des programmes scolaires ambitieux avec des reconstructions qui peuvent se faire un peu plus en périphérie du quartier, en saisissant cette occasion pour modifier la carte scolaire. C'est aussi l'occasion de repenser une architecture scolaire ouverte sur la ville et en dehors des temps scolaires.

Ces opérations de renouvellement sont d'autant plus efficaces qu'elles sont co-construites avec les parents, avec les élèves et l'ensemble de la communauté éducative, pour favoriser la coéducation et les pratiques collaboratives, avec un accompagnement par la recherche. C'est ce qui s'expérimente par exemple à Clichy-sous-Bois où dans cette ville les écoles primaires intègrent maternelle et élémentaire avec une direction unique dans une configuration du cadre bâti encourageant les collaborations éducatives. C'est aussi la mission de l'ANRU, à côté de la rénovation urbaine proprement dite et la construction de logement pour réintroduire de la mixité dans la ville, de participer à la réflexion de ce que doit être l'école du vingt et unième siècle, qui constitue un élément phare de la cité.

### **Privilégier les politiques d'ajustement aux effets de stress des politiques structurelles à répétition**

Au terme de ces trois présentations, il a été demandé à Ariane Azéma; inspectrice générale qui a été co-auteur avec Pierre Mathiot du rapport *Territoire et réussite*, et aujourd'hui déléguée générale de la Ligue de l'enseignement d'apporter son éclairage sur la façon dont on peut aborder aujourd'hui cette prise en compte la politique de mixité sociale dans les politiques éducatives mises en œuvre dans les territoires.

Observatrice privilégiée d'une forme de relance de l'éducation prioritaire, après la refondation de 2013/2017 et les hésitations liées à l'alternance politique en 2017, Ariane Azéma questionne la nature des politiques engagées. Faut-il privilégier des «mesures de structure» appliquées mécaniquement et nationalement comme les dédoublements, ou faut-il préférer des mesures d'ajustement, souvent territorialisées du type des contrats locaux

d'accompagnement, ou plutôt comment équilibrer ces deux formes d'action publique, au titre de ce qui est juste, mais aussi au titre de ce qui est efficace? D'autre part, comment intégrer les «mesures sociales» en direction des élèves notamment les plus pauvres? Le rapport *Territoire et réussite* se prononce clairement pour une stratégie de continuité des politiques publiques, constate les effets de stress de politiques structurelles à répétition et suggère d'arrêter de perturber les acteurs avec des réformes incessantes pour travailler plutôt à l'amélioration et à la mise en œuvre effective de ces politiques publiques. Par ailleurs la pertinence du zonage est remise en cause, car elle conditionne des mesures mécaniques, de régimes indemnitaires ou d'affectation des personnels, s'accordant mal à la diversité et l'hétérogénéité des territoires y compris d'ailleurs dans les quartiers QPV comme l'a analysé Philippe Estebe lorsqu'il parle de quartiers «nasse» ou de quartiers «sas». L'absence d'articulation avec les politiques sociales pose aussi problème notamment pour apporter des réponses aux effets de la grande pauvreté en milieu scolaire.

### **Le rôle des conventions dans la co-construction des partenariats locaux**

Arianne Azéma s'interroge également sur l'articulation des politiques nationales et des configurations locales à travers les conventionnements. Les conventions ruralités lui semblent être un bon exemple de ce qu'il serait souhaitable de faire en la matière : ni outil de zonage, ni dispositif, mais mécanisme visant à poser un diagnostic et une stratégie commune co-construite à l'échelle d'un département y compris pour identifier des leviers à modifier. Mais ne faut-il pas aller plus loin et intégrer, dans cette contractualisation de la délégation de compétences? Il s'agit de ne pas multiplier les contrats, mais d'en faire des outils effectifs, éventuellement en déterminant un chef de fil réel et opérationnel sur tel ou tel aspect. L'équilibre entre ajustement, contractualisation, bonne volonté des acteurs et mesures structurelles est difficile à trouver comme en témoigne l'épisode douloureux de la réforme des rythmes scolaires, ou celle de l'école du socle, récusées par une partie des acteurs alors qu'on sait combien ces ruptures entre l'école et son environnement, entre premier et second degré entravent les stratégies de mixité à porter dans la durée. Enfin elle insiste sur la nécessité de ne pas perdre de vue les finalités de ces politiques de mixité, combattre le poids du déterminisme social en matière de réussite éducative, car tout le monde apparemment défend la réussite de tous et la mixité, mais dans le détail c'est moins clair, et nous ne sommes collectivement pas si convaincus du bien-fondé de cette mixité. Il faut donc constamment revenir aux objectifs communs, déclaratifs, mais également concrets et tangibles.

### **Quatre questions cruciales**

Au terme de ces échanges, Étienne Butzbach rappelant que la mixité est une des conditions de la réalisation de l'idéal républicain et de la socialisation de l'ensemble des membres d'une société entre eux, dans leur diversité, mais aussi une opportunité pour de véritables évolutions pédagogiques, identifie quatre questions cruciales à ce stade de la réflexion :

- Quels périmètres pertinents pour l'action éducative? Comment partir de la réalité du fonctionnement des écosystèmes éducatifs locaux plutôt que d'une définition administrative ou de compromis locaux? Peux-tu imaginer des périmètres plus

souples et plus gigognes qui permettent d'articuler des territoires fonctionnels, en intégrant les réalités différentes de l'échelle de l'école fondamentale et celle du bac moins trois bac plus trois? Ainsi le concept de cité éducative peut difficilement se réaliser dans des périmètres trop limités.

- Comment faire en sorte que des mesures partielles et individualisantes prises au niveau national ne perturbent pas les démarches collectives de longue durée instaurées dans les territoires? Ainsi l'affectation indifférenciée de boursiers dans les établissements scolaires, ou les mesures d'affectations par algorithmes dans le cadre de choix régulés s'accommodent mal avec le travail d'une consolidation du lien école collège pour minimiser l'évitement. Par ailleurs, même si les incitations du ministère à agir ne se veulent pas injonctives, les acteurs déconcentrés formatés par des modes de faire descendants et hiérarchiques ont tendance à les interpréter comme tels, au risque de fragiliser des dynamiques locales naissantes.
- Comment passer à la concrétisation de conventionnements trop souvent inaboutis? Les politiques de mixité ont besoin d'une inscription dans la durée, et de ne pas être soumises aux aléas des alternances politiques et du *turn-over* des responsables
- Comment formaliser plus fortement le partenariat? Le partage de compétences à pour intérêt d'obliger au partenariat en faisant fonds de l'apport spécifique de l'apport de chacun des partenaires, la connaissance intime du territoire par le conseil départemental, la mise en perspective par l'éducation nationale du parcours des élèves avec les dynamiques pédagogiques spécifiques des établissements. Encore faut-il installer de la fluidité et de la continuité dans l'échange d'information, la construction d'une vision commune et d'une approche partagée à travers la constitution d'outils comme des observatoires favorisant cette coopération dans la durée.

### **Penser une politique pour l'ensemble des établissements**

Dans le débat, Stéphanie Véloso après avoir rappelé que les politiques sociales se déclinent selon deux modalités, territoriale et individuelle, souligne que la politique d'égalité des chances ne s'oppose pas à celle d'éducation prioritaire et que la démarche des cités éducatives relève de la contractualisation en essayant de dépasser les cloisonnements territoriaux et institutionnels. Elle s'interroge en tant que MEN en charge de piloter des politiques publiques sur les expériences de resectorisation. Comment assurer à tous l'égal accès à un service public de qualité et de proximité sur tout le territoire? Est-ce compatible avec des déplacements importants des élèves? Mais elle constate aussi que certaines situations de ségrégations sont telles qu'il faut ajuster cette politique y compris si cela nécessite de s'éloigner de son domicile. À ce propos, un représentant syndical rappelle à juste titre que la mixité sociale est un enjeu pour tous les établissements comme pour tous les territoires, et que l'absence de mixité pose problème que l'on soit dans un établissement défavorisé ou très favorisé.

### **La question de la formation et de l'accompagnement des acteurs**

On ne peut parler de politique publique éducative sans évoquer la formation et l'accompagnement des professionnels. Ariane Azéma mentionne l'étude de Sylvain

Broccolichi sur le fait que les que les enseignants les plus expérimentés de l'éducation prioritaire n'étaient pas forcément les plus allants sur l'éducabilité des élèves, et que plutôt qu'opposer jeunes débutants ou plus vieux routiers de l'éducation prioritaire la question était plus celle de l'accompagnement des équipes, que les modalités d'affectation. Cette question de l'accompagnement des équipes est également importante dans les collèges favorisés, intégrant des dispositifs de mixité qui devraient alors; à l'instar de ce qui s'est fait à Toulouse, bénéficier d'un transfert de certains acquis de l'éducation prioritaire, dans l'esprit de progressivité cité précédemment.



## Compte rendu de l'atelier n° 2

### GOUVERNANCE

- Quelle formalisation de la gouvernance partenariale? Conventions? Comitologie?
- Pilotage stratégique, partenariat institutionnel, association des acteurs (parents, enseignants, associations) à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation

#### PROBLÉMATIQUE

Les politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires sont des politiques complexes, multileviers, multiéchelles et multipartenaires, qui nécessitent tout à la fois d'établir dans la durée un partenariat institutionnel solide entre l'État et les collectivités territoriales, mais aussi d'enrôler l'ensemble de la communauté éducative (parents, professionnels de l'éducation nationale, autres intervenants) à travers la construction de représentations partagées dans un univers encombré de préjugés dans le rapport aux autres, les conceptions de l'éducation et le rapport aux institutions.

#### La nécessité d'un partenariat institutionnel formalisé dans la durée

Les politiques de mixité sociale concernent une pluralité d'acteurs. Les compétences et les responsabilités sont aujourd'hui partagées, à des degrés divers entre plusieurs services de l'État et différents niveaux de collectivités :

\* Pour l'État :

L'éducation nationale en charge de la répartition des moyens éducatifs et de l'affectation des élèves

Les services préfectoraux (politique de la ville, cohésion sociale, urbanisme et logement...)

ANCT ANRU

\* Pour les collectivités :

Les communes en charge des écoles, de leur sectorisation et de l'affectation des élèves

Les Métropoles, communautés de communes et d'agglomération concernant certaines compétences éducatives et en politique de la ville

Les départements en charge des collèges et de leur sectorisation

Les régions compétentes pour les lycées

\* Autres partenaires institutionnels

CAF, ARS

Cette multiplicité de facteurs nécessite de penser les modalités de leur partenariat : chefs de files, partenaires associés, modalités de formalisation de ces partenariats (échanges d'information, engagements réciproques dans la durée...), articulation des différentes politiques interagissant avec les politiques de mixité (politiques éducatives — éducation prioritaire, réussite éducative, accompagnement à la scolarité, cités éducatives... —, politiques sociales — lutte contre la pauvreté, politiques d'insertion..., urbanisme, logement, jeunesse, transports, politique de la ville...).

#### L'importance de l'implication des acteurs

Cette implication des acteurs se joue à plusieurs niveaux

\* Un processus de débat et de concertation qui doit favoriser l'appropriation par le plus grand nombre, notamment les parents et les enseignants, du sens, de la portée et des modalités concrètes de réalisation de ces démarches, sans affaiblir pour autant la capacité décisionnaire des institutions responsables.

Cette concertation présuppose des formes adaptées de mobilisation qui permettent l'implication de l'ensemble de la communauté éducative et des institutions concernées.

\* Des modalités d'association des acteurs au suivi et à l'évaluation à travers la mise en place d'instances dédiées (comités de suivi) et l'information régulière des instances existantes concernées (CA des établissements, instances délibérantes des partenaires...)

\* Une attention particulière portée à l'enrôlement des parents (question traitée dans l'atelier n° 6) et celui des professionnels de l'éducation (question traitée par l'atelier n° 4)

L'atelier examinera plus particulièrement la façon dont cette gouvernance, sous ses aspects stratégiques, opérationnels et concertatifs, s'est organisée dans les différents territoires pour identifier les modalités les plus efficaces pour mettre en œuvre cette politique aux multiples facettes qui doit s'adapter à la spécificité de chaque situation.

## Une proposition de grille de questionnement

### 1) Quelle formalisation de la gouvernance partenariale?

Entre l'éducation nationale et les collectivités?

Entre niveaux de collectivités?

Avec les autres partenaires institutionnels?

Quel cadre formel donner à cette politique (délibérations, charte d'intention, conventions) pour que les engagements de chacun puissent s'inscrire dans la durée?

Quelles instances de pilotage stratégique?

De pilotage opérationnel? Quelles organisations à l'intérieur des institutions (organisation des services des collectivités?)

Quelles articulations avec autres dispositifs territoriaux ayant de fortes interactions avec les politiques de mixité [contrat de ville, cités éducatives...]

### 2) Quelle association des acteurs?

Suivi, évaluation, quelles instances créer ou mobiliser?

Comités de suivi, groupes de travail

Articulation avec CDEN, conseil d'administration des établissements, comitologie intra-éducation nationale (conseils école collège, conseils de Rep...)

Autres (conseils de quartiers, comités citoyens,...)

Comment se mène le dialogue partenarial (syndicats et organisations professionnelles, association de parents d'élèves, associations complémentaires de l'école et d'éducation populaire)

### 3) Comment organiser une concertation efficace?

\*Qui met en débat? Quel rôle respectif des différentes collectivités concernées? De l'éducation nationale?

\*Que met-on en débat? Quelles propositions? Quel niveau de définition?

Quel niveau de partage entre les institutions?

\*À quel moment met-on en débat? Avant l'adoption du projet? Au cours de sa mise en œuvre?

\*Comment met-on en débat? À quel niveau (bassins d'éducation, circonscription *ad hoc*, établissements...)

\*Quelle méthode d'animation des réunions?

Modalités d'invitation aux réunions (tracts, circulaires, affiches, courriers personnalisés, réseaux sociaux...)

Supports utilisés (plaquettes, PowerPoint, vidéo...)

Modalités d'organisation des salles, prises de paroles, modalités d'organisation des séances de concertations

\*Quel suivi? alimentation d'un site internet, téléphone vert, forum aux questions

\*Quelle ingénierie? Communication, organisation

\*Quel accompagnement? Assistance à Maîtrise d'ouvrage, commission nationale de débat public...

## **ANIMATEUR**

Christian WILHELM, ancien IA Dasen d'Ille-et-Vilaine

## **INTERVENANTS**

**Marine CALAZEL** : conseillère, cabinet du président du Conseil départemental de Haute-Garonne

**David COIRIER** : Responsable de la coordination des thématiques du contrat de ville, Toulouse Métropole

**Jean Noël AQUA** : Conseiller de Paris, président du conseil scientifique de l'observatoire de la mixité et de la réussite éducative, ville de Paris

**Nathalie NURY** : Vice-présidente du département du Gard

Avec également des témoignages de la métropole du Grand Lyon, des départements d'Ille-et-Vilaine et de Loire Atlantique

## **PARTICIPANTS :**

**Vincent DANIS** : Vice-président du département de Loire-Atlantique

Audrey CHAMBOREDON : doctorante en sociologie, Sciences-Po Paris

**Vefa LE BEC** : responsable du programme de réussite éducative, caisse des écoles, ville de Rennes

**Christophe MANIBAL** : enseignant, représentant du Snes FSU au CDEN et CTSE

**Dominique FASSOU** : référente Cités éducatives de la DSDEN 31

Nathalie GIBERGUES, coordonnatrice premier degré du réseau REP+ du collège Badiou; DSDEN 31

**Audrey GÉRARD** : chargé de mission Midi-Pyrénées de l'ANRU

**Didier BOLMONT** : Directeur éducation de la métropole du Grand Lyon

**Nathalie KRONENBERGER** : directrice éducation du conseil départemental de Haute-Garonne

Mohammed MAAFRI : Chef de projet politique de la ville, CD 31

Joëlle PONS, chargée de mission; GIP réussite éducative, Toulouse métropole

## **2) COMPTE RENDU DE L'ATELIER**

### **PREMIÈRE SÉQUENCE**

#### **INTRODUCTION**

##### **De quoi avons-nous besoin pour une gouvernance suffisamment robuste?**

**Christian WILHELM** : Cet atelier traite plus particulièrement de l'organisation de la gouvernance des politiques de mixité sociale et scolaire au niveau local, à travers la plus ou moins grande formalisation des partenariats, notamment dans des conventions et des comitologies *ad hoc*, nous partirons des présentations de ce qui est à l'œuvre sur les «territoires» de Toulouse et de Nîmes (le représentant de la ville de Paris n'ayant pu être présent pour cause de covid), mais aussi des contributions d'autres territoires comme Rennes, Lyon ou la Loire-Atlantique dont des représentants participent à cet atelier. Le postulat posé est : on ne peut pas efficacement travailler cette question de façon autonome dans chacune des institutions, cela n'aurait pas grand sens, voire serait contreproductif pour parvenir au consensus. Tout le monde a globalement de bonnes intentions, à s'accorder sur le principe qu'une mixité sociale améliorée au sein des établissements favorise la réussite

scolaire, l'émergence du citoyen éclairé et responsable, et la cohésion sociale; toutefois le portage politique, mais également technique peut faire défaut ou marquer des points de faiblesse. Ces politiques demandent dans leur mise en place des modalités de travail relativement fines et des moyens qui garantissent la pérennité du fonctionnement. Depuis le début de ces rencontres, il a beaucoup été fait état de la nécessaire durabilité de la démarche, or nous observons souvent un *turn-over* important des personnes qui portent le projet et ce n'est pas si anodin, même si la permanence des institutions pourrait nous laisser penser à une continuité assurée. De quoi avons-nous besoin pour qu'il y ait une gouvernance suffisamment solide? Ces ou cette politique reposent sur des instruments complexes et multileviers englobant les aspects institutionnels et interinstitutionnels, mais aussi l'implication des acteurs, de l'ensemble de la communauté éducative, les parents d'élèves et les professionnels. Quels comités mettre en place? Comment assurer la co-construction, et le suivi d'un projet qui doit être partagé? L'hypothèse est d'abord la nécessité d'un partenariat institutionnel formalisé (ou pas) dans la durée. Nous savons que lorsqu'un texte commun est proposé, signé, celui-ci traverse les équipes ou en tout cas il a besoin d'être dénoncé s'il devient caduc.

Cela tient aux compétences de l'État, de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales (communes, métropoles, départements, régions). En ce qui concerne les métropoles, celles-ci n'ont généralement pas de compétences éducatives proprement dites, mis à part la métropole de Lyon qui a repris les compétences du département en ce domaine, cependant elles peuvent être impliquées, notamment comme à Toulouse, dans les cités éducatives ou la sollicitation à accompagner la reconstruction de collèges avec l'ANRU. Dans ce cadre interinstitutionnel, il faut aussi mentionner au-delà de l'Éducation nationale, la participation dans certains territoires d'autres services de l'État à travers la préfecture et les délégués du préfet, notamment dans le cadre de la politique de la ville. La préfecture est partie prenante dans les cités éducatives, mais relativement absente dans les questions de mixité sociale à l'école.

L'implication des acteurs est une question très importante dans ces politiques de mixité. Que doit-on mettre en place lors de l'amorçage du projet, avec les équipes et les parents d'élèves? Les expériences qui seront examinées au cours de l'atelier seront intéressantes pour observer et comprendre comment cela peut se faire sans pour cela freiner la capacité décisionnaire des institutions dont c'est la responsabilité. Par rapport au suivi et à l'évaluation comment avez-vous pensé à intégrer les usagers, les enseignants et les équipes éducatives de manière très large dans le projet (ce qui fait l'objet d'un atelier spécifique). Donc quelle gouvernance? (cf. grille de questionnement). Nous allons donc échanger sur ces différentes questions à partir de l'expérience des différents territoires qui sont représentés dans l'atelier afin in fine d'établir sur la base de ces débats des préconisations pour tous ceux qui souhaiteraient s'engager dans la mise en œuvre de telles politiques.

## **TOULOUSE : FORMALISER LA GOUVERNANCE POUR PÉRENNISER L'ACTION**

**Marine CALAZEL** : À Toulouse, au-delà d'être dans le territoire départemental haut-garonnais, le projet est bien un projet de l'agglomération toulousaine même si les deux

collèges qu'on a voulu fermer initialement sont sur la commune de Toulouse. Le département de Haute-Garonne compte au total 97 collèges publics et 21 collèges privés. À Toulouse les chiffres sont de 24 collèges publics et 12 collèges privés avec une concurrence très forte du privé dans la ville centre. Au départ, la décision radicale de fermer deux établissements est liée au fait que les élus se sont rendu compte que la sectorisation classique de proximité de ces deux collèges ne permettait pas de retrouver un niveau de mixité acceptable. Ces deux établissements avaient un taux de PCS situé entre 70 et 85 % donc une grande non-mixité (les IPS n'étaient pas en vigueur à l'époque) et la sectorisation classique intra-urbaine n'était pas possible. Il faut d'ailleurs savoir qu'entre 2017 et aujourd'hui, le taux de PCS défavorisées à Toulouse a augmenté, Toulouse s'appauvrit. On était à 37 % en moyenne; on en est à 41 % aujourd'hui. Il fallait donc que le projet s'inscrive dans l'aire urbaine de l'agglomération toulousaine.

### **Une construction empirique, dans un contexte de fort *turn-over* des responsables de l'éducation nationale**

Tout s'est construit de manière empirique. Au départ une volonté politique, celle du président du conseil départemental qui avait déclaré pendant sa campagne qu'il voulait mettre en place des dispositifs permettant d'améliorer la mixité sociale. À partir de là a été créée une scène qui petit à petit a agrégé des acteurs sans que cette gouvernance *de facto* n'ait été vraiment formalisée. À ce jour elle ne l'est toujours pas. C'est-à-dire que, mis à part le CDEN par lequel on doit forcément passer pour avoir un avis avant la prise de décision et le vote en assemblée départementale, aucune des instances que nous avons créées et mises en place n'est formalisée. Ce qui pose d'ailleurs un petit problème. Qui assiste ou n'assiste pas, cela n'a pas été vraiment arrêté. On l'a construit à partir d'un modèle, mais pour le coup cette formalisation manque. Car pendant cinq ans de travail sur la mixité sociale on a travaillé avec quatre recteurs, trois Dasen, une élection municipale, une élection départementale et une élection régionale. Le projet a continué. Plus il avançait, plus il s'imposait et de ce fait les acteurs ne pouvaient pas l'ignorer et il fallait qu'ils trouvent les moyens de s'entendre.

Mais cela veut dire qu'il a fallu recommencer le travail d'apprentissage. Il a fallu recréer de nouveaux liens de confiance pour repartir. Cela veut dire que cela repose beaucoup sur des personnes et également sur des acteurs engagés à nos côtés que ce soient la ville, la métropole, sans parler des acteurs syndicaux, associatifs, etc. Petit à petit les gens se sont agrégés ou on les a agrégés. De fait il fallait les agréger. Mais pour l'instant, aucune formalisation n'a pu se faire. Ce qu'il nous manque aussi, on peut le dire tranquillement, c'est une convention avec l'Éducation nationale. Au bout d'un moment on s'est dit qu'il fallait une formalisation des engagements de chacun. Le programme mixité représente 56 millions pour le conseil départemental. Dans ces 56 millions, il y a la reconstruction de deux collèges, un pour laquelle la ville nous a donné un terrain et le collège nous coûte 18 millions. Un autre pour lequel on ne nous a pas donné de terrain et qu'il a fallu acheter au privé pour 6 millions et il a fallu aussi donner 2 millions à la métropole pour des travaux de voirie. Donc hormis les 18 et 24 millions de ces deux constructions neuves, cela fait beaucoup de millions budgétés de façon volontariste par le conseil départemental. Au-delà de l'exercice d'une compétence obligatoire, c'était aussi la volonté du président du conseil départemental d'investir dans ce

projet. Ce n'est pas neutre en termes de politique publique et de financement de la politique publique. À lui seul l'accompagnement associatif nous coûte neuf cent mille euros avec dix-sept navettes pour les transports plus un accompagnement dans les navettes, vingt-deux jeunes en service civique au sein de l'AFEV et qui sont en résidence dans les onze collèges d'accueil plus l'ensemble des actions éducatives que nous finançons via les associations du quartier.

### **Une contractualisation limitée avec Toulouse métropole**

Un seul accord est formalisé. C'est un accord passé avec Toulouse Métropole dans lequel le programme mixité, qui va être rediscuté cette année, est inscrit. Mais il n'est inscrit qu'au titre de travaux qu'il y a à faire sur les établissements à la suite de la démolition des deux collèges enclavés et de la reconstruction des deux nouveaux collèges. Ce qui est déjà beaucoup. L'ANRU nous a financé un million sur un des collèges ce qui est conséquent alors qu'il est situé en dehors du quartier QPV et qu'il n'accueillera qu'une partie des enfants venant du Mirail. Par ailleurs la cité éducative a été évoquée, on y reviendra, mais dans le pilotage de laquelle le conseil départemental n'est pas convié. Cela ne veut pas dire qu'on n'y travaille pas, en particulier sur le volet social avec les maisons de la solidarité qui sont dans le département qui a mis en place soixante-dix des points d'accès sociaux. Donc il n'y a que ces trois cadres vraiment formalisés : le CDEN, la cité éducative qui s'est mise en place en 2020 alors que pour la mixité la concertation a débuté en 2016 et l'accord formel conseil départemental Haute-Garonne Toulouse métropole. Un dernier mot sur les comités de suivi que nous avons mis en place, on reviendra ensuite sur la concertation. Les deux comités de suivi se sont imposés à nous de fait après que nous ayons rencontré 1000 personnes lors de 50 réunions au cours de quatre mois de concertation citoyenne menée à l'automne 2016 pour arriver à dégager une décision votée en janvier 2017. L'ensemble des acteurs nous a dit «maintenant comment on fait pour suivre?». Tout le monde s'est tourné vers nous et il a fallu qu'on invente quelque chose. Je ne sais pas si c'est parfait, mais ça a le mérite d'exister, mais là aussi pas de formalisation jusqu'à maintenant.

### **Les comités de suivi, instances clés de la relation partenariale élargie**

On a décidé la création de deux comités de suivi, car un seul aurait réuni une pléthore d'acteurs et il nous semblait que la discussion n'aurait pas été possible. Mais surtout les problématiques n'étaient pas forcément les mêmes. On a un comité de suivi institutionnel et un comité de suivi dit associatif qui concerne en fait les mesures d'accompagnement associatif qui sont liées au projet et qui font partie intégrante du projet. Pour le comité de suivi institutionnel, on a décidé d'en faire une émanation du CDEN. Il comprend donc bien évidemment l'inspection d'académie représentée par le DASEN Directeur académique, des IAI PR, des coordinateurs REP et également les onze principaux des collèges d'accueil, car on a besoin de discuter avec eux de leur quotidien, de l'accompagnement dont ils ont besoin au quotidien. Ce comité institutionnel comprend également des représentants de Toulouse métropole, de la ville, de la préfecture avec la déléguée du préfet.

Participent également le Cnesco qui a suivi dès le départ notre programme, les organisations syndicales, les fédérations départementales de parents d'élèves et les directions associées du conseil départemental, la direction de l'éducation, la direction enfance famille, la direction des transports et la direction des solidarités. Ce comité effectue institutionnellement le suivi régulier, même si on a été tous impactés par le Covid. Mais on essaie de faire des réunions régulières pour suivre les avancées et les réponses qu'on peut apporter au fur et à mesure de la construction du projet. Donc c'est un suivi à flux tendu.

Le comité de suivi sur l'accompagnement dit comité de suivi associatif comprend l'éducation nationale; les directions départementales concernées, ainsi que Toulouse métropole, la ville, la déléguée du préfet, la CAF — nous avons un schéma départemental de soutien aux familles comme dans beaucoup de départements et cela a clairement des impacts dans l'accompagnement social des familles. Huit associations sont conviées aux travaux du comité de suivi, car on a la chance d'avoir un quartier bien pourvu en associations ce qui n'est pas autant le cas dans le nord, le quartier des Izard n'est en effet pas aussi pourvu que le Mirail. Ces huit associations, qui sont aussi des opérateurs Clas pour la plupart, sont bien implantées dans ce quartier et sont des acteurs essentiels sans lesquels rien n'aurait pu se passer. Elles font un lien permanent et quotidien avec les familles, entre familles et institutions, entre les familles et les collèges, entre les familles elles-mêmes. Elles sont réellement la plaque tournante de la diffusion de l'information, de l'accompagnement des familles, de la réassurance des familles au quotidien. On les a clairement avec nous. Bien évidemment est aussi intégrée à ce comité de suivi associatif notre maison des solidarités qui suit certaines familles du Mirail et les connaît bien sur le plan social. L'idée était d'avoir un suivi en transversalité et de ne pas créer de silo en ne travaillant que sur le volet éducatif et scolaire en omettant le volet social. En conclusion une création empirique sans grande formalisation et ça manque.

### **Une volonté politique concrétisée dans le vote de délibérations et un dialogue citoyen approfondi**

**Christian Wilhelm** : Est-ce que vous avez fait une délibération d'intention en amont de la démarche?

**Marina CALAZEL** : Oui, le conseil départemental a voté une première délibération en juin 2016 avec un constat et un diagnostic. C'est à ce moment-là que nous avons pris l'attache du Cnesco. Nous nous sommes beaucoup appuyés sur les travaux du CNESCO en mettant en exergue la phrase de Nathalie Mons qui disait que la non-mixité était une bombe à retardement. On est allé dans le quartier dire ça et ça a été un peu difficile à faire entendre ce qui est normal. Donc en juin 2016 le conseil départemental de Haute-Garonne a fait le constat par cette délibération qu'il fallait engager un travail en commençant rapidement par une démarche de concertation. Cette délibération a été suivie par quatre mois de concertation avec une première phase de septembre à décembre 2016 pour aider à la décision. On est allés voir les parents, les habitants, les enseignants pour partager le diagnostic, expliciter les enjeux. Avec la volonté de porter un enjeu de non-mixité, qui en lui-même était non négociable, mais tout le reste est négociable.

On est arrivé clairement avec cette intention et des hypothèses de travail pour arriver à l'objectif et cela a duré quatre mois. Quatre mois houleux, mais quatre mois qui ont changé la nature du projet. Le projet aujourd'hui n'est pas ce que nous avons pensé au départ, puisqu'au départ nous avons pensé apparier des collègues favorisés et des collègues défavorisés dans des secteurs multi-collèges en laissant le choix aux familles du collège qu'ils souhaitaient. Les familles n'étaient pas d'accord. Les organisations syndicales n'étaient pas d'accord. L'éducation nationale n'était pas d'accord. Personne n'était d'accord et les familles surtout nous ont dit : «si vous nous laissez le choix, on n'ira jamais, on ne fera jamais le choix de sortir. On veut bien travailler avec vous, mais il faut quelque chose qui soit imposé sinon ça ne marchera pas.» Donc on a été bousculé dans nos intentions, car nous pensions depuis nos bureaux que laisser le choix aux familles était la plus grande des libertés qu'on pouvait leur laisser, mais eux-mêmes nous disaient surtout ne nous laissez pas le choix. Cela ne veut pas dire qu'il ne fallait pas travailler ensemble, au contraire travaillons ensemble. Quand je parle des familles, je parle des associations de parents d'élèves, mais aussi de parents d'élèves. Car on est aussi dans un quartier assez compliqué. Je ne suis pas la mieux placée pour en parler, mais beaucoup de mères d'élèves n'osaient pas prendre la parole, car il y avait une vraie pression dans le quartier exercée par un collectif créé à cette occasion et mené politiquement par un des professeurs du collège du quartier syndiqué à Sud éducation, et par une personne du quartier connue comme membre de lutte ouvrière, qui se sont opposés de manière idéologique à toute forme de projet de mixité, en disant que seul le réseau du collège REP pouvait apporter une réponse. Je ferme la parenthèse.

### **Ne pas laisser le choix, une demande de certains parents d'élèves**

Des fédérations de parents d'élèves et quelques familles suivies par des associations implantées nous ont fait part du fait qu'il ne fallait pas laisser le choix. Une autre microparenthèse pour illustrer la pression qu'il y avait. Je me souviens qu'après une réunion dans l'école, un soir en plein mois de novembre nous étions sur le trottoir en train de discuter et une mère d'élève est arrivée en nous disant : «pardonnez-moi, je me suis cachée dans les toilettes pour venir vous voir après que tout le monde soit parti, parce que moi je suis pour donner un avenir à ma fille. Je veux absolument que ce projet se fasse, mais je ne peux pas le dire parce que déjà je laisse ma fille faire de la gymnastique et du coup je suis traitée de mauvaise musulmane, rejetée dans le quartier. Si en plus je m'affiche avec vous je ne sais pas ce qui va se passer, mais j'imagine...». Cette réalité ce n'est pas fantasme et il y a encore des pressions, un peu moins maintenant, mais c'est un phénomène persistant.

**Nathalie GIBERGUES** : La situation s'est quand même bien normalisée. Il y a ce collectif qui reste actif, mais qui est complètement marginal. Il tracte devant certaines écoles comme Faucher ou Héritier pour continuer à essayer de rallier des parents. Mais maintenant il y a une confiance qui s'est installée. Au départ au départ le terreau c'était l'inquiétude face à cette nouveauté que représentait la politique de mixité. Mais en fait maintenant, en voyant le retour positif des élèves qui sont passés avec quatre ans d'expérience. Et surtout l'énergie qui est mise par les équipes du premier degré, par les directeurs d'école et par toute l'équipe de l'école sur ce projet, pour expliciter aux familles les enjeux et l'organisation du dispositif. C'est



ce qui a permis aussi à certains parents qui n'osaient pas prendre la parole dans les grandes réunions de concertation de s'exprimer. J'ai assisté à toutes les réunions qui se sont tenues dans les écoles et là par contre, les parents pouvaient exprimer plus facilement qu'ils soutenaient ce projet et qu'ils étaient vraiment contents pour leurs enfants complètement.

### **Trouver le format de réunions qui facilite la prise de parole du plus grand nombre**

**Marine CALAZEL :** Vous avez raison. Lors des quatre mois de septembre à décembre, c'était de grandes réunions publiques très larges qui ont été ouvertes à qui souhaitait participer. Encore une fois, à ce stade c'était le partage de diagnostic, des enjeux et des hypothèses de ce travail, jusqu'à la fin 2016. En janvier 2017 le CDEN a émis un avis favorable à l'unanimité et le conseil départemental a ensuite voté cette délibération aussi à l'unanimité y compris de l'opposition. Sur cette base on a donc ouvert une deuxième phase de concertation de février à juin 2017. Une nouvelle phase de concertation sur cinq mois qui était très importante. Comment réussir à mettre en œuvre concrètement le projet? Comment aller devant les gens? Comment accompagner les élèves, les parents, les enseignants en termes de temps scolaire, de transport, de périscolaire? Comment mettre tout cela en place. C'est alors qu'on a fait non pas de grandes réunions, mais des réunions en petits comités dans les collèges où on a invité des parents des écoles. On s'est déplacé de collège en collège. Dans le même temps, on a fait cela aussi dans les écoles du premier degré du quartier. L'intervention dans les collèges d'accueil était importante, car il ne fallait pas uniquement s'adresser aux parents du Mirail.

Il fallait aussi acculturer les parents des collèges favorisés dans lesquels on allait accueillir des enfants du Mirail, car la mixité va dans les deux sens. S'il y a un ghetto au Mirail, il y aussi des ghettos de riches et il fallait bien aussi qu'à un moment ces parents-là entendent, acceptent et que les enseignants, les principaux de ces établissements soient moteurs et il y a eu une vraie adhésion. À ce moment-là nous avons pu constater que les directeurs des écoles concernés et les principaux de collèges étaient moteurs dans le fait de faire venir des parents aux réunions. À partir du moment où le directeur d'école joue le jeu en lien avec les associations, les parents étaient présents à la réunion avec beaucoup d'interrogations, beaucoup d'inquiétudes, mais au moins ils étaient présents. Il n'y avait pas de refus a priori de discuter, mais ça a vraiment pesé. Il y avait aussi des maîtres interdegrés qui ont beaucoup œuvré. Il a fallu mettre beaucoup d'huile dans les rouages et honnêtement les directeurs d'école et les principaux des collèges concernés se sont beaucoup engagés. Ainsi dans les collèges Michelet et Fermat qui sont des collèges favorisés de centre-ville emblématique il y a eu des réunions très houleuses. Néanmoins par exemple la principale de Fermat à l'époque était fermement convaincue qu'il fallait entrer dans ce dispositif, ce qui a permis un dialogue avec certains enseignants qui, à la première réunion, avaient fait un petit comité d'accueil en disant que la mixité c'était de l'idéologie gauchiste et qu'il n'était pas question d'assister et de participer à ça. Les réunions qu'on a eues en concertation étaient des réunions politiques.

### **Ne pas avoir peur d'affronter les situations conflictuelles et lever les résistances**

Lors d'une réunion, il y a eu une bagarre entre des représentants du front national et du DAL, il a fallu évacuer la salle et faire sortir tout le monde. Lors d'une autre réunion, une maman du

fameux collectif opposant a avalé des médicaments en disant qu'elle voulait se suicider, il a fallu appeler le Samu. Il y a donc eu des moments très compliqués. Il a fallu tout surmonter et faire accepter au président du conseil départemental de continuer malgré tout parce qu'on vivait au quotidien des situations très compliquées, avec au départ des refus des deux côtés. Ceux qui s'exprimaient, c'était ce fameux collectif, mais aussi les parents de collègues favorisés qui refusaient en disant qu'ils ne s'étaient pas endettés sur trente ans pour habiter un quartier huppé et offrir de meilleures conditions de scolarité à leurs enfants pour que la racaille du Mirail vienne faire baisser le niveau. Pour eux, ces enfants de neuf et dix ans étaient de toute façon considérés a priori comme étant des salafistes en puissance, des voleurs. D'ailleurs la première semaine de septembre 2017, la rumeur a couru à Fermat que le vol de téléphones portables avait augmenté. C'était totalement faux, mais simplement parce que tout à coup quatre élèves par classe en 6<sup>e</sup> étaient arrivés par un bus qui venant du Mirail. D'un autre côté on disait aussi que ces enfants ne sortiraient jamais tout seuls du quartier, qu'il fallait absolument mettre un bus. Au bout de trois semaines, le bus qui allait à Fermat comptait moins d'élèves, car certains avaient décidé de prendre seuls le métro. Alors que c'était soi-disant impossible. Petit à petit on a réussi à faire changer les habitudes et grâce aux liens avec beaucoup d'acteurs cela a permis de créer la confiance. Enfin à la rentrée de septembre 2017, aucune maman ne s'est mise en travers des roues du bus pour qu'ils ne partent pas. Dix-sept navettes ont été progressivement mises en place. Dès le premier bus, ça s'est bien passé, les élèves étaient au rendez-vous. C'est là qu'on a décidé de mettre en place de façon non formalisée des Comités de suivi dont j'ai parlé.

### **Une équipe resserrée au CD 31 pour assurer le pilotage de l'intervention**

**Christian WILHELM** : C'est donc au départ un *leadership* du conseil départemental de la Haute-Garonne auquel se sont agrégés les autres partenaires institutionnels sur la base d'un texte national incitatif et non contraignant, une expérimentation pour l'éducation nationale, ce n'est pas toujours la règle. Le conseil départemental en étant centré sur les collèges, sur leur construction et leur sectorisation, il pourrait donc paraître assez naturel qu'il en soit ainsi. Est-ce que chacune des décisions, comme la mise en place d'un comité de suivi calqué sur le CDEN, ont été prises avec l'ensemble du premier cercle décisionnel? Est-ce que les propositions faites par le conseil départemental l'ont été en bilatéral, ou multilatéral, ou dans des groupes de travail?

**Marine CALAZEL** : Aucunement. On était une équipe très resserrée au conseil départemental directement autour du président. Il y avait la vice-présidente en charge du dossier, un directeur général adjoint, la directrice éducation, son adjointe et moi-même, donc cinq personnes. Il fallait aller très vite. Nous avons phosphoré sans concerter personne au départ en nous disant qu'il fallait faire quelque chose, d'où cette proposition, sans d'ailleurs être bloqué sur ce sujet. C'est peut-être pour ça que ça n'a pas été formalisé. Il faudrait effectivement mettre à la concertation ces comités de suivi dont je ne doute pas de la nécessité, mais pour les faire évoluer. Ces questions n'ont pas été mises sur la table. Peut-être mériterait-elle qu'elles le soient désormais. Il me semble que pour d'autres expériences, il faudrait réinterroger ces formes de comité suivi. Mais comme je l'ai dit, ça s'est fait de manière empirique et à propos de ces instances-là nous avons été moteurs et tout le monde

s'est tourné vers nous en nous demandant ce qu'il fallait faire maintenant. Mais nous avons des partenaires qui nous interrogent et dont nous tiendrons compte.

### **Un contexte gouvernemental favorable au projet lors de son lancement.**

**Christophe MANIBAL** : Ces comités de suivi correspondaient totalement à la demande des organisations syndicales du CDEN. Vous avez parlé d'un vote à l'unanimité au CDEN, mais sauf erreur, il me semble que certaines organisations syndicales avaient voté contre, mêmes si ce n'était pas très grave, car sans réel impact sur le vote final. Nous, la FSU nous nous étions abstenus parce qu'il nous semblait quand même qu'il y avait des enjeux et qu'il fallait rester vigilants, et nous voulions exprimer notre volonté d'être vigilants tout en soutenant tout ce qui était positif dans le projet. Mais nous voulions participer et que ce ne soit pas seulement chaque année à l'occasion du CDEN portant sur la carte scolaire. Il y avait des enjeux importants, nous souhaitions être présents. Il faut d'abord rappeler qu'au départ tout est parti du national. Rappelez-vous cette fameuse liste des cinquante collèges les plus ghettoïsés de France. Il y en avait deux dans la Haute-Garonne, Bellefontaine et Reynerie, qui ne s'appelaient pas encore Badiou, avec la possibilité d'expérimentation pour essayer de trouver quelque chose pour les aider. C'est un point important parce que là on rejoint une préoccupation de Choukri Ben AYED, qui est de souligner que cette liste a été déterminée par un gouvernement qui dit qu'il y a là quelque chose à faire, même si je suis d'accord sur le fait que les textes sur la mixité sociale ne sont pas contraignants.

### **... mais sans véritables moyens nationaux**

**Marine CALAZEL** : À ce sujet sur le gouvernement effectivement, ayant entendu parler de ces expérimentations, nous nous sommes tournés vers le gouvernement *via* le Dasen et le recteur pour obtenir des DGH supplémentaires, car à un moment donné, la clef a été de mettre en place très vite un taux maximum de vingt-cinq élèves par classe en sixième dans les collèges d'accueil. Nous étions tous d'accord sur cette mesure, mais ça voulait dire des postes en plus. Mais, et le président du conseil départemental le dit à regret, le gouvernement n'a rien fait, il n'y a pas eu une heure de DGH supplémentaire. Il a fallu aller prendre des crédits de DGH à d'autres collèges du département. Ceci a mis quasiment à feu et à sang l'ensemble des collèges des territoires ruraux qui tout à coup disaient qu'ils n'avaient rien demandé et qu'on venait prendre des heures d'enseignants pour aller faire de la mixité. Depuis nous n'avons eu aucun soutien réel du ministère et du gouvernement. Nous avons écrit, nous avons réclamé, mais aucun ministère n'a accordé de DGH supplémentaire. Et ce n'est que sur la seule volonté, il faut le reconnaître, de chaque recteur et de chaque Dasen, qu'a été accordée localement la DGH qui permet d'avoir vingt-cinq élèves en sixième. Mais chaque année on tremble parce que chaque année c'est soumis à négociation.

**Christophe MANIBAL** : Cela rejoint une autre question. Si on peut réfléchir à la question du pilotage local, à celle de la comitologie ou de tout ce qu'on veut, à un moment d'où vient la source d'impulsion. Et avec tout le respect que je dois au département de la Haute-Garonne, il faut aussi faire un constat national. C'est pour cela que nous sommes demandeurs à ce que justement le national, qui semble se féliciter de l'expérimentation de la Haute-Garonne,

apporte son soutien et qu'il sanctuarise quelques moyens en disant que ce n'est pas une dotation, c'est pour la politique de mixité. Un autre point me semble important et qui rencontre une préoccupation du conseil départemental 31 dans son constat du non-respect de la carte scolaire dans la ville de Toulouse en particulier. On s'est rendu compte que du fait que les populations allaient à l'extérieur de Toulouse, nos collèges toulousains n'étaient pas pleins et que ça permettait finalement aux élèves, soit par une demande officielle soit par quelque système que ce soit, d'aller dans le collège de leur choix et donc que la carte n'était pas respectée. D'après les chiffres du conseil départemental, cela concernait 50 % des élèves. D'où l'idée qui nous semble très forte, de faire en sorte qu'au lieu que ce soit les familles informées qui sachent par tel ou tel biais aller au collège Fermat, que ce soient ceux qui en ont le plus besoin qui en profitent c'est-à-dire les élèves du quartier de la Reynerie. On est partis de cela et c'est un point très important, car aujourd'hui la situation n'est plus du tout la même. Il y a une forte pression pour construire des collèges dans Toulouse. Ce sont donc pour moi deux points qui ont été très importants et sur lesquels on était d'accord en tant que partenaires, persuadés qu'en effet là, il y avait quelque chose qui pouvait être fait. Ce qui était très compliqué et qui a été très long.

Je ne vais pas rappeler tout l'historique, mais pour que les personnes qui viennent de l'extérieur comprennent bien ce qui s'est passé je donnerais un exemple. On nous disait qu'on allait fermer, détruire deux collèges. Il a fallu mener bataille pour dire que non, ils allaient être reconstruits ils vont rouvrir à la rentrée 2022. Nous tenions à cet engagement qui avait été pris et, c'est pour cela qu'à chaque comité on posait la question de l'avancement du dossier. L'engagement a été tenu, les financements ont été obtenus. On n'a pas fermé deux collèges dans les quartiers populaires ce qui pour moi aurait été sinon un vrai problème. On les a mis ailleurs pour qu'ils puissent offrir de la mixité sociale, parce que la mixité sociale était impossible dans les deux collèges fermés, situés au pied des tours, car contrairement à ce qu'une personne du public a dit ce matin ils ne sont pas à la périphérie ils sont bien au cœur du quartier, et on ne pouvait pas amener de l'extérieur de la population, qui ferait de la mixité.

### **Un programme ambitieux qui va bien au-delà de la fermeture de deux collèges**

**Marine CALAZEL :** Le programme mixité ne concerne pas que ces deux collèges. Il porte sur l'ensemble des collèges REP+ et se sont bien cinq collèges qui sont concernés. Deux sont reconstruits, car la sectorisation classique ne permettait pas de réintroduire de la mixité et on les a reconstruits en frange de quartier pour avoir une sectorisation vers l'agglomération qui permet d'amener un souffle de mixité. Les trois autres collèges Rep+ sont dans des territoires de sectorisation potentiellement plus mixtes, mais dont les populations plus favorisées fuient vers le privé ou vers d'autres collèges publics. Là on s'est dit que c'était une question d'attractivité des collèges qu'il fallait qu'on travaille. L'idée directrice n'est donc pas systématiquement de fermer des collèges parce qu'on n'arrive pas à y faire de la mixité. Donc dans ces trois autres collèges on a travaillé à des travaux de rénovation très importants, pour l'un d'entre eux d'ailleurs on l'a reconstruit quasiment en changeant sa physionomie. Les deux autres bénéficient de quelques travaux, mais surtout d'un programme d'attractivité très en lien avec les projets de l'éducation nationale sur un plan plus pédagogique.

**Christophe MANIBAL** : Il y a aussi les mutations de la ville qui font que tout à coup, dans le quartier de la cartoucherie le collège George Sand peut avoir une autre population que celle qu'il accueille aujourd'hui et en l'agrandissant il peut avoir une composition beaucoup plus mixte socialement ce qui n'était pas possible au Mirail.

**Nathalie KRONENBERGER** : Il faut rajouter que lors de la concertation il y a eu près de cent trente réunions bilatérales avec chacun des partenaires, Ainsi par exemple, nous avons pris soin de rencontrer à plusieurs reprises chaque organisation syndicale, chaque association chaque autre partenaire tout au long des différentes phases. Les comités de suivi devaient initialement se réunir trimestriellement. En 2016 il y a eu cinq comités de suivi. Par la suite le rythme trimestriel n'a pas pu être tenu en phase de covid, mais il est redevenu trimestriel au sortir des confinements.

### **Des comités de suivi appréciés par les associations et les organisations syndicales**

**Christophe MANIBAL** : Pour nous le comité de suivi était une garantie de se voir s'il y avait quelque chose d'important à discuter. À chaque fois que les organisations syndicales ont demandé un comité de suivi, je ne sais pas si la FCPE a fait de même, à chaque fois nous avons eu un accueil favorable du département et du Dasen à notre demande et le comité de suivi a été réuni. Nous avons ainsi demandé une prochaine réunion en prévision de la préparation du CDEN sur la carte scolaire. C'est dans cet esprit que fonctionne le comité de suivi, réuni lorsque les acteurs disent ressentir le besoin de se réunir. Ce n'est pas le côté formel qui prime. La volonté de formaliser me poserait plus un problème, car il ne faut pas se réunir pour se réunir. Une année il peut se réunir trois fois une autre année quatre fois. On peut saisir les responsables et c'est le besoin qui fait qu'on se réunisse.

### **LE REGARD DE LA METROPOLE EN LIEN AVEC LA POLITIQUE DE LA VILLE**

**David COIRIER** : Dans le temps qui nous est imparti je vais surtout donner des titres de paragraphes au fil de la décade qui m'a animé professionnellement et personnellement, car au départ je me suis dit que si j'avais un enfant en âge d'aller au collège, je ne mettrai pas mon enfant à Raymond Badiou. Nous avons été invités début 2020 à Lyon à un séminaire sur la mixité sociale avec la directrice du service éducation et Étienne Butzbach. Il y a eu aussi des rencontres à Paris organisées par l'OPMIRE en 2019, et la métropole de Toulouse participe donc par mon intermédiaire à un processus de travail commun depuis toutes ces années. Je vous livre quelques titres de propos que j'ai travaillé pour un article de la revue fenêtre sur cours de la FSU, lorsqu'une journaliste enseignante syndicaliste est venue interviewer le vice-président, le Dasen et la métropole.

**1 – De l'art du partenariat la noblesse de la politique de la ville** : C'est mon travail avec 37 partenaires dans le contrat de ville dont le conseil départemental. C'est ce qui m'a animé depuis le début, à partir d'une histoire un peu plus ancienne, avant 2017 et même 2015, même si c'est un acte très fort et courageux du département, impulsé aussi par l'État, et par le Dasen, Jacques Caillaux, qui connaissait bien la vice-présidente à l'époque, ce qui joue aussi dans les relations interpersonnelles. En 2009 2010 à mon arrivée à Toulouse, les

urbanistes qui travaillent sur la Reynerie positionnent le collège dans le périmètre de l'université Jean Jaurès, université du Mirail, pour récupérer cinq hectares et faire du projet urbain. C'était aussi un acte pour dire et si on donnait le droit aux adolescents d'aller à l'université? C'était certes un schéma d'urbaniste, mais qui donnait quelques pistes d'actions. Sans esprit polémique, se passent un certain nombre d'années au cours desquelles nous engageons les discussions notamment avec la direction de l'éducation et le conseil départemental puisque le département cofinance à hauteur de plusieurs millions d'euros le projet de rénovation urbaine, bien au-delà des collèges. Noblesse de la politique de la ville et du partenariat, car malgré le turn-over de recteurs et de Dasen le partenariat persiste et la table ronde de ce matin a étonné un certain nombre de participants, car tout le monde était là, madame l'adjointe au maire en charge de l'éducation, aux côtés des vice-présidents du département et de la région, alors qu'ils ne sont pas politiquement du même bord.

**2— Des actes de Toulouse Métropole :** Toulouse métropole a posé des actes même si on n'était pas dans le petit cercle resserré de l'équipe projet, du département et de l'éducation nationale. Toulouse métropole était dans un deuxième cercle, mais a contribué en donnant un terrain, défendu auprès de l'ANRU la subvention d'un million qui a été accordée. Il y a eu des discussions difficiles à propos de l'autre terrain que la ville de Toulouse n'a pas donné au conseil départemental, mais nous avons proposé un terrain pour le premier collège qui servira en fait pour le deuxième collège. Dans le temps assez long de mise en œuvre de ces politiques il faut parfois donner des coups d'accélérateurs, et le département a du rapidement dire on va reconstruire à tel endroit un premier puis à tel endroit un deuxième collège. Ces moments d'accélération dans un temps long de 5 à 10 ans sont très importants, et j'imagine que le département a dû à certains moments décider sous pression dans un temps très court.

**3— L'inscription dans un temps long :** j'ai évoqué les échanges instaurés depuis 2010 ce qui fait que quand le département prend une décision forte, les liens sont établis entre la direction de l'éducation et celle de la politique de la ville à Toulouse métropole peut être même plus qu'avec la direction éducation de la ville de Toulouse. Les choses ont évolué depuis, mais je pense que les liens n'étaient pas forcément aussi bons, or la ville de Toulouse anime un PEDT de Toulouse qui a été récemment étendu jusqu'à 18 ans et de mon point de vue il faudrait que le département soit dans le cercle resserré. Dans le temps long, il faudra aussi tenir compte dans les 10 ans qui viennent des collèges en fragilité autour de ces deux collèges reconstruits. Il y a des alertes sur des collèges comme Vauquelin ou d'autres qui doivent attirer notre attention si nous voulons que la réussite que nous constatons aujourd'hui soit aussi au rendez-vous dans dix ans.

**4— La complexité d'un sujet** qui va bien au-delà de la seule mixité sociale dans les collèges, qui concerne aussi notamment le devenir de la réussite éducative où les problèmes fonciers.

**5 la recherche scientifique : c'est un élément important :**

À Toulouse Isabelle Bertolino est chercheuse en contrat Cifre au conseil départemental, Marie Christine Jaillot que certains connaissent ici, présidente du conseil de développement a alerté le comité de pilotage du contrat de ville sur ce qu'on faisait en direction des jeunes. Éric

Tournier Inspecteur général en 2015 fait une intervention au collège Berthelot à la suite de laquelle un certain nombre de personnes sortent de la salle en disant il faut arrêter Badiou. Je mets cela aussi ce volet sur la recherche, car cela faisait cinq ans que j'étais sur le sujet et cela nous a aussi aidé.

En 2015 dans les attendus du comité d'engagement de l'ANRU il est noté que, je cite : «les interventions sur le bâti devraient être précédées d'une réflexion sur la carte scolaire et le projet pédagogique des établissements, mais également à une échelle plus large afin d'envisager d'éventuels regroupements ou changements de localisation, cette démarche devant précéder l'élaboration du programme urbain afin que celui-ci favorise les mixités recherchées». C'est-à-dire que l'Anru dit à un moment donné du côté des sciences de l'éducation qu'est-ce qui se passe ? On veut bien démolir un collège avec le porteur du projet, car on va gagner du foncier pour faire en sorte que ce quartier de Reynerie ne soit plus un ghetto dans 20 ans et que ce soit un quartier comme les autres. Donc on se pose la question du côté des sciences de l'éducation à ce moment-là d'où l'importance de la recherche. En mars 2021, l'élu de la métropole à la politique de la ville Gaëtan Cognard et la directrice du contrat de ville et Renouveau urbain Séverine Graniou Proudhon ont été auditionnés par l'inspection générale avec le Dasen adjoint et Anne Faurie Herbert IA IPR, cela participe aussi à la recherche, car a moment donné on vient voir ce qui se passe du côté de Toulouse.

### **Les points de vigilance pour Toulouse métropole**

Les cinq autres sujets que j'avais notés au moment où le département lance le projet :

**1— L'accompagnement des enfants et des familles de Reynerie et de Bellefontaine :** des changements culturels importants. Je suis mère et femme, j'accueille chez moi à midi mon enfant parce qu'il ne mange pas à la cantine, il ne peut plus, car il est obligé d'aller à la cantine parce que son collège est plus loin. C'est un changement qu'il faut avaler et ce n'est pas que financier, ce n'est même pas du tout financier, car la cantine est gratuite pour ces familles. Ce n'est pas un problème d'argent c'est un problème culturel. Mais il y en a beaucoup d'autres — comme au niveau vestimentaire. Les associations qui sont impliquées et qui sont soutenues par la politique de la ville depuis 20 ans disent que les tenues vestimentaires ont changé, ce ne sont plus les mêmes notamment pour les filles. En discutant avec les collègues de Lyon, cet accompagnement des enfants et des familles, c'est aussi l'accompagnement des enseignants. Car quand on est dans un collège de la Reynerie et qu'on y retrouve ses manches depuis trente ans c'est un peu rude d'entendre qu'on va arrêter cela.

**2— Le devenir du collège Badiou, cinq hectares :** une opportunité évidente pour le projet de renouvellement urbain ?

**3— la reconstruction des deux collèges sur la commune de Toulouse et la recherche d'un foncier adapté :** c'est le problème du foncier, car on sait que dans nos milieux urbains le foncier vaut cher et n'est pas facile à trouver pour construire une école ou un collège. Au départ j'ai noté que dans le cahier des charges de l'assiette foncière, il était autour de quatre

hectares et qu'il est descendu de moitié, car en milieu urbain quatre hectares ce n'est pas possible, à Lyon il est de 1,2 hectare.

**4— Vingt-quatre secteurs à Toulouse, quarante-neuf secteurs à Toulouse Métropole,** avec un chiffre en hausse lié à la construction des collèges. Quelle échelle pertinente de modifications des secteurs? J'ai vu la carte présentée au CDEN de janvier, il est très important quand on change ces secteurs de mesurer les impacts sur les ghettos de pauvres comme sur les ghettos de riche. Quand on est maire de quartier, il faut aussi arriver à analyser ces éléments.

Lorsqu'on parle de cette évolution du nombre de ces secteurs, quand on est dans un territoire où la démographie est en hausse et qu'il faut construire de nouveaux collèges comment le département, l'éducation nationale et un peu la métropole ont-ils su imbriquer ces deux sujets à la fois construire des collèges et gérer la mixité sociale. C'est un exercice qui n'est pas simple. L'intérêt c'est que quand un collège doit sortir de terre, où qu'il est dans l'aire urbaine ça vient bouger cela modifie un morceau de sectorisation avec des impacts collatéraux donc c'est aussi un levier qu'on n'a pas quand on est dans un autre régime démographique.

**5— Les services publics à la Reynerie et à Bellefontaine,** car en fait on supprime deux services publics importants dans ces quartiers. Au moment où une discussion est engagée avec le département sur la localisation ou non d'une maison de la solidarité à la Reynerie, c'est aussi cette question qui se pose sur le foncier de Bellefontaine on est vraiment au travail sur ce qu'on pourrait installer sur ce site un autre service public ou autre chose en lien avec les associations.

Au-delà de ces deux séries de cinq points, je voudrais encore rappeler l'accord de coopération signé entre la métropole et le département.

**Christian WILHELM :** Juste une question, y a-t-il eu à Toulouse la velléité que la métropole prenne la compétence sur les collèges comme cela s'est fait à Lyon?

**David COIRIER :** Il y a eu dans la dernière décennie des velléités à moment donné d'aller dans ce sens, mais pour le moment cela a été abandonné. C'est lié au débat national sur la disparition éventuelle des départements qui n'est pas à l'ordre du jour.

### **L'importance du contexte démographique**

**Vincent DANIS :** Je m'interroge sur la fermeture de deux collèges avec une reconstruction qui ne se fera que dans un certain laps de temps. J'ai une question sur la dynamique de construction des collèges en lien avec la croissance démographique sur Toulouse. En Loire-Atlantique nous gagnons actuellement 17000 habitants par an avec un fort taux de natalité et une forte attractivité. Nous comptons actuellement 84 collèges publics et 57 collèges privés soit un rapport public/privé de 60/40.

**Marine CALAZEL :** On a un programme pluriannuel d'investissement avec 27 nouveaux collèges sur le département d'ici 2027. On absorbe avec les opérations en cours.



**Christophe MANIBAL :** C'est une chance pour Toulouse, car si nous n'avions pas la pression démographique, nous avons la concurrence du privé. Avec douze collèges privés et vingt-quatre publics, la concurrence du privé pouvait faire capoter le projet. Si on avait suffisamment de places dans le privé, on pouvait avoir des familles qui ne jouaient pas le jeu, qui refusaient et déstabilisaient tout. Il faut faire ce type d'opérations dans un contexte démographique favorable.

Je reviens sur deux points. Le covid nous a bien aidés, car quand même il y avait un paradoxe dans l'emplacement des deux collèges quand ils ont été choisis. Car le collège Eisenhower qui s'appelle maintenant Saint-Simon censé remplacer Badiou était le plus éloigné de la Reynerie, et celui remplaçant Bellefontaine, le collège Guillermy était le plus éloigné de Bellefontaine. Grâce au covid, les travaux ont été retardés d'un an et c'est nous syndicat qui l'avions signalé. Et maintenant on a pu quand même rapprocher les deux rentrées et les affectations vont se faire en même temps. Comme quoi les choses se jouent parfois dans de petits détails. Car ce n'était pas logique. Il était sûr que les familles allaient protester en disant qu'on fermait le collège en bas de chez eux en le reconstruisant dans un endroit éloigné où il fallait aller en passant d'abord devant l'autre nouveau collège. Alors bien sûr *in fine* la sectorisation sera différente de ce qui était initialement prévu puisque seules deux écoles du Mirail sur les dix seront sectorisées sur ces nouveaux collèges, mais au démarrage du projet les élèves de la Reynerie devaient aller à Saint-Simon.

Deuxième remarque, la superficie de Toulouse c'est celle de Paris. Donc avec la densité que nous avons qui n'est pas celle de Paris nous aurons des collèges qui devraient bénéficier d'une superficie d'assiette suffisante, car sur la norme d'un hectare vous n'aurez pas le soutien des organisations syndicales. Il faut de l'espace pour les jeunes et voulons aussi des logements pour les personnels.

### **Le problème de l'articulation Cités éducatives, éducation prioritaire et mixité sociale**

À propos des Cités éducatives il nous semble important de ne pas mélanger les choses. Il y a au niveau national une politique qui est celle de l'éducation prioritaire. Pour nous la mixité sociale ne se substitue pas à l'éducation prioritaire. Si c'est ça, vous n'aurez pas le soutien des organisations syndicales pour la raison simple que par exemple pour l'éducation prioritaire dans le premier degré il n'y a pas de possibilité de mixité sociale donc il faut les moyens de la REP +. Lorsque les cités éducatives ont été créées, on s'est tout de suite renseignés, car on s'est demandé, ce que c'était. J'ai bien compris le questionnement de ces rencontres sur la façon dont on pouvait coordonner ces différentes politiques. Mais pour nous c'est quelque chose qui est de l'ordre du pilotage national, qui rajoute une couche aux mille-feuilles. En tant qu'observateur extérieur, j'espère que ça apportera des choses concrètes, car c'est une grosse somme d'argent qui est investie. Mais pour moi ce n'est pas du tout la même chose, il faut séparer. La mixité sociale c'est une compétence du département à travers la sectorisation et là-dessus en tant que partenaire, associé au CDEN c'est quelque chose de très important. Qu'après des acteurs se rencontrent; mutualisent fassent des choses en plus, très bien. Mais on a l'impression chaque fois qu'un nouveau système nous prendra du temps, de l'énergie parce que ça a été voulu au niveau national. Je n'ai pas dit que c'était une

mauvaise idée. Mais si on regarde les territoires concernés, le grand Mirail ce n'est pas seulement les quartiers de Reynerie et de Bellefontaine. C'est aussi trois autres quartiers donc ce n'est pas la même chose.

**Vincent DANIS :** Il y a une mixité qui est de la responsabilité de l'état, c'est celle des équipes éducatives, des professeurs qu'on nomme où? Sur quels choix? Et je n'ai pas l'impression que la mixité soit pensée à ce niveau. C'est en tout cas ce que je constate dans les conseils d'administration.

**David COIRIER :** La cité éducative à Toulouse, c'est trois millions d'euros pour trois ans. Au-delà du Mirail devraient prochainement être concernés les quartiers nord de Toulouse et la commune de Colomiers dans l'agglomération. Je reviens sur l'art du partenariat. Depuis 2015 et l'écriture du contrat de ville, j'anime l'équipe projet sur le programme 8 du contrat de ville qui s'appelle construire dans le cadre d'une éducation partagée des parcours ambitieux et valorisant pour la réussite de tous les jeunes. Avec mes collègues de la direction de l'éducation du département, nous avons travaillé dans un cadre où trois fois par an nous consacrons un moment à échanger des informations sur la mixité sociale dans les collèges et techniquement c'était plus simple. Lorsque la cité éducative est arrivée, la sous-préfète de l'époque qui montait régulièrement à Paris défendre le dossier n'a pas fait un triumvirat, elle a fait un quatuor. Mais il aurait fallu qu'il y ait la CAF, le département, la région. On a fait ce qu'on a pu, mais on était dans cette dynamique partenariale. Dans la cité éducative, la préfecture, la métropole, la mairie et l'éducation nationale travaillaient déjà ensemble et encore un fois on aurait pu rajouter le département. Ce partenariat était déjà fécond avant d'avoir les trois millions d'euros, mais on faisait quand même des choses comme le forum des métiers. Maintenant de l'argent arrive on s'en sert et on fait des choses intelligentes.

#### **L'INTERET POUR L'ANRU DE SORTIR D'UN ACCOMPAGNEMENT «ZONE» DES POPULATIONS**

**Audrey GÉRARD :** À l'Anru quand on accompagne un projet on insiste sur la formalisation de la gouvernance avec les maîtres mots. Le partenariat : s'il n'y a pas un partenariat large, on ne passe pas les échéances électorales. Vous avez cité les élections municipales, départementales, régionales, présidentielles. Sur une dizaine d'années, s'il n'y a pas ce partenariat on ne passe pas ces échéances, ça se délite. Même s'il n'y a pas de changement d'équipes, il y a toujours des changements de personnes et la formalisation du partenariat est très importante pour aller au-delà de tous ces moments-là.

Pourquoi avons-nous accompagné très modestement avec un million d'euros, ce n'est pas grand-chose par rapport à vos investissements. Pour nous les départements sont avant tout des cofinanceurs des projets urbains. Ce ne sont pas des maîtres d'ouvrage. Là de manière très exceptionnelle, le département est maître d'ouvrage et on le finance en tant que tel. Dans un premier programme Anru, il y avait un programme collège avec des financements spécifiques, mais on n'a pas eu ce programme collège et on est vraiment dans l'exception. Ce qui nous a intéressés, c'est qu'à travers ce travail avec les deux collèges, outre les aspects fonciers et urbains qu'on laisse aux urbanistes, on ouvre le quartier et on arrête de travailler sur une introversion du quartier. Ce n'est pas forcément facile à expliquer ça peut être pris à

l'inverse comme une suppression des équipements des quartiers, mais l'objectif ce n'est pas d'enlever ou de mettre ces équipements, mais de mixer et de gérer des flux en transportant. Si on met des équipements de quartier, ce n'est pas que pour des habitants du quartier il y aura un ensemble collectif plus large. Ce que je trouve très intéressant dans cette expérience, car au début quand le comité d'engagement s'est prononcé sur le financement en 2018 ce qui nous a intéressés, c'est qu'on était en train, de voir une transformation plus importante de ces deux quartiers et votre position de réinterroger l'offre de collège intra-quartier participait de ce nouvel élan. Le conseil régional se demandait ce matin où était prise en compte la question de l'habitat et du logement dans ce projet, justement votre proposition venait accompagner une redynamisation du projet pour aller plus loin. C'est pour cela qu'on a complètement modifié la trajectoire sur le projet Reynerie et Bellefontaine en même temps que vous aviez votre projet de déplacement des deux collèges. Symboliquement c'était très fort et ce qu'on découvre aujourd'hui c'est encore plus fort, car on n'avait pas tout ce projet de mettre les élèves dans des collèges de centre-ville. Ce qui est très intéressant c'est qu'on est en train de sortir d'une vision sectorisée et géographique de l'accompagnement des populations défavorisées et en fait on les prend en tant que telles quel que soit pour leur lieu de résidence. Et nous l'objectif de l'Anru c'est de se saborder pour sortir leur lieu de cette logique de quartier prioritaire comme c'est le cas d'ailleurs de l'éducation prioritaire. Cette expérience si on la restitue dans un cadre plus large, et la concertation des acteurs c'est aussi notre ADN, on est complètement en phase.

La concertation à tous les niveaux en mettant tout sur la table. Mais ce qui va plus loin c'est comment on organise le service à la population, non pas sous un angle géographique, car je pense qu'à un moment mettre le maximum d'aide institutionnelle dans un lieu ça ne marche pas. Ce qu'il faut c'est un entraînement, les élèves changent d'avis, car ils sont dans un autre environnement, ils changent de niveau de langage, l'influence des pairs déborde largement l'influencer du quartier. C'est extrêmement démonstratif sur la façon dont à travers la mixité on change le donne, c'est spectaculaire. Le rapport d'Isabelle Bertolino est éclairant à ce sujet. Pour en revenir à votre sujet de la gouvernance, comment tenir cette gouvernance dans la durée. Pour notre part nous avons signé une convention d'investissement et de versement de fonds, mais nous a fait l'évaluation derrière et c'est ce qu'il y aura dans le temps. Notre gouvernance à nous doit aussi aider votre expérience à tenir dans le temps, c'est du moins ce qu'on espère.

**Marine CALAZEL :** Ce n'est pas nous qui portons cette convention, mais la Métropole et son président, ce qui suppose que nos présidents respectifs arrivent à s'entendre, avec parfois des enjeux qui dépassent les échelons techniques. Mais on a bien entendu qu'il y pouvait avoir des aides réciproques entre institutions sur la gouvernance.

### **NÎMES : Département, ville, rectorat, l'alignement des planètes**

**Nathalie NURY :** À Nîmes, c'est le département qui a porté depuis 2016 l'enjeu de mixité sociale sur l'agglomération de Nîmes. Dans l'est de Nîmes, nous avons à l'époque le problème d'un collège très vieillissant dans le chemin bas d'Avignon, un quartier refermé sur lui-même, sans mixité. On a donc choisi de reconstruire le collège à la lisière du quartier

puisque Nîmes métropole avait fait une route desservant certains villages qui pouvaient apporter de la mixité au collège. Donc le fait de déplacer le collège de huit cents mètres, mais avec cette fameuse route et un travail fait avec les directeurs d'école et les maires des villages qui pouvaient apporter cette mixité et de donner un autre nom à ce collège, décidé par le conseil d'administration du collège qui s'appelle aujourd'hui Anna Lorelei, a fait que l'on a vu arriver de la mixité et qu'on la voit tellement que dès l'année prochaine il va falloir agrandir le collège ce qui est une très bonne chose. Du côté ouest, il y a sept collèges dont un collège de 600 places, mais avec 270 enfants et 3 demi-pensionnaires, une équipe pédagogique et un principal au top, mais pas une tête blonde, un véritable ghetto, en bas des tours. J'ai donc proposé à mon président de l'époque de fermer ce collège et de répartir les élèves sur les autres collèges de la ville.

Mon président m'a soutenu sans réserve. Mais quand on a creusé la question pour resectoriser les collèges à partir des écoles, on s'est aperçu que parfois une école était rattachée à trois collèges. Je suis donc allée chercher mon homologue à la ville de Nîmes. Tout le monde m'avait dit alors que je n'y arriverais pas parce qu'on n'avait pas du tout la même sensibilité politique, mais finalement nous nous sommes très bien entendues, car cette élue était dans la même lignée que moi concernant la mixité sociale pour la réussite des enfants. Elle m'a donc aidée. Le Dasen de l'époque a changé et le nouveau Dasen a été extraordinaire. Il a pris le projet à bras le corps. J'avais donc avec moi le Dasen, la ville et la rectrice de l'époque. Nous avons donc fait des réunions avec les syndicats d'enseignants et avec les principaux de collège. On a expliqué le projet dans tous les collèges. Nous étions à chaque fois tous ensemble, le département, la ville, le Dasen et de l'agglomération pour les transports, vraiment côte à côte. Je savais qu'il y aurait de la réticence de la part des parents, car nous avons fait une sectorisation domino en sortant des enfants d'un collège pour les affecter dans un autre collège, et ce sur sept collèges de l'Est nîmois avec un véritable effet domino en cascade. Sur une rentrée scolaire, on a bougé sept cents enfants.

Ça a été la révolution, mais comme nous avons fait corps c'est vraiment la caractéristique de cette gouvernance. On n'a pas fait de comité de suivi. La gouvernance s'est faite de façon instinctive, il y a eu un alignement des planètes, les bonnes personnes au bon moment et ça a suivi. Le seul bémol est qu'on avait trouvé *via* le Cnesco une doctorante qui devait nous suivre, mais elle nous a laissé tomber. Cela arrive. Un autre bémol concerne un collège qui n'a pas trouvé de mixité, car l'agglomération a été défaillante sur les transports. En ce qui concerne la gouvernance si on n'est pas tous mobilisés ça ne marche pas. Car quand un partenaire fait défaut, les autres ne peuvent pas s'y substituer. Le département n'a plus la compétence transports, il ne peut donc rien faire. Nous avons demandé à l'agglomération pour ce collège un peu excentré que les bus puissent venir chercher les élèves devant le collège. Cela a été fait au tout début puis ils ont arrêté. J'ai répondu au comité de quartier et aux enseignants qui m'interpellaient de manifester leur mécontentement, car il y a une fuite dans le privé du fait qu'il n'y a pas les cars pour traverser le quartier. Nous n'avons pas pu intervenir en substitution de l'agglomération, car contrairement à Toulouse nous n'avons plus aucune compétence transport, et par ailleurs l'agglomération a mis les cars partout sauf sur ce collège. Mais ils vont être obligés de réagir, car il y a une bronca y compris du comité de quartier, car ils se rendent compte que leur quartier est en souffrance. Dans cette

gouvernance; je voudrais rendre hommage à la rectrice de l'époque, car elle a eu la volonté de bloquer les créations de classe dans le privé et bloquer les dérogations. Toutes les promesses ont été tenues, il faut dire aussi quand ça va. La gouvernance d'un tel projet ne peut pas fonctionner si on n'est pas tous ensemble autour de la table, la ou les mairies, le département, l'agglomération.

### **L'importance de faire bloc face au caractère parfois houleux des débats**

On a fait une réunion du CDEN sur le sujet. Elle a été houleuse, car le plus gros problème qu'on a rencontré, c'est avec les enseignants des écoles et des collèges, qui, sur certains secteurs de la ville ont instrumentalisé les parents et la presse. J'ai entendu des choses que je pensais ne jamais entendre de la part d'enseignants. J'ai halluciné. Après une réunion en rentrant chez moi j'ai même vomi tellement j'avais été choqué par ce que j'ai entendu. Quand la rectrice a pris la mesure de ces problèmes, car le Dasen qui faisait toutes les réunions avec moi lui faisait part de ce que nous entendions, elle a souhaité mettre des choses en place. Nous sommes donc allés ensemble, organiser des rencontres entre les enseignants du collège qui allait fermer et les enseignants du collège qui allait recevoir une partie des élèves pour qu'ils se rendent compte qu'ils éduquaient les enfants de la même façon. Pour certains c'était une surprise. «Ah bon tu leur apprends du français toi aussi» «eh bien oui, ils sont français». Il y avait aussi le besoin que les parents s'approprient le nouveau collège. Nous avons donc mis en place des visites d'établissements.

Dans le collège qui allait fermer, nous avons fait beaucoup de réunions avec les parents, car beaucoup d'entre eux avaient vraiment peur de lâcher leurs enfants sur d'autres collèges dits favorisés. Par contre ce matin j'ai entendu et j'en suis complètement persuadé, une personne qui disait que les parents avaient peur de la mixité, mais que les enfants la comprennent beaucoup mieux. Car à la rentrée 2018, lorsque les 700 enfants ont bougé, quand nous avons fait le tour des collèges avec la rectrice, partout des enfants du collège accueillant attendaient leurs camarades. Je pense qu'ils se sont appropriés ces nouveaux arrivants, ces nouveaux collégiens et ça se passe très bien. Alors aujourd'hui les collèges favorisés de Nîmes ont baissé dans leurs IPS, mais restent quand même assez haut. Les collèges défavorisés ont monté leur IPS, sauf le collège Jules Verne. Et on engage le même processus du côté d'Alès dans les Cévennes. Je prends mon bâton de pèlerin, je vais voir les maires. Les conseillers départementaux de ces secteurs sont dans mon opposition, mais ça se passe très bien parce que je crois que cette notion de mixité elle n'a pas de couleur politique. Tout le monde peut la partager et quand on l'explique et qu'on la partage et qu'ils voient les résultats à Nîmes ils ont moins peur du côté d'Alès. Et puis chaque fois qu'on fait quelque chose dans les collèges même pour changer une sectorisation parce qu'il y a trop ou pas assez d'enfants on regarde la mixité, et quand ce n'est pas possible on agrandit la mixité pour nous dans le département du Gard, c'est devenu la base du travail.

**Christophe MANIBAL :** Y a-t-il eu du côté de la direction de l'organisation scolaire de la DSDEN des moyens supplémentaires injectés? Ou est-ce un travail sur la sectorisation fait par le département sans demander de moyens supplémentaires à l'éducation nationale?

**Nathalie NURY :** Non, il n'y a pas eu de moyens supplémentaires mis par l'éducation nationale sauf dans le collège Jules Verne. Ils ont mis des moyens avec des offres qui n'existaient pas ailleurs, mais c'est aussi un REP + +

**Christophe MANIBAL :** C'est quand même une spécificité à Toulouse qu'il nous semble important de souligner. Car pour nous, organisations syndicales, tout tient à ça dans notre partenariat au sein de l'éducation nationale. Si on enlève des mesures comme le financement des classes à 25 cela remet en cause la supportabilité du projet par les familles, car les enfants qui vont à Fermat ou à Michelet qui sont les plus réputés de Toulouse sont habituellement à 50 enfants par classe en 6<sup>e</sup>. Donc là les parents qui font les calculs y gagnent.

### **Le soutien des parents face aux résistances des enseignants**

**Nathalie NURY :** Nous n'avions pas le même problème qu'à Toulouse. Nous sortions les élèves d'un collège ou ils vivaient entre eux et les parents s'en plaignaient. Un père m'a confié que sa fille avait été dans une école élémentaire du quartier puis au collège dans le quartier, et quand elle est arrivée au lycée elle a découvert la vraie France. Cela fait mal au cœur. Ce n'est pas normal. C'est vraiment des quartiers très fermés et pour le coup même s'ils savaient qu'ils allaient dans un collège plus favorisé à 28 par classe alors que dans le leur ils étaient vingt par classe, cela leur était indifférent. Ce qui était important, c'est que leurs enfants allaient avoir le même traitement que les autres. Ils l'ont vite compris, et vite accepté.

**Nathalie GIBERGES :** C'était aussi le cas à Toulouse. Sur Reynerie, il n'y a vraiment qu'une école ou peut-être deux au départ où ça a été compliqué, car les équipes n'étaient pas partie prenante du projet. Mais dans l'ensemble le discours des parents étaye celui-là. Ils remerciaient les gens du département qui étaient là en disant, «nos enfants vont enfin avoir la même chance que les autres». J'ai trouvé très émouvant ces témoignages de parents.

**Christophe MANIBAL :** Effectivement, ce peut être un obstacle, c'est ce que j'appelle le syndrome de Stockholm. Ces enseignants qui sont dans ces quartiers ont l'impression d'être le dernier service public, les derniers soldats, les derniers hussards de la république qui font quelque chose pour les jeunes. J'espère que tout le monde a vu le documentaire sur la Reynerie intitulé «quartier impopulaire». Là on comprend tout de ce qui se passe quand on voit la manière dont le quartier se ferme. On a beaucoup parlé de services publics, mais en fait on n'a pas fermé de services publics. Et en tous cas, ce n'est pas aux enfants de 12 ans de porter sur leurs épaules le maintien du service public. Ces jeunes ont droit à l'égalité républicaine, à leur chance comme les autres. C'est ça qui fait que personne ne peut s'opposer à ce projet, car on donne à ces élèves la même chose que les autres et en plus on crée la société de demain.

**Nathalie NURY :** On a fermé le collège, mais on ne l'a pas détruit. Le président du département a souhaité qu'on installe dans le bâtiment nombre de services publics, le Greta, la formation pour adulte, les services sociaux du département, des associations de quartier. Un ensemble qui a fait de l'ancien collège un pôle de services publics qu'on a ramené dans

le quartier. Pour finir sur les cités éducatives, je me permets un commentaire. Il y en a une à Nîmes, je ne suis jamais invitée, le département est inexistant. On ne sait pas à quoi ça sert. On ne sait même pas si ça sert à quelque chose et je suis très dubitative. C'est complètement un OVNI.

### **Cités éducatives et conseils départementaux : un sentiment d'exclusion**

**Vincent DANIS** : Cela a été très bien dit, c'est l'opportunité d'avoir de l'argent. Est-ce la bonne raison? Est-ce que cela doit être la bonne entrée de la cité éducative? On met comme pilote un collègue et le département est invité. Mais je n'y comprends rien. C'est donc un problème. J'ai demandé à rencontrer tous les collègues partis prenants à Nantes comme à Saint-Herblain pour se coordonner et dire qui fait quoi. Mais je refuse d'aller à des réunions dans lesquelles l'entrée est l'urbanisme. C'est aussi important pour la réussite des enfants. Il faut aussi comprendre le collège dans sa globalité et dans son urbanisme, mais il n'est pas acceptable que les choses se déroulent de cette façon-là, avec une entrée qui est juste l'opportunité d'avoir des crédits au titre de la politique de la ville. Je vois des projets que vous dites intéressants, mais pour moi ils ne le sont pas et ils ne font pas sens. Pour moi les cités éducatives, c'est typiquement en termes de gouvernance ce qu'il faut arrêter de faire c'est-à-dire quelque chose qui vient d'en haut.

**Christian WILHELM** : Mise au point sur les cités éducatives. D'abord pour que les projets soient acceptés il faut obligatoirement définir une comitologie et une gouvernance. Cela doit faire partie du projet. Lorsque ce projet est déposé au niveau national, il contient les modalités de gouvernance de la cité éducative (au moins la «Troïka»). La commune est la collectivité référente, c'est le maire de la ville qui signe, mais il y a la possibilité que d'autres collectivités territoriales interviennent il est également possible que seuls l'État, la préfecture, l'éducation nationale et la ville soient à la manœuvre. Ce sont les acteurs locaux qui peuvent ou non élargir le cercle. Sur la première phase de déploiement, le processus était nouveau, il fallait le mettre en route, et ce dans des délais très réduits.

**Vincent DANIS** : C'est en ce sens que je maintiens que c'est aberrant en termes de gouvernance. Nous n'avons pas besoin que l'état nous dise comment faire pour travailler ensemble.

**Christophe MANIBAL** : On sait que pour l'éducation on a l'équivalent d'un préfet cela s'appelle un recteur. Mais quand je vois un recteur qui fait des assises de la cité éducative et qui n'invite pas d'enseignants, alors je dis que le mot éducatif est usurpé, car l'éducation ce n'est pas une compétence de la mairie. Les premiers sur le terrain ce sont mes collègues enseignants qui connaissent les besoins des élèves. Ensuite qu'on ait des apports pour mettre en synergie les services sociaux et pour aider, je suis d'accord, mais les premiers qui sont sur le front éducatif, ce sont les enseignants.

**Vincent DANIS** : Parmi les premiers intervenants, il y a aussi les éducateurs spécialisés, et dans le département il y a quand même l'aide sociale à l'enfance (ASE)

**Christian WILHELM** : Concernant les Cités éducatives, la gouvernance est donc inscrite dans le projet initial (comité stratégique notamment) avant validation par le groupe national. Ce n'est pas le cas dans un projet relatif à la mixité sociale/scolaire ou il n'y a que des lignes directrices, des incitations, un vadémécum «Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges». Sur la question de l'affectation des moyens d'enseignement de l'éducation nationale, le niveau national ne flèche plus les actions locales, que ce soit pour les cités éducatives, l'éducation prioritaire (hors spécificités statutaires), les expérimentations ou actions relatives à la mixité sociale et scolaire; ce sont les services déconcentrés, donc les recteurs et les Dasen qui affectent à partir de leur enveloppe globale déléguée. L'académie échange chaque année dans le cadre de son dialogue stratégique et de gestion avec la centrale des allocations de moyens pour l'année scolaire suivante, elle y intègre ses projets qui sont pris en compte ou non. C'est sur cette enveloppe globale académique qu'il faut mettre en place des allocations de moyens appropriés. Il y avait dans les cartons des allocations progressives de moyens suivant les territoires et les établissements en fonction de leur situation au-delà des horaires réglementaires, notamment sur le nombre d'élèves par classe, mais le plus souvent les recteurs n'ont jamais eu le courage de les mettre en œuvre des traitements différenciés hors éducation prioritaire, un principe égalitaire étant mis en avant par les détracteurs.

**Christophe MANIBAL** : La PMA avait été mise en place à Toulouse, mais enlevée par l'actuel Dasen pour pouvoir financer les élèves de collège en inclusion.

**David COIRIER** : Pour les cités éducatives, on ne peut pas dire il s'est agi de prendre des moyens. Tout bon projet trouve son financement. Il se trouve que parfois il y a des opportunités financières qui peuvent aussi aider à faire du projet. Je suis d'accord avec les propos du président du conseil départemental qui disait que le législateur avait oublié les départements. Vincent Lena, le premier coordinateur national à l'origine des cités éducatives est venu assez vite à Toulouse et nous parlait de la troïka qui était inscrite dans les textes. Et c'est vrai que comme c'était une troïka ce n'était pas incitatif pour ouvrir la gouvernance. Dans ce contexte il était difficile d'aller vers le département alors que la situation politique était complexe.

**Marine CALAZEL** : Effectivement le problème est que quand on évolue dans des systèmes politiques différents c'est difficile même si techniquement on arrive à se parler.

### **Des temporalités problématiques**

**Audrey FAVAUDON** : Sur Rennes, les différentes collectivités appartenaient au même courant politique, mais là on a aussi buté sur le temps imparti pour construire les dossiers. Ce ne peut pas être un effet d'aubaine qui crée le projet, mais quand a moment donné on se dit qu'il est possible d'entrer dans un programme, une fois qu'on a décidé de s'y inscrire on a très peu de temps pour construire le dossier. Il faut aller très vite, dans un contexte où il faut faire mieux alors qu'on a moins de moyens que la situation sur le terrain a tendance à s'aggraver. Il y a un effet de pression auquel se rajoute la pandémie, car il faut bien dire que les cités éducatives ont été pleinement impactées. Donc en fait, sur des aspects purement



financiers, on disait aux partenaires qu'on avait besoin d'eux pour les cofinancements, et ils nous disaient d'accord, mais quel est votre projet? Je pense que les cités éducatives ont été confrontées à cette situation et que c'était quand même très compliqué.

**Christian WILHELM :** De fait il y a superposition des dispositifs à la recherche d'une convergence. Le mille-feuille des dispositifs : cité éducative, politique de la ville, projet éducatif local, PEDT, projet de mixité sociale et scolaire, programme de réussite éducative ne devraient pas être séparés puisque partageant des objectifs convergents. Il est nécessaire de trouver les ponts et les liens nécessaires pour que ce soit efficace, ce n'est pas d'une folle évidence, le pilotage n'étant pas forcément partagé. Nous connaissons bien l'organisation en tuyaux d'orgue où le financement d'opérations qui au bout du compte ne produisent pas les résultats escomptés. Ce qui devrait être complètement systémique ne l'est pas dans son opérationnalisation, la politique de la ville en témoigne. Nous n'avons pas réussi à dépasser ce stade-là, les cités éducatives avaient en germe ce projet.

**David COIRIER :** À Toulouse, on a inscrit les cités éducatives dans le PEDT. Ça a été le premier courrier qui a été écrit à l'État par le Président de Toulouse métropole qui est aussi maire de Toulouse. On est d'accord pour entrer dans la démarche Cité éducative, mais on l'inscrit dans le projet éducatif de Toulouse en s'appuyant sur les axes du Pedt et en intégrant dans ce cadre les trois axes des cités éducatives. Le département n'était pas non plus autour de la table du PEDT ou au second plan. Mais on était quand même dans notre cadre.

### **Une politique trop descendante ne facilitant pas la construction des partenariats**

**Vincent DANIS :** J'aimerais parler de la gouvernance d'un point de vue politique, parce que j'entends bien les contingences techniques et financières. Évidemment il y a la question des financements. On l'a fait par exemple sur le plan pauvreté, on en profite pour financer des actions. On parlait de l'incertitude et de l'inconstance liées aux élections locales. Mais l'État a été aussi, à de nombreuses reprises, inconstant. Je prends l'exemple du PIA climat scolaire qui était quelque chose d'intéressant, d'ailleurs les PIA étaient intéressants, car ils s'inscrivaient dans la durée, ils laissaient le temps de la construction des partenariats et le temps des projets pour poser très concrètement des interrogations et de mettre autour de la table de multiples partenaires. Pour les cités éducatives, en termes de gouvernance, on a exactement ce qu'il ne faut plus faire.

Quelque chose imposé depuis l'État, dans des délais absolument contraints alors qu'on a juste besoin d'avoir un peu plus de dotations de fonctionnement, d'être libérés de la règle d'or des 2 % de fonctionnement et de donner plus de souffle aux collectivités territoriales pour qu'elles puissent innover dans leurs territoires. Que l'État vienne ensuite en appui, cela me semble intéressant. Je vais faire un petit tour de panorama. Avant d'être vice-président du département, je présidais la maison des adolescents et l'agence départementale de prévention spécialisée qui n'est pas passée à la métropole en Loire-Atlantique, mais est restée un groupement d'intérêt public (GIP) créé et organisé à l'échelle départementale. Or dans la cité éducative, la prévention spécialisée qui est présente dans le quartier du grand Bellevue n'est pas autour de la table. On dit que les professeurs sont en première ligne, mais

je peux présenter des éducateurs spécialisés qui vous diront qu'ils le sont tout autant que les enseignants. Il y a de multiples partenariats et il faut aussi travailler à leur développement, car il y a des collègues qui s'ouvrent à la prévention spécialisée d'autres qui refusent.

**Christophe MANIBAL** : Les éducateurs sont dans la cité éducative à Toulouse.

### **Le problème de la continuité de l'État face au *turn-over* des responsables**

**Vincent DANIS** : En termes de gouvernance et c'est mon rapport d'étonnement du début de mandat, il y a des EPLE qui sont un endroit de concertation. Leur gouvernance est organisée dans les conseils d'administration des collèges et on est autour de la table. Il n'y en a pas un qui fonctionne pareil. Il y a parfois des caricatures ou parfois sont portées des revendications qui ne devraient pas être portées à cet endroit. Je dirai la même chose pour le CDEN. Récemment j'ai donné un avis favorable au CDEN ou le Dasen était en grosse difficulté. Les organisations syndicales ont quitté la table, tout le monde est parti. J'ai en face de moi une institution, l'éducation nationale, qui est malade, ou finalement tout le monde se fait des procès et se rejette la balle dans l'entre soi. Les revendications ne sont pas portées au bon endroit et il y a une méconnaissance par les acteurs de l'Éducation nationale de leur propre gouvernance. Par rapport aux revendications sur le nombre de postes, quand je défends la Dasen, je soutiens une administration qui fait ce qu'elle peut avec les moyens du bord, avec la vision la plus juste possible. Alors qu'ensuite cela soit critiqué par tout le monde, c'est de bonne guerre, mais ce n'est pas dans ce cadre que se porte la question des moyens de l'Éducation nationale.

La Dasen n'y est pour rien. Je peux témoigner de sa volonté y compris, sur les questions de mixité sociale d'aller de l'avant. Par ailleurs, toujours sur la gouvernance, on dit que le Dasen ne voulait pas entendre parler de mixité sociale. Là on rejoint la question de l'alignement des planètes, c'est-à-dire qu'il faut que toutes les personnes présentes au bon moment tirent dans le même sens. Nous avons un Dasen avec qui nous ne pouvions plus parler et aujourd'hui, on a à faire à une Dasen plutôt ouverte sur la question sans être pour autant motrice, mais ce qui nous permet d'être force de proposition. Ça pose quand même la question de la continuité de l'État et de ce qu'est la République. Car si finalement la politique de l'État dépend de telle ou telle personne, je m'interroge très lourdement sur le problème de la gouvernance au niveau de l'État. Et là où on a besoin de l'État en termes de gouvernance, c'est d'abord qu'il soit lui-même dans une gouvernance qui apparaisse comme stable et responsable et qu'ensuite l'État soit garant du bon fonctionnement de la gouvernance entre les collectivités territoriales, garant de l'équité et de l'égalité de traitement. Ainsi par exemple, autour de la question des cités éducatives, il n'est pas normal qu'un département ne soit pas autour de la table, et pas seulement pour des questions strictement éducatives, il y a la protection de l'enfance et il y a de nombreux sujets qui relèvent de la compétence départementale.

Il faut rappeler que bien sûr la ville doit avoir son mot à dire sur ce qui se passe sur son territoire et qu'on ne peut pas faire sans les maires et ça s'est bien normal. Mais le département a en charge des classes d'âge et ce n'est pas un hasard, car c'est la bonne

distance pour un certain nombre de politiques. D'ailleurs si les départements existent toujours c'est que finalement, à chaque fois qu'on a évoqué la dissolution des départements, il y a des compétences dont personne ne veut, car elles sont problématiques. Les départements ont de beaux jours devant eux. Personne ne veut du social, personne ne veut de la protection de l'enfance, personne ne veut je dirai même des collèges. J'ai entendu ce matin que la mixité à l'école ce n'est pas trop un problème, au lycée ce n'est plus un problème, car les élèves qui arrivent au lycée ce sont ceux qui ont réussi au collège donc l'écroulement est réalisé. Le collège c'est l'âge où beaucoup de choses se déterminent, mais ont fait porter au département et au collège toute la responsabilité comme si toute la mixité se jouait à ce moment-là. Elle se joue là, mais pas seulement là. Ce matin notre collègue du conseil régional évoquait la politique de l'habitat qui est bien évidemment un vrai sujet, et il y a aussi beaucoup d'autres sujets. C'était donc mon rapport d'étonnement sur les problèmes de gouvernance au sein de l'Éducation nationale. A moment donné il faut rappeler que des institutions sont là, elles existent, il faut seulement que dans cette gouvernance chacun reconnaisse le rôle des autres et que ce n'est pas tout et n'importe quoi à tout moment. Aujourd'hui, ce dont les collectivités territoriales ont besoin, c'est juste des moyens et que leur soit laissé un peu d'espace de créativité.

### **Les craintes syndicales d'une territorialisation aux dépens d'une éducation qui devrait rester nationale**

Christophe MANIBAL : La difficulté pour les Cités éducatives c'est que tout ça se fait dans une chronologie. Il était question sous le mandat de l'actuel président d'une refondation de l'éducation prioritaire. Une ministre a même été nommée il y a deux ans pour refonder l'éducation prioritaire. Que voit-on comme résultat? Rien ne bouge. Ni la carte ni les moyens. On prolonge les primes pour les collègues. Par contre, on voit apparaître les cités éducatives. Vous pensez bien que nous organisations syndicales de l'Éducation nationale nous nous questionnons. Qu'est ce qui va remplacer l'éducation prioritaire à terme, ce sont les cités éducatives? Il n'en est pas question. Nous ne voulons pas une territorialisation totale de l'Éducation nationale. Vous nous dites il n'y a pas les départements, mais nous aurions vos collègues de la région ils diraient aussi qu'il n'y a pas la région. Or nous ne voudrions pas, puisque c'est une politique territoriale, qu'il y ait un département ou une région qui prenne prétexte du besoin de former rapidement les jeunes pour le marché de l'emploi local pour arguer du fait qu'il n'est pas nécessaire pour cela de faire des études trop longues.

C'est hors de question, car nous sommes attachés en tant que républicains à une Éducation nationale qui donne les mêmes chances à tous les élèves. Si c'est cela, je m'opposerai fermement aux cités éducatives. Pour l'instant, elles n'ont pas cette compétence et c'est tant mieux. J'attends de savoir quelle est la politique du président de la République et de son ministre de l'éducation pour cette politique d'éducation prioritaire pour laquelle rien n'a été fait alors qu'il était question de revoir la carte de l'éducation prioritaire tous les trois ou cinq ans en fonction de l'évolution des IPS des établissements concernés. C'est cela la question qui est centrale. Ensuite, cette question de la mixité sociale, il faut la prendre tous à bras le corps. Car on voit bien et toutes les études le montrent le problème ce n'est pas tant les ghettos de pauvres, mais que notre société se ghettoïse partout, à commencer par le haut.

L'école, c'est le premier lieu de socialisation des enfants. Pour le premier degré, les possibilités sont limitées parce que c'est la proximité absolue. Pour le collège on peut le faire et ce n'est pas pour renvoyer le travail difficile aux départements, il n'est pas question de laisser les départements œuvrer tout seuls, il faut le faire avec l'Éducation nationale et avec tous ceux qui ont envie de porter ce projet d'une autre société. Au passage, c'est un projet qui ne coûte pas forcément, car on peut agir avec les mêmes moyens, mais en les attribuant différemment. Avec une bonne carte scolaire, on fait faire des progrès aux élèves. Ce sont des investissements d'avenir.

D'ailleurs Choukri Ben Ayed a rappelé la grosse erreur du président Sarkozy avec l'assouplissement de la carte scolaire. Cela a provoqué l'effondrement de nombreux établissements et ça a coûté très cher. Parce que ce sont des puits sans fonds. On met des millions pour 270 élèves dans un collège de 600 places et 3 élèves à la cantine. Ce qui prouve que ça ne marche pas. Le vrai combat il est là. C'est pourquoi nous soutenons cette démarche depuis le départ, car c'est un vrai projet politique au sens noble du terme pas au sens politicien du terme, un projet qui concerne la cité. Et là-dessus peu importe les comités. À moment donné il y a des gens qui sont prêts à se remonter les manches, ce peut être des syndicalistes, des élus locaux et bien d'autres encore. C'est là qu'il faut y aller sans hésiter, il faut des gens déterminés qui s'entourent de gens qui veulent aller dans la bonne direction. Pour terminer sur les cités éducatives, lorsque le Dasen m'a présenté la cité éducative, au titre de la FSU, je voulais savoir ce qui allait être fait du million d'euros qui allait la financer, que l'on me prouve que c'est de l'argent utile, qui bénéficie aux élèves et aux familles. Mais s'il se confirme l'impression que c'est un mille feuilles qui n'a pas servi à grand-chose je serai le premier en tant que citoyen de dire vous auriez mieux fait de donner ça à l'éducation nationale, car c'est son champ de compétence.

### **La volonté de la métropole du Grand Lyon de s'engager dans une politique de mixité**

**Didier BOLMONT** : Je n'ai pas fait de rapport d'étonnement, car j'aurais dû le commencer il y a quarante-cinq ans quand je suis rentré au cours préparatoire; parce que ce sont les élèves qui eux aussi pourraient nous faire part de leur rapport d'étonnement. Oui le constat est clair : L'Éducation nationale est malade. Elle a souvent un train de retard. Pour recentrer le débat sur la question de la mixité sociale, pour moi la grosse réforme devrait consister à faire fortement évoluer la forme scolaire. J'ai été enchanté de ce que j'ai pu entendre des expériences de Toulouse et du Gard, car il est clair qu'en termes de gouvernance il est indispensable que tout le monde avance ensemble.

Pour planter le décor, le grand Lyon c'est soixante communes; quatre-vingt-deux collèges publics et trente-sept collèges privés. Parmi les collèges publics, on compte trente défavorisés et seize très défavorisés. Donc des collèges ghettos. Nous partons de loin. On commence à réfléchir et il y a une volonté politique du nouvel exécutif d'enclencher quelque chose sur la mixité. Un premier travail avait débuté avec l'exécutif précédent impliquant le Cnesco, mais avait été retardé par les échéances électorales. C'est reparti. Je n'ai pas été surpris quand j'entends tout ce que cela entraîne, en termes de défis, de combats avec tout le monde. Nous aujourd'hui, la commande politique est de faire sur quatre territoires ce que

vous avez fait sur des territoires plus restreints, donc ça m'inquiète un petit peu. C'est ambitieux, mais est-ce réalisable? Je ne suis pas convaincu que nous arrivions à mener tout cela de front, il y a donc un travail à mener avec nos élus. Pour en revenir à tous les thèmes dont vous déjà avez parlé; je pense qu'effectivement il faut qu'il y ait un consensus fort déjà au niveau de la collectivité territoriale qui porte la compétence de sectorisation, autour, comme vous l'avez fait, d'une délibération de constat et d'intention. Il faudra qu'on prépare tout le monde à cela.

La deuxième étape est de construire une vraie gouvernance avec l'ensemble des partenaires avec un comité de portage de pilotage, de concertation et de suivi. J'ai entendu des choses intéressantes à adapter à notre territoire, à son historique et la particularité de notre collectivité territoriale; à chacun d'adapter la boîte à outils. Il devrait ressortir de nos travaux une sorte de feuille de route opérationnelle que chacun peut adapter en fonction de ses objectifs, de ses enjeux de son historique. Je ne vois pas très bien comment intégrer les cités éducatives dans tout ça. Vous avez su faire sans et ce n'est peut-être pas plus mal.

### **Délimiter des territoires d'intervention efficaces sans altérer une ambition de mixité plus globale**

**Christophe MANIBAL** : Nous au Snes si on avait pu, on aurait fait la mixité sociale dans tous les collèges de Toulouse, on aurait refait toute la carte. Nous souhaiterions que n'importe quel collège toulousain ait la même qualité de service public de telle sorte que les gens ne se posent pas le problème de savoir où ils vont poser leurs cartons de déménagement en fonction de telle ou telle rue qui déterminera la sectorisation de l'établissement d'affectation de leur enfant. Mais si on s'était attaqué à ça, nous aurions perdu, car pour l'avoir fait sur un territoire limité on a bien vu l'importance des forces de résistance qu'il a fallu neutraliser. C'est en tout cas ce qui ressort de l'expérience de Toulouse.

**Didier BOLMONT** : C'est ce que j'ai dit à mon exécutif. Oui il faudra refondre la sectorisation de notre territoire qui n'est pas grand géographiquement, mais avec beaucoup de collèges très divers, et dans lequel rien n'a vraiment été fait auparavant en matière de mixité. J'aimerais que mes élus puissent s'imprégner de vos expériences, car il me semble difficile de mener quatre expérimentations au vu de ces expériences dont le mesure l'avancée depuis les rencontres de Paris en 2019.

**Nathalie NURY** : Il y a un travail énorme à faire en amont.

**Vefa LE BEC** : À la ville de Rennes nous avons aussi nos instances d'échanges avec l'éducation nationale. La Cité éducative, cela a été quelque chose d'assez descendant et très marqué par la pandémie. On a un partenaire déterminant qui est la CAF, parce que nous on a tous les services péri et extra scolaires et on se retrouve sur le programme de réussite éducative et la cité éducative, mais aussi parce que la Caf a souffert de la même manière de la façon dont ça avait été pensé au niveau national. On a eu énormément de mal à l'emmener avec nous, mais avec le CAF c'est enfin parti.

On est tous à vouloir faire plus avec moins, relever les défis et voir si c'est possible de donner la même chance à tout le monde et de mettre en pratique les valeurs d'égalité de liberté de fraternité. On cherche tous à trouver des solutions. Ce que je trouve très intéressant dans ce qui a été dit, c'est qu'on a l'impression à moment donné qu'on a des modes de fonctionnements répétitifs qui ne donnent pas toujours les résultats attendus. Comme nous sommes dans notre dernière année de convention de notre cité éducative qui avait pour but de renforcer l'école, mais pas seulement, car cela concerne également la continuité éducative dans toutes nos activités notamment pendant les périodes de vacances. Lorsque j'ai relu ce texte il y avait aussi «élargi le champ des possibles», je me suis dit que c'était très ambitieux et j'aurais aimé qu'on puisse ouvrir l'horizon possible, car c'est ce qui nous anime pour maintenir les valeurs de la république et le droit de tous les enfants, mais je mesure à l'aune de nos débats combien c'est exigeant à plus d'un titre et pas seulement financier.

### **Construire des Task forces solides**

**Marine CALAZEL** : Il faut en effet une équipe solide au départ pour mener un tel projet. Nous avons un agent à la direction de l'éducation, très impliqué avec nous dès le début, qui à moment donné a craqué en disant qu'il n'y croyait plus, que ce que nous proposons ne marcherait pas, nous lui avons donc confié un autre dossier. Heureusement il a su l'exprimer et nous avons réussi à éviter le pire. Cela a été un travail très prenant, nous y avons passé nos soirées, en vivant quasiment constamment ensemble pendant un an avec des hauts des bas. De temps en temps on se disait qu'on en avait assez des familles qui manifestent devant le conseil départemental, des articles incessants dans la presse et qu'il fallait arrêter le processus. Il a fallu à chaque fois argumenter, mais nous avons le soutien des élus. Notre force a été une équipe resserrée, une véritable Task force en mode projet, un membre de l'administration membre de la direction générale, un membre du cabinet pour la réassurance du président, quelques personnes assignées à des tâches techniques précises, avec bien sûr cette volonté politique qui n'a pas molli. Face à ces exigences, mener de front quatre territoires dans la métropole lyonnaise me semble difficile.

**Christophe MANIBAL** : Au-delà des chiffres du premier bilan, avec quatre générations de Badiou et demain de Bellefontaine qui ont eu l'opportunité de pouvoir faire autre chose de leurs parcours scolaire et éducatif, dans notre communauté de projet ce qui a été important ce sont les relations interpersonnelles. Je pense que nous pouvons être fiers de l'avoir fait ensemble.

**Nathalie GIBERGUES** : Dans le suivi effectué avec le rectorat et les IA IPR, nous avons notamment conduit des entretiens semi-directifs avec 60 élèves de la première cohorte qui ont été interrogés en cinquième et en troisième et nous avons ainsi recueilli énormément de paroles d'élèves qui à la fois témoignent du chemin parcouru, mais aussi de ce qu'il faut poursuivre.

## DÉBAT ET PRECONISATIONS

**Christian WILHELM** : Dans cette seconde séquence de notre atelier, il s'agit de travailler sur les préconisations que nous pourrions proposer ou en tout cas la projection de ce qu'il faudrait faire ou ce que nous aimerions pouvoir faire, à partir des questions proposées dans la grille de questionnement. Auparavant j'ai demandé à Audrey Chamboredon de nous faire part de ses interrogations, qu'elle dégage à son sens les points nodaux de ce que nous avons débattu lors de la séquence précédente.

### Prendre en compte la spécificité des situations locales

**Audrey CHAMBOREDON** : Je ne travaille pas a priori sur la gouvernance et j'ai appris beaucoup de choses dans nos échanges hier, mais à propos de la discussion sur cette question de gouvernance il me semble important de mettre deux points en exergue. On a insisté sur le fait que la dimension de l'impulsion locale a été prédominante et très motrice dans le projet et leur réussite. C'est ce qui a permis de prendre en compte la situation particulière de Toulouse et de Nîmes. Ainsi à Toulouse, avec cinquante pour cent d'évitement dans les établissements de la ville, la situation était propice à engager cette démarche, mais si on voulait reproduire ce projet, il faut d'abord prendre en compte la dimension des dynamiques urbaines dans la collectivité. L'élément marquant est le niveau de volontarisme des acteurs et le fait que l'impulsion soit par nature locale impliquait un fort volontarisme des acteurs locaux moteurs. Le deuxième aspect concerne le caractère peu formalisé de cette gouvernance dans les deux projets évoqués pour Toulouse et Nîmes.

**Marine CALAZEL** : Excusez-moi de vous interrompre, mais c'est par facilité de langage qu'on parle de Toulouse et de Nîmes or il n'agit bien de politiques départementales et non communales. C'est bien le Gard et la Haute-Garonne qui sont concernés.

**Audrey CHAMBOREDON** : C'est essentiellement les interactions entre les acteurs qui m'ont intéressé, leur volontarisme, l'analyse fine de la situation locale, avec une formalisation sur le tard des questions d'organisation par la mise en place de comités, la volonté de signer des conventions. De ce fait une des principales questions posées aujourd'hui est celle de la formalisation de cette gouvernance aujourd'hui, éventuellement à partir des demandes de comités de suivi, de conventionnement pour qu'éventuellement l'expérience soit reproductible sans perdre ce qui a fait la force du projet c'est-à-dire la forte prise en compte des situations locales.

**David COIRIER** : Je voudrais préciser pour les collègues du département que l'accord de coopération évoqué hier et passé entre la métropole et le département ne concernait pas les bons acteurs pour les questions de mixité. Ainsi pour Toulouse ce n'était pas l'adjointe à l'éducation qui était autour de la table, mais une autre élue. Je n'ai donc pas bien compris qui était présent dans cette instance du groupe garantir le vivre ensemble dans lequel on retrouve la question du développement de l'accueil la mixité sociale dans les collèges alors que c'était pour moi le seul écrit formalisé.

## Où placer le curseur de la formalisation de la gouvernance?

**Marine CALAZEL :** C'est surtout que cet accord n'a rien à voir en fait avec la mixité sociale, car c'est en fait un accord global de coopération financière entre le département et Toulouse métropole qui a été l'occasion d'inscrire dans ce document le million accordé par l'Anru pour la reconstruction d'un collège. Cet accord est similaire aux accords de territoire passés avec les différentes collectivités du département. Pour l'agglomération de Toulouse, c'est un accord qui englobe Toulouse et les trente-six communes de la métropole. Les acteurs de cet accord n'étaient pas ceux de la mixité parce qu'effectivement c'était un accord beaucoup plus global qui concernait les apports financiers du département et de la métropole pour de nombreux projets, dont celui de la mixité sociale. La direction de l'éducation n'a été associée de fait que sur un petit volet qui concernait le bâti éducatif. Mais ce ne peut pas être considéré réellement comme un cadre de formalisation de la politique de mixité. Mais faut-il une formalisation et où met-on le curseur? En effet le manque de formalisation a provoqué parfois des crispations inutiles. Ainsi lors d'un des derniers comités de suivi, le vice-président du conseil départemental s'étonnait de l'absence des élus métropolitains. Mais en fait ils n'avaient pas été invités, car ils ne font pas partie des comités de suivi et sont représentés par les services de la métropole. Peut-être aurait-il fallu les inviter à cette réunion? Il est vrai qu'en fait en fonction des sujets, en fonction des réunions, en fonction de la temporalité des réunions, ce ne sont pas forcément toujours les mêmes acteurs qui sont autour de la table. C'est pourquoi je pose la question : faut-il une formalisation et quelle formalisation?

**Christian WILHELM :** La question est ouverte. Faut-il une formalisation? Quelle formalisation? A priori? A posteriori? Bilatérale entre institutions ou globale? Il n'y a pas, à ce jour, de règles en la matière. Vos expériences qualifient d'empirique la démarche, chacune et chacun d'entre vous a utilisé ce mot-là pour caractériser le processus local de la construction au regard du même objectif clair d'une mixité sociale et scolaire plus importante, peut-être d'un cap partagé, des régularités, des invariants, une comitologie stricte, ou à l'inverse des modalités diverses, parfois éloignées. Un pilotage politique, un comité technique ou opérationnel? Une équipe projet? Une gouvernance large ou restreinte? Avec quels acteurs? Comment les compétences conférées à chacune des institutions peuvent-elles se compléter et renforcer le projet?

## Politiques, techniciens, trouver le cadre et le périmètre de légitimation efficace

**David COIRIER :** Je ne suis pas sûr en effet que si tous les élus de la ville et de la métropole avaient été invités dans les comités de suivi cela n'aurait pas tendu encore plus le sujet à certains moments notamment au moment des échéances électorales ces années. Finalement ce sont les techniciens qui ont été invités ainsi que la sous-préfète pour la préfecture. Mais il y a un autre contrat qui m'a beaucoup aidé; c'est le contrat de ville signé en 2015. Dans les 300 pages de ce document, un axe programmatique est consacré à la construction dans le cadre d'une éducation partagée de parcours valorisant pour les enfants et les jeunes, avec une action sur la mixité sociale dans les collèges. C'est cette inscription dans le contrat de ville avec l'accord du département qui m'a donné la légitimité d'aller aux rencontres initiées par le département. Si je n'avais pas eu ce cadre, je n'aurais pas pu participer à toutes ces



instances, car la politique politicienne l'aurait emporté. Cela a permis à la métropole de dire que c'était le partenariat qui primait lors des deux auditions avec l'inspection générale en 2019 et en 2021, même si c'est bien le département qui assume la maîtrise d'ouvrage du projet.

**Marine CALAZEL :** Il est vrai qu'il n'y a pas eu de formalisation politique de cette instance. Le président du département, le président de la métropole et le recteur ne se sont jamais vus ensemble sur ce dossier. Cela n'a été acté qu'en bilatéral, entre le conseil départemental et le recteur d'une part, entre le conseil départemental et la métropole de l'autre. Sur un plan politique, il n'y a jamais eu en six ans de rencontres tripartites formalisées portant uniquement sur ce projet-là. En revanche les discussions ont clairement eu lieu avec la ville et le recteur en bilatéral. Ce sont des techniciens au niveau des directions générales et des directions des services qui se sont réunis et le seul politique qui était présent à l'époque était la vice-présidente, puis le vice-président qui lui a succédé. Sont également invités le Dasen et moi-même en tant que conseillère au cabinet du président, mais sinon pour les collectivités ne participent que des techniciens.

**David COIRIER :** En parallèle on avait les comités de pilotage du contrat de ville signé en 2015, qui se sont réunis une dizaine de fois depuis, lors de séance de deux heures réunissant représentants de la métropole, préfet et un représentant du département. Le sujet a été abordé à quatre ou cinq reprises, parfois de manière tendue lorsqu'ils succédaient à des réunions bilatérales où l'ambition du projet départemental pouvait avoir été remise en cause. Mais il y avait aussi eu des réunions très en amont ou des personnalités comme Marie-Christine Jaillet, présidente du conseil de développement avait déjà alerté sur l'importance du sujet.

### **Une valse à deux temps : un cadre ouvert pour l'élaboration du projet, puis la formalisation pour sécuriser l'action**

**Christophe MANIBAL :** Il peut y avoir des points de vue différents sur ces points de gouvernance institutionnelle. Ce qui me semble extrêmement important y compris dans le vocabulaire, c'est qu'il y a eu deux temps. Il y a eu un projet mixité sociale et un plan mixité sociale. Le plan mixité sociale a commencé le jour où il a été voté en CDEN et voté en janvier 2017 par l'assemblée départementale. À ce moment-là, on pouvait mettre en place une institutionnalisation renforcée et elle était nécessaire. Avant, je pense que cela aurait été une erreur. Maintenant on voit ce qui a marché; mais il faut prendre conscience de tout ce qui a été franchi comme étapes, surmonté comme écueils, comme difficultés.

C'est un projet, mais en même temps c'est des compétences. C'est très bien que tout le monde soit impliqué, mais pour moi le responsable de la sectorisation, le levier de la mixité sociale c'est la sectorisation donc c'est le département qui est chef de file. Je voudrais rappeler un épisode qui m'a marqué. À la veille du 14 juillet 2018, le président Méric nous a dit qu'il avait peur d'être lâché par le rectorat et qu'il était prêt à faire une intervention publique où il mettra en cause directement le rectorat, car ce n'était pas gagné, et le moment était suffisamment tendu pour qu'il nous réunisse en urgence. Pendant cette réunion, il a reçu un

courrier du rectorat qui s'engageait à faire une convention. Mais quatre ans après, cette convention n'est toujours pas signée et je la réclame à chaque comité de suivi, à chaque CDEN, car pour moi c'est une garantie. Au départ cette convention aurait dû concerner au moins les 5 établissements REP +. Au final le rectorat a refusé en la limitant au seul cas de Badiou et de Bellefontaine puisqu'il s'était notamment engagé pour donner des moyens comme les classes de sixième à vingt-cinq que pour les collèges accueillant les élèves de ces deux établissements.

Sur cet aspect je distinguerai le projet où il faut laisser la latitude aux décideurs politiques de savoir avec qui ils vont travailler. Car dans d'autres départements il se pourrait qu'il y ait une très bonne entente entre conseil départemental et la métropole alors que les organisations syndicales, y compris la mienne, seraient plus hostiles au projet. Il n'y a pas de règles générales, la seule règle c'est l'objectif qu'on se donne. D'ailleurs, comme l'a rappelé très clairement Choukri Ben Ayed dans son livre sur la mixité, cet objectif de mixité sociale est fixé par la loi, ce n'est pas nous qui l'avons inventé. Mais ensuite quand on passe du projet au plan il faut distinguer les choses, les mots sont importants. Pour donner un exemple, lors de la période du débat nous, à la FSU, nous avons attiré l'attention sur les termes employés. Ainsi celui de «collège d'accueil» ne nous plaisait pas. Car on ne fait pas la charité aux enfants du Mirail. Ce sont des citoyens comme les autres, pas des citoyens de seconde zone. On ne les accueille pas, on ne les tolère pas, c'est leur collège de secteur. Une fois qu'on a décidé de les sectoriser, c'est leur collège de secteur comme les autres. C'est la même chose pour les collèges dits plus favorisés il faut faire extrêmement attention à ce vocabulaire. Pour en revenir au partenariat, au début il n'a pas besoin d'être institutionnel, mais il faut ces regards croisés de tous ceux qui veulent que ça marche. Nous avons nos conditions et nos exigences, mais nous voulions que ça marche et c'est en associant l'ensemble des acteurs, avec chacun leurs apports, qu'on a pu réussir.

### **Un portage du projet avec la collectivité départementale chef de file**

Nathalie NURY : À partir de mon expérience gardoise, je suis entièrement d'accord avec ces propos. Le département a porté le projet, car il s'agissait de fermer un collège. On n'est pas sur la même configuration que Toulouse, car le projet est plus modeste. Nous avons fait une sectorisation à effet domino qui n'a porté que sur six collèges et concerné 700 enfants. Mais nous avons porté le projet et notre premier interlocuteur a été le rectorat, car même si nous avons la compétence de la sectorisation, si le rectorat ne nous suit pas on ne peut rien faire. Nous avons donc sollicité la rectrice et ensuite le DASEN, qui a fait ce que la rectrice souhaitait et on a monté le projet à deux. S'il y a eu une gouvernance dans cette opération, c'est d'abord cette alliance entre le département et le rectorat. Ensuite nous nous sommes rapprochés de l'agglomération, de la ville de Nîmes et des organisations syndicales, que ce soit celles des principaux et des enseignants, les parents d'élèves; les directeurs d'école, etc. Le projet s'est construit progressivement, mais à la base la gouvernance c'est bien sûr le département qui en a la compétence et après le rectorat et après les autres partenaires. Le tout s'est fait sans formalisation. Au niveau politique, le département était à gauche, la ville à droite et l'agglomération au centre droit qui ne s'entendait pas avec la ville. Mais ça s'est très bien passé, car je pense en tant qu'élue que la politique c'est d'abord les enfants et l'humain. Avec

ma collègue adjointe à la ville, d'un bord différent, nous avons fait fi de nos appartenances politiciennes pour privilégier le bien être des collégiens et on écoute plus les parents d'élèves que la ville ou l'agglomération ou le département qui s'agitent à partir de tel ou tel parti pris politicien. Si on parle de gouvernance, c'est vraiment le département et l'éducation nationale.

**Christian WILHELM :** Ce propos rejoint ce qui a été dit hier pour une équipe projet relativement resserrée et un pilotage direct du maître d'ouvrage (ici le département) et ensuite un deuxième voire un troisième cercle.

### **Une formalisation limitée qui ne paralyse pas les acteurs**

**Vincent DANIS :** Je partage complètement ce que viennent de dire les deux interlocuteurs précédents. La formalisation c'est typiquement ce qui aurait pu faire blocage. Car si on veut commencer à vouloir s'entendre sur des normes on n'avance pas. Ce qui compte c'est le projet, les objectifs et c'est ce qui permet de faire de façon empirique je partage complètement. Y compris quand vous évoquez l'équipe projet, peut-être qu'ailleurs ça fonctionnera autrement. Vouloir mettre de la méthodologie dans des choses qui finalement se déroulent très simplement quand on n'impose pas de méthodologie. Je fais le parallèle avec la cité éducative qui aurait très bien pu fonctionner juste avec des directives nationales sur des objectifs et ensuite débrouillez-vous comme vous pouvez et ensuite on labellise là ça aurait pu fonctionner beaucoup mieux un peu partout si on sait travailler ensemble. J'ai présidé une grosse association auparavant et pour moi on ne se réfère aux statuts que quand il y a des conflits des tensions sinon on fonctionne sans les statuts. Il n'y a pas besoin de formaliser tout le temps sauf à respecter ce qui rentre dans le cadre de la loi l'assemblée générale, le bureau, etc. A posteriori, il faut sans doute organiser des choses pour que le projet perdure, car c'est un projet qui doit s'inscrire dans la durée, car si cette politique de mixité sociale s'arrête dans deux ans il n'y aura pas d'effets positifs. Pour que ça perdure c'est sans doute là qu'il faut formaliser les choses, mais les formaliser pour juste veiller à ce qu'il y ait pas d'écueil. Il faut rester très pragmatique et ne pas vouloir à tout prix formaliser les choses. À Nantes cela ne fonctionnera pas comme à Toulouse. En Loire-Atlantique nous avons deux grosses villes Nantes et Saint-Nazaire.

Parfois ça fonctionne ensemble parfois pas et parfois ça fonctionne mieux quand on a des adversaires en face que des amis politiques. Les choses sont beaucoup plus complexes et là on est dans la complexité du politique qui n'est pas une science exacte, c'est du relationnel et c'est aussi avoir à cœur le rôle qui est le nôtre celui de représentation. Puisque nous sommes le représentant élu au suffrage universel et en République et en démocratie, c'est la seule légitimité qui vaille et on est là pour veiller à l'intérêt général on n'est pas là pour veiller à des particularismes alors qu'ensuite il y a des tensions et des luttes on en revient toujours là finalement c'est normal c'est légitime dans une démocratie, mais c'est l'intérêt général qui doit primer et cette responsabilité revient à ceux qui représentent cet intérêt général.

Un court échange s'instaure dans l'atelier entre élus et représentants de l'État pour savoir qui de l'État ou des collectivités territoriales défend le mieux l'intérêt général avec notamment le

rôle de l'état comme garant en dernier ressort, ou au contraire vécu comme se défaussant sur les collectivités territoriales.

### **Ne pas oublier les relais de terrain comme les directeurs d'école**

**Nathalie GIBERGUES** : Pour faire une focale sur la façon dont sont vécues ces instances de pilotage sur le terrain, par les gens qui ont la main dans le cambouis c'est-à-dire qui ont les élèves de CM2 en classe, qui s'occupent du passage des élèves au collège pour informer, etc. Il est vrai que les directeurs d'école pour l'instant n'ont été invités qu'une fois au comité de suivi. Le vice-président du conseil départemental lors du dernier comité de suivi s'est engagé à les inviter systématiquement, car il est vrai que les élèves qui arrivent en sixième on ne les découvre pas seulement au mois d'août. Ils ont un passé scolaire derrière eux. Il est important dans la perspective de la continuité d'un parcours de l'élève de faire vivre ce parcours. Donc les directeurs d'école ont effectivement tout à fait leur place, peut-être pas dans un comité de suivi, mais dans un comité de pilotage plus opérationnel avec peut-être des objets de travail concrets qui pourraient également être mis en débat lors de journées de formations inter-catégorielles, comme par exemple sur le travail personnel de l'élève. Car nous avons identifié que c'est ce qui fait difficulté dans les nouveaux collèges de secteurs et parfois les élèves ne sont pas accompagnés comme il faudrait. Donc on pourrait imaginer un comité de pilotage où on traiterait moins de questions politiques, qu'il est important par ailleurs de prendre en compte, mais plus sur des questions opérationnelles avec ces objets de travail concrets et peut-être pas avec les mêmes personnes autour de la table plutôt les professionnels, donc pour nous les directeurs d'école, les collègues de cycle trois, les enseignants référents mixités des collèges, les coordonnatrices, etc. C'est une instance dont le terrain a besoin. Les directeurs se sentent seuls. On évoquait hier dans plusieurs territoires les difficultés de remontée des informations par l'éducation nationale. En tant que coordonnatrice, je n'ai pas à émettre d'avis sur la question, mais si on veut contourner ces difficultés il faut se donner des outils. Et un tel comité de pilotage pourrait se donner les outils qui permettraient de faire mémoire pour répondre aussi au turn-over des cadres de l'éducation nationale.

**Nathalie NURY** : Dans le Gard, c'est l'Éducation nationale qui a monté ces comités de pilotage. Il me semble que ce n'est pas au département de le faire. C'est plutôt de la responsabilité de l'éducation nationale puisque ça concerne les directeurs d'école et les référents dans les collèges.

**Christophe MANIBAL** : Avec une nuance, parce que justement ce n'est pas que du pédagogique. Les directeurs d'école font l'interface avec les parents. Ils reçoivent l'angoisse des parents d'élèves «si mon enfant va au collège Reynerie, je sais comment ça s'est passé avec mes deux enfants précédents, je sais comment les profs le prennent en charge, s'il va au collège Fermat, est-ce qu'il ne va pas être stigmatisé?» et toutes sortes d'autres questions. Pour qu'un tel projet marche, ce sont les directeurs d'école, mais aussi tous les enseignants qui ont cette capacité à répondre. La réussite d'un projet de mixité sociale c'est aussi convaincre les parents, ce n'est pas seulement de l'ordre pédagogique et le département qui

est allé avec l'éducation nationale aux rencontres avec les familles a tout intérêt à ce que ce travail soit fait ensemble.

**Nathalie GIBERGUES :** Le département a mis en place un accompagnement éducatif avec les collèges en s'appuyant sur les associations organisant les Clas, mais il faut absolument impliquer les directeurs d'école, car ils ont une expertise du territoire qui est inégalée. Ils connaissent même les guetteurs des pieds d'immeuble et les trafiquants. C'est sur ces personnes-là qu'il faut s'appuyer. Les associations font un travail considérable auprès des familles, mais attention encore une fois, elles font un travail avec les familles adhérentes de leurs associations. Nous à l'école on a le contact avec toutes les familles, notamment les plus éloignées de tout système et celles qui ne vont pas s'inscrire chez les opérateurs clas, qui ne vont pas franchir la porte d'un centre social de la Caf, ceux qui n'osent pas aller à la mairie de quartier. Ces familles, on les a toutes et il faut qu'on les informe, il faut qu'on fasse le travail. C'est vrai qu'un comité de pilotage permettrait de mettre tout cela sur la table très concrètement et répondrait au besoin des équipes sur le terrain.

### **Une utilisation mesurée du rapport de force pour que l'État respecte ses engagements**

**Marine CALAZEL :** Je suis assez d'accord, mais il est vrai qu'on peut le dire aujourd'hui parce qu'on est en 2022 et qu'on a quatre à cinq ans de recul. C'est ce qu'on disait tous, c'est en marchant qu'on a appris marcher. Maintenant, Christophe Manibal a raison de le préciser. En juin 2019, la Dasen nouvellement arrivée nous avait fait un courrier pour dire qu'on allait arrêter le programme mixité et nous avons effectivement réuni l'ensemble des soutiens pour dire que nous allions dire publiquement notre sentiment lors de notre manifestation du 14 juillet pour alerter le ministère. Nous avons dit au rectorat que si nous n'avions pas un courrier dans la journée, le lendemain, fort de la présence de nombreux citoyens, car le 14 juillet on ouvre traditionnellement le bâtiment du conseil départemental qui peut accueillir jusqu'à 3500 personnes, le président dans son discours ferait état de cette situation avec à ses côtés les organisations syndicales pour dire qu'il faut continuer. Cela veut dire que, contrairement au Gard, les relations n'étaient pas si bonnes que cela. Il se trouve ensuite qu'on a eu un autre Dasen et un autre recteur avec qui ça s'est mieux passé, mais très vite on a vu les limites de l'absence de formalisation.

C'est là que je pose la question d'un degré de formalisation nécessaire puisqu'il y a eu des engagements de l'éducation nationale qui ont été un des leviers de la réussite. Si je devais retenir un élément clé de cet engagement départemental ce serait cette méthodologie de concertation dans la durée, en prenant le temps de rencontrer tous les acteurs en réunion publique, en bilatéral, en petits comités, etc. Plus on parle, plus on discute plus on obtient le consensus nécessaire pour que le projet puisse se réaliser. Du côté de l'éducation nationale, c'est notamment les vingt-cinq élèves par classe en sixième dans les nouveaux collèges où étaient sectorisées les écoles du Mirail. Cette jauge de vingt-cinq élèves par classe en sixième, nous tremblons chaque année devant le risque qu'elle ne soit pas reconduite, car chaque année on nous dit qu'il est difficile de maintenir ces moyens. Pour les deux nouveaux collèges qu'on construit, il a fallu renégocier alors que la clé de la réussite du côté éducation c'est bien ces vingt-cinq élèves par classe en sixième.

## **Le conventionnement pour passer d'une expérimentation ponctuelle à une véritable politique publique**

Mais ça ce n'est formalisé nulle part et c'est pourquoi nous voulions passer une convention avec l'éducation nationale. Car une fois que le plan mixité a été voté, une fois que nous avons dit avec nos partenaires où nous voulions aller, on a tout de suite élaboré un projet de convention. Ce texte, il est depuis plusieurs années du côté de l'éducation nationale. Nous n'avons pas de réponse. On y revient à chaque rencontre. On nous a dit d'abord que finalement que cette convention ne porterait pas globalement sur les cinq collèges Rep+, donc que ce n'était pas une convention sur le plan mixité dans son ensemble, mais qu'elle ne devrait porter que sur les deux collèges fermés et reconstruits. Et depuis ça bloque. C'est sûrement dû aussi au fait qu'il existe cette hiérarchie forte à l'éducation nationale que nous ne connaissons pas au département, où nous avons une liberté d'action qui nous permet d'être de véritables laboratoires d'innovation sociale. Malgré la bonne volonté des deux côtés et le fait qu'on s'entende bien avec le recteur et le DASEN actuels, nous n'arrivons pas à signer cette convention. Pourtant je souhaite insister sur le fait que quand les choses marchent il faut poser leur méthodologie par écrit quelque part. Après, tout ce dont on a parlé et qui concerne les dispositifs concrets sur le terrain est absolument nécessaire et peut se déployer dans des configurations propres à chaque collectivité territoriale en fonction de ses projets. Dans le Gard le comité de suivi ne sera pas le même que chez nous ou à Lyon, mais sur les grands engagements de méthodologie les problématiques sont similaires.

**Nathalie KRONENBERGER** : Il faut souligner aussi que ce qui bloque également c'est cette idée d'expérimentation. Pour l'éducation nationale la mixité ça reste une expérimentation, pour le département c'est une politique publique globale. Pour nous cette politique fait l'objet d'un véritable programme et d'un plan d'action, l'éducation nationale continue à l'appeler une expérimentation.

**Christophe MANIBAL** : La liste des cinquante collèges ouvrait le droit à expérimentation, mais on était bien dans ce cadre réglementaire.

**Marine CALAZEL** : Mais pour obtenir vingt-cinq élèves par classe, il est nécessaire de mobiliser de la dotation horaire globale, car il faut des enseignants supplémentaires et chaque année le DASEN fait de l'équilibrisme avec l'ensemble des collèges. Ainsi au démarrage du projet le DASEN alors en place avec pris des heures de DHG à droite et à gauche pour financer le projet mixité. C'était donc un peu du bricolage qui dépendait du volontarisme du DASEN. Le jour où la DASEN qui lui a succédé annonçait ne plus vouloir faire cela, nous risquions ne plus avoir de moyens. Donc le DASEN prend un risque en imposant cette mesure, mais il le fait, il est vrai, avec l'accord du recteur. Il faut aussi rappeler que cette DASEN prenait la succession de son collègue qui avait été limogé brutalement et cela n'est peut-être pas non plus étranger à la grande prudence avec laquelle elle a pris ce dossier. D'où l'importance d'un conventionnement qui permet de dire très clairement qu'on assure la continuité, qu'il y a eu un engagement qui va être suivi d'effets.

## **La convention pour inscrire la politique de mixité dans un cadre garantissant les engagements dans la durée**

**Christian WILHELM** : La mixité sociale et scolaire s'inscrit dans un cadre d'expérimentations pour l'éducation nationale quant aux modalités, toutefois elle est inscrite dans la loi comme but à atteindre par le système. C'est donc une politique publique.

**Marine CALAZEL** : Mais on voit bien qu'entre la loi, l'esprit de la loi et sa concrétisation sur le terrain il y a de grandes différences.

**Christophe MANIBAL** : Comme l'a rappelé Choukri Ben Ayed, le fait que ce soit une loi, il faut bien rappeler que c'est une politique républicaine. La mixité sociale n'est pas de droite ni de gauche, elle est inscrite dans les lois de la République. Même s'il ne faut pas se leurrer, il y a un certain attachement à droite pour la liberté d'inscrire son enfant à l'école de son choix, ce qui n'est pas forcément le cas à gauche. Mais il ne faut surtout pas réactiver la guerre scolaire autour de cet enjeu de mixité sociale, il faut en faire une vraie politique républicaine. Avec la mixité, on peut faire de très grandes choses et améliorer beaucoup de choses au-delà de l'école. On ne devrait pas penser un seul aspect de la politique concernant l'école sur un territoire sans intégrer cet enjeu, et même si certains freinent des quatre fers je ne vois pas comment on pourrait s'y opposer ouvertement.

**Christian WILHELM** : Cette politique est plus ou moins portée par les acteurs locaux sur le territoire national. Certains territoires s'en sont emparés, d'autres non alors que les enjeux de mixité sont transversaux dans beaucoup d'entre eux. Ainsi la métropole marseillaise et le département des bouches du Rhône sont particulièrement peu investis sur cette question alors que ce territoire en aurait, me semble-t-il, bien besoin. J'observe à Lyon la césure territoriale importante entre l'est et l'ouest de l'agglomération. Le niveau national a également sa part de responsabilité sur cette question qui a évolué d'un statut prioritaire à celui d'une discrète amnésie.

**Didier BOLMONT** : Moi je crois à la nécessité d'une formalisation forte entre la collectivité territoriale compétente et l'éducation nationale. Sans convention il est difficile d'avoir un projet ambitieux, dans la durée. Cela n'empêche pas l'autonomie dans le fonctionnement de chaque partenaire et une grande place faite aux équipes de terrain. Mais si on veut que ça fonctionne, ça passe par un cadre bien posé et qui consolide les engagements des uns et des autres. C'est-ce que je porterais auprès de mes élus. Du côté de l'éducation nationale, on est très dépendants de la bonne volonté d'un recteur et d'un DASEN qui changent assez souvent. Si un cadre précis n'a pas été posé, un cadre, il est difficile d'avancer de façon beaucoup plus simple et sereine. Par rapport à notre échange ou a été évoqué le fait qu'il ne fallait pas forcément un cadre trop précis au départ, je pense qu'assez rapidement tout de même, une fois effectué le travail de réflexion en amont dans un cercle restreint, puis que ce travail a été partagé et a fait l'objet de proposition d'action précise, il devient absolument nécessaire de fixer ce cadre. On a vu que cela manquait aujourd'hui notamment en Haute-Garonne.

À Lyon la métropole a pris les compétences du département, mais elle reste une métropole, son ossature ce sont les communes, alors que pour les départements ce sont les cantons. Donc nous, avec cinquante-neuf communes nous avons autour de la table un nombre d'acteurs non négligeables, car les communes considèrent que quand elles ont un collège sur leur territoire, c'est le collège de leur commune et qu'ils ont encore plus leur mot à dire dans le cadre de la métropole que dans le cadre du département du Rhône dont le collège dépendait auparavant. Cela nous pose un vrai problème, car quand on veut modifier la carte scolaire d'un collège et que des élèves d'une commune devraient aller dans un collège plus proche, mais qui n'est pas sur la commune, ça ne convient pas du tout au maire de ladite commune. Il faut aussi composer avec ce phénomène donc si on n'a pas au départ une formalisation forte, solide entre la métropole et l'éducation nationale on n'emmènera pas certaines communes avec nous et on n'y arrivera pas. C'est pour cela qu'au départ, si on ouvre les échanges sans avoir formalisé un accord pour porter ce projet, on n'y arrivera pas.

### **Faire de la mixité une préoccupation constante dans l'ensemble des politiques éducatives**

**Nathalie NURY :** Cette question de la mixité il faut l'avoir constamment en tête. Le Gard est un département rural, et pour nous il est difficile de resectoriser ne serait-ce qu'un collège. Car si on enlève deux villages d'un collège, on enlève de la mixité. Ensuite, c'est à nous, politiques, d'utiliser nos moyens d'agir. J'ai ainsi agrandi certains collèges avec quatre ou cinq classes supplémentaires, alors que ce n'était pas du tout prévu, pour pouvoir garder tous les enfants dans un collège. On ne retrouvera la mixité sociale dans tous les collèges que si on vraiment fait de cet élément une préoccupation constante et essentielle dans tout ce qu'on fait. Bien sûr, les maires devraient aussi avoir cette préoccupation dans leur politique de construction de logement, dans les attributions des bailleurs sociaux. La mixité c'est des expérimentations comme nous les avons faites à plus ou moins grande échelle, mais c'est aussi dans nos décisions de tous les jours et cela qu'il faut également regarder.

**Vincent DANIS :** On va même assumer que des collèges soient en sureffectifs pour faire de la mixité, car si on déshabille un petit bout pour affecter à un autre, on ne peut plus faire de la mixité sur ce collège. Et c'est vrai qu'il faut toujours l'avoir en tête au risque d'entrer en conflit avec les organisations syndicales.

**Marine CALAZEL :** Nous on ne parle pas tant de mixité que d'équilibre social. En fait que tous les collèges doivent être socialement équilibrés et notre système bonus-malus est à la fois calé sur la composition sociologique du collège, mais aussi en relation avec la composition sociologique de son secteur. Il faut que le collège soit au moins le reflet socialement de son secteur de recrutement. En Haute-Garonne nous avons des collèges très huppés dont la composition sociale est plus favorisée que ne le sont leurs secteurs de recrutement. Il faut clairement rééquilibrer socialement tous les collèges, c'est aussi le cas d'ailleurs pour la mixité filles garçons, qui est un autre sujet, mais qui compte aussi beaucoup dans cette recherche d'égalité.



À propos de la formalisation, la première décision prise par le département fixait effectivement un cadre de constats et d'objectifs qui était déjà une formalisation de la volonté de l'ensemble des élus. C'était ce type de convention que nous voulions passer avec l'éducation nationale, une convention-cadre qui ne porterait pas sur des choses très précises qui évoluent en fonction du temps et de la manière dont on met en place les choses, mais qui porterait au moins sur la méthodologie. On avait voté une première délibération avec une méthodologie et c'est cette méthodologie que nous aurions aimé partager formellement avec notre partenaire éducation nationale. Pour ma part, je suis assez favorable à cette formalisation entre conseil départemental et éducation nationale, car nous sommes les deux partenaires majeurs sans lesquels rien ne pourrait se faire, sans penser pour autant que les autres partenaires soient mineurs, mais ils s'agrègent petit à petit. Parce que sans cette entente il ne peut rien se passer comme le rappelait madame la vice-présidente du Gard. C'est cette convention-cadre qui permet en termes de méthodologie de bien planter le décor.

### **Distinguer la formalisation des orientations et celle de l'opérationnel**

**Christian WILHELM** : Dans ce que j'entends, il y a deux questions distinctes. D'une part une volonté, un projet qui peut être déposé sur le papier dans le cadre d'une déclaration d'intentions ou d'une convention-cadre dans laquelle les partenaires formalisent des objectifs communs, sans forcément de déclinaison opérationnelle. D'autre part, il peut y avoir une fois le processus lancé entre l'éducation nationale, la collectivité territoriale, mais aussi possiblement d'autres acteurs, des formalisations d'ordre plus opérationnelles, s'il y a lieu de continuer et qu'il y a accord pour pérenniser, et ce de façon incrémentale. Ce qui «marche» peut être gravé dans le marbre, étape après étape, a posteriori. Ceci révèle aussi une autre question, à quel moment engage-t-on le travail et avec qui, quid de la communauté éducative dans cette politique qu'elle soit ou non considérée comme expérimentale? Faut-il consulter y compris sur cette déclaration d'intention ou faut-il solidifier auparavant en amont les rapports interinstitutionnels?

**Marine CALAZEL** : Pour moi oui. Cette déclaration d'intention, la convention et les objectifs partagés ne sont pas soumis à la concertation citoyenne ce qui est soumis à la concertation, ce sont les modalités opérationnelles, les hypothèses de travail, comment procéder...

### **La base : le partenariat conseil départemental/éducation nationale...**

**Nathalie NURY** : Le point de départ c'est quand même la volonté d'une institution qui est celle du département de vouloir travailler avec le rectorat pour faire plus de mixité dans tel ou tel établissement parce que c'est possible. Quand cela est posé, on peut commencer à travailler avec les directeurs d'établissements, les directeurs d'école, les parents d'élèves et tout autre partenaire.

**Christophe MANIBAL** : Cette question est très importante, car, quelle que soit la politique on ne peut pas la faire sans que tout le monde soit d'accord. Je vais prendre un exemple. À l'époque l'actuel président du conseil départemental était vice-président à l'éducation. C'était sur la commune de Muret avec trois collèges, dont un sans aucune mixité. Il fallait convaincre

les gens des villages alentour d'un collège qu'il serait bien d'envoyer leurs enfants vers le collège non mixte. Ce n'était pas facile parce que ce collège avait une image dégradée, il était sur une zone en politique de la ville. Mais en mettant autour de la table la FCPE, les enseignants les profs, etc. on a obtenu à l'époque un engagement qui était de baisser les effectifs dans les classes de sixième et de cinquième à vingt-quatre élèves pour rassurer tout le monde, et dire aux familles moyennes ou favorisées qu'elles ne prenaient aucun risque en mettant leurs enfants dans ce collège. C'est aussi ce qu'on a fait à Fermat en montrant aux familles que leurs enfants auraient des conditions de scolarisation améliorées et un suivi attentif de l'évolution du collège, pour veiller à ces que ces promesses soient bien tenues et que ce serait gagnant gagnant pour l'ensemble des élèves.

Dans les deux cas, ça a marché alors que ça pouvait capoter à tout moment, car si un des partenaires représentant les enseignants ou représentant des parents d'élèves décidait de ne pas y croire, et de mener campagne ils auraient gagné, car sur le terrain les élus locaux savent qu'ils ont été élus au suffrage universel, mais qu'ils peuvent parfois difficilement résister aux pressions du terrain. La grande question c'est quand impliquer l'ensemble de ces partenaires? Ni trop tôt ni trop tard. Pas trop tôt, car il ne faut pas éventer des hypothèses qui ne sont pas vraiment établies, ni trop tard non plus. Ce qui est sûr c'est que s'il n'y a pas tout un collectif qui accompagne la démarche, ce ne sont pas le rectorat et le département, quelle que soit la légitimité de ces institutions qui sont capables de mener à bien à elles seules une telle politique.

### **... mais la condition de la réussite : l'implication de tous les acteurs**

**Nathalie NURY** : Dans l'agglomération nîmoise, notre politique a effet domino a fait changer de secteur plusieurs centaines d'élèves de sixième et de cinquième, mais nous avons obtenu du rectorat le fait de ne pas toucher les élèves de quatrième qui allaient passer en troisième et ceux qui en troisième allaient passer le brevet. Cela voulait dire que le collège A a perdu une partie de ses élèves de sixième et cinquième qui sont allés au collège B et ainsi de suite pour les collèges C, D, E, F et G en effet domino. Mais nous n'aurions pas réussi à faire bouger autant d'enfants et de familles si on n'avait pas partagé ça avec les enseignants, les principaux de collège, les parents d'élèves, ça aurait capoté. Ce n'est pas parce que nous en avons la volonté que nous aurions réussie. Il ne faut pas y aller la fleur au fusil, mais la base c'est l'accord éducation nationale et département et ensuite on peut dérouler la concertation.

**Marine CALAZEL** : La base c'est la formalisation d'un objectif commun comme dans toute négociation et concertation. Il faut commencer par dire aux gens ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas et cet objectif de mixité n'est pas négociable. Il faut être deux à le porter, éducation nationale et département, et venir le porter devant les parents en disant on a un objectif commun et il n'est pas négociable, il n'est pas soumis à discussion, en revanche comment on y arrive tous ensemble, ça s'est soumis à la discussion. C'est là qu'on entame le dialogue et qu'on a besoin de partenaires, de gens qui viennent nous soutenir. Ce cadre formel aurait permis d'embarquer plus fortement l'éducation nationale, mais surtout aurait permis de rendre plus lisible notre partenariat devant les participants à ces rencontres.

**Christophe MANIBAL** : Un CDEN reste quand même une instance éducation nationale et un lieu où on se voit régulièrement. Ensuite quand nous avons dit que ce n'était pas suffisant, que l'enjeu était trop important et qu'il fallait d'autres partenaires a été créé le comité de suivi. Mais quand on a déjà une instance, il ne s'agit pas d'en inventer systématiquement une autre.

### **La nécessité, et la difficulté, de conventionner sur des modalités précises d'accompagnement**

**Vefa LE BEC** : Je me rapproche beaucoup de l'idée d'un cadre qui ne soit pas étouffant, mais qui soit un préalable. Ce qui m'intéresse beaucoup et en fait on est complètement d'accord; ce sont les modalités qui sont négociables à partir d'un projet politique commun porté par plusieurs institutions. Est-ce au moment où vous avez réussi à définir les modalités qu'elles n'ont pas été rédigées aussi précisément que vous auriez souhaité pour pouvoir avancer? Où avez-vous pu les faire partager sans que tout soit signé?

**Marine CALAZEL** : Les modalités sont partagées lors de cette fameuse concertation qui a duré neuf mois avec le vote de la délibération en janvier 2017, la préparation de la rentrée de septembre 2017 et la mise en place des comités de suivi. Tout cela a été plutôt partagé. Mais à partir du moment où il avait été considéré qu'il fallait vingt-cinq élèves par classe, sachant que nous avions dit à l'époque, à la suite des discussions avec les familles, que pour que ça fonctionne, que ce soit acceptable tant pour les parents que pour les enseignants, il ne fallait pas plus de cinq élèves par classe issus du Mirail. Sans pour autant reprendre ces chiffres précis dans les écrits, mais en en définissant les principes, il me semble important de formaliser ces accompagnements des deux parties comme les navettes de bus que nous avons mises en place avec des animateurs accompagnant dans les bus, les services civiques en résidences dans les collèges. Tous ces moyens qui se sont construits au fur et à mesure parce qu'on s'est rendu compte en termes de climat scolaire qu'il fallait créer des activités pour ne pas recréer au sein de la cour de récréation un petit Badiou donc des actions permettant le brassage qui ne sont formalisées nulle part. C'est formalisé entre le conseil départemental et les associations qui interviennent, mais je me dis que ce serait intéressant d'avoir un document-cadre qui donne une vision d'ensemble de cet accompagnement. Ainsi dans le projet de la convention-cadre que nous avons proposé à l'éducation nationale il est écrit qu'il faut accompagner avec le tissu associatif, avec des maitres mixité, donc les principes précis d'accompagnement.

**Christophe MANIBAL** : Tout cela avait été dit, et nous y avons été attentifs, quand le plan avait été présenté en CDEN et quand on est passé du projet au plan. La vraie difficulté dans l'éducation nationale est que la définition des moyens est redéfinie chaque année. D'un côté on avait un engagement financier du Conseil départemental de Haute-Garonne 31 qui était pluriannuel, et c'est pour cela qu'on voulait une convention. On savait qu'ils n'allaient pas nous lâcher comme ça, en tout cas jusqu'aux élections, mais la majorité a été reconduite et il y a le principe de continuité. La base du projet était quand même de dire qu'aucun élève du Mirail qui rentre dans le projet mixité ne doit voir ses chances de réussite diminuer alors que s'il était resté dans le collège et qu'on ne l'avait pas fermé il aurait pu réussir. Si un seul élève pouvait le dire, on avait échoué. Dans ce contexte, on ne peut donc pas se permettre par

exemple de prendre une décision de mettre les classes de sixième à vingt-cinq élèves et l'année suivante de revenir à trente élèves par classe, de supprimer les accompagnements et les maitresses mixités. Dans cette perspective c'est le naufrage annoncé, les élèves noyés, les familles remettant leur enfant dans le privé en se saignant aux quatre veines, ce qui aurait été inadmissible. L'enjeu politique du partenariat est trop fort pour qu'il n'y ait pas de garanties dont on a besoin pour soutenir le projet. Le rectorat a voulu jouer la prudence en nous disant faites-nous confiance tant qu'on est là, mais un recteur ou un Dasen ça bouge. Mais on ne peut pas faire n'importe quoi.

### **«Quand on arrive à un accord et que l'état n'honore pas sa parole, c'est un désastre»**

**Vincent DANIS** : J'en reviens à la question de l'État. Je ne suis pas un fédéraliste, mais un décentralisateur affirmé, car la décentralisation a fait ses preuves. Mais on assiste aujourd'hui à un mouvement inverse ou l'État reprend la main par des directives sans donner de moyens. Les collectivités territoriales sont contraintes. L'État est en défiance, et pas seulement l'institution en tant que système, mais aussi les fonctionnaires d'État les grands syndicats en défiance par rapport à la démocratie locale et ce qu'elle peut être. En démocratie on a les élus qu'on mérite, et les électeurs ont toujours raison. Mais et c'est ce qui m'inquiète, dans un pays où on attend de l'État qu'il soit fort pour faire respecter les choses et garantir l'égalité et de l'équité entre territoires et entre les partenaires parties prenantes, l'État en ne respectant pas sa parole, en n'étant pas finalement à la hauteur de ce qu'il définit comme objet, en ne donnant pas les moyens, décrédibilise sa parole et s'affaiblit. Par effet ricochet les collectivités territoriales se retrouvent avec moins de moyens et moins de soutiens face aux électeurs. Quand je parle de respect de l'intérêt général il est évident les élus l'ont en tête en permanence et quand on dit que la politique se co-construit, les élus locaux vivent dans le même territoire avec une population qu'ils croisent constamment. Nous savons qu'il faut porter collectivement les projets, mais quand on arrive à un accord et que l'état n'honore pas sa parole c'est un désastre.

**Christophe MANIBAL** : Jusqu'à maintenant, à Toulouse, la parole de l'État a été honorée, mais il y a une absence de certitude qui enlève de la visibilité. Mais si vous n'associez pas les acteurs, vous n'aurez pas le rapport de force au CDEN, car c'est là que le Dasen pourrait dire que le plan mixité c'est du passé, qu'il ne le finance plus. Mais il aura alors face à lui les parents d'élèves et les enseignants notamment les représentants syndicaux qui ont l'historique de cette politique en tête et pourront réagir.

### **Le besoin d'un État qui travaille en confiance avec les collectivités**

Vincent DANIS : L'État n'est pas à sa place. Il est là où on n'a pas besoin de lui et pas là où on a besoin de lui, et cruellement besoin de lui. Il y a un hiatus et quelque chose qui ne colle plus dans le pays avec une décentralisation inachevée, une défiance permanente. Il y a des jeux entre fonctions publiques comme si la fonction publique territoriale n'avait pas acquis des compétences énormes au cours de ces dernières années. Dans les années quatre-vingt il y avait besoin de l'expertise des fonctionnaires d'état, aujourd'hui c'est moins vrai. J'ai surpris récemment des propos de fonctionnaires d'État faisant des commentaires envieux sur

la capacité d'action de la territoriale alors qu'ils se sentaient inutiles. L'État doit se réformer, car on a besoin de l'État pour faire vivre la République.

### **Ne pas oublier les villes et les agglomérations**

**Christian WILHELM** : Il a été dit que le CDEN est une instance qui pourrait servir de base de départ et de travail, or la vie de cette instance est très variable d'un département à l'autre, elle peut être parfois moribonde (chambre d'enregistrement) dans certains départements et encore vivace dans d'autres. Certes son formalisme est prégnant, l'agacement des préfets face aux déclarations préalables, le débat sur la pérennité de cette instance est toujours présent, c'est pourtant une assemblée et même une des rares qui rassemble nombre de forces vives du système éducatif, il en est de la même interrogation des conseils académiques de l'éducation nationale (CAEN) au niveau régional, qui valide entre autres la carte des formations professionnelles. Un rapport de l'inspection générale préconisait il n'y a pas si longtemps de supprimer les CDEN. Les exemples rapportés ici montrent que cette instance est adaptée à la problématique et même peut servir de tremplin, la collectivité départementale en assure la coprésidence selon l'ordre du jour, avec l'État, le préfet ou le DASEN selon les cas, y siègent également des élus territoriaux représentatifs des autres niveaux de collectivités.

Par ailleurs, Reynerie et Bellefontaine sont des quartiers où il y a une cohérence territoriale de fait quasiment, dans un certain nombre de communes ce n'est pas le cas. Nous pouvons parfois constaté une sorte d'éclatement à la sortie du CM2 en direction de plusieurs collèges, favorable ou non à la mixité sociale et scolaire au sein du collège lorsque sectorisation des écoles et sectorisation des collèges ne sont pas congruentes or il faut bien parler du premier degré pour envisager une trajectoire de l'élève de «l'école fondamentale» et ce qu'on va faire à partir du collège. Nous avons donc besoin d'un regard relativement fort, tout au moins d'une implication de la collectivité territoriale commune et / ou agglomération. Les communes restent très attachées à leurs compétences sur le premier degré. Le dialogue a pu s'établir entre le département et la commune, au grand jour ou lors de discussions bilatérales moins transparentes. On en a peu parlé, mais peut-on faire sans l'acteur communal? ou doit-il être tenu à distance? Les élèves de 6<sup>e</sup> viennent d'écoles généralement de quartier pour ce qui concerne l'urbain. Comment envisager la coopération? Ne risque-t-on pas l'immobilisme, voire une contre production vis-à-vis de l'objectif si absence de concertation?

**Nathalie NURY** : À Nîmes on s'est rapidement rendu compte qu'une école pouvait envoyer ses élèves sur deux ou trois collèges. J'ai donc contacté mon homologue de la mairie de Nîmes avec qui je me suis très bien entendue dès le départ sur la question de la mixité. On a fait un travail avec l'éducation nationale et les directeurs d'école pour qu'une école affecte prioritairement ses élèves sur un établissement. C'était quand même mieux par rapport au cycle 3 et les directeurs d'école et les inspecteurs premier degré étaient demandeurs. Ce travail a donc été fait entre la ville, le département et les écoles élémentaires. On a également travaillé avec le rectorat, la ville, puis l'agglomération sur les transports. L'agglomération a pris complètement en charge les transports en votant un budget supplémentaire spécifique de plus de trois cent mille euros.

## REPENSER LE FONCTIONNEMENT DES CDEN

**Vincent DANIS :** À propos des CDEN j'aimerais savoir comment ça fonctionne ailleurs. Chez nous il ne faut surtout pas les supprimer, car c'est un des endroits où on se rencontre pour discuter à l'échelle départementale et porter les questions à cette échelle. Donc c'est essentiel même s'il faut en réformer le fonctionnement. Je serai favorable à ce qu'ils se réunissent plus souvent, moins longtemps et avec plus de spontanéité. Aujourd'hui les CDEN en Loire-Atlantique ce sont de longues déclarations préalables de chaque syndicat. Ils perdent les parents d'élèves, ils perdent leurs collègues. Les parents d'élèves font pareil. Ils perdent leur spontanéité. Il faut pouvoir se dire les choses franchement même si cela provoque des débats vifs. Quand on assiste à cela, on peut s'interroger sur l'efficacité de telles instances.

**Christophe MANIBAL :** Il y aura d'autant plus de tentatives d'exister à travers des déclarations de plus en plus longues que les gens n'ont aucun pouvoir et qu'on ne leur laisse aucune place. Quand je vais au CDEN, j'ai des objectifs. Quand on fait un CDEN carte scolaire on le fait ici, au siège du conseil départemental, on ne le fait pas à la préfecture. Mais quand je viens à un CDEN ici j'ai travaillé les dossiers je ne perds pas de temps dans les détails ni dans les déclarations, car je sais que sur certains points c'est une vraie instance de dialogue. Si on a en face de nous des gens de la collectivité locale et du Dasen qui nous font comprendre que c'est une chambre d'enregistrements de décisions déjà prises, il n'y a pas de marge de discussion. Les autres participants ont envie d'exister et ils n'existeront que par une protestation à travers les déclarations, c'est une perte de temps stérile. Faites donc vivre une vraie démocratie sociale dans ces instances. On ne pourra ni augmenter l'enveloppe des moyens, ni, tout modifier, mais si vous écoutez, échangez, associez-vous aurez des gens qui auront envie de faire avancer l'objectif commun.

**Marine CALAZEL :** À Toulouse le CDEN est scindé entre le premier et second degré, or l'intérêt c'est d'avoir des CDEN communs, car sur ces questions de mixité cela permettrait d'avoir une réflexion avec le premier degré. Pour les lycées il faudrait un cadre formalisé avec la région puisque le choix a été laissé aux élèves de la première cohorte mixité ayant terminée ses quatre années de collège de rejoindre le secteur historique de leur lieu d'habitat ou le secteur des Lycées des collèges d'accueil. Il a fallu pour ce faire une négociation entre le président du conseil départemental et la présidente du conseil régional, mais ce n'est pas formalisé. Donc on sait que l'année prochaine il faudra renégocier pied à pied pour qu'il y ait une réelle continuité du projet mixité dans les lycées.

### Veiller aux articulations avec la politique de la ville

**Davis COIRIER :** Je suis tout à fait d'accord pour donner toute sa place au CDEN, mais je rappelle que, de mon point de vue, il y a deux politiques publiques dans cette affaire : la politique de l'éducation, mais aussi la politique de la ville. Olivier Klein est là pour l'ANRU, des collègues de la métropole de Lyon appartiennent à la direction de l'éducation, mais aussi au service de la politique de la ville. Si on en est arrivé là au Mirail, c'est parce qu'il y a des

choses qui ont été plus ou moins bien faites dans l'histoire du quartier. On reproche parfois des choses à la métropole, mais dans tous les cas il y a un moment donné où la politique de la ville est interrogée ne l'oublions pas. Je demandais peut être maladroitement à revenir aux instances de la politique de la ville et ce n'est sûrement pas cela qu'il faut faire, mais au CDEN la politique de la ville n'est pas représentée ne serait-ce que par les élus qui sont référents pour la cité éducative.

**Christophe MANIBAL :** Le CDEN peut inviter tous les experts qu'il veut donc s'il veut associer quelqu'un de la politique de la ville cela peut se faire sans problème.

**David COIRIER :** Pour les cités éducatives, au-delà du fait qu'il y a quatre signataires et qu'il pourrait y en avoir d'autres comme le conseil départemental, les représentants de la collectivité territoriale sont à la fois l'élus à l'éducation et l'élus à la politique de la ville. Il y a donc des sujets sur lesquels on essaie d'avancer sur ces deux politiques publiques et c'est très important de ne pas oublier cette politique de la ville multifacettes. Dans la formalisation je comprends le point de vue qui consiste à dire que c'est d'abord le conseil départemental et l'éducation nationale qui sont en première ligne, mais je reprends l'exemple du contrat de ville c'est un binôme préfecture métropole, mais après il y a tout le monde, et s'il y a des duos têtes de files, il faut impliquer tous les autres partenaires y compris la société civile. Je rajoute que toutes les associations qui jouent un rôle important dans le plan mixité sociale collège des acteurs connus de la politique de la ville depuis vingt ans comme Bas d'immeuble et connues par les collègues du département en charge de la politique de la ville. C'est aussi grâce à toutes ces structures là que le projet a pu réussir.

### **Impliquer les communes sans être soumis aux pressions locales**

**Christophe MANIBAL :** Pour répondre à la question très précise sur l'importance de faire avec l'échelon municipal. Je pense que oui, mais avec un bémol. Je donne l'exemple de la nécessité pour la sectorisation du nouveau collège Guillermy de négocier avec les communes de Tournefeuille et Cugnaux, car on a besoin d'eux pour faire de la mixité sociale. Or très rapidement le maire de la commune est sous pression des habitants qui disent «j'habite à Tournefeuille, je ne veux pas aller dans un collège qui est à 200 mètres, mais qui est tourné vers le Mirail et qui ne me plaît pas». Au lycée rive gauche quand on a parlé de remettre de la mixité, on a eu un problème avec un quartier de Colommiers. Lorsque les gens ont appris cette nouvelle, on était six mois avant les élections municipales, et il était hors de question que les élèves de Colommiers aillent au lycée Rive gauche qui était à Toulouse, alors que tout était organisé y compris le transport. Ces personnes ont présenté une liste, et le projet a été abandonné. La limite est toujours là. Ne donnons pas des armes à des gens qui ne sont pas forcément des adversaires de la mixité sociale, mais qui ne joueront pas le jeu, ne leur donnons pas trop d'importance. Dans la stratégie il faut savoir exactement quelle commune peut-être engagée ou non, car sinon on rajoute un problème supplémentaire. Donc pour moi la commune doit être sollicitée, car c'est le problème du lien entre le primaire et le collège, mais attention à ce que ce processus ne vient pas bloquer le dossier plutôt que de l'aider à se réaliser. C'est le syndrome NYMBI qu'il ne faut pas activer.

**Christian WILHELM** : D'autres exemples montrent que lorsqu'on n'a pu obtenir l'adhésion de la ville ou de la collectivité compétente sur le premier degré le projet n'a pu aboutir ou n'a pu se réaliser pleinement. N'oublions pas que les politiques sont soumis à des contraintes d'ordre électoraliste, plus sensible sur une commune que sur un département. Ne pas rechercher au mieux une adhésion, au moins une concertation peut s'avérer, me semble-t-il, effectivement contreproductif. Mais nous devons arrêter là nos échanges, leur richesse et la complexité des problèmes rencontrés montrent tout l'intérêt de poursuivre dans les prochains mois cette réflexion commune et ces échanges d'expériences. Je vous remercie chaleureusement de votre participation active et de la qualité des débats.



## Synthèse de l'atelier n° 2 GOUVERNANCE

### Formalisation de la gouvernance partenariale Pilotage stratégique et association des acteurs

Les politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires nécessitent d'établir dans la durée un partenariat solide entre l'État et les collectivités territoriales, mais aussi d'enrôler l'ensemble de la communauté éducative. Dans sa présentation de l'atelier, Christian Wilhelm, souligne l'impossibilité de travailler efficacement cette question de façon autonome dans chaque institution au risque d'être contre-productif et de ne pas pouvoir parvenir au consensus. Ces politiques demandent des modalités de travail relativement fines et des moyens qui pérennisent le projet face aux problèmes posés par le *turn-over* des responsables. Elles reposent sur des instruments complexes et multileviers, englobant les aspects institutionnels et interinstitutionnels, mais aussi l'implication des acteurs de l'ensemble de la communauté éducative. Comment organiser le débat et la concertation qui favorisent l'appropriation de cette politique par le plus grand nombre sans affaiblir la capacité décisionnaire des institutions responsables ?

#### **TOULOUSE : UNE GOUVERNANCE CONSTRUITE EMPIRIQUEMENT EN DEMANDE DE FORMALISATION**

À Toulouse, c'est au départ une volonté politique forte du président du conseil départemental, concrétisée par une première décision votée par l'assemblée départementale en juin 2016 qui va permettre d'engager le travail en commençant par une phase de concertation approfondie, sur la base d'un premier diagnostic, sans que la gouvernance de facto n'ait été vraiment formalisée. C'est donc à travers une démarche empirique que le partenariat avec l'éducation nationale et l'association des autres partenaires dans des comités de suivi ont pu se mettre en place. Le partenariat avec l'éducation nationale a également été facilité lors du lancement de l'opération par la position volontariste du ministère à l'époque, incitant au développement de politiques de mixité dont l'initiative était cependant laissée aux acteurs locaux. Toutefois le manque de concrétisation d'un conventionnement demandé à l'origine par le conseil départemental pour inscrire dans la durée l'engagement des parties n'a pas été sans problème. Faute d'un tel accord formel, la succession depuis 2015 de quatre recteurs et de trois Dasen a nécessité chaque fois de reprendre les discussions pour confirmer les engagements pris préalablement, avec des périodes d'incertitude toujours préjudiciables à l'avancée du projet.

#### **Un projet de convention toujours en attente de signature**

À ce jour seuls trois cadres contractuels formels partiels sont constitués à travers la convention générale de partenariat signée entre le conseil départemental et Toulouse métropole dans laquelle figure un volet mixité, une convention *via* Toulouse métropole signée avec l'ANRU pour l'apport d'une subvention d'un million d'euros dans le cadre du

renouvellement urbain pour la reconstruction d'un des deux collèges, et la cité éducative, mais dans laquelle le département n'est associé que de façon marginale. Le projet de convention proposé par le département à l'éducation nationale n'est, au jour de la publication de ces actes, toujours pas signé. Le conseil départemental qui s'est engagé dès 2017 à consacrer cinquante-six millions d'euros pour cette politique, dont neuf cent mille euros annuels pour les seules mesures d'accompagnement regrette que malgré ses nombreuses demandes, le ministère n'ait jamais fléchi de crédits spécifiques laissant le rectorat et la DSDEN décider de l'affectation éventuelle de moyens dans le cadre de son enveloppe budgétaire ordinaire. Des moyens ont ainsi été mobilisés au niveau académique pour cette politique de mixité, mais en prenant notamment sur les dotations horaires globales d'autres établissements, et, avec chaque année le risque de voir ces moyens disparaître faute d'engagements contractualisés dans la durée.

### **Deux comités pour associer l'ensemble des acteurs au suivi de la démarche**

Par ailleurs deux comités de suivi ont été réunis régulièrement depuis 2017. Ils répondaient également à une demande des organisations syndicales et des associations et ont été des instances clés de la relation partenariale élargie. Un comité de suivi institutionnel, reprenant la composition du CDEN, mais sans que sa composition n'ait été arrêtée de façon formelle, comprend outre les services du département et ceux de l'inspection académique, les principaux des collèges concernés, les représentants syndicaux et des parents d'élèves membre du CDEN, des représentants de la préfecture, de la ville et de la métropole. Il se réunit autant que besoin, avec quelques perturbations au moment de la crise sanitaire, pour faire régulièrement le bilan du fonctionnement du dispositif, mesurer l'avancée du projet, et valider les adaptations et les nouvelles étapes de la politique de mixité. Les séances sont toujours l'occasion de riches échanges entre les participants. Un second comité de suivi a été créé sur le point précis de l'accompagnement des familles, avec les mêmes partenaires institutionnels plus la CAF, et les associations intervenant dans ce domaine. Il permet également de suivre régulièrement ces mesures d'accompagnement et de les adapter si nécessaire.

### **Trois phases majeures de concertation**

La mise en place de cette politique a par ailleurs fait l'objet de trois phases de concertation importantes, réunissant sur cinq ans des milliers de personnes. Un premier dialogue citoyen, durant quatre mois, de septembre à décembre 2016, a permis de modifier substantiellement le projet initial du conseil départemental, la seconde période de février à la rentrée 2017 a eu pour objet de dialoguer avec les familles et les équipes enseignantes pour mettre en œuvre concrètement le dispositif. Plus récemment, à l'automne 2021, ont été conduites les réunions de concertation préalables à l'ouverture des deux nouveaux collèges et à leur sectorisation. Entre ces temps forts, des concertations plus ponctuelles sont régulièrement menées notamment avec les familles dans le cadre des écoles pour préparer les rentrées, ou pour mener des re sectorisations partielles.

## **La mise en place d'une Task force solide**

Tout au long du processus, le pilotage au jour le jour a été mené par une équipe resserrée du conseil départemental avec la vice-présidente, le directeur général adjoint et la conseillère au cabinet du président en charge du dossier, la directrice éducation et son adjointe. S'engager dans une telle politique nécessite une mobilisation de tous les instants notamment dans les phases importantes de concertation et une animation de l'ensemble des services et des équipes en mode projet.

## **L'appréciation syndicale : satisfaction et vigilance**

Le représentant de la FSU dans l'atelier a exprimé la satisfaction des organisations syndicales appréciant d'avoir été associé au comité de suivi institutionnel de cette politique et que des réunions aient été organisées chaque fois qu'en a été faite la demande. Mais deux points d'inquiétudes demeurent : l'absence de réponse du niveau national aux demandes de soutien de la démarche et de la sanctuarisation des moyens qu'elle nécessite; la façon dont s'articulent ou non politiques de mixité sociale, cités éducatives et éducation prioritaire.

## **Une articulation à renforcer avec la commune, la métropole et la politique de la ville**

Le représentant de Toulouse métropole, pour sa part rappelle que la mixité sociale dans les collèges fait partie depuis le début des années 2010 des questions abordées par la direction de la politique de la ville à la métropole et qu'elle figure explicitement depuis 2015 dans le programme huit du contrat de ville. Les questions foncières, celles du devenir des équipements scolaires fermés, comme les problèmes de transport nécessitent un partenariat fort entre collectivités. Il reconnaît par ailleurs que la cité éducative, copilotée par la ville de Toulouse qui est engagée de son côté dans un projet éducatif de territoire ambitieux, n'a pas encore vraiment donné toute sa place au département. L'Anru quant à elle a d'autant plus été intéressée à accompagner financièrement le projet, car il rompt avec une vision sectorisée et géographiquement située de l'accompagnement des populations, en donnant des perspectives de mobilité en dehors du quartier.

## **NÎMES : UN PILOTAGE ETROIT DÉPARTEMENT/RECTORAT ET UN "PARTENARIAT FORT AVEC LA VILLE**

À Nîmes c'est également le département qui est à l'initiative de la démarche, portée par la vice-présidente avec le soutien sans réserve de son président. Il s'est appuyé sur l'expérimentation lancée au niveau national et bénéficie ainsi de l'engagement de la Rectrice d'alors sur ce dossier. Souhaitant fermer un collège ghetto et répartir les élèves dans différents collèges de Nîmes avec une sectorisation en domino, la vice-présidente ne pouvait se passer de la ville pour effectuer ces resectorisations à partir des écoles. Elle a donc sollicité son homologue maire adjointe à l'éducation, de sensibilité politique différente, mais avec laquelle un accord est très vite intervenu sur l'objectif d'une mixité sociale pour la réussite de tous les enfants. La démarche s'est construite de façon empirique, sans comité de suivi, mais avec une solide alliance entre conseil départemental, Rectrice, DASEN et ville. Le copilotage

étroit de la concertation entre conseil départemental et éducation nationale a permis de conclure positivement les débats houleux en particulier avec les enseignants, qui se sont déroulés au sein du CDEN, comme lors des réunions dans les collèges. Cette démarche co-construite et le soutien de la ville ont cependant permis de gagner l'adhésion des familles du quartier comme des collègues concernés. La bascule du dispositif impliquant au final le déplacement de sept cents élèves a pu se faire sans heurts à la rentrée 2018. L'éducation nationale n'a pas mis de moyens supplémentaires particuliers si ce n'est des options nouvelles dans un collège REP recevant également des élèves du collège fermé. Les débats ont été plus difficiles avec l'agglomération pour l'adaptation des moyens de transport, le département ayant perdu la compétence en la matière.

## **GRAND LYON : LA MISE SUR AGENDA DES POLITIQUES DE MIXITÉ**

Dans la métropole du Grand Lyon, le nouvel exécutif élu en 2020 a manifesté son souhait de s'engager dans ces politiques de mixité. Une démarche avait été initiée en 2018 2019 à l'initiative du rectorat avec le soutien du Cnesco, interrompue par les échéances électorales. Le projet est ambitieux et la métropole a identifié plusieurs territoires qui pourraient faire l'objet d'une telle politique et met en place un Observatoire partenarial. Mais se pose le problème, face à la complexité du processus comme en témoignent les expériences en cours, de la capacité de la collectivité à mener de front plusieurs interventions d'envergure.

### **DÉBAT**

- Binôme stratégique et implication des acteurs

À Nîmes, sans le rectorat, le conseil départemental considère qu'il n'aurait rien pu faire. Le projet a pu ensuite se construire à partir de ce noyau initial qui est à la base de la gouvernance. C'est dans cette configuration qu'ont pu être approchés la ville de Nîmes, l'agglomération, les organisations syndicales et les parents d'élèves. La situation est identique à Toulouse, avec à contrario, les incertitudes et les retards grevant le processus lorsqu'à l'occasion de changements d'interlocuteurs, cette relation s'affaiblit. Dans un second temps, la condition de la réussite est l'implication de tous les acteurs, autres partenaires institutionnels, enseignants, chefs d'établissements, parents d'élèves, élèves, associations. Il est ainsi indispensable d'associer les communes, ou les échelons intercommunaux quand ils ont pris la compétence, car ce sont elles qui ont la charge des écoles et de leur sectorisation. L'interaction et la liaison entre l'école et le collège sont un enjeu important des politiques de mixité. Quand il n'y a pas adhésion des communes, le projet peut difficilement se réaliser, même s'il faut également veiller à ne pas être soumis aux pressions de maires sensibles à l'opinion de leurs électeurs.

- **Formalisation de la gouvernance : où placer le curseur?**

Il résulte des débats l'idée d'un conventionnement posant un cadre formel dans un premier temps. Un cadre clair doit être posé dès le départ, même si la formalisation plus précise (engagements pluriannuels, organisation de la comitologie, modalités de suivi...) peut

Intervenir dans un deuxième temps. Cet accord-cadre de départ a pour objectif de fixer les grandes orientations pour l'élaboration du projet à l'image de la première décision prise par le CD31 fixant un cadre de constats et d'objectifs, formalisant la volonté de l'ensemble des élus. Il devrait définir un engagement clair pour améliorer la mixité sociale dans les établissements scolaires. C'est un élément non négociable et non soumis à concertation à la différence des hypothèses de travail et des modalités de mise en œuvre. Cet accord qui permet de planter le décor en termes de méthodologie est indispensable pour légitimer la participation des membres de chaque institution aux différentes instances d'élaboration et de mise en œuvre du projet.

Dans un second temps des conventions formalisant plus précisément les modalités opérationnelles de mise en œuvre, seront utiles pour sécuriser l'action sans que cette formalisation ne soit paralysante. Ce conventionnement doit porter notamment sur des modalités précises d'accompagnement. Ainsi à Toulouse, le CD31 a passé convention avec des associations pour assurer l'accompagnement des élèves dans les transports, lors de la pause méridienne, ou dans l'aide au travail personnel. Mais plus largement, le conseil départemental, comme d'ailleurs les enseignants et les parents d'élèves, souhaiteraient que soit acté, dans une convention plus large, l'engagement pluriannuel des parties, dont l'éducation nationale pour pallier à l'incertitude et au risque de suppression de moyens qui pèse à chaque rentrée. Ce conventionnement consolidant les engagements des uns et des autres représente pour tous ces partenaires de l'éducation nationale une garantie minimale d'inscription de cette politique de mixité dans la durée, et qui ne peut seulement reposer sur la confiance envers des interlocuteurs qui peuvent eux changer à tout moment. Il peut s'effectuer de manière incrémentale, en gravant dans le marbre ce qui marche, étape par étape.

- **Passer d'une expérimentation à une véritable politique publique**

Pour l'éducation nationale, la politique de mixité reste encore une expérimentation alors que pour le conseil départemental c'est une véritable politique publique. D'où l'importance d'un conventionnement qui permette de dire très clairement qu'on assure la continuité et que les engagements seront suivis d'effets. Cela n'empêche pas l'autonomie dans le fonctionnement de chaque institution et une grande place faite aux équipes de terrain. Pour les représentants de départements représentés, la mixité doit être une préoccupation constante dans l'ensemble des politiques éducatives, dans les expérimentations, mais également dans les décisions de tous les jours, et aussi dans d'autres politiques comme celle du logement, ou de l'attribution par les bailleurs.

- **Comitologie *ad hoc* ou utilisation des instances préexistantes.**

La force des comités de suivi tels ceux instaurés à Toulouse est d'être composés des différents représentants des acteurs concrètement impliqués dans la mise en œuvre de la politique, plutôt qu'être des lieux d'échanges politiques entre élus ou responsables des services de l'État, ces échanges se déroulant la plupart du temps de façon bilatérale. Pour autant, des instances comme les CDEN devraient être mieux utilisées, car c'est un des rares

endroits où se retrouvent tous les acteurs au niveau départemental. Il faut cependant en revoir le fonctionnement dans certains territoires, car ils sont souvent plus considérés comme des chambres d'enregistrement que de réelles arènes d'échanges constructifs contraignant certains représentants syndicaux à en faire de simples lieux de déclarations protestataires. En Haute-Garonne, la coprésidence de ces comités par le préfet et le président du conseil général a permis que certaines des séances consacrées à la carte scolaire soient organisées dans les locaux du conseil départemental. Mais il serait souhaitable de ne pas scinder l'examen des sectorisations du premier et du second degré. Par ailleurs, il serait intéressant de voir en quoi les CDEN pourraient ou non jouer ce rôle à l'échelle régionale dans l'interlocution avec la région sur la sectorisation des lycées. Il a été demandé de ne pas oublier dans ces réunions d'inviter les directeurs d'école qui ont une véritable expertise du territoire et les contacts avec l'ensemble des familles. Il a été répondu que l'existence des comités de suivi ne pouvait à elle seule répondre aux besoins d'implication de tous les acteurs, mais qu'il importait que des modalités d'échanges entre les différentes catégories de professionnels parties prenantes soient organisées dans chaque grande institution comme cela se fait à Toulouse avec la formalisation d'un véritable réseau des acteurs de la mixité au sein de la DSDEN.

- **Cités éducatives et conseils départementaux : un sentiment d'exclusion**

Beaucoup d'interrogations subsistent sur la création de cités éducatives qui ont la particularité de s'inscrire en transversalité entre politiques éducatives et politique de la ville. La totalité des conseils départementaux représentés dans l'atelier a exprimé le sentiment d'être laissés pour compte, le rôle de chef de file de la Cité, pour les collectivités, étant assuré par les villes. La gouvernance par une troïka exclut de fait les départements, dans le cadre d'une comitologie et d'une gouvernance définies dès le dépôt du projet et conditionnant la labellisation. Or les départements par leurs compétences collèges, mais aussi celles de la prévention, de l'aide sociale à l'enfance et de nombre de politiques sociales se considèrent comme des acteurs à part entière du champ éducatif. Ce programme des Cités éducatives est ainsi vécu comme un programme descendant, voulu par l'État, sans grande lisibilité sur l'affectation des moyens, le temps imparti pour instruire les dossiers n'ayant pas réellement permis la co-construction d'un projet et la constitution de partenariats plus élargis. Du côté syndical, sont évoquées les réticences à ce qui pourrait apparaître comme une municipalisation de l'éducation, et l'opposition à une territorialisation totale de l'éducation nationale. Les cités éducatives apparaissent comme un programme national qui vient s'ajouter aux dispositifs existants sans que ne soient éclaircies ces modalités d'articulation et laissant penser que cela peut menacer l'éducation prioritaire qui reste nécessaire.

### **Repenser l'indispensable coopération entre l'État et des collectivités territoriales**

Au-delà des cités éducatives se trouve posée plus largement la question des conditions d'un partenariat efficace et équilibré entre collectivités territoriales et l'État dans un contexte où les élus soulèvent plusieurs problèmes. La continuité de l'engagement de l'État est loin d'être assurée face au *turn-over* des responsables. Comment instaurer une gouvernance stable et responsable dans des situations où l'engagement de l'État fluctue au gré des convictions et

des positions personnelles de tel ou tel haut responsable de l'administration? Dans une décentralisation dans laquelle l'État reprend la main sans donner de moyens, ou, pire ne tient pas ses engagements et n'honore pas sa parole, les effets sont désastreux sur les relations de confiance qui sont nécessaires à un partenariat efficace. Il a fallu à certains moments dans tel ou tel territoire en passer par l'organisation d'un minimum de rapports de forces pour que ces engagements soient tenus. Il importe de sortir du débat dans lequel chacun, État ou collectivité territoriale revendique la prétention de représenter à lui seul l'intérêt général, les élus en tant que représentant les intérêts de la population de leurs territoires, l'État en tant que garant en dernier ressort des principes républicains suspectant les élus d'être soumis aux intérêts particuliers. Les collectivités territoriales ont besoin d'un État qui travaille en confiance avec elle et qui prenne conscience de la montée en capacité d'expertise des cadres territoriaux alors que la fonction publique d'État s'est considérablement affaiblie dans les territoires.

### **Le besoin d'une impulsion nationale**

L'impulsion nationale donnée par le lancement officiel de l'expérimentation mixité en 2015 a joué un rôle important dans toutes les expérimentations même si certaines collectivités n'avaient pas attendu pour prendre des initiatives dans ce domaine. Mais c'était un signal clair donné à l'administration déconcentrée pour appuyer cette volonté d'agir. A contrario, la disparition de ce message clair après 2017 n'a pas facilité les démarches, et les acteurs sur le terrain sont en demande de remise sur l'agenda national de ces politiques de mixité. Le fait également que ces politiques aient été à la main du seul volontarisme des acteurs locaux laisse perplexe, car dans ce cas comment peut être tenue la promesse républicaine d'égalité lorsque de nombreux territoires qui présentent un manque important de mixité dans les établissements scolaires ne bénéficient pas de ces politiques au motif d'absence d'engagement des responsables locaux, qu'ils soient élus ou responsables de l'administration déconcentrée? Même si l'impulsion locale et la détermination des acteurs ont une importance décisive pour affronter la complexité de cette politique, l'État ne peut s'exonérer de sa responsabilité de tout faire pour en finir avec ces ghettos scolaires qu'ils soient composés majoritairement d'élèves défavorisés ou d'élèves très favorisés.

# III DIAGNOSTICS, ÉVALUATIONS, SUIVI; OBSERVATOIRES ET LIENS AVEC LA RECHERCHE

## Compte rendu de la table ronde n° 2

### QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE DANS LES POLITIQUES DE MIXITÉ SOCIALE A L'ÉCOLE?

Animateur : Régis GUYON, directeur adjoint de l'IFE-ENS de Lyon, rédacteur en chef de Diversité

Intervenants :

Choukri BEN AYED, professeur de sociologie, université de Limoges (GRESKO)

Marco OBERTI, sociologue, professeur à Sciences Po (Sciences Po-CNRS)

Maryan LEMOINE, maître de conférences en science de l'éducation, Université de Limoges

**Regis GUYON :** Cette table ronde porte sur la place et le rôle de la recherche dans les dispositifs de mixité sociale. Lorsque ces politiques publiques sont initiées, la recherche est souvent mobilisée, non seulement dans la phase de définition, mais aussi, à différentes échelles, dans la mise en œuvre. Cette participation des chercheurs est un gage de qualité, de robustesse des décisions prises, mais aussi l'apport d'une distance critique nécessaire pour réguler et redéfinir l'action en train de se faire. Les chercheurs se trouvent donc pris dans un réseau les reliant aux décideurs et prescripteurs, mais aussi aux professionnels et aux usagers. D'où les questions que nous allons traiter ensemble : comment — êtes-vous sollicités, mobilisés? Quels sont les espaces de négociation? Sur quoi portent ces négociations? Comment intervenez-vous, dans la phase de conception, tout le long du processus du projet, sur des temps de finalisation? Quelle place pour l'évaluation? Quels sont vos apports de connaissances, de conseils? Quel est votre posture ou votre positionnement? L'accompagnement se fait-il d'abord auprès des commanditaires, décideurs, des prescripteurs ou pilotes ? Ou bien, est-ce que vers, avec et pour les acteurs de première ligne ? À qui et comment rendre compte ? Comment partager ce qu'on a observé et mesuré ? Comment objectiver ce qu'on a pu observer ? Et quand, au fur et à mesure du déploiement du projet ou de la politique publique en question, quand on dévie des objectifs de départ, comment apporter les points de vigilance ? Comment réintroduire du débat ou de la controverse ? Quand vous pointez les limites, les écueils possibles — et cela arrive souvent, on peut l'imaginer — quelle est votre place et quelle place est donnée à cette force de rappel, surtout quand ce que vous observez ne correspond pas forcément à ce qui est dit, à ce qui est affiché.

#### **Au croisement de la sociologie urbaine et de la sociologie de l'éducation**

**Marco OBERTI :** J'ai plutôt l'habitude de me présenter comme un sociologue urbain qui travaille sur les questions d'éducation. Je tiens beaucoup à cette entrée par l'urbain. C'est d'ailleurs une marque de fabrique de la formation doctorale qu'on propose à Sciences Po en sociologie. Il est très difficile aujourd'hui de traiter des questions éducatives sans prendre en



compte les dimensions socio territoriales. Alors comment ? Dans le fond, les travaux que j'ai pu mener ces vingt dernières années sont vraiment au croisement de la sociologie urbaine et de la sociologie de l'éducation. Ce sont les interactions entre les deux qui m'intéressent du point de vue des méthodes. Cela implique de s'intéresser simultanément à la ségrégation résidentielle d'un côté, et la ségrégation scolaire de l'autre. L'étude que nous menons sur le rapport entre statuts d'occupation et choix scolaires montre des dynamiques très structurantes à l'échelle d'une métropole comme la métropole parisienne. Deux thèses en cours, celles de Audrey Chamboredon et Lise Lecuyer complètent ces travaux. Audrey étudie les choix résidentiels et scolaires à travers une comparaison entre Lille et Toulouse. Lise analyse de son côté les pratiques d'évitement scolaire associées aux dynamiques de gentrification dans la banlieue sud de Paris.

### **L'intérêt des comparaisons internationales**

Un autre point intéressant renvoie à la comparaison internationale (Milan, Barcelone, Amsterdam, quelques villes états-uniennes). Plus récemment on a été sollicités par la municipalité de Bogota en Colombie pour imaginer justement au croisement des politiques urbaines et scolaires des dispositifs de déségrégation dans une ville qui est très clivée entre la partie nord et la partie sud. Cela permet aussi de prendre un peu de distance avec un débat très franco-français sur la mixité, la déségrégation et de voir comment les questions sont posées dans des contextes très différents sur le plan institutionnel, mais aussi du point de vue des dimensions ethno raciales.

### **Appels d'offres, contrats Cifre, bourses doctorales : développer la commande publique**

Pour répondre à une autre partie des questions de Régis Guyon, j'ai essentiellement fonctionné dans le cadre de commandes publiques à travers des réponses à des appels d'offres (par exemple DEPP et/ou du SIES). J'ai également travaillé sur les conventions «éducation prioritaire, et plus largement sur l'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur (plus particulièrement Sciences Po et Dauphine. Une autre modalité est le financement de contrats doctoraux Cifre. Ainsi Lise bénéficie d'un financement avec une municipalité de la banlieue de Paris qui s'est posée la question de l'évitement scolaire, avec l'idée de solliciter des chercheurs plutôt que de recourir à un cabinet privé ou un bureau d'étude. Ainsi, une doctorante va étudier les dynamiques locales au croisement de l'urbain et du scolaire. Je pense que beaucoup de communes des grandes métropoles auraient intérêt à développer ce type de financement. Cela coûte peu cher à la collectivité territoriale et ça permet de faire un travail de long terme très intéressant.

### **Le parcours du combattant pour avoir accès à la donnée publique de l'Éducation nationale**

La question de l'accès aux données est fondamentale. Nous sommes dans une situation très problématique, surtout quand on compare avec d'autres pays comme les Pays-Bas, le Danemark, ou la Suède, mais parfois aussi avec des pays du sud de l'Europe. En tant que chercheurs du secteur public [CNRS, université ou autres structures de recherche publiques],

nous sommes obligés de passer par des conventionnements très très lourds, très pénibles pour accéder à des données publiques. Nous perdons un temps considérable à établir des conventions, à faire des amendements, à les actualiser, à les renouveler, etc. Ces obstacles et ces lourdeurs bureaucratiques ralentissent l'activité scientifique pas simplement des chercheurs titulaires, mais aussi des doctorants. e. s qui perdent 5 ou 6 mois de leur thèse à attendre que la convention soit signée. Heureusement, une initiative en cours [IDEE, Innovations, Données et Expérimentations en Éducation] vise à faciliter l'accès aux données en éducation) et à accompagner la recherche dans ce domaine. À terme, une plateforme dédiée sera disponible et gratuite. De son côté, le centre Quetelet permet un accès aux bases de scolarité. Il y a aussi des choses disponibles en open data qui ne l'étaient pas auparavant, et toujours la possibilité d'obtenir des données par les collectivités locales,

### **Le problème de l'anonymisation des lieux et des établissements**

Deux problèmes subsistent. Celui de l'anonymisation des lieux et des établissements. J'y ai été confronté encore très récemment dans le cadre d'une publication. Il y a un obstacle à nommer, repérer les territoires sur lesquels on travaille. Ce fut aussi le cas avec les lycées d'où proviennent les candidats à Sciences Po. L'obligation d'anonymisation est parfois absurde, car on peut repérer les établissements et les territoires à partir d'autres éléments plus factuels.

### **La question des données ethnoraciales**

Le deuxième problème concerne les dimensions ethnoraciales, qu'on va appeler d'origine migratoire en France, des dimensions cruciales pour l'étude de la ségrégation urbaine et scolaire. Si vous caractérisez le profil ethnoracial d'un établissement uniquement à partir de la nationalité des élèves, vous obtenez une donnée tronquée, qui ne dit pas la réalité du phénotype des élèves et de son potentiel impact sur son attractivité ou son caractère répulsif, voire sur d'autres logiques de discrimination qui marquent l'expérience des élèves.

### **Le hiatus entre valorisation académique et diffusion large : l'obligation de publier en anglais**

Le premier point renvoie à une tension très forte entre la valorisation dans la sphère académique et la valorisation dans d'autres sphères. On exige de nous de publier en anglais, dans les grandes revues, qui sont de fait peu diffusées plus largement dans le contexte français et peu lues par des acteurs de terrain. Cela contribue à cliver deux mondes qui gagneraient à échanger davantage.

### **Les leviers de la presse, des sites internet et des revues**

Heureusement qu'on dispose d'autres leviers pour diffuser ces connaissances dans le débat public et à travers les réseaux. J'en citerai un certain nombre. La presse : Vous avez vu que Le Monde de l'éducation ou Le Monde relaient assez régulièrement des travaux sur l'éducation. Il y a des revues en ligne, comme *La vie des idées*, *Métropolitiques* ou encore

*Diversité*, qui sont intéressantes. Il existe des supports, des lieux qui permettent, à côté des formats très académiques dont j'ai parlé, de diffuser des choses différemment, mais avec des données sérieuses, bien construites. Par ailleurs, la revue *Éducation et Formation* a recomposé son comité de rédaction avec l'objectif de renforcer son caractère académique, tout en restant accessibles à un large public dans ce domaine.

### **L'activité du Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques de Science Po (LIEPP)**

Le laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques de Science Po développe une activité très intéressante qui combine différentes dimensions : de fortes exigences académiques, l'organisation de séminaires ouverts au public, et deux types de publication des working Paper classiques, mais aussi des Policy briefs qui sont des synthèses très bien écrites, très bien présentées de recherches achevées.

### **Les auditions parlementaires**

Je termine sur le dernier point qui renvoie à notre participation aux instances de consultation par des commissions parlementaires ou sénatoriales. C'est bien évidemment un lieu où nous chercheurs nous avons notre place et un rôle important à tenir. C'est notre rôle d'y participer, en tant que chercheurs financés par des fonds publics, et de répondre aux sollicitations de nos élus et des différents lieux de représentation de la société française.

**Régis GUYON** : On voit bien combien l'accès aux données est à la fois crucial et sensible pour les chercheurs. Mais la question de la diffusion de vos travaux auprès des décideurs et des professionnels l'est tout autant. Choukri Ben Ayed, vous retrouvez-vous dans ces trois dimensions?

### **LE CHERCHEUR : ENTRE LANCEUR D'ALERTE ET TIERS PACIFICATEUR?**

**Choukri BEN AYED** : Je vais reprendre le plan utilisé par Marco Oberti dans le déroulé. Marco Oberti s'est présenté comme un sociologue de l'urbain qui s'intéresse à l'éducation, moi je suis un sociologue de l'éducation qui s'intéresse à l'urbain, donc on ne pouvait que se rencontrer. Je vais commencer par quelque chose qui n'est pas très conventionnel. Habituellement, quand j'interviens devant mes pairs, ils me disent que je suis un sociologue engagé, au sens qu'employait Pierre Bourdieu à l'époque. J'ai beaucoup de mal avec cette notion, car pour moi ce n'est pas une question d'engagement. Comme vient de le dire Marco Oberti, nous sommes payés sur des fonds publics, de l'État. Je précise que nous sommes enseignants-chercheurs, donc nous avons du temps pour faire des recherches. Alors on pourrait dire engagés dans la cité en quelque sorte. Mais nous pratiquons des sciences humaines, et cela suppose que les sociologues apportent des contributions qui ne soient pas que strictement académiques ou qui contribuent à documenter le débat public voire à faire évoluer certaines questions vives.

## **Un gouffre entre ce que savent les chercheurs et ce qu'en font les décideurs**

Moi, ce qui m'intéresse beaucoup dans le travail de recherche c'est le transfert de connaissances, car il y a quand même un gouffre entre ce que savent les chercheurs et ce qu'en font les décideurs politiques. Marco a parlé des auditions parlementaires, mais il est assez étonnant de solliciter autant la recherche sans mettre les moyens nécessaires d'ailleurs à la réalisation du travail de recherche pour nous demander de faire des rapports qui sont à peine lus et qui sont très rapidement mis aux archives sauf cas exceptionnels.

## **Recueillir le point de vue de tous les protagonistes pour faire du lien**

Pour moi le travail de sociologue, j'ai l'éducation comme entrée, mais j'ai une façon de travailler particulière. Je peux travailler sur des travaux quantitatifs, mais aussi ce que j'aime bien, c'est l'immersion. L'immersion dans des quartiers avec des associations, avec des collectivités locales, avec des comités de quartiers. Ce que je conçois en tant que chercheur c'est qu'on peut, en s'en donnant les moyens, avoir les différents points de vue de tous les protagonistes d'une politique publique. Avoir le point de vue du ministère, cela m'intéresse, mais ce n'est pas le seul angle possible. Avoir le point de vue de personnes qui habitent dans les quartiers et ont qui sont censées s'adresser les politiques publiques, m'intéresse également. Nous, chercheurs nous avons un rôle particulier, un regard privilégié, car nous pouvons circuler entre différentes catégories d'institutions et d'acteurs et donc avoir des points de vue pluriels sur une question commune. Ainsi avec Marco, nous avons travaillé ensemble avec le cabinet ministériel sur la mise en place de l'expérimentation mixité. Mais en même temps, pour ma part je travaillais dans des quartiers comme Montpellier pour essayer de comprendre ce qui coince entre l'État et les populations qui vivent dans les territoires ségrégués. C'est ce qui m'intéresse beaucoup, d'essayer de faire du lien et, autant que possible, faciliter des mises en relations qui peuvent s'avérer fructueuses dans l'intérêt des élèves.

## **Un sujet de préoccupation : les rapports entre enseignement public et privé**

Mes travaux au départ portaient sur les rapports entre enseignement public et privé, c'était mon sujet de thèse. Pourquoi au milieu des années 1990 disait-on que l'enseignement privé était plus performant que l'enseignement public? J'ai donc mis en œuvre un protocole de recherche pour vérifier cette affirmation de sens commun. Je suivais des cohortes en m'intéressant chaque année à «l'écroulement» opéré par enseignement privé. Et c'est vrai qu'à la fin de l'écroulement, l'enseignement privé était supérieur au secteur public sauf qu'il avait renvoyé les élèves qui étaient en déclin scolaire vers l'enseignement public. Cela m'a beaucoup préoccupé. J'ai beaucoup parlé depuis ce matin de sectorisation. J'ai vu pendant ma thèse un document, un bulletin scolaire où il y avait des gradations de notes avec des cases «doit changer d'établissement», c'est-à-dire on prend les élèves et on s'en débarrasse si leurs résultats scolaires déclinent. Cela interroge les effets sociaux de la régulation du système éducatif par le marché et ses impacts potentiellement violents sur les élèves. Est-ce qu'un marché scolaire est de nature à faire réussir et à promouvoir les plus faibles? Question que je me suis posée constamment à la suite de ma thèse.

## **Une étude pionnière sur les disparités territoriales éducatives à l'initiative de la Datar**

Ensuite, une série de travaux se sont engagés avec un collectif de chercheurs à la demande du ministère de l'Éducation nationale, de la DATAR, qui n'existe plus sous cette forme, et du ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur sur les disparités territoriales en matière d'éducation. Dans ce cadre nous avons travaillé sur l'ensemble du territoire français, à l'échelle départementale et on a pu établir assez clairement que les territoires les plus ségrégués étaient aussi les plus inégalitaires. Nous avons ainsi pu objectiver un lien entre ségrégation et inégalités des acquis des élèves. On arrivait ainsi à mesurer statistiquement les chances, les probabilités de réussite d'un même élève, de même origine sociale qui pouvait être très différentes d'un territoire à l'autre.

Cela pose un vrai problème éthique en termes d'égalité des chances et territoriale. Et la question des ségrégations que je travaillais plutôt qualitativement à l'époque m'a interpellé en constatant que la ségrégation en fait c'est une histoire de poupées russes. Celle-ci produit des effets délétères en chaîne. Ce sont d'abord des lieux qui concentrent les plus grands facteurs de dégradation des conditions de scolarisation. On y retrouve une concentration d'enseignants jeunes, avec un taux d'absentéisme et un *turn-over* importants. La situation est bien connue en Seine Saint-Denis avec ces parents d'élèves qui ont porté plainte, car ils estimaient que le service public ne leur était pas rendu. Il y a ces éléments de dysfonctionnements des services publics. Tout se passe comme s'il y avait un rite initiatique pour les enseignants de passer par ces territoires ségrégués, et comme si au fond ces territoires faisaient partie «naturellement» du paysage scolaire et qu'on s'y était accommodés.

## **Ne pas s'accommoder de la ségrégation, faire de la mixité un objet de préoccupation publique**

Pour ma part je n'arrive pas à m'en accommoder. C'est insupportable pour les enseignants qui y travaillent. C'est insupportable également pour les parents d'élèves qui se sentent lâchés par l'État et pour les élèves eux-mêmes qui se retrouvent dans une situation où la promesse républicaine ne leur est pas offerte. En 2015 j'ai eu l'idée d'écrire un livre sur la mixité sociale à l'école,<sup>2</sup> car je me disais que c'était une des clés de la question scolaire aujourd'hui. On ne va pas passer notre carrière à mesurer la ségrégation et à dire que ça ne va pas. On est bien obligés avec nos connaissances des processus ségrégatifs d'apporter notre contribution pour essayer de montrer comment on peut inverser la problématique ségrégative.

## **Des chercheurs lanceurs d'alarme**

À l'époque de la parution du livre ont émergé des questions qui aujourd'hui paraissent dépassées : comment définir la mixité sociale? Comment la mesurer? Comment construire

---

<sup>2</sup> Choukri Ben Ayed, *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris, Armand Colin, 2015

des indices? Je répondais à la première question que la mixité sociale est l'inverse de la ségrégation notamment. Depuis les choses ont beaucoup évolué fort heureusement nous en avons la preuve avec ces rencontres. Qu'il s'agisse de l'Éducation nationale ou de la recherche la construction d'indices statistiques de ségrégation ou de mixité sociale a beaucoup avancé même si elle demeure toujours un débat scientifique, mais avec des avancées très significatives. La question de la mixité sociale s'est constituée en enjeu politique, certes avec des variations dans le temps, mais le sujet semble à présent installé. Les chercheurs sur ce point ont fonctionné à la façon de lanceurs d'alerte avec comme je l'ai dit ce matin des travaux étaient publiés dès les années 1980. Je conçois en effet le rôle du chercheur d'un point de vue académique, mais également dans une perspective qui est celle de faire émerger des questions publiques, par le biais notamment de rencontres publiques comme ces rencontres auxquelles laquelle nous participons aujourd'hui.

Je crois aussi beaucoup au pouvoir des livres. Il s'agit d'écrire des livres compréhensibles à l'image de l'ouvrage collectif que j'ai dirigé récemment sur la question des rapports entre grande pauvreté et inégalités scolaires<sup>3</sup>. Cet ouvrage a donné lieu à des assises régionales de la grande pauvreté et de l'école à Montpellier qui ont été un excellent vecteur de circulation des connaissances sur ce sujet. Il est important également de compter sur les relais de la presse comme l'a dit Marco tout à l'heure. C'est ainsi que l'on peut attirer l'attention des politiques sur des sujets comme la mixité sociale comme ce fut le cas avec la loi de 2013 de refondation de l'école de la République où pour la première fois un article y était consacré. Cet article est le produit de tout un cheminement complexe auquel les chercheurs ont apporté une contribution significative ainsi que le Cnesco.

### **Une posture non pas de neutralité, mais de tiers pacificateur**

Sur la question posée sur le rapport avec les acteurs et l'accompagnement, il s'agit d'un enjeu essentiel. En revanche il faut reconnaître que la conceptualisation n'est pas aisée. Il s'agit pour l'heure d'une question essentiellement empirique. Le chercheur lui-même en quelque sorte est pris dans l'action, dans une démarche en train de se faire. Cela ne l'empêche pas d'avoir un regard extérieur, de tiers sans nécessairement infléchir les décisions, mais contribuer à les documenter. Il nous arrive parfois d'aller sur des terrains en constatant des conflits, des enkystements de situations. Parfois le regard tiers du chercheur peut contribuer à pacifier les relations à redonner un certain sens à l'action collective dans l'intérêt des élèves. C'est la raison pour laquelle je considère que le chercheur n'est pas dans une position de neutralité, mais de tiers.

### **La nécessité d'une commande précise**

En revanche ce rôle d'accompagnement souffre à ce jour de nombreuses lacunes. D'une part il n'est pas encadré institutionnellement. On peut espérer s'il se pérennise voire de façon plus systématique qui puisse se nouer de véritables conventions de recherche/accompagnement avec des chercheurs ou des équipes de recherches avec des cahiers des charges précis.

---

<sup>3</sup> Choukri Ben Ayed (dir), Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité, Paris, Berger-Levrault, 2021

Ceci permettrait de traiter plusieurs angles morts dans les relations d'accompagnement, notamment de préciser les rôles de chacun. Ces conventions permettraient également de mieux saisir les attentes à l'égard de la recherche. En effet nous observons de façon récurrente l'expression par les acteurs de terrain de se retourner vers la recherche. Cependant les attentes ne sont pas toujours précises et clarifiées. Rationaliser les relations entre les institutions, les acteurs et la recherche permettrait de mieux se saisir des enjeux, des questions communes à travailler, de la contribution spécifique des chercheurs aux projets menés.

**Régis GUYON :** On le voit très bien avec les deux interventions précédentes combien la place du chercheur dans la société et de son utilité sociale est questionnée, et sujette à débats. Un enseignant-chercheur doit-il seulement produire un savoir académique? Ou bien doit-il prendre en charge aussi le dialogue et la traduction de ses travaux avec les décideurs comme les acteurs. Pour vous, Maryan Lemoine, cette question de l'intervention du chercheur (Choukri Ben Ayed parlait d'immersion juste avant) dans l'action publique est au cœur de votre démarche scientifique : pouvez-vous nous présenter la nature de ces accompagnements par la recherche?

## **LE CHERCHEUR COMME ACCOMPAGNATEUR**

**Maryan LEMOINE :** Avant de répondre à cette question, je propose d'indiquer quelques jalons biographiques. Je suis enseignant-chercheur en sciences d'éducation et de la formation. Auparavant, j'ai été professeur de collège en zone sensible en histoire et géographie dans le bassin minier du Pas-de-Calais. Cela a de l'importance par rapport à un certain nombre d'éléments que je vais évoquer ensuite. Enseignant dans le secondaire, j'ai aussi assumé les fonctions de coordinateur de réseau. J'ai enfin été correspondant académique de lutte contre la violence et contre le décrochage scolaire. Ces fonctions m'ont amené à voyager dans l'institution, à découvrir différents niveaux de l'organisation, mais aussi à me déplacer dans de nombreux établissements sur un territoire assez délimité. Le bassin minier du Pas de Calais a en effet une très forte densité de population, avec des collèges assez peu éloignés les uns des autres. Les élèves pouvaient être exclus 3 ou 4 fois d'un collège, et on trouvait (presque) toujours le bus qui permettait de les scolariser. Ce qui n'est pas le cas dans le Limousin, dans la Creuse par exemple, ou encore pour les zones rurales de Haute-Vienne. Là les alternatives aux exclusions scolaires ne peuvent être pensées et élaborées sans tenir compte de ces enjeux de territoire et de mobilité, car sinon on ne sait plus où on met les élèves quand on les a exclus.

Cette activité d'acteur scolaire du quotidien m'a permis de rencontrer des élèves en grande difficulté. J'ai été amené à travailler avec eux, et dans un second temps, on m'a demandé d'aider les enseignants en difficulté face aux élèves en difficulté ou face aux élèves difficiles. C'est à ce titre là que j'ai repris des études à Lille 3. J'avais la chance de trouver, à Lille, un laboratoire de sciences de l'éducation de très grande qualité. J'ai, dès lors, approfondi un travail de documentation et d'analyse sur ce qui se jouait concernant les questions de décrochage. Je ne pouvais cependant oublier que le collège où je travaillais était, comme les établissements dont on a parlé toute la journée, un collège où beaucoup de gens, des

chercheurs notamment, venaient enquêter, sans que l'on ait ensuite connaissance de ce qu'ils en pensaient. Nous étions souvent mis sous la lumière, mais paradoxalement, nous n'étions que très peu éclairés par ces chercheurs, qui ne faisaient donc que passer. Nous parlions alors, entre collègues, de «Rapetou», pour évoquer ces personnes qui venaient nous observer, nous interroger, récupérer des données, et dont on n'entendait plus, après, parler.

### **Une démarche ethnographique au plus près des pratiques des acteurs dans des territoires circonscrits**

Je pense que cet élément a eu une incidence sur ma projection en tant qu'enseignant-chercheur. Je suis un enseignant-chercheur qui pratique l'accompagnement par la recherche. Je développe mes travaux selon des démarches de type ethnographique, c'est-à-dire que je m'inscris dans des environnements, scolaires et éducatifs, plutôt réduits, au sein de territoires circonscrits, dans et aux alentours de l'école, afin de m'immerger pendant des temps assez longs. J'y mène des observations concernant les pratiques des acteurs, mais aussi des entretiens, par exemple au sujet de la mobilisation face au décrochage scolaire ou en ce qui concerne les alternatives à l'exclusion scolaire. Je recueille et j'accumule ainsi beaucoup de données, et après un temps conséquent, durant lequel je veille à ne pas engager d'interprétations trop rapides, je commence à trier ces données et à regarder quels fils peuvent être tirés, pour envisager des approfondissements.

C'est de cette manière que j'ai développé un certain nombre de recherches en France hexagonale et au-delà, dans des espaces francophones notamment. Aller voir ailleurs, en plusieurs lieux, sur divers terrains, ce que font les acteurs éducatifs et scolaires, mais aussi les jeunes gens et les familles, sans s'appuyer sur des grilles préétablies d'observation et d'interprétation, vise en effet à éviter cette tentation de ne retenir que les grandes lignes d'un tableau trop prestement esquissé. Cela invite plutôt à regarder les spécificités de chaque configuration éducative, afin de mieux les appréhender. Cela permet ainsi de se préserver, de ce que j'appelle «l'emballage compare-hâtif», qui risque, si l'on n'y prend pas garde, de réduire ou de faire taire des éléments moins immédiatement visibles ou audibles. Éléments qui pourtant, à bas bruit, et par petites touches, permettent d'éclairer dans leurs singularités, ces configurations, et de contribuer ainsi à en comprendre les contours, les dynamiques et les enjeux, afin de documenter nos recherches et d'aider éventuellement les acteurs, s'ils s'en saisissent, à choisir et agir, avec une acuité renouvelée.

### **L'accompagnement par la recherche de la Cité éducative d'Orléans**

Je vais évoquer ici, pour expliciter ce que nous entendons par «accompagnement par la recherche», la manière d'envisager ce qui s'est engagé depuis 2019, concernant la mise en œuvre de la Cité éducative d'Orléans. Cela s'est appuyé, pour démarrer, sur le fait que plusieurs membres de notre équipe de recherche, dont moi-même avons au préalable travaillé avec certains travailleurs éducatifs, scolaires et intervenants sociaux agissant sur ces territoires d'Orléans, et de ses environs. Nous avons en particulier rencontré à plusieurs reprises, une Dasen adjointe sur des questions relevant de l'appropriation de la notion de climat scolaire dans certains établissements, ainsi qu'une responsable de la collectivité,



chargée de la mise en œuvre du PRE. Ces personnes nous ont contactés à la fin du printemps, avec le «projet de monter en labellisation», selon leurs dires, et nous ont demandé de les accompagner dans leur réflexion. Nous avons alors participé à un tour de table pour écouter différents partenaires de la future cité éducative, les entendre commencer à élaborer un certain nombre de projets, mais aussi réfléchir à la façon de s'organiser pour écrire le projet, puis pour le piloter. Durant ce premier temps, nous étions donc là, ni plus ni moins, pour renvoyer des choses, les inciter à préciser, reformuler, les aider enfin à vérifier qu'ils se comprenaient. La labellisation obtenue, nous avons alors contractualisé.

Notre collègue disait que les conditions de la contractualisation revêtent une grande importance. Pour notre part, nous avons prévu de contractualiser sur un temps long, mais il y a différents éléments qui devaient être vérifiés et stabilisés. Nous ne sommes pas juristes. Nous avons donc fait le choix de solliciter des personnes nous aidant à élaborer une convention d'accompagnement par la recherche, qui détermine les relations entre commanditaires et chercheurs, en définit les attentes. Il s'agissait aussi d'établir une convention qui permette également la circulation dans différents espaces, négociés et parfois renégociés, car il y a des portes qui s'ouvrent et des portes qui se ferment, d'envisager enfin une convention qui autorise le recueil et l'utilisation des données, puis des productions scientifiques.

Et il n'est en effet pas inutile de signaler qu'il y a, dans ce genre de rapprochement et de collaboration, des gens qui, dans les débuts, représentent les commanditaires et incarnent les institutions, mais qui sont aussi des personnes avec lesquelles le travail et les réflexions initiées durant ces premiers temps, constituent un socle de confiance et permettent une co-élaboration des modalités de travail. Mais en cours de période, certaines de ces personnes peuvent être appelées vers d'autres horizons, prendre d'autres responsabilités. La confiance et les ententes entre personnes sont des points d'appui, certes, mais elles ne sont pas assurées dans la durée. Ce qui peut fragiliser la démarche, notamment quand il s'agit d'avancer sur des chemins inédits, et d'aborder des questions et des enjeux qui peuvent soulever des incompréhensions ou nourrir des tensions. Alors la convention d'accompagnement par la recherche peut constituer un cadre de référence pour stabiliser les choses. Et si des évolutions sont nécessaires, car les objets et les discussions évoluent toujours au fil d'une démarche, cela peut faire l'objet d'avenants, qui peuvent s'appuyer eux-mêmes sur un texte préalable. Ce qui facilite sans doute réflexion et relations.

### **Trois niveaux d'intervention : instances de pilotage, entretiens d'acteurs, états généraux de la Cité**

Il s'agit maintenant d'apporter quelques éléments de précisions quant à la façon dont nous accompagnons, par la recherche, la mise en œuvre de la Cité éducative d'Orléans. Nous intervenons en effet à trois niveaux. Le premier niveau est celui du travail de réflexion et d'élaboration de la troïka constituée des représentants de l'éducation nationale, de la collectivité territoriale et de la préfecture. Nous avons en quelque sorte table ouverte pour les réunions et nous y participons en fonction de l'ordre du jour, des questions, des temporalités. Si je ne parle pas ici de ségrégation, ni de mixité sociale et scolaire, à proprement parlé dans

ces apports, il convient cependant de noter que ces questions et enjeux sont en réalité très présents dans le fil des discussions lors ces réunions, directement convoqués, ou bien alors évoqués de manière incidente durant les échanges. Une deuxième instance très importante est le comité de pilotage, plus ou moins élargi selon les questions soulevées, le calendrier, les objets. Nous y sommes aussi invités. Et dans ce cas, nous essayons de « challenger » les participants et les décideurs chargés de piloter la Cité éducative, en nous appuyant notamment sur les apports des recueils réalisés, au début de l'accompagnement par la recherche exercé pour cette cité éducative. Nous avons en effet effectué, début 2020, une soixantaine d'entretiens avec des praticiens de terrain : éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux, CPE, cadres de différentes institutions et associations, mais aussi avec des élèves, des parents, et enfin avec quelques travailleurs précaires qui s'occupent de plus précaires qu'eux. Il s'agissait de rencontrer des acteurs « en première ligne », au sein de ces quartiers. Les données recueillies sont venues compléter, discuter les données issues des tableaux de bord des institutions ayant instruit le dossier de labellisation. Elles ont aussi permis de mettre à jour la variété des représentations initiales de ce que pouvait être la cité éducative, de saisir la diversité des ressources du territoire. Elles ont enfin permis d'entendre exprimés les espoirs suscités par la mise en œuvre de ce programme de la cité éducative. Ces rencontres et ces entretiens ont par ailleurs contribué à apprécier en quoi et comment les publics se sentaient assez ségrégués, à mettre en exergue l'idée que les parents et les enseignants, même s'ils ne le disaient pas toutes et tous avec ces mots-là, avaient conscience de cette assez faible mixité sociale dans les deux quartiers et les établissements scolaires.

Ces données ont, dès lors, alimenté les états généraux de la Cité éducative. C'est là le troisième niveau de notre intervention. À Orléans, la Cité éducative a la particularité de comprendre deux quartiers prioritaires de la ville. L'un, « l'Argonne » est dans la périphérie immédiate du centre-ville. L'autre, « La Source » est plus éloigné, et situé de l'autre côté de la Loire. Il faut près d'une demi-heure de trajet en transport en commun pour s'y rendre. L'enjeu est notamment de voir comment progressivement faire « Cité » éducative, c'est-à-dire comment faire société, comment faire vivre ensemble des gens qui, dans cette République parfois bousculée, ne se sentent pas toujours pris en compte, écoutés, et qui parfois ne se rencontrent pas. Nous avons alors fait en sorte de leur faire connaître ce que nous avons recueilli comme données, de leur proposer de les discuter et de les analyser avec eux. Pour cela, nous avons fait en sorte, avec les membres de la Troïka et le comité de pilotage, que les différents acteurs aient l'occasion de se réunir de manière périodique lors de ces états généraux, et ainsi d'échanger régulièrement afin de pouvoir parler, penser et concevoir des actions de manière collective et ainsi mettre en œuvre, de manière effective, la cité éducative.

### **Deux postulats : révéler les experts du quotidien, contrer les logiques de silo**

Cet accompagnement par la recherche se développe donc sur la base de la participation et de la rencontre des acteurs de terrain, dont les apports sont considérés comme essentiels pour déployer ce programme. Pour y parvenir, cette démarche est fondée sur deux postulats. Le premier est que les praticiens sont considérés comme des experts du quotidien, des experts d'usage. Mais ils sont des experts qui s'ignorent. D'une part, ils n'ont pas, le plus souvent, conscience de l'expertise qu'ils détiennent, ou bien alors, ils ne situent et ne pensent

pouvoir légitimer cette expertise que dans le cadre de référence de leur mission ou de leur professionnalité. D'autre part, ils s'ignorent entre eux en tant qu'experts, et il n'y a que très peu de circulation des savoirs entre les acteurs. Avec les fonctionnements institutionnels ordinaires, les logiques de silo sont déjà importantes et il semble qu'ils s'imposent en effet de manière d'autant plus prégnante que les acteurs doivent se retrouver sur des objets en construction et des périmètres moins bien délimités. L'incertitude pourrait ouvrir des perspectives, offrir des marges de manœuvre, mais quand les acteurs se trouvent en situation de devoir partager leurs incertitudes plus qu'autre chose, nous observons des logiques de repli, voire des risques de retrait. Ce qui peut renforcer encore les cloisonnements.

C'est là le second postulat. Les acteurs travaillent prioritairement dans leur champ respectif. Ils travaillent très bien avec les gens de proximité avec lesquels ils ont l'habitude de le faire. Mais ils n'ont que très peu conscience des potentialités qu'ils peuvent représenter et déployer s'ils arrivent à articuler leurs apports. Malgré les injonctions au partenariat et malgré les engagements en ce sens, les fonctionnements institutionnels imposent le plus souvent, dans la durée, leurs logiques. Il convient donc de les aider, de les «assurer» dans leur capacité à s'ouvrir aux considérations, représentations et conditions des autres. À travers les États généraux, nous agissons par conséquent comme un tiers, afin d'aider les acteurs à apprendre les uns des autres, et à concevoir ensemble des projets, à les mettre en œuvre, à analyser leurs pratiques et leurs choix, à développer leurs capacités, enfin à les auto-évaluer, pour être capable de les ajuster, ensemble dans la durée. Nous travaillons donc à ce que les acteurs ne pensent plus seulement leurs actions en fonction de leur institution, ou par rapport à leur mission, mais aussi en fonction du territoire, des ressources, des besoins des populations, qu'ils ont sont invités à identifier et appréhender progressivement et collectivement. Tout ce qui peut contribuer au développement d'une culture commune de territoire est donc favorisé dans cette démarche.

### **Une restitution mettant parfois le chercheur en situation périlleuse**

**Régis GUYON :** Je reviens vers vous, Marco Oberti. Est-ce que vous vous retrouvez dans cette activité d'intervention, d'accompagnement au changement ?

**Marco OBERTI :** Oui je veux bien raconter une de mes premières expériences dans le cadre de l'évaluation d'un programme européen au Val-Fourré à Mantes-la-Jolie. L'idée était d'observer dans la sphère périscolaire le rôle des ressources locales, des animateurs de rue, etc. Je pensais faire mon travail sérieusement en décrivant une réalité qui conduisait en fait à relativiser l'«efficacité» du travail des animateurs de rue et mon expérience a été terrible. Lors du rendu du rapport, la salle a réagi durement en considérant que je les avais trahis, qu'ils avaient accepté des entretiens avec moi, qu'ils avaient livré des choses de leur expérience quotidienne tout un matériau que j'avais tenté de retravailler avec le rôle qui me semblait être le mien. Ça a été pour moi dans ma carrière de chercheur l'expérience la plus terrible.

## **Des endroits où la recherche serait utile, mais n'est pas désirée**

**Choukri BEN AYED** : Par rapport à la notion d'intervention, je précise que les termes ne sont pas très clairs entre accompagnement, intervention, etc. L'intervention suppose une action, un accompagnement un rôle tiers. Ce n'est pas très clair tout cela. Cela doit s'affiner. Cela ne peut se faire que par l'expérience. Par contre, la position d'un chercheur sur le terrain invité par une collectivité peut être inconfortable. Il y a la position en quelque sorte imposée au chercheur de servir de «caution» d'une politique par exemple. Certains d'acteurs publics sont en attente de cela : on a travaillé avec des chercheurs donc ce qu'on fait est sérieux. Ce n'est pas la position que l'on souhaite. Nous ne sommes pas dans un rôle de caution, mais pour interroger pour essayer de comprendre. Cela suppose un temps long, mais surtout des relations de confiance, de compagnonnage en somme. C'est bien entendu plus compliqué quand on accompagne un terrain dans lequel on a l'impression que les acteurs font l'inverse de ce qu'on penserait qu'ils devraient faire et c'est compliqué à exprimer.

Autre élément qui doit être travaillé si on fait un peu le bilan notamment de l'expérience de Maryan Lemoine à Orléans ou d'autres qu'il pourrait raconter. Il y a un biais. Les gens qui viennent vers nous, je ne dis pas qu'ils pourraient se passer de nous, mais ce sont les gens les plus ouverts à entendre un discours qui ne va pas forcément dans leur sens cela ne pose donc pas vraiment de difficultés, on est d'accord sur les mêmes principes et les mêmes objectifs. Ce qui nous pose problème, je l'ai vécu dans une autre ville pas loin d'ici, c'est que là où il y a des lieux où il y aurait besoin de recherche et que les acteurs y sont rétifs. En toute honnêteté, quand nous étions avec Marco Oberti dans l'accompagnement des sites sur la mixité sociale, il y avait des lieux où on nous disait là vous ne pouvez pas y aller. Or c'est certainement dans ces lieux où l'on ne voulait pas de nous que nous aurions certainement pu être utiles. Alors parfois, personnellement, j'y suis allé quand même pour comprendre le refus de se faire accompagner. Mais il y a ce biais de ne pouvoir bien travailler qu'avec les gens qui sont déjà bien disposés ce qui pose d'évidentes questions de disparités.

## **Introduire progressivement la dimension réflexive de l'effet miroir**

**Maryan LEMOINE** : J'ai parlé de la méthodologie de la recherche telle que je la pratique. Mais l'accompagnement par la recherche nécessite de mettre en œuvre des dispositions et des dispositifs très particuliers pour entrer dans des formes d'accompagnement qui soient progressives. Cela passe par de la présence, des échanges réguliers, l'élaboration de la confiance, nous l'avons déjà pointé. Cela passe également par des temps de restitution qui s'inspirent un peu de celles pratiquées dans le cadre de la sociologie de l'intervention, sans viser, cependant, dans les premiers temps, à des conversions. Il s'agit d'abord en effet d'aider les acteurs à prendre conscience et connaissance de ce qui est en jeu, y compris dans les manières distinctes de percevoir cela, puis il s'agit de les aider à partager leurs façons de concevoir leur travail et les objets qu'ils mettent au travail. Au début, nous ne sommes qu'engagés dans le processus qui se met en œuvre avec les acteurs et par les acteurs. Nous ne visons alors qu'à les accompagner dans la compréhension de ce qu'ils sont et de ce ils font, mais en ne le faisant pas seulement de manière cloisonnée, avec chacune ou chacun

d'entre eux. Nous agissons avec eux au sein de collectifs qui s'élaborent, et que les rencontres et les objets de ces rencontres contribuent à constituer sur le territoire considéré.

**Régis GUYON** : C'est l'effet miroir

**Maryan LEMOINE** : Il y a quelque chose de l'effet miroir, effectivement. Mais il convient aussi de considérer les dimensions réflexives variées de cet effet miroir, car, comme je l'ai dit, nous contribuons à mettre au travail cette réflexivité de manière individuelle, mais aussi de manière collective. À entendre ce qui se joue concernant les actions en faveur de la mixité sociale à l'école, et à tenir compte de ce qui se joue au sein des Cités éducatives, dont il a été fait mention, à plusieurs reprises, aujourd'hui, il me semble que les démarches mises en œuvre, sont de l'ordre du tâtonnement, de la négociation, de l'élaboration progressive. Et il m'apparaît donc qu'elles relèvent de la capacité à faire des choix et à les assumer collectivement pour pouvoir les porter, les mettre en œuvre et en analyser les effets ensuite, en fonction d'une stratégie peu à peu élaborée.

Cela peut alors participer de l'émergence, à l'échelle locale, d'une reconfiguration des politiques publiques territorialisées. Ce qui peut être bien venu quand cela est en phase avec ce qui a été pensé de manière concertée, et est recherché et assumé de manière solidaire pour améliorer les choses, en s'appuyant sur les ressources identifiées sur le territoire considéré. Mais il n'en va pas toujours de même. Cela peut aussi se passer de manière moins satisfaisante, plus chaotique, sans accord suffisant, et cela peut parfois conduire à des apories. On entend ainsi des airs déjà joués, qui se trouvent rejoués, alors qu'une part «des solistes» pensent qu'il serait nécessaire de changer de partition et de «formation musicale». On constate ailleurs que des mises en action sont plutôt de l'ordre de l'empilement, de l'addition d'éléments pré établis, et apparaissent peu en phase avec les conditions locales. On voit enfin parfois que les acteurs d'une institution semblent vouloir/pouvoir imposer leur vision, leur schéma et annihiler toute possibilité de co-construction.

Si nous observons que les gens s'engagent dans des directions qui risquent de les mener vers des impasses, ou nourrir des frustrations, nous considérons alors que nous devons les alerter. Et nous le faisons en nous appuyant, pour cela, sur l'analyse de la situation et de ses enjeux, sur les données empiriques et leurs interprétations, mais aussi sur les apports d'expériences et de savoirs que nous mobilisons. Ces apports peuvent être tirés de démarches de recherche antérieures ou issus des travaux initiés par d'autres, avec lesquels nous dialoguons. Cet usage du contrepoint n'est pas systématique, mais il peut être utile et éclairant dans le cadre de cet exercice de l'accompagnement par la recherche, car il alimente la réflexion, propose de se décentrer, et aide enfin à prendre du recul, selon des formes de triangulation qui évitent ainsi d'être trop prescriptif ou de mettre la focale trop directement sur tel ou tel acteur. Cela est cependant à manier avec tact et mesure, car les configurations d'acteurs sont toujours situées, les histoires toujours singulières. Il convient donc de veiller à ne pas sombrer dans des formes de simplification de la réalité, au risque de réduire les capacités et volontés d'initiative des acteurs concernés.

C'est ce que nous avons fait au début de la démarche avec une responsable de PRE qui était une «femme forte», très investie et clairvoyante, impliquée au cœur d'un réseau extraordinaire. Elle comprenait très vite, allait très vite et avait la confiance de tout le monde, y compris de nous-mêmes, qui étions embarqués dans cette dynamique. Mais nous observions que ce mouvement, et la direction qu'il commençait à dessiner, pouvaient dérouter certains acteurs, car ils alimentaient un risque de voir la Cité éducative, n'être à moyen terme, que la duplication de ce qu'elle avait bâti précédemment, pour en faire un maxi PRE. Durant plusieurs mois, nous avons apporté des éléments d'analyse à sa connaissance, comme à celle du collectif qui s'engageait avec elle et autour d'elle, afin de montrer que le projet ne se situait pas dans le même paradigme, qu'il convenait sans doute d'envisager un changement d'échelle, mais aussi que les enjeux étaient plus larges et que cela nécessiterait donc d'apprendre collectivement à concevoir et à travailler autrement. Ainsi s'est peu à peu enrichi un questionnement qui a permis d'irriguer une culture collective en gestation au sein de ce programme. Ce faisant, cette actrice a compris qu'il fallait faire évoluer sa pratique et s'ouvrir aux autres. Ce qui a servi avec énormément de force le développement du dispositif et celui de la démarche.

Nous aurions pu dire dès le début : «vous faites fausse route, vous vous êtes trompés». Mais cela serait apparu comme une approche teintée de jugement et inutilement normative. Nous avons plutôt considéré qu'il était plus pertinent d'éclairer ce qui était en œuvre, apporter des données complémentaires afin d'aider à appréhender la complexité de la situation, alimenter et soutenir la réflexion collective, pour encourager les acteurs à mieux travailler ensemble et à structurer leurs démarches et leurs actions en fonction de leurs propres ressources et de leur stratégie peu à peu affinée.

## **RECHERCHE ET ÉVALUATION**

### **Un appui méthodologique a l'autoévaluation des équipes**

**Regis GUYON** : Passons aux questions dans la salle.

**Question** : Où en sont les outils d'évaluation? La thématique de la table ronde évoquait l'évaluation, l'accompagnement et le suivi, et j'aimerais qu'on puisse vous entendre à ce sujet.

**Maryan LEMOINE** : Quand la future troïka a fait appel à nous pour qu'on les «challenge» d'abord et qu'on les accompagne ensuite, le soir de la journée inaugurale de notre entrée sur le terrain, lors d'une réunion officielle en mairie, le préfet ou son représentant a dit : «on est très contents d'avoir l'attache de chercheurs, car ils vont pouvoir évaluer l'ensemble de ce que nous faisons». Dans la foulée, nous avons pris à notre tour la parole et nous avons dit : «nous ne sommes pas là pour évaluer, nous sommes là pour accompagner et dans un deuxième temps, peut-être, à travers l'idée de faire émerger une ingénierie de projet qui soit pertinente, efficace. Et en réponse avec les compréhensions et les enjeux du territoire, peut-être que nous pourrions aider à doter les professionnels d'outils d'auto-évaluation de ce qu'ils produisent». Car l'enjeu des Cités éducatives à 25 ans, c'est que les gens soient en capacité de savoir véritablement où ils en sont, comment ils ajustent leurs interventions pour aller plus

loin. L'enjeu ne réside pas dans la recherche d'évaluation externalisée ou internalisée, qui seraient effectuées par des gens qui ne feraient que passer et seraient peu comprises et encore moins maîtrisées par les personnes qui agissent. L'enjeu nous semble plutôt de voir comment les acteurs peuvent peu à peu se doter des principes d'autoévaluation de ce qu'ils font, des effets que cela peut avoir, et ainsi de développer leurs capacités à apprécier l'adéquation de ce qu'ils apportent, aux besoins et objectifs définis dans le cadre de l'action publique.

### **Ce qui intéresse les chercheurs n'est pas d'évaluer, mais de mesurer les effets**

**Choukri BEN AYED :** C'est une question très générale. À titre personnel, je ne pense pas que les chercheurs font de l'évaluation. Ce n'est pas leur travail pour une raison simple, car il faudrait se poser la question : évaluer quoi? Le terme d'évaluation est polysémique et a une connotation managériale si ce n'est néo-libéral. On voit trop dans les politiques publiques et c'est parfois caricatural comme dans certains contrats de ville; comment certains acteurs sont amenés à mettre en place, concevoir leurs dispositifs d'évaluation avant même d'avoir pensé ce qu'ils devaient faire. Parce que ce qui intéresse les financeurs, c'est un rapport d'évaluation, mais souvent c'est purement formel. Les acteurs sont tétanisés par le fait de cocher les bonnes cases et il n'y a pas de place pour la créativité. Ça intéresse peut-être les cabinets de consultants, les conseils, mais pas les chercheurs.

Ce qui nous intéresse, c'est de mesurer les effets. On met en place un dispositif, qu'est-ce que ça va produire comme effets? Ce peut être des effets qui ne sont pas du tout ou qui peuvent ne pas être quantifiables, mais qui peuvent aussi ne pas être prévus au départ en quelque sorte. Il y a un sujet qu'on n'a pas abordé, j'en profite pour le dire, s'agissant de la mixité sociale qui nous rassemble; c'est une question qui n'est pas encore posée, mais j'y réponds quand même, car c'est une réponse qui fait toujours débat : comment «évaluer» les effets de la mixité sociale? Il peut y avoir une focalisation dans l'évaluation de la mixité sociale autour d'une logique que l'on pourrait qualifier industrielle : les seuls effets pertinents seraient ceux sur la réussite scolaire. Quand on a dit ça, on a appauvri l'objet. On ne peut pas y mettre ce qu'on a entendu depuis le début de la journée les camaraderies, les échanges entre les élèves, ce que ça va construire de leur être social plus tard en étant confrontés à l'altérité très tôt. Donc il y a des choses qui moi me paraissent essentielles : faire monde commun c'est une expression que j'aime beaucoup, mais qui ne peut pas passer par le crible d'une évaluation froide, c'est une dimension que l'on peut «évaluer» objectivement, mais plutôt qualitativement. Voilà pourquoi le mot évaluation me paraît piégeant. Il risque de se resserrer sur un objectif restreint alors que l'action humaine est beaucoup plus vaste que cela.

### **Analyser les processus et ce à quoi on ne s'attend pas**

**Marco OBERTI :** Je vais être très court, car la question est très vaste. Ce qu'on essaie de faire en deux ans, c'est de former des étudiants à la boîte à outils de l'évaluation des politiques publiques. Aujourd'hui il y a une multitude de méthodes. Il y a différentes définitions de l'évaluation de l'action publique. C'est donc très compliqué. Ce qui me semble peut-être intéressant c'est de dire deux choses : Il y a un volet qui est plutôt traité par les sciences

politiques qui concerne la mise sur agenda et la façon dont une mesure, un dispositif est construit, est pensé. Les instruments, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galés parlent des instruments de l'action publique. Comment on fait le choix d'utiliser certains instruments et pas d'autres dans un domaine de l'action publique, et comment il est mis sur l'agenda, comment il est reconfiguré, en fonction de quelle conception. Ça, c'est un volet très intéressant. Et puis il y a un peu ce que disait Choukri Ben Ayed, ce que fait la sociologue c'est de regarder ce à quoi on ne s'attend pas. Nous en l'avons bien vu par exemple sur l'analyse de la réforme du pseudo assouplissement de la carte scolaire en 2007 2008. Un des effets pervers, c'est-à-dire non voulus de cette réforme, avait été, dans la comparaison faite entre la Seine-Saint-Denis et les Hauts de Seine, de renforcer chez certaines parties de la population le sentiment d'être discriminées et de prendre la mesure de l'ampleur des inégalités entre leurs propres établissements et ceux des autres alors que ce n'était pas du tout cela que voulait la réforme d'assouplissement de la carte scolaire. Pourtant, qualitativement, dans les entretiens avec les parents qui avaient d'ailleurs pour beaucoup essuyé un refus dans leurs demandes de dérogations c'est ça qui s'exprimait. Une chose aurait été d'avoir une conception restrictive de l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire en sociologie c'est aussi intéressant de voir de façon plus large et plus qualitative la façon dont les gens vont percevoir leur propre situation en l'occurrence concernant leur collège de secteur. Après sur les méthodes c'est vraiment une grosse discussion on n'a vraiment pas le temps.

### **Quelle animation nationale de la relation recherche et politiques de mixité sociale à l'école?**

**Étienne BUTZBACH :** Une remarque et une question. La remarque : au stade où on en est, je me demande si l'intérêt de la recherche, dans le cadre de notre réflexion aujourd'hui, ne renvoie pas à deux aspects essentiels. La question de l'objectivation qu'évoquait Marco Oberti, la façon dont on est capable d'objectiver ce dont il est question. La matière est considérable. C'est aussi bien la question de l'impact sur les élèves ou celle du processus en termes d'analyse des dispositifs de politique publique. Et là on a besoin d'un regard tiers, qui permette d'objectiver, d'apporter les éléments qui permettront aux équipes de mener une évaluation intelligente. Et puis il y a le deuxième élément c'est plutôt ce dont nous a parlé Maryan Lemoine, c'est la question de la maïeutique, de la réflexivité, de la constitution d'espaces réflexifs et l'intérêt du regard tiers qui permet ce regard réflexif.

Ce sont ces deux fonctions qui me semblent essentielles. La question que j'avais à poser par contre c'est qu'en est-il de l'animation nationale de cette relation entre politiques de mixité sociale et recherche? Marco Oberti l'évoquait à travers l'accès aux données. Mais il y a un problème majeur : il n'y a pas aujourd'hui d'animation nationale de cette question de la réflexion sur : où en est-on de ces politiques publiques de mixité? Quel lien avec la recherche? Comment mettre en place un véritable programme national de recherche dans ce domaine? Le conseil scientifique qui a été mis en place n'a jamais vraiment fonctionné comme devrait fonctionner un conseil scientifique. Il y a des études qui ont été faites, mais Marco Oberti parlait de ces études qui restent dans des tiroirs. On voit bien qu'il y a urgence



à ce qu'il y a aujourd'hui une véritable politique publique qui ne soit pas laissée aux seuls acteurs locaux, mais une politique d'animation au niveau national.

**Régis GUYON** : Donc une politique de recherche, mais aussi une politique tout court pour le coup.

### **Cités éducatives : Un découplage problématique entre pilotage politique national et mobilisation de la recherche**

**Maryan LEMOINE** : Je vais répondre en soulevant un paradoxe. Je rappelle que je ne parle pas de mixité sociale, mais du programme des Cités éducatives pour développer mon propos. L'ANCT a fait un certain nombre de choses et de manières très régulières auprès de praticiens, des pilotes, des membres des troïkas, etc. Mais nous constatons que le fait d'appartenir à des groupes de réflexion au niveau national, composés de chercheurs et de praticiens chercheurs qui s'intéressent aux questions des Cités éducatives et aux formes diverses d'accompagnement et de recherche, n'est pas véritablement pris en compte. Pourtant dans ces groupes sont développées des analyses transversales, sur la base de discussions concernant de nombreux terrains. Et cela semble représenter un potentiel de questionnements, en même temps que cela permet d'avoir accès à de nombreuses données et analyses qui pourraient être précieuses pour faire avancer la connaissance et la réflexion, y compris pour celles et ceux qui sont en charge du pilotage national.

Or ces éclairages potentiels sont laissés dans l'ombre, si l'on m'autorise cet oxymore. Les pilotes locaux, mais aussi les acteurs, sont quant à eux en attente de ces mises en perspectives qui permettent non seulement de les éclairer sur ce qu'ils font et coconstruisent, mais aussi d'appréhender les indications et incitations nationales, en les analysant aussi à la lumière de la multiplicité des situations rencontrées sur divers territoires, afin de murir leurs réflexions et leurs choix concertés. C'est d'ailleurs un élément important pour ceux qui sont engagés dans des labellisations plus récentes que de pouvoir dialoguer avec des chercheurs issus de laboratoires qui ont une première expérience et participent par ailleurs à des réflexions au niveau national. Il me semble dommage que cela ne soit pas suffisamment appréhendé et approprié au niveau du pilotage politique national.

**Régis GUYON** : Comment toute cette réflexion est partagée, rendue publique, diffusée?

### **Rompre avec l'injonction d'efficacité pour apprécier les avancées**

**Choukri BEN AYED** : Pour répondre à la question d'Étienne Butzbach, je ne sais pas si vous êtes au courant, mais maintenant les établissements scolaires comme les universités rentrent dans des processus d'auto-évaluation à la façon du *new management public*. C'est une approche qui interroge. L'idée, ce n'est pas qu'il ne faut pas évaluer les établissements scolaires. Ce n'est pas la question. Mais force est de constater que ce type d'évaluation braque les enseignants peut mettre en porte à faux les enseignants et le chef d'établissement. Il aurait suffi à l'État de consulter dix chercheurs et on aurait dit à l'État ne faites pas comme ça. Ce n'est pas comme ça qu'on peut faire avancer les pratiques pédagogiques. Sur la

question de l'objectivation de la mixité sociale, c'est une question très complexe. On peut faire une objectivation à court terme, on a affecté les élèves ailleurs et on modifie des indices de ségrégation. Mais ce n'est pas satisfaisant. Si on en reste à la logique industrielle que j'évoquais précédemment en se centrant sur la dimension des résultats scolaires, ce qui va nous intéresser, comme pour la cohorte Badiou à Toulouse c'est ce qu'il va se passer au DNB voire à l'entrée en seconde. Ce qui veut dire quatre ou cinq ans d'attente avant que la cohorte n'arrive en fin de son cursus au collège, et ensuite on peut mesurer effectivement. Les sciences humaines et sociales ne sont pas des sciences exactes. Lorsqu'on s'interroge sur «l'efficacité» de la mixité sociale on omet de poser l'interrogation complémentaire concernant les effets délétères de la ségrégation scolaire déjà bien documentés.

On peut faire un parallèle avec le rapport Moisan Simon de 1997 et toutes les recherches sur l'éducation prioritaire de Denis Meuret et d'autres. C'est une réponse étrange : on nous dit que l'éducation prioritaire ne fait pas mieux réussir les élèves, elle ne joue pas son rôle de rattrapage. Mais ces travaux nous disent également que peut-être la situation aurait été pire s'il n'y avait pas eu l'éducation prioritaire. On n'est donc pas dans des sciences exactes. Je discutais avec Marco Oberti tout à l'heure sur les échantillons témoins à Paris, etc. Mais ce n'est pas évident pour prendre le cas de Toulouse ou d'ailleurs. Les élèves sont mieux là qu'ils n'étaient dans le quartier du Mirail avec des seringues et des dealers au pied du collège. Je n'ai pas besoin de mettre en œuvre un modèle de régression statistique pour savoir que ces collégiens devaient aller ailleurs. Et ces dégâts, s'ils avaient été obligés de rester dans leur collège d'origine, personne ne se posait la question de les évaluer. Il y a donc nécessairement une dimension politique dans l'évaluation, de choix politiques.

### **La restriction de l'accès aux données publiques, un problème politique?**

**Question :** Tout à l'heure Marc Oberti parlait de la difficulté d'accéder à certaines données pour avoir tous les outils pour bien étudier les choses. Est-ce seulement de la lourdeur administrations ou est-ce que ça cache autre chose de la part des exécutifs?

**Marco OBERTI :** La DEPP concentre l'essentiel des données pertinentes pour travailler sur l'éducation en France, avec le SIES pour l'enseignement supérieur. La fonction première de la Depp ce n'est pas de travailler les bases de données de telle façon qu'elles soient accessibles aux chercheurs du CNRS ou d'autres structures, c'est de répondre à des demandes du ministère sur des tendances, différents niveaux scolaires, des résultats, des dynamiques... Ce sont des questions de régulation du système éducatif qui organisent la production des données, leur traitement et le calendrier de la DEPP. Effectivement, il y a des données qui, si elles étaient totalement accessibles aux chercheurs, permettraient de traiter des questions qui peuvent apparaître délicates pour raisons politiques. Pour le coup ça permet de faire le lien avec la question précédente. Je suis plus pessimiste que Choukri Ben Ayed. Je ne vois pas quel candidat aura le courage de mettre dans le débat public la question de la sectorisation scolaire, des rapports enseignement public et privé.

### **La question récurrente du poids de la ségrégation urbaine**

**Question :** Je viens du social. Quand on regarde toutes les situations et problématiques que peuvent vivre un individu, notamment là sur la question de la mixité sociale, il faut avoir un regard global. Certes l'école, mais comme l'a dit ce matin le Conseil régional et je trouve ça très important, il y a aussi le quartier dans lequel on vit. Que l'on vive bien ou mal, c'est déterminant pour son rapport au monde et aux autres. Je suis assez âgée pour avoir connu quand j'étais étudiante cette disposition qui avait été promue pour des enfants issus de l'immigration du CV anonyme pour pouvoir accéder à l'emploi. IL y a ainsi plein de choses qui sont déterminées de façon globale pour tous ces individus. Bien sûr l'école est une chance, mais est ce qu'on ne peut traiter que la question de la réussite à l'école?

**Marco OBERTI :** On pourra en discuter longtemps, mais il y a d'autres choix possibles, d'autres choix scientifiques. Moi je préfère entrer par l'urbain que par l'école. Si je rentre par l'urbain, c'est que je pense que les principes de structurations de la société sont d'abord bien plus puissants de ce côté-là avec des répercussions ensuite sur la façon dont l'école s'inscrit en plus par la sectorisation dans des échelles territoriales très précises, et est prise dans ce mécanisme-là. Pensons à la loi SRU qui a évolué dans le temps et qui a pour principe de mieux répartir le logement social en fonction de la taille des territoires concernés sur l'ensemble des communes. Vous voyez ce qui se passe. Effectivement il y a eu des choses intéressantes. Mais on voit bien que l'idée même d'aller en amont de la ségrégation scolaire sur le peuplement des quartiers se heurte à des logiques clientélistes, des conceptions du peuplement de son territoire. Et c'est pour cela que je faisais état de mon pessimisme.

#### **La possibilité d'activer le levier de la sectorisation sans attendre les mutations urbaines**

**Choukri BEN AYED :** Je répondrai différemment de Marco Oberti, car dans mon livre sur la mixité sociale je commence comme cela sur les travaux concernant la mixité urbaine. N'oublions pas, et Marco le sait très bien, que le thème de la mixité dans le champ académique n'est pas un thème très admis pour des raisons qui seraient trop longues à expliquer. Je fais le chemin inverse de Marco, car je transforme son pessimisme en optimisme. Le logement, je ne suis pas fataliste, mais un peu quand même, on connaît tous le rapport de la Cour des comptes sur la Politique de la ville. 40 ans de politique de la ville on n'a pas amélioré la mixité urbaine. Peut-être que ça va évoluer, mais c'est un processus long quand même. Et en ce qui concerne la question de l'habitat, il y a une inégalité encore plus forte à l'égard de l'habitat qu'envers l'école parce que les gens qui ont les moyens d'acheter leur logement, quel dispositif allez-vous leur imposer pour acheter leur logement dans ce quartier plutôt qu'un autre? Ce secteur dépend largement du marché voire même de la spéculation, ce n'est pas une question de politique publique, mais de marché. Et une grande partie des gens qui nous intéressent en matière de mixité sociale sont aussi ceux qui sont propriétaires de leurs logements. Or on a autre chose en matière d'école, c'est vrai que ça peut ressembler à la loi SRU, mais pas tout à fait, on a la sectorisation.

Et si le politique comme l'a dit Marco Oberti voulait être sincère sur la sectorisation, il ne devrait pas faire la distinction entre des propriétaires et des locataires. Là il y a un levier un peu contraignant qui est plus fort que ceux dont on dispose dans le champ de l'urbain. Et c'est pourquoi depuis ce matin on dit qu'on ne va pas attendre qu'on ait fait la mixité sociale

dans les quartiers pour la faire dans l'école. On peut montrer qu'on peut la faire dans l'école même si on ne l'a pas faite dans les quartiers et néanmoins les enfants passent quand même un temps très important dans l'école par rapport au temps qu'ils passent dans le quartier. Donc là au moins on peut avancer là-dessus. On a vu les leviers. Mais qui va contraindre quelqu'un à s'installer dans tel territoire urbain quand il peut acheter son logement là où il le désire?

### **Le problème des données en ligne**

**Question :** Les gens s'installeront dans des quartiers où les logements sont peu chers quand l'école aura la même composition que le centre-ville. Par rapport au lien entre mixité à l'école et mixité urbaine, je crois qu'on dit toujours que c'est parce qu'il y a des ghettos urbains qu'il y a des ghettos à l'école. Les gens qui s'installent et qui restent dans un quartier c'est souvent des familles qui vont y rester pendant vingt ans et si l'école ne leur plaît pas ils n'y vont pas si à leurs yeux elle est moins favorisée qu'une autre. Ma question est sur les chiffres, car les familles surtout les plus favorisées regardent les chiffres. Ils ne sont pas neutres. C'est Marco Oberti qui a dit qu'on demandait souvent l'anonymisation des établissements. Ce n'est pas vrai du tout pour les résultats au bac que tout le monde utilise pour faire son marché, d'où la ségrégation. Elle n'y est pas non plus pour parcours sup où la sélection se fait par rapport au lycée d'où on vient et les parents savent qu'il faut aller dans tel lycée pour être pris dans telle classe préparatoire. De ce fait, je me demande si à votre avis il ne faudrait pas tout ouvrir parce que nous, FCPE, nous aimerions avoir la composition des secteurs et pas seulement celle des collèges pour dire : regardez ce que ça donnerait si tout le monde allait dans son collège de secteur.

Et puis un jour les gens se révoltent parce qu'en ce moment c'est compliqué la resectorisation. Pourquoi mon fils devrait être sectorisé dans ce collège alors que mon voisin deux rues à côté n'y est pas. Il regarde ces chiffres et demande plus d'égalité pour tout le monde. Longtemps on a pensé que les chiffres étaient utilisés pour éviter de créer de la ségrégation. En fait, il faut les rendre tous en accès libre. Les seuls à anonymiser seraient peut-être dans parcours sup pour plus de justice dans une période de transition. La FCPE les demande régulièrement, mais on a du mal à les avoir.

**Marco OBERTI :** Vous avez raison, il y a une certaine hypocrisie. On sait que des données qu'on nous demande de ne pas publier et de ne pas rattacher à un établissement sont parfois disponibles en ligne, mais la convention nous interdit de les publier dans un article scientifique. C'est la réalité, ce qui est absurde. Même chose, quand on a travaillé sur les demandes de dérogations. Nous n'avons pas pu publier les données alors que l'on connaissait l'école d'où elles venaient pour éviter tel collège pour aller dans tel autre collège. Faites le test par rapport à une autre question importante. Si vous allez sur le site de Chicago Public Schools, vous mettez une adresse et vous voyez à quelle école vous êtes rattachés, école primaire ou collège. Vous avez toutes les indications sur le collège : profil racial — afro-américain, hispanique, etc. —, niveau de revenu, résultat par classe, nombre d'élèves qui touchent une aide pour la cantine, etc. Vous avez le profil complet de l'école. Est-ce souhaitable? je ne sais pas. Ces données peuvent aussi être utilisées par les parents pour

hiérarchiser les établissements et prendre le risque de consolider des formes de stigmatisations qui sont déjà très prégnantes.

### **Intervenir sur les deux champs scolaire et urbain simultanément**

**Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois et président de l'Anru :** Je ne vais pas faire la table ronde de demain matin, mais ce que disent Marco Oberti et Choukri Ben Ayed me donne envie de réagir. Je suis optimiste, mais pas pour les mêmes raisons que ce qui a été dit. Pour ce qui est de la politique de la ville et le rapport de la Cour des comptes, c'est comme les rapports sur l'éducation prioritaire. La réalité dit aussi que si on n'avait rien fait, la situation serait bien pire et surtout pour bien la connaître la réalité de ces quartiers c'est que ce sont d'abord et avant tout des sas. Les gens dont on parle à Clichy-sous-Bois aujourd'hui n'étaient pas là au moment où on a lancé banlieue 89, les premiers contrats de ville, etc. heureusement dans nos quartiers on a aussi des mouvements très importants de populations et un des problèmes c'est que quand les gens vont bien ils partent. La réalité est qu'il y a plein de gens qui vont mieux souvent et ce sont ceux qui s'intéressent aux parents d'élèves, qui s'investissent, ceux qu'on aimerait voire rester.

Je suis maire de Clichy-sous-Bois, qui compte 3 collèges en REP + 100 % des écoles en rep +. Donc je peux faire du *busing*, je peux fermer un collège tout marcherait. Après on peut dire qu'il y aurait peut-être des choses à faire avec les collèges de Livry-Gargan, du Raincy. Mais vous imaginez bien la réaction de mes collègues maires et des parents d'élèves. Néanmoins c'est un vrai sujet. Nous en avons parlé avec Marco Oberti il y a longtemps quand on travaillait sur la question en Seine Saint-Denis. Il y a beaucoup d'élèves de Livry-Gargan qui habitent plus près du collège Louise Michel que de ceux de Livry-Gargan qui sont beaucoup plus loin. Mais tous les matins, leurs parents ne se réveillent pas en disant qu'est-ce que ce serait mieux s'ils allaient à Louise Michel. Donc voilà, la question évidemment elle est urbaine et scolaire. On peut se demander par quoi commencer et je ne serais pas à ces responsabilités à l'Anru si je ne pensais pas qu'il fallait faire les deux en même temps.

Des éléments d'optimisme : d'abord le parcours résidentiel, il s'ouvre avec la loi SRU, etc. Un des chantiers forts de l'Anru c'est aussi de construire des logements en accession dans ces quartiers-là. Le prix du foncier dans tous les quartiers en périphérie des quartiers Anru n'est pas le même. Nous disposons d'outils comme le taux réduit de TVA. Quand un promoteur construit sur un quartier Anru, le taux de TVA n'est pas le même que s'il construit dans les beaux quartiers, donc le prix de sortie du logement n'est pas le même. Et il y a aussi tout ce sur quoi nous travaillons, par exemple le bail solidaire, pour ouvrir le parcours résidentiel. Il faut de nouvelles formes d'accession à la propriété. Ça aussi c'est important, c'est une des raisons du départ des quartiers.

Il ne faut pas non plus renoncer à un parcours résidentiel dans les quartiers populaires. Il y a 15 ans je pleurais auprès des promoteurs pour qu'ils viennent s'installer à Clichy-sous-Bois, je courrais après. Nexity a été le premier à faire ce pari-là qui n'était pas stupide, car demain ces habitants auront devant leurs fenêtres la gare du grand Paris Montfermeil. Donc les gens qui ont acheté-là n'ont pas fait la plus mauvaise affaire du siècle en réalité. Mais aujourd'hui

ce sont les promoteurs qui courent après le maire de Clichy-sous-Bois, ce qui est complètement historique, pour ceux qui ont connu l'histoire de cette ville. Donc il y a aussi la possibilité d'un parcours résidentiel et il faut mener ces deux mouvements en même temps, pour une mixité sociale même si je n'aime pas beaucoup ce terme, mais c'est celui qui a été choisi, qui conjugue mixité urbaine, mixité de fonction, mixité d'habitation et mixité scolaire. La réalité c'est qu'une partie des gens de Clichy-sous-Bois, même des familles pauvres, fragiles, évitent aussi les écoles notamment les collèges. C'est aussi un sujet il ne suffit pas d'avoir une mixité sociale pour avoir une mixité scolaire.

**Régis GUYON** : Merci pour ces échanges sur une question aussi riche et complexe.

## Synthèse de la table ronde n° 2

### QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE DANS LES POLITIQUES DE MIXITÉ SOCIALE A L'ÉCOLE

La table ronde, animée par Régis Guyon, directeur adjoint de l'IFÉ-ENS de Lyon et rédacteur en chef de *Diversité*, réunissait trois chercheurs, un politologue, Marco Oberti, un sociologue, Choukri Ben Ayed et un chercheur en sciences de l'éducation et de la formation Maryan Lemoine, tous trois fortement impliqués dans l'analyse et le suivi des politiques éducatives en lien avec les dynamiques territoriales.

#### Trois regards complémentaires

Marco Oberti se présente comme un sociologue urbain travaillant sur les questions de l'éducation s'intéressant simultanément à la ségrégation résidentielle d'un côté et la ségrégation scolaire de l'autre partant du principe «qu'il est difficile aujourd'hui de traiter des questions éducatives sans prendre en compte les dimensions socio-territoriales». Choukri Ben Ayed se décrit comme un universitaire cherchant non seulement à faire progresser les connaissances académiques sur le sujet, mais aussi à contribuer «à documenter le débat public, voire à faire évoluer certaines questions vives». Maryan Lemoine se dit être un enseignant-chercheur qui pratique l'accompagnement par la recherche, en immersion dans une posture ethnographique, s'inscrivant «dans des environnements scolaires plutôt réduits, dans des territoires circonscrits, dans et aux alentours de l'école».

#### L'intérêt d'un éclairage académique macro de la question

L'intervention de la recherche se situe à plusieurs niveaux. Le niveau académique permet un approfondissement des concepts, de la compréhension des mécanismes à l'œuvre, au niveau national, voire dans un cadre comparatif international. Marco Oberti et son équipe travaillent ainsi sur les rapports entre statuts d'occupation des logements et choix scolaires qui sont structurants à l'échelle d'une agglomération comme la métropole parisienne. Les travaux de Choukri Ben Ayed ont dans un premier temps porté sur les rapports entre enseignement public et privé avec notamment la mise en évidence des effets sociaux d'un marché scolaire qui n'est pas de nature à faire réussir et promouvoir les plus faibles. Dans les années 2000, il participe à des travaux menés à l'initiative de la DATAR et du MEN sur les disparités territoriales en matière d'éducation, objectivant le lien entre ségrégation et inégalités des acquis des élèves et établissant très clairement que les territoires les plus ségrégués étaient aussi les plus inégalitaires. La ségrégation produit en effet des effets délétères en chaîne dans ces lieux concentrant les grands facteurs de dégradation des conditions de scolarisation : concentration d'enseignants moins expérimentés, taux d'absentéisme et *turn-over*.

En 2015, il publie le premier livre sur la politique de mixité sociale à l'école pour montrer comment peut être inversée la problématique ségrégative. Un second ouvrage collectif publié

en 2021 traitera des rapports entre grande pauvreté et inégalités scolaires. Dans le même temps, la recherche a grandement progressé sur ces questions avec les travaux menés autour de la conférence de comparaison internationale organisée par le Cnesco en 2015, le rapport sur les inégalités sociales et migratoires à l'école publié par cette instance en 2018. Parallèlement ont été affinés les instruments statistiques de ségrégation ou de mixité sociale à l'initiative de la DEPP ou d'équipes comme celle de Julien Grenet. Depuis le lancement du programme des cités éducatives en 2019, plusieurs équipes universitaires intervenant dans différents sites se sont auto-organisées pour mettre en commun leurs réflexions et faire progresser la compréhension de ce qui se joue dans ces politiques éducatives territoriales. Selon la formule de Choukri Ben Ayed, les chercheurs se comportent un peu comme des lanceurs d'alerte sur ces questions. Il existe donc aujourd'hui au niveau national un corpus d'études et d'analyse à la disposition des acteurs qui ne demande qu'à être mobilisé plus systématiquement.

### **L'intervention de la recherche sur le terrain**

Au-delà de ces éclairages généraux, la recherche a également été mobilisée sur le terrain par différents acteurs que ce soit dans la phase de définition de politiques locales de mixité, mais aussi à différentes échelles dans leur mise en œuvre. Comme le rappelait Régis Guyon dans son introduction de la table ronde, ce recours aux chercheurs est gage de qualité, de robustesses des décisions prises, et d'apport d'une distance critique pour réguler l'action. La table ronde a donc tenté d'éclairer les diverses facettes de cette intervention pour en tirer les principales leçons : quel est l'élément déclencheur? À quel moment peut-elle se dérouler? Selon quelle temporalité? Avec quel rôle, quel positionnement, quelle posture des chercheurs? Quelle formalisation/contractualisation? Quelles méthodologies de recueil de données? Quel accompagnement? Quelles modalités de restitution, comment rendre compte? Quels obstacles ont été rencontrés? Quels points de vigilance?

### **Les éléments déclencheurs de la commande publique**

C'est le plus souvent la commande publique à travers des appels d'offres du ministère, via la DEPP, ou le SIES, ou des sollicitations d'organismes comme le CNESCO qui déclenche les études au niveau national, mais la démarche peut également être à l'initiative des équipes de recherches elles-mêmes à travers les objets d'études qu'elles se donnent. Sur le plan local, la sollicitation des acteurs est le plus souvent à l'initiative de collectivités territoriales qui souhaitent travailler avec des chercheurs plutôt qu'avec des cabinets privés ou des bureaux d'étude. Elle s'est faite alors par l'intermédiaire de relations interpersonnelles nouées lors de travaux précédents avec des équipes universitaires en proximité, par des contacts pris lors de rencontres nationales, ou encore dans le cadre de l'expérimentation mixité par l'entremise du ministère ou du Cnesco.

Dans de plus rares cas (Paris, Toulouse), des contrats CIFRE ont été signés avec ces collectivités. Ils ont l'intérêt d'être cofinancés, de s'inscrire dans une durée longue de trois ans et devraient être utilisés plus largement. L'accompagnement de la cité éducative d'Orléans; présenté par Maryan Lemoine, s'effectue dans le cadre d'une convention



d'accompagnement par la recherche qui détermine les relations entre commanditaires et chercheurs, définit les attentes, permette la circulation dans différents espaces, et autorise le recueil et l'utilisation des données, puis des productions scientifiques. Cette convention est un cadre de référence qui permet de stabiliser la relation pour ne pas être trop dépendant des risques de changement d'interlocuteurs, des avenants permettant de tenir compte cependant de l'évolution de la situation. Mais globalement Choukri Ben Ayed déplore que cette commande ne soit pas encadrée institutionnellement, et ne fasse pas l'objet de véritables conventions de recherche accompagnement avec des chercheurs ou des équipes, des cahiers des charges précis clarifiant les attentes des partenaires, les questions communes à travailler et la contribution spécifique des chercheurs aux projets engagés. Ce cadre national pourrait également être l'occasion de l'impulsion d'une démarche basée aujourd'hui sur le seul volontariat, mais qui laisse de côté des lieux qui auraient besoin de ce type d'accompagnement, mais où les acteurs locaux sont rétifs à les mettre en place.

### **Un regard tiers, une posture facilitant la réflexion dans un cadre pacifié**

Choukri Ben Ayed souhaite d'abord que soient clarifiés les termes d'intervention et d'accompagnement. L'intervention suppose une action, l'accompagnement un rôle tiers. Pour lui, le rôle particulier du chercheur c'est de pouvoir circuler entre différentes catégories d'acteurs pour avoir des points de vue pluriels sur une question commune. Comme Maryan Lemoine, ce qui l'intéresse c'est de faire du lien, de faciliter des mises en relation avec un regard extérieur, sans nécessairement infléchir les décisions, mais en contribuant à les documenter. Ce regard tiers peut contribuer à pacifier les relations, à redonner un certain sens à l'action collective dans l'intérêt des élèves. Dans la balance entre productions d'un savoir académique ou prise en charge du dialogue et de la traduction de ces travaux évoquée par Régis Guyon, la réponse des chercheurs est claire. Ils revendiquent le double rôle de ce regard tiers : celui d'objectivation, d'apport d'éléments objectifs, qui permettent ensuite aux acteurs de mener une évaluation intelligente, mais aussi aident à la constitution d'espaces réflexifs. Sans occulter par ailleurs le risque pour le chercheur invité par une collectivité d'être dans une position inconfortable au cas où il pourrait lui être imposé d'être la simple caution d'une politique alors qu'il est là avant tout pour interroger et essayer de comprendre.

### **Les méthodes d'intervention**

Pour les chercheurs de la table ronde, c'est l'immersion qui permet de recueillir les différents points de vue de tous les protagonistes d'une politique publique. Maryan Lemoine pratique ainsi une immersion pendant des temps longs, conjuguant observations en se concentrant sur la méthodologie, prise de notes, et entretiens, sans être prisonnier de grilles d'observation et d'interprétation construites à partir d'approches comparatistes trop hâtives. Il est essentiel de pouvoir s'appuyer sur ces comparaisons issues de recherches menées sur d'autres terrains en France métropolitaine et en outre-mer, mais attention à ce que le chercheur appelle l'emballage compare-hâtif «qui risque, si l'on n'y prend pas garde, de réduire ou de faire taire des éléments moins immédiatement visibles ou audibles». Dans son cas, dans un premier temps le chercheur est là pour renvoyer les choses puis intervient la contractualisation. Dans le cas de la cité éducative d'Orléans, il y a eu ainsi trois niveaux

d'interventions. Le premier dans les instances de pilotage, stratégique et technique, pour «renvoyer des choses, les inciter à préciser, reformuler, les aider enfin à vérifier qu'ils se comprennent». Second niveau, la recherche des points de vue des praticiens de terrain, avec la passation d'une soixantaine d'entretiens en amont de la démarche pour proposer des catégories d'analyses sur les représentations initiales de ce que pouvait être la cité éducative, les ressources potentielles sur le territoire, et les attentes des acteurs dans les mois à venir. Cette démarche part de deux postulats. En premier lieu, les praticiens du quotidien sont des experts du quotidien, des experts d'usage, mais la plupart du temps ils n'ont pas conscience de cette expertise en dehors de celle du cadre de référence de leur mission ou de leur professionnalité. En second lieu les acteurs sont dans des logiques de silo et s'ignorent entre eux en tant qu'experts. Il s'agit donc de produire dans la durée une culture commune de territoire pour penser, au-delà de leur institution ou de leur mission; les ressources du territoire et les besoins des populations à partir desquels construire des projets communs. Le troisième niveau est celui des états généraux de la cité, pour une appropriation plus collective de ces travaux. Cet accompagnement par la recherche nécessite de mettre en œuvre des dispositifs et des dispositions très particuliers pour entrer dans des formes d'accompagnement qui soient progressives et qui lors des restitutions ne font qu'aider les acteurs à prendre conscience et connaissance de ce qui est en jeu, de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font, et à partager leurs façons de concevoir leur travail et les objets qu'ils mettent au travail.

Il s'agit par effet miroir de mettre au travail la réflexivité individuelle et collective pour sortir des schémas préétablis, en «mettant à disposition un savoir qui puisse circuler entre tous les praticiens du quotidien réunis régulièrement» et constituer ainsi progressivement cette culture commune, en alertant toutefois aussi lorsque les gens s'engagent dans des directions qui risquent de les mener vers des impasses.

### **La diffusion des résultats des observations et des études**

Au niveau national, Marco Oberti souligne la tension très forte entre les modalités de valorisation académique, avec en particulier l'obligation de publier en anglais dans de grandes revues internationales, et la valorisation dans d'autres sphères. Ces difficultés sont toutefois à relativiser étant donné les différentes modalités de diffusion des résultats de ces travaux via la presse et les moyens d'information quotidiens, les revues spécialisées ou non, les sites internet, mais aussi la participation à des auditions par des commissions parlementaires et la publicité qui peut être faite alors de ces débats. Toutefois, Choukri Ben Ayed exprime la frustration des chercheurs face au gouffre qu'il y a entre ce que savent les chercheurs et ce qu'en font les décideurs avec des rapports à peine lus et vite mis aux archives. Au niveau local, cette restitution peut parfois mettre le chercheur en situation périlleuse ou difficile. Marco Oberti a ainsi donné l'exemple de réaction très houleuse de la part d'animateurs qui voyaient l'efficacité de leur travail relativisée par la description de la réalité qui était faite par le chercheur.

## **Le rapport à l'évaluation**

Au niveau local, pour Choukri Ben Ayed les chercheurs ne sont pas là pour évaluer. Le terme d'évaluation est polysémique et utilisé dans un sens très managérial laissant peu de place à la créativité des acteurs. Ce qui intéresse les chercheurs c'est avant tout de mesurer les effets et pas seulement en termes de réussite scolaire. Maryan Lemoine indique ainsi que l'enjeu n'est pas de procéder à une évaluation externalisée, mais bien d'accompagner les acteurs dans des démarches d'auto-évaluation de ce qu'ils produisent, en les dotant d'outils leur permettant de mieux comprendre où ils en sont et comment ajuster leurs pratiques. Le laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques de science Po auquel participe Marco Oberti a élaboré une véritable boîte à outils de l'évaluation des politiques publiques utilisée dans la formation des étudiants qui permet d'analyser les processus de construction et de mise en œuvre de ces politiques, à travers leur mise sur agenda, le choix de tel ou tel instrument politique et la façon dont ces instruments sont construits et pensés et leurs effets inattendus, comme cela a été fait avec la mesure d'assouplissement de la carte scolaire. Au niveau national Choukri Ben Ayed pose le problème des questions sous-jacentes à l'injonction évaluative concernant les politiques de mixité sociale, dans la mesure où lorsqu'on s'interroge sur l'efficacité de la mixité sociale on omet de poser l'interrogation complémentaire concernant les effets délétères de la ségrégation scolaire déjà bien documentée.

## **Le problème de l'accès aux données publiques en matière d'éducation**

C'est un problème majeur et typiquement hexagonal lorsqu'on compare la France aux autres pays européens. Au niveau national les conventionnements sont très laborieux à obtenir et très contraignants, même lorsqu'il s'agit d'équipes de recherche universitaire reconnues, voire labellisées par le CNRS. La situation devrait s'améliorer avec la création fin 2022 de la structure IDEE (Innovations, données et expérimentations en éducation). Un nombre croissant de données est également aujourd'hui accessible en *open data* ou via les collectivités territoriales. Ces problèmes d'accès se retrouvent au niveau local dans les relations entre les services des collectivités et ceux des rectorats quant aux échanges de données notamment celles géolocalisées de la base élève. Les conventionnements sont difficiles à obtenir, parfois trop partiels avec des comportements variables selon les académies et des restrictions plus ou moins importantes sous prétexte de RGPD. C'est un problème qui devrait être résolu au niveau central par l'énonciation de principes clairs fixant les modalités de transfert de données indispensables notamment à l'analyse des flux entre secteurs d'affectation et établissements de scolarisation pour mesurer l'évitement et son évolution. Par ailleurs Marco Oberti souligne les problèmes liés à l'obligation de l'anonymisation des lieux et des établissements dans le rendu des études, et l'impossibilité de pouvoir collecter des données qui permettent de mesurer la discrimination ethno raciale.

## **La nécessité d'un pilotage national de la mobilisation de la recherche**

Le constat est unanime. Le conseil scientifique créé au moment du lancement de l'expérimentation mixité par le ministère fin 2015 n'a jamais été réellement piloté et n'a

bénéficié d'aucun moyen dédié permettant sérieusement de développer cet accompagnement par la recherche des politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires. Il n'y a aujourd'hui aucune animation nationale réelle de ces politiques, si ce n'est l'initiative des rencontres nationales de la mixité organisée en 2019 par l'observatoire de la mixité et de la réussite éducative de la ville de Paris et en 2022 par le réseau mixité à l'école pour le Cnesco avec le soutien de collectivités territoriales particulièrement actives dans ce domaine.

On retrouve cette absence de pilotage de l'implication de la recherche dans la façon dont est animé le programme des cités éducatives, avec un découplage entre pilotage national et la mobilisation d'équipes de recherche qui ont organisé de leur propre initiative une réflexion collective qui pourrait utilement irriguer une réflexion plus générale, mais sans pour autant participer à des groupes de pilotage politique au niveau national. Il existe donc une réelle attente pour qu'une impulsion nationale, traduite par la mise en œuvre d'un programme de recherche conséquent donne à cette politique publique complexe les moyens d'accompagnement par la recherche qui soient à la hauteur des enjeux qui sont les siens.

## **Compte rendu de l'atelier n° 1**

### **OBSERVATOIRES ET LIENS AVEC LA RECHERCHE**

Quels instruments de capitalisation, d'évaluation et d'animation du débat? Dans quelles temporalités? L'observatoire, outil partenarial? Quels liens avec la recherche? Approches quantitatives, qualitatives, et dynamiques d'acteurs

#### **1. Présentation de l'atelier**

##### **PROBLÉMATIQUE**

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 des objectifs à atteindre, et définir un échéancier de mise en œuvre des actions. Dans l'ensemble des sites engagés dans la mise en œuvre de politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires, l'élaboration d'un diagnostic partagé a été une phase décisive pour la détermination concertée de modalités d'intervention adaptée aux spécificités du contexte local et l'adoption de programmes d'actions à court, moyen et long terme. Ces données ont permis de nourrir la discussion, entre collectivités et services de l'État, principalement ceux de l'Éducation nationale, mais aussi d'alimenter le débat public avec l'ensemble des acteurs concernés par cette démarche notamment les parents et les enseignants.

La nécessité de mesurer les effets réels de ces politiques sur l'évolution de la composition sociologique des établissements scolaires et des phénomènes d'évitement, mais aussi sur leur impact dans la montée en compétences des élèves sur le plan cognitif comme sur le plan psychosocial impose de mettre en place des dispositifs inter-partenariaux avec l'appui de la recherche qui permettent dans la durée de recueillir les données quantitatives et qualitatives indispensables à l'observation de l'évolution de ces indicateurs.

Cette observation doit également conduire à identifier les éléments qui concourent à la réussite de ces politiques : moyens humains et financiers, mobilisation de dispositifs existant ou création de modalités nouvelles d'intervention, modalités d'accompagnement, liens avec la recherche.

La dimension novatrice de ces politiques a ainsi donné lieu à la création d'outils de diagnostic et de suivi (statistiques, cartographies, concertations citoyennes) au niveau local pour accompagner sa mise en place. Elle nécessite toute autant de créativité pour permettre la mise en place de démarches évaluatives articulant données quantitatives et qualitatives et partage des constats.

Afin de favoriser le recueil et le partage des données, certains territoires ont mis en place des observatoires visant à recueillir des éléments tant quantitatifs que qualitatifs permettant de mieux comprendre les différents processus liés aux questions de mixité sociale, mesurer régulièrement l'avancée de la mise en œuvre dans les territoires, capitaliser les acquis, repérer les questions en suspens, identifier les points de blocages et nourrir en continu les comités de suivi et les moments de concertation.

Ces observatoires peuvent mobiliser 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.

À partir des travaux menés dans différents sites (Toulouse, Paris, Lyon, Nantes, Nîmes...) l'atelier a pour objectif d'identifier les conditions de création et d'installation dans la durée d'un observatoire des politiques de mixité à l'école (missions, pilotage, modalités de mise en œuvre), notamment sous l'angle des liens avec la recherche.

## PROPOSITION DE GRILLE DE QUESTIONNEMENT

1. Quelles missions (mesure, recherche, évaluation, mobilisation partenariale des acteurs, mise en débat public)?
2. Que faut-il observer?

Que faut-il mesurer?	Quels indicateurs?	Quelles données?
Les moyens opérationnels		
La composition sociologique des établissements collèges et écoles (publics et privés)	PCS, IPS QF, revenus	Base élève éducation nationale Données collectivités
La relation entre la composition sociologique des établissements et celle des secteurs de recrutement (collèges et écoles publiques)	PCS	BE données géolocalisées Données INSEE
Les flux entre établissements (publics et privés)	PCS	BE données géolocalisées
Les flux entre écoles et collèges	PCS	BE données géolocalisées
Les dérogations	Entrantes, sortantes, demandées, accordées	Bilan annuel des dérogations
La prospective démographique et scolaire	Prospective des collectivités	Agences d'urbanisme, Observatoires locaux, services des collectivités
Mobilisation de la communauté éducative (parents, enseignants, partenaires de l'école)	Études qualitatives	Analyse des dispositifs de prise en charge dans la classe et hors classe
Analyse des dispositifs d'accompagnement	Études quantitatives et qualitatives	Transport, restauration, CLAS, centre de loisirs, mentorat, réussite éducative, club de prévention
Parents co-éducateurs	Études qualitatives et quantitatives	Accès ENT PRO NOTE Participation à la vie des établissements, diversité des secteurs de provenance des familles
Formations des personnels (enseignant et vie scolaire) Partage de pratiques (dimensions expérimentales)	Études qualitatives et quantitatives	Formation à l'hétérogénéité des classes, au suivi des dispositifs spéciaux (AP, PPRE, PAI...),

Les effets sur les élèves		
Les impacts cognitifs sur les élèves	Évaluations nationales et locales	
Psycho sociaux	Études qualitatives	
Climat scolaire	Enquêtes climat scolaire Études qualitatives	
Suivi des cohortes impactées par les dispositifs	Études quantitatives et qualitatives	Réorientation dans des dispositifs spécifiques (SEGPA,...), exclusion définitive
Évaluation du socle commun	Études quantitatives et qualitatives	

### Quels écueils éviter ?

Exhaustivité (ne recueillir que les données directement utilisables pour le diagnostic et le suivi) – instrumentalisation – non-transparence – Rétention d'information.

### Quelles modalités d'organisations ?

Quel partenariat institutionnel (État, collectivités, organismes publics, recherche...)? Quelle formalisation conventionnelle?

Quelle gouvernance (pilotage, conseil scientifique)?

Quelle organisation de la comitologie (groupes de travail, panels...)? Quels liens avec les démarches évaluatives

**Quelles modalités d'intervention dans le débat public?** Quels sont les livrables qui résultent de ces réflexions? Comment et à qui sont-ils diffusés?  
Comment s'organise cette communication? Par quels biais?

### ANIMATEUR

**Régis GUYON** : rédacteur en chef de Diversité, IFE-ENS de Lyon

### INTERVENANTS

**Isabelle BERTOLINO** : département de Haute-Garonne

La démarche évaluative du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les établissements scolaires de l'agglomération toulousaine;

**Youssef SOUIDI** : doctorant de l'École d'économie de Paris, ville de Paris

Les instruments de suivi de la politique de mixité dans les collèges de la Ville de Paris;

**Laurie SOMPAYRAC** : maitresse de conférences, Université de Limoges

L'accompagnement par la recherche;

Avec également des témoignages de Lyon (Régis GUYON) et Paris (Delphine HAMMEL, sous-directrice des affaires scolaires, Directions des affaires scolaires de la Ville de Paris)

## AUTRES PARTICIPANTS

LEMASSON Anne	Chef de projet Anru		Grand Lyon
VITRAC Julie	Démographe	Dasco	Ville de Paris
RAYBAUD PATIN Nicole	chercheur	Université Jean Jaurès	Toulouse
MARTINEZ Élisabeth	Coordinatrice REP		DSDEN 31
LETARD Pascal	IA IPR		DSDEN 31
LE GLOAHEC Romain	coordinateur		AFEV Toulouse
FOURNIER Valérie	Directrice école Faucher		DSDEN 31
PINATON Arnaud	Directeur adjoint	Direction éducation	CD 31
GALLAIS Vincent	chargé d'études	service sectorisation	CD 31
AKKA Ayoub	chargé d'études	service sectorisation	CD 31
VIGOUROUX Bernard	principal	Collège Michelet	DSDEN31
KHALDI Sonia	animatrice	Horizon Danse	Toulouse
BELAVAL MIOLANO Sandrine	Directrice	Centre social CAF	Toulouse

## 2) COMPTE RENDU DE L'ATELIER

### Première séquence

#### Observer, accompagner : quels appuis par la recherche ?

**Régis GUYON** : Directeur adjoint de l'IFÉ de l'ENS Lyon, producteur à la webradio de l'IFÉ Kadékol, rédacteur en chef de la revue *Diversité*, revue qui s'intéresse à ces questions depuis fort longtemps, et dont le numéro 199 traite de la mixité sociale.

Cet atelier a pour objectif d'approfondir la réflexion engagée dans la table ronde qui traite de la place de la recherche dans les politiques de mixité sociale, sur la base d'expériences engagées dans certains territoires. Qu'est-ce qu'observer, accompagner ? Quel appui dans les démarches de diagnostic ? Quelles données recueillir ? Comment les partager lorsqu'un très grand nombre d'acteurs issus de métiers et d'institutions différents sont impliqués, et qui ne parlent pas toujours le même langage, au sens institutionnel du terme ?

Cet atelier est prévu en deux temps. Cette après-midi, nous entendrons tout à tour Youssef Souidi à propos de l'expérience de l'Opmire (Observatoire parisien de la mixité sociale et de la réussite éducative) à Paris, Isabelle Bertolino qui nous fera retour du travail qu'elle conduit à Toulouse, et Laurie Sompayrac qui nous parlera des démarches d'accompagnement par la recherche qu'elle mène par ailleurs. Pour analyser ces apports, nous pourrions nous appuyer



sur le document préparatoire à cet atelier (cf. présentation de l'atelier ci-dessus), structuré sous la forme d'un tableau et d'une grille de positionnement et de questionnement, permettant d'identifier quels indicateurs peuvent être mis au travail dans cet accompagnement et ce suivi. Forts des échanges que nous aurons aujourd'hui, nous pourrons alors demain matin formuler des préconisations et des recommandations.

## **Suivi des expérimentations parisiennes en matière de mixité sociale au collège**

**Youssef SOUIDI** Doctorant à l'École des Hautes Études en Sciences sociales/PSE-École d'économie de Paris, CIFRE à la Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris

Je vais vous parler du suivi des expérimentations de mixité sociale dans les collèges parisiens. Quelques éléments de contexte : Dans l'académie de Paris, l'expérimentation a été mise en place à la rentrée 2017 avec la création de trois secteurs multi-collèges dans le dix-huitième et le XIXe arrondissement et une opération ambitieuse de re-sectorisation dans le dix-septième arrondissement. Les objectifs de l'accompagnement scientifique étaient de mesurer l'évolution de la composition sociologique des collèges, mais aussi de l'évitement des collèges concernés par l'expérimentation, d'examiner la manière dont les résultats scolaires des élèves, leurs compétences sociales, mais également leurs perceptions du climat scolaire et de la société ont évolué et également de recueillir le ressenti des différents acteurs éducatifs impliqués<sup>4</sup>.

## **Mesurer en temps réel l'évolution de la composition sociale et de l'évitement des collèges**

J'ai plutôt une approche quantitative. Le suivi auquel j'ai le plus participé a été réalisé avec Julien Grenet qui est chercheur au CNRS à l'école d'économie de Paris et dont l'objectif était de mesurer l'évolution de la composition sociale des collèges et l'évitement. Pour ce suivi, on a eu des moyens financiers à la fois du ministère de la Jeunesse à travers l'initiative La France s'engage, également de la ville de Paris à travers l'Opmire (Observatoire parisien de la Mixité sociale et de la Réussite éducative) et la convention Cifre dont je suis bénéficiaire. Nous avons pu nous appuyer sur des données très riches obtenues grâce à une convention avec le rectorat de Paris pour un accès anonymisé aux bases élèves académiques. Les bases académiques, c'est l'ensemble des élèves des collèges publics et privés parisiens avec la CSP des parents en fonction de la profession déclarée par les parents à la rentrée, et la géolocalisation du domicile des élèves. En sachant où ils habitent et en utilisant les données de sectorisation publiées en *open data* par la ville de Paris, on peut savoir dans quels collèges ils sont effectivement et dans quel collège ils auraient dû aller du fait de la sectorisation scolaire.

---

<sup>4</sup> <https://www.ipp.eu/publication/fevrier-2021-renforcer-mixite-sociale-college-evaluation-secteurs-multi-colleges-paris/>

Ces données très riches nous ont permis un suivi fin de la sociologie des collèves et des comportements d'évitement. Cela a permis de rendre compte très rapidement des évolutions après la rentrée et des comités de suivi ont pu être réunis très tôt au cours des trois années. Dès le mois de novembre on a pu informer les parents d'élèves et les différents acteurs de la façon dont avaient évolué cette composition sociale des collèves et l'évitement. C'est une évaluation assez rapide et cela a permis de corriger d'une année à l'autre ce qui n'avait pas fonctionné. Par exemple, comme Choukri Ben Ayed l'a expliqué ce matin, dans certains collèves, c'est un algorithme qui a été utilisé. Nous nous sommes aperçus que cet algorithme avait quelques biais qui ont pu être corrigés pour les années suivantes.

### **Des questionnements sur la catégorisation des familles et les difficultés d'accès aux motifs de dérogation**

Il y a également des limites à ce type de suivi. D'abord cela nécessite un consensus sur les instruments de mesure. Or dans les comités de suivi par exemple, la fiabilité des professions déclarées par les parents à la rentrée a été mise en cause. Il y a eu aussi un questionnement sur les catégorisations de l'éducation nationale. À l'éducation nationale, on raisonne en termes de PCS très favorisée, favorisée, moyenne et défavorisée et certains parents considéraient qu'on ne pouvait pas les considérer comme PCS très favorisées. Cela a donc suscité des débats pendant les comités de suivi. Ensuite on pouvait connaître l'évitement des établissements publics en dehors de leur secteur, par contre on ne pouvait pas connaître les motifs des dérogations. C'était donc une limite sur le suivi que nous avons pu faire de la composition sociale des établissements et de la façon dont ont réagi les parents. Pourquoi et comment se sont-ils retrouvés dans un autre établissement public?

Enfin on se focalise ici sur une seule dimension qui ne répond que partiellement aux questions des différents acteurs à savoir : la composition sociale. Il y a eu de la mixité sociale dans l'établissement, c'est très bien pour certains parents, moins bien pour d'autres, mais qu'est-ce que ça fait sur les élèves, sur la communauté éducative en général? Pour le recueil sur le ressenti des acteurs, je laisserai Delphine Hamel revenir sur les analyses réalisées par l'Opmire, dans une approche plus qualitative.

### **L'étude nationale sur l'impact sur les résultats scolaires, les compétences sociales, les perceptions du climat scolaire et de la société**

Pour ma part, j'ai été associé à une étude plus quantitative. C'est un suivi réalisé avec une chercheuse de Sciences Po, Ghazala Azmat, et mes deux directeurs de thèse Julien Grenet, CNRS et PSE, et Élise Huillery de l'université Dauphine à Paris. Là l'idée était plus de documenter les effets de l'expérimentation sur les résultats scolaires, les compétences psychosociales, les perceptions du climat scolaire et de la société. Cela demandait un financement important qui a été obtenu de l'agence nationale de la recherche (ANR) et de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP). Pour mener à bien cette évaluation, nous avons signé des conventions avec la DEPP pour avoir accès de façon anonymisée aux bases élèves au niveau national et non plus seulement académique, et collecté des données auprès des élèves dans un grand

nombre de sites engagés dans une expérimentation. Là, on n'est plus focalisé sur Paris, mais sur une démarche engagée au niveau national entre 2016 et 2017. Dans le cadre de cette étude nationale, on a également collecté des données similaires dans des collèges non engagés dans des démarches de mixité<sup>5</sup>.

### **Les difficultés liées à la collecte de données auprès des collèges**

On peut discuter de la façon dont a été menée cette évaluation, ce qu'on pourrait en faire, mais je me concentrerai sur les difficultés rencontrées dans la collecte des données auprès des collèges. Le suivi de la composition sociale des collèges peut se faire simplement et de façon peu coûteuse à partir des bases élèves académiques existantes, que les expérimentations existent ou non. Par contre pour évaluer plus qualitativement les effets des expérimentations, il faut collecter des données nouvelles. Et là, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives c'est très coûteux en temps et en ressources humaines. Quand c'est qualitatif, il faut des personnes pour faire les entretiens. Quand c'est quantitatif, il a fallu utiliser des tablettes, donc disposer d'assistants de recherche pour aller distribuer les tablettes aux élèves dans les collèges. Cela coûte beaucoup d'argent. Il y a aussi la question de l'échéance à laquelle les données sont collectées et les résultats publiés. Est-ce qu'on mesure les acquis des élèves à un, deux, trois ou quatre ans? Ce n'est pas la même chose et les parents sont plutôt demandeurs d'avoir des résultats assez rapidement. Il y a également l'utilisation d'un groupe de comparaison. Comment vont évoluer les acquis des élèves entrés avant, pendant et après les expérimentations, alors que les expérimentations peuvent se mettre en place très rapidement de telle sorte qu'il n'y a pas eu le temps de créer ce groupe de comparaison.

Également des questions liées au Règlement général de protection des données (RGPD) notamment lors du croisement des différentes ressources. Par exemple si on prend les résultats des acquis des élèves. Admettons qu'il y ait un effet moyen positif et les parents veulent savoir surtout lorsqu'ils sont de catégorie sociale très favorisée, si leur enfant bénéficie ou non de cette situation? Dans ce cas-là, il faut croiser plusieurs types de données et se posent les questions de RGPD. Et enfin, il y a le risque de sur-sollicitation des équipes pédagogiques, déjà très absorbées par leurs tâches quotidiennes. J'imagine que les expérimentations ajoutent un surplus de travail aux équipes éducatives, le covid s'est ajouté là-dessus et ensuite quand nous on intervient, j'ai un peu le sentiment qu'on les dérange un peu comme me l'ont fait sentir des principaux de collèges concernés par les expérimentations avec qui j'ai eu des échanges.

### **L'observatoire parisien de la mixité sociale et de la réussite éducative (OPMIRE)**

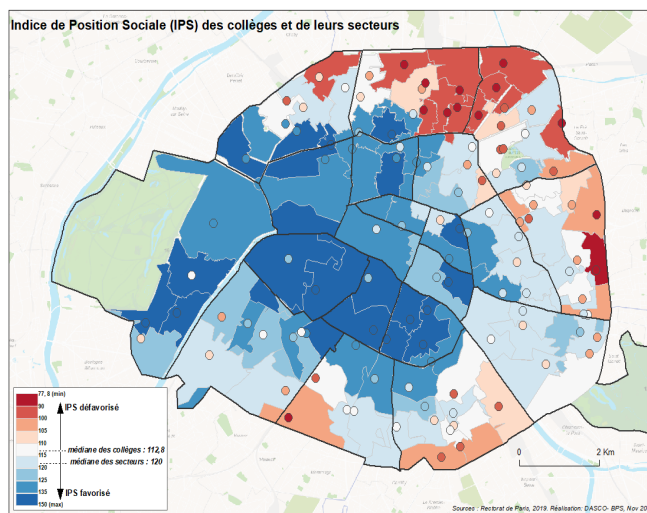
**Delphine HAMMEL** : Représentante de la Direction des affaires scolaires de la ville de Paris (DASCO) qui porte la création de l'observatoire parisien de la mixité sociale et de la réussite éducative dont l'acronyme est l'OPMIRE. Dans quelles conditions l'observatoire est-il né ? Au point de départ, il y a le constat que l'académie de Paris est la plus ségréguée de France. Le second point de départ c'est l'expérimentation lancée par le ministère en 2015 sur la mixité

---

<sup>5</sup> <https://cdn.paris.fr/paris/2019/11/28/abc8f79521866c482b16b6c915ba874a.pdf>

et notamment les secteurs multi-collèges avec tous les apports et limites évoqués par Youssef Souidi. Nous sommes ville et département, avec une compétence pour les écoles et les collèges, et cela fait un moment qu'on travaille ensemble contre cette ségrégation qui pour moitié a pour origine les ségrégations urbaines, mais pour l'autre moitié un évitement vers les établissements privés. Youssef Souidi pourra parler de l'étude qu'il mène sur les CHAM et les dispositifs spécifiques de l'éducation nationale. Comme on en parlait ce matin lors de la première table ronde, il ne suffit pas de mettre côte à côte ou dans un même établissement des classes sociales différentes encore faut-il qu'elles se croisent et se mélangent et c'est le second défi. Mais l'idée c'était aussi de mieux connaître et de mieux comprendre les causes et de pouvoir proposer des actions donc l'Opmire est à la croisée de la recherche, de la production de connaissance et de l'action publique et c'est ce qui fait tout son intérêt et, mais aussi sa difficulté.

Quelques cartes pour vous montrer :



Plus c'est bleu, plus c'est riche. Plus c'est rouge, plus c'est pauvre. Les collèges sont représentés par petits ronds. Dans les gradients de couleurs, on a presque toujours des collèges qui ont un recrutement moins favorisé que leur secteur de recrutement. Quelques contre-exemples ne se voient pas vers l'ouest de la carte, mais dans la plupart des cas, vous pouvez le voir vers le nord, des petits points rouges plus foncés sur une carte rouge ce qui veut dire que nos collèges sont plus défavorisés que leur secteur et que donc une partie des collégiens partent, ailleurs que dans leur collège de secteur.

### **Les missions de l'Opmire : Produire ou commanditer, préconiser, évaluer et partager**

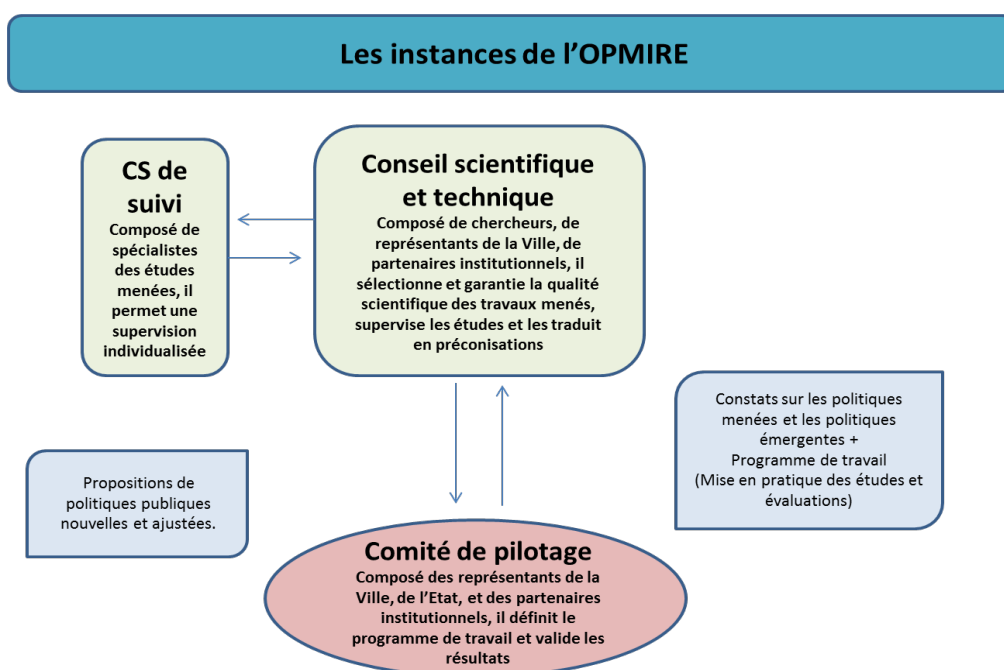
Les missions, c'est vraiment d'accompagner des études, notamment dans le cadre du Cifre, mais aussi d'élaborer des préconisations. Une fois qu'on met en place des choses, j'y reviendrai à partir de quelques exemples, l'idée c'est d'évaluer ces actions, évaluer les impacts et puis partager avec l'ensemble des acteurs éducatifs ces préconisations et ces actions à partir des travaux et des résultats. Mais en fait, l'OPMIRE est réellement incarné par un poste dédié et il s'appuie sur une équipe de prévision scolaire qui assure la sectorisation

par ailleurs et les analyses démographiques. Plusieurs collègues participent à ces missions, mais on a une seule personne dédiée.

L'OPMIRE est composé de quatre instances. Le conseil scientifique et technique (CST) est composé de chercheurs, de représentants de la ville et de partenaires institutionnels. C'est notre caution scientifique et intellectuelle des études.

Le Comité scientifique de suivi concerne uniquement les chercheurs concernés par une étude à moment donné. Par exemple en ce moment une étude est menée par une chercheuse sur le caractère genré d'usage des cours d'école.

Le Comité de pilotage est un comité plus institutionnel comprenant la ville, l'État, les partenaires institutionnels. Il définit un programme de travail annuel et fixe les priorités.



## Les travaux menés par l'Opmire

Quelques exemples de travaux : ceux menés par Youssef Souidi sur les secteurs multi-collèges, mais aussi sur

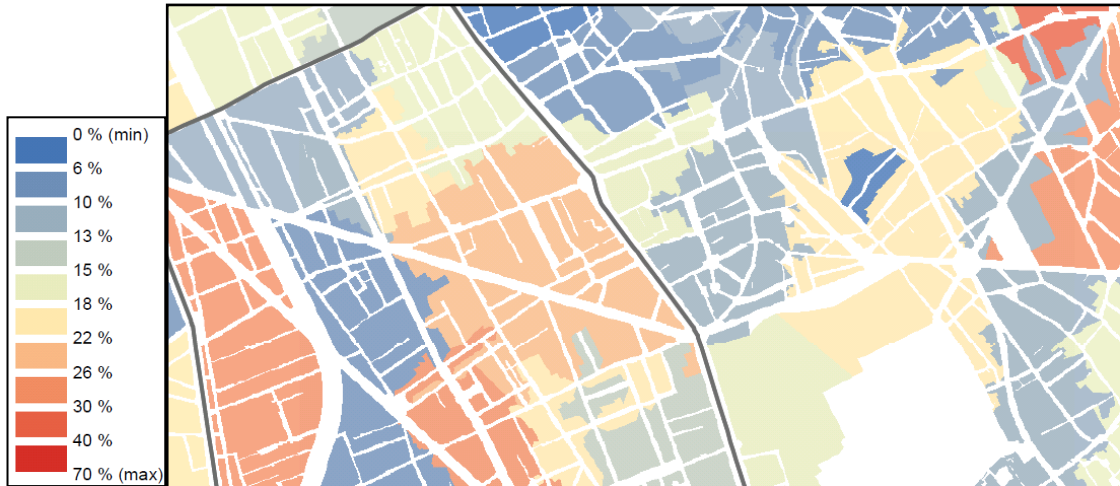
la ségrégation intra-établissement. Pour l'évaluation des secteurs multi-collèges nous souhaitons faire une étude qualitative complémentaire sur les questions de climat scolaire et de bien-être, avec les difficultés évoquées par Youssef Souidi pour comparer la situation avant et après à partir de cohortes d'élèves. Ce n'est pas simple. On essaie de développer de nouveaux indicateurs. On évoquait la contestation de certains parents sur la pertinence de l'IPS et de la catégorisation en classe favorisée. Dans tous les projets de sectorisation, nous sommes confrontés à ces contestations, alors qu'avec l'IPS nous avons l'impression d'avoir fait quelque chose d'objectif pour partager le diagnostic avec les acteurs.

L'Opmire a participé à l'évaluation du projet éducatif de territoire (PEDT) de Paris et on essaie de travailler avec l'inspection d'académie sur des colorations d'établissements avec des établissements qui se sont engagés dans des démarches particulières. C'est notamment le cas dans les démarches de bilinguisme avec la création de passerelles entre le premier et le

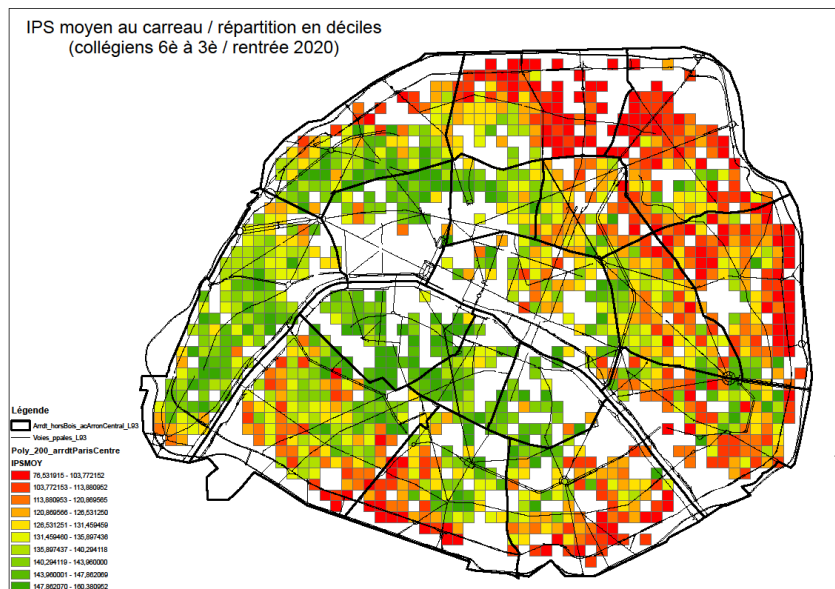
second degré, l'apprentissage des langues étrangères pour les tout-petits et la continuation de la pratiquer dans les établissements de façon renforcée.

### Quelques exemples d'indicateurs

- Le taux d'évitement en CM2 avec le vers le secteur privé, très important à Paris

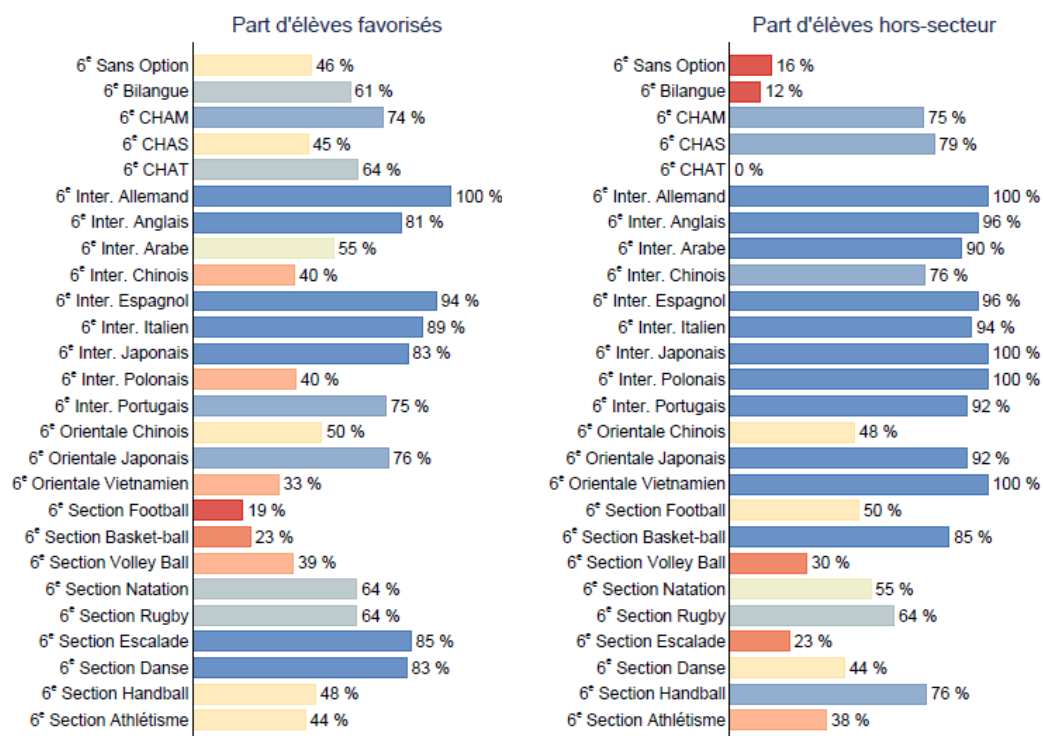


- L'indicateur de positionnement social (IPS) rapporté au carroyage Insee; avec la carte présentée plus haut, mais plus précise avec les carreaux verts qui sont plus riches et les carreaux rouges qui sont plus pauvres.



- L'analyse de la part d'élèves favorisés et hors secteur dans les dispositifs spécifiques intra-établissement CHAM CHAP, dispositif sportif renforcé...  
Qu'est-ce que cela génère en termes de recrutement? Quelles caractéristiques sociologiques?

FIGURE 4 – Profil des élèves suivant chacune des offres de formation



### L'évaluation qualitative en cours des secteurs multi-collèges

En complément de l'analyse quantitative des secteurs multi-collèges (SMC) réalisée par Youssef Souidi et Julien Grenet, la Ville réalise une évaluation qualitative dans l'optique de recueillir le retour d'expérience des acteurs locaux dans le cadre de la mise en place du dispositif au sein de leur établissement. Un premier volet a été réalisé auprès du personnel Éducation nationale (principaux, adjoints, enseignants, CPE, AED) avec la mise en place d'entretiens individuels ou semi-collectifs.

L'objectif est de saisir leurs appréhensions du nouveau public accueilli au sein du collège SMC et dans quelle mesure, cette diversification des profils sociaux a-t-elle ou non impacté leurs pratiques professionnelles et comportementales (modification des attendus scolaires, comportementaux, disciplinaires, etc.). Ces entretiens semi-directifs permettent également d'avoir des éléments relatifs aux climats scolaire et social de l'établissement. Pour l'instant nous avons des retours assez mitigés. Il n'y a pas beaucoup d'expressions de satisfaction. Nous souhaitons le compléter par des entretiens avec des élèves et des parents qui devraient être lancés prochainement, en sachant qu'une partie des élèves impactés par la mise en place du SMC ont quitté l'établissement.

### Une modulation du forfait élève indexée sur la mixité et impactant le secteur privé

Par ailleurs je ne voudrais pas omettre dans mon propos de signaler une mesure que nous avons prise par rapport au secteur privé concernant sa contribution à cette politique de mixité.



La ville de Paris a mis en place une modulation du forfait à l'élève pour les collèges public et privé en fonction du caractère plus ou moins mixte de l'établissement, et la correspondance entre sa composition sociologique et celle de son secteur de recrutement. Plus l'établissement est mixte et moins il est favorisé par rapport à son secteur de recrutement plus il reçoit de dotation. Cela a conduit pour les collèges parisiens à une baisse de dotation au privé, car la plupart des collèges privés sont beaucoup plus favorisés à Paris que les collèges publics.

### **Les premiers enseignements de l'OPMIRE**

Parmi les premiers enseignements qu'on peut tirer, on peut d'abord constater la difficulté dans ce type d'observatoire à assurer un équilibre entre recherches et action publique. C'est arriver à s'approprier les résultats de la recherche pour en faire des leviers de l'action publique et les traduire en actions opérationnelles. Par ailleurs Il est difficile de réunir régulièrement ces instances, même avant le Covid, car les chercheurs ont leurs propres contraintes et des agendas très remplis. Nous avons besoin de renforcer les liens avec l'éducation nationale qui est le partenaire clé dans toutes ces instances, car elle est concernée par tous les sujets. Enfin, il reste à développer et renforcer ce lien avec les parents et, mais aussi avec les élèves dans l'action comme pour produire des connaissances.

### **Laurie SOMPAYRAC, Maitresse de conférences, Université de Limoges Un regard longitudinal sur une politique de réussite éducative**

L'objectif de cette intervention est de montrer les spécificités de déployer une méthodologie de recherche scientifique inscrite dans le temps long pour étudier les dynamiques de l'action publique territoriale et de porter un regard longitudinal sur une politique de réussite éducative. Trois points seront abordés : le contexte de la recherche, le positionnement du chercheur dans le co-dévoilement du réel auprès des enquêtés, et la production de savoir. Cette recherche débute en première année de master. Le travail d'initiation à la recherche effectué en 2013 a été l'occasion d'entrer sur un terrain d'opérationnalisation des politiques publiques à l'échelle locale, à savoir le déploiement d'un Programme de Réussite éducative (PRE). Ce travail de master s'est prolongé par la mise en chantier d'un doctorat commencé en 2015 et terminé en 2020, toujours sur le même terrain. Pendant sept ans, cette démarche d'inspiration ethnographique a permis la fréquentation des différentes instances de décisions, des bureaux des opérateurs, des activités quotidiennes des acteurs locaux tout en enrichissant les observations par des entretiens d'explicitation et des discussions informelles. Comme nous allons le voir, cette présence régulière sur le terrain, d'une fois par trimestre à cinq jours par semaine selon les étapes de la recherche, a favorisé la construction d'une relation propice à la co-élaboration des savoirs.

### **Installer une relation de confiance pour un suivi au plus près des acteurs**

En 2015 la tâche n'a pas été simple. Les années de master avaient un peu malmené les acteurs de terrain en mettant le doigt sur les difficultés rencontrées par la coordinatrice du PRE de cette ville. Quand j'ai annoncé que je souhaitais prolonger mon enquête, elle n'était



pas tout à fait réceptive. En effet, sa précarité professionnelle — CDD en chaine — entraînait une situation de vulnérabilité nourrie d'une peur de ne pas être renouvelée à chaque fin de contrat. Mon travail de thèse était alors vu comme une menace supplémentaire pouvant révéler des failles dans ses activités de travail qui encourageraient la non-reconduction de ses contrats.

Pour avoir accès au terrain sans la malmener, il a d'abord fallu que j'opère une négociation avec elle et son supérieur hiérarchique. La priorité était d'annoncer mes intentions pour mon travail de thèse afin de la rassurer. De leur côté, ils ont pu exprimer leur souhait de pouvoir en tirer un bénéfice. Il a alors été nécessaire de poser des limites à l'utilisation de mon travail et à l'instrumentalisation de ma recherche. Je ne proposais en aucun cas une évaluation du dispositif PRE ni du travail de la coordinatrice, et ce surtout, pour ne pas mettre à mal notre relation naissante et sa situation professionnelle. Cela a abouti à une convention de recherche d'une durée d'un an, d'octobre 2016 à octobre 2017, avec pour objectif principal : la compréhension des dynamiques partenariales du PRE de cette ville.

Il a alors été décidé que je puisse investir le terrain, d'une à cinq fois par semaine, tant dans les ateliers du PRE que les instances interprofessionnelles et décisionnelles. L'accès au bureau de la coordinatrice a demandé un peu plus de temps, deux mois. Un jour, alors que nous discutons des archives du PRE éventuellement entreposées quelque part dans un placard, elle m'a proposé de venir consulter des dossiers directement dans son bureau, installée à côté d'elle, pendant son temps de travail. Après une semaine passée ainsi, elle m'a invitée régulièrement à venir passer la journée avec elle. Ostensiblement, je notais les échanges qu'elle avait avec ses collègues, les précisions qu'elle apportait à ses activités et les réponses aux questions que je posais. Progressivement, je me familiarisais avec le vocabulaire, les blagues, les thématiques de discussions favorites dans le bureau, jusqu'à trois mois plus tard, être prise à partie pour rire au sujet de situations professionnelles cocasses tant est si bien que j'employais avec elles les surnoms et jargon appropriés.

Le constat à tirer ici est que passer du temps à négocier la présence sur le terrain, énoncer les objectifs du travail de recherche, patienter jusqu'à l'invitation à observer dans certains lieux, combinés à une fréquentation régulière du terrain a encouragé les enquêtés à m'ouvrir les portes de leur quotidien. Dans le même temps, en leur donnant accès à mes méthodologies de travail — me voir travailler et avoir la possibilité de me questionner sur mes prises de notes systématiques ou encore la nécessité pour moi d'assister à certaines réunions — a débloqué la situation de réserve et de crainte dans laquelle était la coordinatrice. Pour en avoir discuté avec elle, cela lui a permis de mieux comprendre le travail de recherche et de désamorcer certaines peurs, comme le fait de redouter ce qui pouvait être rapporté à la hiérarchie. En effet, les éléments relevés sur le terrain n'ont pas pour but d'être utilisés pour mettre en difficulté les enquêtés, mais ce sont des éléments factuels qui permettent de comprendre les logiques du quotidien de ces opérateurs des politiques publiques.

Le revers de la médaille dans cette configuration de recherche est la mauvaise interprétation que les enquêtés peuvent avoir de notre positionnement. Par le temps long et régulier passé auprès d'eux, nous sommes souvent identifiés non seulement comme des acteurs

scientifiques, mais aussi comme des experts de leur propre réalité. J'ai réalisé cela lorsque les enquêtés ont commencé à me poser des questions sur leurs pratiques : «Est-ce que je fais les choses correctement? Qu'est-ce que tu penses de ce que je fais là?»

### **Clarifier le positionnement du chercheur en distinguant coproduction et production de savoir isolé**

Mon deuxième point concerne donc le positionnement du chercheur. Quand on est pris dans le dilemme «récolte de données» et «aide à la compréhension du quotidien» en étant identifié comme une experte, il devient nécessaire d'opérer des choix de positionnement afin d'éviter toute instrumentalisation de notre travail et de nous dérouter de nos intentions initiales. Je ne voulais pas prêcher la bonne parole et je n'étais pas là pour énoncer de bonnes pratiques.

J'ai alors pris deux orientations. Tout d'abord la coproduction des savoirs. J'ai privilégié une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.37) dans une symétrie des places et des postures entre le chercheur et le praticien. Je rencontrais régulièrement les acteurs non seulement pour les observer, mais également pour échanger ensemble autour des questions de recherche qui les traversaient dans leurs activités de travail pour élaborer ensemble des savoirs dans un temps conjoint. Je posais des questions pour m'assurer d'avoir bien compris les situations observées préalablement, pour demander des éclaircissements. Reconnaisant à l'enquêté la «compétence d'acteur en contexte» (Giddens, 1987 cité par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.35), il est légitime dans sa participation à la construction du savoir et à la réflexion sur sa pratique.

La seconde orientation a été de conserver une partie de la production de savoir isolée du reste de nos échanges. Il me semblait nécessaire de préserver mon travail de recherche de thèse qui en réalité était annexe aux sollicitations émanant du terrain. Pour cela j'ai fait le choix d'une démarche non seulement qualitative et ethnographique, mais surtout inductive basée sur les théories fondée (les Grounded theories développées notamment par Glaser et Strauss dans les années 1960.). C'est-à-dire en arrivant sur le terrain sans hypothèses, mais en les créant au fur et à mesure du recueil des données par des vérifications étape par étape sur le terrain.

### **Un partage régulier et interactif des analyses et des résultats**

En termes d'application, ce choix de positionnement dans le (co) — dévoilement du réel s'est matérialisé dans des rencontres mensuellement avec la coordinatrice du PRE pour avoir des temps privilégiés d'échanges, de réflexions, de mise au clair, d'élaboration des savoirs. Ces rencontres étaient pour certaines très formelles : une date et un horaire fixés à l'avance au gré des besoins. Pour d'autres elles étaient spontanées au gré du besoin à un instant T de réfléchir à une question particulière. J'ai mis un point d'honneur à mettre à disposition, régulièrement mes analyses et mes résultats de telle sorte que la coordinatrice et ses collaborateurs puissent s'en saisir à leur guise et m'interroger à leur sujet. Je m'autorisais également à répondre aux sollicitations des acteurs divers lorsque sur le terrain, au cours de séances d'observation, quel que soit le thème traité, ils me posaient des questions sur leurs

pratiques quotidiennes où me demandait mon avis sur leur travail ou la situation. Sans apporter de réponses prescriptives, je proposais des concepts et/ou des auteurs permettant de comprendre leur problématique ou partageais des exemples de situations similaires que j'avais pu rencontrer sur d'autres terrains, lors desquelles les acteurs avaient opéré des choix différents. Cette situation de recherche m'a permis de les faire participer au développement de leur propre réalité, car je leur donnais des éléments livrables dont ils pouvaient se saisir et dont nous pouvions discuter ensemble et produire ensemble des résultats.

### **Les savoirs produits**

Pour cette dernière partie, il paraît éclairant de présenter des résultats produits dans ce dispositif de recherche à partir des exemples de trois projets développés au cours de ces cinq années. Le premier concerne l'état des lieux des pratiques à l'œuvre au sein du PRE. C'est par ce projet que mon entrée sur le terrain a été facilitée. Pendant la première année de travail, les acteurs enquêtés et moi-même, nous nous sommes rendu compte que le PRE apparaissait comme un prestataire de service pour les professionnels socio-éducatifs du territoire et que la coordinatrice avait très peu de temps pour coordonner les partenaires et les actions, car elle était trop prise par la composante administrative de ses missions. Ces éléments ont été coproduits avec la coordinatrice et les professionnels de terrain, enseignants et salariés du PRE, et ont été présentés aux cadres et aux élus afin qu'ils puissent se saisir de ces résultats pour modifier les choses s'ils le souhaitaient.

À l'issue de ce premier travail, courant 2017, la coordinatrice, ayant pris conscience de la répartition des activités dans son quotidien de travail et ayant objectivé ce qui la mettait en difficulté, m'a sollicitée de manière très spontanée pour établir un plan d'action pour l'évolution du PRE. Ce deuxième projet avait été demandé par sa hiérarchie dans le cadre d'une réorganisation des services. L'ambition était à la fois de répondre à cette commande tout en lui permettant d'améliorer son quotidien. Nous sommes alors entrés dans une phase un peu plus intense de la recherche collaborative, où nous nous sommes rencontrés de manière plus fréquente, plus d'une fois par mois, pour réfléchir ensemble à la réorganisation du service, du territoire d'action du PRE ainsi que de ses journées de travail pour réduire la charge de travail administratif et lui dégager du temps pour réaliser d'autres missions comme la coordination des acteurs et le contenu des actions d'accompagnement pour les enfants.

Ces deux premières expériences ont encouragé une troisième sollicitation, celle d'une étude de cohorte, cette fois financée par la caisse des écoles et la Direction départementale à la Cohésion sociale et la Protection des Populations. Alors que les attentes des commanditaires étaient de l'ordre de l'évaluation de l'efficacité du PRE, j'ai plutôt montré en quoi, les professionnels socio-éducatifs du territoire considéraient qu'un accompagnement PRE est réussi lorsque l'enfant s'est investi et à participer à des sorties et des activités; et non pas selon des indicateurs mesurables et comparables à N+1 ou N+2 (comme pourrait l'être l'évolution des notes par exemple). Ces résultats ont certes été produits grâce à la consultation des dossiers des enfants et à des entretiens réalisés auprès des parents et professionnels, mais ils ont surtout été traversés par des connaissances et savoirs produits antérieurement, lors des deux projets précédents, et par mon travail de thèse. C'est parce

que j'ai remobilisé tout ce qui avait été produit depuis cinq ans voire presque sept ans si l'on compte mes années de master, que j'ai pu proposer une analyse fine des logiques des professionnels socio-éducatifs du territoire en question dans l'usage qu'ils ont du PRE.

### **Un temps long indispensable pour accéder à des données essentielles**

Ce que cette expérience de recherche nous montre est tout d'abord que le temps long passé sur le terrain auprès des acteurs considérés comme réflexifs et comme des experts de leur quotidien (Baszanger, 1992) encourage à envisager un nouvel espace de production des savoirs. Cet espace, parce qu'il est investi dans la durée, permet non seulement la co-production des savoirs avec les acteurs, mais également la mobilisation de données produites dans différents temps et espaces. Ainsi, le chercheur ayant eu accès à des éléments jusque-là détenus par un ou deux acteurs sur le terrain peut les articuler, les mettre en tension et ainsi dégager une compréhension des dynamiques du territoire qu'il met à disposition de ceux qui l'ont sollicité et accueilli.

### **Bibliographie**

Baszanger, I. (1992). La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. [Paris] : L'Harmattan.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 271, 33-64.

Sompayrac, L. (2020). Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques. Analyse de la mise en œuvre d'un Programme de Réussite éducative. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

### **Des visées de recherche, mais aussi d'accompagnement et de transformation du réel**

**Régis GUYON :** On voit les différences évidentes entre les deux approches, avec des intentions qui ne sont pas très éloignées dans une démarche scientifique, mais des postures de recherche très différentes et des préoccupations qui ne sont pas tout à fait les mêmes. Mais on est quand même toujours dans un accompagnement d'une politique publique ou une politique locale d'éducation, avec des approches qui n'empruntent pas les mêmes chemins, qui n'aboutissent pas aux mêmes recueils de données, qui ne questionnent pas tout à fait les mêmes choses. La table ronde permettra de requestionner ces éléments à la fois d'ordre méthodologique et de visées de recherche qui s'intéressent à la transformation et l'accompagnement du réel. Une grande différence que je perçois entre les deux, c'est sans doute le public avec qui vous travaillez. À Paris, vous avez beaucoup insisté sur le positionnement et le regard des parents. Laurie Sompayrac souligne l'importance d'être au plus près de l'activité des professionnels, d'être dans la compréhension et la connaissance des tensions des dilemmes qui existent dans une activité pour pouvoir accompagner des modifications dans ce projet, des changements professionnels d'activité, d'un autre positionnement.

Peut être le point commun entre les deux est la place, le rôle de ce qu'on appelle le prescrit ou les pilotes qui sont à la manœuvre, dans les différentes instances de la gouvernance. Comment le pilotage comprend, se saisit, ou pas, de ce que la recherche apporte? Quels sont les éléments négociés dans le cadre des conventionnements? L'intervention d'Isabelle Bertolino va nous permettre de revenir sur le suivi, l'accompagnement de ce qui se joue à Toulouse depuis quelques années.

## **La démarche évaluative du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de la Haute-Garonne**

**Isabelle BERTOLINO** Doctorante en science de l'éducation et de la formation à l'université Jean Jaurès de Toulouse

### **Un contrat CIFRE pour évaluer un plan très ambitieux**

Nous avons réalisé l'évaluation du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE). Le conseil départemental de la Haute-Garonne est notre commanditaire et l'université Jean Jaurès de Toulouse est associée à cette convention. Cette thèse est codirigée par Dominique Broussal, professeur des universités qui travaille sur les questions d'émancipation et Fatiha Tali, maîtresse de conférences qui s'intéresse particulièrement aux questions d'évaluation, au sein de l'Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs.

Ce qui spécifie le plan d'amélioration de la mixité sociale c'est d'être un plan très ambitieux. Il s'agit de la fermeture de deux collèges situés dans le réseau d'éducation prioritaire renforcée qui accueillait près de 83 % d'enfants défavorisés et de transférer les élèves de CM2 entrant au collège dans onze établissements favorisés de l'agglomération toulousaine. Et puis, c'est la phase dans laquelle nous sommes actuellement, qui repose sur la construction de deux nouveaux collèges hors quartier politique de la ville, et à la frontière du quartier résidentiel de Saint-Simon et du quartier populaire du Mirail. Ce qui est particulier dans ce dispositif, ce sont les multiples mesures d'accompagnement, mais aussi de suivi avec la mise en place d'instances multilatérales, et globalement la prise en compte de la mixité sociale dans l'ensemble des politiques menées au niveau départemental. Sont d'ailleurs présentes parmi nous de nombreuses personnes ayant contribué très directement à l'évaluation de ce plan.

## **Le «plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de la Haute-Garonne»**

Constats (CNESCO, 2015) :

- De nombreux collèges fortement ségrégués particulièrement dans les métropoles
- La non-mixité a des effets néfastes sur la réussite scolaire et la socialisation des élèves

Dispositif haut-garonnais (janvier 2017) :

- Fermeture de deux collèges REP + accueillant 83 % d'enfants défavorisés
- Transfert d'une partie des écoliers scolarisés en REP+ vers 11 collèges dits favorisés
- Construction de deux nouveaux collèges hors quartier politique de la ville
- Mise en place de mesures d'accompagnement du dispositif
- Mise en place d'instances multilatérales de suivi du dispositif
- Nouvelle politique de sectorisation favorisant la mixité sociale

### **Une démarche de recherche participative**

La démarche de recherche rejoint le témoignage de Laurie Sompayrac. Nous sommes dans une démarche de recherche participative. Cela s'est imposé à nous comme une évidence au regard de la dimension très innovante du dispositif. Il paraissait important de nous situer dans une démarche de recherche inductive, en partant du principe que c'est à partir du terrain que nous allons développer un regard compréhensif de ce qui est en jeu et de ce qui compte du point de vue des acteurs. C'est également une démarche participative au sens où nous allons travailler sur une forme de savoir où on hybride les savoirs expérimentiels avec les savoirs scientifiques. À cette fin, on a adopté une démarche de recherche-intervention, ici plus spécifiquement une démarche de recherche intervention évaluative qui passe par la constitution d'un tiers espace socio-scientifique avec des instances spécifiques : comité de pilotage et groupes de travail. Nos visées sont à la fois heuristiques et praxéologiques pour permettre aux acteurs de terrain de s'approprier les résultats de l'évaluation. Nous avons travaillé à co-construire un référentiel partagé (voir infra). C'est aussi une démarche scientifique avec une visée heuristique consistant à produire de nouvelles connaissances sur cette question en nous appuyant sur l'expérience d'un plan particulièrement ambitieux.

Concrètement cela a pris la forme présentée dans ce schéma. La partie centrale, le TESS (tiers espace socio-scientifique), c'est l'espace de regroupement du comité de pilotage et des groupes de travail. Nous avons cinq groupes de travail dont quatre ont finalisé leur recherche. Trois groupes de travail transversaux : un groupe de travail consacré aux effets sur les familles et leurs élèves, un groupe de travail sur les effets sur les parcours éducatifs et scolaires et un groupe de travail sur les effets sur les pratiques professionnelles. Nous avons un groupe de travail intercatégoriel éducation nationale et un groupe de travail familles partenaires, celui-ci n'ayant pas aujourd'hui achevé ses travaux. Ces groupes réunissaient à la fois des institutions, des associations aussi des parents d'élèves et du côté académique il y avait l'accompagnement du laboratoire au sein duquel nous travaillons, l'unité mixte de recherche EFTS.

## La Recherche-Intervention

### Constitution d'un tiers espace socio-scientifique

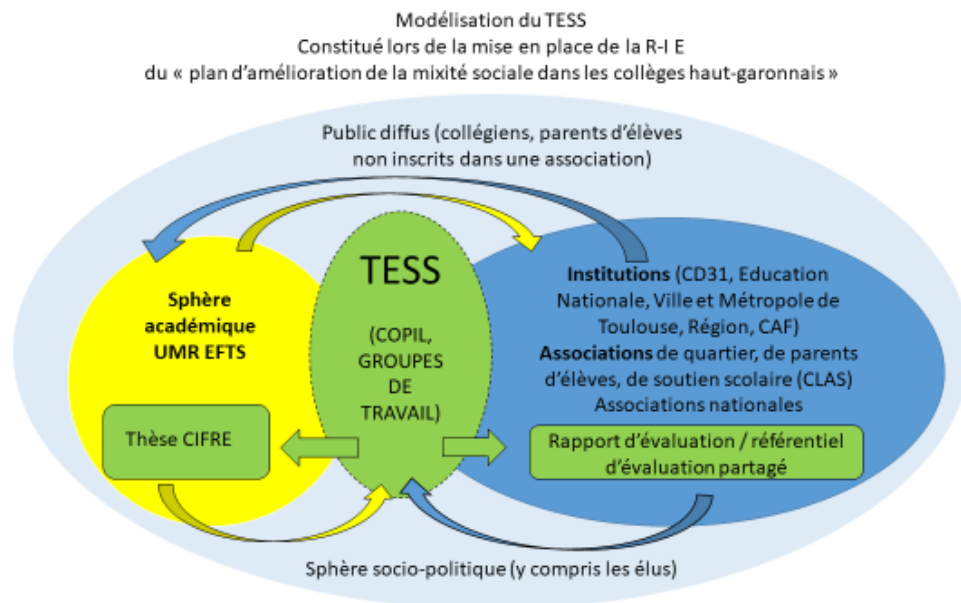
Deux principes : s'inscrire dans une démarche participative,  
générer une dynamique d'émancipation

Une visée praxéologique : coconstruire un référentiel partagé pour l'évaluation du plan d'amélioration de la mixité sociale avec les opérateurs et les publics

Une visée heuristique : la construction de savoirs croisés dans le cadre d'une enquête évaluative sur la mixité sociale

Deux instances : Le comité de pilotage,  
un ou plusieurs groupes de travail

Et des dispositifs de partage des connaissances.



### Une démarche d'évaluation fondée sur la référentialisation

Nous avons développé une démarche d'évaluation qui s'inspire du modèle ICP<sup>6</sup> (induit, construit, produit) de Figari. C'est ce qu'on appelle une démarche de référentialisation. Comment évaluer si on n'a rien à quoi se référer ? Comment construit-on un référentiel au

6 Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figari.2014.01>

regard duquel on va pouvoir établir que le développement du dispositif nous convient et que nous sommes satisfaits de la façon dont ça se passe ou au contraire qu'il y a des ajustements à réaliser? Cette démarche de référentialisation consistait, dans les différentes phases de la recherche, à associer l'ensemble des acteurs dans les groupes de travail autour de la constitution d'un référentiel. Cela nous a permis d'évaluer ce plan d'amélioration de la mixité sociale d'un point de vue multidimensionnel. Youssef Souidi parlait du côté unidimensionnel quand on se focalise sur la mixité sociale. Là on a essayé d'ouvrir aux différentes dimensions qui vont être mobilisées par la mise en œuvre de ce type de plan. Donc concrètement le modèle ICP de Figari inspiré de celui de Stufflebeam<sup>7</sup>, développé dans les années 80, est basé sur la mise en regard de 3 dimensions :

- Le contexte de départ, ce qu'il induit et ce qui a amené les acteurs à imaginer ce plan,
- les dispositifs développés, la partie construite, les dispositions mis en place pour permettre ce plan d'amélioration de la mixité sociale et les effets,
- les effets de cette action et qui ici concernent les familles, les élèves et l'ensemble des professionnels qui les ont accompagnés.
- 

Il est important pour nous de mettre en regard ces trois dimensions, car on n'obtient pas forcément les mêmes résultats avec des moyens différents.

### La démarche de référentialisation

---

**Constats :**

- Interdépendance des opérateurs et nécessité d'une évaluation partagée

**Évaluation de type dialectique**



- S'appuyant sur les savoirs scientifiques et expérimentiels (les professionnels, les collégiens et leur famille)
- Mettant en perspective le contexte, les dispositifs construits et les effets

**Évaluation formative**

- Visant la « montée » en compétence des opérateurs

**Évaluation de type interne**

- Favorisant la co-construction des outils d'évaluation et le partage des connaissances



6

Il était essentiel pour nous de vérifier à travers cette évaluation comment les outils et les dispositifs mis en place avaient un effet sur les élèves et leurs familles. Comment à partir de là il y avait des ajustements éventuellement à faire, et donc éviter cette erreur, cette situation

---

7 Stufflebeam, D.L. (1983) The CIPP Model for Program Evaluation. In: Madaus, F.F., Scriven, M. and Stufflebeam D.L., Eds., Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Kluwer, Norwell, 117-141. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_1)



assez commune en situation d'évaluation, où on met directement, face à face, le contexte et le produit de l'action. Souvent on est tenté de dire : voilà la situation de départ, voilà à quoi on est arrivé et à partir de là on dit c'est bien ou c'est mal. Mais en faisant cela, on n'éclaire pas toute la dimension opérationnelle qui est pourtant essentielle pour comprendre comment on arrive à certains résultats. Cette dimension opérationnelle, pour notre part, nous avons pensé très important de la mettre en regard des résultats.

## Les résultats de la recherche intervention

**Les principes opératoires**

- La promotion de la mixité sociale
- L'adaptabilité des services
- La transversalité des actions
- La codécision y compris par l'association des publics

UNIVERSITÉ TOULOUSE  
Jean Jaurès

EFTS  
EDUCATION FORMATION  
TRAVAIL SAVOIRS

9

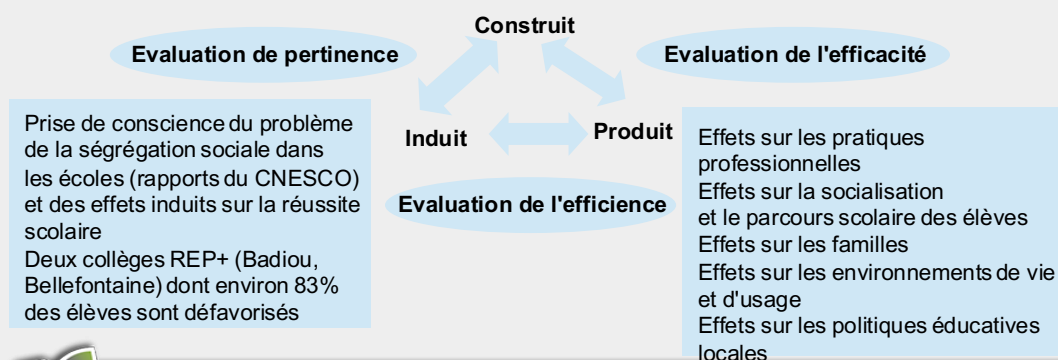
La synthèse<sup>8</sup> de ce travail d'évaluation a été distribuée aux participants au début de ces rencontres, je ne vais donc pas revenir sur l'ensemble des résultats bien évidemment, simplement dire qu'au niveau des principes opératoires de ce plan d'amélioration de la mixité sociale il y a la promotion de la mixité sociale. Cela signifie revoir les principes opératoires qui organisaient préalablement la sectorisation, à savoir le fait de favoriser la proximité. Là, très clairement on renonce à favoriser la proximité à la faveur de la mixité sociale.

---

8 Synthèse du rapport détaillé remis le 02 février 2022 à la Direction de l'Éducation du Conseil Départemental de la Haute-Garonne et réalisé par Mme Isabelle Bertolino agissant en tant qu'ingénieure de recherche, employée par le Conseil départemental de la Haute Garonne dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche, et rattachée, en tant que doctorante, à l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs de l'Université Toulouse-Jean Jaurès.

## Modèle ICP (Figari) du dispositif de mixité sociale dans les collèges

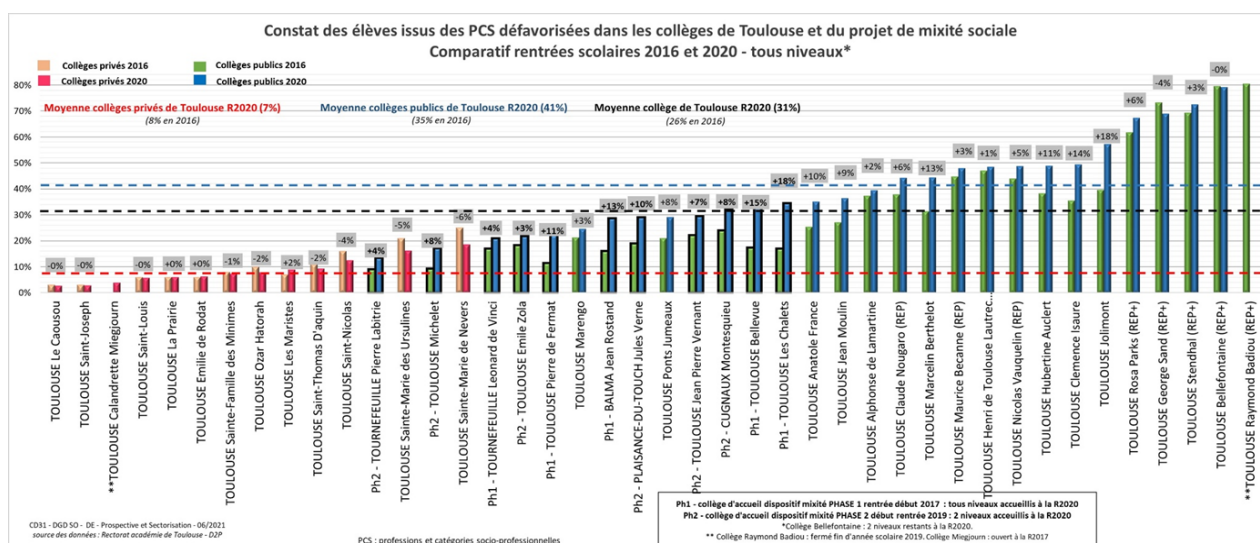
Application du principe de mixité sociale dans les collèges  
Développement de pratiques professionnelles spécifiques  
Dispositifs d'accompagnement des élèves  
Dispositifs de concertation et d'accompagnement des familles



L'adaptabilité des services : on l'a un peu vu ce matin, mais l'ensemble des acteurs investis dans ce plan ont dû à la fois revoir leurs pratiques, leurs périmètres d'intervention et créer des postes ou des missions spécifiques. Ils ont dû également revoir leurs conditions de partenariat. Les effets de ce plan ont été très importants sur l'ensemble des acteurs qui s'y sont trouvés associés. La transversalité des actions : Il y a eu de véritables effets dominos. Dès l'instant où le conseil départemental a eu cette initiative, il y a eu des impacts sur des acteurs et ça a touché d'autres acteurs. C'est vraiment un aspect qu'il nous paraît important de considérer quand on veut mettre en place un plan aussi important. La codécision y compris par la participation de publics : Cette dernière est difficile à mettre en œuvre, parfois difficile à comprendre je ne vous le cache pas parce qu'on n'a pas une culture de la démocratie participative. Là aussi on est sûr de l'innovation, et il reste beaucoup à faire particulièrement concernant la façon de représenter les problèmes.

## Des premiers résultats tangibles et encourageants

**Figure 1 – Histogramme comparant la composition sociale des collèges de Toulouse – rentrées 2016 et 2020 – Service sectorisation et prospective du CD31**



Dans cet histogramme produit par Ayoub AKKA, agent au sein du service sectorisation et qui nous a beaucoup aidés dans le cadre de cette recherche, on a encadré en rouge l'espace à l'intérieur duquel se trouvent les collèges qui répondent aux critères déterminés par les acteurs, c'est-à-dire l'intervalle de mixité sociale au sein des établissements, soit 25 à 40 % d'élèves défavorisés affectés dans les collèges. Comment a-t-on déterminé cet intervalle ? 40 % cela correspond au nombre de familles défavorisées dans le bassin de population concernée par la sectorisation et 25 %, c'est à partir de ce seuil qu'est majorée la dotation aux établissements donnée par le conseil départemental, puisqu'on est sur une dotation qui est variable selon le degré de mixité sociale des établissements. À compter de 25 % de public dit défavorisé, il y a majoration de la dotation qui va progressivement être de plus en plus importante au prorata du nombre d'élèves défavorisés accueillis.

Dans cet intervalle, on a finalement un peu les objectifs que se fixe le conseil départemental et ses partenaires. Cela laisse aussi de la marge de progressions pour les établissements qui doivent adapter leur démarche en fonction du public accueilli, car très clairement il y a une adaptation à faire au niveau des pratiques éducatives et de la vie scolaire. Cette adaptation concerne l'hétérogénéité du public et non l'adaptation à un public particulier.

### Des freins persistants

D'autre part, au niveau des freins que nous avons notés, on note d'abord une forte dysmétrie entre les acteurs qui ne permet pas leur participation effective à toutes les décisions. J'emploie le terme d'acteurs au sens large. Cela va des familles et des parents d'élèves des secteurs éloignés qui sont peu représentés au sein des établissements d'affectation. C'est également la façon dont s'organisent les travaux au sein des deux comités de suivi mis en place au moment de la création de ce plan. Le comité de suivi des mesures

d'accompagnement et le comité de suivi émanation du CDEN. Ce sont essentiellement le conseil départemental et l'éducation nationale qui en sont les moteurs. Au regard du nombre de partenaires associés à ces comités, pour que ce soit réellement des espaces de travail, mais aussi d'ajustement partagé il faudrait que les réunions soient préparées en amont par l'ensemble des partenaires. Cependant l'investissement des deux principaux moteurs que sont l'Éducation nationale et le Conseil départemental, a laissé peu d'espaces à une réelle transversalité et un partage des responsabilités. Les freins sont également les modalités de redéfinition des périmètres et d'intervention de chacun des partenaires.

Certains partenaires ont pu mettre en œuvre des ajustements assez rapidement après le début de la mise en place du plan d'amélioration de la mixité sociale en 2017. D'autres ont été plus en difficulté, car cela les a amenés parfois à la limite de ce qui est réglementaire donc c'est un peu plus compliqué. Cela a été abordé à propos de la réussite éducative ce matin. Mais pas seulement, par exemple la mise en place de transports scolaires au sein de la métropole a amené le département à devoir d'abord trouver un interlocuteur au sein du service métropolitain de transport public qu'est Tisséo. Il a fallu négocier avec eux les arrêts des bus des transports scolaires qui pouvaient ralentir le flux du transport urbain tel qu'il a lieu habituellement en ville. Ce ne sont que des détails, mais des détails qui comptent, qui vont s'agrèger avec une infinité d'autres moments de négociations, d'interlocuteurs à trouver, car on n'est jamais vraiment sûrs de l'innovation, et il faut inventer. C'est le motif pour lequel je parle d'effets dominos, il va falloir inventer et transformer la situation dans un grand nombre d'échelles différentes.

Un autre frein c'est ce que nous avons appelé une fragilité organisationnelle liée à l'absence de conventionnement garantissant la pérennité du dispositif. Je rappelle que dans le décret d'application, le conventionnement entre l'éducation nationale et la collectivité n'est pas obligatoire. On peut s'interroger. D'un côté, c'est bien, au sens où on laisse les acteurs de terrain décider si cela doit être ou non formalisé dans une convention. Dans le cas qui nous occupe, on peut dire que cela introduit une fragilité organisationnelle parce que dans le fond cela livre le destin de ce dispositif aux stratégies d'acteurs et donc à des situations conjoncturelles. C'est problématique de ne pas connaître à moment donné le degré de pérennité des engagements. C'est d'autant plus important que pour rappel dans le cadre de ce dispositif l'éducation nationale a transféré des dispositions de l'éducation prioritaire vers le droit commun à travers des mesures compensatoires mises en place dans des collèges dits favorisés. À partir de là, de nombreux acteurs demandent à ce qu'on puisse garantir à plus long terme la pérennité de ces dispositions.

### **Les effets sur la socialisation des élèves**

Au niveau des résultats, on a travaillé sur la socialisation des élèves, dans une démarche inductive. On a fait à la fois des observations dans trois collèges : un collège mixte groupe de référence, un collège du plan mixité phase 1 (fermeture de Badiou), un collège du plan mixité phase 2 (fermeture de Bellefontaine), des focus groups et des entretiens individuels pour vérifier la pertinence de nos conclusions. L'objectif était ici de répondre aux nombreuses interrogations autour des effets sur la socialisation des élèves.

Etablissements partenaires	Collège 1 groupe de contrôle mixte plutôt défavorisé (44% PCS défavorisées) Situation : Centre ville	Collège 2 Plan mixité phase 1 Collège mixte plutôt favorisé (20% PCS défavorisées) Situation : Périphérie de Toulouse	Collège 3 Plan mixité phase 2 Collège faiblement mixte plutôt favorisé (17% PCS défavorisées) Situation : Centre ville
Période d'observation	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021
Nombre d'observations	12	14	13
Saturation des données	atteinte	atteinte	atteinte
Entretiens individuels	11	13	15
Focus groups	2 groupes (réunissant au total 10 élèves de 6 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> )	1 groupe (7 élèves de 5 <sup>ème</sup> ) 1 groupe (9 élèves de 3 <sup>ème</sup> )	1 groupe (7 élèves de 5 <sup>ème</sup> / 6 <sup>ème</sup> ) 1 groupe (9 élèves de 4 <sup>ème</sup> /3 <sup>ème</sup> )



Très rapidement nos conclusions : on parle souvent dans ce dispositif «d'élèves accueillis et d'élèves accueillants». Il n'y a pas d'élèves accueillis, pas d'élèves accueillants. Il y a juste des élèves de CM2 de différents secteurs de provenance qui se retrouvent dans un même collège. C'est un nouveau collège pour l'ensemble des nouveaux élèves arrivant en 6<sup>e</sup>. On note dans la façon dont les parents d'élèves se positionnent durant les réunions de concertation qu'il y a un phénomène d'appropriation des établissements publics par des groupes de parents d'élèves. On peut légitimement s'interroger sur cette appropriation des établissements publics par des groupes de parents d'élèves et de fait, dans notre façon de représenter cette situation en parlant d'intégration des élèves ou de collège d'accueil, on a tendance finalement à valider ce type de situation. En réalité il y a seulement des collèges dans lesquels les élèves sont affectés. Il n'y a pas de collèges accueillants en réalité. Il n'y a pas de collèges qui seraient dédiés à un public spécifique qui vit à proximité. Si on applique le principe de mixité sociale tel qu'on l'a appliqué là, le collège d'affectation des élèves c'est son collège un point c'est tout. Pour notre part, nous avons fait une démarche d'observation des élèves sans hypothèses préalables. Notre but était seulement d'observer les dynamiques de socialisation et de s'interroger sur le rapport à la norme des élèves.

### **La mise en évidence de cinq phénomènes caractéristiques de la socialisation des élèves**

Cinq phénomènes traversent l'ensemble de nos observations. Chaque élève s'inscrit dans des appartenances groupales multiples et intriquées qui déterminent sa position dans le

collège. Selon mon groupe d'amis, mon groupe de connaissances, les activités que j'aime faire, selon que je suis une fille ou un garçon, mon secteur de provenance, mon niveau si je suis en 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> 3<sup>e</sup>. Des appartenances subies et dénoncées comme injustes, je ne vais pas entrer dans le détail. Il y en a un certain nombre pour chaque élève par exemple dans un des établissements être en 6<sup>e</sup> c'est une appartenance subie et injuste, car ils étaient en concurrence dans l'occupation de la cour avec les élèves de 3<sup>e</sup>. Les appartenances subies et tues, là on touche du doigt la principale non-mixité que nous avons observée dans les établissements, la non-mixité filles garçons. Le groupe fille est clairement subordonné au groupe garçons pour l'accès aux équipements, à l'espace, au débat.

Selon la politique de l'établissement, il existe aussi des appartenances distinctives et valorisantes et qui correspondent aux filières optionnelles. Elles constituent un autre type de sous-groupe culturel qui dévie à la norme, ici comprise comme situation commune à la majorité des élèves scolarisés au sein d'un même établissement. En de telles circonstances, la problématique qu'il nous paraît nécessaire de mettre en lumière à l'issue de cette période d'observation c'est : quels effets cette situation a sur la réussite scolaire et la socialisation de l'ensemble du groupe et sur les pratiques des enseignants? On observe enfin deux sous-groupes «déviant» au sens de Becker<sup>9</sup> et du point de vue des élèves et transverses aux 3 collèges observés : les «intellos» et les perturbateurs. «Les intellos» sont les seuls qui entreraient totalement dans les attentes supposées des adultes. On pourrait qualifier ce groupe de groupe de contraste, en cela qu'il permet de révéler le bord extrême de la hiérarchie qui organise les groupes dans un système d'accès à des droits. À l'autre bout du spectre, on trouve le groupe des «perturbateurs» ceux qui précisément ne s'inscrivent dans aucune des attentes adultes et dont le but supposé, selon certains élèves, serait de se faire renvoyer.

Ces questions de socialisation permettent également de se rendre compte à quel point les élèves pour bénéficier du dispositif ont besoin d'une posture claire des adultes et que ces derniers ne les discriminent pas en fonction de leurs propres représentations de la situation. C'est notre conclusion. Quand la mixité filles garçons ne donne lieu à aucun aménagement éducatif pour accompagner le dépassement des stéréotypes, de fait il y a subordination d'un groupe à l'autre. Dans le cas de la mixité sociale, il est fondamental que les adultes travaillent au dépassement des stéréotypes qu'ils ont en tant qu'adultes et dans la façon dont ils vont ensuite analyser les situations dans lesquels se trouvent les élèves.

---

<sup>9</sup> Becker, Howard S. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01>

### La socialisation des élèves 3

Quand la mixité (ici filles / garçons) ne donne lieu à aucun aménagement éducatif visant à accompagner le dépassement des stéréotypes agissant dans la société, elle perd une partie du bénéfice que l'on peut en attendre, à savoir :

- **des conditions équitables de scolarisation**
- **des chances égales de réalisation de soi**
- **l'interconnaissance des groupes**



### Trois problématiques émergentes

Pour finir sur les problématiques émergentes, il est apparu dans la phase d'enquête préalable à la sectorisation qu'il fallait s'intéresser au profil des établissements de premier et second degré à appairer pour réduire les écarts de performance scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Trop d'écarts de performances nuisent au bien-être des élèves et au travail enseignant. Notre hypothèse c'est qu'on ne peut pas appairer des établissements seulement en fonction des effectifs et des IPS. Il y a un travail à faire dans la phase d'enquête qui soit un peu plus fin sur la situation des écoliers et le projet d'établissement du collège. Par exemple, l'instabilité des cohortes dans le premier degré quand il y a des familles en très grande précarité, très mobiles, ça ne favorise pas la réussite des élèves. Or il y a des collèges qui sont habitués à recevoir un public tellement homogène qu'il faut du temps pour qu'ils arrivent à s'inscrire dans une démarche inclusive permettant l'adaptation à un public hétérogène.

La deuxième problématique émergente concerne l'étude, en amont des scénarii de sectorisation, du taux de respect de la carte scolaire et les établissements évités et choisis par les familles avant la re-sectorisation. L'objectif est d'éviter d'appairer des établissements comme par exemple l'école Simone Veil et le collège Jean Rostand qui, selon nos analyses, a été un choix qui a contribué à cristalliser une opinion publique négative. Avec les données de la base élève et les données géolocalisées du service prospectif du Conseil départemental, on est à même d'avoir des éléments d'éclairage sur cette question et cela peut aider les services du département à faire un travail d'enquête un peu plus fin avant de faire des propositions de scénarii aux familles.

### L'absence de conventionnement fragilise la politique de mixité

La dernière problématique que nous avons déjà présentée, c'est l'absence de conventionnement et le besoin d'introduire de la clarté dans le partenariat. À cet égard, poursuivre sans une convention de partenariat clair et qui garantisse les conditions d'échange



de données, d'investissement dans les moyens et d'évaluation ne paraît pas cohérent au regard des moyens humains et matériels engagés par l'ensemble des partenaires et au regard de l'adhésion dans la durée des parties prenantes y compris les publics.

### Éléments pour un référentiel partagé

Enfin ces derniers tableaux donnent une idée du référentiel partagé que l'on a créé. Il n'y a pas tout. La démarche de référentialisation a fait émerger de nouveaux éléments comme le projet de territoire et la continuité du parcours scolaire. Nous mettons en regard les textes de référence (loi, décret, circulaire, délibération, *vademécum*) à partir desquels penser l'action et les moyens opérationnels engagés par les partenaires ainsi que les produits de l'évaluation. On voit à cette occasion émerger au côté de la question de la mixité sociale et de la mixité scolaire des questions connexes comme la coéducation ou l'école inclusive. Le but de cet outil est de trouver à terme un accord entre tous les partenaires sur les données qu'il est nécessaire de mutualiser afin de produire une analyse partagée de la situation année après année. Nous les tenons à disposition de ceux que ça intéresse, sous réserve de l'accord des partenaires.

Thèmes	Texte de référence	Moyens mis en place dans le cadre de l'expérience haut-garonnaise
Mixité sociale	<p><b>Loi de décentralisation du 13 août 2004</b> Le conseil départemental arrête le secteur de recrutement des collèges (conditions : avis du CDEN, tenir compte des critères d'équilibre démographique, économique et social)</p> <p><a href="#">loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618</a> Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58</p> <p>Vade-mecum Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges (2016) <a href="https://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/44/3/2016_vademecum_684443.pdf">https://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/44/3/2016_vademecum_684443.pdf</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Détermination du profil des publics affectés à un collège en fonction de l'IPS et en regard de la diversité d'un bassin de population garantissant la mixité sociale dans les collèges</li> <li>➤ Création de deux comités de suivis (Invitation CD31)</li> <li>➤ Partenariat EN et CD31 pour la mise en place de temps d'animations spécifiques (AFEV, ateliers du midi, PLC) dans les collèges</li> <li>➤ Mise en place de transports dédiés (CD31)</li> <li>➤ Concertation publique (CD31)</li> <li>➤ Dotations (CD31) différenciées aux établissements relativement à la mixité sociale</li> <li>➤ Limitation de l'ouverture de nouvelles divisions dans le secteur privé sous contrat (EN)</li> <li>➤ Libre choix du collège inclus dans le plan mixité pour les familles (secteur REP+) (EN)</li> <li>➤ Classe à 25 en sixième (EN)</li> <li>➤ Création de missions spécifiques (professeurs référents, MMS) (EN)</li> <li>➤ Moyens d'évaluation interne (EN)</li> <li>➤ Création de dispositif : Journée d'étude mixité sociale (EN)</li> <li>➤ Mise en place de formations spécifiques (EN)</li> <li>➤ Constitution de classes hétérogènes (EN)</li> </ul>



Thèmes	Texte de référence	Moyens mis en place dans le cadre de l'expérience haut-garonnaise
<b>Réussite scolaire</b>	<a href="#">loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618</a> Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Orientation choisie (seconde générale : choix du lycée libre pour les élèves issus de REP+)</li> <li>➤ Communication conjointe Education Nationale / CD31 d'informations produites par l'EN (réussite au DNB, choix d'orientation, comparaison avec carrière des élèves issus de REP+ au niveau national ....)</li> <li>➤ Soutien du CD31 au dispositif CLAS et création de mesures d'accompagnement spécifiques</li> </ul>
<b>Mixité scolaire</b>	Circulaire .n°2015-106 .du .30 .juin .2015 .relative .à l'organisation .des .enseignements .au .collège <a href="https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo27/MENE1515506C.htm?cid_bo=90913">https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo27/MENE1515506C.htm?cid_bo=90913</a> Loi pour une École de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 (création d'un service public de l'École inclusive, etc.)	➤ <b>Voir travaux groupe inter-catégoriel éducation Nationale</b>

Dimensions	Référents issus de l'évaluation de l'expérience haut-garonnaise
<b>Mixité sociale</b>	Rappel précis des éléments de l'évaluation-diagnostic préalable à la relocalisation : <b>Fermeture des collèges dégradés</b> circulaire n° 2009-074 du 5-5-2009 Enquête sur les stratégies éducatives parentales préalablement au changement de sectorisation
<b>Mixité scolaire</b>	Phase d'enquête préalable à la sectorisation : introduire de nouveaux indicateurs sur le profil des écoles et des collèges à appairer (stabilité des cohortes d'écopiliers / dynamique inclusive du projet d'établissement du collège )
<b>Réussite scolaire / lutte contre l'échec scolaire</b>	Ajouter des indicateurs supplémentaires au bilan de fin de troisième ( réorientation en SEGPA, décrochage scolaire, détail des orientations choisies ) comparaison secteur REP et hors REP
<b>Projet des territoires et continuité des parcours scolaires</b>	Signature de la convention stabilisant les conditions de mise en œuvre du programme, convention CD / EN / Région pour améliorer la transition collège / lycée et l'orientation, concevoir un « modèle intégré école / collège / lycée / dispositif d'accompagnement social » pour la continuité du parcours scolaire et le suivi des publics
<b>Parents co-éducateurs</b>	Créer des mesures de suivi pour vérifier l'accès des familles des secteurs éloignés aux moyens de la coéducation (ENT, PRO NOTE), leur contribution à la vie du collège, leur compréhension des mesures de suivi ou d'accompagnement des élèves

Thèmes	Texte de référence	Propositions issues de l'expérience haut-garonnaise
<b>Evaluation par compétences</b>	LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école	➤ Travailler aux pratiques évaluatives afin de valoriser l'ensemble des progrès réalisés par les élèves
<b>Ecole inclusive</b>	<a href="#">loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618</a> Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58 <b>LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019</b> pour une école de la confiance	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Solutionner la problématique des élèves (secteur REP) réorientés en SEGPA, ULIS ou UP2A à proximité de leur domicile</li> <li>➤ Du bon usage de la différenciation des élèves</li> </ul> Objectifs : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discriminer les élèves aux seules fins de sectorisation, de dotations des établissements ou d'évaluation de leur degré d'émancipation relativement à la mobilité, la réussite scolaire, le choix d'orientation</li> <li>2. Ne pas discriminer les élèves pour toute autre fin</li> </ol>
<b>Coéducation</b>	<a href="#">loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618</a> Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58	➤ Construire le partenariat éducatif en allant à la rencontre des familles géographiquement éloignées du collège ou éloignées du système éducatif

Constats	Interrogations	Pistes
<b>Défaut de communication entre les intervenants</b> (manque d'outils, de temps, de compréhension commune des enjeux)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Beaucoup d'intervenants autour de l'élève</li> <li>➤ Etre plus efficace dans la transmission de l'information</li> <li>➤ Le <i>reporting</i> est chronophage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Créer et s'entendre sur de nouveaux outils pour la transmission de l'information entre acteurs en matière de suivi des élèves</li> </ul>
<b>Centralité de la problématique de l'évaluation scolaire</b> (notes / compétences / incertitude autour des bonnes pratiques)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Changements en cours dans les pratiques</li> <li>➤ Manque de recul et de repères</li> <li>➤ Effets sur la perception que les élèves ont de leur progrès</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dispositif propice à ce questionnement – créer les moyens de la réflexion</li> </ul>
<b>Le climat scolaire est l'affaire de tous</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La « solitude » des CPE</li> <li>➤ Le rôle des professionnels du secteur médico-social</li> <li>➤ Une meilleure prise en compte de tous les personnels accompagnants AED, AESH, AVS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Des formations aidant l'accompagnement des familles et la socialisation des élèves</li> <li>➤ L'intégration des élèves aux instances de la vie scolaire</li> <li>➤ Evaluer les différences dans les pratiques disciplinaires des collègues</li> </ul>
<b>Les changements en cours sont profonds</b> (beaucoup préexistés au dispositif et certains sont exacerbés par lui)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impossibilité d'ordonner les éléments du référentiel</li> <li>➤ Comment déterminer un ordre d'importance des stratégies d'actions à mener ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Penser en termes d'écosystème plutôt qu'en termes de hiérarchie des valeurs</li> <li>➤ Problématique de recherche – « faire émerger le principe opératoire pour arriver à penser la question des arbitrages »</li> </ul>

## DÉBAT

**Regis GUYON :** L'intervention d'Isabelle Bertolino illustre bien une autre manière d'accompagner par la recherche. Je propose maintenant d'ouvrir le débat.

### Ne pas réduire la mixité au pourcentage de PCS défavorisés

**Marco OBERTI :** Tout d'abord, à propos du choix de ce que vous appelez l'intervalle de mixité, j'ai été un peu surpris. C'est un choix discutable en termes de mixité, car si on prend en compte uniquement les pourcentages de PCS défavorisée, cela dépend de ce qu'on entend par mixité, mais, si on avait fait d'autres choix, on aurait eu sans doute d'autres typologies et classifications de collègues. Je suis un peu surpris par la réduction de la mixité uniquement à partir du pourcentage de PCS défavorisée. "Peut-être avez-vous une justification à cela ?

**Isabelle BERTOLINO :** C'est une très bonne question. En fait, on s'est appuyé sur ce qui existait sur le terrain. En l'occurrence, on a travaillé au côté du service sectorisation et prospective et c'est en fait cette catégorie qui était déterminante et centrale dans la détermination des scénarii de sectorisation en faveur de la mixité sociale.

**Marco OBERTI :** C'est bien ça qui est discutable. Une fois de plus, je travaille beaucoup plus sur la ségrégation socio-résidentielle. On ne capte cette question de la ségrégation qu'à partir des catégories populaires et très rarement de la ségrégation des classes supérieures. C'est la même chose pour l'école en fait. C'est important, car j'ai plus l'habitude de raisonner par typologie à partir d'analyses factorielles et là par exemple vous pourriez très bien être dans votre seuil de mixité, mais avoir par ailleurs un vrai différentiel selon que le reste est comblé par des classes moyennes ou par des classes supérieures. Et donc ça change tout en termes

de contexte de mixité, on ne parle plus du tout de la même chose et c'est ce que je voudrais souligner. Je trouve qu'il y a déjà beaucoup de processus qui centrent sur ces catégories-là et définir le seuil uniquement à partir de ces catégories là je trouve cela un peu surprenant.

**Isabelle BERTOLINO :** Je ne voudrais pas monopoliser la parole, car il y a des gens du service prospective qui sont là. Si on prend les choses du point de vue du terrain, quand j'ai cherché à comprendre comment ça fonctionne, comment on construit ce type de vision, d'indicateurs, etc., il y a un élément clé. Il y a un décret sur la possible fermeture de collèges dits dégradés. Le fait qu'ils soient homogènes dans la population accueillie, on ne parle pas de population défavorisée, mais le fait qu'ils aient de très faibles performances scolaires et sont globalement évités par la famille et les enseignants et que le bâti soit dégradé. Quand on met bout à bout tous ces indicateurs, ça focalise sur les collèges des secteurs REP. Car très clairement, ce sont eux qui ont des problèmes de performances scolaires. C'est à partir de là que se bâtit finalement toute la logique du processus et des indicateurs mobilisés. Mais je vous rejoins sur la catégorisation. C'est ce qui nous a amenés, au moment de l'évaluation, à prendre garde à ne pas nous focaliser sur les élèves des secteurs REP, car là on a une représentation faussée de la réalité. De fait tout devient plus hétérogène, plus complexe et on ne peut pas se focaliser sur eux. Pour pousser ce travail de réflexion avec les acteurs du terrain, c'est passionnant, mais cela demanderait un temps de recherche partagé avec le terrain qui soit très long.

### **À Paris, pourquoi laisser la banlieue de côté?**

**Marco OBERTI :** Cette question s'adresse à l'Opmire. Il y a beaucoup d'interactions entre Paris et la banlieue en particulier la première couronne. Dans quelle mesure concernant l'évitement, le fait de capter uniquement Paris intramuros ne laisse-t-on pas de côté de nombreuses interactions? Il se trouve que je travaille sur le bassin de Bagneux. À Bagneux, Montrouge, Malakoff, Bourg-la-Reine, etc., il se passe beaucoup de choses. Pourquoi laisser la banlieue de côté? Par ailleurs, qu'entendez-vous par suivi de cohorte? Quelle méthodologie utilisez-vous?

**Delphine HAMMEL :** En réalité, nous travaillons avec la Seine Saint-Denis sur des sujets de sectorisation interdépartementale. Pour travailler sur de tels sujets, il faut avoir de la place dans les établissements, ce qui est un peu le cas au niveau du collège. Mais c'est tout nouveau, parce que la baisse démographique a surtout touché le premier degré, et cela commence à arriver au collège. Donc ce sont des sujets qui commencent à se poser. Paradoxalement, la petite couronne très proche du périphérique est plus favorisée que Paris dans ces zones-là, et il y aurait des choses intéressantes à jouer dans ce sens-là. Mais les collectivités et les parents seront-ils prêts à s'entendre avec nous sur ce sujet ? Cependant, c'est un projet que nous avons.

### **Une étude de cohorte à partir du croisement de données rétrospectives**

**Laurie SOMPAYRAC :** C'est un abus de langage de dire suivi de cohorte, c'est plutôt une étude. Car on n'a pas suivi une cohorte, on a étudié une cohorte. On a sélectionné des enfants

sortis du programme de réussite éducative pendant l'année 2016 et l'année 2017. Pourquoi ces enfants ? D'abord parce que c'était la cohorte visée par les commanditaires de l'étude. Ensuite, un argument plus scientifique, c'était une cohorte que j'avais pu moi-même observer. Sur les années 2016 et 2017, j'étais présente dans les équipes pluridisciplinaires de soutien, donc les instances interprofessionnelles dans lesquelles on discute de la situation des enfants, et donc je disposais d'une masse de données à analyser.

D'abord mes propres observations sur ce que disent les professionnels sur les enfants concernés. Ensuite, leurs dossiers administratifs où la coordinatrice condense, compile tous les éléments concernant l'enfant de son entrée, de son signalement à sa sortie. Tous les documents administratifs, les fiches, les objectifs, les mails qu'elle pouvait échanger avec les professionnels ou les tuteurs de l'accompagnement, les comptes rendus des réunions interprofessionnelles, parfois des bulletins de collègues et dernièrement des entretiens directs avec les familles et les professionnels. J'avais à mes côtés une stagiaire de master, et avec elle on a pu élaborer une grille d'entretien pour prendre des nouvelles des enfants. On téléphonait d'abord aux familles pour poser des questions : les parents savaient-ils pourquoi l'enfant avait bénéficié d'un PRE ? Qu'est-ce que l'enfant avait fait ? Comme allait-il aujourd'hui du point de vue scolaire et dans sa tête ? Où était-il scolarisé aujourd'hui ? Ce qui nous a permis de remonter le fil et de contacter les établissements scolaires auxquels on posait sensiblement les mêmes questions qu'aux parents avec quelques nuances. Par exemple : de quels dispositifs d'accompagnement scolaire bénéficiaient les enfants ? À la fin j'ai pu, pour chacun des 136 enfants, reconstruire son parcours depuis son entrée dans le dispositif, 4 à 5 ans, plus tôt jusqu'au moment de cette étude en 2019. Où est-il ? que fait-il ? De quoi a-t-il pu bénéficier ? Et on a pu ainsi montrer qu'il était difficile d'évaluer l'impact du PRE parce qu'en 5 ans l'enfant a rencontré beaucoup de monde, a bénéficié de différents aménagements ou accompagnements.

Ce qui est le plus prégnant dans nos résultats c'est finalement la récurrence des termes employés par les professionnels socio-éducatifs pour décrire les enfants et leurs besoins. En effet, s'il on s'appuie sur les qualificatifs choisis par les professionnels pour décrire les situations des enfants ainsi que les objectifs qu'ils fixent pour l'accompagnement PRE, nous constatons que ce sont les mêmes termes qui sont employés par les professionnels qui fréquentent les enfants 5 ans plus tard, au moment de l'enquête. Autrement dit, si le PRE est mis en place selon les argumentations des professionnels socio-éducatifs qui connaissent l'enfant et que d'autres professionnels, après l'accompagnement PRE, emploient exactement les mêmes mots pour décrire l'enfant, alors nous pouvons conclure, entre autres, que la situation de l'enfant n'a pas évolué, au moins sur ces points. Bien sûr, il ne faut pas nier la possibilité selon laquelle les professionnels entre eux ne communiquent pas et évaluent les besoins et fragilités d'enfants à partir de leurs propres attentes et représentations. Cela nous permet de considérer également que cette constance dans le vocabulaire des professionnels pourrait en partie être tributaire de la méconnaissance par les professionnels du passé des enfants avec lesquels ils travaillent. Lorsqu'ils répondent à nos questions, ils ne sont donc pas en mesure d'évaluer l'évolution positive ou non de l'enfant, mais se contentent de partager avec nous ce qu'ils considèrent comme vrai à l'instant T de notre entretien.

## Quelle prise en compte du cadre bâti des établissements

**Nicole RIBAUD PATIN :** Je voudrais poser une question sur les indicateurs pris en compte pour les appariements à Toulouse, Paris et dans les autres villes. Vous parlez des IPS, des effectifs des élèves, de quelque chose autour de l'adaptabilité des collèges et de la stabilité des cohortes venant du 1<sup>er</sup> degré. Y a-t-il eu des éléments autour de l'architecture, les locaux ? Car on sait, il y a des travaux là-dessus, que selon l'architecture, les locaux, l'accueil, le climat scolaire peut être différent. Avez-vous des éléments qui pourraient servir de préconisation pour la construction de nouveaux collèges ou de nouvelles écoles ?

**Isabelle BERTOLINO :** En fait, au total on a recensé dans le cadre des travaux internes du service sectorisation et prospective, dix indicateurs mobilisés par le service. Les seuls indicateurs en référence au bâti sont ceux concernant les effectifs et le nombre de classes ordinaires en relation avec l'évolution des effectifs dans le collège. Concernant la mixité et le lien avec le bâti, une étude est en cours, menée par la direction du patrimoine, sur le partage généré des cours de récréation. Dans nos observations, il s'est avéré que c'était une problématique dominante que cet inégal accès aux espaces, aux équipements collectifs. Au-delà des dix indicateurs mobilisés par le service, l'évaluation a permis de faire émerger de nouveaux indicateurs.

Comment appairer des écoles du premier degré et des collèges en étant sur des choses plus fines au niveau des performances scolaires ? Il y a une progressivité à prendre en compte. Cela ne veut pas dire pas renoncer au fait que n'importe quel élève puisse aller dans n'importe quel établissement. Mais cela veut dire permettre la progressivité dans l'organisation des équipes éducatives pour accueillir un public d'élèves hétérogènes.

**Delphine HAMMEL :** Je ne connais pas d'études dédiées à ce sujet, mais cela m'intéresserait beaucoup, car on a redéployé un poste pour avoir quelqu'un qui s'occupe d'architecture éducative, c'est le terme que nous employons. Car on parle souvent d'architecture scolaire, mais comme on s'occupe du premier degré, ce qui nous intéresse, c'est aussi les espaces éducatifs. Notamment à partir du constat que les salles de classe, mais aussi les centres de loisirs n'avaient pas beaucoup changé depuis très longtemps et étaient toujours organisés de la même façon. Nous travaillons sur des expérimentations, des modifications dans ce domaine, sans pour autant avoir déployé un arsenal d'études pour évaluer leur impact. Ce que nous pourrions faire maintenant, car il est possible d'évaluer l'impact des cours oasis, cours végétalisées qui ont vocation à la fois de limiter les îlots de chaleur que sont souvent les cours d'école, mais aussi de recréer un lien entre l'enfant et la nature avec des choses ludiques et des prises de risque qui font partie de l'éducation. Nous avons un recul faible et pas de dispositif scientifique pour étudier avant, après, et évaluer ce que cela a pu permettre pour les enfants sur leurs apprentissages et même éventuellement leur réussite scolaire.

**Régis GUYON :** La question de l'architecture est une question structurelle, mais on peut observer l'espace en tenant compte du point de vue des agents du territoire, ses acteurs. Regarder ces lieux, comme la cour de récréation, une salle de classe, un couloir, au prisme de la diversité incroyable des agents (enseignants, personnels éducatifs, élèves, parents,

agents de la collectivité, etc.) qui la traversent, c'est en comprendre comment chacun se les approprie, les occupe, les privatise ou au contraire, comment les acteurs négocient un usage, comment ils se succèdent dans un même espace, les effets de concurrence, etc. L'architecture a une approche plus structurelle, statique et moins dynamique et poreuse. Cela n'enlève rien à l'intérêt de l'architecture, son histoire et sa place dans l'espace public. On peut aussi observer comment ce « parc immobilier » vieillit, se patrimonialise, se rénove ou est détruit. Du coup, se pose aussi, et c'est une question brûlante : comment les espaces, quand ils sont conçus ou rénovés, tiennent compte des usages des différents acteurs impliqués.

### **Des adaptations du bâti en lien avec la coloration des établissements**

#### **Laurent PINATON Directeur adjoint de l'éducation du conseil départemental de Haute-Garonne :**

Nous n'avons pas d'études particulières sur ces sujets, mais je souhaite illustrer les efforts de la collectivité pour accompagner le plan d'amélioration de la mixité sociale. Nous avons construit deux établissements neufs en remplacement des établissements enclavés qui ont été fermés. En termes de bâti c'est un investissement conséquent. Nous accompagnons aussi les collèges alentour à travers des travaux de réhabilitation, d'embellissement, mais aussi les collèges mis à contribution dans le programme mixité en faisant quelques adaptations tenant compte de l'apport de ces nouveaux effectifs et pour en améliorer l'attractivité. Cela concerne la mise en place de casiers pour les élèves, de dotation supplémentaire de matériel informatique, etc. Nous souhaitons ainsi contribuer à faire en sorte que le climat scolaire soit le meilleur possible. Aussi comme à Paris nous travaillons avec l'éducation nationale dans la perspective d'ouverture des deux établissements sur leur coloration afin de les rendre attractifs pour l'ensemble des familles du nouveau secteur. Ces colorations pédagogiques donnent lieu à des adaptations du bâti et à la mise en place d'équipements particuliers nécessaire pour servir cette coloration.

### **Des mesures d'accompagnement mises en place par les collectivités**

**Romain LE GLOAHEC (AFEV) :** À Paris quelles étaient les mesures d'accompagnement ? Il ne suffit pas seulement de mettre des élèves ensemble dans un même établissement. À Toulouse, on l'a évoqué, il y a eu plusieurs mesures d'accompagnement dans les murs et hors les murs. Ainsi à l'AFEV nous intervenons à l'intérieur des collèges dans l'accompagnement de la pause méridienne, mais aussi sur des temps de classe dans le cadre d'ateliers de sensibilisation et aussi hors les murs sur du mentorat avec les étudiants. Est-il possible d'avoir un éclairage sur l'expérience parisienne ?

**Youssef SOUIDI :** Or les murs, à Paris, l'Afev n'a pas été sollicitée. Dans les murs l'académie a mis des moyens pour que les tailles de classes ne soient pas trop importantes, pour mettre en place également des options attractives dans les secteurs multi-collèges. Il semble aussi, mais je ne sais pas si c'est du côté ville ou éducation nationale que des moyens ont été mis pour projets pédagogiques. J'ai le souvenir de réunions de suivi où les parents du collège initialement plus favorisés étaient jaloux des parents du collège initialement plus défavorisés,

car ils avaient un voyage et eux aussi voulaient bénéficier de ce genre de choses. L'académie a bien mis des moyens, mais laisse la ville pour ce qui la concerne.

**Delphine HAMMEL :** On a fait des travaux dans les collèges concernés dans le cadre d'un dispositif «tous mobilisés» dans lequel on essaye à la fois d'améliorer le bâti, mais aussi l'aménagement, les équipements. Ce que je retiens de l'évaluation qualitative des personnels de l'éducation nationale à ce stade, encore non totalement terminée, c'est qu'ils ont perçu un déficit d'accompagnement sur ce que pouvaient représenter nos dispositifs secteurs multi-collèges par rapport à l'accueil de nouveaux élèves et à ces montées alternées et à ces algorithmes. C'est un vrai sujet. Nous collectivités locales, nous accompagnons sur ce qui concerne les locaux. On peut aussi renforcer des dotations pour améliorer l'accompagnement des élèves, j'ai le sentiment, à vérifier, que les acteurs de l'éducation nationale manquent d'accompagnement dans ce que cela suppose comme réagencement des façons de faire, des pratiques, etc.

**Régis GUYON :** Vous parlez bien des enseignants, des équipes pédagogiques ?

**Delphine HAMMEL :** Tout à fait, mais aussi des parents et des familles.

### **Comprendre le ressenti des acteurs et questionner les pratiques**

**Régis GUYON :** La question, si je peux la reformuler à ma manière, serait de dire : comment, par rapport aux travaux que vous menez, aux observations que vous faites, comme Laurie Sompayrac le soulignait tout à l'heure, la question du rendre compte : comment questionne-t-on ce qui est questionnant ? On bouscule, on dévoile, verbe utilisé par Laurie Sompayrac, on va objectiver un certain nombre de choses qui peuvent être «poil à gratter». Comment assurer une compréhension de ce qu'est le travail, l'activité et de tous ces changements qui s'opèrent sous nos yeux ? Comment les acteurs aux côtés de qui on travaille s'approprient-ils ce qui est étudié, objectivé ? Surtout quand cela vient à contre-courant de l'organisation en place ? Que faire des résistances, voire des oppositions ? Est-ce une de vos préoccupations ?

**Delphine HAMMEL :** Ce que je peux vous proposer, c'est de revenir l'année prochaine, parce que nous serons prêts. Aujourd'hui, nous n'avons fait qu'un volet qualitatif sur les trois prévus, car il nous importe de comprendre ce qu'ont ressenti les acteurs concernés. Que s'est-il passé ? Qu'ont-ils ressenti comme des manques dans l'action, là où on aurait pu faire porter l'effort ? Pour le moment nous n'avons que le volet éducation nationale. C'est pour cela que je parle surtout d'eux. C'est le seul qu'on ait fait qualitativement et c'est vrai qu'ils faisaient le constat que dans un secteur multi-collèges, il reste deux directions d'établissements qui travaillent plus ou moins ensemble, qui sont plus ou moins convaincues du projet, et dont les responsables peuvent changer en cours de projet. Ça a été un des obstacles de coordination entre les différents établissements. C'est typiquement une des limites que les enseignants interrogés ont énoncées en disant formellement qu'il manque quelqu'un qui coordonne le dispositif et fasse le lien entre les deux directions. Quand ça se passe bien, c'est génial. Quand ça se passe moins bien, c'est plus compliqué. Je reviendrai volontiers vous présenter

les deux autres volets enfants et familles sur le ressenti du dispositif pour améliorer les façons de faire pour les prochaines fois.

### **Le problème du *turn-over* des responsables**

**Régis GUYON :** Cela rejoint ce qui a été à peine effleuré ce matin sur le fait qu'il y a aussi un *turn-over* des cadres. On parlait du Dasen, mais on pourrait aussi parler des chefs d'établissement, des conseillers d'éducation, des enseignants. Il y a aussi ce *turn-over*-là. Ce qui pose la question de continuité, de la mémoire, de la pérennité des dispositifs, pas seulement du côté politique, mais aussi du côté des agents.

**Youssef SOUIDI :** Vous avez dit, à la suite de l'intervention de Laurie Sompayrac, qu'à Paris on avait mentionné les parents de manière différente. Mais nous, les parents, nous les avons rencontrés essentiellement dans des situations conflictuelles lors des comités de suivi des expérimentations et les parents présents étaient soit des parents très engagés, très contents ou pas contents, et ceux dont je me souviens c'est plutôt des parents pas contents. J'imagine que c'est ce qu'on rencontre aussi dans d'autres sites dans les concertations pour la sectorisation.

### **Le problème récurrent de l'accès aux données de l'Éducation nationale**

**Ayoub AKKA :** Je travaille au service prospective et sectorisation du conseil. J'ai accompagné Isabelle Bertolino dans la production de graphiques et de données pour son rapport d'évaluation. J'ai une question pour Youssef Souidi sur le traitement et la disponibilité des données. Vous avez évoqué une collecte de données difficile en lien avec le RGPD. Nous aussi, au conseil départemental, nous avons une convention d'échange toujours en cours d'élaboration et moi j'ai rencontré des freins dans l'analyse par l'absence de certaines données. Par exemple, le fait d'avoir le niveau antérieur des collégiens depuis la sixième et son établissement, également le motif de dérogation qui apporterait une valeur ajoutée à notre analyse en termes d'évitement. J'ai l'exemple d'un des collèges d'accueil du dispositif d'amélioration de la mixité sociale, le collège Léonard de Vinci à Tournefeuille qui entre 2016 et 2017 a perdu 20 % en taux de respect de la sectorisation. Ces éléments nous auraient permis de comprendre cette chute soudaine en 2017, au moment du démarrage du plan de mixité sociale.

**Youssef SOUIDI :** Sur ces questions d'accès aux données, il y a deux choses. Il y a le RGPD qui peut compliquer les choses, mais il y a aussi la volonté ou non de l'inspection académique de transmettre les données. Par exemple il y a cinq ans il était très difficile d'imaginer qu'on aurait pu disposer des données géolocalisées de la manière dont on le fait aujourd'hui. Pour les données sur les dérogations, je ne sais pas dans quelles académies elles sont disponibles. Il me semble qu'elles l'étaient au moment de l'assouplissement de la carte scolaire, où la DGESCO avait transmis ces données. Donc il y a la question du RGPD, mais il y a aussi la volonté ou non de transmettre ces données, c'est au bon vouloir des acteurs.



**Régis GUYON :** Mais aussi parfois de pouvoir disposer du personnel qui permette de les mettre au travail, et pas seulement du côté scientifique, mais aussi du côté assez technique du terme.

## **Seconde séquence**

### **L'observatoire : un espace tiers pour rassembler tous les acteurs**

**Régis GUYON :** Hier nous avons écouté les expériences de Paris autour de l'OPMIRE et de ses travaux, Isabelle Bertolino et son évaluation du plan d'amélioration de la mixité en Haute-Garonne, et Laurie Sompayrac dans une démarche qui participe de cette compréhension du travail et des territoires. L'objectif de l'atelier porte sur questions d'organisation, d'articulation de différents espaces autour de la notion d'observatoire. Il s'agit d'imaginer, comme Paris a pu le faire, un espace dédié où des éléments peuvent converger, à la fois ce que des experts, des chercheurs peuvent produire, un espace où on rassemble des données, des savoirs, mais aussi un espace où on peut accompagner des territoires et rediffuser ce savoir et ces connaissances que ce soit auprès des décideurs quand il s'agit de travaux sur la sectorisation, de construire de nouveaux établissements... C'est une des questions que je souhaite que l'on traite ce matin à travers ce qui a été présenté hier dans l'atelier, sur la base des expériences existantes comme à Toulouse même s'il n'y a pas là, formellement, un objet qui s'appelle Observatoire.

À Lyon cela fait des années, avec les collègues de la métropole et Étienne Butzbach, que nous réfléchissons à la mise en place d'un observatoire qui pourrait rassembler un ensemble d'acteurs. C'est le tiers dont on parlait dans la table ronde hier qui parlait du chercheur tiers qui permet d'être est le lieu à la convergence d'un certain nombre d'acteurs, mais aussi le tiers, avec une forme de neutralité. C'est le tiers utile pour mettre sur la table et mettre à jour un certain nombre de problématiques. C'est pour cela que les expériences de différents territoires visant à créer et animer des observatoires nous intéressent. Quelles sont les conditions ? Quelles sont les limites ? Qu'est-ce qu'on y met ? Quelles sont les ressources indispensables, notamment humaines et intellectuelles, pour pouvoir réaliser une telle opération ? Qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire ? Comment faire en sorte que ce ne soit pas un objet décoratif qui finalement agit peu. Ce sont toutes les questions à débattre concrètement, des opportunités et des limites. Peut-être peut-on commencer par Paris. Comment s'est organisée la création de cet observatoire ?

### **La nécessité d'un portage politique fort**

**Delphine HAMMEL :** Ce qui a été décisif à Paris c'est qu'il y a eu un portage politique qui n'était pas le fait de la majorité de la majorité pour Paris. C'est en effet un des groupes composant la majorité de Paris, mais pas le groupe majoritaire de la majorité qui est à l'origine de ce portage politique fort qui a permis l'adoption d'une délibération du conseil de Paris en février 2018. Cette délibération est un acte très important, car cela inscrit ce portage dans un acte formel. On est moins confronté à devoir constamment faire la démonstration que cet objet est légitime.

**Régis GUYON :** Comment ce portage a-t-il été instruit? Qu'est-ce qu'il a fallu faire pour intéresser, pour convaincre le politique ? On imagine que le politique peut venir avec des propositions et des idées, mais parfois ça passe aussi par des espaces : on va mettre ça au travail et il va se dire qu'il y a là une opportunité à saisir.

**Delphine HAMMEL :** Je n'étais pas là à cette époque, je ne peux donc vous parler que de récits rapportés. Ce que j'ai compris, c'est qu'on avait un responsable du service qui fait la prospective et la sectorisation scolaire comme à Toulouse qui était très actif. Par ailleurs, les élus sont de toute façon confrontés aux concertations sur la sectorisation et donc aux discussions qui doivent avoir lieu avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative du côté éducation nationale et avec nos propres agents quand on est dans le péricolaire dans le premier degré. Donc de toute façon ils en ont une perception directe. Mais comme disait Youssef Souidi hier, ces échanges ne sont pas toujours agréables voire conflictuels et avec des discours d'acteurs qui sont contradictoires avec ce qu'on pourrait attendre. Je pense notamment aux parents qui ne se positionnent pas comme on pourrait le croire.

Donc les politiques de toute façon ont cette expérience régulière de la sectorisation. Après, à l'échelle d'un mandat, ce sont des démarches qu'on mène en général en début de mandat et pas toujours à la fin. Là, l'observatoire a plutôt été créé en fin de mandat. Je sais que le responsable de l'équipe de l'époque a aussi œuvré effectivement avec les élus pour essayer de les convaincre du bienfondé de cet observatoire. Mais il a eu un écho du côté des élus et donc il y a eu ce portage. En revanche, encore une fois ce n'était pas l'élus, notre élu sectoriel qui a porté cette proposition, mais il l'a soutenu, et c'est un autre groupe qui l'a porté.

**Régis GUYON :** Donc, il y a eu conviction des services de la nécessité de dépasser les lignes et de faire un observatoire, qui soit au-delà d'une certaine manière des périmètres de chacun. J'imagine qu'on part d'un consensus et d'une volonté de travailler autrement autour de cette problématique, et d'agréger des personnes qui étaient déjà là, mais de façon dispersée ou en mode un peu fragmenté. Comment construit-on ces articulations? Comment formalise-t-on les relations ? On conventionne ? Que met-on dans cet observatoire ?

### **Un contexte favorable avec la promotion par le ministère des expérimentations mixité**

**Delphine HAMMEL :** Je reviens un tout petit peu en arrière, car il y a une origine interne que je viens d'expliquer, mais il y avait aussi une origine externe. C'était l'expérimentation lancée par le ministère de l'Éducation nationale en 2015 autour de ces enjeux de mixité et le lancement des secteurs multi-collèges. L'observatoire vient aussi d'une expérience commune de chose qui apparaissaient assez nouvelle à l'époque et expérimentales et donc la nécessité de les objectiver de les suivre de les capitaliser, d'en faire quelque chose qui puisse être réutilisable par la suite. C'est aussi ça qui explique le fait qu'il y ait eu ce portage politique et cette proposition au conseil de paris. C'est l'expérience de la mise en place de ces secteurs multi-collèges qui a amené cet intérêt pour la question.

**Une participante :** Donc cette expérimentation nationale des secteurs multi-collèges a démarré sans observatoire. Cela semble étonnant. Faut-il en déduire que les promoteurs étaient persuadés du bienfondé de cette expérimentation et qu'ils se sont dit qu'il n'y avait pas besoin d'observatoire ?

**Delphine HAMMEL :** En fait, le point de départ a été que tout le monde sait que Paris est l'académie la plus ségréguée de France. Dans un territoire parisien très restreint. Paris c'est tout petit. On a, à l'échelle des rues, dans certains quartiers, des situations complètement contrastées. On passe d'un monde à l'autre d'une rue à l'autre. C'est un territoire où il est très difficile par le biais des simples voies classiques de sectorisation de modifier les choses si on n'élargit pas un peu le spectre d'investigation pour aller chercher des classes sociales diverses. Lorsque je suis arrivée, tout était déjà là. L'observatoire est récent et reste encore à consolider, c'est quelque chose de fragile. Mais toute cette expérience commune de mise en place des secteurs multi-collèges, de concertation avait déjà été faite et la conclusion qu'il fallait se doter de cet observatoire était déjà actée.

### **Un observatoire pour connaître, objectiver et comprendre**

L'observatoire peut être pour répondre à la deuxième partie de votre question, a déjà été fait pour connaître, pour objectiver, pour essayer de décrire plus précisément ces phénomènes de ségrégation et de non-mélange à une échelle pourtant très restreinte, très proche. Le deuxième sujet est d'essayer de comprendre les causes. Pourquoi cette non-mixité? Qu'est-ce qui conduit à cette non-mixité ? C'est à partir de cela qu'on a pu comprendre qu'à Paris la non-mixité vient à la fois du tissu urbain, de la logique d'implantation des logements, mais aussi pour une très grande partie, près de la moitié de l'explication, de l'évitement vers le privé. Là, on a pu commencer à comprendre cet état de fait quartier par quartier. Ce sont les cartes montrées hier avec les IPS au carreau ou encore avant, on utilisait des données moins précises, avec l'IPS du secteur et l'IPS du collège où on mettait déjà en évidence un évitement vers le privé dans tous les collèges publics y compris dans les quartiers les plus favorisés et parfois même surtout dans les quartiers les plus favorisés. Cela nous a permis de comprendre les causes de la non-mixité.

### **Un appui à l'évaluation des apports de la mixité, au-delà de la réussite scolaire**

Et la troisième mission de l'observatoire, c'est de nous aider à évaluer. Ce matin quand vous évoquiez les conditions de possibilités de ce genre d'outil, le terme d'outils est trop réducteur, je dirai plutôt de cette démarche, de ce dispositif et la façon dont ça peut fonctionner en lien avec la recherche. Ce sont des éléments que je voulais remettre sur la table ce matin, car il y a des choses qui m'ont un peu questionné hier dans le point de vue des chercheurs lors de la table ronde. Notre idée était d'évaluer un certain nombre de choses d'où l'appel à Julien Grenet et Youssef Souidi pour essayer de comprendre comment ça se passait dans les secteurs multi-collèges et de comprendre au fur et à mesure si ces secteurs avaient conduit ou non à une mixité accrue dans ces collèges. On n'est encore qu'à la moitié du chemin. On a une recherche quantitative assez précise, mais on avait envie d'aller plus loin sur les études qualitatives, car les secteurs multi-collèges ont suscité énormément de débats et de

désaccords. Donc il faut démontrer que cela apporte quelque chose, car la mixité sociale, ce n'est pas seulement la réussite scolaire c'est aussi l'ensemble de ce qu'on a construit ensemble, du vivre ensemble et la façon dont les acteurs le perçoivent, les parents, les élèves et les enseignants. Si on est capable de montrer sur le volet qualitatif ce que ça apporte, cela nous donne aussi du grain à moudre pour donner du courage aux élus pour aller se confronter à des séances de concertation qui sont toujours un peu compliquées. C'était aussi l'objectif, mais nous avons encore deux volets à explorer.

### **Comment cette question de la formalisation se pose-t-elle ailleurs?**

**Régis GUYON :** On a là une démarche sur plusieurs années qui essaie de rassembler, qui veut répondre à des questions, objectiver les données et en même temps assurer un guidage, un accompagnement, une évaluation d'une politique publique. Qu'est-ce qui fait qu'on décide de créer formellement un observatoire?

**Une participante :** L'observatoire est pour moi quelque chose d'éthéré. Qui est-ce qui le constitue réellement?

### **À Toulouse, une commande originelle centrée sur l'évaluation**

**Isabelle BERTOLINO :** Au moment où on a formalisé la commande pour la Cifre à Toulouse, on parlait essentiellement de l'évaluation avec les partenaires, mais tout en ayant posé qu'il y avait une dynamique à lancer au niveau des partenaires, au moment où nous avons eu les premiers entretiens, avec notamment Arnaud Pinaton qui était alors présent. Cette dynamique a existé au sein des comités de suivi et dans les discussions bilatérales pour avancer sur les choses à faire. Mais ce n'était pas encore une dynamique telle qu'on pouvait être clairement dans de la co-évaluation. Dans la commande il y avait ce travail à faire en tant que tiers intervenant scientifique extérieur d'impulser cette évaluation partagée à travers un étayage méthodologie. Donc par rapport à l'observatoire, c'est la question de la poule ou de l'œuf. Est-ce qu'on formalise l'observatoire et on lance ensuite une dynamique d'évaluation ? Est-ce qu'on lance une dynamique d'évaluation partagée en allant peut-être à terme sur la formalisation d'une instance de type observatoire?

**Régis GUYON :** Donc avec au centre notamment pour vous à Toulouse cette question de l'évaluation?

**Isabelle BERTOLINO :** Oui très clairement

### **À l'Opmire l'objectif est de produire de la connaissance**

**Régis GUYON :** Sur Paris, peut-on aussi réduire cet observatoire à la question de l'évaluation?

**Delphine HAMMEL :** Non, on ne peut pas réduire l'Opmire à l'évaluation. Notamment je le disais, le but est de connaître et identifier les causes. Donc ce n'est pas de l'évaluation.

L'objectif est de produire une connaissance commune et de s'approprier un certain nombre de choses produites par la recherche, par les sciences humaines et qu'on peut réutiliser dans l'action publique.

**Regis GUYON :** À la fois de la connaissance, de l'interconnaissance et une appréhension du territoire et des enjeux qui le traversent ?

**Delphine HAMMEL :** Aujourd'hui, tout le monde dit que Paris est l'académie la plus ségréguée de France. Mais il y a cinq ans, ce n'était pas une chose aussi connue, appropriée, banale et partagée. Cela a permis de dire d'où on part, qui on est, comment cela se détermine dans les quartiers. Ensuite nous avons eu des surprises dans les deux sens quand on descend au niveau infra des arrondissements. C'était un peu ça aussi au départ. Ensuite, et je réponds à plusieurs questions en même temps, dans les missions de l'Opmire figure aussi la commandite et la production d'études. C'est pour moi une de limites que nous avons rencontrée, car cela me paraît compliqué de produire des études en interne.

### **Plutôt que produire en interne, s'appuyer sur les ressources foisonnantes de la recherche**

La responsable de l'Opmire pendant quelques années a été une chercheuse, qui avait des liens avec des unités de recherche, mais qui avait envie de faire elle-même de la recherche. Mais du point de vue de la collectivité, je trouve qu'on s'est déportés vers de la production d'études alors qu'en éducation on a des choses foisonnantes, on a des équipes de recherche qui sont nombreuses, on a beaucoup de force à Paris comme il y en a à Toulouse d'ailleurs. Pour moi ce n'est pas notre rôle. Certes il faut trouver le centre de gravité entre produire de la connaissance ou faire fonctionner et faire dialoguer de la connaissance qui existe ou qu'on commandite. Si cette connaissance n'existe pas, on propose des terrains d'études. C'est tout l'intérêt du dispositif CIFRE que nous avons utilisé en passant contrat avec Youssef Souidi. Je ne dis pas que cela doit être forcément étanche, mais notre rôle est plutôt d'éclairer l'action publique, de la nourrir avec des éléments de connaissance, quelles que soient les décisions prises ensuite.

### **À Toulouse, une démarche de recherche intervention**

Isabelle BERTOLINO. Nous sommes à Toulouse dans une démarche de recherche-intervention, donc une recherche participative précisément. Cela est sous-tendu par une épistémologie spécifique. Il y a une multitude de façons de faire de la recherche. Mais ce qui nous intéressait, c'était d'arriver à une implémentation quasi naturelle des connaissances produites, car coproduites avec les acteurs. C'est une stratégie possible, mais je l'interroge du point de vue de ce que permet la recherche participative, car on crée une dynamique avec les acteurs de terrain. On n'est pas dans l'attitude de commander à une équipe de recherche extérieure un travail. En l'occurrence, j'ai vu la pertinence d'être sur la mobilisation des acteurs de terrain à la fois pour construire les connaissances, mais aussi pour qu'ils s'approprient les connaissances construites.

## **Créer préalablement un terreau favorable créer le lien avec la recherche**

Laurie SOMPAYRAC Régis Guyon demandait comment fait-on pour inciter les acteurs de terrain à s'investir dans la recherche, pour les mobiliser dans une démarche de coproduction. Au départ, je souhaitais questionner le lien entre la recherche et les acteurs de terrain avant la mise en place de cet observatoire. En vous écoutant, j'ai l'impression que cela commence à se dessiner, mais il me semble que pour favoriser cette proximité entre les acteurs de terrain et la recherche, il est nécessaire qu'à un moment donné il y ait un terreau commun qui devance la mise en place de l'observatoire.

Bien entendu à Paris quelqu'un qui est responsable et est elle-même chercheuse et a envie de faire de la recherche ce peut être un levier de mobilisation, car elle a cette envie de se rapprocher de la recherche. À Toulouse je ne suis pas certaine d'avoir compris si avant la mise en place de ce projet il y avait un lien entre la recherche et les acteurs de terrain. Ce qui me fait dire ça, ce n'est pas ma manière de conduire mes travaux, mais la manière dont Orléans nous a mobilisés pour la cité éducative. La ville d'Orléans a sollicité le laboratoire FRED via Maryan Lemoine il y a trois ans pour l'accompagnement de la mise en place des Cités éducatives. Si on a été mobilisés, c'est parce qu'il y avait déjà des liens interpersonnels entre la Dasen et Maryan Lemoine, qui avaient travaillé ensemble à Limoges. Ça s'est passé aussi de la même façon à Limoges. La ville de Limoges est venue solliciter le laboratoire pour l'accompagnement de la création et du suivi de la Cité éducative, car elle avait connaissance des travaux de Maryan Lemoine qui encadrait mes travaux de thèse. Tout ça pour dire que pour favoriser ce dialogue, il est nécessaire qu'il y ait eu des interconnexions préalables qui préparent cette émulsion et cette production de connaissances qui facilitent la coproduction de savoir et pas seulement l'instrumentalisation de la recherche pour qu'elle soit le garant scientifique d'une évaluation, mais sans intérêt pour ce qu'elle pourrait produire ultérieurement.

## **L'observatoire, c'est aussi l'interservices, l'intercatégoriel, l'intermétier**

**Régis GUYON :** Cela va nous amener à un point suivant : dans un observatoire, il y a un rapport évident à la recherche. Mais il y a d'autres choses en jeu, et en particulier l'interservices, l'inter catégoriel, l'intermétier, et tout ce qui se joue entre différents types d'acteurs et de catégories d'acteurs. Et on sait bien que sur un territoire, quel qu'il soit que ce soit, à Paris, à Lyon, à Toulouse ou ailleurs, un observatoire permet de structurer un objet commun, de dépasser des clivages souvent soulignés. Chacun vient certes avec ses propres référentiels, ses propres contraintes. Un observatoire, s'il a une raison d'être, de mon point de vue, c'est d'investir les enjeux qu'on a à résoudre ensemble à travers un lieu tiers de se déporter et accepter de jouer un jeu plus collectif avec d'autres acteurs puisqu'on va dans la même direction. Comment pensez-vous incarner ce type d'objet ? Quelles en sont les limites ?

**Laurent PINATON :** Avant de revenir sur ce que disait Isabelle Bertolino, je voudrais dire que je travaille à la direction d'éducation au conseil départemental de Haute-Garonne, mais au même titre que certains d'entre vous je suis arrivé après que les choses aient été lancées. Et

je voudrais revenir sur le caractère innovant de ces dispositifs qui fait qu'on avance en marchant et qu'il y a des phases préalables et des similitudes avec Paris sur le portage du projet, sur la nécessité d'un portage politique fort qui a été le cas aussi dans la collectivité avec une délibération solide sur le sujet en préalable. De la communication aussi, car nous avons mené ce dispositif avec énormément de concertation sur le terrain avec toutes les difficultés que cela sous-entend. Le copilotage avec l'Éducation nationale, la nécessité d'associer au fur et à mesure des partenaires qui, pour certains, n'avaient pas été repérés initialement.

### **Une dynamique qui induit de nouvelles pratiques au sein des services de la collectivité**

C'est un dispositif qui nécessite un temps de mise en œuvre. Pour autant dès le début. Il y avait aussi cette volonté de se donner les moyens d'évaluer le dispositif. Nous avons mis en place des instances, on en a parlé rapidement, le comité de suivi, un comité émanant du CDEN élargi à l'ensemble des partenaires et dans ce comité l'association de personnes au titre de l'Éducation nationale qui se sont engagées à faire une évaluation scolaire et Isabelle Bertolino au titre de la collectivité pour une évaluation plus générale sur le dispositif. Aujourd'hui je pense qu'on a lancé une dynamique, on a fait évoluer des pratiques aussi, car aujourd'hui il faut que nous absorbions ces nouvelles missions, ces nouvelles méthodes ces nouveaux objectifs. On a donc fait évoluer nos pratiques. On induit aussi de nouvelles pratiques sur le terrain. On a bâti des partenariats qui auparavant n'existaient pas ou n'étaient pas aussi solides que ça. Aujourd'hui, l'objectif est de pérenniser cette dynamique. On le voit par rapport à la ligne de la collectivité territoriale. C'est aujourd'hui entré dans le logiciel du conseil départemental. L'objectif est de le faire perdurer. Cela rejoint les propos de Laurie Sompayrac sur la nécessité d'avoir un terreau commun entre les services et la recherche. Ce terreau peut être constitué sur la base des retours d'expériences et du travail mené au sein de ces instances que nous avons mis en place. On pourrait effectivement à terme les déployer dans un observatoire avec plusieurs objectifs : objectiver la donnée et assurer le caractère neutre des données, valoriser ce qui peut être tiré du dispositif, essaier aussi à partir de ces deux axes les bonnes pratiques, car plusieurs collectivités portent ces expériences, on se nourrit les uns des autres. Je crois que le but également de l'observatoire c'est d'apporter une amélioration en continu, c'est-à-dire se donner les moyens d'évaluer et d'améliorer en continu les dispositifs. C'est peut-être le moment aujourd'hui de transformer l'essai après avoir fait tout ce travail et tous ces retours d'expériences.

### **Transformer l'essai en structurant ces observatoires pour s'inscrire dans la durée**

**Régis GUYON :** Cette question de pérennité, de continuité, de durée un peu longue est essentielle, car le temps de la recherche s'étale sur plusieurs années, comme pour les politiques publiques. Car on ne peut pas changer le sens du gouvernail tous les quatre matins, même si on est à l'époque que ce que Xavier Pons appelle les fast politics, c'est-à-dire qu'une politique chasse l'autre à un rythme qui empêche finalement toute mesure d'avoir une chance d'avoir un impact. On est entré dans une ère où l'évaluation joue un rôle grandissant certes, mais on a à peine pris le temps d'engager une démarche d'évaluation, qu'on passe à autre chose...

**Delphine HAMMEL :** Je voudrais réagir à une intervention d'Isabelle Bertolino, car en fait nos positionnements ne s'opposent pas, évidemment. Ce n'est pas parce qu'on a un angle recherche, un angle de production de connaissances, qu'il n'y a pas pour chacun ses propres intérêts à agir. Par exemple récemment nous avons commandité une étude sur l'usage genré des cours d'école. Cela répond toujours à un objet de recherche qui intéresse quelqu'un qui va avoir son propre intérêt et qui va produire pour lui-même ou pour elle-même des choses qui l'intéresse au titre de la recherche. Vous parlez d'une instrumentalisation de la recherche et j'ai eu un peu l'impression d'entendre aussi cela hier. Mais je vous interpelle comme Laurie Sompayrac et Youssef Souidi sur la place de la recherche. Car du point de vue d'un acteur public, au quotidien, il sort toujours de ces démarches des choses auxquelles on ne s'attend pas et quand on s'y engage, on est prêt à cela. Il ne faut pas caricaturer et nous réduire au fait qu'on veuille être conforté dans une politique ou dans un choix. En fait c'est plus complexe.

### **Un enjeu d'interface entre la recherche et l'action publique**

**Régis GUYON :** Je suis mal placé pour répondre, car je ne suis pas chercheur. À l'IFÉ, on réfléchit sur l'interface entre la recherche académique et l'action publique, l'action éducative. Le monde de la recherche a ses propres règles et contraintes. Marco Oberti le racontait hier : pour sa carrière, on lui demande de publier des articles en anglais dans des revues à comité de lecture de rang A. C'est ça aujourd'hui la réalité d'un chercheur. On lui demande d'être performant scientifiquement et cela se vérifie par ses publications académiques et les citations de ses travaux par d'autres chercheurs. Entre ce que disaient Marco Oberti, Choukri Ben Ayed et Maryan Lemoine, on a pu identifier des postures différentes, mais pour chacun d'eux, les préoccupations de rendre ou de renvoyer au terrain ce qui est produit en termes d'utilité sociale sont très présentes. Mais très concrètement, l'évaluation académique d'un chercheur aujourd'hui c'est une pression qui ne cesse de grandir. Et il est nécessaire de connaître ces logiques de fonctionnement du monde académique, de la gouvernance de la recherche, pour comprendre ce qu'on peut attendre des chercheurs. Malgré cela, des chercheurs acceptent d'intervenir, d'accompagner, d'investir les espaces de médiations, d'interface pour rendre compte de leurs travaux, de les partager avec le plus grand nombre. Mais cela nécessite de leur part un véritable investissement, voire des renoncements.

### **Les chercheurs doivent rendre des comptes, mais garder leurs distances**

**Laurie SOMPAYRAC :** Deux choses en une, je vois le lien par rapport au rôle du chercheur et la place qu'il peut avoir. Pour ma part cela me semble primordial de faire des conventions, des contrats dans lesquels justement les rôles de chacun sont explicités et dans lesquels il y a des accords sur ce que le chercheur a à faire précisément avec les acteurs. Mais il a le droit d'utiliser les données pour des articles, des cours, des séminaires. Ce qui protège le chercheur et lui évite d'être accusé trois ans plus tard d'être venu et d'avoir récolté des éléments pour son propre compte. Mais surtout cela nous engage, nous, en tant que chercheurs, car on a des comptes à vous rendre. Vous me payez pour faire un travail, on doit vous rendre des comptes, mais dans le contexte de ce que j'ai dit juste avant sur l'ambition



de neutralité des observatoires qui m'interroge. Car Régis Guyon a ajouté que face au *turn-over* des politiques, le rôle de neutralité du chercheur doit jouer même si les politiques changent. Cela m'est arrivé pendant mes travaux de thèse, car en fait la couleur politique de la ville a changé. Cela a changé complètement les représentations et les activités du territoire, mais cela a aussi eu un impact sur ce qu'on attendait de mon travail finalement. La neutralité des observatoires, c'est une ambition, ça se travaille, c'est difficile. Mais sans doute le chercheur a ce rôle-là à jouer de garder ses distances et de garder la maîtrise de ce qu'il est en train de se produire avec les acteurs pour limiter au maximum les effets des changements politiques qui peuvent venir influencer l'enquête, la production des résultats et leur diffusion.

### **Circonstancier, conventionner permettent de garantir un minimum de pérennité**

**Anne LE MASSON :** Est-ce qu'à la mairie de Paris les élections de 2020 ont changé quelque chose? C'est une situation que l'on connaît à Lyon. Je travaille à l'échelle communale et métropolitaine avec des élus qui veulent faire les choses vite et c'est un peu antagonique avec le temps long. Ce que dit Régis Guyon à propos des dispositifs où l'un chasse l'autre, cela se passe y compris dans le domaine des politiques d'emploi, je pense aux garanties jeunes, des dispositifs qu'on n'a même pas le temps d'évaluer. À Toulouse, est-ce que les délibérations solides prises permettent de garantir cette pérennité, vous permettent de vous appuyer là-dessus et de ralentir le temps du politique en vous laissant le temps de produire des choses de qualité et de vous donner de la force dans les concertations?

**Régis GUYON :** Est-ce que l'observatoire ne fait pas peur, car ne rentre pas dans un calendrier politique, ça le dépasse ?

**Delphine HAMMEL :** À Paris, la majorité municipale a été renouvelée dans ses mandats et il n'y a pas eu de changement politique dans la majorité. On a donc poursuivi à l'identique. De ce fait, on n'est pas soumis à cette pression des élus. Cela rejoint ce que j'ai expliqué des alliances entre les services et certains groupes politiques qui étaient convaincus du fait de mettre en place cet observatoire, qui ainsi n'est pas soumis à une pression. On n'a pas une demande politique extrêmement forte pour évaluer sans arrêt ce qu'on fait. Il y a une délibération qui crée un observatoire de la mixité et de la réussite éducative. Il existe. Pour compléter la question, l'observatoire en fait c'est une personne, c'est un poste qui peut être supprimé à tout moment. Mais la faudrait alors que les élus de la ville de Paris s'expliquent sur ce que devient cet observatoire. Ils peuvent être soumis alors à des questions de leurs co-élus sur ce que devient l'observatoire. Mais ce n'est pas quelque chose d'extrêmement structuré et robuste en termes d'organisation administrative. C'est plutôt un cheval léger dans la structure et dans l'organisation de la Dasco, qui est un peu cette interface où l'on fait jouer toutes les forces à l'œuvre. Mais encore une fois je pense quand même qu'il est très difficile de faire perdurer une telle structure s'il y a un changement complet de pied et qu'il n'y a plus de portage politique.

Soit on accepte de jouer le jeu dedans/dehors des deux côtés, soit on peut prendre d'autres options. Je suis d'accord avec Laurie Sompayrac pour dire qu'il faut circonstancier, conventionner et être très précis sur à qui appartient intellectuellement la production de

données. Là-dessus on a une approche très libérale. On n'est pas en train de contrôler, de maîtriser ce qui sort de la recherche et Youssef Souidi pourra en témoigner. Mais il faut aussi accepter des deux côtés qu'il y a un accord sur un espace commun, d'intérêt commun aussi avec des éléments qui sont spécifiques à chacun, mais que ça peut fonctionner. C'est une dynamique qu'on joue ensemble. Je n'ai jamais pensé que l'observatoire était neutre. Ce n'est pas pour moi la même chose de dire que l'observatoire est neutre, mais qu'il produit de la connaissance qui peut aller contre des décisions qu'on prend ou qui peut critiquer. Ce n'est pas du tout pareil c'est inscrit dans un choix, une orientation a moment donné et qui, malheureusement, peut donc changer.

### **Comment faire fonctionner le partenariat dans un observatoire piloté par la collectivité ?**

**Isabelle BERTOLINO :** J'ai une question sur le fonctionnement de l'observatoire : quelle place ont les partenaires ? Dans quels comités ? Comment cela se passe-t-il au niveau délibératif, car ce sont les grandes interrogations que j'ai sur Toulouse.

**Régis GUYON :** C'est un objet parisien, porté par la ville. Mais, de ce fait, quelle est la place pour l'Éducation nationale ? Il y a ce poste qui est pivot de coordinatrice, mais qui doit aussi être dans une interaction permanente avec d'autres acteurs qui sont à la fois dedans, avec une légitimité à poser avec les services, et avec l'extérieur et d'autres légitimités à poser. Et ce sont des enjeux très politiques...

**Delphine HAMMEL :** Il y a plusieurs instances, toutes partenariales. Le conseil scientifique et technique est composé de chercheurs. C'est vraiment une assemblée de délibération scientifique, chargée de statuer sur l'intérêt des préoccupations des uns et des autres, que ce soit les nôtres, mais aussi celle des chercheurs qui peuvent y faire des propositions. C'est un endroit dans lequel on discute conventions, projets précis sur tel ou tel sujet. Il y a quelques représentants de la ville, mais ils sont en nombre limité. Ce sont les chercheurs qui ont une place prépondérante. Comme je l'expliquais hier, cette instance est à la fois très intéressante et difficile à réunir compte tenu des agendas de chercheurs. Il y a quatre à cinq membres permanents de l'Opmire. La visio va nous aider, mais quand on arrive à les réunir une fois par an, on est très contents, deux fois c'est un miracle. Le comité de pilotage est plus institutionnel. Il réunit l'éducation nationale, les parents d'élèves, tous les acteurs concernés par les questions d'éducation qui peuvent se poser dans le département. Il est en charge d'établir, de valider un programme de travail plus précis en en définissant les objets à travailler, les études à engager, les suites à donner.

### **L'observatoire : un instrument pour favoriser le dialogue au sein des services**

Comme le décrivait Régis Guyon, un observatoire ce n'est pas seulement quelque chose qui produit de la connaissance au sens éthéré du terme, mais aussi, pour nous un lieu ressource, un point ressource pour dialoguer entre nous. La DASCO c'est 11000 agents permanents, 11000 vacataires. Au quotidien, la direction est chargée de faire fonctionner 645 écoles, 114 collèges. Nous sommes très nombreux et très dispersés. C'est vraiment compliqué d'avoir un dialogue et de porter des choses en commun sur un aussi grand nombre de gens.

Donc l'observatoire doit mettre en travail, en dialogue, en dynamique, partager des choses faire surgir des choses, s'appuyer aussi sur des expériences, car il y en a beaucoup qui se font sur le terrain, et qui peuvent paraître intéressante. Donc, mettre en relation et capitaliser.

Ensuite, il y a une assemblée plénière qui va encore plus loin. Y sont représentées les organisations syndicales de l'éducation nationale et de la ville, d'autres directions de la ville, les directions sociale et technique, tous ceux avec lesquels on peut être amené à travailler dans le cadre de la concertation ou de la production de connaissances. Toutes les instances de l'observatoire sont partenariales. Cependant, c'est nous qui préparons ces réunions et qui proposons un ordre du jour. Cependant, la décision de créer l'observatoire a été prise en lien avec la direction académique. Comme je suis arrivé après, j'aimerais bien connaître l'histoire propre de l'Académie de Paris pour savoir qui a porté cette proposition du côté académie et qui l'a validée. Le comité de pilotage est co-porté par notre élu et le représentant du rectorat de Paris, donc c'est vraiment un copartage.

### **Consolider le décloisonnement institutionnel**

**Ayoub AKKA :** Je voudrais réagir sur le projet d'observatoire qui serait intéressant pour nous en Haute-Garonne, car moi j'ai noté quelques avantages à ce propos. Tout d'abord l'observatoire peut structurer et objectiver des attendus différents selon les partenaires et l'évaluation dépend tout d'abord des attendus. Pour une instance spécialisée comme un observatoire, il faudrait poser un cadre juridique avec des conventions, des accords, quelque chose d'écrit, de solide afin que son travail soit bien compris. Il peut aussi participer à l'un décloisonnement institutionnel. Ainsi en Haute-Garonne, c'est une première. On a travaillé, on s'est amélioré avec la mise en place par Isabelle Bertolino d'ateliers qui ont permis de créer des rencontres avec les parents. Nous avons aussi été accompagnés par une collègue qui travaille sur la consultation citoyenne. L'observatoire permettrait de consolider le décloisonnement institutionnel ainsi que la démarche de proximité engagée chez nous avec les parents d'élèves et différents partenaires. La proximité et la confiance qu'elle génère avec les parents d'élèves et les enseignants apportent une valeur ajoutée et des éléments qualitatifs à l'évaluation, au-delà des éléments quantitatifs et des indicateurs déterminés à la base. L'observatoire évalue or l'auto-évaluation est souvent contestée. J'ai lu dans la presse des réactions à propos de doutes sur la validité des résultats mis en avant par l'inspection d'académie qui relèvent un peu de l'auto-évaluation. Une évaluation neutre ce peut être une réelle opportunité.

### **Une réflexion englobant des territoires élargis pour essayer la démarche**

**Régis GUYON :** Ce qui se joue au niveau du département ne touche pas qu'un périmètre restreint, c'est aussi une préoccupation plus globale. Le département ce n'est pas que le Mirail. Une réflexion plus large en termes de prospective et de dynamique implique de penser des modèles et des règles autour de ces questions de mixité pour voir comment, ce qui s'est joué là, peut concerner d'autres territoires hors de Toulouse? Comment la démarche peut impliquer les lycées? Comment ce raisonnement autour de la mixité peut être mobilisé dans des territoires, ruraux par exemple, qui a priori ne se seraient pas concernés? Il me semble

important que les expériences comme les secteurs multi-collèges, les montées alternées ou ce qui se passe à Toulouse, contribuent à éclairer la fabrique de l'action publique en matière d'éducation. Un observatoire ne peut pas rester limité au suivi d'une expérimentation. Il doit permettre de dégager des éléments de connaissance qui peuvent concerner d'autres territoires où la question de la mixité peut se poser, selon des configurations différentes.

### **Comment toucher les acteurs «résistants» aux politiques de mixité**

**Isabelle BERTOLINO :** Ce qui m'a frappée ces deux dernières années c'est qu'il serait intéressant et riche d'interroger ceux pour qui la mixité sociale n'est pas une valeur partagée pour comprendre les résistances rencontrées. Créer un observatoire sur la mixité sociale doit permettre aussi d'étudier ce qui fait se développer et construire ces formes de résistance. C'est intéressant à deux niveaux. Le niveau professionnel, car la recherche en cours a permis de faire émerger des formes actuelles de résistances dans l'éducation nationale par rapport au dispositif, mais qu'il faut approfondir. Car ceux qui s'associent à l'évaluation globalement sont plutôt des personnels motivés par ce dispositif et qui souhaitent analyser et comprendre ses effets et les partager. Mais nous n'avons pas pu coopter des enseignants qui sont réellement en résistance par rapport au dispositif et qui ne sont pas forcément prêts à consacrer quelques heures à l'évaluation. C'est le même problème pour les parents d'élèves. On réussit à associer des parents d'élèves curieux, qui ne sont pas dans des oppositions violentes. Mais quand on voit comment ça se passe avec certains parents d'élèves dans les concertations, qui sont sur des postures très violentes il y a des choses à creuser. On ne peut pas seulement se dire qu'ils n'ont rien compris.

### **Faire mixité professionnelle**

**Élisabeth MARTINEZ :** Par rapport aux enseignants juste nous n'avons pas vraiment les lieux l'espace et le temps dont on parlait lorsqu'il s'agissait de définir les moyens à donner à un observatoire. C'est vrai aussi qu'à l'éducation nationale nous n'avons pas eu de chance. Ces deux dernières années ont été très compliquées. Qu'aurait été ce dispositif sans le confinement qui est tombé au moment où on lançait l'opération Bellefontaine. Cela reste pour moi un vrai sujet de questionnement. On parle de mixité sociale et je voudrais ajouter un autre élément. Pour moi ces instances qu'il faut mettre en place doivent aussi nous aider à faire mixité professionnelle. De tels dispositifs nous obligent à travailler avec des personnes qu'autrement nous ne rencontrerions pas. Je n'aurais pas rencontré Isabelle Bertolino, Laurent Pinaton ou Vincent Gallais. Nous venons de métiers différents avec des besoins, des contraintes qui souvent viennent heurter celles des autres. Avoir un espace où on peut se rencontrer et parler en neutralité, mais librement, ça permet une meilleure compénétration et être ainsi beaucoup plus efficace.

### **Le problème du *turn-over* des cadres de l'éducation nationale**

Par rapport au contexte toulousain, je voudrais souligner quelque chose qui m'a frappé. Quand les premières rencontres avec le conseil départemental ont eu lieu, nous avions à Toulouse le sentiment que la plupart des établissements du second degré étaient déjà mixtes,

qu'il n'y avait pas vraiment de collèges favorisés à part deux ou trois qu'on connaît tous. Donc se projet de mixité a produit comme une onde de choc. On a des effets de bord dans des collèges même dans des communes limitrophes. Ajouter à cela une pression démographique extraordinaire — tous les ans on accueille l'équivalent d'un collège dans la métropole —, et le fait que nous soyons fortement dotés en écoles collèges et lycées privés. Tout cela fait que dans le contexte toulousain, le projet a fait l'effet d'une bombe avec des répercussions dans les familles parfois très violentes même sur des établissements très éloignés du Mirail.

Une autre problématique très prégnante sur Toulouse a été un *turn-over* échevelé des cadres de l'éducation nationale ce qui a rendu très compliqué la possibilité de faire mémoire et le maintien de la pérennité du dispositif. Je peux citer une anecdote. Je participe à un comité de suivi réuni au rectorat sous la houlette de Mme Laporte, deuxième Dasen impliquée sur le projet, et au cours duquel je fais la connaissance d'Étienne Butzbach. Il se trouve qu'à cette époque je travaillais avec l'université Jean Jaurès, notamment sur les effets et les impacts de pratiques musicales dans les quartiers. Le chercheur, Daniel Guy, qui pilote cette étude aurait été intéressé à suivre ce que nous faisons dans le cadre de la mixité. Mme Laporte, sachant qu'Étienne Butzbach est en relation avec ce milieu de la recherche, me donne son accord. Mais elle est nommée ailleurs, nous sommes restés sans Dasen pendant 4 mois, puis est survenu le confinement, et il n'y a pas eu de suite. C'est regrettable, car on aurait pu mettre l'équipe de Daniel Guy sur le sujet qui aurait amené un éclairage spécifique.

### **L'enjeu essentiel de l'enrôlement des acteurs**

Régis GUYON : Pour passer au temps de travail de notre atelier sur les recommandations, je trouve que la question de la résistance est un objet de travail très intéressant. Ces résistances des équipes peuvent être perçues comme des formes d'archaïsme, de refus de bouger, de rejet du changement ou comme une remise en question du métier et du travail. Il faut se demander en fait : qu'est-ce que me coûte ce qu'on me demande faire ? Comment cela remet-il en cause, de façon parfois non concertée, une organisation du travail qui n'est pas pensée globalement avec les acteurs ? C'est bien le problème de politiques publiques descendantes, pensées en France par le haut et qui se déclinent du recteur au Dasen et jusqu'au chef d'établissement...

### **Faire culture commune à partir de données partagées**

Anne LEMASSON : Dans ce que je retiens de nos échanges et qui pourrait être mis en œuvre dans la métropole de Lyon, c'est l'importance de la notion de culture commune, ce que ça génère avec les partenaires, avec les parents d'élèves. Je trouve que la production de connaissance objectivée, on a évoqué le terme de neutralité, permet à moment donné de mettre tout le monde d'accord. On peut ne pas avoir envie de partager autour de la mixité, mais il y a des chiffres qui sont sans appel. Quand Étienne Butzbach a fait sur la métropole un état des lieux de la composition socioprofessionnelle des collèges notamment de l'Est lyonnais, le constat est alarmant et sans appel. On peut discuter cent fois de la mixité, mais les chiffres sont parlants. Ce que je trouve extrêmement intéressant c'est comment à partir de ces données il est possible de faire culture commune et peut être donner un socle de

stabilité à l'approche de ces questions. Des évolutions politiques peuvent remettre en cause un poste, mais quand il y a culture commune avec un diagnostic commun, on ne peut pas faire n'importe quoi et cela dépasse les partis pris partisans.

**Regis GUYON :** J'ai suivi ce travail dans la métropole de Lyon. Ce qui est intéressant, c'est la collaboration qui s'est installée entre les services de la DSDEN qui avait des données et le service de la métropole qui avait d'autres types de données, et la façon dont se produit cette interconnaissance par une mobilisation des agents qui apprennent à se connaître et à travailler ensemble. Cette mixité interprofessionnelle, intermétiers, intercatégorielle est aussi un socle très important, surtout quand on est dans des situations un peu fragiles comme à Paris. L'inter catégoriel et l'intermétier, c'est la raison d'être de ces postes un peu fragiles, mais qui ont un rôle pivot de marginaux sécants. C'est pour cela que je parlais de problèmes de légitimité, car tout seul on ne peut rien faire, et c'est bien la disponibilité des uns et des autres à aller dans le même sens qui fait toute la force de ce genre de projet d'observatoire. Ce ne doit pas être non plus une structure pléthorique, l'état des finances publiques ne le permettrait pas, et ce serait source de nouvelles lourdeurs.

### **Une structure légère pour mettre un pied dans la porte**

**Delphine HAMMEL :** C'est le revers de la médaille. Le fait de ne disposer que d'un poste fragilise en effet la structure. Lorsqu'on parle d'un observatoire, on pense qu'il s'agit d'une dizaine de personnes capables de faire de la production de données, de conduire des entretiens semi-directifs, ouverts, etc. On génère une sorte de frustration. Mais le fait d'être une structure légère en favorise la création même en période de contrainte budgétaire. C'est une espèce de pied dans la porte. Cela fait exister la nécessité de penser au cœur de l'action. Je le disais tout à l'heure, la pression politique n'est pas très forte sur nous, mais la pression de l'action est très très forte. Tous les jours je suis obligée de résoudre des problèmes d'amiante, de travaux à engager d'urgence dans les bâtiments. Mais j'ai dans sous-direction un observatoire qui permet de dire des choses et de produire des choses à moyen terme très intéressantes qui font exister cette nécessité de penser et de ne pas être tous les jours bousculé par l'opérationnel.

**Régis GUYON :** C'est quelque chose dont on a tous besoin, de prendre ce temps-là, pour respirer intellectuellement par rapport aux tâches à accomplir tous les jours.

**Youssef SOUIDI :** Le conventionnement est très important à divers titres. D'abord pour l'accès des données et faire les choses dans les règles. Pour aussi aller au-delà des alternances politiques, avec des conventions sur trois ou quatre ans. Même si le poste est supprimé, il n'est pas possible de revenir si facilement sur une convention. Elle existe toujours et ça permet un peu de se lier les mains. C'est aussi peut-être mieux d'externaliser la production plutôt que de produire en interne pour deux raisons. C'est une question de crédibilité auprès des différents acteurs. Si c'est une personne qui met en place une politique publique qui l'évalue, il est juge et partie. Par ailleurs, le chercheur va publier ce qu'il doit publier, sans que cela passe par la hiérarchie. Ça permet pour les résultats de gagner en crédibilité, même s'il peut toujours y avoir des contestations.

**Régis GUYON :** La convention permet d'une part de pérenniser par ce biais la dynamique, le travail. Cela donne du temps et permet d'être moins tributaire des alternances du turn-over de cadres. D'un autre côté, le fait d'avoir recours à des regards un peu extérieurs permet de ne pas être dans une connivence un peu malsaine.

### **Un soutien méthodologique aux équipes de terrain**

**Élisabeth MARTINEZ :** Dans l'éducation nationale, on a souvent besoin de faire tout et son contraire, car on n'a pas beaucoup de moyens humains. Je pense à l'étude menée avec Anne Faurie Herbert et Pascal Lietard, les deux IA IPR en charge du projet mixité sur Toulouse, l'une pour le français l'autre pour les maths. On a organisé des entretiens semi-directifs avec de jeunes collégiens à propos de l'aide au travail personnel. C'est nous qui avons pris les notes, les avons retranscrites, ce sont les deux IA IPR qui ont fait les traitements statistiques de ces données alors que ce ne sont pas des spécialistes. Nous sommes là dans l'autoévaluation. Nous ne recherchons pas l'entre-soi et à nous autocongratuler, mais nous n'avons pas eu les moyens de faire autrement. Nous aurions aimé pouvoir nous appuyer sur des personnes dont c'est le métier.

**Régis GUYON :** Donc l'observatoire pourrait être un support pour pouvoir contractualiser ce genre de convention pour l'éducation nationale. Il est vrai que les collectivités territoriales ont les moyens de signer des conventions Cifre, ce que l'État ne peut pas (encore) faire.

**Ayoub AKKA :** Il serait intéressant de créer un référentiel d'attendus. C'est-à-dire que l'observatoire détermine avec chaque partie prenante les attendus, ensuite les indicateurs liés à ces attendus, puis les résultats et livrables. Au niveau de la temporalité, déterminer un suivi sur la durée d'un cursus scolaire de quatre à cinq ans.

### **Un programme de travail concrétisant des alliances**

**Régis GUYON :** Au point de départ, on a identifié l'importance d'une impulsion politique, la mobilisation des services : qu'est-ce qui conditionne la faisabilité, l'utilité et après l'usabilité d'un objet comme celui-là? J'ai noté la nécessité d'établir un programme de travail par exemple.

**Élisabeth MARTINEZ :** En tout cas, il semble consensuel qu'un observatoire est nécessaire, ça ne fait pas débat.

**Laurie SOMPAYRAC :** Il faut souligner l'importance de trouver des alliés. C'est valable des deux côtés, celui des chercheurs, mais aussi celui de la collectivité qui doit aussi pouvoir trouver des alliés chez les chercheurs. Quand je dis alliés, il s'agit de personnes qui malgré les *turn-overs* soient suffisamment stables dans leur contrat de travail, dans leur statut, mais aussi dans leur volonté leur ambition de travailler au sein de cet observatoire. Troisième dimension, des personnes qui soient déjà connues sur le territoire et qui sont légitimes, car ce sont ces trois dimensions qui vont faciliter l'accès au terrain pour les chercheurs, la

circulation des informations depuis les professionnels de terrain qui ont les mains dans le cambouis pour refaire remonter dans les instances. Ces alliés-là sont aussi une porte d'entrée pour asseoir la coordination de tous ces partenaires, de tous ces acteurs. Il faut donc identifier toutes les personnes qui sont des ressources pour pouvoir travailler ensemble.

### **Un pilotage qui doit assurer la bonne articulation avec la recherche**

**Régis GUYON :** On parle là du profil pour trouver la bonne personne qui soit en capacité à la fois d'avoir cette connaissance des enjeux touchant aux politiques locales d'éducation, mais en même temps qui est en capacité d'identifier les bonnes ressources qui seront utiles à ce travail, et d'enrôler l'ensemble de ces personnels dans cette dynamique. On peut aussi être très vite esseulé, isolé, quels que soient le profil et les compétences requises. On parlait des comités scientifiques, de pilotages. Ce ne sont pas des instances qui feront fonctionner le système. Elles permettent de légitimer les orientations, le programme de travail, mais elles ne légitiment ni la personne en charge de l'observatoire ni cet observatoire vis-à-vis des institutions qu'elles rassemblent. Comment se fait ce travail, non pas de formalisation, mais de légitimation de cet objet observatoire et donc de cette personne pivot ?

**Laurie SOMPAYRAC :** En même temps on peut éventuellement trouver la perle rare, je décris un modèle idéal, où quand on l'a; j'en ai fait l'expérience, la personne s'en va alors qu'on pensait qu'elle était stable. Maryan Lemoine en a parlé hier dans la table ronde, on peut aussi travailler avec les acteurs pour que cette émulsion entre l'acteur professionnel de terrain et la recherche se crée, pour le doter éventuellement des ressources dont il pense avoir besoin, et se nourrir nous, chercheurs, de son expertise de travail pour ensemble créer cette relation de confiance, de travail et de réflexion qui va venir cristalliser et stabiliser la relation à mener au sein de l'observatoire.

**Régis GUYON :** La question que je me pose en vous écoutant : est-ce qu'on a besoin de la recherche pour installer, légitimer cet observatoire comme objet ? Je ne parle pas du programme de travail et des études éventuelles, mais de l'articulation et du positionnement institutionnel.

**Laurie SOMPAYRAC :** En tant que chercheuse, j'aurais tendance à le croire, mais en même temps, c'est plutôt aux acteurs de la collectivité de faire le choix de se sentir assez légitimes ou pas. Après, tout dépend du regard qu'on porte sur ça. Qui suis-je pour juger de la légitimité de quelque chose ? Il est sûr qu'en tant que chercheur quand on lit des rapports écrits uniquement par la ville, en termes de neutralité, de diffusion des informations on porte un regard forcément critique. Mais c'est à la collectivité, si elle veut solliciter la recherche, de faire ses propres choix et de constater si c'est mieux ou non de travailler avec la recherche.

### **L'enjeu essentiel, interne et externe, d'une concertation et d'une communication fondées sur des bases objectives**

**Laurent PINATON :** Pour illustrer ce que je disais précédemment concernant l'observatoire, pour la collectivité territoriale, il y a un enjeu très important qui est la concertation. En Haute-



Garonne nous portons systématiquement les projets avec de la concertation citoyenne. Or il arrive lors de ces échanges que des usages remettent en question le fait que ce soient des données produites par la collectivité qui soient mises en débat. « Ce sont vos données que vous nous présentez et en fait on n'y attache pas d'importance ». Il y a une forme de défiance qui fait que c'est difficile. On parlait de neutralité, l'intérêt que j'y vois c'est aussi cela : dire aux usagers qu'on prend un peu de hauteur. Ces données n'ont pas été pas travaillées exclusivement par la collectivité territoriale, mais elles sont le fruit d'un travail de recherche objectif et j'y vois un fort intérêt dans un contexte de concertation qui aujourd'hui s'inscrit durablement dans la pratique. Cela fait six ans que nous portons des concertations sur le territoire départemental et le pense que cela serait une façon de clarifier nos échanges.

**Anne LEMASSON** : Je ne suis pas chercheuse comme Laurie Sompayrac, mais le fait de s'accrocher à la recherche cela légitime à l'interne avec des enjeux de rigueur scientifique. Ce sont des productions de connaissances qui sont légitimes pour moi dans mon expérience y compris auprès de mes collègues de terrain. C'est quelque chose qui signifie quelque chose et même si on a parfois l'impression de participer à une production, de connaissances qui nous dépassent et qui n'est pas systématiquement mise au service de l'action, ce sont des choses qui paraissent utiles collectivement.

**Laurent PINATON** : Ce qui est important pour la collectivité c'est aussi la communication autour de cela. La création d'un observatoire doit s'accompagner d'une politique de communication très claire, une politique d'information et de communication qui touche au plus précis y compris sur le terrain que ce soit avec nos partenaires institutionnels, associatifs et usagers, parents d'élèves et éducation nationale. Ce doit être un instrument pour convaincre tous ces partenaires du bienfondé de ces productions et de leur utilité.

**Régis GUYON** : Comment agréger des choses, être espace de centralisation, mais être aussi un espace ressource pour les acteurs, les décideurs qui peut éclairer une décision, une disposition, une formation sous des formes diverses ?

**Laurent PINATON** : Et contribuer à la diffusion des pratiques sur le terrain ?

**Delphine HAMMEL** : Pour moi par rapport au terrain, un intervenant a parlé de l'espace et du temps qui sont essentiels. La limite de la démarche ce peut être la perception que les chercheurs soient dans un temps moyen ou un temps long qui ne recoupe pas celui du quotidien. Nous avons eu une expérience qui nous a permis de rapprocher ces temps. On a donc lancé une évaluation pour renouveler notre PEDT. L'Opmire a pris sa part dans ce travail en allant faire des entretiens avec les enfants ou des observations quand ils étaient trop petits, sur certains aspects du PEDT précédent. Nous sommes donc allés observer des enfants dans des cours d'école, dans du périscolaire pour essayer de comprendre en quoi ce qu'on avait mis en place était plus ou moins bien perçu. On a été jusqu'à faire des questionnaires dans les collèges et j'ai l'impression que cela a été bien perçu par les collègues, car nous étions dans la même temporalité. C'est un moment où on se retrouve, on est ensemble on est tous préoccupés par ce PEDT. C'est notre objet commun et on voit la place de chacun, pas quelle chose de parallèle, qui ne se rencontre pas ! Il y a donc des objets de travail qui peuvent créer

cette légitimité. Je ne peux pas trouver quelqu'un qui connaisse tout le monde à la Dasco, qui soit complètement implanté sur le terrain et en même temps. Donc ce pourrait être une recommandation, mettre en œuvre des méthodes de travail qui permettent de travailler directement avec les équipes, de montrer qui on est, à quoi on sert et d'être capable de communiquer sur ce que l'on est capable de produire.

### **Les collectivités ont des données qui intéressent les chercheurs**

**Youssef SOUIDI :** Si on considère qu'il est important d'avoir des chercheurs dans l'observatoire, il serait bien que les collectivités territoriales recensent les données qu'ils peuvent mettre à disposition, car ils en ont beaucoup. Par exemple à travers la gestion des cantines, ils recueillent des données qui pourraient intéresser les chercheurs et ce serait un bon argument pour les attirer et les amener à travailler avec vous.

**Régis GUYON :** C'est là où la préoccupation de l'acteur doit rejoindre la préoccupation du chercheur. C'est cet appariement qui est important.

**Youssef SOUIDI :** Comme le disait Marco Oberti, les chercheurs sont préoccupés par beaucoup de choses. Ces sources de données pourraient l'appâter en leur donnant les terrains de recherche qui les intéressent.

**Régis GUYON :** Pour la recherche, l'accès au terrain est une préoccupation permanente.

### **L'observatoire : un cadre de confiance multilatéral où se construit un intérêt partagé**

**Isabelle BERTOLINO :** D'un point de vue moins stratégique, et dans tous les cas de figure, il faut un intérêt partagé. Donc l'observatoire devrait être l'espace où se construit un intérêt partagé entre chercheurs, collectivités territoriales, éducation nationale. Cela revient à ce qui a été dit sur le partage des données. Ma principale préoccupation est que l'observatoire puisse être conçu comme un cadre de confiance suffisant pour pouvoir mener le débat indispensable sur le partage de données. Car ce débat, je ne sais pas dans quel cadre on peut le mener. Lors de ma recherche, je n'ai pu le mener que dans un cadre bilatéral et c'est un gros problème. Dans les travaux menés à Toulouse, bien que la Cifre soit commanditée par le conseil départemental, notre pari a été d'inscrire une dimension partenariale multilatérale dès le départ dans la commande. Sachant que nous avons une méthodologie de recherche bien précise, cette multilatéralité était porteuse d'une transparence impérative pour coproduire une évaluation qui ne soit pas entachée de compromission.

Par rapport au partage des données, il y a la même problématique. Comment cet observatoire peut-il créer un espace multilatéral où on peut dialoguer autour du partage des données, des risques, des enjeux, jusqu'où on va ou on ne va pas? Ce qui a été quand même problématique c'est de devoir en tant que chercheur, à cet endroit, négocier en bilatéral avec les différents partenaires ce que j'allais obtenir ou pas. C'est inconfortable. Disons-le clairement on aimerait mieux que ce soit discuté entre partenaires.

**Laurie SOMPAYRAC :** Je comprends complètement cette préoccupation du partage des données. On en est tous là en tant que chercheurs à avoir envie d'avoir accès à tout. Je n'ai pas de solution, mais j'exprime ma manière d'essayer de relativiser les choses. Quand on fait de la recherche, il faut accepter de faire le deuil d'avoir accès à tout. Il faut faire avec ce qu'on nous donne, avec ce qu'on arrive à négocier. Mais on est assez légitime en tant que chercheur pour dire aux personnes voilà j'ai besoin d'avoir accès à telle ou telle donnée, ou d'abandonner ce point-là parce qu'en termes de rigueur scientifique ce ne sera pas possible de le faire si nous n'y avons pas accès. Après, quelle relation est à nouer, quel dialogue à installer, quelle confiance suffisante y a-t-il entre le chercheur et le terrain ? Il faut s'autoriser à dire non : si je n'ai pas accès, je ne produis pas tel résultat, car scientifiquement ce n'est pas honnête. Ça m'est arrivé une fois, où dans le cadre d'un contrat financé, j'ai fait un devis chiffré avec le détail de toute la démarche, la méthodologie, et au final on me dit nous en fait ce ne sera pas telle somme, ce sera 2500 euros en moins. J'ai alors répondu que j'enlevais telle partie du travail. Il faut qu'on s'autorise à procéder ainsi. Ce n'est pas parce qu'on a accès au terrain qu'on doit accepter tout ce qu'on nous propose et tant pis si on n'obtient pas tout.

### **Constituer une communauté de travail pour poursuivre les échanges**

**Régis GUYON :** L'enjeu de notre travail c'est aussi qu'une communauté de problèmes/problématiques puisse se constituer qui permette de continuer les échanges, partager les expériences et peut être apporté des éclairages à ceux qui voudraient se lancer dans cette dynamique, en s'appuyant sur les erreurs et réussites.

**Delphine HAMMEL :** C'est surtout le plus ancien. On vient de recruter un nouveau responsable après six mois de flottement. Mais nous sommes partant pour cette communauté d'échanges avec peut-être l'année prochaine un rendez-vous à Lyon.

# Synthèse de l'atelier n° 1

## OBSERVATOIRES ET LIENS AVEC LA RECHERCHE

Quels instruments de capitalisation, d'évaluation et d'animation du débat? Dans quelles temporalités? L'observatoire, outil partenarial? Quels liens avec la recherche? Approches quantitatives, qualitatives, et dynamiques d'acteurs

### INTRODUCTION

En préambule, Régis Guyon animateur de l'atelier, a rappelé les questions auxquelles sont confrontées les acteurs des politiques de mixité dans la mise en place des outils de diagnostic, d'analyse et de suivi des politiques de mixité en lien avec la recherche : Qu'est-ce qu'observer, accompagner? Quel appui dans les démarches de diagnostic? Quelles données recueillir? Comment les partager? Le texte préparatoire posant la problématique de l'atelier souligne l'importance dans une politique complexe et multi-partenariale de construire des représentations communes, le caractère décisif d'un diagnostic partagé, la nécessité de mesurer les effets réels de ces politiques tant sur l'amélioration de la mixité sociale que sur la montée en compétences cognitive et psychosociale des élèves, mais aussi d'identifier les éléments qui concourent à la réussite de ces politiques. Dans le champ de cette observation, cela concerne la création d'outils de diagnostic et de suivi, la mise en place de démarches évaluatives et la création, en lien avec la recherche, d'observatoires permettant d'inscrire dans la durée ces dispositifs. Une grille de questionnement permet de dresser une première liste des indicateurs qui peuvent être mis au travail.

### PARIS : L'OBSERVATOIRE DE LA MIXITÉ ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE (OPMIRE)

#### Un accompagnement scientifique par l'école d'économie de Paris

Youssef Souidi, doctorant, bénéficiant d'un contrat Cifre signé avec la ville de Paris, a présenté l'accompagnement scientifique effectué par l'équipe de Julien Grenet, directeur de recherche au CNRS. Cette intervention a pour objectif de mesurer l'évolution de la composition sociologique des collèges, mais aussi les phénomènes d'évitement. Une convention avec le rectorat de Paris a autorisé un accès anonymisé à la base élève académique permettant un suivi fin de ces données. Cela a permis très rapidement de rendre compte dès les rentrées scolaires des évolutions de la situation dans les collèges concernés par les expérimentations à Paris, en les restituant dans les comités de suivis réunis les trois premières années et permettant de corriger d'une année sur l'autre ce qui n'avait pas fonctionné, notamment concernant les secteurs multi-collèges dont l'affectation était gérée par algorithme. Les principaux problèmes rencontrés ont été la difficulté d'obtenir un consensus total sur les instruments de mesure, certains parents contestant la fiabilité des données recueillies en termes de PCS et l'impossibilité de connaître les motifs de dérogation, limitant la compréhension précise des comportements d'évitement de certains parents.

L'essentiel du travail de cette équipe de recherche a donc porté à Paris sur la composition sociale des établissements, l'analyse du ressenti des acteurs étant dévolue à l'Observatoire parisien de la mixité et de la réussite éducative (OPMIRE). Par ailleurs Youssef Souidi a participé à une étude nationale de l'impact sur les résultats scolaires, les compétences psychosociales et les perceptions du climat scolaire et de la société, pilotée par Élise Huillery professeur à l'université Paris Dauphine et Julien Grenet, financée par l'ANR et la DEPP. Cette étude menée de 2018 à 2021 et dont les résultats sont en cours de publication s'est heurtée à plusieurs obstacles. La détermination du panel d'établissements observés représente en fait des situations extrêmement diversifiées avec sous le même vocable de politique de mixité des actions d'intensité très variable. La collecte des données qualitatives s'est avérée très coûteuse en temps et en ressources humaines, avec le risque de sur sollicitations d'équipes pédagogiques déjà très absorbées par leurs tâches quotidiennes, de surcroit dans un contexte de crise sanitaire. Enfin les problèmes liés au règlement général de protection des données (RGPD) pour le croisement des données.

### **L'OPMIRE : un observatoire pour lutter contre la ségrégation sociale et scolaire**

Delphine Hammel, représentante de la direction des affaires scolaires de la ville de Paris (DASCO), a complété les propos de Youssef Souidi en présentant l'OPMIRE, créé par délibération du conseil de Paris en février 2018, en lien avec l'inspection d'académie. Rappelons que la Dasco gère à la fois le premier degré et les collèges, Paris ayant la double compétence ville et département. L'OPMIRE résulte d'une proposition faite par le responsable du service prospective, mais aussi de la volonté d'élus du groupe majoritaire confrontés aux concertations animées qui accompagnent les nombreuses opérations de sectorisations qui sont régulièrement effectuées. Elle s'inscrit dans le contexte d'une académie parmi les plus ségréguées de France et dans le cadre du lancement des secteurs multi-collèges sous l'impulsion de la politique de mixité initiée par le ministère à la fin de l'année 2015. Trois objectifs ont été assignés à l'OPMIRE. D'abord mieux connaître en les objectivant les phénomènes de ségrégation. Ensuite, comprendre les causes de cette non-mixité et identifier ce qui peut être imputé aux logiques d'implantation des logements, mais aussi aux logiques d'évitement. Enfin aider à évaluer la politique de mixité, par la mise en place de dispositifs en lien avec la recherche. Mais l'Opmire ne doit pas être réduit à cette dernière dimension. L'observatoire est à la croisée de la recherche, de la production de connaissance et de l'action publique. Le but est bien de produire une connaissance commune, de s'approprier les productions de la recherche en sciences humaines qui puissent être réutilisées dans l'action publique.

### **Une interface pour le dialogue interservice**

Si la fondation de l'observatoire par un acte formel lui donne une légitimité qui permet de résister aux aléas de la vie politique, l'Opmire est une structure fragile avec un seul poste dédié. C'est un cheval léger dans la structure, ce qui a facilité sa création dans un contexte budgétaire difficile. Il est cependant une interface essentielle qui peut s'appuyer sur l'expertise importante des services de la Dasco, notamment l'équipe de prévision scolaire en charge des analyses démographiques et de la sectorisation. Il joue un rôle très important

dans le dialogue interservices dans une administration qui compte onze mille agents permanents, en permettant la mise en relation et la capitalisation. Il fait exister la nécessité de penser au cœur de l'action, sans être constamment bousculé par l'opérationnel.

### **Une instance partenariale**

L'observatoire est composé de quatre instances partenariales. Le conseil scientifique et technique est une assemblée de délibération scientifique, composée de chercheurs, de représentants de la ville et de partenaires institutionnels. Il sélectionne et garantit la qualité scientifique des travaux menés, supervise les études et les traduit en préconisations. Le comité scientifique de suivi dans lequel les chercheurs ont une place prépondérante, effectue une supervision des études menées sur des sujets précis comme par exemple en 2022 une étude menée sur le caractère genré de l'usage des cours d'école. Le comité de pilotage institutionnel réunit l'ensemble des partenaires institutionnels, la Ville, d'État, l'Éducation nationale. Il établit et valide le programme de travail en définissant les objets à travailler, les études à engager, les suites à donner. Une assemblée pépinière rassemble outre les membres des instances précitées, les parents d'élèves, les organisations syndicales de l'éducation nationale, et de la ville, et d'autres directions sociales et techniques de la ville.

### **Une approche quantitative et qualitative**

L'Opmire diligente les travaux quantitatifs menés par Julien Grenet et Youssef Souidi, en développant de nouveaux indicateurs somme l'utilisation des IPS. Il a engagé un travail plus qualitatif, concernant la réussite scolaire, mais aussi ce qui a été construit comme «vivre ensemble», et la façon, dont les acteurs, parents, élèves, enseignants le perçoivent. Une étude est en cours sur le ressenti des acteurs. Un premier volet a été réalisé auprès des personnels de l'éducation nationale à travers des entretiens semi-directifs cherchant à connaître l'impact de la prise en charge de nouveaux publics sur les pratiques professionnelles et comportementales. Les retours sont assez mitigés, concernant notamment l'insatisfaction des acteurs devant le manque d'accompagnement des équipes de terrain par l'institution. L'étude du ressenti des parents et des élèves est en cours de finalisation. L'Opmire a également participé à l'évaluation du projet éducatif de territoire et mène une réflexion avec l'inspection d'académie sur la coloration pédagogique des établissements scolaires, en particulier sur la question du bi ou multilinguisme. Un débat a traversé l'observatoire sur le fait qu'il puisse ou non produire en interne de telles études. La position actuelle est plutôt de privilégier un appui sur les ressources de la recherche en cherchant un équilibre entre faire dialoguer la connaissance qui existe, et favoriser la production de connaissance lorsqu'elle n'existe pas, en proposant des terrains d'études aux équipes de recherche.

Parmi les premiers enseignements qui peuvent être tirés des premières années de fonctionnement de l'Opmire, on peut noter la difficulté d'assurer un équilibre entre recherches et action publique, la difficulté de réunir régulièrement ces instances, et la nécessité de renforcer les liens avec l'éducation nationale et de développer les relations avec les parents, mais aussi avec les élèves.

## **UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE LONGITUDINALE SUR UNE POLITIQUE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

Laurie Sompayrac, maitresse de conférences de l'université de Limoges a présenté les principales leçons qu'elle tire d'une recherche menée pendant près de sept ans pour accompagner l'évolution de la politique de réussite éducative dans un territoire communal du centre de la France. Le premier enjeu a été de gagner la confiance des acteurs pour comprendre les logiques du quotidien de ces opérateurs de politique publique. Il lui a fallu pour cela négocier sa présence sur le terrain, énoncer clairement ses objectifs de recherche, être présente très régulièrement aux côtés des acteurs dans une posture d'observation en donnant accès à ses méthodologies de travail, pour éviter toute mésinterprétation sur son rôle et toute instrumentalisation, n'étant pas là pour énoncer de bonnes pratiques. Cela s'est fait en distinguant la coproduction de savoirs et la production de savoirs isolés. Pour la coproduction de savoirs, elle a privilégié une recherche collaborative, dans une symétrie de positionnement entre le chercheur et les praticiens, reconnaissant à l'enquêté une «compétence d'acteur en contexte», légitime à participer à la construction du savoir et à la réflexion sur sa pratique. Le parti pris a été d'arriver sur le terrain sans hypothèses préalables, mais en les créant au fur et à mesure des recueils de données et vérification étape par étape.

Le partage des analyses et des résultats s'est fait de façon régulière et en interaction, sans aspect prescriptif et en proposant une conceptualisation permettant de comprendre leur problématique en s'appuyant sur des auteurs et/ou des expériences similaires rencontrées dans d'autres terrains. Ce travail a permis dans un premier temps de réaliser un état des lieux des pratiques, puis de contribuer à une réflexion sur la réorganisation de l'intervention, et enfin à travers une étude de cohorte de produire une analyse fine des dynamiques à l'œuvre dans ce territoire. Pour répondre sur ce dernier point à une question de Marco Oberti, ce travail autour d'une cohorte était moins un suivi de cohorte qu'une étude rétrospective fondée sur les propres observations du chercheur accumulées pendant sept ans, une étude exhaustive de l'ensemble des documents permettant de prendre en compte le parcours des enfants pris en charge et des entretiens semi-directifs avec les familles et les professionnels. À travers cet exemple, on mesure l'importance d'être au plus près de l'activité des professionnels, pour comprendre les tensions et les dilemmes rencontrés dans la pratique et pouvoir accompagner des modifications du projet et des changements de postures professionnelles.

## **LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE DU PLAN D'AMÉLIORATION DE LA MIXITÉ SOCIALE DANS LES COLLÈGES DE HAUTE-GARONNE**

Isabelle Bertolino a réalisé cette évaluation dans le cadre de la préparation d'une thèse en science de l'éducation et de la formation à l'université Jean Jaurès de Toulouse et bénéficiant d'une convention CIFRE signée avec le département de Haute-Garonne. Sa démarche de recherche participative est fondée sur l'hybridation de savoirs expérientiels et de savoirs scientifiques. La recherche intervention évaluative s'est appuyée sur la création d'un tiers espace socio-scientifique constitué d'un comité de pilotage et de groupes de travail. Trois

groupes transversaux ont été consacrés aux effets sur les familles et les élèves, sur les parcours éducatifs et scolaires et sur les pratiques professionnelles. Deux groupes inter-catégoriels ont réuni les acteurs de l'éducation nationale d'une part, et les familles partenaires d'autre part. La synthèse du rapport détaillé, jointe en annexe de ces actes, et publiée début février 2022 met notamment en évidence une réelle promotion de la mixité sociale dans les établissements concernés, d'importantes adaptations des services et les effets dominos liés à la transversalité des actions. La démarche d'évaluation s'est inspirée du modèle ICP (induit, construit, produit) à travers un processus de référentialisation, mettant en regard le contexte de départ et ce qu'il a induit, la construction des dispositifs pour la mise en œuvre du plan, et les effets concernant les familles, les élèves et les professionnels (cf. tableaux du référentiel partagé figurant dans le verbatim de l'atelier). Les premiers résultats sont tangibles et encourageants, le référentiel portant tout à la fois sur la mixité sociale, la mixité scolaire, la réussite scolaire et la lutte contre l'échec scolaire, les projets de territoire et la continuité des parcours scolaires, les parents co-éducateurs, l'évaluation par compétences, l'école inclusive et la coéducation. Parmi les principaux constats sont soulignés les défauts de communication entre les intervenants, la centralité de la problématique de l'évaluation scolaire, l'importance du climat scolaire et des changements profonds en cours. Parmi les freins relevés : la forte dysmétrie entre les acteurs limitant leur participation effective à toutes les décisions, relevées notamment dans le fonctionnement des comités de suivi qui devraient être mieux préparés en amont, la redéfinition des périmètres d'intervention de chacun des partenaires zrt la fragilité opérationnelle liée à l'absence de conventionnement garantissant la pérennité du dispositif.

### **L'étude des effets sur la socialisation des élèves**

L'étude des effets sur la socialisation des élèves a fait l'objet d'une démarche particulière dans trois collèges associant moments d'observation, entretiens individuels, et focus groups. Cinq phénomènes caractéristiques ont été mis en évidence : l'inscription de chaque élève dans des appartenances groupales multiples et intriquées, des appartenances subies et dénoncées comme injuste, des appartenances subies et tuées comme la non-mixité filles garçons qui apparaît comme la non-mixité principale, des appartenances distinctives et valorisantes qui correspondent aux filières optionnelles, et deux sous-groupes déviants les intellos et les perturbateurs. Il apparaît à travers cette étude que la stigmatisation sociale liée à l'origine géographique des élèves provenant du Mirail n'est pas le fait des jeunes, mais essentiellement liée au regard stéréotypé que portent les adultes et la nécessité pour ceux-ci de dépasser ces stéréotypes dans la façon dont ils vont analyser les situations dans lesquelles se trouvent les élèves. Ces travaux permettent également d'enrichir le travail de réflexion préalable aux resectorisations, en s'intéressant aux profils des établissements de premier et second degré à appairer pour réduire les écarts de performance scolaire en sixième, et à comprendre plus finement les choix d'évitement des familles.

### **Questions mises en débat**

Dans le débat qui a suivi ces présentations plusieurs points ont été mis en exergue. Marco Oberti a posé la question des indicateurs de mixité, regrettant que l'on analyse la non-mixité uniquement à partir du pourcentage de PCS défavorisés, en ne posant cette question de la



ségrégation qu'à partir des catégories populaires et très rarement à partir des classes supérieures. Il s'est interrogé également sur la façon dont sont ou non prises en compte les interactions nombreuses entre Paris et la banlieue parisienne. Il lui a été répondu que la Dasco de la ville de Paris travaille notamment avec la Seine-Saint-Denis sur des sujets de sectorisation interdépartementale, en lien avec la baisse démographique dans le premier degré qui demain concernera le collège. Mais paradoxalement, les collectivités de la couronne très proche du périphérique sont plus favorisées que les quartiers parisiens intramuros à proximité ce qui ne facilite pas les échanges.

Parmi les indicateurs, comment est pris en compte le cadre bâti des établissements, qui influe sur les conditions de mise en œuvre du projet pédagogique et le climat scolaire? À Toulouse les seuls indicateurs parmi les dix indicateurs recensés pour les travaux internes de resectorisation concernent la mise en relation des effectifs avec le nombre de classes ordinaires. Une étude est cependant en cours sur le partage genré des cours de récréation, ainsi que sur la façon d'adapter le référentiel de construction des nouveaux collèges en fonction de leur coloration pédagogique. À Paris sont également pris en cours les espaces éducatifs dans leur ensemble incluant les centres de loisirs.

À l'exception de Toulouse, où il a été particulièrement pris en compte, même si cela reste toujours perfectible, l'accompagnement des équipes par l'Éducation nationale apparaît insuffisant, voire totalement absent, alors que les politiques de mixité nécessitent un réagencement des pratiques pédagogiques et éducatives. Par exemple, à Paris, pour les secteurs multi-collèges persistent deux directions autonomes sans véritable coordination, ce qui est ressenti comme un manque par les enseignants. Pour leur part, les collectivités pour la plupart ont intégré dans leur programme d'intervention l'accompagnement qu'elles peuvent faire des familles et des professionnels dans le cadre de leurs compétences.

Enfin est posé le problème récurrent de l'accès aux données, compliqué par une application parfois étroite de la RGPP, mais aussi par la plus ou moins bonne volonté de l'inspection académique selon les lieux et selon les responsables de transmettre ces données. Là encore le conventionnement est indispensable pour pallier aux risques du *turn-over* des responsables et des alternances politiques.

## **L'OBSERVATOIRE, UN ESPACE TIERS POUR RASSEMBLER TOUS LES ACTEURS**

Est-il possible d'imaginer comme cela a pu se faire à Paris, un espace dédié où puissent converger à la fois la production des experts et des chercheurs, la mise à disposition des données et des savoirs rassemblés, mais aussi un espace qui puisse accompagner les territoires et rediffuser ce savoir et cette connaissance? L'observatoire apparaît ainsi comme un lieu tiers, permettant de mettre sur la table et de façon actualisée un certain nombre de problématiques, en dépassant le périmètre de chacun. À Toulouse, la démarche évaluative a permis d'initier une véritable dynamique, de coproduction de connaissances avec les acteurs, sans passer par une commande à une équipe extérieure. La création d'interconnexions apparaît comme un préalable peut créer un terreau commun favorable à la création d'un observatoire. Mais se pose aujourd'hui la pérennisation de la démarche et la consolidation du

décloisonnement institutionnel par la création formelle d'un observatoire avec plusieurs buts : l'objectivation des données indispensables pour nourrir les concertations et développer une politique de communication convaincante, la valorisation de ce qui peut être tiré du dispositif et son amélioration en continu, et l'essaimage dans l'ensemble du département voire dans d'autres territoires.

### **Faire culture commune**

Ce type d'outil a aussi l'avantage de favoriser l'interservices et l'intercatégoriel, le décloisonnement institutionnel en permettant de structurer un objet commun, de dépasser les clivages liés aux référentiels et aux contraintes propres à chacun, à travers un lieu tiers dans lequel on se déporte et accepte de jouer un jeu plus collectif, en faisant surgir des éléments auxquels on ne s'attend pas et qui font progresser l'ensemble. L'enjeu est bien de faire culture commune, à partir de données objectivées. Un tel dispositif devrait également permettre de s'interroger sur les résistances rencontrées dans le monde enseignant comme chez les parents d'élèves, mais aussi chez les décideurs, en dépassant le cercle de ceux qui spontanément s'inscrivent dans la démarche. Il faut pour cela définir un cadre formel sécurisé, et définir un programme de travail dans la durée.

### **Un support pour la contractualisation avec la recherche**

Dans ce cadre, il faut redéfinir les liens avec la recherche en tenant compte des contraintes spécifiques du monde académique. Les chercheurs doivent rendre des comptes, mais garder leurs distances et la maîtrise de ce qu'ils sont en train de produire pour réduire au maximum l'impact des évolutions dans la gouvernance qui pourraient influencer la démarche, la production des résultats et leur diffusion. L'observatoire peut être un bon support pour la contractualisation de ces démarches, en créant un cadre de confiance entre chercheurs, collectivités territoriales et éducation nationale. Il faut par ailleurs, pour tenir compte des temporalités propres à la recherche, doter les services des collectivités d'une expertise propre qui leur permette de communiquer de façon réactive avec les professionnels et les parents sur le terrain.

## IV. LES LEVIERS DES POLITIQUES DE MIXITÉ

### Compte rendu de la table ronde n° 1 Quelles leçons tirer de l'expérience toulousaine?

#### Bilan de cinq années de suivi de la démarche Regards croisés des parents et acteurs de terrain, de l'éducation nationale, et des collectivités

##### INTRODUCTION


**Étienne BUTZBACH** : animateur de la table ronde :

Nous avons cherché à travers cette table ronde à faire s'exprimer le regard croisé de la diversité des acteurs mobilisés dans cette politique de mixité dans l'agglomération toulousaine. Car comme l'a rappelé Choukri Ben Ayed la mixité sociale est une question éminemment complexe, et les politiques qui en relèvent ne tirent leur efficacité qu'à travers des partenariats extrêmement divers. Pour traduire toute l'amplitude de cette aventure humaine que constitue la mise en œuvre de cette politique, et partager ce bilan d'étape, il nous a semblé utile d'interroger trois types de panels comportant des décideurs comme des acteurs de terrain. Un premier panel est constitué de praticiens de proximités, le deuxième panel est constitué de représentants des différents niveaux d'encadrement de l'institution éducation nationale, et le troisième permettra l'expression des trois principales collectivités territoriales concernées par cette politique. Cette table ronde ne prétend pas être exhaustive étant donné l'ampleur du sujet et nous effectuerons un travail beaucoup plus approfondi dans les ateliers qui suivront. L'important est déjà de planter le décor à partir de l'expérience toulousaine et d'identifier une série de questions clés autour desquelles se jouent ces enjeux de politique de mixité sociale. Avant chaque panel une petite présentation à l'aide d'un support visuel permettra de remettre en mémoire quelques éléments essentiels pour ceux qui ne connaîtraient pas l'expérience toulousaine.

##### **Un constat alarmant de ségrégation scolaire**

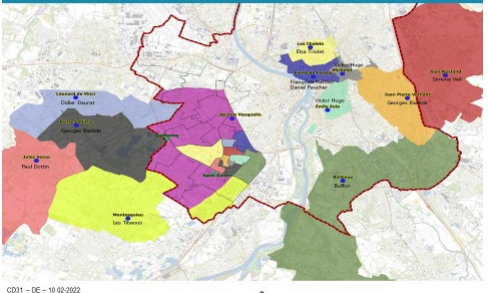
Tout d'abord un rappel des objectifs ambitieux de la politique de mixité sociale toulousaine. Celle-ci part d'un constat alarmant effectué par le conseil départemental de Haute-Garonne d'une ségrégation scolaire importante, concentrée principalement dans l'agglomération toulousaine, dans un contexte de ségrégation urbaine, de forte implantation du secteur privé et d'importants phénomènes d'évitement des collèges de secteurs les plus défavorisés. Ce constat s'est fondé sur un diagnostic fin de la composition sociologique des collèges, permettant d'objectiver précisément cette situation comme en témoigne la diapositive n° 2 ci-dessous présentant l'histogramme de la composition sociologique des collèges de

Toulouse Métropole et son évolution entre 2017 et 2020. On note la grande diversité de cette composition entre collèges publics (histogrammes vert — 2017 — et bleu 2020) et collèges privés (en rouge 2017 et orange 2020). Les collèges privés sont très nettement dans la partie droite de l’histogramme avec un très faible pourcentage d’élèves d’origine défavorisés. Mais il y a aussi une grande dispersion de cette sociologie des collégiens au sein du secteur public avec à droite de la représentation graphique les collèges défavorisés les plus ségrégués, mais aussi, à gauche un certain nombre de collèges très favorisés. Un début de rééquilibrage de cette composition sociologie des collèges en 2020, mais cela reste encore limité.

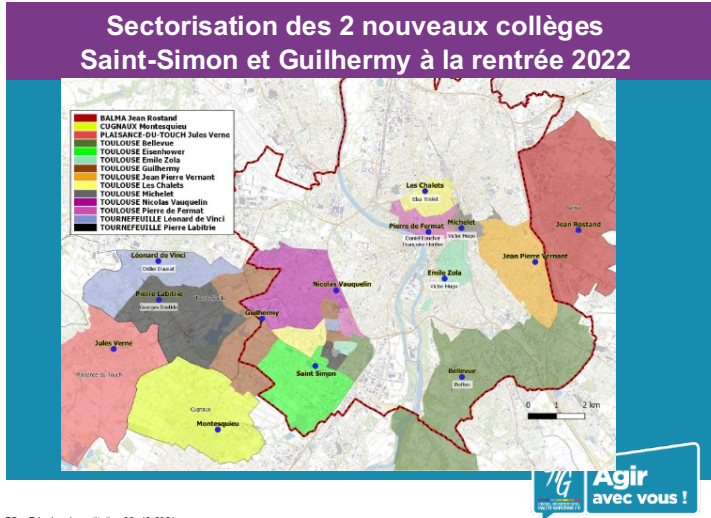
<p style="text-align: center;"><b>Rappel du constat initial</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Un objectif ambitieux</b> Créer les conditions de la réussite pour tous les jeunes haut-garonnais</p> <p style="text-align: center;"><b>Un constat alarmant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ une ségrégation urbaine engendrant une ségrégation scolaire</li> <li>➤ un phénomène d'évitement dans le secteur public</li> <li>➤ une concurrence forte du secteur privé</li> </ul> <p style="text-align: right;"></p> <p style="font-size: small;">CD31 - DGD SO - DE - PS - Réunion de restitution 08 -12-2021</p> <p style="text-align: center; font-size: large;">Diapositive n° 1</p>	<p style="text-align: center;"><b>Composition sociologique des collèges 2017-2020</b></p> <p style="text-align: center; font-size: small;">PCS défavorisés dans les collèges publics et privés de Toulouse Métropole Comparatif rentrée scolaire 2017 et 2020</p> <p style="font-size: small;">CD31 - DGD SO - DE - PS - Réunion de restitution 08 -12-2021</p> <p style="text-align: center; font-size: large;">Diapositive n° 2 Histogramme de la composition sociologique des collèges 2017 2021</p>
--	---

La mise en œuvre d’une politique ambitieuse de mixité dans les écoles

Face à cette situation, le conseil départemental de Garonne, avec l’appui du rectorat et de la DSDEN a conçu et mis en œuvre une politique d’amélioration ambitieuse de la mixité sociale dans les collèges de l’agglomération organisée en plusieurs volets importants : la fermeture programmée de deux collèges et la resectorisation des dix écoles qui y étaient rattachées sur onze collèges du centre-ville ou de l’agglomération toulousaine plus favorisés avec toutes les mesures d’accompagnement sur lesquelles nous reviendrons; une intervention pour améliorer l’attractivité des trois autres collèges REP +; La mise en œuvre d’un dispositif d’incitation financière en direction des collèges publics et privés pour favoriser la mixité sociale; l’ouverture de deux nouveaux collèges dès la rentrée 2022 et pour lesquelles les concertations sont en cours, le CDEN réuni en janvier 2022 ayant validé les hypothèses de resectorisation de ces nouveaux collèges. C’est donc un plan d’action global qui mobilise de nombreux leviers de façon très diversifiée.

<p style="text-align: center;"><b>Un plan d'action ambitieux adopté en 2017</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fermeture de 2 collèges les plus ségrégués – quartiers de la Reynerie et de Bellefontaine ; accueil progressif des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> dans 11 collèges de l'agglomération présentant un profil social favorisé</li> <li>➤ Mesures d'accompagnement des élèves et des familles en partenariat avec l'éducation nationale et les intervenants institutionnels et associatifs des territoires, pour la réussite scolaire</li> <li>➤ Intervention pour améliorer l'attractivité des trois autres collèges REP +</li> <li>➤ Mise en œuvre d'un dispositif d'incitation financière pour favoriser la mixité sociale</li> <li>➤ Construction de 2 nouveaux collèges en limite du QPV</li> </ul> <p style="text-align: right;"></p> <p style="font-size: small;">CD31 – DGD SO – DE – PS – Réunion de restitution 08 -12-2021</p>	<p style="text-align: center;"><b>La sectorisation des quartiers Reynerie et Bellefontaine en 2019</b></p>  <p style="font-size: small;">CD31 – DE – 10-02-2022 6</p>
<p style="text-align: center;">Diapositive n° 3 Plan d'action adopté en 2017</p>	<p style="text-align: center;">Diapositive n° 4 Schéma des nouvelles sectorisations des écoles du Mirail antérieurement sectorisées sur les collèges de Bellefontaine et Badiou</p>

La diapositive n° 4 illustre la complexité de cette opération en montrant la répartition géographique des écoles du Mirail dans les différents collèges de la nouvelle sectorisation. Pour ce bref premier cadrage, une dernière diapositive présente la nouvelle sectorisation à la suite de l'ouverture des deux nouveaux collèges. On peut constater qu'une partie très importante de la sectorisation d'après 2017 a été conservée pour les écoles du Mirail. C'était un sujet de questionnement majeur. Allait-on revenir, une fois les nouveaux collèges ouverts, à la sectorisation antérieure des écoles du Mirail sur les nouveaux collèges situés à proximité du quartier? Nous étions nombreux à penser que cela aurait été une erreur de revenir sur cet acquis qu'avait été cette sectorisation dans des collèges de centre-ville, car, nous le verrons, cette politique a eu des effets très positifs. Heureusement, la sectorisation des nouveaux collèges a été conçue de telle façon que la majorité des écoles du quartier reste sectorisée dans leurs nouveaux collèges favorisés d'affectation. Seules deux écoles du Mirail sont sectorisées sur les nouveaux collèges dont la composition sociologique devrait permettre de garantir une bonne mixité à partir de la rentrée 2022.



Diapositive n° 5 Projet de sectorisation des deux nouveaux collèges adopté par le CDEN

## 1 – le regard des acteurs de terrain

### LE POINT DE VUE D'UNE ASSOCIATION DE PARENTS

**Étienne BUTZBACH** : Nous allons donc commencer par le premier panel d'acteurs de terrain en donnant la parole à Malika Badou, de l'association L'école et nous pour nous parler de la façon dont les parents et les familles ont vécu la définition et la mise en œuvre de cette politique et le bilan qu'elle peut en tirer.

#### Un projet attendu pour certains parents, mais difficile à comprendre pour d'autres

Malika BADOU : Je suis la directrice de l'association l'École et nous, association de parents d'élèves qui a été créée sur le Mirail il y a vingt ans. Nous avons extrêmement bien reçu, ainsi que les parents d'élèves, le projet mixité quand il nous a été proposé par le conseil départemental. Ce projet mixité arrivait à point. Le Mirail était un quartier où la mixité sociale était présente au début, mais nous l'avons vu disparaître petit à petit. Il est donc important qu'un projet comme celui-là apparaisse et se mette en place. Il y a eu quelques difficultés au début certes, car il n'y a pas de projet parfait avec quelques inquiétudes chez les parents d'élèves. Quand vous habitez un quartier et que vous avez tous les services en bas des immeubles, c'est compliqué de partir vers l'extérieur. La mobilité est une question cruciale et ce n'est pas toujours évident quand vous avez tout sur place. Car le quartier du Mirail, Bellefontaine c'est un peu une ville dans la ville. Vous avez absolument toutes les commodités dans le quartier et il est difficile d'aller ailleurs. Cette problématique de se déplacer, d'aller à l'extérieur du quartier a donc été un peu compliquée à faire comprendre aux parents. Mais au fil du temps, avec les différentes concertations mises en place par le conseil départemental sur le territoire, les parents ont compris. Les réponses ont été apportées et aujourd'hui les parents sont ravis que leurs enfants puissent rencontrer des enfants différents de ceux qu'ils rencontrent tous les jours dans leur quartier. Il faut dire que quand les enfants sont scolarisés dans leur quartier et ont toutes leurs activités au sein de ce même quartier c'est compliqué par la suite de leur proposer d'en sortir.

Il a donc fallu lever les nombreuses appréhensions des parents, suscitées par cet éloignement, mais aussi par les rumeurs qui disaient que les enfants seraient mis dans les mêmes classes avec la possibilité d'être stigmatisés ce qui évidemment était une information complètement erronée. Nous avons dû rassurer les parents sur ce point. Concernant l'éloignement nous avons expliqué aux parents que cela n'était pas si loin, que des transports étaient mis à disposition gratuitement par le conseil départemental. Pour les parents non véhiculés, la crainte était aussi de ne pas pouvoir se rendre facilement dans l'établissement d'affectation et il nous est arrivé d'accompagner les parents en transports en commun pour leur montrer que c'était tout à fait accessible. Enfin une autre appréhension, concernait la restauration toujours à la suite de rumeurs faisant courir le bruit d'une obligation par exemple de manger du porc ce qui évidemment était également faux. Nous avons travaillé avec les établissements d'affectation pour expliquer le système de restauration dans ces établissements. Ce projet était ambitieux. Il s'est construit au fil des années bien évidemment. Il n'était pas parfait, mais aujourd'hui ce que j'en retire c'est que c'est la meilleure chose qui pouvait arriver pour les

enfants de ce territoire en leur permettant d'être dans des établissements favorisés, de rencontrer des enfants différents, de pratiquer des activités différentes de celles qu'ils ont sur leur quartier. Tout cela a permis à ces enfants d'avancer positivement. Les parents aujourd'hui sont en demande d'une part de déménager dans ces nouveaux territoires, ces nouveaux quartiers, mais aussi que leurs enfants puissent finir leur scolarité dans les lycées à proximité des collèges d'affectation où leurs enfants ont suivi leur scolarité. 95 % des retours de ces familles sont très positifs. Nous continuons à être en lien avec les établissements d'affectation ainsi que les deux nouveaux collèges Guillermy et Saint-Simon et nous restons en contact avec les équipes éducatives, les associations de parents d'élèves et les parents du territoire.

## **LEPOINT DE VUE D'UNE ASSOCIATION ACCOMPAGNANT LES FAMILLES**

Étienne BUTZBACH : **Benoit Genot**, vous êtes responsable d'une association très impliquée de longue date sur le quartier dans l'accompagnement et le suivi des enfants et des familles. Vous participez au dispositif de suivi mis en place par le conseil départemental dans le cadre de sa politique de mixité sociale depuis son démarrage. En quoi cela a-t-il modifié l'implication de votre association? Qu'avez-vous noté dans l'évolution de l'attitude des familles, des enfants, modalités d'implication des associations?

### **Beaucoup plus d'appétence à apprendre chez les enfants**

#### **Benoit GENOT**

Nous avons remarqué chez les enfants que nous suivons beaucoup plus d'appétence qu'avant pour apprendre. Je pense que c'est dû au fait que les élèves du Mirail rencontrent des enfants différents, provenant d'autres quartiers, et qui avaient beaucoup d'activités culturelles en dehors du collège. Nous l'avons également constaté dans l'association avec beaucoup plus d'enfants qui participent à nos projets culturels et à l'extérieur, le mercredi après-midi et pendant les vacances. Petite anecdote : je voyais avant les enfants partir au collège Badiou avec seulement deux trois feuilles à l'intérieur de sacs très peu remplis. Aujourd'hui, dans l'association on voit de vrais cartables. Il y a toujours des problèmes d'organisation du travail, mais on voit des enfants qui ont envie quand il revient à l'association de vouloir travailler avec ce qu'ils ramènent de classe. Dernier point à propos de l'implication des parents dans les nouveaux collèges, pour aller au collège Bellevue en transport en commun il faut environ une heure. C'est compliqué pour les parents. Ils sont obligés parfois de prendre une demi-journée pour se rendre au collège, car sinon ce n'est pas possible. D'autre part on est dans un quartier où la fracture numérique est quelque chose d'important, et arriver à aller sur l'espace numérique de travail pour dialoguer avec les professeurs c'est quelque chose de très compliqué.

## **LES MAITRES MIXITÉ SOCIALE**

Étienne BUTZBACH : Nous reviendrons sur toutes ces questions de transport et de fracture numérique dans les ateliers.

**Valérie Arino** : vous êtes enseignante du premier degré et une des maitres «mixité sociale» chargée de faire le lien entre les écoles et le collège depuis le début du programme toulousain de mixité. Comment cette politique a-t-elle été vécue du côté des enseignants? Quel a été l'impact sur les pratiques? Quel est votre ressenti à cette étape de la mise en œuvre?

### **L'importance de la liaison école collège et du travail inter degré**

**Valérie ARINO** : Vous m'avez demandé de parler plus particulièrement de la liaison école collège. Pour moi c'est un levier essentiel pour faire évoluer tout ce monde des acteurs autour de la réussite de l'élève. Les objectifs majeurs de la liaison école collège, c'est la continuité des apprentissages et faire travailler ensemble les enseignants de CM2 et de sixième dans le moment difficile de passage de l'école au collège. D'ailleurs, il existe une instance institutionnelle nommée Conseil École-Collège dont la composition et les modalités sont définies dans le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013. Ce temps inter-degré doit avoir lieu au moins deux fois dans l'année scolaire pour garantir les objectifs de continuité pédagogique et éducative.

Les différents conseil école-collège auxquels j'ai assisté ont toujours été très appréciés et ont permis de faire évoluer les représentations de chacun, les regards sur les élèves et sur les pratiques professionnelles. Les modalités ont été multiples, mais elles s'appuient toujours sur les réussites et fragilités scolaires des élèves qui apparaissent dans les résultats des évaluations nationales de 6<sup>e</sup>. J'ai pu ainsi participer à des groupes de travail inter-degré ou à des temps de formation sur des problématiques communes. Les visites croisées où l'enseignant de primaire assiste à un cours de 6<sup>e</sup> et vice-versa sont des moments particulièrement riches qui initient souvent des projets inter-degré et un échange de pratiques. J'ai de multiples exemples à vous relater. Le premier concerne la visite du collège par les élèves de CM2 sur une demi-journée. Je pense qu'elle se fait dans tous les collèges, mais avec des modalités différentes. En général, l'enseignant de CM2 et ses élèves participent à des cours de sixième et visitent le collège, accompagnés d'un AED (assistant d'éducation) qui insiste sur le temps hors classe. Pour les enseignants, c'est l'occasion d'une première rencontre pour connaître l'environnement de travail au collège. Pour les élèves de CM2, cet échange entre enseignants montre un lien fort entre l'école et le collège, ce qui les sécurise et peut même conduire à un meilleur engagement scolaire. Les élèves de CM2 sont rassurés à l'issue de la visite et peuvent se projeter plus sereinement.

D'autres exemples de liaison école-collège sont plus disciplinaires avec des projets inter-degré comme un rallye-lecture autour d'une sélection commune, une demi-journée «jeux mathématiques». Ils sont plus simples à mettre en place. D'autres projets de liaison cycle 3 comme le concours proposé par la Cité de l'Espace «Image ton collège sur Mars» sont plus ambitieux. Je peux encore citer l'exemple d'un professeur de collège venu faire cours aux élèves de CM2, plusieurs fois sur une période.

**Étienne BUTZBACH** : Il y a eu beaucoup de craintes à propos de l'impact de la situation sanitaire sur ces dispositifs. Est-ce que la dynamique n'en a pas trop pâti, notamment du fait des conséquences des confinements sur l'organisation des formations prévues?



## Un outillage des gestes professionnels

**Valérie ARINO** : On a pu quand même avoir du temps dans l'année, avec des moments où l'organisation a été plus souple. On en a profité pour faire ces visites croisées. Nous avons pu également avant le premier confinement organiser une journée d'études inter-degré très importante sur le thème des gestes professionnels, qui a fait intervenir des acteurs des onze collèges et des écoles appartenant au programme mixité. L'objectif était de faire réseau et on a vu vraiment un travail concerté. J'ai moi-même assisté à un atelier sur la problématique de profils d'élèves allophones qui nécessitait la poursuite de l'apprentissage de la langue française en fin de cycle 3 et d'élèves qui étaient en difficulté d'organisation dans leur travail personnel que ce soit dans le matériel ou la gestion de leur emploi du temps. Ces problématiques étaient communes aux enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> et on a pu rédiger des outils. Cette journée s'est prolongée par une réflexion et un suivi de ces outils.

Je rajouterai d'autres limites qui freinent la mise en place de ces temps inter-degré et qui ne sont pas dues à la situation sanitaire. Il faut les connaître pour anticiper l'organisation des liaisons cycle 3. La première est la temporalité différente entre l'école et le collège. La seconde peut être l'éloignement entre l'école et le collège de secteur. Une troisième, plus institutionnelle, concerne le lien souvent inexistant entre les circonscriptions auxquelles appartiennent les écoles sectorisées sur le collège, d'où des axes de travail non harmonisés. Enfin, la difficulté de remplacement sur le premier degré est un obstacle majeur ne permettant pas aux professeurs des écoles de cycle 3 de se libérer.

**Etienne Butzbach** : il est toujours compliqué de résumer une expérience si riche en quelques minutes, mais nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions plus en détail dans atelier n° 4. Je voudrais également attirer votre attention sur l'évaluation menée par Isabelle Bertolino contrat Cifre doctorant et qui a fait un travail remarquable mobilisant près de 70 acteurs et de nombreuses enquêtes sur le terrain. Le document de synthèse de ce travail va vous être distribué et vous trouverez-la une matière riche d'enseignements pour comprendre ce qui est en train de se passer sur le terrain.

## 2— LE REGARD DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Passons à la deuxième séquence sur le regard de l'institution éducation nationale avec deux diapositives pour introduire l'échange.

Mesures d'accompagnement initiées par l'Education nationale	Des premiers résultats encourageants
<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Limitation des effectifs à 25 élèves par division en 6<sup>ème</sup> dans chaque collège d'accueil</li> <li>➢ « Maîtres Mixité Sociale » inter-degrés chargés de la liaison école / collège</li> <li>➢ Accompagnement et formation des enseignants</li> <li>➢ IMP et moyens de vie scolaire supplémentaires dans les collèges d'accueil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Depuis 2017, plus de 1 000 élèves issus des quartiers sont rentrés en 6<sup>ème</sup> un des 11 collèges du dispositif</li> <li>➢ Une forte adhésion des familles, avec un taux de respect de plus de 75% moyen à Toulouse de 60%) et des demandes de dérogations sortantes nombreuses</li> <li>➢ Résultats des élèves : 63% de réussite au brevet (+ 13 %) dont 33% d'avec une moyenne supérieure à 12 (+28%)</li> <li>➢ Affectation et orientation post-collège : 9 élèves sur 10 sont entrés en 2<sup>ème</sup> parmi eux, 4 sur 5 ont choisi d'entrer au lycée du secteur du collège d'accueil</li> </ul>

Des mesures d'accompagnement significatives ont été mises en place par l'Éducation nationale. En effet il était question de sectoriser des écoles REP et REP+ sur des collèges qui ne relevaient pas de l'éducation prioritaire. Or l'évolution des publics dans ces collèges ne génère pas cette nouvelle donne, appelle des transformations des pratiques au niveau de la communauté enseignante. Des mesures ont donc été prises par la DSDEN qui ont été essentielles pour l'adhésion progressive des enseignants. Il ne peut pas y avoir politique de mixité efficace s'il n'y a pas adhésion des enseignants. Je rappelle quelques-unes des principales mesures : limitation des effectifs à 25 élèves en 6<sup>e</sup>. Six maîtres mixité sociale aujourd'hui en poste; l'accompagnement à la formation des enseignants des moyens vie scolaire supplémentaires, des indemnités missions particulières (IMP) supplémentaires pour des enseignants référents en charge d'accroître l'aide au travail personnel. Les premiers résultats sont encourageants, pour reprendre les propos introductifs de Monsieur le Recteur et comme le montrent les travaux d'Isabelle Bertolino, mais aussi les évaluations d'Anne Faurie Herbert sur l'évolution des compétences psychosociales et en matière de réussite éducatives. Il ne faut pas pour autant masquer les difficultés, mais aussi constater les avancées lorsque les résultats sont là.

Nous allons maintenant écouter trois représentants à différents niveaux de l'institution éducation nationale pour partager le regard qu'ils portent sur là où nous en sommes de la mise en œuvre de cette politique de mixité sociale à Toulouse en commençant par Laetitia Bernard, conseillère principale d'éducation (CPE) du collège Fermat, un des deux collèges les plus renommés de Toulouse et qui va nous parler des principaux effets sur la vie et l'organisation de son établissement que ce soit pour les enseignants, la vie scolaire, les rapports avec les élèves et leurs familles.

## LE POINT DE VUE D'UNE CONSEILLÈRE PRINCIPALE D'ÉDUCATION

### Prendre en compte la peur de l'échec et donner confiance aux élèves

**Laetitia BERNARD** : Je suis donc la conseillère principale d'éducation du collège Pierre de Fermat qui accueille chaque année une cinquantaine d'élèves en sixième, en provenance du Mirail. Actuellement les élèves du programme mixité représentent 25 % de notre effectif total

qui est de 930 élèves. C'est un établissement avec un effectif très important. Je suis arrivée en même temps que le projet avec ces élèves. Auparavant j'exerçais au sein d'établissements en éducation prioritaire, et finalement je suis arrivée avec les mêmes inquiétudes, les mêmes sources d'anxiété que les élèves et leurs familles. Je découvrais un monde nouveau, des situations nouvelles à explorer je tenais à l'exprimer. On se demandait, avec les enseignants qui arrivaient en même temps que moi, si on devait interroger, modifier nos pratiques, et ces questions étaient source d'inquiétude pour moi.

D'emblée ce qu'on peut constater lorsque ces élèves arrivent au collège, c'est un sentiment de fierté. Je crois que c'est commun à tous les collégiens entrant en sixième, plus particulièrement chez nous. Il est possible néanmoins que ce sentiment de fierté puisse se mêler, pour certains élèves, à une peur de l'échec, la crainte de ne pas réussir, de ne pas être à la hauteur. C'est donc le travail des personnels d'encadrement dont je fais partie, allié au travail des équipes d'enseignants, de prendre en compte cette réalité. Tout au long de l'année, depuis ces quatre dernières années c'est notre fil rouge. Comment mobiliser ces élèves-là qui ont peu confiance en eux? Comment les approcher, les raccrocher, les amener à s'emparer, à se mobiliser sur leur travail personnel à l'intérieur de l'établissement, mais aussi sur des temps hors classe. Je fais référence au dispositif devoir fait, que nous avons vraiment ciblé sur les élèves de sixième particulièrement.

### **L'importance du partenariat avec les associations du quartier**

Ce travail nous le menons avec l'association Bas d'immeuble qui accompagne les enfants et leurs familles dans le cadre d'un dispositif Clas organisé dans le quartier de la Reynerie. Une autre association d'éducation populaire vient travailler à notre côté dans le collège. Ce sont deux personnes quasiment à temps complet. Ce travail en partenariat avec les associations est une nouveauté pour l'établissement. Je n'ai pas le recul, puisque je suis arrivée en 2017, mais ce travail collaboratif partenarial est vraiment nécessaire. Il est le cadre de nos actions d'articulation entre vie scolaire et vie pédagogique.

Très récemment, depuis l'année dernière l'équipe de direction, l'encadrement et les équipes enseignants travaillent main dans la main sur la problématique du climat scolaire. Il nous est apparu nécessaire de se retrouver, d'échanger sur ce qui va bien et aussi sur les difficultés. Actuellement nous sommes tous dans une dynamique de travail sur le climat scolaire, car nous nous rendons compte que les indicateurs de vie scolaire liés aux punitions, aux sanctions sont en légère augmentation. Il est donc temps pour nous de construire ensemble une culture commune liée aux valeurs de la République, une cohésion qui manque peut-être encore.

**Étienne BUTZBACH :** Nous avons déjà pointé dès le départ à côté de la transformation des pratiques pédagogiques, la nécessaire attention qu'il fallait porter à la vie scolaire et à l'aide au travail personnel. C'est une transition aisée pour donner maintenant la parole à Anne Faurie Herbert, IA IPR qui, depuis le début, accompagne les équipes. Quelle évolution avez-vous pu constater dans les pratiques professionnelles des enseignants? Quel accompagnement avez-vous dû mettre en place? Quel premier bilan tirez-vous de l'impact du dispositif sur les

enfants et sur les jeunes tant en termes de réussite scolaire, de compétences psychosociales et d'orientation après le collège?

## **LE BILAN D'UNE IA IPR**

### **Une mobilisation de l'ensemble des corps d'inspection**

**Anne Faurie HERBERT** : La mobilisation s'est avérée manifeste; elle concerne l'ensemble des collègues de l'inspection du premier et du second degré qui se sont largement impliqués. Parmi les maillons essentiels qui n'ont pas été cités, mais jouent un rôle primordial sur le terrain, les coordonnateurs de réseaux ont œuvré à l'articulation entre ce qui relève de la politique de réseau éducation prioritaire et la dynamique de réseau Mixité que nous avons voulu impulser. On l'a vu, le rôle des partenaires est majeur sur les incidences les représentations que ce soient celles des parents dont les enfants étaient incités à se déplacer dans les établissements de centre-ville ou celles des familles des collèges d'affectation. Lorsqu'on parle de mixité, Choukri Ben Ayed l'a dit, on travaille sur des représentations plus ou moins déclarées, conscientes, mais qui demeurent à vif. Quand il s'agit de travailler sur une innovation telle que ce projet d'amélioration de la mixité se pose aussi la question de l'éloignement de territoires familiers. On sort de sa zone de confort.

### **Redonner des repères, développer une dynamique de réseau**

Or qui dit expérimentation, dit déprise, perte de repères; d'où la nécessité d'un accompagnement. C'est le rôle de l'inspection, un rôle d'accompagnement et de pilotage pédagogique pour rassurer, mais aussi pour faire émerger les vrais questionnements, ceux que soulève la mixité c'est fondamental. On peut légitimement se demander ce que signifie réussir. Mais aussi que veut dire faire société? En quoi le fait de changer de territoire, d'ouvrir les périmètres permet ou en tout cas assure à ces jeunes une certaine forme d'émancipation? C'est l'enjeu de la réussite scolaire qui est à questionner : réussir implique de surmonter ses difficultés et la mixité engendre de l'hétérogénéité.

Parce que les écarts dans les apprentissages, c'est le quotidien de la classe. C'est au sein de la classe que sont soulevées la plupart des inquiétudes et notamment un risque majeur, celui du décrochage, que ce soit celui des enfants issus du quartier de la Reynerie ou de Bellefontaine comme celui des enfants beaucoup plus timides qui étaient dans des établissements où le public favorisé ou coutumier de la chose scolaire masque la difficulté, la rend confidentielle. C'est finalement un phénomène plus discret, mais tout aussi préoccupant pour nous. Cette mixité pose donc les vraies questions. À l'inspection, cela nous a amenés aussi à accompagner les équipes vers un ajustement plus précis de l'offre éducative en termes de gestes professionnels et de formations pour envisager les évolutions à impulser.

En premier lieu, quelle dynamique de réseau doit-on créer? C'est là où les journées d'étude prennent toute leur importance; c'est là que le binôme référents mixité/maitre mixité sociale s'avère essentiel. Ce sont des personnes qui sont concrètement dans les établissements et

qui matérialisent la continuité des parcours premier degré et second degré, avec une acculturation en cours. C'est un processus de longue haleine.

### **Réinterroger les pratiques et les représentations**

C'est vrai, les résultats sont encourageants, mais on s'interroge sur la corrélation entre ces évolutions de pratiques et les résultats. On sait que les résultats, en termes de performances, sont à précisément analyser. Or cette corrélation induit une double préoccupation : rassurer les équipes sur leur professionnalité et les inciter à réinterroger leurs représentations. C'est principalement les accompagner dans la façon dont on observe ce qui se passe en classe. Pour l'inspection, il s'agit de se mettre au service d'un accompagnement plus proche de la réalité du terrain pour questionner la portée des évaluations, comme indicateurs de réussite scolaire. C'est pour cela qu'on a mis en place un protocole d'évaluation qui travaille bien sûr sur les performances scolaires, mais va plus loin avec les entretiens individuels avec les jeunes. Que disent-ils eux-mêmes de l'évolution qu'ils constatent? Comment pouvons-nous, non pas mesurer, car dans ce cas-là l'objectivation est complexe, mais mieux cerner les leviers de réussite à l'intérieur et à l'extérieur des classes. Dans ce dialogue, apprécier en quoi la mobilité territoriale fait changer un horizon culturel, la relation à l'autre. Sans oublier l'aspect de réciprocité. Les jeunes qui accueillent sont aussi bousculés et peut être aussi travaillés par ceux qui sont accueillis. C'est quelque chose qu'on avait envie de mesurer. Cette mise en œuvre de la démarche collective de l'évaluation se pose en équipe pédagogique, mais aussi éducative. Le rôle des chefs d'établissement est crucial dans cette mise en branle d'une réflexion collective. Plus que tout, il est important de passer d'un ressenti parfois quotidien et assez vivace à quelque chose de plus distancié, de construire une méthodologie commune pour rendre compte des forces et freins à l'œuvre.

### **Le rôle essentiel des formations**

Troisième élément central c'est la question de la formation. À partir du moment où on doit gérer les hétérogénéités que ce soit celles des enseignants comme celles des élèves, que met-on en place comme programme qui soit plus particulièrement ciblé. Les formations Inter-degré planifiées ont été perturbées dans leur périodicité et dans leur organisation par le confinement, mais les premières ont montré que prendre du temps ensemble autour d'un objet central qui est la réussite dans ce cadre du programme mixité, est un élément qui resserre les liens et qui permet de se réinterroger sur des focales prioritaires. Deux autres leviers sont concluants : les plans de formation pluriannuels, essentiels pour redéfinir les rôles de chacun. Monsieur le recteur l'a rappelé, le problème de la mixité est la multiplicité des acteurs. C'est un travail sur les territoires et donc l'idée de proximité, de la représentativité des élèves, de la représentativité des parents d'élèves au sein des instances est en jeu. Effectivement on a besoin de ces partenaires qui sont incontournables.

### **La nécessité de coordonner les interventions pour ne pas surcharger les élèves**

Troisième élément central c'est la question de la formation. À partir du moment où on doit gérer les hétérogénéités que ce soient celles des enseignants comme celles des élèves, que

met-on en place comme programme qui soit plus particulièrement ciblé. Les formations Inter-degré planifiées ont été perturbées dans leur périodicité et dans leur organisation par le confinement, mais les premières ont montré que prendre du temps ensemble autour d'un objet central qui est la réussite dans ce cadre du programme mixité, est un élément qui resserre les liens et qui permet de se réinterroger sur des focales prioritaires. Deux autres leviers sont concluants : les plans de formation pluriannuels, essentiels pour redéfinir les rôles de chacun. Monsieur le recteur l'a rappelé, le problème de la mixité est la multiplicité des acteurs. C'est un travail sur les territoires et donc l'idée de proximité, de la représentativité des élèves, de la représentativité des parents d'élèves au sein des instances est en jeu. Effectivement on a besoin de ces partenaires qui sont incontournables.

**Étienne BUTZBACH :** On voit bien à quel point cette politique de Mixité entraîne des changements y compris dans l'organisation territoriale et dans l'organigramme de l'institution. C'est un débat que nous poursuivrons demain dans la table ronde finale. Il faut également souligner c'est le transfert des acquis de l'éducation prioritaire, cela figure aussi dans le travail de synthèse d'Isabelle Bertolino, notamment en matière de méthodologie d'intervention, vers ces collègues qui ne relevaient pas de l'éducation prioritaire.

**Anne Faurie HERBERT :** Je voudrais souligner l'importance de la recherche d'Isabelle Bertolino. On a besoin d'un regard distancié et ce travail sur les endroits et les espaces où la mixité n'est plus décrétée, mais se crée à l'initiative des élèves eux-mêmes est très éclairant et est pour nous un élément précieux.

## **LE REGARD DU DIRECTEUR ACADÉMIQUE**

**Étienne BUTZBACH :** Monsieur le directeur académique, vous êtes le troisième IA-Dasen en responsabilité sur ce dossier. Quel œil nouveau portez-vous sur cette politique que vous vous êtes appropriée, notamment sur le partenariat et la gouvernance ?

### **Accompagner l'impulsion politique forte de la collectivité**

**Mathieu SIEYE :** IA Dasen de Haute-Garonne, il n'y aura pas d'ambiguïté dans mes propos. Les résultats sont en effet très encourageants et je voudrais rendre hommage à l'implication de l'ensemble des personnels des établissements. Dire aussi par rapport à la question de l'impact de la crise sanitaire qui est terrible sur l'ensemble du système éducatif depuis plusieurs semaines que le statut des maîtres mixité sociale (MMS) qui ont dû reprendre momentanément la responsabilité de classes, n'est pas remis en cause, et je remercie l'ensemble des personnels et les MMS qui ont su tenir la barre dans cette période complexe.

L'impulsion politique forte au départ de la collectivité saute aux yeux, elle est une évidence. Cette impulsion, il a fallu l'accompagner. Je pourrais évoquer les moyens qui ont été mis en place, dont je ne suis pas à l'origine, et qui ont été très importants à l'origine pour faire accepter cette politique. Mais à partir du moment où ces moyens sont là et que je me suis positionné sur le fait que j'allais les pérenniser, je n'ai plus grand-chose à dire sur ce sujet.

## **Veiller à l’alignement des planètes**

En revanche mon rôle me semble plus important à propos de ce qu’a dit Choukri Ben Ayed en évoquant l’alignement des planètes. L’alignement des planètes ce n’est pas évident. Ce peut être un moment donné qui peut être remis en question à tout moment. Je vois plus mon rôle dans ce dispositif comme un facilitateur ou en tout cas une personne qui veille à cet alignement des planètes. La mixité exige un travail en commun avec la collectivité territoriale, mais aujourd’hui le Dasen que je suis a très peu de sujets qui ne sont pas partagés avec les collectivités. L’ensemble des sujets que je traite sont soit à compétence partagée soit ont une conséquence en amont ou en aval sur les collectivités territoriales et je suis ravis de voir ce panel de collectivités dans la table ronde, car à travers le conseil régional, le conseil départemental et la mairie vous avez la 95 % des sujets qui m’occupent aujourd’hui.

C’est très important pour nous d’être totalement transparents, de travailler en amont avec les collectivités territoriales, de faciliter également le travail des services et ensuite quand le travail est fait de pouvoir être ensemble et faire face à la mise en place des dossiers.

Je dis cela parce que ce n’est pas aussi simple. Je ne parle bien sûr que de l’Éducation nationale. Mais ça peut être remis en question en permanence. En tout cas sur un sujet comme la mixité, on n’a pas forcément les mêmes objectifs ni les mêmes habitudes de travail. Il peut y avoir par moment une volonté d’être totalement transparente et qui impacte fortement ce sujet de mixité. Quotidiennement il faut veiller à ce qu’on soit sur un partenariat fort et totalement transparent. Je ne dirai rien de plus et en tous cas depuis deux ans mon travail a consisté à maintenir cette vigilance la qui ne se réduit pas forcément à un sujet relatif aux moyens.

### **3— Le regard des collectivités territoriales**

**Étienne BUTZBACH :** La limite de la métaphore de l’alignement des planètes qui nous laisserait à la merci de la mécanique des astres et on voit bien que cette politique relève d’une aventure humaine dans laquelle il n’y a pas de fatalité. Une question essentielle est dans la qualité de ce partenariat éducation nationale/collectivités territoriales. J’en veux pour preuve que les territoires où ça marche sont ceux où ont pu se nouer de tels partenariats comme ici en Haute-Garonne. Même si on ne peut éluder le débat actuel sur un conventionnement qui **permette d’inscrire plus sûrement ce partenariat dans la durée.**

### **Un dialogue citoyen mobilisant plus de mille personnes**

La troisième séquence de cette table ronde concerne donc le rôle important des collectivités territoriales. Rappelons rapidement à travers deux ou trois diapositives la place essentielle de la démarche participative sur Toulouse qui montre qu’il ne faut pas ménager ses efforts dans ce domaine. Pour avoir assisté à plusieurs séances de concertation, notamment à Bellfontaine je trouve qu’il y a eu un premier travail remarquable qui explique en grande partie l’avancée et l’adhésion des populations à ce projet, discuté et profondément remanié. Car cette concertation initiale a eu des effets notables sur le projet adopté qui n’est pas tout à fait le même que celui qui avait été pensé au départ. Elle a mobilisé plus de 1000 personnes lors de 150 rencontres et s’est poursuivie tout au long de la mise en œuvre des mesures adoptées.

### Une démarche participative

Une large concertation citoyenne conduite de septembre à décembre 2016

- plus de 130 rencontres mobilisant plus de 1 000 personnes
- un projet discuté et fondamentalement remanié
- des propositions partagées et acceptées
- une démarche d'accompagnement poursuivie après la décision



CD31 - DGD SO - DE - PS - Réunion de restitution 08-12-2021

### Une démarche partenariale

- Une mobilisation de tous les acteurs (Education nationale, parents, élus locaux, associations, Préfecture, CAF...)
- Suivi du dispositif au sein de 2 instances :
  - un comité de suivi des mesures d'accompagnement avec les partenaires du dispositif
  - un comité de suivi institutionnel composé de représentants du CDEN
- Evaluation
  - Appui du CNESCO
  - Evaluation scientifique participative par une chercheuse universitaire (contrat CIFRE financé par le Cd31)
- Conventonnement avec l'enseignement catholique



CD31 - DGD SO - DE - PS - Réunion de restitution 08-12-2021

### Mesures d'accompagnement Initiées par le Conseil départemental

- Transport scolaire spécifique et gratuit avec accompagnement quotidien dans les bus
- Accompagnement éducatif, médiation sur la pause méridienne (Ateliers du Midi), 22 résidents en services civiques de l'AFEV, PLC, Mentorat pour les élèves les plus en difficulté...
- Accompagnement des projets éducatifs (séjours d'intégration), accompagnement à la scolarité (CLAS)
- Mise à disposition de tablettes numériques pour les élèves en difficultés pendant le confinement



CD31 - DGD SO - DE - PS - Réunion de restitution 08-12-2021

## Une démarche partenariale structurée

Le partenariat s'est concrétisé à travers la mise en place de deux instances réunies régulièrement depuis 2017. Un comité de suivi des mesures d'accompagnement animé par le conseil départemental en lien avec l'éducation nationale, associe des représentants de la ville et de la métropole, de la caisse d'allocation familiale et de l'ensemble des associations intervenant auprès des enfants et de leur famille dans le quartier, ou dans les collèges dans le cadre de la pause méridienne et dans l'aide au travail personnel des élèves, ou accompagnant les élèves dans les transports affrétés par le conseil départemental. Un comité de suivi institutionnel, composé à l'image du CDEN assure le suivi partenarial de la mise en œuvre de l'ensemble de la politique de mixité en réunissant au-delà des services du département et de la DSDEN, les collectivités, les organisations syndicales et les parents d'élèves.

## De nombreuses mesures d'accompagnement financées par le conseil départemental

Au-delà de l'investissement dans le bâti pour plus de 50 millions d'euros, le conseil départemental finance également plusieurs mesures d'accompagnement. Il organise pour



chaque collège concerné un transport scolaire spécifique et gratuit pour les enfants du Mirail avec un accompagnement quotidien dans les bus. Des ateliers éducatifs supplémentaires sont mis en place dans les collèges lors de la pause méridienne avec l'AFEV qui mobilise 22 jeunes en service civique et organise un mentorat avec des étudiants pour les élèves les plus en difficulté. Est également financé l'accompagnement de projets éducatifs à travers l'organisation de séjours d'intégration et de groupes d'accompagnement à la scolarité animé par des associations intervenant dans le quartier du Mirail.

Après cette rapide présentation de l'action du conseil départemental, la parole est à Kamel Chibli, vice-président du conseil régional d'Occitanie, pour nous faire partager le bilan d'étape que fait le conseil régional de cette politique de mixité notamment en ce qui concerne la façon dont cette intervention menée dans les collèges a des effets sur la poursuite de la scolarité de ces élèves dans les lycées.

## **LE POINT DE VUE DU CONSEIL RÉGIONAL D'OCCITANIE**

### **L'importance d'une volonté politique affirmée dans la durée**

**Kamel CHIBLI :** Je me suis questionné sur ce que je pouvais apporter comme regard complémentaire sur cette démarche que vous commencez à connaître, où que vous avez réappris à connaître à travers les propos introductifs et les témoignages des associations. Je vais essayer d'avoir un discours de sincérité sur les leçons qu'on peut tirer de cette expérience en Haute-Garonne et sur les conditions de sa réussite et de son acceptabilité par les populations. En premier lieu je voudrais inscrire mon propos dans la continuité de ceux de Choukri Ben Ayed lorsqu'il a souligné le fait qu'un certain nombre de changements politiques ont été des éléments majeurs pour la réussite de ce dispositif, en insistant sur l'importance de la volonté politique et de sa constance. Parce que notre objectif depuis le début de ce dispositif, et je reviendrai sur la première phase du dispositif de mixité, a été de transmettre cette volonté à chacun des acteurs de cette chaîne de l'éducation. Ainsi chacun, avec ses capacités propres, a été en mesure de répondre à un certain nombre d'interrogations des parents et de la communauté éducative au sens large, en réunissant ainsi les conditions de la réussite et de l'acceptabilité.

### **Les contraintes premières de la sociologie et de l'urbanisme**

Je vais appuyer mon propos sur la dernière carte montrant la resectorisation des établissements. Comme vous le savez dans une première phase, nous sommes confrontés au réel. Être confronté au réel c'est réaliser qu'un certain nombre d'outils n'étaient pas entre nos mains. Un certain nombre de contraintes ne pouvaient pas être levées notamment celle à laquelle on a fait référence à de nombreuses reprises qui est la contrainte de la sociologie, de l'urbanisme des quartiers toulousains. Ce ne sont pas des outils qui sont entre nos mains, mais ceux qui les ont entre leurs mains savent que c'est aussi, malgré la volonté qui est la leur, une problématique qui demande du temps pour être transformée et que le renouvellement demande une inscription dans le temps long.

## Compte rendu de l'Atelier 3 Mixité et dynamiques territoriales

Penser les établissements scolaires dans leurs territoires Relocalisations, sectorisations, montées alternées... comment améliorer réellement la mixité sociale à l'école? Quelle cohérence et quelle ouverture avec les territoires?

### PROBLÉMATIQUE

Depuis le lancement des politiques de mixité par le ministère, les sites qui se sont engagés dans des politiques de mixité ont développé différents types d'intervention.

Tenant compte simultanément du choix exprimé des parents et de l'impératif de mixité sociale. Dans les faits, à l'exception de la ville de Paris, qui a également expérimenté d'autres modalités d'intervention comme la montée alternée des classes de sixième dans deux collèges voisins du 18<sup>e</sup> arrondissement, la plupart des sites ont développé des solutions différentes, adaptées à leur territoire : fusion de collège, fermetures avec reconstructions à la lisière du quartier, modifications de la sectorisation (resectorisation en «dominos», resectorisation d'écoles dites «défavorisées» dans un collège dit «favorisé»...). Certains territoires ont concentré l'action sur la revalorisation de l'image de collèges évités, ou engagé un travail de moyen terme en intervenant à travers des projets de rénovation urbaine pour développer la mixité résidentielle.

Cette diversité des actions reflète la diversité des situations avec, aux deux extrêmes, le collège enclavé, ségrégué, évité qui appelle une décision radicale toujours difficile à prendre et le collège massivement évité quoique dans une zone résidentielle mixte dont il ne parvient pas à capter les populations les plus favorisées et dont il faut en priorité travailler l'attraction des enfants au sortir du primaire.

Six ans plus tard où en est-on? Tout en tenant compte de la spécificité des situations locales, quelles leçons peut-on tirer de ces différentes expériences? Relocalisations, sectorisations, montées alternées... comment améliorer réellement la mixité sociale à l'école? Quelles sont les modalités d'action les plus efficaces? Quelle efficacité en termes de mixité? Quelle cohérence et quelle ouverture avec les territoires? Quelles sont les conditions à réunir pour mener à bien de telles politiques? Quel lien faire avec le nouveau programme national des cités éducatives?

L'atelier tentera d'apporter des réponses à ces différentes questions à partir de l'analyse des différentes politiques mise en œuvre à Toulouse (plan d'amélioration de la mixité dans les collèges de l'agglomération toulousaine), Paris (montées alternées, collèges multi-secteur avec choix régulé, resectorisation en lanières...), Nîmes (resectorisation en dominos), Lyon (Diagnostic partagé, collèges totems), Nantes, Rennes et Vendôme.

### PROPOSITION DE GRILLE D'ANALYSE

L'atelier devra donc analyser chacune de ces initiatives au regard des critères suivants :

#### 1. Description synthétique de la politique mise en œuvre

- Nature de l'intervention, Diagnostic ayant conduit à ce choix
- Moyens et institutions mobilisés (conseil départemental ou métropole, communes, éducation nationale, autres)
- Processus (diagnostic, concertation, délibérations assemblées délibératives, avis CDEN,
- Agenda de mise en œuvre)
- Formalisation contractuelle

## 2. Premiers résultats de l'intervention

Évolution de la composition sociale des établissements, et des mécanismes d'évitement constatés

Mobilisation de la communauté éducative Premiers impacts sur les élèves

## 3. Limites, obstacles rencontrés, perspectives

### ANIMATEURS

**Mariette DE MALVINSKY** : Directrice, conseil départemental de Haute-Garonne

### INTERVENANTS

**Zoé BOULARAN, Sophie DUCHATEAU** : cheffes de projet, bureau de la Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris;

**Mabrouka ZADI** : directrice éducation du conseil départemental du Gard;

**Frederic RAYNOUARD** : chargé de mission politique de la ville,

**Valérie LE GOFF** : directrice éducation conseil départemental de Loire-Atlantique;

**Jeanne LARUE** : vice-présidente du conseil départemental d'Ille-et-Vilaine

**Sam BA** : Maire adjoint de Vendôme

### PARTICIPANTS

**Manon COUSSEAU** : chargée d'étude Bureau de l'éducation prioritaire et territoires DGESCO chargée plus spécialement suivi des mesures de renforcement de la mixité sociale dans les établissements

**Claire GARNEA** : responsable du service affaires scolaires ville de Blagnac

**Emilie ADELIN** : directrice du service éducation ville de Blagnac

**Najat ABBA** : directrice Association voirie et comprendre implantée dans quartiers du grand Mirail Reynerie et Farouët

**Odile BARTHOULOT** : responsable du centre social Caf Reynerie

**Pascale JOURNET** : directrice association bas d'immeuble la Reynerie ouvre centre social sur le quartier de saint Simon

**Franck VALERIO** : directeur éducation et cohésion sociale dans communauté de commune sud Toulouse cœur de Garonne

**Marion LEGAL** : science po paris

**Jean José PIEDRAT** : principal du collège Bellevue

**Franck HAITCE** : chef de service prospective et sectorisation direction éducation CD 31

**Marion GUILLAUME LEGAL** : science po paris

**Bartha RODRIGUEZ AMARI** : responsable service vie associative CD 31 (responsable transport scolaire au moment de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme mixité sociale

**Sandrine AULAGNIER** : direction éducation jeunesse ville de Grenoble en charge des périmètres scolaires

**Henri AMELIN** : directeur éducation jeunesse ville de Grenoble

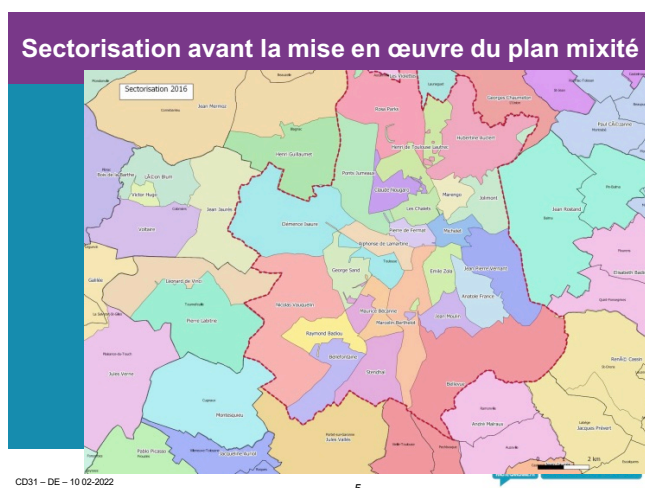
## TOULOUSE : UN CHEMINEMENT TOUJOURS EN COURS

**Mariette DE MALWINSKI** Direction générale du conseil départemental Haute-Garonne, en charge de l'éducation et du patrimoine bâti du département, donc les collèges sous tous leurs aspects.

J'ai préparé cette intervention avec Franck Haitce, responsable de la prospective et de la sectorisation sur le département depuis un certain nombre d'années. C'est lui qui est à la manœuvre avec ses équipes qui ont été étoffées avec le temps. Je vais partir des constats que nous faisons à Toulouse en 2015/2016 au moment où les élus se sont particulièrement saisis de cette problématique de la mixité sociale pour expliquer comment on chemine depuis sept ans maintenant. En effet, on le verra, on est toujours en train de construire et d'avancer sur ce projet. Ce n'est pas un projet qui a un début et une fin.

### **Avant 2015, une sectorisation classique prenant peu en compte la mixité sociale**

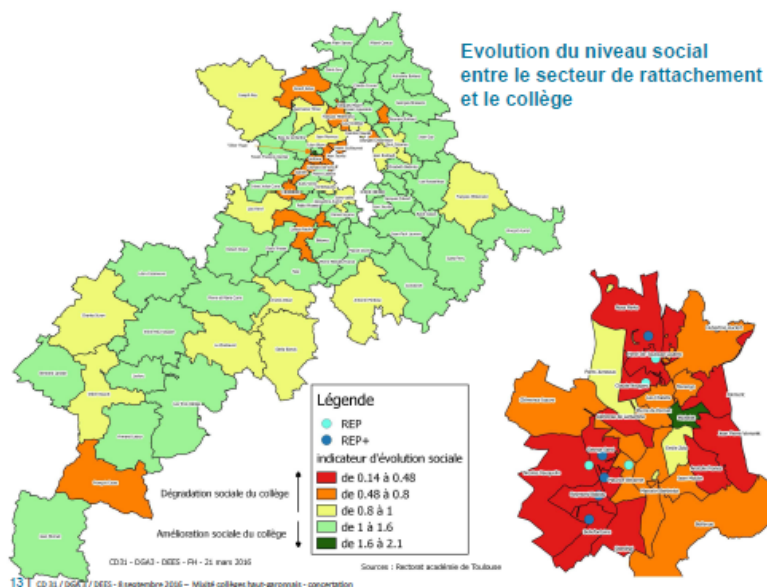
J'ai affiché une carte qui zoome sur la ville de Toulouse et son agglomération. Les limites communales de la ville de Toulouse sont en rouge avec une sectorisation très classique autour des collèges. La ville de Toulouse, c'était alors vingt-quatre collèges publics et douze collèges privés. Le département de la Haute-Garonne a la particularité de ne pas avoir une présence du privé très importante comparée à d'autres zones du territoire national. Le privé est toutefois concentré sur la ville de Toulouse avec douze collèges privés sur les vingt et un que compte le département, dont les plus gros et les plus réputés.



On notera sur cette vue une sectorisation classique avec quelques adaptations. On voit déjà qu'au fil du temps y compris d'ailleurs avant que le département n'exerce la compétence de sectorisation qui est assez récente, il y avait des petites taches de léopard sur certaines zones dont on pense qu'elles n'étaient pas toujours faites dans l'intérêt de la mixité sociale. C'était une façon d'éviter des collèges où certaines populations avaient un peu moins envie d'aller. Ainsi dans le nord de Toulouse, il existe des petites implantations du secteur du collège

Hubertine Auclair au milieu de la sectorisation du collège Toulouse Lautrec. À l'époque cette sectorisation n'améliorait pas la mixité sociale de Toulouse Lautrec même si, depuis, les profils sociaux de ces établissements se sont rapprochés. Par contre, un peu plus au sud sur le quartier Empalot, nous avons un premier exercice de répartition sociale des élèves qui a été fait avant qu'on parle de mixité sociale comme on le fait depuis 2015. C'est une répartition des élèves d'un quartier politique de la ville sur trois collèges qui perdure et qui était vraiment une première expérience assez peu médiatisée de mixité sociale.

## Un diagnostic effectué sur l'ensemble du département



Dans notre constat en 2015, il y avait également le fait que la Haute-Garonne ne se réduit pas à la seule agglomération toulousaine. C'est aussi un grand territoire péri urbain et rural. À travers cette carte nous sommes allés en amont de la démarche, vérifier comment s'inscrivait la population des collèges par rapport à la composition sociale de leur territoire. Cette carte est composée sur la base d'un indicateur qui va du rouge au vert foncé. Plus il est rouge, moins le profil social du collège respecte le profil social du territoire, dans le sens où le collège est beaucoup plus défavorisé que son territoire de recrutement. Plus on va vers le vert voire le vert foncé, c'est l'inverse avec un collège dont le profil social est plus favorisé que sa zone de recrutement. Il s'agit donc d'une première photographie de la répartition sociale des collégiens en Haute-Garonne avec un zoom sur la ville de Toulouse.

Pour l'ensemble de la Haute-Garonne, il n'y a pas grand-chose à dire à l'exception de quelques secteurs où le profil social du collège est dégradé par rapport au profil social de son secteur de recrutement. C'est le cas des collèges qui comportent des Segpa, avec cependant des ratios peu importants. Dans la mesure où ces structures n'existent pas dans tous les établissements, le collège avec SEGPA concentre les enfants qui y sont orientés et qui relèvent le plus souvent des catégories sociales les moins favorisées. En contrepartie, le collège d'à côté est un peu plus favorisé que sa zone de recrutement, car il a perdu de ce fait une partie des enfants défavorisés de son territoire. On peut aussi signaler le cas du collège

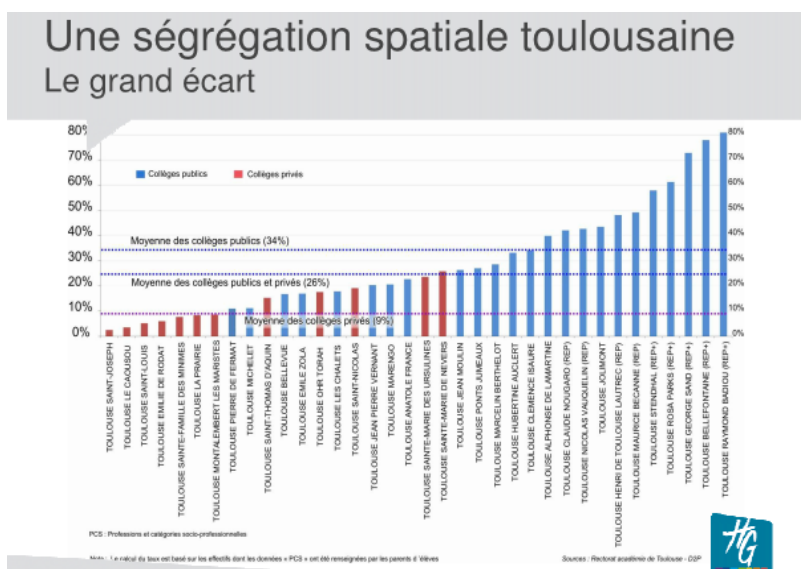
Louisa Paulin à Muret qui a été évoqué par le vice-président du conseil départemental lors de la table ronde de ce matin. Muret est une ville relativement importante, la troisième du département avec deux collèges publics, un favorisé et un défavorisé. On constate ici le jeu habituel du contournement du collège défavorisé.

### Des problèmes de mixité sociale concentrés dans l'agglomération toulousaine

Ce qui est notoire sur Toulouse c'est le grand écart entre les établissements. Dans le vaste secteur défavorisé du Sud-ouest toulousain se trouve le grand Mirail. Dans ce quartier se concentraient quatre des cinq collèges Rep + et la grande majorité des collèges REP de Toulouse. Au nord de Toulouse existe une autre zone défavorisée à l'évolution démographique forte et où l'équilibre social des collèges se dégrade. De façon moins préoccupante, dans l'est du territoire toulousain une zone apparaît déséquilibrée. Ici la problématique n'est pas tant le profil social des populations que la grosse concurrence du privé qui attire les familles les plus aisées. Ce constat est vrai sur tout le territoire toulousain, mais plus particulièrement dans ce secteur où se situent les collèges privés les plus huppés, dégradant ainsi la fréquentation des collèges publics du secteur.

À l'inverse, les collèges publics les plus favorisés se situent au centre-ville. Le collège «vert» à Toulouse, c'est le collège Michelet qui, avec une section internationale et les classes à horaires aménagés en lien avec le conservatoire de musique concentre des populations très favorisées. Ce qui est important à noter, c'est qu'entre les zones rouges et les collèges plus favorisés qui sont peu nombreux, il y a tous les collèges du «ventre mou», qui sont à l'équilibre, mais avec un équilibre un peu précaire, sur la situation desquels il faut être très attentifs. Aussi, nos décisions de sectorisation doivent ne pas les déstabiliser.

### Ghettos de riches et de pauvres : une grande disparité dans la composition sociologique des collèges



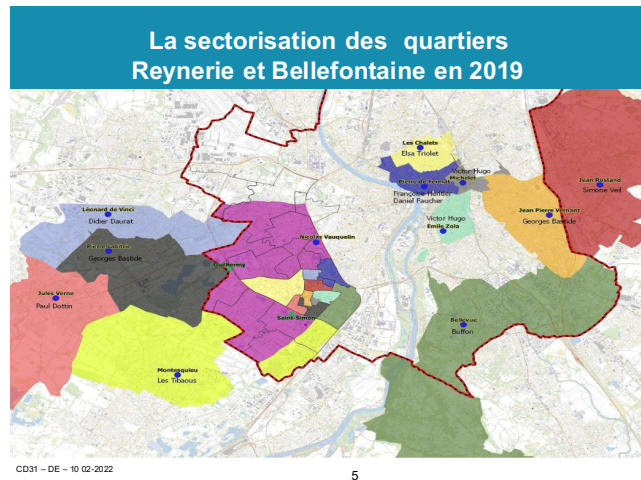
Cette photographie est celle de la rentrée 2015. Je me souviens des graphiques de la ville de Paris diffusés par la presse à la même période : c'est à peu près le même dessin, avec des collèges publics REP ou REP+ très défavorisés, et des collèges privés qui pour l'essentiel concentrent les populations les plus favorisées. On a bien des ghettos de pauvres et des ghettos de riches pour le dire simplement. Quelques collèges publics concentrent également des populations plutôt favorisées, voire très favorisées, et au centre la moyenne représentative de l'équilibre.

### **L'abandon du choix de secteurs multi-collèges pour la fermeture de deux collèges et la resectorisation**

L'enjeu du travail d'amélioration de la mixité sociale était donc de rééquilibrer, déghettoiser les collèges les plus défavorisés. À partir de ces constats, la décision politique qui a été prise en 2017 a consisté à fermer progressivement les deux collèges du cœur du Mirail, les collèges Raymond Badiou dans le quartier de la Reynerie et Bellefontaine dans le quartier éponyme. Les élèves du quartier de La Reynerie entrant en 6<sup>e</sup> en 2017 ont été les 1<sup>ers</sup> orientés vers des collèges du centre-ville ou de la périphérie. La première cohorte a donc passé le brevet au mois de juin 2021 et Bellefontaine a suivi deux ans après à partir de la rentrée 2019. Bellefontaine a encore des enfants de troisième cette année et il fermera à cette fin d'année scolaire 2021/2022.

Nous étions pourtant partis initialement sur une autre idée soumise à la concertation que nous avons mise en œuvre à ce moment-là. Cette idée initiale était d'apparier un collège « riche » et un collège « pauvre » donc de créer des secteurs multi-collèges qui auraient été éclatés entre un collège de centre-ville plutôt favorisé et un collège défavorisé du quartier. Très rapidement, on s'est rendu compte que c'était une impasse. Les familles et les professionnels avec qui nous avons travaillé nous ont tout de suite dit que si les familles avaient le choix entre Raymond Badiou et Pierre de Fermat, ce dernier étant alors un des collèges publics parmi les plus élitistes de Toulouse, il était certain que les familles favorisées n'iraient jamais à Raymond Badiou. Les familles les plus défavorisées, elles, resteraient à Raymond Badiou. Le quartier de La Reynerie est un quartier politique de la ville très défavorisé. Le collège multi-secteur n'aurait eu aucun effet pour améliorer la situation scolaire des collégiens. Le choix qui a été fait est donc un choix radical consistant à fermer ces deux établissements, des collèges en pied de tour, à l'architecture des années soixante-dix. Des établissements cependant en bon état avec des équipes enseignantes engagées, mais ségréguées, connotés qui n'avaient plus aucune mixité sociale.

## Une resectorisation des dix écoles du Mirail vers onze collèges au profil social favorisé



La décision prise a donc été de fermer ces établissements, avec l'engagement de reconstruire à proximité, deux collèges en profitant de l'avantage que représente la dynamique démographique positive de Toulouse. En effet, vingt-deux projets de construction de collège sont en cours en Haute-Garonne pour répondre à l'arrivée de six cents à mille élèves de plus chaque année. Dans cette perspective démographique, il fallait restituer les places des collèges fermés.

La nouvelle sectorisation des quartiers de La Reynerie et Bellefontaine s'est appuyée sur les secteurs de recrutement des dix écoles qui sont nos références géographiques. Ces secteurs ont été dirigés vers onze collèges qui en 2016 disposaient de places. Peut-être que Monsieur le Principal du collège Bellevue nous dira qu'il en a moins aujourd'hui et c'est une vraie préoccupation. Nous avons donc identifié des collèges où il restait de la place et qui avaient un profil social plutôt très favorisé ou favorisé au regard du profil social moyen des établissements dans l'agglomération toulousaine. La particularité et la nouveauté de cette sectorisation sont que nous avons dépassé les limites de la ville de Toulouse. Des collégiens de Toulouse sont donc scolarisés dans les deux collèges de Tournefeuille, à Plaisance-du-Touch, à Cugnaux, à Balma... C'est une première. L'inverse avait existé dans le passé alors que l'agglomération toulousaine était moins développée qu'aujourd'hui. Beaucoup d'élèves des communes voisines étaient alors scolarisés à Toulouse.

### Une amélioration de la répartition des élèves dans les collèges publics

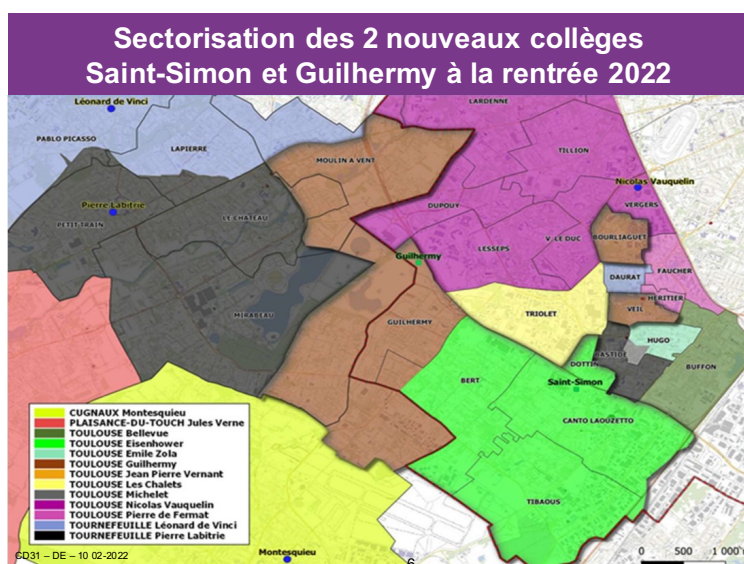
Comme nous sommes là pour parler des politiques mises en œuvre dans les territoires, on ne va pas aborder ici les résultats. Pour autant après 5 années, on constate que cette sectorisation a été plutôt efficace, plutôt acceptée par les familles. Il faut préciser que le projet de mixité de 2017 ne visait pas seulement ces deux collèges, mais avait pour objet de faire



tache d'huile et de s'étendre dans l'ensemble des démarches de sectorisation, c'est ce qu'a rappelé le vice-président ce matin.

Ainsi, en préparant l'ouverture d'un collège à côté de Muret à la rentrée 2022, la démarche de sectorisation interroge l'équilibre social des collèges de Muret. Sur Toulouse la démarche doit être poursuivie à l'occasion de chaque ouverture de collège. À la rentrée 2021, on peut mesurer les effets sur la sociologie des collèges, en prenant en compte le fait que depuis quatre ans les effectifs scolaires ont fortement augmenté. On constate une paupérisation relativement importante, même si par rapport à d'autres agglomérations Toulouse reste une ville riche. Malgré cela entre 2017 et 2021, la tendance est à l'amélioration de la répartition des élèves dans les collèges publics, même si la situation des collèges REP a peu évolué en dehors de la fermeture des deux plus précaires. Le profil social des collèges privés n'a par contre pas évolué malgré la mesure de pénalisation financière mise en œuvre par le conseil départemental depuis 2019.

### Rentrée 2022 : ouverture des deux nouveaux collèges et nouvelle campagne de sectorisation



Pour finir, je vous présente la carte représentant les mesures de resectorisation pour la rentrée 2022, avec l'ouverture des deux nouveaux collèges à proximité du Mirail, les collèges des quartiers Saint-Simon et Guilhermy. Ces deux nouveaux collèges ont la particularité d'être à proximité des quartiers politiques de la ville, mais implantés sur des secteurs à la population plus favorisée qui évitent d'ailleurs Raymond Badiou et Bellefontaine dans le passé. La particularité de cette sectorisation, dans un contexte où la pression n'est pas encore retombée, notamment pour le nouveau collège Guilhermy, est de créer un secteur « métropolitain », mixant les populations de la ville de Tournefeuille qui est parmi les communes les plus favorisées de l'agglomération toulousaine, et de la ville de Cugnaux au profil social équilibré.

La partie de Toulouse sectorisée sur le collège Guillermy est composée quant à elle d'un secteur plus favorisé de Toulouse, mais aussi de deux écoles de la ville, situées dans les quartiers défavorisés. Le futur collège du quartier de Guillermy est donc, sur le papier, équilibré du point de vue de la répartition sociale de ses élèves. Il faut travailler maintenant avec l'éducation nationale pour la réussite de cette sectorisation et pour lutter contre les tentatives de contournement. Pour Saint-Simon, il s'agit d'un collège de quartier qui était attendu depuis longtemps. Ce quartier Saint-Simon a la particularité d'être encore un territoire plutôt mixte avec des zones favorisées qui fréquentent beaucoup les collèges privés. En installant un collège attendu depuis très longtemps dans ce secteur, on espère développer une nouvelle appétence des familles pour fréquenter le collège public de secteur. Un secteur d'école de Bellefontaine est rattaché à ce nouvel établissement.



Le collège Saint-Simon



Le collège Guillermy

### **Un travail ininterrompu avec un suivi annuel des évolutions**

La démarche est appelée à se poursuivre. Je ne vous ai pas parlé des trois autres collèges REP +, mais aussi des autres collèges REP. Le travail ne s'arrête pas là. Il faut le poursuivre et être attentif aux difficultés qui restent, on en a beaucoup parlé ce matin. Nous avons la chance de bien travailler avec l'éducation nationale même si celle-ci a du mal parfois à faire bouger certaines lignes dans certains établissements. Il reste des questions à propos des procédures d'affectation, car la sectorisation peut être mise à mal par les décisions d'affectations. À chaque rentrée scolaire, un document est établi, secteur par secteur, collège par collège pour observer l'origine des élèves, le profil social du collège par rapport à son territoire et ainsi continuer à suivre le comportement des familles vis-à-vis des établissements.

**Frédéric RAYNOUARD :** Le travail statistique sur les corrélations entre la composition sociale du collège et celle du secteur est faite à partir du fichier adresse de l'éducation nationale ou à partir des fichiers du recensement général de la population ?

**Mariette DE MALVINSKY :** C'est à partir de la base élève de l'éducation nationale que nous travaillons.

### **Une attention particulière portée à l'offre scolaire : la coloration des collèges**

**Frédéric RAYNOUARD :** J'ai deux questions. Quelle est la place de l'offre scolaire dans une stratégie d'accompagnement de tous ces changements d'équilibre entre populations favorisées et défavorisées, en essayant de garder ceux qui seraient tentés d'éviter ? À propos des dotations ajustées pour le privé en fonction de la composition sociale de l'établissement, cette baisse des dotations est-elle significative ?

**Mariette DE MALVINSKY** : En ce qui concerne l'offre scolaire, dans le cadre de l'ouverture des deux collèges de Saint-Simon et Guillermy, l'éducation nationale a exprimé sa volonté de donner ce qu'elle appelle une coloration particulière à chacun de ces établissements. Cela est sujet à forte discussion avec les futurs parents d'élèves qui estiment que cette coloration n'est pas assez ambitieuse. Pour autant ces deux établissements et le collège Nicolas Vauquelin, impactés négativement par l'ouverture de Saint-Simon, devraient atteindre un équilibre social acceptable. Ces trois établissements dès la rentrée 2022 vont donc démarrer avec les colorations suivantes : Vauquelin sera le collège du numérique et de la robotique, Guillermy le collège de l'image avec une idée autour de l'art visuel et Saint-Simon celui de l'art vivant. Ces deux derniers collèges auront plutôt des colorations culturelles, alors que les parents, souvent employés chez Airbus, auraient souhaité des couleurs beaucoup plus techniques. Cela n'empêchera pas de développer d'autres actions quand les équipes auront été constituées dans les établissements, car pour le moment nous travaillons «à blanc» avec l'éducation nationale.

### **Des dotations modulées en fonction de la mixité sociale dans les collèges publics et privés**

Pour ce qui est de la modulation des financements au prorata du degré de mixité sociale, elle concerne la part dite «à l'élève» de nos dotations. Les dotations de fonctionnement des collèges publics sont en effet calculées en deux blocs, une part pour les bâtiments et une part pour les projets éducatifs. Ce calcul est répercuté dans les mêmes conditions pour le forfait d'externat des collèges privés. La part à l'élève s'élève actuellement à cinquante-quatre euros par an, majoré de vingt euros en cas de bonus et diminué d'autant en cas de malus. Dans le privé, les établissements sont pour la plupart minorés (à l'exception d'un ou deux collèges), car ils ne sont en dessous des 10 % d'élèves défavorisés qui représentent le seuil du malus. Cette minoration peut représenter pour les plus gros collèges privés jusqu'à plus de trente mille euros par an. Mais malheureusement, cela n'a pas un effet important malgré un engagement contractuel avec l'Organisme de gestion de l'enseignement catholique qui a accepté le principe de cette modulation et s'est engagé à améliorer le profil social de ses établissements.

### **L'importance de la liaison école collège et de l'accompagnement des équipes**

**Sophie DUCHATEAU** : Par rapport à cette sectorisation, où le quartier a été séparé en plusieurs morceaux pour aller vers des collèges favorisés de Toulouse, qu'en est-il de la liaison CM2/sixième? Les enfants étaient ensemble dans une école élémentaire, dans un réseau d'éducation prioritaire et sont emmenés dans un collège où ils ne vont plus forcément bénéficier de ce réseau. Comment cela peut-il être perçu? Comment l'accompagnement des élèves peut-il être réalisé? À la Ville de Paris, une objection nous est opposée quand nous proposons à des élèves, qui sont dans un dispositif particulier et bénéficiant de moyens et d'aides, de les déplacer dans un collège qui n'a pas les mêmes outils, le même réseau. À l'inverse nous avons eu une principale, qui recevait de nouveaux profils d'élèves, se disait un peu déboussolée pour les intégrer et sollicitait un accompagnement éducatif.

**Mariette DE MALVINSKY :** Cela a été longuement évoqué ce matin et le principal de Bellevue pourra compléter mon propos. La réussite de ce travail est vraiment liée au partenariat avec l'éducation nationale. Même si les organisations syndicales nous diront que le compte n'y est pas, l'éducation nationale a maintenu des moyens d'accompagnement des REP vers les collèges d'accueil des élèves. Une mesure déterminante pour l'acceptation du dispositif a été notamment de limiter les effectifs à vingt-cinq élèves par classe en sixième alors que ces collèges étaient plutôt habituellement à trente élèves. Il faut citer également l'accompagnement, avec les moyens «plus de maitres que de classes» des REP qui font le lien avec le collège, appelés maintenant «maîtres ou maitresses mixités sociales», plus un certain nombre de moyens supplémentaires qui permettent que cet accompagnement aide les élèves, les familles et les établissements qui accueillent ces enfants.

**Jean José PIEDRAT :** Il y a eu aussi le dispositif devoirs faits avec des heures abondées, des assistants d'éducation ajoutés et fléchés sur devoirs faits et aussi un demi-poste de conseiller principal d'éducation. Donc on a eu des moyens supplémentaires.

### **L'implication des associations dans l'accompagnement des familles**

**Marinette DE MALVINSKY :** En parallèle, les associations présentes autour de la table peuvent en témoigner, nous avons travaillé à l'accompagnement des familles par les associations qui proposent de l'accompagnement à la scolarité dans les quartiers. Elles sont très impliquées et connaissent bien les familles. Nous avons tenu à ce que ce lien soit poursuivi et que cet accompagnement soit maintenu malgré le fait que les enfants quittent le quartier. Nous avons fait aussi le choix d'une école vers un collège. C'est le territoire de recrutement d'une école qui part vers un collège. Les enfants ne sont pas dispersés au hasard. Il arrive toutefois, parce que la ville de Toulouse a comme nous besoin de gérer les augmentations d'effectifs et qu'elle a défini des bassins d'écoles, qu'un enfant ne soit pas toujours dans son école de secteur.

**Pascale JOURNET :** Sur le territoire de la Reynerie il y avait en fait quatre écoles et en même temps nous étions quatre opérateurs Clas sur ce territoire. Nous avons donc chacun pris un collège pour ne pas démultiplier les références par rapport aux collèges d'accueil et pour être physiquement le lieu référent pour les familles orientées vers ces établissements. En ce qui concerne la longueur des trajets, cela dépend des collèges. Pour certains c'était très compliqué notamment avec le collège Balma qui est le plus éloigné du Mirail. Et qui d'ailleurs est sorti du projet mixité au terme de cette première étape. Pour les enfants, cela représentait entre une heure et une heure et quart. Pour les familles c'était encore plus compliqué parce qu'il fallait prendre deux bus et deux métros. Pour aller voir un enseignant, cela demandait vraiment beaucoup de temps. Le temps le plus long est maintenant celui pour aller au collège Bellevue, cela dépend des bouchons sur la rocade. Ce temps avait au départ été évalué au maximum à trente-cinq quarante minutes; cela a parfois été un peu plus long. Dans la nouvelle démarche, les collèges les plus éloignés sont sortis du dispositif, car malgré tout c'est un élément important à prendre en compte.

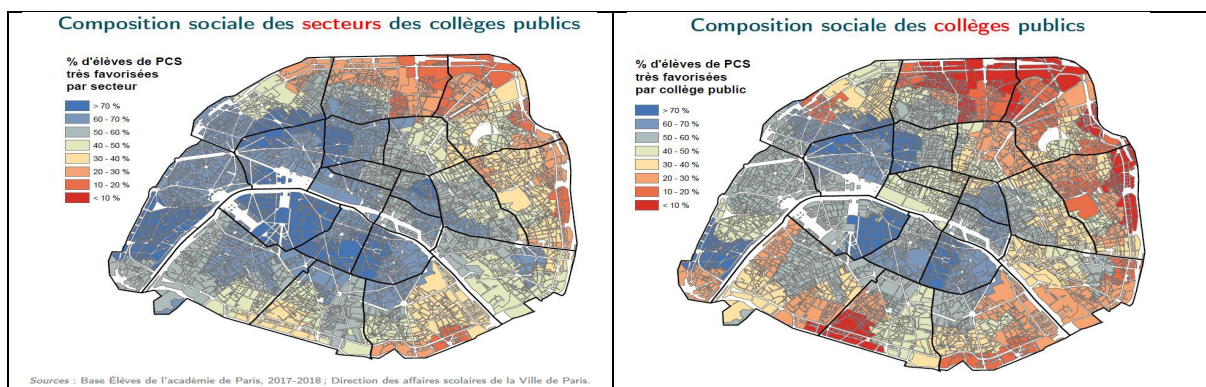
## PARIS : DES EXPÉRIMENTATIONS DIVERSIFIÉES DEPUIS 2017

**Zoé BOULARAN** : Direction des affaires scolaires de la ville de Paris

L'objectif de la présentation est de vous montrer quelques exemples de projets ou d'expérimentations, mis en place sur Paris depuis 2017 et 2019 pour améliorer la mixité sociale au sein de certains établissements parisiens. La présentation sera en trois parties. Tout d'abord présenter le profil social des collèges parisiens pour remettre la démarche dans le contexte, puis plus précisément nous présenterons deux projets de sectorisation un dans le 17<sup>e</sup> arrondissement, un dans le 12<sup>e</sup> arrondissement et enfin un dispositif particulier soutenu par le ministère de l'Éducation nationale à l'époque qui consiste à la création de secteurs multi-collèges. 3 secteurs multi-collèges ont été mis en place sur Paris, avec des modalités d'affectations d'élèves différentes; deux sont situés dans le 18<sup>e</sup> arrondissement et un dans le 19<sup>e</sup> arrondissement. Dans le 18<sup>e</sup>, il y a eu un secteur multi-collèges dont le dispositif d'affectation est en «montée alternée» et les deux autres collèges multisecteurs ont un système d'affectation de «choix régulé».

Je vais présenter la montée alternée et pour plus de renseignements sur ces expérimentations, vous avez les références du rapport de Youssef Souidi, doctorant CIFRE dans notre bureau, et de Julien Grenet son directeur de thèse, qui ont publié récemment un rapport en ligne sur ces secteurs multi-collèges pour lesquels nous utilisons l'acronyme SMC.

### LE PROFIL SOCIAL DES COLLÈGES PARISIENS

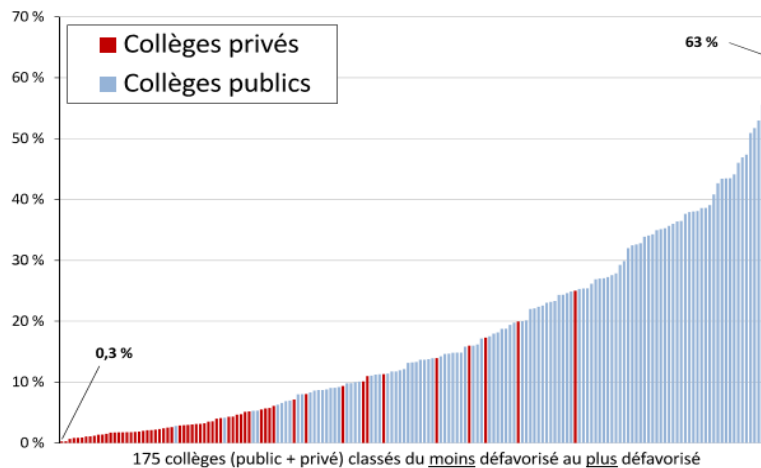


D'abord le profil social des écoles parisiennes avec deux cartes. La première indique la composition sociale des secteurs des collèges publics qui reflète évidemment la ségrégation résidentielle. Avec les quartiers de l'ouest et du centre de Paris en bleu qui sont très favorisés et des arrondissements comme le 18<sup>e</sup>, 19<sup>e</sup>, 20<sup>e</sup> qui sont des arrondissements du nord et de l'Est parisien qui sont plutôt défavorisés, comme les portes de Paris, le long du boulevard des maréchaux. C'est à cet endroit que se concentrent tous les logements sociaux parisiens situés entre les maréchaux et le boulevard périphérique. La deuxième carte indique la composition sociale des collèges publics. Ce n'est plus leur secteur, c'est réellement la composition des collèges. Nous voyons la différence : les collèges sont généralement plus défavorisés que leur secteur. Il y a plus de rouge (profil défavorisé) et moins de bleu (profil

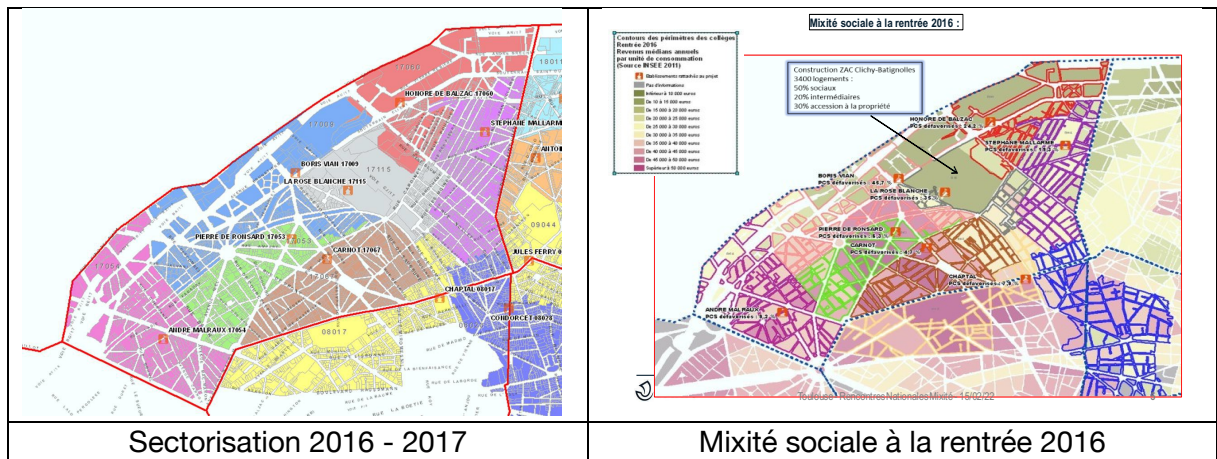


favorisé), causé principalement par deux facteurs : la concurrence très forte du secteur privé à Paris présent dans tous les quartiers et qui recrute beaucoup notamment les PCS les plus favorisées et l'évitement vers d'autres collèges publics par le biais de dérogations. À titre de comparaison, je vous présente ci-dessous le même graphique que Toulouse avec le pourcentage de PCS défavorisées. En rouge vous avez les collèges privés, en bleu les collèges publics, chaque bâton représentant un collège. Nous constatons que le pourcentage de PCS défavorisées est très faible dans les collèges privés, il atteint au maximum 20 % dans un collège privé, alors que ce taux va dépasser les 60 % dans certains collèges publics.

Part des élèves de PCS défavorisées par collège à Paris



LA REFORTE DE LA SECTORISATION DANS LE DIX-SEPTIEME ARRONDISSEMENT

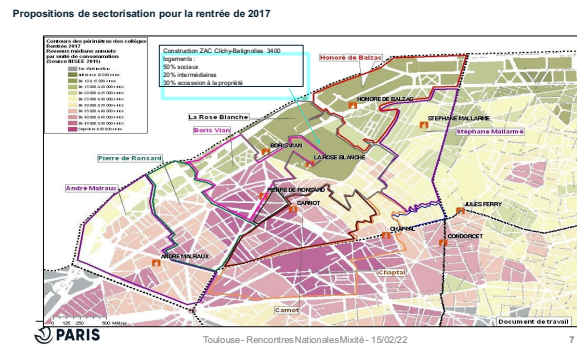
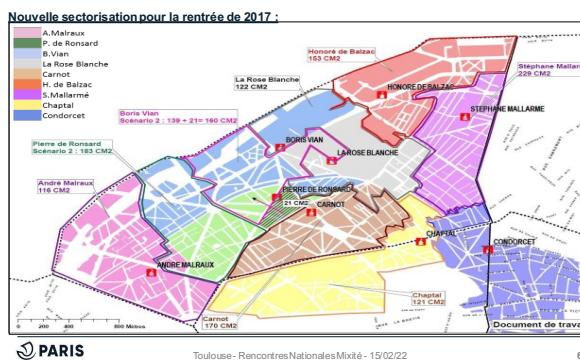


**Sophie DUCHATEAU :** Dans le dix-septième arrondissement, un quartier du Nord-ouest parisien, nous avons la contrainte de devoir alléger le secteur du collège de la rose blanche de couleur gris clair (sur la carte) qui correspond à la ZAC Clichy Batignolles construite il y a quelques années qui a amené beaucoup de nouveaux logements, de population et donc la construction d'un nouveau collège. Et il y avait aussi le collège Malraux au sud qui était également en tension. Sur cet arrondissement le secteur du collège Boris Vian, en bleu sur la carte, s'étend en grande partie sur le boulevard extérieur des Maréchaux avec des logements

sociaux, et est lui-même situé sur le boulevard des maréchaux ce qui représente un double handicap. À l'époque nous sommes en 2015 pour préparer la rentrée 2016 et nous avons utilisé pour visualiser les données sociales le fond de plan qui représente le dernier recensement INSEE indiquant le revenu médian de consommation des ménages : plus le secteur est rouge, plus il est riche; plus il est vert, plus les revenus sont faibles.

Sur cette carte les couleurs des contours correspondent aux secteurs des collèges. Boris Vian est en contour rose et intègre des tronçons situés sur des parcelles peu colorées en rose et rouge. C'est le seul collège de l'arrondissement en éducation prioritaire. Par contre Malraux dont le secteur est situé en partie sur les maréchaux a beaucoup de parcelles de couleurs rose vif. La ZAC des Batignolles est en gris vert, mais en 2011 de données sociales déterminantes n'avaient été recensées, aucune exploitation ne pouvait être réalisée sur ce secteur. Le collège de contour rouge sur les maréchaux correspond à la cité scolaire Balzac, collège lycée, qui a la particularité de recruter la moitié de ses élèves hors secteur dans des sections internationales et il apparaît que le recrutement des élèves par leur niveau linguistique intègre des catégories très favorisées. Le collège Balzac recrute donc sur des tronçons défavorisés pour son secteur et pour moitié de ses effectifs recrute hors secteur. Le reste des collèges du dix-septième arrondissement, Carnot, Ronsard et Chaptal (qui est situé dans le huitième arrondissement) ont des secteurs à profil de revenus très favorisés. Sur la partie Est, le collège Mallarmé est bien mixte avec un contour violet. Nous avons sur la carte, même si ce n'est pas très visible, le pourcentage des PCS défavorisés des élèves. En ce qui concerne les PCS défavorisées, Boris Vian atteint 46,7 % alors que Malraux est à 9,2 %, Carnot 4,7 %, Ronsard 6,3 %. Balzac est à 24,2 % alors que Boris Vian est à 46,7 %, on voit l'effet des sections internationales. Mallarmé avec 19,5 % de PCS défavorisées a bien un profil beaucoup plus mixte. Nous avons constaté avec les outils de l'époque que les données obtenues à partir des revenus médians des ménages correspondaient proportionnellement aux PCS constatés dans la composition des parents des élèves de collège, cet indicateur pour modifier de la sectorisation était cohérent.

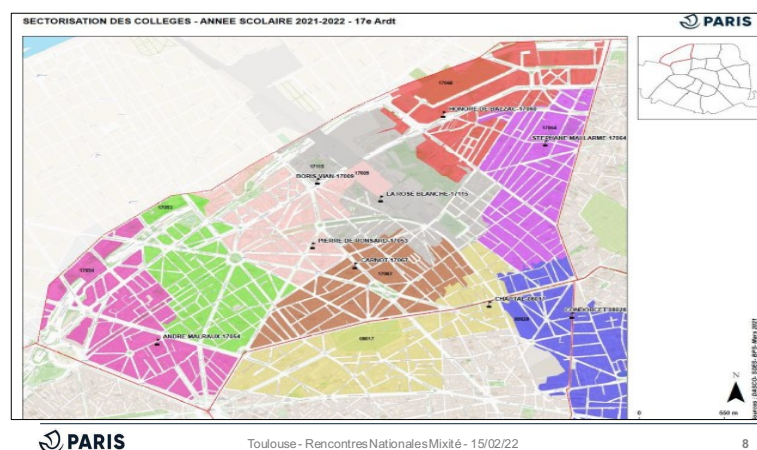
### Une nouvelle sectorisation perpendiculaire au périphérique



Les propositions de resectorisation ont alors consisté à découper ce secteur de Vian entre plusieurs collèges. Pour le collège Malraux (que nous devons alléger), les tronçons de son secteur situés sur le boulevard des maréchaux ont été maintenus. Le secteur enlevé à ce collège a induit une distance géographique plus importante avec le nouveau collège, pour les

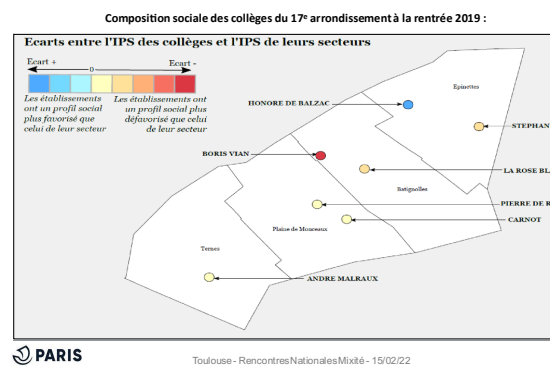
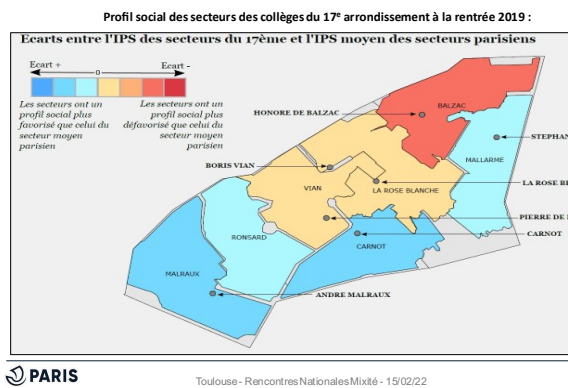
familles concernées. À Paris, les distances ne sont pas ressenties de la même manière qu'ailleurs : les établissements scolaires sont habituellement proches des lieux d'habitation. Les quatre collèges, Ronsard, Carnot, Rose Blanche et Vian sont géographiquement très proches, moins de 500 mètres séparant chaque collège, même si les parents nous disent que ce sont des distances scandaleuses, en évoquant le poids des cartables. Des trajets sont décrits comme plus dangereux dans un sens ou dans l'autre, en fonction de l'attractivité du nouveau collège proposé dans les concertations de resectorisation. Mais malgré ces échanges lors des réunions de concertation, le collège Ronsard a été sorti de son secteur. Il est en couleur verte, mais géographiquement il n'est plus sur son secteur en vert.

Ce changement a été un traumatisme pour les familles qui en reparlent encore. La principale m'avait dit «heureusement que je n'ai plus d'enfant en âge de collège, car je ne pourrais pas affecter mon enfant dans mon propre collège». Dans cette découpe des secteurs, une partie du boulevard des Maréchaux est sectorisé sur le collège Rose Blanche. Le choix pour la liaison école élémentaire collège était de mettre une école élémentaire en liaison avec au maximum deux collèges, en essayant à chaque fois de créer des cohortes de CM2 qui soient autour d'une vingtaine d'élèves (qui aillent dans le même collège), et d'éviter ainsi que peu d'élèves soient affectés dans un autre collège. La sectorisation premier degré a donc été utilisée pour articuler les 2 sectorisations ensemble. Ainsi une école élémentaire qui était sectorisée sur Ronsard, a eu sa liaison renforcée avec le collège Vian pour envoyer la cohorte d'une vingtaine d'enfants sur ce collège. Sur cette carte de changement de secteurs avec comme fond de plan les revenus des ménages, nous voyons la recherche de mixité sociale guidant les mouvements d'élèves. Voilà la nouvelle carte qui apparaît à l'issue de la sectorisation à la rentrée 2017 avec les données que nous avons à l'époque :



## L'utilisation des données IPS pour comparer les collèges et suivre leur évolution





Maintenant nous travaillons depuis la mise en place à la rentrée 2017 des secteurs multi-collèges et de cette sectorisation du 17<sup>e</sup> arrondissement avec une nouvelle donnée qui nous a été fournie dans le cadre de l'échange de données que nous avons avec le rectorat. Ce sont les données IPS des élèves collèges qui nous ont permis ensuite de comparer les élèves du secteur et les élèves du collège. Dans un premier temps a été comparé l'IPS de nos collèges du 17<sup>e</sup> avec l'IPS moyen des secteurs parisiens qui est de 115. Lorsque nous sommes autour de la moyenne parisienne, les secteurs sont en jaune ou bleu pâle, lorsque les secteurs sont favorisés ils sont en bleu foncé et lorsque le secteur est nettement plus défavorisé que la moyenne parisienne il est en rouge. Le secteur toujours défavorisé est le collège Balzac, mais pour son secteur. Par contre si nous regardons sur cette carte comme nous l'avons vu pour Toulouse l'écart entre le profil des élèves et le profil du secteur, nous voyons que sur Balzac les collégiens ont un profil bleu vif beaucoup plus favorisé que les élèves du secteur. Ce sont les sections internationales qui changent complètement le profil du secteur.

Pour les autres collèges du 17<sup>e</sup> nous sommes sur des pastilles pastel jaune qui montrent que le profil des collèges correspond au secteur, et là le jeu de sectorisation fonctionne par contre sur Vian nous restons sur une pastille rouge : il reste donc encore évité. Il faut savoir que la situation géographique n'aide pas les familles qui étaient proches de Ronsard à venir et qu'il faut plusieurs années pour modifier l'image et faire changer les mentalités. L'élément positif qui remonte du terrain c'est qu'un principal très investi est en poste, avec une équipe enseignante stable qui entreprend beaucoup de projets et progressivement l'image de ce collège change dans le quartier. Une fois que les élèves sont entrés en 6<sup>e</sup>, ils ne partent plus en cinquième dans les établissements privés. Donc il reste un travail de longue haleine à faire, une piste pourrait être l'implantation de sections internationales. Un autre élément important est survenu récemment, avec depuis l'année dernière le changement de la carte pour les affectations dans les lycées. Il y a un enjeu particulier à Paris d'affectation des collégiens dans les lycées en lien avec l'objectif politique fort de la nouvelle mandature qui est la ville du quart d'heure : les élèves des collèges ne doivent pas avoir un trajet de plus d'un quart d'heure vers leur lycée. De ce fait chaque collège a cinq lycées de secteur, avec une dotation de points importants pour des élèves qui sont sur le secteur du collège. Ainsi pour le collège Boris Vian, l'académie a fait le choix de le sectoriser sur des lycées recherchés suscitant des stratégies de retours d'élèves dans le collège. Les choix d'affectation, de lycée peuvent ainsi jouer également à plus long terme lorsque son collège de secteur est lié à des lycées attractifs.

L'affectation est basée sur l'adresse de l'élève et le collège dont il dépend. S'il dépend de Vian il pourra être affecté dans un lycée rattaché au secteur de Vian.

**Zoé BOULARAN :** À Boris Vian nous ne sommes qu'à deux ans de la nouvelle sectorisation, et la nouvelle sectorisation ne s'applique que pour les nouveaux entrants. Nous avons encore les élèves de 4e et 3e de l'ancien secteur de Vian, nous ne sommes donc pas encore dans le plein effet de la mesure de sectorisation. Nous attendons la prochaine rentrée... Peut-être que le rouge va passer à l'orange? Mais en tout cas le collège est en train d'évoluer en termes d'image.

### **Le lien école collège : des ambassadeurs dans les écoles pour capter les cohortes d'élèves**

**Question :** Vous avez travaillé l'attractivité a posteriori avec les lycées, mais que se fait-il en amont avec les écoles? Y a-t-il un développement d'options particulières dans les écoles et/ou un renforcement des relations CM2 – 6e au sein du cycle trois?

**Sophie DUCHATEAU :** L'Inspection académique a fait le choix de mettre en lien d'affectation des lycées attractifs pour le collège Vian. Pour les écoles élémentaires, une école élémentaire est parfois complètement sectorisée sur le collège (réseau de liaison forte). Pour les autres écoles élémentaires, à chaque fois une vingtaine d'élèves de CM2 sont «censés» y aller une liaison forte est créée avec cette cohorte d'élèves. Le collège Vian a mis en place une représentation du collège par des ambassadeurs, des anciens élèves de cette école élémentaire qui viennent raconter, apporter des témoignages dans leur ancienne école. Certaines écoles élémentaires sont mixtes et d'autres moins, plus les familles résident au cœur de l'arrondissement plus les profils sont favorisés.

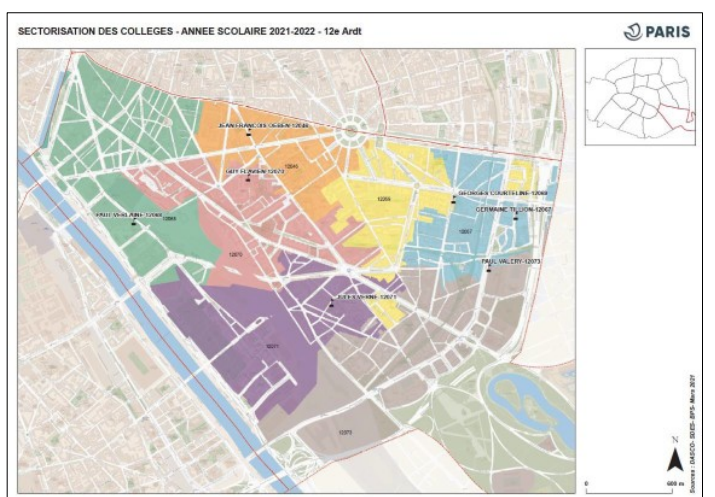
Nous intervenons sur le profil des écoles puisque nous faisons aussi la sectorisation du premier degré, et nous tenons compte aussi de ces questions de mixité dans la sectorisation du premier degré en fonction de l'habitat. Nous allons essayer de redessiner les contours d'une école en fonction de la composition du quartier, de prendre des tronçons dont on sait qu'ils sont plus favorisés pour équilibrer la mixité par exemple, c'est dans le projet de sectorisation. Mais dans le premier degré, nous nous trouvons confrontés au fait que nous n'avons pas de données aussi fines que dans le second degré (Collèges : accès à des données de la base élève du rectorat qui sont des données très détaillées à l'élève). Bien sûr, il y a les données par les quotients familiaux, mais ces données dépendent des maires d'arrondissement et ils ne nous donnent pas tous accès. Cependant il y a des limites à cette approche par les quotients familiaux, car même si 80 % des élèves sont demi-pensionnaires, parfois c'est moins et donc cette approche n'est pas vraiment représentative de l'école et nous sommes alors bloqués. Je vais vous donner un exemple, l'année dernière, j'ai changé les secteurs d'une école maternelle, car je m'occupe aussi de la sectorisation du premier degré.

Sur les trois secteurs proches de l'école, il y avait un secteur où il y avait une trentaine d'élèves. Quand J'ai voulu travailler sur les quotients familiaux que nous avons grâce à la



de 19 % avec 32 % d'élèves défavorisés alors que Courteline a le même profil d'élèves dans le collège que celui de son secteur. Germaine Tillon subit donc vraiment un évitement marqué. Avec la donnée des logements sociaux, nous avons sorti du secteur de Tillion un îlot de logements sociaux pour les affecter à Courteline (petite tache jaune dans le secteur de Tillion) et nous avons élargi le secteur de Tillion de façon plus importante vers l'intérieur de l'arrondissement. La sectorisation de Courteline a été ainsi conçue de façon discontinue. Ce n'est pas aussi important géographiquement que ce que nous avons vu sur Toulouse, mais c'est déjà concevoir une sectorisation, discontinue avec une partie de logements sociaux et avec un nombre d'élèves assez important d'une même école pour créer un effet de cohorte d'élèves dans ce collège Courteline. L'enjeu important pour Tillion est aussi d'élargir son secteur sur le sud en lui affectant la totalité des tronçons d'une école polyvalente. Auparavant cette école était répartie entre le collège Paul Valéry et le collège Tillion, proches de 300 m, et quand ils avaient le «choix» les élèves préféraient aller à Paul Valéry où il n'y avait pas la SEGPA. Nous avons donc sectorisé toute l'école polyvalente sur Tillion dans ce nouveau contexte, tous les CM2 de l'école vont en 6<sup>e</sup> au même endroit. Par ailleurs il fallait alléger les effectifs du collège Paul Valéry, cette sectorisation était donc opportune d'un point de vue démographique et logique pour renforcer la liaison CM2 6e.

Sectorisation actuelle :



PARIS

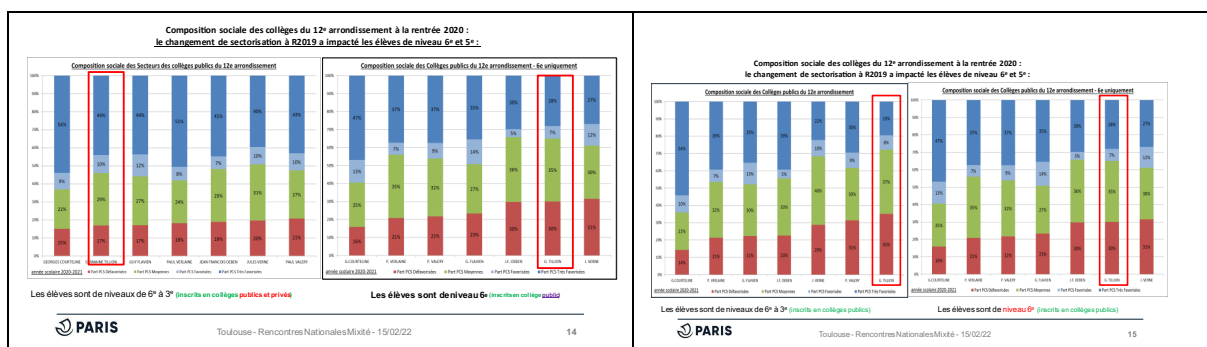
Toulouse - Rencontres Nationales Mixité - 15/02/22

13

## Des évolutions notables en seulement deux rentrées

Ce travail a été rendu possible par une exploitation fine des données du logement social. Ainsi la «tache jaune» correspond à une concentration de logements sociaux véritablement défavorisés dans ce quartier qui est par ailleurs dans l'ensemble plutôt un arrondissement parisien favorisé. Il faut en effet dans le logement social distinguer les logements sociaux intermédiaires qui ne sont pas vraiment défavorisés et le logement social de cette zone qui est des HBM en brique rouge datant des années trente où logent soit des personnes âgées qui sont là depuis longtemps soit des populations défavorisées. Ces données de logement peuvent être croisées avec la base élèves du rectorat, mais aussi avec une couche de données élèves géolocalisés à partir de la base d'inscription des élèves de la ville de Paris. Nous pouvons ainsi compter les élèves de CM1 et CM2 connaître le nombre d'élèves inscrits

à l'école publique ce qui permet d'identifier combien d'élèves de CM2 nous allons impacter dans ce quartier. En comparant cette mesure réalisée pour la rentrée 2019 avec les données de l'entrée 2020, nous avons regardé la différence entre les secteurs puisqu'au départ le secteur de Tillion ne comptait que 35 % de population très favorisée alors qu'aujourd'hui il en compte 45 %.

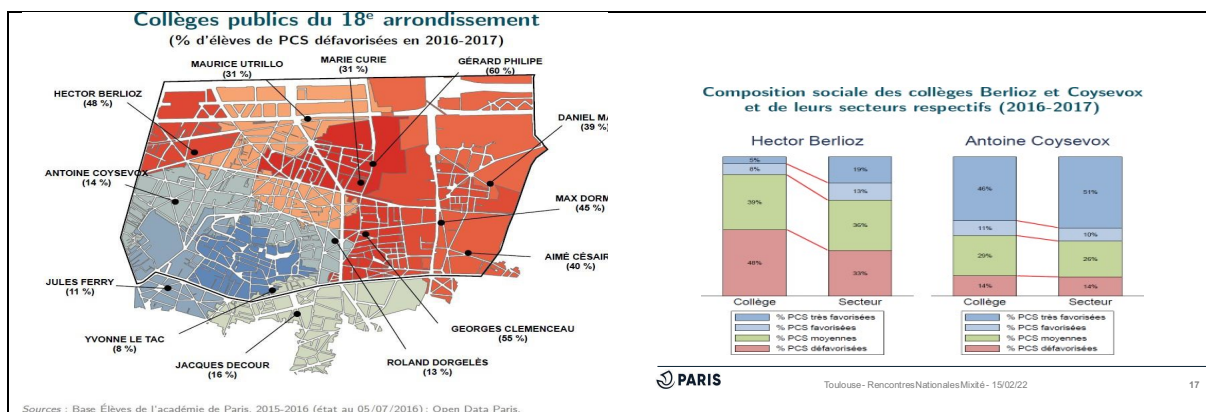


Cette évolution s'est faite seulement entre deux rentrées, avec une nette amélioration des chiffres pour le secteur de Tillion, sans pour autant appauvrir celui de Courteline contrairement aux craintes et aux accusations de dénaturation du collège qui s'étaient exprimées au cours de la concertation. Nous n'étions pas inquiets parce qu'en fait nous avons montré que Courteline reste quand même un collège favori du douzième arrondissement. Lorsque nous regardons le profil social des collégiens entrés en sixième en 2020, Courteline perd 7 % de très favorisés, mais reste quand même un collège dont le profil reste cohérent avec celui de son secteur. Et maintenant Tillion compte 28 % d'élèves de catégories sociales très favorisées parmi ses élèves entrant en sixième en 2020. Si nous comparons le profil des 6e et des 3e de ce collège, nous passons de 19 à 28 % donc un changement notable. Le principal que nous ayons rencontré récemment est très satisfait de voir les changements du climat scolaire. Nous avons dû refaire une mesure de resectorisation pour la rentrée 2022. Nous avons continué à travailler sur les liaisons élémentaires avec une école élémentaire de «l'intérieur de l'arrondissement» pour continuer à recharger le collège avec un école élémentaire favorisée, qui était déjà en liaison avec ce collège, en augmentant les cohortes d'élèves déjà sectorisés.

Il faut aussi préciser que sur Tillion il y a une CHAM musique et que certaines des écoles élémentaires sont en CAPPE, ce qui n'est pas un classement REP d'éducation prioritaire, mais permet de disposer de certains moyens. Il y a la volonté de valoriser ces écoles élémentaires, car nous avons constaté que des élèves évitaient ces écoles élémentaires de Lamoricière et donc ensuite n'allaient pas au collège Tillion. Nous souhaitons améliorer l'attractivité de ces écoles élémentaires avec des dispositifs particuliers. Nous travaillons en lien avec le rectorat pour développer des sections linguistiques, mais créer aussi une section musique puisqu'il y a une classe à horaire aménagée musique qui préexistait à Tillion, mais pour laquelle il faut favoriser un recrutement plus mixte.



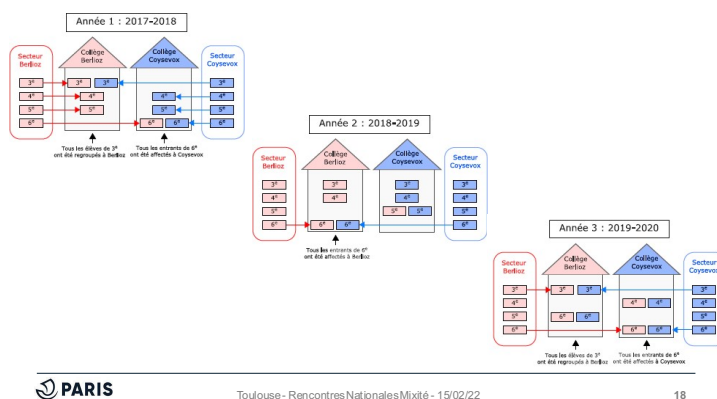
## Un secteur multi-collège avec montée alternée dans le dix-huitième arrondissement



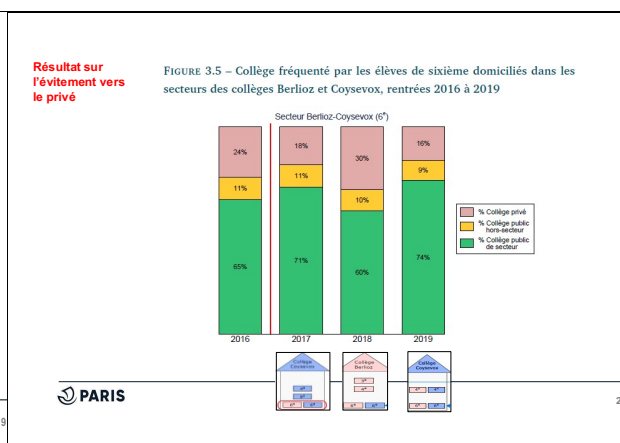
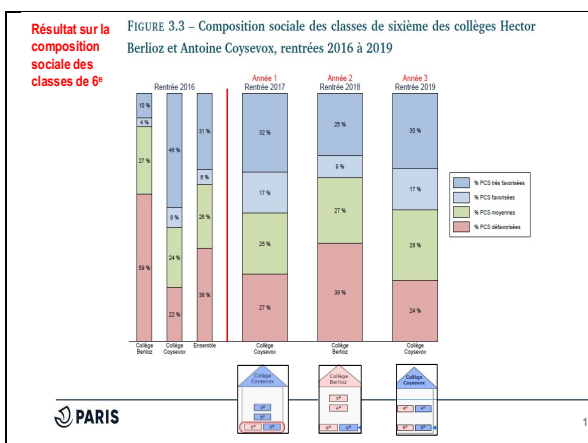
**Zoé BOULARAN :** Je vais seulement donner un exemple de secteur multi-collège dans le 18<sup>e</sup> arrondissement qui fait partie des arrondissements populaires parisiens, à part ce secteur en bleu foncé, le quartier de Montmartre qui est très favorisé. Dans les constats à la rentrée 2015 2016, nous pouvons observer deux collèges très proches géographiquement aux profils sociaux diamétralement opposés, le collège Berlioz avec 48 % de PCS défavorisées, et le collège Coysevox qui n'en compte que 14 %. Ce sont ces deux collèges qui vont être concernés par ce dispositif de secteur multi-collège.

Le principe est que tous les élèves de 6<sup>e</sup> résidant soit sur le secteur de Berlioz, soit sur le secteur de Coysevox dépendent désormais d'un seul secteur qui s'appelle Berlioz/Coysevox. En plus de ces différences entre un collège favorisé et l'autre plus populaire, ces deux graphiques montrent que Berlioz du fait de son évitement était nettement plus défavorisé que ne le laissait penser son secteur de recrutement. Donc nous avons deux collèges, l'un favorisé, pas évité, et l'autre dans un quartier mixte et populaire et qui devient défavorisé du fait de l'évitement. La montée alternée est donc à la fois une alternance de niveaux et de lieu de scolarisation. Avec deux collèges en jeu, quand le dispositif est en place, une année vous avez les niveaux 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> qui sont dans un collège et les niveaux 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> dans l'autre et la rentrée suivante c'est l'inverse. Pour arriver à cette alternance, il a fallu attendre trois rentrées. La première rentrée 2017-18 tous les 6<sup>e</sup> du secteur Berlioz Coysevox ont été affectés à Coysevox et nous avons déplacé les 3<sup>e</sup> de Coysevox à Berlioz pour laisser la place à ces élèves de 6<sup>e</sup>; en effet, il fallait que les capacités d'accueil soient en adéquation avec le nombre d'élèves qui arrivaient.

La deuxième rentrée 2018-19 tous les 6<sup>e</sup> de ce même secteur sont entrés à Berlioz et les 6<sup>e</sup> de la rentrée précédente sont en 5<sup>e</sup> et restés à Coysevox. Pour les autres niveaux, les élèves ont changé de niveaux en restant dans le même collège. Enfin la 3<sup>e</sup> rentrée 2019-20 (il y a une «coquille» sur le graphique : il y des niveaux 5<sup>e</sup>...), les niveaux sont répartis ainsi : 5<sup>e</sup> -3<sup>e</sup> à Berlioz et 6<sup>e</sup> - 4<sup>e</sup> à Coysevox. La rentrée d'après, c'est 6<sup>e</sup> -4<sup>e</sup> à Berlioz et 5<sup>e</sup> -3<sup>e</sup> à Coysevox. Pour cette recherche de mixité, Il n'y a pas eu de mouvement de sectorisation puisque nous avons gardé les mêmes secteurs en n'en faisant plus qu'un.



## De très nettes améliorations dès la première rentrée



Ci-dessus, vous pouvez voir deux résultats quantitatifs, nous avons aussi des analyses qualitatives qui sont encore en cours d'analyse, car il s'agit d'entretiens et de suivis d'élèves. Le résultat de cette expérimentation pour la rentrée 2017 est regardé sur la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> puisque le nouveau processus d'affectation concerne à chaque fois les nouveaux entrants du collège, donc les 6<sup>e</sup>.

À la rentrée 2016 le profil social des élèves de 6<sup>e</sup> à Berlioz est pour 60 % des PCS très défavorisées alors qu'à Coysevox le chiffre de PCS très défavorisées est de 22 %. En 2017 les deux secteurs sont mélangés, le taux de PCS défavorisées est à 27 % : C'est un peu plus qu'à Coysevox en 2016, mais nettement moins qu'à Berlioz. Nous retrouvons un collège avec un profil beaucoup plus mixte pour cette année 2017. L'année suivante tous les 6<sup>e</sup> allaient à Berlioz et l'effet est l'augmentation du taux de PCS défavorisées à 39 %, parce que les catégories sociales les plus favorisées ont quand même un peu évité le collège Berlioz à cette rentrée, mais moins qu'avant 2017 (il y a eu un petit évitement). La rentrée suivante (2019-20), les 6<sup>e</sup> rentrent à Coysevox et là nous retrouvons le profil d'un collège mixte socialement comme nous pouvons le constater sur le graphique. Sur la composition sociale des classes de sixième, nous attendons les résultats de 2020, car c'est une entrée en sixième à Berlioz, pour voir si nous avons encore une augmentation des PCS très défavorisées ou si le taux tend à diminuer. Le profil des élèves de 6<sup>e</sup> est suivi sur chaque rentrée pour voir si la tendance

se maintient et si les profils se stabilisent. Un autre résultat, que nous attendions, était l'évolution de l'évitement vers le privé, car Berlioz étant très évité, ensemble, les deux secteurs réunis : 24 % des élèves résidant dans ces secteurs allaient dans un collège privé en rose à la rentrée 2016, le collège Berlioz étant beaucoup plus impacté que Coysevox. Dès que le secteur multi-collèges a été mis en place à la rentrée 2017, et que tous les 6e ont été affectés à Coysevox, nous constatons que ce taux a diminué et est passé à 18 %. L'année où le collège Berlioz a accueilli les 6e, une augmentation de fuite vers le privé apparaît et ce taux redescend quand c'est le tour de Coysevox d'accueillir les 6e. Nous attendons avec impatience de connaître le taux d'évitement dans le privé pour la rentrée 2020, avec l'accueil des 6<sup>e</sup> à Berlioz. Ces pourcentages pour Berlioz sont pour nous un résultat positif, car nous voyons qu'en termes de composition sociale des 6<sup>e</sup> dans l'établissement il n'y a plus 60 % d'élèves défavorisés : nous sommes à 39 %, c'est déjà une réussite en matière de mixité sociale sur ce collège.

### **S'affranchir d'une image demande plusieurs années et la mobilisation de l'ensemble des acteurs**

**Sophie DUCHATEAU :** Pour conclure, les «images» sur les collèges mettent du temps à évoluer. Nous avons des principaux de collèges qui invitent les familles à venir voir ce qui se passe à l'intérieur de leur collège. Des portes ouvertes sont organisées presque toute l'année pour rassurer les familles et contrer les rumeurs des «radios trottoir» des parents à propos d'image de l'établissement. C'est un engagement sur plusieurs années. Un travail de partenariat important est engagé avec l'ensemble des équipes, les directeurs d'écoles, les principaux, les enseignants, les parents. La Ville de Paris a effectué des travaux dans certains collèges pour rendre les bâtiments plus accueillants. Dans un des collèges, la cour a été réaménagée pour la rendre plus agréable et l'ouvrir sur le quartier ce qui a également changé l'image du collège. Depuis ces expérimentations de la rentrée 2017 puis 2019, la Ville et le Rectorat de Paris ont établi des partenariats concernant les données sociales. Désormais le Bureau de la Prévision scolaire et l'Observatoire parisien de la Mixité et de la Réussite éducative (OPMIRE) travaillent avec des données plus fines permettant une approche de la mixité sociale des collèges parisiens.

### **Montée alternée ou sectorisation «en dentelle» : quels sont les critères de choix?**

**Valérie LE GOFF :** Qu'est-ce qui vous amène à choisir tel outil plutôt que tel autre? J'avais assisté lors d'une précédente rencontre à une présentation de la rentrée alternée, qui me semble être un choix fort. Vous nous avez présenté aujourd'hui d'autres opérations plus fines, dans la dentelle en modifiant plus modestement la sectorisation. Je n'ai pas bien compris pourquoi le choix de telle ou telle expérimentation. Pourquoi ne pas développer la montée alternée dans d'autres collèges?

**Zoe BOULARAN :** Pour un secteur multi-collèges, il faut aussi une volonté politique. Ce qu'il faut savoir c'est que dans le 18<sup>e</sup> arrondissement, la réaction des parents d'élèves, des professeurs et principaux du collège Coysevox le plus favorisé a été très dure, réellement : Il y a eu des blogs interdits par le CSA.



Cette expérimentation a été très compliquée à faire voter. Il y a eu une vraie opposition. Si l'expérimentation a été mise en place, c'est parce qu'elle était portée par le ministère de l'Éducation nationale. Lors des réunions publiques à l'automne 2016 (pour le changement à la rentrée 2017) c'était : «Vous n'avez pas le choix», «cela va se faire». Voyant que l'expérimentation avait marché, nous avons essayé de proposer d'autres secteurs multi-collèges dans d'autres arrondissements parisiens, là où c'était possible parce qu'il faut que spatialement que les établissements soient proches. Souvent dans des quartiers mixtes socialement, nous pouvons avoir des collèges qui ont des profils sociaux différents et qui sont proches, il y a donc beaucoup de possibilités à Paris. Mais... c'est très compliqué, car les mairies d'arrondissement sont réticentes : elles rencontrent très vite une opposition de parents. Le frein est principalement là.

Pour la resectorisation, c'est plus simple, car de toute façon il faut refaire de la sectorisation pour ajuster démographiquement les effectifs aux capacités d'accueil des établissements, donc ce «levier» est plus facile d'accès. Créer un secteur multi-collèges est aussi compliqué pour les équipes pédagogiques : il a fallu convaincre les professeurs à Coysevox comme à Berlioz de n'enseigner que sur deux niveaux. En fait, ils ont plusieurs niveaux sur plusieurs années, mais pendant une année ils ne vont enseigner que les programmes de 6e et de 4e et l'année suivante ceux de 5e et de 3e.

### **La crainte des parents dans les secteurs multi-collèges avec choix régulé par algorithme**

**Sophie DUCHATEAU :** Par rapport à la gestion des affectations par algorithme, les familles sont assez inquiètes de ne pas savoir avec où leur enfant sera. Elles renseignent leur profil et c'est ensuite à l'algorithme de procéder à l'affectation et l'enfant ne sait pas s'il sera avec ses copains de classe. Donc les secteurs multi-collèges avec algorithme ont tendance à inquiéter les familles, contrairement à l'affectation en montée alternée pour laquelle les familles connaissent le lieu de scolarisation à l'avance, et les élèves affectés en 6e.

**Zoé BOULARAN :** Dans cette présentation, l'expérimentation détaillée a très bien fonctionné et a apporté un vrai plus : le profil du collège (Berlioz) a bien évolué positivement au bout de trois quatre années. Berlioz n'a plus la même image, même si l'inertie est assez importante et s'il est difficile de changer cette image quand elle colle à la peau de l'établissement, il y a de moins en moins d'évitement et le climat scolaire est bon. C'est un résultat très satisfaisant. En revanche dans les deux autres secteurs multi-collège, un algorithme de choix régulé est utilisé pour les affectations des élèves : en fonction du vœu des familles et de leur quotient familial, modulé par des critères de priorité de type handicap, l'algorithme affectait l'élève dans un collège ou dans un autre. Les parents en CM2 ne savaient pas dans quel collège sera affecté leur enfant, c'était la loterie. Ils ne savaient pas si le copain ou la copine de classe irait dans le même collège. Avec cette inconnue, l'adhésion des familles n'a pas été au rendez-vous et certaines ont préféré inscrire leur enfant dans un établissement privé. L'algorithme a été «biaisé», car il y avait une affectation plutôt mixte sur le papier et à la fin nous ne retrouvions pas du tout de mixité dans les collèges (familles parties dans le privé, ou QF non renseigné lors de la répartition des élèves dans les collèges). Le bilan est donc plus

contrasté. Au total il n'y a eu que ces trois secteurs multi-collèges, pour l'instant les autres projets ont avorté.

## NÎMES : FERMETURE DE COLLÈGE ET RESECTORISATION EN DOMINOS

### Une faible mixité sociale dans les collèges publics nîmois

**Mabrouka ZADI** : Directrice éducation sport jeunesse au département du Gard

Je ne vais pas reprendre les enjeux que nous partageons tous, mais rappeler que sans une forte volonté politique la sectorisation à Nîmes n'aurait pas pu se matérialiser comme elle a pu le faire dans l'ensemble du territoire. C'est un élément fondamental. Le territoire nîmois en 2016, c'est onze collèges publics et cinq collèges privés, le département du Gard comptant au total cinquante-trois collèges publics et dix-huit collèges privés. 8392 élèves à l'époque; deux tiers dans le public et un tiers dans le privé aujourd'hui pour un total de 38000 collégiens dans l'ensemble du territoire gardois. À Nîmes on constate un fort taux de CSP défavorisé à plus de cinquante-trois pour cent avec une forte ségrégation sociale puisque quatre collèges sur deux quartiers prioritaires en politique de la ville sont très ségrégués.



### Re-sectorisation en dominos : Cartographie scolaire de Nîmes en 2016

Sur le territoire nîmois des constats de fragilité prégnants :

- 11 collèges publics et 5 privés (en 2015)
- 8392 élèves nîmois (2/3 dans le public, 1/3 privé)
- 53 % de CSP défavorisés
- Une **ségrégation sociale** liée à la **ségrégation résidentielle** avec un fort évitement de certains collèges
- Situation sociale des collèges publics et privés plus défavorisée que la moyenne académique et départementale (IPS) :

	ACADEMIE	GARD	Nîmes
Collèges privés	112	107	104
Collèges publics	99	99	87
Collèges publics & privés	102	101	93

2



À l'époque nous avons fait un comparatif entre l'IPS de l'académie du Gard et Nîmes. Dans les collèges privés, l'IPS est à cent quatre donc au-dessus du seuil de cent considéré comme un collège assez équilibré. On voit que les collèges publics à Nîmes ont un IPS moyen à quatre-vingt-sept. Pour l'ensemble des collèges, publics et privés à Nîmes cet IPS est de quatre-vingt-treize, donc on n'atteint pas l'équilibre. Il faut donc faire le constat de la fragilité de la mixité sociale sur le territoire de Nîmes.

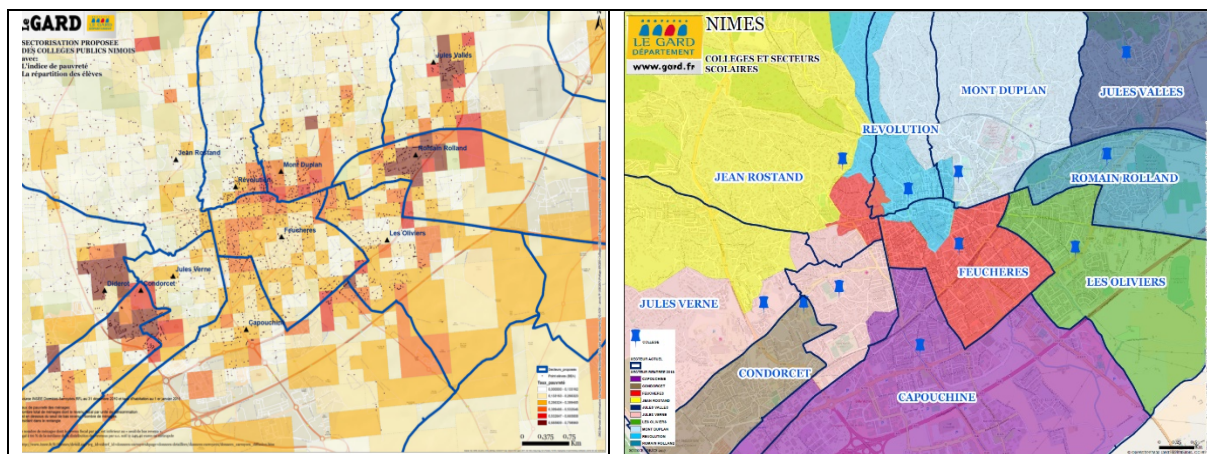
## **La décision forte de fermer un collège ségrégué et évité**

Le point de départ de la démarche qu'on a appelée «sectorisation par effet domino» part de la fermeture d'un collège localisé dans un quartier prioritaire identifié comme quartier politique de la ville qui perdait de plus en plus d'élèves. En 2016 il accueillait deux cent soixante-dix élèves pour une capacité de six cents élèves. Ces locaux étaient donc sous-utilisés avec une baisse constante des effectifs des locaux malgré des moyens déployés par la collectivité. Il a donc été décidé de le fermer. C'est aussitôt posé la question de la façon dont on pouvait répartir les effectifs de ce collège. Pour faire ce travail, il fallait prendre en compte les points de vigilance dont on a parlé ce matin. Il fallait établir un partenariat avec les collectivités du territoire en l'occurrence avec la ville de Nîmes, Nîmes métropole pour la question des transports, mais aussi avec la DSDEN. Le Dasen, pour le dire trivialement, a mouillé la chemise, car il a été très en soutien de cette démarche de resectorisation. Des concertations ont été mises en place sur l'ensemble du territoire nîmois avec un accompagnement des familles issues de ces quartiers prioritaires, mais aussi des familles des collèges accueillants. Ce qui s'est fait non sans mal. Il a fallu aussi mettre en place un accompagnement des équipes éducatives à la fois celle du collège de départ et celle du collège d'arrivée.

## **Un effet domino englobant huit collèges de l'ouest nîmois**

Cette resectorisation est fondée sur un travail en «Effet domino» sur les collèges du secteur étudié : il s'agissait d'aller au-delà du périmètre des quartiers dits prioritaires socialement homogène et d'englober, de couvrir tout le territoire Nîmois pour donner à chacun de vraies opportunités de réussites. Effet domino, car on a tenu compte des capacités des collèges à recevoir les élèves du collège Diderot qui a été fermé. Huit collèges ont donc été concernés sur la ville par cette resectorisation. Le parti pris a été de faire correspondre une école avec un collège sachant que sur la ville de Nîmes, comme à Alès, on est à une sectorisation à la rue. Dans le reste du département, la sectorisation se fait au niveau des villages.

La particularité de cette sectorisation, c'est que nous l'avons faite en une seule fois. On n'a pas attendu de faire d'abord les sixièmes puis les cinquièmes puis les quatrièmes et à l'issue on ferme. C'est l'ensemble des élèves du collège qui ont été dispatchés sur deux collèges différents en une seule fois, ce qui a concerné les deux cent soixante-dix élèves. On est parti des observations sociales et des cartographies sur les taux de pauvreté qu'on a superposées à la cartographie des secteurs des élèves. Les deux collèges fortement impactés directement à l'issue de la fermeture du collège Diderot sont les collèges Jean Rostand et Jules Vernes. On a subdivisé les élèves de Diderot; cent vingt sur Jean Rostand et cent dix sur Jules Vernes et on avait projeté l'accueil de quarante élèves dans le privé. Les élèves qui avaient des dérogations et qui étaient hors secteur dans les collèges d'accueil ont pu finir leur scolarité dans leur collège d'accueil, mais sur la resectorisation, toutes les zones resectorisées c'est la sectorisation, qui s'est appliquée, il n'y a pas eu de dérogations et il n'y a pas eu de possibilités pour les élèves des zones soustraites de terminer leur scolarité dans leur collège initial.



Le collège Jules Vernes est situé à proximité du quartier prioritaire Pissevin Valdegour ou est situé le collège Diderot. Il avait une capacité d'accueil suffisante qui lui permettait d'accueillir la centaine d'élèves du collège Diderot. Pour le collège Jean Rostand cela a été un peu plus problématique et a nécessité de faire jouer l'effet domino, car ce collège était déjà au maximum de sa capacité d'accueil. Pour accueillir la centaine d'élèves qui venaient de Diderot il fallait redistribuer des élèves sur le collège de proximité géographique et ainsi de suite provoquant donc l'effet domino. On a affecté des enfants de Diderot à Jules Vernes et à Jean Rostand. Puis des enfants de Jean Rostand ont été affectés au collège Révolution et ainsi de suite avec les collèges Mont Duplan, Capouchiné; Feuchères en tenant compte bien sûr à la fois de la capacité du collège, des IPS du secteur pour déplacer les élèves des secteurs défavorisés vers les secteurs favorisés et inversement, et, élément important, de la proximité géographique.

### En 2016 2018, un soutien appuyé et constant de la rectrice et du Dasen

**Marinette de MALVINSKY :** L'éducation nationale a-t-elle respecté en matière d'affectation l'impossibilité pour les élèves de rester dans les collèges pour les élèves qui avaient commencé leur scolarité? Parce que c'est une petite difficulté que nous avons rencontrée à Toulouse où l'éducation nationale nous dit de plus en plus qu'un élève qui a commencé sa scolarité a le droit de la terminer là où il l'a commencé. Et les services académiques sont un peu frileux sur cette situation-là. Ce qui peut compromettre l'efficacité de la sectorisation quand on veut qu'elle soit massive.

**Mabrouka ZADI :** Effectivement le Dasen qui était Laurent Noé à l'époque, et qui nous a quitté pour une fonction au niveau national au comité national d'évaluation a été très partie prenante et a tenu cet engagement avec le soutien de la rectrice. Il a su aussi mobiliser le rectorat avec l'appui de la rectrice d'alors, qui a été très allante dès le départ de ce projet mixité, en particulier sur ces enjeux-là et on a pu poser ce principe de base, car dans le cas contraire cela pouvait compromettre la réussite de l'opération. Des concertations ont démarré fin de l'année scolaire 2016 2017 avec les communautés éducatives, les représentants des personnels, les syndicats des chefs d'établissements. Cela a été assez compliqué notamment pour ce qui concerne la communauté éducative de Jean Rostand qui était le collège favorisé. Nous avons eu des problèmes avec les parents d'élèves; avec les enseignants, avec le chef

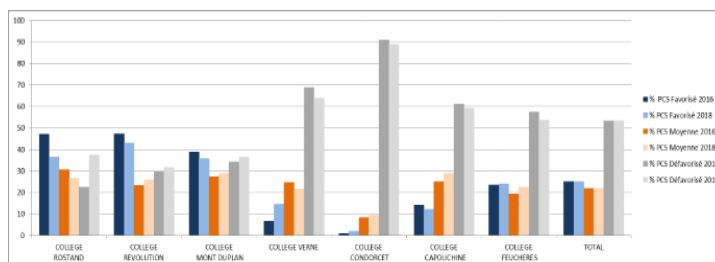
d'établissement et sans l'appui de la DSDSEN nous n'aurions pu aboutir. Il y a eu des articles dans les journaux, une instrumentalisation de la presse, des familles, etc. Le préalable qui était une volonté politique forte c'est aussi d'assumer du mécontentement qui peut se matérialiser parfois de façon très critique et très désagréable aussi. On n'aime pas politiquement que ça fasse trop de bruit, en tout cas des bruits trop désagréables donc il fait bon. C'est très important, car ça peut capoter d'un instant à l'autre. Des propositions ont été soumises pour avis au CDEN à l'automne 2017, suivies d'un vote par l'assemblée délibérante du conseil départemental fin 2017 et une application à la rentrée 2018 en une fois et sur l'ensemble des collèges. Donc pratiquement tous les collèges publics de la ville ont été concernés. Le collège Condorcet qui est situé à proximité du collège Diderot qui est également en quartier prioritaire n'a pas été traité, car il ne permettait pas d'améliorer la mixité sociale.

### Une amélioration nette de la mixité dans les collèges nîmois à l'exception du collège Jules Vernes



#### Re-sectorisation en dominos : Les effets sur les IPS

Une mise en application de la nouvelle «sectorisation» à la rentrée de septembre 2018



Quand on regarde l'évolution des IPS entre 2016 et 2018, on constate que sur Jean Rostand, Révolution, et Mont Duplan, la mixité sociale a été améliorée. Elle a été très peu améliorée dans le reste des établissements. Le collège Jules Verne n'a pas eu d'amélioration de sa mixité, car il y a eu des évitements de ce collège par les écoles les plus favorisées du secteur malgré une coloration pédagogique renforcée au niveau des langues pour en faire un collège international. Il y a eu de l'anglais européen, de l'allemand, du design et du sport avec le handball, mais malgré cette coloration pédagogique et cet effort fait par l'éducation nationale au niveau de la carte des formations le collège a été tout de même évité. Donc cela a été un échec pour le collège Jules Verne même si on dit qu'il faut attendre un certain temps avant que l'attractivité puisse produire ces effets. Mais à ce jour ce n'est pas le cas. En ce qui concerne le collège Condorcet qui n'a pas été traité, c'est un point problématique au niveau de la ville de Nîmes. Une réflexion est en cours pour traiter ce collège excentré sur l'ouest de la ville en mélangeant et en mixant les populations avec des collèges hors de la ville, car

aujourd'hui il n'y pas de mixité sociale du tout dans le secteur d'implantation de ce collège. Il est dans le QPV Pissevin qui est un des quartiers parmi les plus pauvres et les plus ségrégués de la ville de Nîmes avec une population homogène et défavorisée. Cela pose aussi bien sûr le problème de la politique d'habitat. Dans une ville de Nîmes qui compte environ cent cinquante mille habitants, ce quartier qui concentre dans du logement social huit à dix mille habitants est une véritable petite ville. Mais nous ne baissons pas les bras. J'ai mis en exergue également l'absence de mixité sociale à Jules Verne, mais une mixité sociale réussie à Jean Rostand même si ça a été un peu compliqué et qu'il a fallu l'accompagner pour favoriser l'intégration des nouveaux élèves notamment avec de l'accompagnement pédagogique. Ainsi on a organisé des olympiades pour créer de la cohésion, le département a renforcé certaines actions au niveau du collège pour intégrer ces nouveaux élèves.

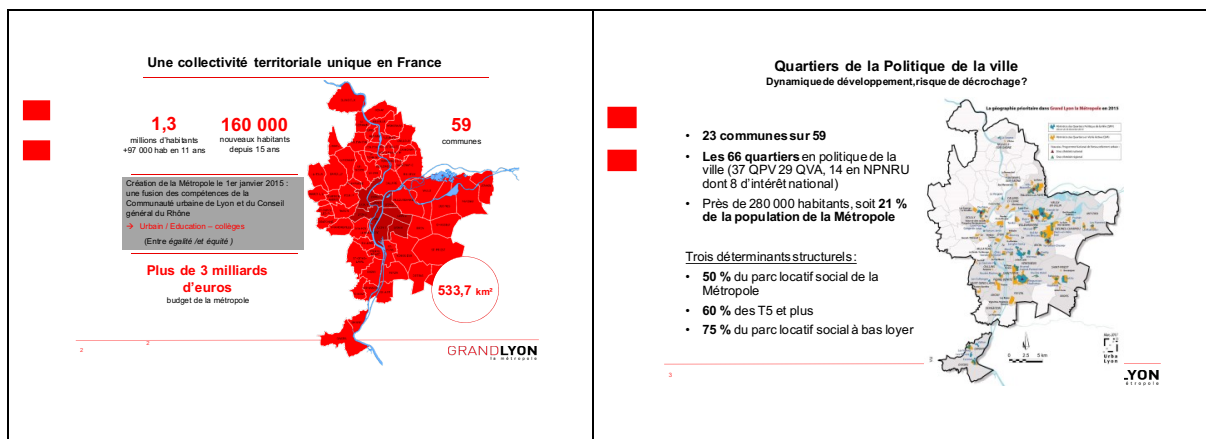
### **Une attention particulière aux mesures d'accompagnement des familles : transport et restauration**

Une attention particulière a été apportée aux transports, car les anciens collégiens de Diderot doivent faire entre trente-cinq et quarante minutes de trajet quand tout va bien pour se rendre à Jean Rostand. Il n'est pas évident de prendre le bus et de faire quarante minutes dans les transports d'autant que ces enfants-là ne mangeaient pas à la cantine. Seuls trois ou quatre étaient inscrits, tous les autres rentraient chez eux. Ça a donc été un peu compliqué au départ pour les familles. Il a fallu que le chef d'établissement se rende sur le quartier pour expliquer aux familles tout le bénéfice qu'il y avait à manger à la cantine même si c'était un peu plus cher, car la politique de restauration collective du conseil départemental est différente. Nous avons un tarif plafonné à trois euros cinquante alors que pour le primaire la tarification est établie en fonction du quotient familial allant de cinquante centimes à huit euros pour les plus favorisés. Cela génère un coût pour les familles, mais en même temps nous leur avons expliqué que la restauration c'était en même temps un moment où ils pouvaient se rencontrer avec les autres enfants et tisser des liens dans la cour de récréation pendant le temps méridien. Ce travail a donc été fait par le chef d'établissement qui s'est déplacé dans le quartier, en lien avec les associations du quartier pour expliquer ce point de vue aux familles.

### **LYON : création d'un observatoire et démarche partenariale**

#### **De la mixité résidentielle à la mixité sociale dans les établissements scolaires?**

**Frédéric RAYNOUARD** : Pour le territoire de la Métropole de Lyon, je vais présenter plutôt un processus en marche qu'une réalisation. Cette question est en travail à la métropole depuis 2017. Il a fallu attendre l'arrivée d'un nouvel exécutif après les élections de 2020 pour relancer le processus, que je vais vous présenter. On entend souvent qu'il faut d'abord régler la question de la mixité résidentielle avant de traiter de la mixité dans les établissements scolaires. Mais ce n'est pas si simple que cela et je vais vous montrer qu'il peut y avoir d'autres réponses et qu'en fait, il est nécessaire de conduire les deux objectifs en parallèle. Dans cette optique, j'ai choisi d'intituler mon intervention «de la mixité résidentielle à la mixité sociale dans les établissements scolaires»

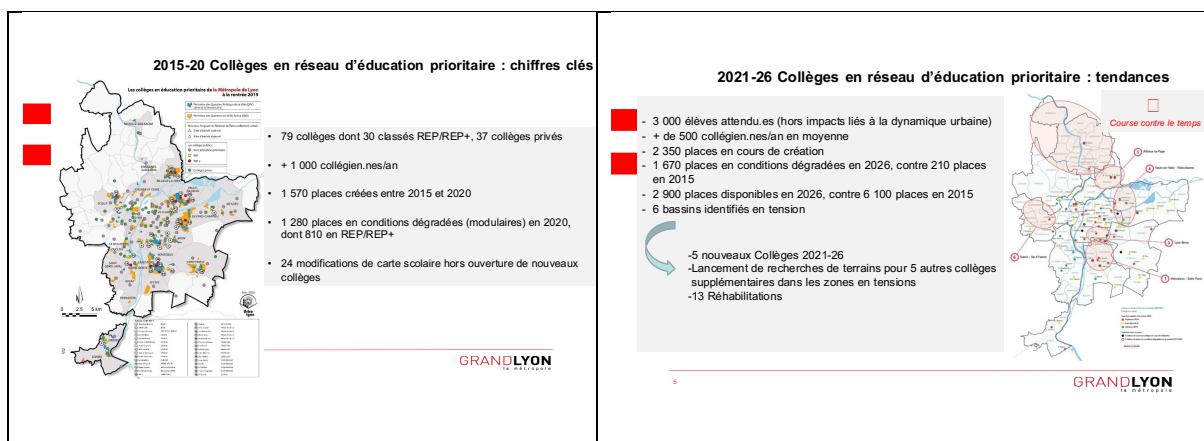


La Métropole de Lyon, c'est un million trois cent mille habitants, cinquante-neuf communes avec 66 quartiers classés en politique de la ville et 30 réseaux d'éducation prioritaires, qui à la différence de Toulouse sont pour nombre d'entre eux situés dans des communes en dehors de la ville-centre Lyon. La politique de la ville concerne vingt-trois communes, qui représentent quatre-vingt-cinq pour cent de la population de la métropole. La politique de la ville est donc au cœur de la politique de la métropole lyonnaise. C'est la seule collectivité en France qui ait fusionné les compétences d'une communauté urbaine et d'un conseil départemental. Donc la métropole a compétence à la fois dans l'urbain et dans l'éducation et le social regroupés au sein d'une administration unique. J'ai rajouté égalité et équité, car autant la communauté urbaine est une collectivité, que je dénommerai «d'équité» — par exemple, à l'époque de la communauté urbaine, Vaulx-en-Velin, qui représente quatre pour cent de la population du grand Lyon, la communauté urbaine injectait huit pour cent du budget métropolitain, dans une logique de rattrapage. Le conseil général était plutôt dans une approche égalitaire, et attribuait les mêmes moyens, une restauration, du matériel informatique, par exemple, au collège de Francheville, ville de l'Ouest lyonnais, et au collège de Vaulx-en-Velin ou des Minguettes à Vénissieux. Cette tension entre «égalité» et «équité» est importante pour appréhender le processus autour de la mixité sociale.

Comme je le disais, la politique de la ville sur la métropole de Lyon, c'est vingt-trois communes, soixante-six quartiers dont quatorze quartiers en rénovation urbaine. Ceci correspond à vingt et un pour cent de la population de la métropole. Cependant, trois déterminants structurent ces quartiers : ils représentent près de cinquante pour cent du parc HLM de la métropole. C'est près de soixante pour cent des T5 et soixante-quinze pour cent du parc locatif à bas loyer. Ces quartiers ont un rôle très important dans les parcours résidentiels. Quand vous cherchez à loger quelqu'un dans le parc HLM, si vous êtes une famille nombreuse, si vous avez de très faibles revenus, près d'une fois sur deux, ce sera dans ces quartiers. Cette structure du parc social impliquera pour longtemps une homogénéité de la population et une difficulté à la mixité sociale.



## Une course de vitesse pour répondre aux dynamiques de la démographie scolaire

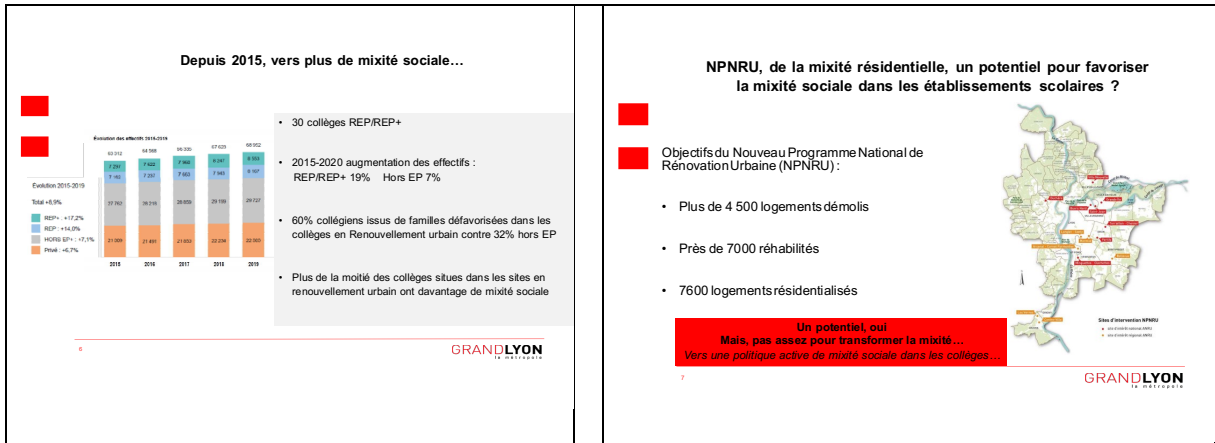


La métropole compte soixante-dix-neuf collèges publics, dont trente en REP et REP+, et trente-sept collèges privés. Sur cette période, plus de mille collégiens supplémentaires par an ont été accueillis. Mille six cents places ont été créées entre 2015 et 2020, mais 1300 places en conditions pas optimums avec des bâtiments modulaires. La création de la nouvelle métropole a quelque peu ralenti les politiques d'investissement dans les collèges. Ce ralentissement, conjugué à un dynamisme démographique important, conduit qu'on est aujourd'hui dans une course contre le temps pour produire quantitativement des collèges. Dans le même temps, vingt-quatre modifications de carte scolaire ont été réalisées. Cela ne transforme pas les équilibres sociaux, mais produit ce que l'on peut appeler des «petites mixités». Les équilibres bougent, mais à la marge. Pour la période 2021-2026, les tendances d'évolution actuelle nous font attendre plus de trois mille élèves ce qui fera à peu près cinq cents collégiens par an. Il est prévu de construire près de deux mille quatre cents places dans six bassins d'habitat, où il faudra construire cinq nouveaux collèges.

Depuis 2015, cette augmentation de population scolaire se fait surtout dans les établissements d'éducation prioritaire. On compte soixante pour cent d'élèves défavorisés dans les quartiers en renouvellement urbain, alors qu'en dehors de ces territoires ils sont en moyenne autour de trente pour cent. Aujourd'hui, avec les opérations de renouvellement urbain, plus de la moitié des collèges en site de renouvellement urbain ont gagné davantage de mixité. Cependant, ce gain manifeste reste faible au regard des enjeux. Le renouvellement urbain, c'est quatre mille cinq cents logements démolis dans le premier programme national de renouvellement urbain (PNRU), terminé il y a deux ans. Il y a un potentiel d'accroissement de mixité dans le renouvellement urbain. La mixité résidentielle peut aider la mixité sociale dans les établissements scolaires, mais c'est insuffisant, pour ré équilibrer à court terme. La politique d'intervention sur la mixité est une politique qui cherche à accrocher éducation, politique de la ville et renouvellement urbain. Localement on constate des tensions très fortes entre nouveaux et anciens habitants, on a par exemple des départs «anticipés». Les trajectoires résidentielles aujourd'hui sont très marquées au niveau du collège. Dans le primaire on n'observe pas des ménages qui arrivent ou partent des territoires en fonction de la localisation de telle ou telle école primaire, par contre on observe ces départs ou ces



arrivées en fonction du collège qui devient une pièce maitresse dans les projets de renouvellement urbain.



## De fortes ségrégations sociales et un important évitement scolaire

Au niveau des écarts de mixité, on l'a vu avec tous ceux qui ont pu travailler sur le fichier «Élèves», nous avons des écarts importants entre la mixité interne à l'établissement et celle externe du périmètre scolaire, ce qui s'explique par un évitement scolaire. Nous avons ainsi des collèges avec un fort évitement, une faible attractivité, qui créent de fortes ségrégations sociales dans les collèges avec des taux moyens de soixante pour cent d'élèves issues de familles défavorisées, quand dans les collèges des quartiers favorisés, ce taux tombe à trente voire vingt pour cent, sans parler des collèges privés où ces taux sont encore plus bas.

## Mixité sociale, un processus en trois phases

Où en est-on donc de ce processus de mixité aujourd'hui? La phase 1 correspond donc au renouvellement urbain, qui produit de la mixité résidentielle. Le Nouveau Programme de Renouvellement urbain (NPNRU) avec quatorze sites a pour objectifs de démolir et reconstruire des logements, diversifier cet habitat, réhabiliter et construire des équipements publics, notamment scolaires, et d'accompagner ce renouvellement urbain par de «petites» sectorisations favorisant la mixité sociale dans les établissements scolaires. La phase 2, dans laquelle nous sommes à ce jour, est une phase d'acculturation et d'objectivation des phénomènes de mixité, pour poser les fondamentaux et les priorités. Aujourd'hui, un certain nombre d'études, publications ont été produites (Éducation prioritaire, décrochage scolaire, etc.), un séminaire réunissant tous les acteurs œuvrant autour de la mixité sociale a été organisé. Pour l'objectivation, la mise en place d'un observatoire est en cours, piloté par la Métropole. Depuis trois ans, une démarche d'accueil de tous les nouveaux enseignants qui arrivent de la maternelle aux collèges sur les réseaux d'éducation prioritaire REP+ a été lancée. Elle permet à ces enseignants qui ne connaissent pas ces quartiers et leurs habitants, dans lesquels ils ont parfois été nommés sans choix, de favoriser la compréhension de la

mixité sociale, de découvrir des ressources, de donner envie de développer des projets, et de favoriser la baisse des rotations de personnel, beaucoup plus forte dans ces quartiers. Les Cités éducatives, 7 sur la Métropole sont des démarches intéressantes dans lesquelles vont pouvoir s'inscrire un travail autour de la mixité sociale dans les établissements scolaires.

### Description synthétique de la politique mise en oeuvre

- Nature de l'intervention :** Education, Politique de la ville et Renouvellement urbain
- Diagnostic** ayant conduit à ce choix :
  - d'une part, local : tensions nouveaux et anciens habitants, départs anticipés, écart de mixité sociale interne / externe aux collèges
  - d'autre part, métropolitain : fortes ségrégations sociales entre collèges
- Moyens et institutions mobilisés :** Métropole (Direction Education/PV, AMO), communes, Education Nationale, Préfecture, CNESCO

Processus : 3 phases

**GRAND LYON**

### Process de mixité sociale...

L'éducation : un pilier de l'attractivité des territoires

« Mixité en amont »

« Mixité mise en oeuvre »

**Phase 1**

- Renouvellement urbain, mixité résidentielle
- Rhabilitations, construction établissements scolaires
- « Petites » sectorisations

**Phase 2 :**

- Acculturation (études, séminaires)
- Objectivation (observatoire)
- Priorisation EP
- 1ers tests sur attractivité : Totem, accueil nouveaux enseignants,
- Évaluation inter Cités éducatives

**Phase 3 :**

- Détermination de territoires d'expérimentation
- Pistes de réflexion : montées alternées, sectorisation, multi-collèges, « busing », offre scolaire
- Médiation sociale et climat scolaire
- Accompagnement parents, associations, enseignants en réflexion

**GRAND LYON**

## La définition de territoires d'intervention pour passer à l'action

La phase 3 est celle des territoires d'expérimentation, qui est en cours de validation. Un premier territoire d'expérimentation a été validé. Une phase diagnostic va démarrer prochainement associant Éducation nationale, Métropole, communes, associations, notamment parents d'élèves. Des resectorisation en domino à partir de la livraison de collèges neufs sont réalisées. En ce qui concerne l'offre scolaire, deux collèges ont bénéficié de la démarche Totem dont l'objectif vise à donner une identité positive et repérable à ces collèges à travers des interventions conjuguées de la Métropole et de l'Éducation nationale en faisant jouer les synergies des différents leviers mobilisables (aménagement et rénovation des bâtiments, projets pédagogiques innovants, actions éducatives, organisation du temps et de l'espace scolaires...).

Un travail de refonte de la prévention spécialisée avec un recentrage des interventions, d'une part, avec des équipes vers les plus de seize ans «dans la rue» et d'autre part, des équipes dédiées sur les 10-16 ans dans les collèges en Éducation prioritaire. En parallèle, une réflexion est conduite autour de médiation sociale au sein des collèges les plus sensibles, complétée d'une équipe métropolitaine mobile intervenant ponctuellement en fonction des difficultés liées au climat scolaire dans certains collèges.

## L'opération totem

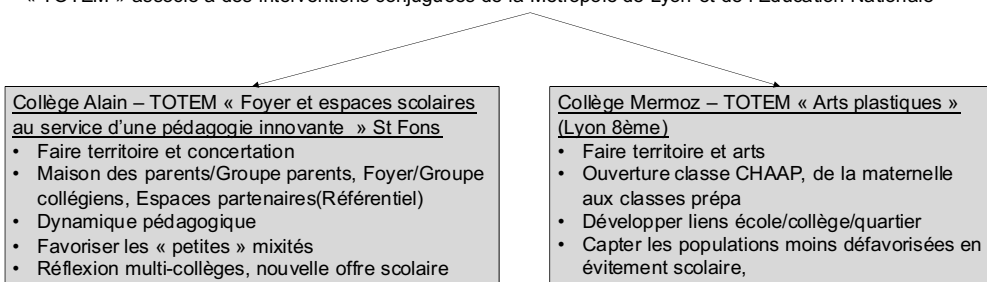
Une démarche dite «Totem» a été lancée il y a trois ans autour de l'objectif de faire territoire et alliance éducative en site de renouvellement urbain, de travailler sur un renforcement des identités positives des établissements. Par exemple, dans un premier collège, le collège Alain situé dans la commune de Saint-Fons, il a consisté à innover sur le foyer des collégiens et les espaces scolaires autour de pédagogies innovantes. Une concertation approfondie a été organisée avec les parents; les élèves, les enseignants. Un certain nombre de thèmes sont

ressortis de cette concertation comme la Maison des Parents, l'espace partenaire qui ont été intégrés dans le référentiel des collèges de la Métropole. Aujourd'hui, un aménagement pour chaque niveau de classe, sixième, cinquième, quatrième, troisième avec une dynamique de travail avec l'équipe pédagogique du collège est en cours.

## **Expérimentation « TOTEM »** *Faire territoire / faire alliance éducative*

Dans des sites en renouvellement urbain, développer une attractivité, d'une part, dans un collège enclavé, ségrégué et d'autre part, dans un collège dans un territoire urbain à fort potentiel de mixité sociale

Cette démarche vise à donner une identité positive et repérable aux collèges à travers un projet d'établissement « TOTEM » associé à des interventions conjuguées de la Métropole de Lyon et de l'Éducation Nationale



10

**GRAND LYON**  
la métropole

Dans un second collège, le collège Jean Mermoz à Lyon 8e, la démarche Totem a consisté en l'ouverture d'une classe à horaires aménagés arts plastiques (CHAAP). Cette CHAAP profite à tout le collège, mais surtout rayonne sur le quartier avec un correspond «Arts plastiques» dans chaque école du Réseau d'Éducation prioritaire et au lycée aussi. Une salle d'exposition ouverte sur le territoire a été aménagée où des expositions sont proposées, animées par les collégiens. Ce collège va être prochainement réhabilité et un travail est en cours pour associer la CHAAP au programme de rénovation. En associant la dynamique CHAAP pour créer ce futur collège autour des arts plastiques. On est bien sûr sur le lien école collège quartier et l'enjeu est bien de capter les populations les moins défavorisées qui sont souvent en évitement scolaire. Ce type d'opération, renforçant l'attractivité, cherche à capter des populations diverses et ainsi favoriser les «petites» mixités.

### **Le travail sur les petites mixités**

Travailler sur les «petites» mixités consiste à partir des écoles. On repère des écoles où au lieu d'avoir quatre-vingts pour cent des élèves qui vont dans le collège de secteur, seuls, soixante-quinze ou soixante-dix pour cent y vont. Ces cinq ou dix pour cent ne bouleversent pas le climat scolaire, mais quand ils vont dans le collège, l'impact sur l'ambiance scolaire est manifeste. Ce n'est pas la «grande» mixité, mais ça peut-être un premier pas. En attendant une mixité plus grande liée à la mixité résidentielle que nous souhaitons, les «petites» mixités

sont un accélérateur qui peut dynamiser le travail de l'équipe pédagogique et qui peut rééquilibrer des situations problématiques. Il faut ajouter que l'écart entre les populations nouvelles qui arrivent, qui sont souvent des catégories sociales plus favorisées, et dont les enfants sont en avance scolairement, et ceux qui sont moins favorisés, parfois en décrochage scolaire peuvent poser problème aux enseignants. En effet, ceux-ci doivent gérer des classes à fort mélange de mixité qui exigent une pédagogie adaptée pour laquelle ils ne sont pas forcément préparés et qui demandent un accompagnement.

## Des premiers résultats limités

### Quelques résultats ...

- Evolution de la composition sociale des établissements
- Evolution des mécanismes d'évitement constatés -> mise à jour des données
- Premiers impacts sur les élèves



Sur l'ensemble de l'agglomération, si les enfants issus de familles de CSP moyennes restent stables, sur les collèges en Réseau d'éducation prioritaire, on observe une légère augmentation. C'est une conséquence notamment du renouvellement urbain, lié à la nouvelle mixité résidentielle.

### Obstacles et perspectives

Parmi les obstacles il faut citer la concurrence des priorités, en particulier la pression d'une action rapide pour répondre aux besoins quantitatifs liés aux évolutions démographiques et aussi la séparation des compétences, où se pose la question du comment articuler la question pédagogique et celle de la construction et de la sectorisation, qui relèvent d'entités différentes alors que comme on l'a vu les politiques de mixité ont besoin d'agir sur les deux éléments concomitamment.

#### Les perspectives :

- Démarrer l'expérimentation sur des territoires d'intervention, mettre en place un observatoire de la démographie scolaire et de la mixité croisé avec les communes, car les communes ont une connaissance fine, à travers leurs écoles des publics concernés, et le

travail sur les petites mixités doit se faire avec les écoles primaires, pour diminuer l'évitement scolaire et mettre en place un accompagnement adapté de lutte contre cet évitement.

- Les nouvelles interventions de l'éducation spécialisée en lien avec les collèges

### **Le caractère marginal des possibilités d'action sur le peuplement**

**Questions :** Qu'avez-vous mis en place en direction du privé, pour quels résultats? Par rapport à la mixité résidentielle au-delà de l'action sur l'offre d'habitat est ce que vous travaillez sur les politiques de peuplement des bailleurs sociaux?

**Frédéric RAYNOUARD :** Soixante-quinze pour cent des logements sociaux dans les QPV de la Métropole sont des logements «PLAI», soit à faible niveau de loyer. Aucune politique de peuplement ne pourra changer cet état de fait, la classe moyenne n'ira pas dans du «PLAI». La question de l'offre d'habitat est essentielle, mais le levier du peuplement agit à la marge. Par contre, que cela se passe bien entre anciens et nouveaux est l'enjeu de ces quartiers. L'objectif est que les nouveaux occupants ne déménagent pas trop rapidement, que leurs enfants aillent dans les écoles et collèges du quartier avec les enfants des familles qui occupent des logements à bas loyer. D'où la nécessité d'avoir une offre éducative et un bâti de qualité et attractif.

### **VENDÔME : L'importance de concevoir des politiques de mixité sociale dès l'école primaire**

Sam BA. Je vais présenter un projet qui concerne le premier degré alors qu'on a beaucoup parlé du collège. Pour rappel contrairement au second degré, les écoles du premier degré en termes d'affectation scolaire relèvent de la compétence du maire et du conseil municipal, tout ce qui est sectorisation et affectation des élèves dans les écoles, ce qui n'est pas le cas dans le second degré qui est une compétence partagée entre le Conseil département et l'inspection académique. Aujourd'hui la politique nationale de mixité sociale cible le second degré. Les inflexions législatives qui ont eu lieu en 2014 et 2015 ne concernent aujourd'hui que le collège. C'est donc à partir de leur libre volonté, avec leurs moyens, que les communes prennent leur libre volonté pour faire des expériences de mixité sociale à l'école. C'est d'ailleurs ce qui me gêne quand on parle généralement de mixité sociale à l'école on parle essentiellement de mixité sociale dans les établissements du second degré, il n'y a pas de politique de mixité sociale à l'école en termes de politique nationale et ça crée une confusion.

### **L'exemple de la commune de VENDÔME en Loir-et-Cher**

La ville de Vendôme se trouve en région centre dans le département du Loir-et-Cher. Elle fait partie du Pôle régional de l'axe ligérien Tours-Blois-Orléans et est la troisième grande ville du département après Blois et Romorantin. Elle compte environ 17000 Habitants et fait partie d'une communauté d'agglomération de soixante-cinq communes dont elle est la ville centre. Elle est à 42 minutes de Paris par le TGV, ce qui contribue à la rendre attractive et accessible. Elle comprend cinq quartiers, dont un quartier en géographie prioritaire de la politique de la

ville, avec 2632 logements sociaux. La sectorisation scolaire s'est construite au gré de l'évolution de l'aménagement urbain et des ouvertures et fermetures de classes, en fonction de l'évolution démographique. Il existait avant le travail sur la mixité, sept secteurs d'affectation scolaire, correspondant au ressort de sept groupes scolaires, dont deux implantés dans le quartier prioritaire de la politique de la ville, les groupes Louis Pasteur et Jules Ferry. Aucune des écoles du quartier prioritaire n'entre dans le cadre de l'éducation prioritaire, car cette reconnaissance dépend du secteur du collège de rattachement. Il n'y a donc pas de moyens spécifiques de l'EN dédiés à ces deux groupes scolaires, mais une prise en compte des spécificités du quartier à travers l'organisation des écoles et les orientations pédagogiques.

### **Un choix de mixité sociale fait dès 2012**

Ce choix de la mixité sociale dans les écoles de Vendôme, a été fait en 2012 par l'équipe municipale qui était en place entre 2008 et 2014 qui s'est posée la question, de l'évolution des secteurs scolaires en tenant compte de l'évolution sociale et urbaine de la ville et d'un certain nombre d'alertes sur le climat scolaire et la baisse des effectifs scolaires. Ces considérations ont amené l'équipe municipale à se poser plusieurs types de questions.

- Le découpage des secteurs scolaires permet-il de favoriser une bonne mixité sociale dans les écoles?
- Les effectifs scolaires sont-ils équilibrés dans les écoles?
- Comment ont évolué les effectifs et quelles tendances peut-on dessiner pour l'avenir?
- La répartition des effectifs et l'état de la mixité sociale dans les écoles favorisent-ils la réussite scolaire?
- Et enfin, les écoles sont-elles adaptées aux besoins pédagogiques actuels et dimensionnées aux effectifs scolaires? (L'état du patrimoine scolaire).

À partir de ce questionnement, une démarche volontaire de réflexion a fait l'objet d'une étude diagnostique pilotée par la municipalité en partenariat avec l'éducation nationale et les parents d'élèves.

### **Les éléments révélés et confirmés par l'étude diagnostic**

Sur l'état de la mixité sociale résidentielle, l'étude révélait que plus de la moitié des 2632 logements sociaux se situent dans les QPV, donc une inégale répartition du parc de logements sociaux sur le territoire communal et soixante-cinq pour cent des populations étrangères en difficultés sociales vivant à Vendôme résident dans le QPV donc une concentration résidentielle de la précarité dans ce quartier prioritaire. Ce qui produit logiquement une projection de cette non-mixité sociale dans les secteurs scolaires situés dans ce périmètre. Par exemple le secteur de Louis Pasteur est constitué de plus de quatre-vingt-cinq pour cent de logements sociaux avec nombre de demandes de dérogations scolaires émanant des familles cherchant à mettre leur enfant dans une autre école que celle du quartier. Les taux d'acquisition des compétences et de maîtrise de langue française mesurés par l'inspection académique sont inférieurs dans les écoles du quartier prioritaire,

avec un taux de retards scolaire en fin de CM2 de trente-deux pour cent alors que celui-ci n'est que de six pour cent dans certaines autres écoles de la ville, et, plus tard, une orientation majoritaire des enfants de la ZUS dans les filières techniques et professionnelles.

L'étude constate aussi des difficultés dans les relations écoles/familles avec des conseils d'école difficiles à tenir pour des questions de quorum. Il arrive que des conseils d'école soient annulés pour ce manque de quorum. Elle note également à la fois des locaux scolaires vieillissants et pas toujours fonctionnels, mais aussi une capacité d'accueil globale des élèves largement suffisante dans les écoles à l'échelle de la ville. Enfin sept secteurs scolaires sont jugés trop rigides et inadaptés avec un potentiel d'effectif inégalement réparti entre les secteurs et des secteurs plus marqués à très faible mixité sociale, notamment sur Louis Pasteur.

### **Des enjeux de nature et avec des temporalités de réalisation différentes**

L'étude conclut sur deux points

- La nécessité d'un programme de réhabilitation de l'ensemble du patrimoine scolaire, prenant à la fois l'état des locaux et la fonctionnalité, intégrant le cas échéant la fermeture d'une école
- La nécessité de faire évoluer les secteurs scolaires vers plus de souplesse, pour tendre vers une mixité sociale des effectifs scolaires.

Avec la nécessité d'intégrer la réflexion autour de la définition de l'école type, de l'école de demain. Et identifie deux outils à disposition des élus.

- Les politiques de l'urbanisme et du logement, en termes de nouvelle construction et d'aménagement
- Les politiques territoriales plus souples, au titre desquelles, la sectorisation scolaire.

### **Le choix privilégié d'agir sur la sectorisation avec trois hypothèses**

Le plus abordable et le plus à la portée des élus pour agir dans les meilleurs délais a semblé être celui de la sectorisation avec trois hypothèses :

- À partir des sept secteurs, créer des zones communes ou tampons entre secteurs avec inscription possible des enfants dans l'une ou l'autre des écoles des secteurs afin de permettre des ajustements d'effectifs et/ou de mixité, en sachant que les zones tampons réinstaurent de la rigidité dans un système que l'on souhaite assouplir
- Une autre hypothèse consiste en la scolarisation à l'image des RPI. La scolarité du primaire étant découpée en trois cycles, cette solution signifierait que les enfants fréquenteraient 3 écoles au lieu de 2. Sans doute la meilleure solution pour favoriser la mixité sociale, mais elle présente des inconvénients majeurs pour les familles en termes d'organisation des déplacements notamment pour les fratries.
- Dernière hypothèse, créer des secteurs scolaires plus vastes englobant plusieurs groupes scolaires.

Jusqu'à là un secteur correspondait à un groupe scolaire. Il y a sur ce territoire en politique de la ville deux groupes scolaires, Louis Pasteur dont les effectifs sont à cent pour cent des élèves de conditions sociales défavorisées, et pour nombre d'entre eux sont d'origine étrangère non occidentale. C'est important, car on évite parfois de préciser les choses, mais nous savons qu'il y a des différences dont il faut tenir compte concernant l'origine culturelle des élèves. Quand on parle de mixité, c'est un élément qu'il faut approfondir pour savoir parfois de quoi on parle et les caractéristiques des publics.

### **2014, changement d'élus et création de trois grands secteurs d'affectation**

En 2014, changement d'équipe municipale, une nouvelle équipe arrive aux commandes et je suis élu maire adjoint en charge de l'éducation et des sports et président du programme de réussite éducative. Avant mon élection j'étais directeur petite enfance, enfance, jeunesse avec l'ancienne municipalité et depuis 2011 j'ai changé de travail. J'ai été recruté par le conseil départemental du Loir-et-Cher en qualité de Responsable de circonscription d'action sociale et médico-sociale, puis Directeur adjoint cohésion sociale. En ma qualité désormais d'élu et devant la situation préoccupante du quartier GPV et de ses écoles nous avons décidé de nous saisir de ce diagnostic pour engager un travail sur la base de la troisième hypothèse à savoir : créer des secteurs vastes englobant plusieurs groupes scolaires avec comme objectifs d'assurer une gestion équilibrée des effectifs scolaires et de favoriser la mixité sociale dans les écoles de Vendôme, en particulier dans les écoles du quartier d'habitat social, quartier prioritaire de la politique de la ville.

La première étape est le lancement du chantier de redéfinition des secteurs scolaires en 2015, passant de sept secteurs à trois grands secteurs élargis comprenant plusieurs groupes scolaires. Le projet est adopté par le conseil municipal et, mis en œuvre à la rentrée 2016, à la suite de réunions publiques et après avoir veillé à la réunion des instances ad hoc : Réunion en petit comité à l'invitation du maire, avec les chefs de file de l'opposition municipale pour expliquer le projet et recueillir leur point de vue, rencontre dans le bureau du Maire avec la DASEN, commission municipale transmission des savoirs, consultation des conseils d'écoles et comité de pilotage. Dans ces trois grands secteurs scolaires, les règles de dérogation sont inchangées, mais celles-ci ne sont possibles qu'entre grands secteurs, des transports scolaires redéfinis permettant de desservir les écoles de chaque grand secteur. L'affectation des élèves se fait en deux étapes selon deux principes : un principe de rattachement territorial à un grand secteur appliqué lors de la préinscription au guichet unique et remise d'une brochure d'information aux familles; un principe d'affectation individuelle dans une école du grand secteur arrêté par la mairie au regard des critères suivants : la capacité d'accueil des écoles (critère technique); l'équilibre des effectifs entre les écoles (critères pédagogiques); l'adresse de la famille ou de l'assistant maternel le cas échéant (critères familiaux). La décision d'affectation qui s'impose à la famille avec possibilité de recours pour réexamen.

Cette première réforme de redéfinition des secteurs s'est appuyée sur une mise à jour des données de l'état des naissances pour déterminer le taux prévisionnel de scolarisation en petite section et sur le plan local d'urbanisme exprimant les orientations de développement et d'aménagement de la ville. Il n'y a pas d'algorithme ni de négociation. Concernant les



enfants du secteur de Louis Pasteur auparavant affectés à cette école, les marges de manœuvre sont limitées, car on ne peut pas mettre tous les enfants de Louis Pasteur dans une autre école, mais ça ouvrirait la possibilité d'en inscrire certains d'entre eux dans d'autres écoles de leur grand secteur.

### **Le passage à une seconde étape : la fermeture d'un groupe scolaire ségrégué**

Après avoir fait le bilan de cette première réforme, nous avons conclu qu'il fallait aller plus loin et passer à une deuxième étape. C'est là que nous avons acté en 2018 la suppression du groupe Louis Pasteur situé dans ce quartier en politique de la ville et dont les effectifs scolaires étaient à quatre-vingt-dix pour cent homogènes culturellement, avec les résultats scolaires les plus mauvais et où les tendances à l'enfermement communautaire étaient les plus fortes. Nous avons réparti les effectifs de maternelle et d'élémentaire en les fusionnant avec deux autres groupes scolaires du nord de la ville, Jules Ferry et Anatole France qui ont été profondément restructurés, rénovés et agrandis avec de nouvelles constructions. L'opération a été menée progressivement sur deux ans, avec la fermeture de l'élémentaire en 2019 et la fermeture de la maternelle en septembre 2020. En même temps nous en avons profité pour revoir la sectorisation et pour passer de trois grands secteurs à deux grands secteurs sur la ville pour avoir plus de marge de manœuvre. Le coût global du projet a été de huit millions d'euros.

Dans le cadre de cette opération de fermeture et de fusion d'écoles, nous avons beaucoup compté sur l'adhésion au projet des équipes éducatives qui a été la condition de sa réussite. Ces équipes éducatives n'en pouvaient plus dans ces quartiers, ce qui a facilité les choses. Nous avons eu également l'adhésion des parents d'élèves et de l'inspection d'académique. La démarche de concertation a été identique à celle de la première étape à laquelle il a fallu ajouter deux étapes de validation supplémentaires liées aux conditions de fermeture et de fusion d'écoles avec la consultation du comité technique spécial départemental puis le comité départemental de l'éducation nationale. Des mesures particulières d'accompagnement ont également été mises en place pendant et après les travaux e restructurations des écoles notamment au niveau de la restauration scolaire, des transports par la création de nouvelles lignes et de nouveaux arrêts, des modalités d'inscriptions et de préinscription et pour la gestion des fratries. Dans le cadre périscolaire, des mesures de facilitation ont été prises pour les familles. Par exemple il y a eu l'engagement de ne pas faire payer les familles qui se déplaçaient plus loin et qui avaient l'habitude de faire manger les enfants en proximité. Pour les transports, nous avons mis des animateurs dans les bus pour accompagner les enfants et la garderie périscolaire du soir et du matin était gratuite pour ces familles qui partaient dans d'autres écoles.

### **Les premiers résultats de ces interventions de mixité sociale à l'école**

Il est encore trop tôt pour faire le bilan global, mais on peut dès à présent faire état des points positifs :

- Lorsque nous avons sept secteurs scolaires, quinze pour cent des demandes de dérogations venaient du quartier prioritaire pour éviter l'école de secteur. Aujourd'hui

il n'y a quasiment plus de demandes de dérogations.

- Le point principal c'est qu'on a supprimé les écoles ghettos. Les enfants sont scolarisés ensemble ce qui était notre cheval de bataille.

Les limites et les inquiétudes des parents d'élèves ont été levées, que ce soient celles des parents des écoles accueillantes qui redoutaient que ces écoles soient déséquilibrées et qui à un moment donné ont opposé une vraie résistance avec campagne de presse et mobilisation active, mais aussi inquiétude de certaines familles du quartier prioritaire qui craignaient de perdre leur école de proximité jouxtant leur logement avec la facilité de pouvoir envoyer leur enfant au dernier moment dans l'école sans craindre la fermeture du portail, car certains parents pouvaient faire passer leur enfant par-dessus le portail de l'école.

### **La nécessité de faire de la mixité sociale dès l'école primaire un impératif national**

Je voudrais ajouter que je milite pour une mixité sociale dans le premier degré qui a les moyens à travers la sectorisation et avec l'appui d'une volonté politique nationale de pouvoir agir indépendamment de l'absence de mixité résidentielle, car si nous attendons la mixité résidentielle on tourne autour du pot. Choukri Ben Ayed disait hier que la thématique de la mixité sociale avait été relancée par les pouvoirs publics lors des attentats de Charlie. Mais on ne peut pas rester dans ce point aveugle des politiques nationales de mixité qui est le premier degré scolaire qui constitue le premier maillon du système éducatif. Je ne comprends pas ce qui est pour moi un refus d'agir alors que les enjeux sont énormes et reposent sur la définition d'une commande nationale. L'approche républicaine pour moi c'est construire un commun national qui favorise le partage des valeurs et l'appartenance, la capacité des élèves d'être ensemble et de se connaître dans leurs différences dans une même ville, dans une même nation. Les enjeux d'une coexistence résidentielle ne sont pas comparables aux enjeux de coexistence dans une même classe où l'on se découvre, on apprend à se connaître.

Si on continue de refuser ce frottement pédagogique entre des enfants de conditions sociales et culturelles différentes nous allons le payer très cher, car cela contribue à mobiliser ce qu'on appelle le racisme ordinaire et émanent de part et d'autre. On est dans cette dichotomie d'«eux» et «nous» et là on ne fait pas Nation. Les prétextes de transports sont des faux prétextes. On le voit dans les milieux ruraux et dans les RPI, parfois les enfants font beaucoup plus de kilomètres et ce dès la maternelle. C'est pareil pour les enfants en situation de handicap qui sont en Ulis dont le projet personnalisé de scolarisation rend nécessaire le recours à un dispositif adapté sont accueillis dans d'autres établissements parfois à plus de trois quarts d'heure de leur domicile alors que le code éducation dit qu'ils doivent être inscrits dans l'école la plus proche. Donc ce sont de faux prétextes, un manque de courage politique et si on ne fait rien ça va nous coûter cher, c'est une bombe à retardement qui implose à certains endroits du territoire national.

### **Une décision d'affectation assumée par les élus et ne relevant pas du choix des parents**

**Question :** Lors de la première expérience de passage à trois grands secteurs vous n'avez pas réussi à faire aller des enfants de catégories plus aisés à Louis Pasteur, mais comment a

évolué la situation dans la deuxième école du quartier? Avez-vous réussi à mixer la population avec ce système?

**Sam BA :** Le deuxième groupe scolaire du quartier, Jules Ferry était moins en difficulté que Louis Pasteur et sa situation s'est davantage améliorée.

**Question :** Vous êtes passés de sept à trois secteurs pour six groupes scolaires, cela fait donc en moyenne deux groupes scolaires par secteur, donc deux écoles par secteur comment décidez-vous que les enfants vont être affectés dans telle ou telle école?

**Sam BA :** C'est la différence avec les multi-collèges, c'est la mairie qui décide. On tient compte de la proximité, mais du nombre de places disponibles, du lieu d'habitation et cela donne des marges de manœuvre au maire. Les parents peuvent tenter un recours, mais au final c'est le maire qui décide et les familles n'ont pas vraiment de marge de manœuvre. Quand un enfant rentre en maternelle, il termine sa scolarité dans le même groupe scolaire, ainsi que toute sa fratrie.

**Question :** Mais les algorithmes permettent à la politique publique de se fonder sur quelque chose d'objectif, qui confère une certaine protection pour la décision. Ne subissez-vous pas de pressions de la part des familles.

**Sam BA :** À partir du moment où les secteurs scolaires relèvent d'une compétence, c'est le conseil municipal qui décide et à partir de ce moment-là tout est transparent.

### **Des surcoûts pris en charge par la collectivité**

**Frederic RAYNOUARD :** Pour le transport vous faites la comparaison avec des enfants porteurs de handicaps, mais quand vous déplacez une famille cela nécessite une prise en charge spécifique; il y a des coûts annexes liés à la perte de proximité avec la cantine, le périscolaire, etc. C'est un coût supplémentaire pris en charge par la commune, alors que quand on est dans la proximité ils mangent à la maison et ils utilisent moins le périscolaire.

**Sam BA :** La commune prend effectivement en charge ces coûts, mais les coûts de la non-mixité pour la communauté nationale sont bien plus importants que ces dépenses. Il faut prendre en compte l'ensemble de ces dimensions, car à force de fermer les yeux sur ces problèmes ils vont nous retomber dessus. En ce qui concerne la prise en charge de ces coûts, il faut mettre en place des politiques sociales et aider les familles pour que tous les enfants puissent manger à la cantine.

**Question :** Quelles sont les possibilités pour les familles d'éviter cette carte scolaire? y a-t-il d'autres écoles du secteur privé conventionné ou non?

**Sam BA :** Il y a des établissements privés, qui recrutent dans le secteur privé, mais qui n'ont pas de marge de manœuvre en termes de capacité d'accueil, car ils sont complets.

## **Le caractère facilitant de l'organisation en groupes scolaires**

**Emilie ADELINÉ :** N'avez-vous que des groupes scolaires ou y a-t-il aussi des écoles maternelles et des écoles élémentaires ce qui est notre cas à Blagnac. Dans cette situation il est plus compliqué d'assurer la mixité, car on est obligé de séparer des fratries. Nous sommes donc fixés l'objectif dans la prochaine décennie de regrouper ces écoles dans de véritables groupes scolaires.

**Sam BA :** Nous n'avons en effet que des groupes scolaires

**Question :** Vous intervenez dans le premier degré, mais y a-t-il un travail avec le conseil départemental pour assurer le suivi de ce travail dans les collèges? Il me semble que le collège Emond à Vendôme est peu mixte, comment faire pour que cette mixité puisse perdurer au collège?

**Sam BA :** Le principal de ce collège avec lequel nous entretenons des relations régulières nous dit que ce collège même s'il est un peu moins mixte que l'autre collège de Vendôme, ne pose pas vraiment de problème. Nous avons moins ce problème de mixité dans les collèges à Vendôme, car ils recrutent également en milieu rural. Il n'y a donc pas d'urgences en la matière, mais nous restons vigilants et sommes en contact avec le conseil départemental sur ce sujet.

## **L'intérêt des données de la CAF pour le diagnostic social**

**Sophie DUCHATEAU :** Pour effectuer les choix d'affectation des élèves dans le premier degré quelles sont les pièces que vous demandez aux familles de fournir? Les seuls documents que nous demandons pour notre part ce sont les certificats de vaccination obligatoire, le justificatif de domicile, et l'identité du parent, mais nous avons besoin d'autres données pour faire de la mixité sociale. La seule adresse ou le fait qu'il s'agit de logement social ne suffit pas, car nous n'avons pas dans le logement social que des personnes socialement défavorisées, car nous avons la volonté dans nos politiques de réhabilitation de logements de rétablir la mixité.

**Sam BA :** Je ne peux pas vous répondre précisément sur ces données techniques, mais je sais que nous avons accès aux données de la caisse d'allocations familiales donc aux quotients familiaux qui est un élément très important que nous utilisons largement dans nos politiques publiques comme quand on ouvre aujourd'hui une activité de loisirs. C'est un moyen et un outil permettant de favoriser la mixité sociale de groupes participants à ces activités de loisirs par l'action sur les taux d'efforts des familles les plus modestes socialement.

**Franck VALERIO :** Dans le dossier d'inscription aujourd'hui la plupart des communes enregistrent les données qui permettent d'accéder à CAF pro et donc de connaître le niveau de revenu des familles ce qui permet d'appliquer directement une tarification sociale notamment pour la tarification de la restauration, qui se fait le plus souvent en régie directe

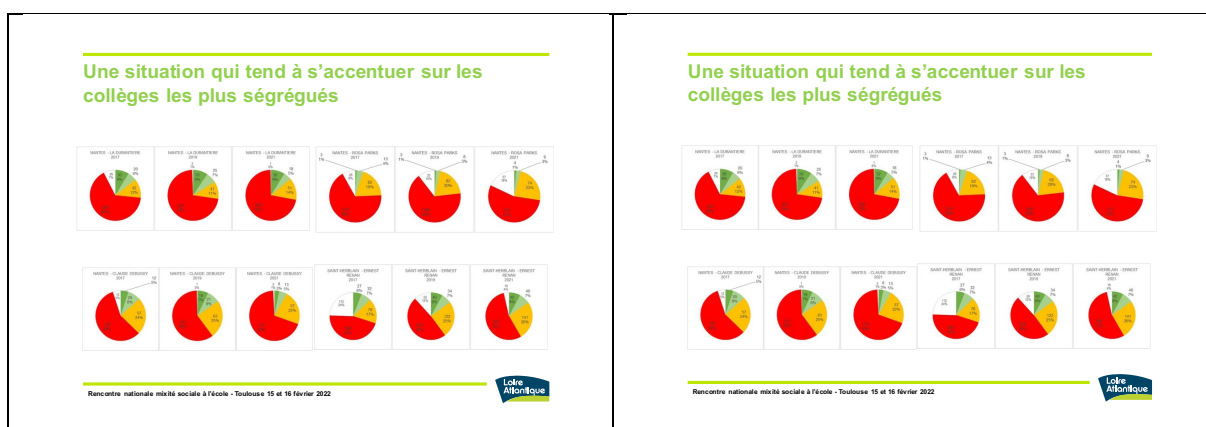
sans passer par la caisse des écoles. Il y a cependant des spécificités locales ainsi à Toulouse, il n'y a pas de dossier unique d'inscription, mais un dossier pour les inscriptions scolaires puis pour le périscolaire puis pour l'extrascolaire alors que beaucoup de communes font le choix d'un dossier unique d'inscription.

## NANTES : UNE ACTION FORTE DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL BRIDÉ PAR LE CONTEXTE PARTENARIAL

### Dynamique démographique et importance du secteur privé

**Valérie LE GOFF :** Je vais vous présenter la situation à Nantes, dans le cadre d'un accompagnement par le Cnesco qui a démarré en 2017 pour poser les bases d'un diagnostic de la mixité sociale plutôt focalisé sur la ville de Nantes et celle, voisine, de Saint-Herblain, avec d'abord quelques éléments de contexte. La Loire atlantique, ce sont cent quarante et un collèges, quatre-vingt-quatre sont publics et cinquante-sept privés dont cinquante-quatre catholiques. 75123 élèves, 44613 dans le public, 30510 dans le privé, avec un rapport public privé qui est de soixante quarante, qui peut aller à cinquante/cinquante dans certaines communes comme Nantes. En termes de mixité sociale, cela a beaucoup d'impact. Comme nos voisins d'Ille-et-Vilaine, on est dans une situation où l'offre alternative existe toujours et elle est plutôt de qualité. Le deuxième élément de contexte c'est la hausse des effectifs. Le département de Loire-Atlantique comme nombre de départements de l'ouest est un département très attractif. Donc on a eu jusqu'à plus de mille collégiens qu'il a fallu accueillir chaque année. On est donc confronté à une course à la capacité d'accueil même si on est dans ces deux dernières années plutôt dans une phase de stabilisation.

### Une situation qui s'aggrave dans les collèges les plus ségrégués



On a engagé un diagnostic partagé avec l'éducation nationale et les données des communes, avec une approche sur l'ensemble du département, mais je passerai vite sur un certain nombre de diapositives qui sont dans la continuité des interventions précédentes. Les CSP défavorisées qui figurent en rouge sont majoritairement accueillies dans les établissements publics. On a posé les bases d'un Observatoire de la mixité qu'on met à jour tous les deux ans et on peut constater une certaine stabilité entre 2017 et 2019. Dans les deux communes

qui faisaient l'objet de l'étude plus précise, Nantes et Saint-Herblain, on observe aussi cette part de CSP défavorisée bien plus importante dans le public que dans le privé. Une cartographie de Nantes et Saint-Herblain illustre bien cette situation avec une présentation sous forme d'histogramme, les barres vertes sont les CSP favorisées et les barres rouges les CSP défavorisées. À partir du centre-ville on a un ensemble de collèges qui sont sans mixité sociale avec des CSP très favorisées, et sur une bande latérale ouest on a des collèges sans mixité sociale, mais avec des CSP défavorisée. Ce sont le collège Rosa Parks, le plus défavorisé, les trois collèges du quartier de Bellevue qui sont en cité éducative aujourd'hui, collèges Debussy, Ernest Renan et La Durantiere et des collèges complètement inversés à quelques centaines de mètres parfois comme le collège Serpette proche de Rosa Parks, le collège de Chantenay, et les collèges privés qui presque sont tous favorisés. Pour faire écho aux propos de monsieur Ba, la sectorisation des écoles est parfaitement identique à la sectorisation des collèges. À quelques rares exceptions près. On a une absence de mixité dans les écoles qui est conforme à celle du collège du secteur, avec des caractéristiques identiques sur la fréquentation de la restauration scolaire ou le nombre de boursiers.

### **Une reconstruction de deux collèges engagés en 2010 sans effets spectaculaires**

Sur la base de ce diagnostic, nous avons tenté d'engager une intervention. Mais j'ai hésité à intervenir ce matin, car dans notre département il n'y a pas forcément l'alignement des planètes comme à Toulouse. On a beaucoup de difficultés à entrainer l'éducation nationale sur ce sujet-là et depuis ce diagnostic on peine à mettre en œuvre des propositions comme celles qui ont été présentées dans notre atelier. Je ne vais donc pas vous présenter de sectorisation en lanière, ou en domino parce qu'on n'en a pas fait. On a essayé de faire tout ce qu'on pouvait avec nos propres compétences en tant que conseil départemental (bâti, actions éducatives, climat scolaire...). Il faut dire qu'en 2010 nous avons déjà engagé deux reconstructions de collèges, dont une sur site, en frange du quartier, desservie directement par le tramway. On a donc reconstruit le collège pour avoir un beau bâtiment, fonctionnel. L'autre opération a consisté à sortir un établissement très enclavé en pied de tour dans un quartier prioritaire de la politique de la ville. On l'a reconstruit dans une zone alors en devenir, c'était il y a douze ans, et depuis aménagé, avec une resectorisation. On voit les évolutions des CSP et des IPS qui montrent que malgré nos efforts la situation ne s'est pas sensiblement améliorée, mais évolue lentement

## Évolution des indices de position sociale (IPS) entre 2017 et 2021

Collèges	Niveau collège (hors SEGPA)					SEGPA					Entrants en 6e					Ensemble des élèves				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
Debussy- Nantes	79	76,9	78,4	74,1	71,1						88	70,5	75,8	71,9	71	79	76,9	78,4	74,1	71,1
Ernest Renan- St Herblain	81,1	83,8	82,2	83,9	82,4	73,5	74,9	72,0	65,8	69,7	86,5	86,6	81,3	83,2	82,6	80,2	82,8	81,1	82,0	80,9
Durantière- Nantes	80,4	79,7	78	78	79,3	60,9	62,1	62	62,2	63,4	75	79,5	76	77,7	81,9	77,7	77,5	75,8	75,5	76,9
Rosa Parks - Nantes	67,4	67,9	65,9	67,9	67,6						69,2	69	66,7	70	67,1	67,4	67,9	65,9	67,9	67,6
Sophie Germain- Nantes					90,8										93,7					90,8
Stendhal- Nantes	82,7	83,2	83,8	79,9	79,6						82,2	85,8	84,2	78,6	79,7	82,7	83,2	83,8	79,9	79,6
Département	113,7	113,8	114,2	114,2	114,6	74,7	75,0	75,3	76,0	76,5	113,8	113,1	114,4	113,5	114,5	113,1	113,2	113,6	113,5	114,0
Académie	107,7	107,8	107,9	108,0	108,7	74,4	74,3	74,7	75,2	75,1	107,7	107,2	108,0	107,6	108,9	107,2	107,2	107,3	107,4	108,0
France	104,6	104,6	104,7	104,8	105,2	70,9	71,2	71,6	71,8	72,1	104,7	103,7	104,2	104,2	104,9	104,0	104,0	104,1	104,1	104,6

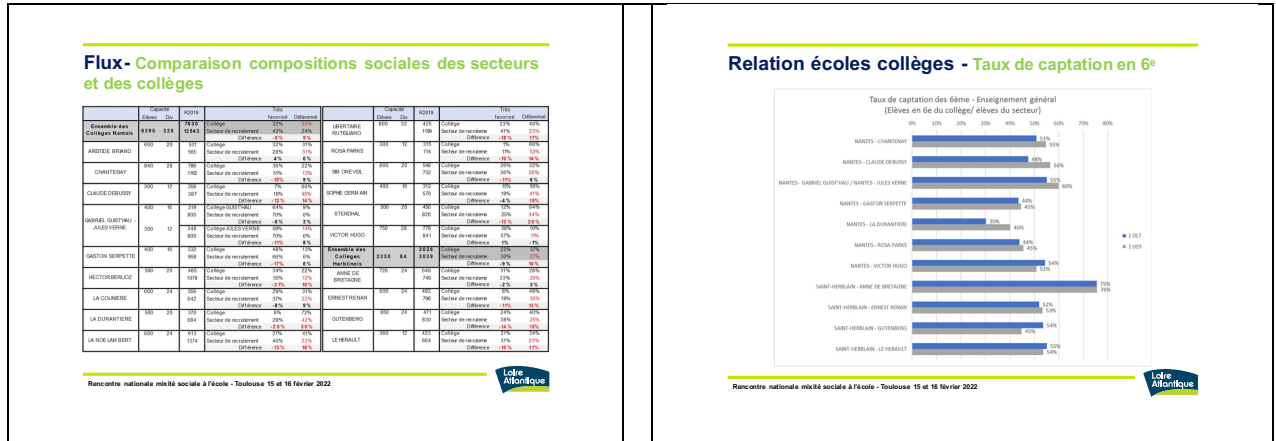
Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022



Dans les trois collèges de la cité éducative, l'évolution de la situation en 2017, 2019 et 2021 reste très défavorable. Et pour le collège Rosa Parks ce qui est le plus inquiétant, c'est que non seulement le nombre de CSP défavorisé est faussé par l'importance du nombre d'élèves pour lesquels cette donnée n'est pas renseignée, mais en plus il y a une chute du nombre de boursiers de trente points alors que la situation est très dégradée. C'est-à-dire que le collège accueille des gens qui ne sont plus dans les radars : des primo-arrivants sur le territoire, des allophones. C'est un collège où on concentre toute la précarité et l'exclusion et il n'est pas du tout rassurant de voir que les «non renseignés» augmentent. En ce qui concerne les deux collèges reconstruits en 2010, pour le collège Stendhal, reconstruits aux franges du quartier, on constate un léger frémissement sur les CSP, il arrive à avoir un peu de mixité grâce à un travail pédagogique extrêmement fin qui permet d'accueillir des élèves du quartier voisin plutôt favorisé. Pour le collège Sophie Germain, reconstruit en dehors du quartier d'habitat social, là aussi on observe un frémissement grâce à des pédagogies innovantes frémissement, mais on ne peut pas parler de véritable transformation. Pour les IPS, la moyenne départementale est à 113/114 et à 108 pour l'académie et dans l'agglomération nantaise le plus bas est Rosa Parks. On a aussi une problématique nazairienne, mais je ne vais pas l'évoquer aujourd'hui. Dans ces collèges publics nantais, on observe des IPS bas et qui sont plutôt en baisse, et même les collèges reconstruits sur lesquels on avait un petit frémissement, Stendhal est en baisse et je n'ai pas récupéré l'évolution des IPS sur Sophie Germain, mais on reste sur des IPS très bas dans tous ces établissements. Publics. La crise sanitaire n'a pas épargné l'agglomération nantaise, mais elle reste quand même un territoire au fort dynamisme économique et un taux de chômage faible, les difficultés sont donc concentrées dans ces établissements publics. Pour Sophie Germain, on a proportionnellement une baisse du nombre d'élèves issus du quartier politique de la ville,

mais on est toujours sur un rapport soixante-quinze/vingt-cinq ou soixante-dix/trente, à la faveur des élèves issus du quartier politique de la ville.

### Identifier les flux pour mesurer l'évitement



Dans notre Observatoire nous prenons en compte aussi les flux, la façon dont les collèges bénéficient de la mixité qui peut exister dans leur territoire. Par exemple pour Stendhal, on a un territoire mixte, mais le collège ne capte pas cette mixité. C'est la même chose pour le collège La Durantiere situé dans un territoire qui se gentrifie avec de petits pavillons rachetés par de nouvelles familles, mais le collège n'en bénéficie pas donc on a un vrai déficit d'attractivité des établissements. Les taux de captation en sixième sont variables selon les collèges. On est parfois très bas comme à La Durantiere où même s'il y a un petit frémissement, le collège est très clairement évité.

### Des dérogations en lien avec une répartition très inégalitaire des options

Les résultats sont identiques concernant l'analyse des dérogations, avec des niveaux de demandes de dérogation très élevées sur les collèges publics favorisés, car ils concentrent les options. La pauvreté des options proposées est une caractéristique surprenante en Loire-Atlantique. Ainsi peu de langues, peu d'options attractives sont proposées, et toutes concentrées dans un collège de centre-ville et qui accueille à peu près toutes les options attractives du département avec CHAM, CHAD, bilangue arabe, etc. Avec toutefois un frémissement avec des chefs d'établissements qui essaient de prendre en main dans leur projet d'établissement la question du renforcement de l'attractivité de leur collège en proposant de l'anglais renforcé, des sections européennes, ou diverses classes à horaires aménagés, etc. ou en tout cas en ont l'intention.



### Divers - Dérégations

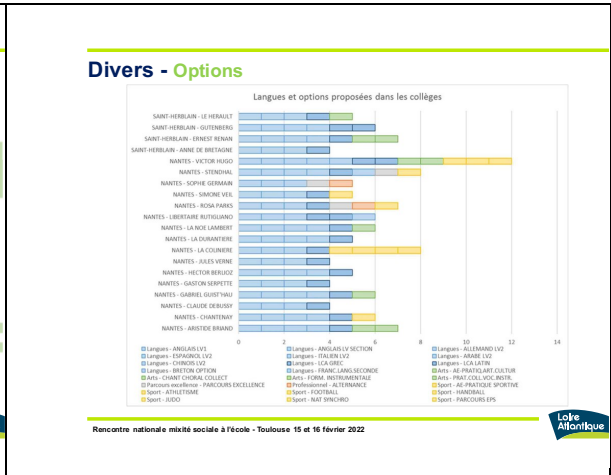
ESDEN 44  
DNEV 1 Collèges

Bilan des Dérégations de R2019

	TOTAL FIN DE PERIODE				Solde des entrées	Taux des demandes entrées	Taux des demandes sorties
	ENTRÉES	SORTIES					
	Nombre de demandes	Nombre de dérogations entrées accordées	Nombre de dérogations sorties accordées	Nombre de dérogations sorties			
NANTES	16	16	26	25	-9	100%	89%
NANTES	12	8	13	11	-3	67%	85%
NANTES	19	19	3	3	16	100%	100%
NANTES	29	29	17	15	14	100%	96%
NANTES	27	27	3	3	24	100%	100%
NANTES	14	0	30	25	-25	0%	83%
NANTES	3	3	30	29	-20	100%	81%
NANTES	82	64	17	15	49	78%	88%
SANT-HERBLAN	28	13	3	3	10	46%	100%
SANT-HERBLAN	27	21	48	26	-5	78%	54%
SANT-HERBLAN	8	8	7	7	1	100%	100%
SANT-HERBLAN	13	13	5	5	8	100%	100%
<b>TOTAL SECTOR</b>	<b>278</b>	<b>221</b>	<b>210</b>	<b>187</b>	<b>54</b>	<b>79%</b>	<b>80%</b>
<b>TOTAL DEPARTEMENT</b>	<b>886</b>	<b>699</b>	<b>841</b>	<b>833</b>	<b>16</b>	<b>79%</b>	<b>79%</b>

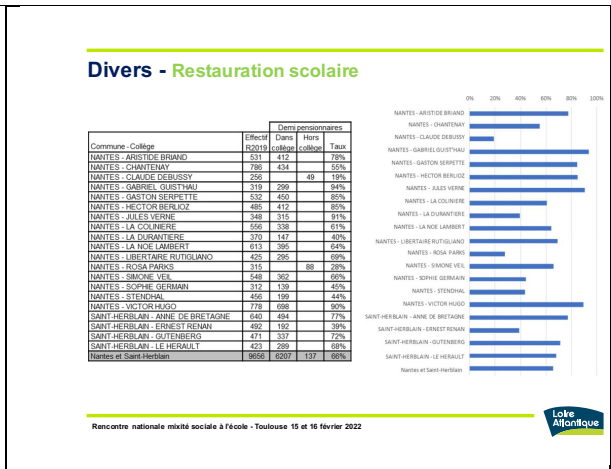
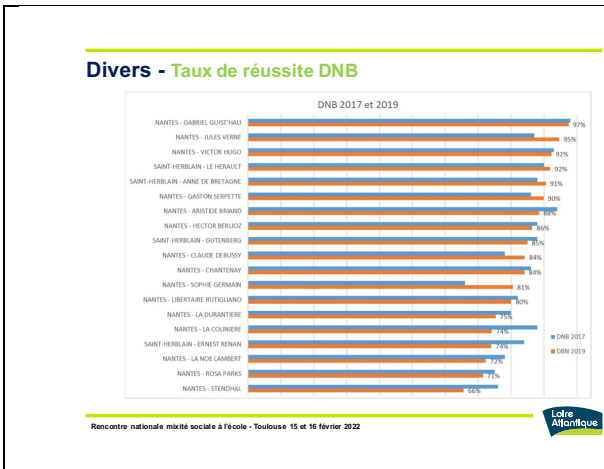
Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022

Loire Atlantique



## Des indicateurs complémentaires, résultats au DNB et fréquentation de la restauration scolaire

Les résultats du DNB sont également assez faibles dans ces établissements. Des chiffres de la restauration scolaire qui chutent de façon très importante dans les collèges REP par rapport aux collèges favorisés de centre-ville qui ont des taux de fréquentation de quatre-vingts à quatre-vingt-cinq pour cent. Nous allons mettre en place une tarification sociale pour cette restauration scolaire.



## Développer dans la durée une politique multi-levers

Ce qui ressortait du diagnostic initial c'est qu'il fallait développer en Loire atlantique une politique multilevers en intervenant sur l'ensemble des facteurs avec une prise en compte globale de la mixité. Car on constate qu'au départ on a une absence de mixité sociale qui finit par devenir une absence de mixité scolaire. En effet les élèves de milieux populaires qui sont suivis par leurs parents de façon très volontaire, même si ces derniers n'ont pas les codes de l'institution scolaire vont dans les écoles catholiques. Y compris s'ils sont de confession musulmane. En Loire-Atlantique les collèges privés ne sont plus des collèges confessionnels au sens strict du terme; les bons élèves partent soit dans le privé soit par dérogation dans d'autres collèges publics et à l'absence de mixité sociale s'ajoutent l'absence de mixité

scolaire. Travailler sur le temps long et intervenir à travers une politique multi -eviers. Dans les étapes clés que nous avons définies avec le CNESCO au départ, celle du diagnostic partagé a bien été franchie. À la suite de ce diagnostic partagé, il a été convenu d'élaborer un plan d'action. Mais il manque encore le levier de la sectorisation.

### **Avant la resectorisation : agir sur les bâtiments et pour promouvoir l'innovation pédagogique**

Du côté du département, nous avons l'idée qu'avant même la sectorisation, pour rendre un collège attractif il y avait un minimum à faire sur les bâtiments. Donc on a engagé la reconstruction ou des projets sur des collèges en termes bâtimentaires. La volonté d'innovation pédagogique on l'impulse nous par des méthodes ou des travaux que je vais vous présenter ensuite. Nous avons engagé une action éducative extrêmement forte avec l'élaboration très participative d'un projet éducatif départemental avec notamment une intervention sur l'amélioration du climat scolaire. Car cela a été dit hier, l'évitement vient beaucoup de ce bouche-à-oreille dès le premier degré, y compris véhiculé par des directeurs d'école qui disent à des parents : vous n'allez quand même pas mettre vos enfants dans le collège de secteur. Ces propos entretiennent des peurs qui sont difficiles à déconstruire y compris par des portes ouvertes, des vidéos, des actions de communication, etc. Donc on soutient au maximum le changement d'image, à travers également les changements de nom et tous les symboles qui sont autour.

<p><b>Des bâtiments attractifs et emblématiques</b></p> <p>Une architecture marquante</p>  <p>Des collèges inscrits dans la vie et ouverts sur l'espace public</p> <p>Un travail sur les espaces publics devant les établissements et cheminements jusqu'au collège</p> <p><small>Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022</small></p> 	<p><b>Des bâtiments attractifs et emblématiques</b></p> <p>Des locaux communs favorables au climat scolaire : cour, préau, sanitaires et travaillés dans une approche « usages »</p>   <p>Une restauration sur place dans 74 collèges enjeu de la fréquentation de la restauration dans les collèges en difficulté (travail l'accès à la restauration)</p> <p><small>Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022</small></p> 
--	---

Il s'agit donc d'essayer de rendre les bâtiments attractifs et emblématiques, avec des architectures marquantes, des bâtiments ouverts sur la ville et un travail sur les espaces publics pour travailler les cheminements jusqu'au collège et éviter ces appréhensions des familles. Je rejoins aussi beaucoup les propos qui ont été tenus sur les transports. On a la chance à Nantes d'avoir des transports en commun très efficaces. Il n'y a pas de comparaison possible entre les enfants qui se lèvent à six heures du matin dans le rural pour prendre le car pendant une heure et un élève de Nantes qui doit prendre le bus pendant vingt minutes. Cela ne me semble pas être un vrai sujet. On a donc travaillé dans une approche usages et design de service tous les locaux communs qui pouvaient contribuer à une ambiance ou à un climat


scolaire dégradé. On s'est d'abord attaqué aux sanitaires dans les collèges. C'est un travail important pour les repenser dans une approche design de service. Maintenant on travaille sur les cours des collèges. On a aujourd'hui des restaurations sur place dans soixante-quatorze collèges sur quatre-vingt-quatre. On est en train de mener un travail sur la fréquentation de la restauration scolaire dans les collèges Rep pour au-delà du levier financier, prendre en compte d'autres difficultés pour garder au maximum ces élèves pour travailler sur la pause méridienne, la socialisation, la participation aux activités périscolaire, l'accompagnement aux devoirs. Au-delà de la tarification solidaire de la restauration qui va se mettre en place et va renforcer le système d'aide actuel, on essaie de travailler sur ces sujets, car on nous dit que dans les collèges où il y a très peu de demi-pensionnaires, les élèves font en fait deux rentrées dans la journée et que se pose un problème de mobilisation des élèves aux retours dans les cours l'après-midi.

## Le foncier, un frein pour les reconstructions de collèges


Parmi le plan d'action, on avait envisagé la reconstruction d'au moins deux des trois collèges de la cité éducative du Grand Bellevue. Mais nous avons eu des freins pour réaliser ces projets, car j'ai parlé à propos de l'alignement des planètes, des problèmes d'engagement de l'éducation nationale, mais nous avons aussi des difficultés pour identifier avec la ville de Nantes du foncier disponible pour reconstruire. Pour un des collèges qui se trouvent sur la ville de Saint-Herblain, on a trouvé rapidement un accord avec la municipalité pour reconstruire ce collège bâti dans les années soixante-dix en plein cœur du quartier. On le sort complètement du quartier d'habitat social pour le reconstruire en bordure du tramway et à la frontière d'une zone en pleine construction pour modifier la sectorisation et capter les nouvelles familles qui sont arrivées dans le secteur dans les nombreux logements nouvellement livrés.

## Une démarche originale de design de service pour la reconstruction d'Ernest Renan

### La reconstruction du collège E Renan (REP) dans le cadre d'une démarche design de service



Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022



### Piliers d'Ernest

#### Quelques enjeux pour le futur collège

**SOUPLAISSE ET ADAPTATIONS**


**SOIN, INTIMITÉ, CONFORT, CALME, DÉTENTE, SÉCURITÉ**

**ÉQUILIBRE DES SAVOIRS**

**IMAGE ET SYMBOLIQUES**

**INCLUSION**

Rencontre nationale mixité sociale à l'école - Toulouse 15 et 16 février 2022

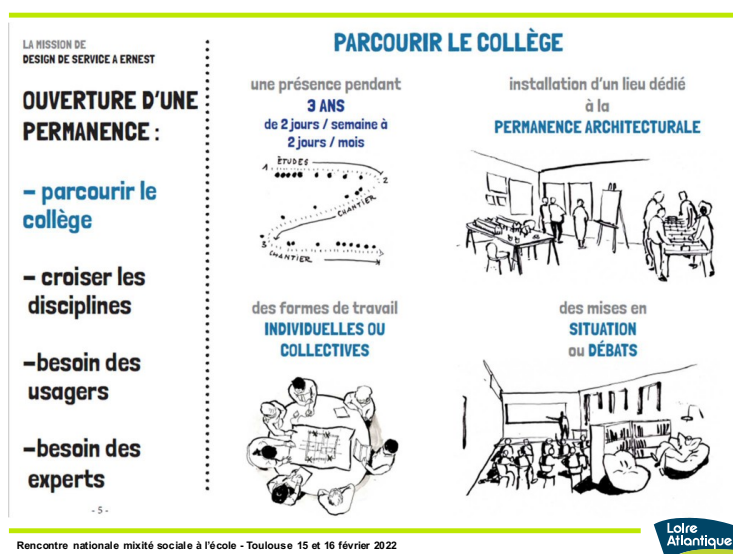


On a mis en place un travail particulier avec le recrutement d'une assistante à maîtrise d'ouvrage en design de service qui a travaillé avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et les élèves sur les espaces scolaires et qui accompagne la projection dans le futur collège. J'ai voulu expérimenter pour la première fois le fait que cette démarche se poursuive avec l'équipe

de maîtrise d'œuvre. Dans le cahier des charges du concours, on a demandé à ce qu'il y ait un designer de service dans chaque équipe de maîtrise d'œuvre et dans l'équipe qu'on a retenue la designer est en résidence dans le collège. Voici le projet architectural. On est maintenant dans la phase d'avant-projet détaillé pour une ouverture en 2024. Il a été très intéressant et satisfaisant de travailler de cette façon, car il y a eu beaucoup d'expressions pas du tout extravagantes. Car comme c'est souvent le cas dans les démarches de design de service on craint qu'on nous demande des choses incroyables. Cela n'a pas du tout été le cas. En fait on nous demande des choses très pragmatiques et très intéressantes et cela a permis aux différents acteurs, collégiens ou membres de communauté éducative de s'exprimer sur la manière dont ils fréquentent les lieux, ce qui pourrait apaiser le climat scolaire. Des choses très intéressantes sur la diffusion de la culture numérique dans l'établissement, pour que ce ne soit pas le sujet du seul professeur de technologie par exemple. On a pu travailler les questions de valorisation, de forme pédagogique et l'inclusion de tous, car il y a une Segpa dans l'établissement.

## Un référentiel bâtiementaire tenant mieux compte de l'avis des usagers

Nous avons un référentiel bâtiementaire depuis de longues années. Les démarches design de service sont toujours faites de la même manière. On les travaille en immersion, atelier de co conception et après cela a vocation à s'inscrire dans le référentiel. C'est le cas maintenant pour les sanitaires. Cela sera le cas demain pour les salles de cours. Je me laissais un peu le temps aussi de voir comment ça se passait et si on avait des demandes très spécifiques. La demande sur la question du numérique dans les espaces scolaires a vocation à être généralisée. Par contre, les enseignants de ce collège ont la particularité de travailler beaucoup en coéducation. Ils nous ont demandé de disposer de petites salles pour faire des travaux en petits groupes, sortir un peu les élèves perturbateurs afin qu'ils soient surveillés par les autres. Ils s'échangent beaucoup les élèves et je pense que c'est une spécificité de cet établissement et tout n'a donc pas forcément vocation à entrer dans le référentiel.



## **L'importance des ressources humaines pour le portage du projet dans la durée**

Se pose la question de la façon dont ces éléments seront repris dans le projet du nouvel établissement. Mais la force de ce projet, c'est qu'il y a un principal très acquis à la cause et je ne l'ai pas dit, mais de longue date, parmi les sujets mixité nous voulions convaincre l'éducation nationale de travailler avec nous sur un collège innovant. Cela fait trois ou quatre ans que le précédent président du conseil départemental avait demandé une réunion au recteur pour lui faire cette proposition. Le recteur est venu avec le Dasen et le directeur pédagogie du rectorat, mais en fait on n'a jamais réussi à mobiliser l'éducation nationale. Donc on a cette architecte designer en résidence en permanence architecturale en quelque sorte. Elle se plie aussi aux enseignements, si elle vient en cours de mathématiques, elle fait des mathématiques avec les élèves, elle mesure les salles. On est vraiment sur le lien avec la vie de l'établissement, la vie des enseignants, leurs contraintes. Que ce soit aussi un apprentissage, donc son intervention est couplée avec une sensibilisation à l'architecture, la découverte des métiers du bâtiment, etc. pour qu'il y ait une vraie appropriation des lieux et que cela se traduise dans le projet pédagogique et que ça devienne le phare de cet établissement. Cette immersion se fait pendant trois ans, de la phase d'étude jusqu'à la livraison. Actuellement elle y est beaucoup parce qu'on est en phase d'étude ensuite cela se fera sur un rythme plus modéré et cela reprendra en fonction des temporalités du processus. Dans la phase finale, elle sera à nouveau très présente pour engager le déménagement, la grande migration. Cette démarche est très fructueuse et permet une réelle association de l'ensemble de la communauté éducative et des collégiens et de se projeter positivement dans le déplacement du collège.

**Question :** À propos de l'adhésion du principal du collège, on sait qu'il y a des mouvements réguliers dans l'éducation nationale pour ces typologies de métiers tous les trois ou cinq ans. Comment avez-vous anticipé ce mouvement qui interviendra tôt ou tard? Comment avez-vous associé l'ensemble de l'équipe, les conseillers principaux d'éducation, les assistants d'éducation pour que lorsque la nouvelle tête arrive qu'il y ait l'adhésion des équipes de l'éducation nationale?

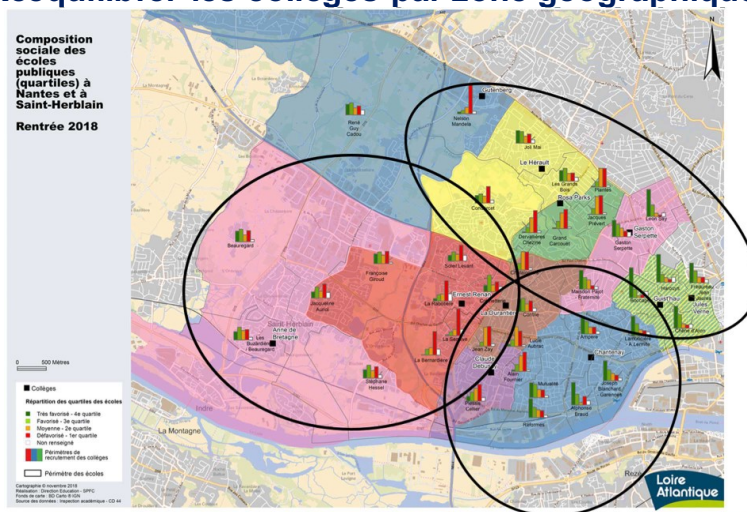
**Valérie LE GOFF :** Tous les adultes de l'établissement sont associés et impliqués, y compris les agents du conseil départemental. Il a une opportunité de mutation cette année, je ne suis pas sûr que ça tienne longtemps et c'est quand même un sujet d'inquiétude. On a aussi ce même sujet de préoccupation pour les enseignants. Il y avait un remarquable professeur de technologie qui avait beaucoup d'idées et qui est parti. On est obligé de faire avec cela.

**Frédéric RAYNOUARD :** Une des pistes pour la pérennisation de l'action, c'est la signature de conventions pluriannuelles tripartites qu'avait lancées en son temps Najat Vallaud Belkacem lorsqu'elle était ministre. Les différentes conventions que les collectivités territoriales avaient avec les collèges pouvaient être mutualisées en une seule convention, tripartite. Dans la métropole de Lyon, c'est ce qu'on a fait pour graver dans le marbre la question de moyens et un maximum de choses afin que quand arrive un nouveau chef d'établissement il ne remette pas tout en question. Ce peut être une piste.



## Un projet ambitieux, mais pas d'alignement des planètes

### Rééquilibrer les collèges par zone géographique



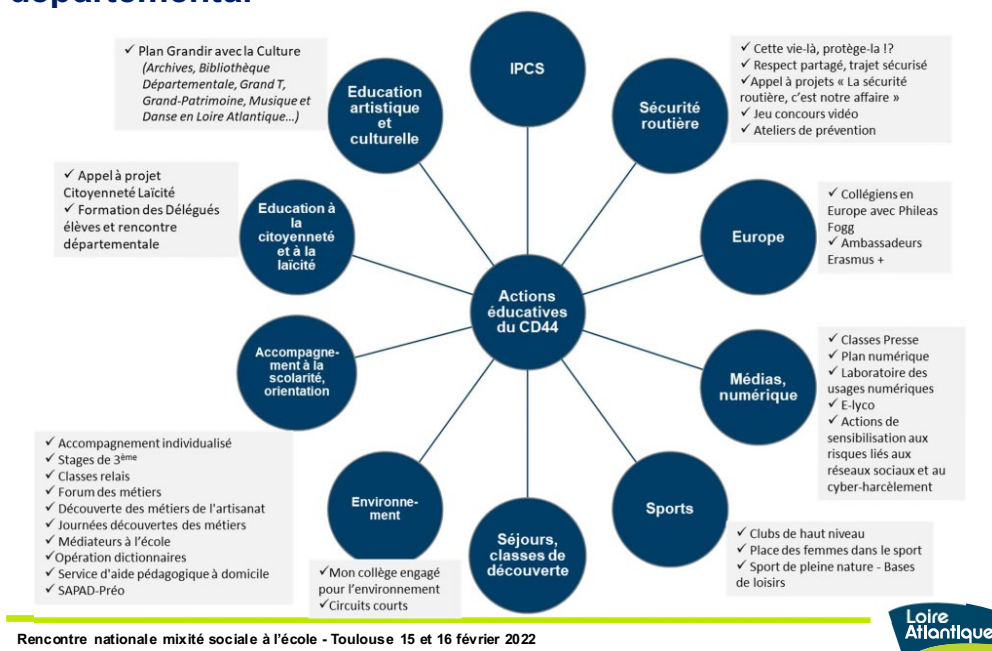
Réunion des DGS - 17 janvier 2019



**Valérie LE GOFF :** En dehors de ce que je vous ai présenté concernant la reconstruction d'Ernest Renan, Étienne Butzbach a tenu à ce que je remette ces diapositives qui présentent une vision d'ensemble des propositions faites au sortir du diagnostic partagé, qui regroupait dans de grands ensembles des collèges et des écoles avec des secteurs défavorisés et favorisés pour travailler la sectorisation d'une autre manière. J'ai quelques scrupules à vous les présenter, car contrairement aux interventions précédentes, et à l'exception du collège Renan nous n'avons pas beaucoup avancé. À Paris, j'avais également été très intéressée par la présentation de la montée alternée qui nous avait été faite lors de la première rencontre de la mixité organisée à Paris en 2019. J'étais tentée de la proposer pour ces deux collèges Serpette et Rosa Parks qui sont à quelques centaines de mètres de distance l'un de l'autre, sans aucune mixité, l'un étant composé de CSP très défavorisées, l'autre de CSP très favorisées. Mais cela demande une volonté politique très forte et une conjonction de planètes qui n'était pas au rendez-vous. Il y a eu les élections municipales, puis départementales qui ont donné également un coup d'arrêt à la démarche. Alors que nous avons des quartiers à la fois proches physiquement, mais très différents socialement qui permettraient de passer d'une sectorisation en bandes à une sectorisation en lanières verticales, mais cela demande un véritable engagement. Il faut reconnaître que les conditions n'étaient pas réunies pour un portage politique fort et collectif indispensable pour réellement modifier la situation dans les trois secteurs que nous avons identifiés. C'est ce que nous reste à faire.

## Mais un investissement massif du conseil départemental dans l'éducation

### Être un acteur éducatif au travers du projet éducatif départemental



En ce qui concerne le projet éducatif départemental (PED), nous proposons deux cent trente actions aux collèges. Le PED s'est structuré dans une démarche très participative avec l'éducation nationale et les élèves. Cette participation importante des collégiens a été récompensée par le trophée de la participation citoyenne, car on a été vraiment beaucoup à l'écoute des collégiens pour repenser nos actions éducatives dans leur format, dans leur contenu, dans leur thématique pour que ça serve, que ça ait un impact. Cette offre est extrêmement diversifiée et maintenant structurée selon les quatre parcours de l'Éducation nationale, éducation artistique et culturelle, citoyenneté, parcours avenir et parcours santé. On a mis aussi la patte des valeurs politiques défendues par la collectivité. C'est plus de trois millions d'euros, en dehors des crédits spécifiques, huit cent mille euros pour les 140 collèges, qu'on verse aux établissements pour leurs projets propres. Il faut rajouter à cette somme le plan grandir avec la culture. Les collèges publics et privés sont éligibles à parité à des activités qui la plupart du temps sont gratuites pour les élèves. Les seules modulations en faveur de l'éducation prioritaire se font sur les crédits spécifiques. On a également un regard particulier sur un certain nombre d'actions notamment tout ce qui est action de prévention du décrochage scolaire.

## **Lever les freins du partenariat avec l'éducation nationale et les communes**

Enfin en ce qui concerne les freins et les perspectives, très clairement il nous faut continuer à avancer de manière partenariale sur tous les fronts. Pour les options et les sections spécialisées, il y a un léger frémissement qui remonte des établissements, comme je l'ai déjà évoqué, ce qui est sans doute la meilleure manière de faire avancer ce dossier. Pour favoriser l'intégration, et l'inclusion de tous les élèves, on travaille aussi beaucoup sur la question des SEGPA, des unités d'enseignements externalisées et des classes Ulis. Avec la commune nous voulons travailler le lien école collège pour capter des populations nouvelles, déconstruire les représentations et faire que l'évidence ne soit pas d'éviter le collège, mais que les parents puissent apprécier la qualité d'un beau bâtiment, situé à proximité de chez eux et soient enclins à aller voir ce qu'il s'y fait. Le chantier qui s'ouvre en ce début 2022 c'est aussi celui des resectorisations, car nous allons ouvrir un nouveau collège de centre-ville issu de la fusion de deux collèges. Si on ne fait rien, on aura un collège de 700 élèves d'origine très favorisée. Il nous faut donc travailler la sectorisation pour modifier cette situation. Nous souhaiterions expérimenter en ce début de mandat au moins une montée alternée ou en tout cas expérimenter des façons de faire innovantes. Notre grande préoccupation, c'est d'identifier du foncier pour reconstruire, car c'est ce qui nous a en fait beaucoup freinés dans nos projets. C'est aussi clairement les limites de la cité éducative du grand Bellevue, car on est entré dans cette cité éducative à partir du diagnostic partagé sur la mixité portée par le département avec l'appui du CNECSCO qui a beaucoup fait pour que Nantes et Saint-Herblain soient candidats à ce nouveau programme. Mais alors que la mixité sociale était au cœur de notre projet de cité éducative, on n'a pas réussi véritablement à construire ensemble un projet éducatif qui soit autour de la mixité sociale, c'est donc à parfaire.

### **La difficile question du privé**

La mixité sociale est un sujet que nous avons évoqué avec le privé. Le forfait externat représente en Loire-Atlantique un montant élevé. C'est pour cela que je posais la question de la modularité des aides selon le degré de mixité sociale et de ses effets, car si le conseil départemental donnait trente mille euros en moins ça ne changerait pas grand-chose. J'entends souvent dire que le privé ne va plus se développer, car ils n'ont plus de capacité d'accueil. Ils en ont toujours. Ils ont des projets immobiliers, ils vendent, ils restructurent, ils étendent et force est de constater qu'ils ont toujours des capacités d'accueil de nouvelles familles. La Dasen nous le dit. Une année de grève et de crise sanitaire et c'est net, nous avons des niveaux d'accueil dans le privé très élevés. Au sortir de la crise sanitaire, quatre-vingt-quinze élèves en plus dans les établissements publics, 400 élèves supplémentaires dans le privé cette année. On a ce flux avec des familles qui vont d'un système à l'autre. Le privé offre aussi des options, des sections internationales, des langues rares. Quand on parle de l'absence de mixité dans le secteur privé, ils nous disent que ce n'est pas si vrai. Il y a en effet un collège privé, notre dame de l'abbaye, qui n'est pas loin du grand Bellevue et qui accueille des CSP défavorisées, et les collèges privés du centre-ville sont très favorisés, mais nos collèges publics du centre-ville aussi.



**Henri AMELIN** : Il faut avoir en tête un point d'actualités. Dans la renégociation avec les OGEC, la dotation de scolarisation obligatoire des enfants de trois ans a été une véritable manne financière pour le secteur privé. Pour Toulouse c'est un million d'euros supplémentaires pour l'OGEC, pour Grenoble c'est cinq cent mille euros supplémentaires. Quand on présente la modulation financière dont nous avons parlé pour la mixité, ce n'est pas grand-chose étant donné la manne financière très importante qu'ils reçoivent des communes depuis trois ans.

## RENNES : CINQ ANS APRÈS LES PREMIÈRES EXPÉRIMENTATIONS, REMETTRE EN CHANTIER LA RESECTORISATION

### Trois expérimentations engagées en 2015 à Rennes, Redon et Saint-Malo

**Jeanne LARUE** : Ce sera une approche très différente de mes prédécesseurs, car je ne suis pas une technicienne de ces questions et je les aborde dans le cadre d'un mandat commencé en juillet 2021, et je ne connaissais rien à ces questions. Je vais donc l'aborder sous un angle d'étonnement.

**Les collèges bretoniens**

**Chiffres-clés**

**Les établissements**

- 109 collèges :
  - 62 collèges publics
  - 47 collèges privés
- 5 internats :
  - 3 dans le public
  - 2 dans le privé
- 16 Unités d'enseignement externalisé (UEE) dans les collèges publics

Au 01/09/2021

**Les collégiens**

Année scolaire 2021 - 2022

Effectif total : 57 167

- Public : 32 715
  - Enseignement général : 31 442
  - Donc ULIS : 340
  - SEGA : 1 273
  - Disponible de 7 700 places
- Privé : 24 452
  - Enseignement général : 24 232
  - Donc ULIS : 170
  - Donc UPE2A : 1
  - SEGA : 220

10 765 élèves boursiers :

- Public : 8 344
- Privé : 2 421

50 389 demi-pensionnaires :

- Public : 28 198
- Privé : 22 191

7 282 demi-pensionnaires boursiers :

- Public : 5 314
- Privé : 1 968

**Plan Accueil collégien 2015-2025 : rappel des décisions**

- Sur Rennes :
  - Modification de la sectorisation à la rue sur Rennes (septembre 2018) ;
  - Transfert de la commune de Chantepie du secteur du Landry vers les Hautes-Ourmes (septembre 2018) ;
  - Création d'un secteur multi-collèges composé des collèges de Rosa Parks, Emile Zola (septembre 2018) et Anne de Bretagne (septembre 2019) ;
  - Regroupement du collège de Rosa Parks sur le site de Montbarrot et fermeture du site Malifeu (septembre 2019).

Le département d'Ille-et-Vilaine compte cent neuf collèges, dont soixante-deux collèges publics et quarante-sept collèges privés pour 57167 collégiens. Lors de ma prise de délégation au mois de juillet est très vite arrivée la question de la sectorisation sur la ville de Rennes. De premières décisions avaient été prises en 2015 avec comme clé d'entrée une projection à l'horizon 2024 2025 avec une disponibilité de seulement cent quatre-vingts places. L'entrée était principalement quantitative, les enjeux de mixité sociale étaient vraiment secondaires. Se posait alors la question de fermer un établissement rennais, le collège Rosa Parka situé dans un quartier prioritaire de la ville. Les arguments de l'époque étaient d'optimiser les moyens affectés par la collectivité, de redynamiser l'attractivité de certains collèges, et n'arrivait qu'en troisième position l'idée de favoriser la mixité sociale. Donc en 2015, seuls trois territoires ont fait l'objet d'une expérimentation dans le cadre initié par l'éducation nationale à l'époque avec notamment à Redon la création d'un secteur multi-collège, et à Saint-Malo la fermeture du collège Surcouf très défavorisé en 2017. Aujourd'hui dans le cadre d'une relance de cette réflexion j'ai demandé qu'on fasse le bilan du destin scolaire des cohortes de ce collège depuis 2017, car la dernière cohorte a passé le brevet

cette année. À Rennes a également été mené un travail de resectorisation des collèges, car nous avions comme nous l'avons vu dans le cas de Nantes le collège Rosa Parks avec 73 % de boursiers alors que les collèges de centre-ville avaient des taux beaucoup plus réduits.

### La création d'un collège multi-secteur à Rennes

Mon prédécesseur, qui a fait ce gros travail de resectorisation, avait également mené une concertation importante en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative à travers de nombreuses réunions. On peut voir dans les diapositives la situation du collège Rosa Parks, un collège vraiment au pied des tours, avec un urbanisme de dalle, la dalle Kennedy, la station de métro avec des personnes souvent avinées, et dans un recoin le collège Rosa Parks. Cet établissement était sur deux sites. On a fermé un des deux sites pour regrouper le collège sur celui qui était le moins stigmatisant. Mais il n'y avait pas grande différence. À la suite de toutes ces réunions, il a été décidé de modifier la sectorisation à la rue sur Rennes, avec toute une série de modifications. À la fin de toute cette concertation en 2017, le Dasen a proposé d'expérimenter un secteur multi-collège alors que les personnes consultées avaient travaillé sur d'autres hypothèses. Finalement il a été décidé de faire sur Rennes une sectorisation amoindrie par rapport à ce qu'on voulait faire initialement et de créer un secteur multi-collèges composé de Rosa Parks, collège très défavorisé et enclavé dans un quartier politique de la ville, mais desservi par une ligne de métro qui permet d'aller en un quart d'heure d'un bout de la ville à l'autre, du collège Lycée Emile Zola, établissement de centre-ville par excellence et du collège Anne de Bretagne également collège huppé de centre-ville. En anticipant la baisse du nombre d'élèves fréquentant Rosa Parks. Et la de manière étonnante, les élèves de Rosa Parks qui avaient, comme le disait le Dasen, des parents capables de mobiliser des ressources pour choisir un nouvel établissement sont partis vers Émile Zola et Anne de Bretagne, mais le mouvement inverse ne s'est pas produit.

## L'échec du collège multi-secteur et une absence d'accompagnement des équipes éducatives

Trois ans plus tard, nous nous questionnons sur ce qu'il convient de faire de ce collège Rosa Parks. Quand je suis arrivée j'ai fait des réunions avec les trois principaux de ces collèges dont celui d'Émile Zola qui m'a dit que ces enfants-là ne pouvaient pas être scolarisés avec les autres enfants, qu'ils n'avaient pas les mêmes comportements, pas les mêmes codes, pas les mêmes activités, et que c'était très compliqué pour l'établissement qui par ailleurs n'était pas extensible et qui ne disposait pas de la place et des moyens adéquats pour prendre en charge ces enfants. J'ai été choquée par ces propos très crus, qui sont repris par une partie de l'équipe éducative d'Émile Zola. Mais lorsque j'ai entendu hier que pour l'expérience menée à Toulouse, l'Éducation nationale a mis des moyens humains pour assurer le bon accueil de ces élèves et a travaillé en amont avec les familles du collège d'accueil je me suis dit effectivement les termes sont peut-être un peu crus, mais nous avons à peut-être à ce moment la manque d'accompagnement suffisant par l'Éducation nationale pour assurer le bon accueil des élèves concernés.

## Une volonté de rebattre les cartes de la sectorisation des collèges de l'agglomération rennaise

Donc en ce moment on est en cours de vouloir rebattre les cartes de la sectorisation des collèges de l'agglomération rennaise et par capillarité de la première ceinture. L'objectif est toujours un équilibre des effectifs et leur adaptation au contexte sociologique du périmètre dans lequel ils sont implantés, à la capacité bâtiminaire des collèges et aux évolutions attendues sur ce périmètre (carte scolaire des écoles, implantation des nouveaux projets immobiliers, nouvelles ZAC, modifications des transports...). Une étude bâtiminaire est en cours pour vérifier que les données capacitaires qu'on a sont exactes au regard d'un référentiel bâtiminaire que nous avons aussi établi. Dans les enjeux que nous voulons porter y compris médiatiquement, car c'est quand même un travail dans lequel on est très exposés, je souhaite mettre en premier lieu la mixité sociale et l'inclusion scolaire, en identifiant précisément les données qu'on, doit prendre en compte, les projets urbains, les nouveaux groupes scolaires et les transports et en fixant un planning pour une mise en œuvre d'ici septembre 2024.

### Le planning



13

## **La difficile mixité résidentielle dans une ville attractive**

**Frédéric RAYNOUARD :** Par rapport au débat que nous avons depuis le début de cette rencontre sur les liens entre mixité résidentielle et mixité sociale dans les établissements scolaires, Rennes est une des rares collectivités à avoir expérimenté le déclassement des loyers dans les quartiers politiques de la ville qui concentrent habituellement soixante-quinze pour cent de loyers de bas niveau comme on l'a vu pour Lyon. Rennes a testé le fait de changer le montant des loyers non PLAI en centre-ville pour favoriser la mixité résidentielle. Est-ce que vous observez des répercussions sur les collèges du centre-ville de ce coup de pouce donné à la mixité résidentielle ?

**Jeanne LARUE :** La mixité résidentielle à Rennes c'est pour moi un vœu pieu. Avec l'arrivée du TGV, le logement subi quasiment la plus grosse augmentation de l'immobilier en France. Des expériences ont été tentées. Mais pour la mixité résidentielle, on est comme partout soumis à la loi du marché qui fait que les pauvres s'éloignent des centres-ville.

## **Un questionnement sur l'absence d'un accompagnement systématique par l'Éducation nationale**

**Valérie LE GOFF :** Je voudrais revenir sur cette question des moyens humains d'accompagnement de la mixité. Nous avons cette même réflexion avec l'ouverture du collège de centre-ville dont je vous ai parlé. Potentiellement nous avons cent cinquante places qui restent disponibles pour accueillir des élèves du quartier défavorisé. Mais je m'interroge sur l'absence de systématisation d'accompagnement de l'éducation nationale sur des sujets comme cela, car on ne peut pas décréter l'accueil de ces enfants par des équipes pédagogiques qui sont habituées à des approches extrêmement élitistes comme on peut le constater dans les collèges du centre-ville de Nantes. Ce sont souvent des équipes éducatives qui ont une faible empathie, avec une approche assez élitiste et proche du privé qui pratique l'écumage dont parlait Choukri Ben Ayed. Elles ne sont pas du tout habituées à travailler les questions d'intégration, de climat scolaire et sont même très déstabilisées par rapport à cela. Ces derniers temps nous avons noté une augmentation des conseils de discipline et on ne les sent pas prêts à intégrer ces sujets de mal être adolescent. Et sur le plan pédagogique, je pense qu'un certain nombre de ces jeunes sont beaucoup mieux accompagnés dans les REP que dans un collège de centre-ville. Donc comment faire prendre la greffe et mettre des moyens pour que, au-delà de l'aspect pédagogique travailler aussi le vivre ensemble, ce frottement pédagogique dont il a été question tout à l'heure. Il fait prendre le temps de traiter ces questions et systématiser ce type d'intervention.

**Mabrouka ZADI :** Pour rebondir, l'expérience des maitresses mixités qui a été présentée hier participe de la formation action qui peut être mise en place concomitamment. En même temps qu'on fait l'accueil, on permet aux enseignantes de se former de mieux appréhender ces problématiques. Il faut travailler pour que l'éducation nationale mette les moyens de formation des équipes pédagogiques. Nous aussi sur Nîmes nous on a eu affaire à une bronca du corps enseignant sur le collège accueillant qui a été très problématique.

## **Une demande de suivi du devenir des cohortes d'élèves bénéficiaires de politiques de mixité**

**Pascale JOURNET :** Pour Toulouse, ce n'est pas autant la panacée que ça. Nous aimerions avoir comme indicateur le nombre d'enfants entrés dans le projet mixité, ceux qui en sortent et combien se sont perdus, car en fait avec les déménagements, les exclusions on n'est pas sûrs que cela concerne l'ensemble de la cohorte accueillie initialement en sixième. C'est un indicateur qu'on a du mal à avoir, et nous avons encore beaucoup de résistances des institutions notamment de l'éducation nationale pour nous les fournir. Maintenir le lien avec le collège Fermat, collège huppé du territoire c'est parfois compliqué et contrairement à ce qu'on pensait ce sont plutôt les parents des établissements d'accueil qui nous ont le plus aidés. Par contre pour la création des deux nouveaux collèges Saint-Simon et Guillermy, la montée de boucliers des parents est un peu plus vive.

**Mariette DE MALVINSKY :** Sur ces questions-là, on a aussi besoin de temps. En effet à Toulouse même si on peut être contents de nous, le travail n'est pas fini et tout n'est pas à cent pour cent idéal. La question que vous posez nous nous la posons aussi. Comment avoir un suivi fin de ces cohortes? Ce qu'il y a de positif en Haute-Garonne, avec le recul, c'est que la volonté de la DSDEN s'est maintenue, ce qui n'était pas gagné, avec des hauts et des bas. Ensuite, dans chaque établissement, les chefs d'établissement en ont bien conscience et font avec leurs équipes, avec les dynamiques d'établissements et il peut y avoir des difficultés, des modifications des approches pédagogiques et éducatives parfois un peu longues à venir. Mais même si c'est une réalité, raison de plus pour continuer à avancer. Sur la question des manifestations des familles hostiles et vous nous rappelez ce que nous avons entendu qui ne sont pas toujours agréables à entendre dans le cadre de la sectorisation de nouveaux collèges, on avait entendu la même chose sur la Reynerie et ensuite, une fois le pied mis à l'étrier, on arrive à tenir sur le cheval.

**Pascale JOURNET :** Il est très clair que pour notre association, sur ce sujet de la mixité il y a eu de belles et réussites, mais pour certains enfants les plus en difficulté cela n'a fait que multiplier leurs difficultés, car on avait des stratégies d'intervention dans les territoires à travers les clubs de prévention ou le dispositif de réussite éducative et là on a payé cher l'absence de maillage partenarial. Ce système-là va bien pour des enfants qui sont bien dans le système scolaire. Ceux pour qui s'était compliqué, ça empire et on n'a toujours pas de solution. Concrètement l'absence de Segpa dans le projet de mixité est pour moi une interrogation. Car on sait très bien qu'une partie de ce public arrivant du Mirail allait en Segpa sauf que clairement aujourd'hui avec la cité éducative on s'arrache les cheveux pour savoir quand ils sont exclus où ils vont, comment on fait pour les accompagner.

### **Porter une attention plus forte à l'école primaire**

**Najat ABBA :** Je vais prendre la parole, car moi je suis aussi dans le même quartier. «Voir et comprendre» ça fait 20 ans qu'on disait qu'un collège en pied d'immeuble on ne peut pas parler de mixité sociale, on ne peut pas parler de réussite scolaire des enfants, avec en plus

le trafic de stupéfiants. Donc pour nous c'était très clair, la réussite scolaire on ne peut pas en parler au niveau d'un collège au cœur du quartier. Nous avons donc soutenu ce projet de mixité que nous avons accompagné, car on était persuadés qu'il fallait sortir toute cette génération pour qu'elle devienne citoyenne à part entière et vive avec les autres enfants. J'apporte quelques nuances aux propos précédents, car les collèges d'accueil, pour certains d'entre eux, on fait un travail extraordinaire. Il y a quand même des difficultés qui viennent du fait que la mixité n'a parfois pas été suffisamment travaillée du côté de l'école primaire et les enfants sont arrivés avec des différences de niveaux. Nous alertons régulièrement sur ce point dans les réunions, mais on nous rétorquait qu'on était sur les mêmes niveaux dans les quartiers prioritaires. Non, ce n'est pas le même niveau et quand l'élève arrive en sixième à Balma, à Bellevue ou à Tournefeuille il y a des différences de niveau. Oui il y a eu un accompagnement et aussi des dispositifs qui ont été mis en place par la réussite éducative et dans le cadre de la cité éducative pour accompagner ces enfants en difficulté où on fait l'objet d'exclusion temporaire ou définitive. Même si on n'a pas les retours pour moi c'est une bonne chose de faire cette mixité sociale, mais il faut la démarrer en primaire, car si on ne travaille pas en primaire cela s'avère problématique quand l'enfant arrive au collège. Mais globalement il fallait enlever ces collèges en pieds d'immeubles.

### **La prise en charge en internat, une option absente des expérimentations**

**Question :** La piste des internats par rapport à la question des transports a-t-elle été expérimentée chez les uns ou chez les autres pour les plus grands et pour les plus en difficulté ?

**Pascale JOURNET :** Nous accompagnons les familles sur la scolarisation, mais sur la rescolarisation c'est plus compliqué. Le projet mixité a envoyé les enfants dans des collèges où il y a de la place donc souvent éloignés avec des équipes peu préparées. Avec la Cité éducative, on a commencé un travail pour prévenir les risques de déscolarisation des multirécidivistes lorsque des enfants restent un à deux mois dans un collège et en font trois par an. Il y a aussi les publics qui partent vers d'autres territoires, car c'est un quartier en pleine restructuration donc des gens sont appelés à déménager. Dans ce contexte ce sont les familles qui s'opposent à l'internat alors que ce pourrait être une réponse. Aujourd'hui ce sont des familles qui s'y opposent avec des projets d'insertion professionnelle pour des jeunes qui ont des désirs ou de l'appétence pour certains métiers. Certaines familles arrivent à le faire avec les apprentis d'Auteuil ou des établissements de ce type, mais c'est très à la marge. Une des plus-values du projet mixité c'est déjà de permettre à certains des jeunes de sortir du territoire, de se relégitimer ailleurs que sur leur lieu de vie et ça c'est vraiment l'apport du projet. Je suis de ceux qui pensent que le projet mixité n'est pas fait que pour la réussite scolaire des enfants, mais aussi pour leur réussite individuelle et l'épanouissement. Qu'un enfant réussisse bien ou non à Fermat, du moment que sa socialisation est acquise on a gagné. C'est mon point de vue qui n'est pas partagé par tous.

**Najat ABBA :** Je rajouterai que cette proposition d'internat est compliquée pour les parents, car on ne co-construit pas le projet en amont avec eux. Cela devient en fait la solution ultime pour des enfants qui présentent beaucoup de difficultés d'apprentissages et de

comportements et de ce fait la place des parents est inexistante. Il faudrait que le parent reprenne sa place de parent d'élève, il faudrait que l'éducation nationale laisse la place aux parents, on est dans la coéducation. Bien souvent dans ces quartiers politique de la ville, le parent a très peu de place. On parle souvent à sa place que ce soit nous les acteurs associatifs, que ce soient l'éducation nationale et divers partenaires qui gravitent autour de la cellule familiale. Trop souvent le parent n'a pas son mot à dire, on réfléchit à sa place et toute proposition intéressante devient une contrainte.

### **Construire l'alignement des planètes de l'école au lycée avec les communes et les régions**

**Sophie DUCHATEAU :** Le lien entre le premier et le second degré est toujours regardé attentivement dans les travaux de sectorisation, mais la mixité dans le premier degré est parfois moins abordée (le critère de distance géographique est privilégié). Comment peut-on avoir un alignement des planètes sur ces 2 niveaux dans ce contexte? Par ailleurs la mixité seule ne suffit pas, pour la réussite de tous les élèves elle doit s'accompagner de dispositifs éducatifs.

**Jeanne LARUE :** À Rennes le travail de la ville est concomitant sur ces resectorisations. Ils procèdent aussi à une sectorisation du premier degré même temps que nous. On a donc pris les premiers contacts, mais il sera intéressant de suivre cette collaboration pour voir effectivement jusqu'à quel point on pourra la mener.

**Francis RAYNOUARD :** Pour l'alignement des planètes, il y a des planètes qui ne sont pas souvent là ce sont les communes, mais il y en a aussi une autre à l'autre bout de la chaîne c'est la région avec les lycées. Il y a un véritable enjeu d'alignement avec le secondaire. La solution n'en peut pas venir d'une seule intervention au niveau des collèges il faut absolument intervenir sur toute la chaîne du primaire au lycée voir à l'université.

**Valérie LE GOFF :** Ça a été évoqué hier lorsque certains ont distingué le premier degré qui s'inscrit dans la proximité alors que les lycées concernent de bien plus grands secteurs. Quand on nous interpelle nous département pour demander ce que nous faisons pour la mixité dans les collèges nous avons envie de dire aux autres niveaux de collectivités et vous que faites-vous dans les établissements qui relèvent de votre compétence? Nous devons être dans la même dynamique collective.

**Najat ABBA :** Cette mixité sociale au-delà du primaire et du collège, elle contribue au vivre ensemble et c'est l'une des réponses auxquelles on doit tous contribuer.

## Synthèse de l'atelier n° 3 Mixité et dynamiques territoriales

### Quels leviers pour améliorer réellement la mixité sociale à l'école?

#### Problématique

Lors du lancement de l'expérimentation en 2016, le ministère privilégiait l'option de secteurs multi-collèges avec une affectation par algorithme. De fait, la plupart des sites, à l'exception de Paris ont développé des solutions différentes : fusion de collèges, fermetures avec reconstructions à la lisière du quartier, modifications de la sectorisation (resectorisation en «dominos», resectorisation d'écoles dites «défavorisées» dans un collège dit «favorisé»...). Certains ont concentré l'action sur la revalorisation de l'image de collèges évités, ou engagé un travail de moyen terme en intervenant à travers des projets de rénovation urbaine pour développer la mixité résidentielle. Cette diversité des actions reflète la diversité des situations avec, aux deux extrêmes, le collège enclavé, ségrégué, évité qui appelle une décision radicale toujours difficile à prendre et le collège massivement évité quoique dans une zone résidentielle mixte dont il ne parvient pas à capter les populations les plus favorisées et dont il faut en priorité travailler l'attraction des enfants au sortir du primaire.

Six ans plus tard, quelles leçons peut-on tirer de ces différentes expériences? Quelle cohérence et quelle ouverture avec les territoires? Quelles sont les conditions à réunir pour mener à bien de telles politiques? Quel lien faire avec le nouveau programme national des cités éducatives? L'Atelier a cherché à répondre à ces interrogations à partir des expériences de Toulouse, Paris, Nîmes, Lyon, Vendôme, Nantes et Rennes.

#### TOULOUSE : UN CHEMINEMENT TOUJOURS EN COURS

Au début des années 2010, un premier exercice de mixité sociale, peu médiatisé, avait permis de répartir les élèves d'un quartier politique de la ville dans trois collèges différents de Toulouse, avec succès. Mais il faut attendre 2015, avec l'arrivée à la tête de l'exécutif départemental un nouveau président pour que s'engage véritablement une politique d'ampleur sur la base d'un diagnostic approfondi et partagé. Celui-ci, mené sur l'ensemble du département a montré qu'à l'exception de quelques secteurs dans lesquels le profil social du collège était un peu dégradé par rapport au profil social de son secteur de recrutement en lien avec l'existence d'une Segpa, l'essentiel des problèmes de mixité se concentrait dans l'agglomération toulousaine où se trouvent également le plus grand nombre d'établissements privés. Le sud-ouest de l'agglomération avec le quartier du Grand Mirail comprend ainsi quatre des cinq collèges Rep+ et la majorité des collèges REP, une autre zone défavorisée se situant au nord de Toulouse. À l'est, une zone plus équilibrée subit cependant la forte concurrence du privé. Les collèges publics les plus favorisés se situent au centre-ville avec, entre ces zones, des collèges à la composition plus équilibrée, mais que les décisions de resectorisation doivent veiller à ne pas déstabiliser.



## **2017 : Un plan ambitieux combinant fermetures de collèges et resectorisation**

Devant ce constat sans appel d'une situation inquiétante d'établissements ghettos, qu'ils soient défavorisés ou très favorisés, décision a été prise par le conseil départemental en janvier 2017 d'adopter un plan ambitieux d'amélioration de la mixité sociale dans les établissements scolaires en fermant notamment progressivement deux collèges enclavés et ségrégués du Mirail et en sectorisant les dix écoles concernées dans onze collèges favorisés du centre-ville ou de la périphérie proche, chaque territoire de recrutement d'une école étant sectorisé dans un collège. Un des éléments importants de ce processus est l'abandon par le département de sa décision initiale de créer des secteurs multi-collèges en appariant un collège riche et un collège pauvre à l'issue du dialogue citoyen mené à l'automne 2016. Une telle mesure ne pouvait contribuer qu'à affaiblir les collèges défavorisés en aggravant leur situation tant en matière de mixité sociale que de mixité scolaire. La réussite du projet est notamment liée au partenariat avec l'éducation nationale qui a :

- maintenu les moyens d'accompagnement de type REP vers les collèges «d'accueil» des élèves, en limitant les effectifs en sixième à 25 élèves par classe alors qu'ils étaient habituellement à 30 élèves;
- créer un dispositif de type plus de maitres que de classes avec les maitres ou maitresse mixité sociale;
- octroyé des moyens supplémentaires pour l'aide au travail personnel et l'encadrement éducatif.

Un accompagnement des familles a également été mis en place par le département avec les associations,

### **Une nette amélioration de la répartition des élèves dans les collèges publics**

Cinq années plus tard, on constate que cette sectorisation a été efficace et acceptée par les familles. La démarche a également fait tache d'huile et s'est étendue à l'ensemble des démarches de sectorisation notamment lors de l'ouverture de nouveaux collèges comme à Muret à la rentrée 2022. Entre 2017 et 2021 la tendance est à l'amélioration de la composition sociale dans les collèges publics, même si la situation des collèges REP a peu évolué en dehors de la fermeture des deux les plus précaires. À la rentrée 2022 seront ouverts les deux nouveaux collèges Guillermy et Saint-Simon, reconstruits après une concertation approfondie menée lors du dernier semestre 2021. Le collège Guillermy bénéficie d'un secteur «métropolitain» constitué à partir d'écoles de deux communes limitrophes : Tournefeuille, à la population très favorisée, mais aussi Cugnaux au profil social équilibré auxquels s'ajoutent deux écoles défavorisées de Toulouse. Le collège Saint Simon recrute. La population plutôt mixte du quartier Saint-Simon qui voulait disposer de son collège, avec des populations favorisées qui évitaient l'ancien collège Bellefontaine, et accueillera également une école une école défavorisée de Bellefontaine. L'éducation nationale a souhaité donner une coloration particulière à ces deux collèges ainsi qu'au collège Vauquelin qui pourrait être impacté négativement par ces ouvertures, en créant des options autour du numérique et de la robotique pour l'un, de l'art visuel et de l'art vivant pour les deux autres.

## **Un chantier d'ensemble en constante évolution**

Un travail est également encouragé avec les autres collèges REP et REP +, en collaboration étroite avec l'éducation nationale même si celle-ci a parfois du mal à faire bouger les lignes dans les établissements. À chaque rentrée un document est établi secteur par secteur et collège par collège pour suivre l'évolution du profil social des collèges et les comportements d'évitement des familles, à partir des données de la base élève de l'éducation nationale. En ce qui concerne l'action en direction du secteur privé, une modulation de la part dite à l'élève des dotations du conseil départemental se fait au prorata du degré de mixité sociale de chaque établissement. Cette dotation est donc majorée en cas de bonus et diminuée d'autant en cas de malus, lorsque les établissements ont moins de 10 % d'élèves défavorisés, ce qui est le cas de la quasi-totalité de l'enseignement privé. Mais les effets de cette mesure restent plus symboliques et n'ont pas vraiment d'impacts sur l'évolution de la mixité sociale dans le secteur privé sur Toulouse.

## **PARIS DES EXPÉRIMENTATIONS DIVERSIFIÉES DEPUIS 2017**

La ségrégation résidentielle à Paris concentre les populations les plus défavorisées dans les arrondissements du nord et de l'Est parisien entre le boulevard des maréchaux et le périphérique là où l'on trouve le maximum de logements sociaux. Par ailleurs la concurrence du collège privé fait que le profil des collèges publics est généralement plus défavorisé que celui de leur secteur de recrutement.

## **Un remodelage en domino dans le 17<sup>e</sup> arrondissement**

La première opération de mixité présentée par les représentants de la direction des affaires scolaires de la ville de Paris concerne le dix-septième arrondissement. Il fallait tout à la fois régler des problèmes capacitaires liés à la livraison de nouveaux logements et tenter de résoudre le problème du collège Boris Vian, collège le plus ségrégué de l'arrondissement. Le travail a donc été de déterminer à partir des données cartographiées de revenu médian des ménages et des PCS des parents d'élèves, un remodelage en domino des secteurs de plusieurs collèges pour rééquilibrer la composition sociale des secteurs. Cela s'est fait soit en sectorisant toute une école sur un collège, soit en faisant en sorte d'affecter chaque année une cohorte d'une vingtaine d'élèves par école. Profitant du fait que la Dasco cumule la double compétence école et collège, Paris étant ville et département, un travail fin est effectué pour la sectorisation des écoles à partir des données de quotients familiaux fournies, ou non, par les mairies d'arrondissement, en les combinant avec celles de la composition des logements sociaux.

D'autres mesures que la sectorisation ont également été prises pour rendre ces mesures plus efficaces. Ainsi le collège Vian a renforcé la liaison avec les écoles mettant notamment en place un système d'ambassadeurs avec les anciens élèves en provenance de ces écoles. Grâce à un principal très investi et une équipe enseignante stable engageant de nombreux projets innovants, l'image du collège est devenue plus attractive. Le changement intervenu

dans l'académie en 2021 pour l'affectation dans les lycées, ouvrant la possibilité aux collégiens du choix de cinq lycées différents, avec une dotation de points supplémentaires pour les élèves de collèges défavorisés leur permettant d'accéder y compris a des établissements très côtés, a favorisé le retour d'élèves qui auparavant évitaient le collège Boris Vian. Les mesures mises en place à la rentrée 2017 n'ont pas encore totalement inversé la situation, car il faut plusieurs années pour modifier l'image d'un établissement et la nouvelle sectorisation ne s'applique que progressivement pour les nouveaux entrants. Ce ne sera qu'au bout de quatre années qu'on pourra observer des résultats significatifs.

### **Une sectorisation en peau de léopard dans le 12<sup>e</sup> arrondissement**

Le second exemple est celui du collège Tillon situé dans le douzième arrondissement, établissement peu mixte, car massivement évité alors que son secteur n'est pas très défavorisé, dans un arrondissement lui-même globalement favorisé. Le travail a consisté, à partir des données de logement social, à sortir un îlot de ces logements sociaux pour le sectoriser de façon discontinue au collège voisin George Courteline, mais aussi de sectoriser sur Tillon l'ensemble d'une école polyvalente favorisée auparavant également sectorisée sur un autre collège Paul Valéry dont il fallait alléger les effectifs. En seulement deux rentrées, on a ainsi pu obtenir une très nette amélioration de la situation de mixité sociale à Germaine Tillon sans pour autant appauvrir celle de Courteline. Pour la rentrée 2022, une nouvelle resectorisation a permis, en travaillant sur les liaisons école collège, de rattacher une nouvelle école favorisée de l'intérieur de l'arrondissement pour continuer à améliorer la mixité. D'autres leviers ont été activés : certaines écoles élémentaires qui ne sont pas en REP bénéficient d'une labellisation particulière à l'académie de paris permettant de disposer de certains moyens et d'en améliorer l'attractivité. Ainsi, le collège Tillon étant doté d'une CHAM musique, devraient être développés dans les écoles qui lui sont rattachées, des sections musique, ainsi que des options linguistiques pour améliorer leur attractivité.

### **La réussite de la montée alternée entre les collèges Berlioz et Coysevox dans le 18<sup>e</sup> arrondissement**

Le troisième exemple est celui du système de montée alternée qui a été instauré entre deux collèges très proche du 18<sup>e</sup> arrondissement : le collège Berlioz très défavorisé et très évité, et le collège Coysevox très favorisé. Les deux secteurs de ces collèges ont été fusionnés et depuis la rentrée 2017, tous les élèves du secteur sont affectés en alternance à chacun des collèges, qui ne gèrent ainsi plus que deux niveaux, une année les 6<sup>e</sup> et les 3<sup>e</sup> et l'année suivante les 5<sup>e</sup> et les 3<sup>e</sup>. Cette alternance s'est faite en trois ans. En 2017 2018 l'entrée en 6e s'est faite à Coysevox, tous les élèves de 3<sup>e</sup> étant affectés au collège Berlioz. En 2018 2019 la rentrée des 6<sup>e</sup> s'est effectuée dans le collège Berlioz, et les élèves passant en troisième ont été affectés à Coysevox. En 2019 2020 le système est arrivé à maturité, une nouvelle cohorte d'enfants entrant en 6<sup>e</sup> à Coysevox cohabitant avec les élèves de niveau 4<sup>e</sup> alors que Berlioz accueillait les élèves de 5<sup>e</sup> et de troisième. Dès la première rentrée, les profils des deux collèges se sont fortement rééquilibrés, avec très peu de répercussions sur les évitements. Ces évitements ont été un peu plus nombreux en 2018 lors de la rentrée en 6<sup>e</sup> à Berlioz, mais leur taux a de nouveau baissé l'année suivante. Les résultats sont donc concluants et ont eu

des impacts importants sur la situation scolaire et éducative en particulier dans le collège Berlioz.

### **Des résultats moins probants dans les secteurs multi-collèges avec affectation par algorithme**

Dans les deux autres secteurs multi-collèges où l'affectation a été gérée par la mise en place d'algorithmes les résultats ont été beaucoup moins probants. Cet algorithme permet de réguler le choix des familles en prenant en compte le vœu de la famille, son quotient familial, mais aussi d'autres critères de priorité comme ceux du handicap éventuel de l'élève. Le grand inconvénient de ce type de procédure est l'inquiétude des familles qui ne savent pas dans quel collège leur enfant sera affecté, et sans considération pour la possibilité ou non pour ces élèves d'être scolarisé avec des enfants qu'ils connaissent. Cette incertitude a biaisé l'utilisation de l'algorithme, certaines familles préfèrent inscrire sans attendre leur enfant dans l'enseignement privé.

L'ensemble de cette opération n'a pu être menée que grâce au travail de partenariat important engagé avec l'ensemble des équipes, des directeurs d'école, des principaux de collèges, des enseignants et de parents. La ville de Paris a aussi effectué des travaux importants dans les bâtiments pour les rendre plus accueillants et les ouvrir sur le quartier. Depuis ces expérimentations de la rentrée 2017 puis 2019, la ville de Paris et le rectorat ont établi des partenariats concernant les données scolaires et sociales. Désormais le bureau de la prévision scolaire et l'observatoire parisien de la mixité et de la réussite éducative (Opmire) travaillent avec des données beaucoup plus fines.

### **Un processus très conditionné par le contexte politique**

À une question sur les critères qui ont présidé au choix de la montée alternée ou de la sectorisation «en dentelle», les représentants de la Dasco ont souligné l'importance de la volonté politique dans ces décisions. Les montées alternées bousculent de nombreuses habitudes et dans le 18<sup>e</sup> arrondissement. Il a fallu affronter un débat houleux avec certains parents et enseignants. Si l'opération a réussi, c'est parce qu'elle était très fortement portée à un moment où le ministère était engagé au plus haut niveau. Les nouvelles propositions qui ont été faites par la suite par les services dans un contexte moins favorable n'ont à ce jour pas pu être réalisées faite d'accord suffisant notamment avec les mairies d'arrondissement.

## **NÎMES FERMETURE DE COLLÈGES ET RESECTORISATION EN DOMINOS**

Comme dans beaucoup d'autres sites, la démarche initiale est partie du conseil départemental du Gard confronté à la dure réalité de la ségrégation scolaire dans les collèges publics nîmois, en particulier de quatre collèges REP+ particulièrement ségrégués. Après une première opération d'amélioration de la mixité dans un collège de l'est de la ville (cf. atelier 2), la vice-présidente du conseil départemental, avec l'appui du Cnesco, a saisi l'opportunité de la démarche expérimentale initiée par le ministère pour proposer à ses partenaires, Éducation nationale et ville de Nîmes la fermeture d'un collège et une resectorisation en dominos d'un

ensemble de sept collèges de l'ouest de la ville. Le fait générateur étant la nécessité de répartir les deux cent soixante élèves du collège fermé dans deux autres établissements situés à proximité, le collège REP Jules Vernes tout proche, et le collège plus favorisé Jean Rostand dont il fallait alléger les effectifs en redistribuant les élèves de certaines écoles dans un collège à proximité et ainsi de suite aboutissant à cet effet domino. Pour faire coïncider cette resectorisation avec celle des écoles il était nécessaire d'obtenir la collaboration de la ville de Nîmes, d'une couleur politique opposée, mais qui a été rendu possible grâce à la bonne entente qui a pu s'établir entre la vice-présidente du conseil départemental et l'adjointe au maire partageant ces objectifs communs de mixité. Pour opérer la sectorisation les services du département sont partis des observations sociales et d'une cartographie des taux de pauvreté dans les différents secteurs, en tenant compte des capacités des collèges et de l'évolution prévisionnelle des IPS selon les scénarios étudiés. L'opération s'est faite en une seule fois pour tous les niveaux à la rentrée 2018 concernant plus de 700 élèves. Il n'y avait pas de possibilité pour les élèves des zones soustraites de terminer leur scolarité dans leur collège initial.

### **Un partenariat étroit avec la ville et l'éducation nationale**

Le succès de la mise en œuvre de ce projet tient beaucoup au partenariat étroit avec l'éducation nationale et l'implication directe et constante de la rectrice d'alors et du Dasen. En effet, une fois le diagnostic partagé et les hypothèses de travail formulées, il a fallu tenir bon, éducation nationale, ville et département face aux concertations mouvementées qui se sont tenues tout au long de l'année scolaire 2016 2017, et pour obtenir un avis favorable du CDEN à l'automne 2017. Ce soutien de l'institution scolaire a également été déterminant pour que le système d'affectation ne soit pas détourné par l'admission de dérogations. Des mesures d'accompagnement ont été mises en place par le département en matière de restauration et de transport, même si sur ce dernier point les discussions avec l'agglomération, autorité organisatrice des transports en commun, ont été laborieuses. Au-delà de la disparition d'un établissement très ségrégué, les résultats sur la mixité sociale ont été très nets dans trois des huit collèges, auparavant plutôt très favorisés. Ils sont nettement plus mitigés concernant le collège Rep Jules Vernes étant donné l'évitement important que subit ce collège malgré les moyens accordés par l'éducation nationale à travers l'ouverture de sections linguistiques et d'options particulières en matière de design et de sport. Il faut noter que les autres collèges impactés par la resectorisation n'ont pas fait l'objet de mesures particulières d'accompagnement des équipes par l'éducation nationale. Une réflexion est en cours au sein du conseil départemental pour voir comment améliorer la situation du collège Jules Vernes et surtout traiter le cas du collège Condorcet très ségrégué qui reste sur l'autre partie du quartier et dont la solution pourrait être d'envoyer les élèves dans des collèges situés dans des communes proches.

### **LYON CRÉATION D'UN OBSERVATOIRE ET DÉMARCHE PARTENARIALE**

Pour la métropole de Lyon, Frédéric Raynouard, chargé de mission politique de la ville, parle d'un processus en marche plutôt que de réalisations précises. La particularité de la métropole lyonnaise qui a fusionné les compétences d'une agglomération avec celle d'un conseil

départemental permet une intrication particulière entre politique de la ville et politique éducative, au sein d'une administration unique. Avec soixante-six quartiers prioritaires, quatorze quartiers en rénovation urbaine et sept cités éducatives, on mesure l'ampleur des défis liés à un lourd héritage en matière de ségrégation résidentielle, et la nécessité de traiter concomitamment les problèmes de mixité résidentielle et ceux de mixité sociale dans les établissements scolaires. Ces dernières années la croissance démographique, avec plus de mille élèves supplémentaires par an dans les collèges et les mutations urbaines ont nécessité vingt-quatre modifications de la carte scolaire. À cette occasion, dans certains cas les équilibres sociaux ont pu être modifiés à la marge, mais ce gain reste faible au regard des enjeux, d'autant plus que l'évitement scolaire est important du fait de la présence d'un nombre important d'établissements d'enseignement privé.

### **Rénovation urbaine, observatoire, territoires d'intervention, un processus en trois phases**

Le processus de mixité à Lyon a été conçu de fait en trois phases. La première est celle du renouvellement urbain avec pour objectif de diversifier l'habitat sur quatorze sites, de construire des équipements publics notamment scolaires et d'accompagner par de «petites» sectorisation. La deuxième phase est celle de l'acculturation et d'objectivation des phénomènes de mixité avec la mise en place d'un observatoire piloté par la métropole et un partenariat renforcé avec l'éducation nationale et les communes concernées. La troisième phase est celle de la définition de territoires d'intervention, pour passer à l'action avec notamment une opération en cours sur les communes de Saint-Fons et Vénissieux, avec une resectorisation en domino autour de la construction d'un nouveau collège. En ce qui concerne l'offre scolaire, les collèges Alain à Saint-Fons et Mermoz dans le 8<sup>e</sup> arrondissement de Lyon ont bénéficié de la démarche des collèges totems initiée par la Métropole, consistant à leur donner une identité positive et repérable en les dotant de moyens et d'aménagement spécifiques. Parallèlement un travail est engagé pour promouvoir ce que Frédéric Raynaud appelle les «petites mixités» consistant dans les écoles où a été constaté un fort évitement du collège de secteur en sortie de CM2, un travail pour faire diminuer ne serait-ce que de cinq à dix pour cent ce taux par une dynamisation du travail de l'équipe pédagogique en lien avec le collège pour tenter de rééquilibrer des situations problématiques. Par ailleurs la refonte de la prévention spécialisée devrait lui permettre de venir en appui des équipes dans les établissements scolaires.

Les principaux problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de ces politiques de mixité dans l'agglomération lyonnaise sont liés à la concurrence des priorités avec la pression de la nécessité d'une réponse rapide à l'évolution des besoins quantitatifs d'accueil face aux évolutions démographiques, mais aussi aux difficultés d'articuler la question pédagogique avec la construction de nouveaux équipements et leur sectorisation du fait de la répartition des compétences entre la collectivité et l'éducation nationale.

## **VENDÔME L'IMPORTANCE DE CONCEVOIR DES POLITIQUES DE MIXITÉ SOCIALE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE**

L'intérêt de la présentation de Sam Ba, élu de la ville de Vendôme est de mettre l'accent sur les politiques de mixité sociale dans le premier degré, alors que la politique nationale cible essentiellement le second degré. Vendôme, petite ville de la région centre, compte néanmoins un quartier prioritaire de la politique de la ville comportant deux groupes scolaires dont l'un est particulièrement ségrégué. En 2012 la municipalité en place décide de faire le choix de la mixité sociale dans les écoles et prend l'initiative de lancer une étude diagnostic en posant plusieurs types de questions : quel découpage des secteurs scolaires pour obtenir cette mixité? Comment équilibrer quantitativement les effectifs scolaires en tenant compte de leur évolution? Comment une meilleure mixité peut-elle améliorer la réussite scolaire? Les écoles sont-elles adaptées aux besoins pédagogiques? L'étude montre clairement la relation entre absence de mixité résidentielle et absence de mixité sociale à l'école, des taux d'acquisitions des compétences inférieurs et un retard scolaire important dans les écoles du quartier prioritaire, avec une orientation majoritaire de ces enfants ensuite dans les filières techniques et professionnelles. Les conseils d'école ne peuvent parfois pas se tenir étant donné l'absence des parents, et les locaux sont vieillissants. Il est donc nécessaire à la fois de réhabiliter le patrimoine scolaire et de faire évoluer les secteurs scolaires à partir de trois hypothèses, créer des zones communes ou zones tampons entre secteurs, scolariser à l'image des RPI en affectant les enfants dans les différentes écoles selon les cycles, enfin créer des secteurs scolaires englobant plusieurs groupes scolaires.

### **La réduction du nombre de secteurs puis la décision de fermeture d'un groupe scolaire**

En 2014, l'alternance municipale n'interrompt pas le processus. La nouvelle équipe reprend à son compte ce diagnostic et lance le chantier du passage de sept à trois secteurs scolaires en 2015 pour une mise œuvre à la rentrée 2016, avec réunions des instances *ad hoc*, et consultation des conseils d'école. Les dérogations ne sont possibles qu'entre grands secteurs et l'affectation des élèves se fait selon deux principes : un principe de rattachement territorial à un grand secteur appliqué au moment de l'inscription des enfants par les familles, puis affectation individuelle par la mairie tenant compte de la capacité d'accueil des écoles, de l'équilibre des effectifs entre les écoles et de l'adresse de la famille ou de l'assistante maternelle. Les parents ont la possibilité de faire un recours, mais la décision d'affectation finale revient à la mairie. Mais les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances et en 2018 le conseil municipal décide d'adopter une solution plus radicale en fermant le groupe scolaire le plus ségrégué et en répartissant en deux ans les effectifs de l'élémentaire et de la maternelle dans deux groupes scolaires du nord de la ville, profondément restructurés, rénovés et agrandis.

Dans le même temps, la municipalité passe de trois à deux secteurs de recrutement pour se donner plus de marges de manœuvre. L'adhésion au projet des équipes éducatives a été une des conditions de sa réussite. La démarche de concertation a été identique à celle de la première étape avec deux consultations supplémentaires du comité technique spécial départemental et du CDEN puisqu'il s'agissait d'une fermeture d'école. Des mesures

d'accompagnement ont été mises en place pour les familles d'enfants déplacés dans d'autres groupes scolaires avec la gratuité de la restauration scolaire et des garderies du soir et du matin, et l'organisation de nouvelles lignes et de nouveaux arrêts de transports en commun. L'ensemble de ces mesures, comprenant la réhabilitation des bâtiments, a coûté huit millions d'euros à la commune, à mettre en relation avec le coût de la non-mixité pour la communauté nationale.

### **La mixité sociale dans le premier degré devrait aussi devenir un impératif national**

Le fait que les écoles soient toutes des groupes scolaires a facilité cette réorganisation. Les enfants, une fois entrés en maternelle, terminent leur scolarité dans le même groupe scolaire ainsi que toute la fratrie. À la différence des secteurs multi-collèges gérés par algorithme, le représentant de la municipalité de Vendôme assume le fait qu'*in fine* la municipalité effectue elle-même les affectations, en s'appuyant notamment, outre les critères cités précédemment sur les données facilement accessibles de la caisse d'allocations familiales concernant le niveau de revenus des familles. Ce problème de mixité se pose moins dans le collège de Vendôme qui scolarise les enfants de la ville, mais recrute aussi en milieu rural. Toutefois les élus restent vigilants en lien avec le conseil départemental. En conclusion de son intervention Sam Ba demande à ce que la mixité sociale dès l'école primaire devienne elle aussi un impératif national déplorant le fait que ce soit un point aveugle des politiques de mixité au niveau national. Pour lui, les prétextes des problèmes de déplacement d'élèves sont de faux prétexte, car on voit que ces problèmes peuvent être parfaitement surmontés dans les territoires ruraux avec les RPI ou pour les enfants en situation de handicap dont le projet personnalisé de scolarisation rend nécessaire le recours à un dispositif adapté.

### **NANTES : UNE ACTION FORTE DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL BRIDÉE PAR LE CONTEXTE PARTENARIAL**

Valérie Le Goff, directrice du service éducation a présenté l'action du conseil départemental de Loire atlantique, menée avec le soutien du Cnesco depuis 2017, avec le temps fort en 2019 d'un travail de diagnostic approfondi partagé avec les villes de Nantes et de Saint-Herblain et l'éducation nationale. Débouchant sur la mise en place depuis d'une observation en continu de cette évolution de la mixité sociale dans les collèges du département, ce diagnostic fait un focus sur l'ouest de l'agglomération nantaise, concentrant particulièrement les problèmes de ségrégation scolaire. Avant cette démarche, deux opérations visant à l'amélioration de la mixité avaient touché collèges REP, avec la reconstruction sur site du collège Stendhal, massivement évité dans un secteur résidentiel mixte, et la reconstruction du collège Sophie Germain dans une zone en devenir, avec une resectorisation permettant de modifier un secteur initialement très défavorisé. Mais la situation dans ces deux collèges ne s'est pas sensiblement améliorée, dans un contexte de paupérisation d'une partie de la population de l'agglomération nantaise par ailleurs en forte croissance, et malgré des options et un travail d'innovation pédagogique des équipes pour rendre ces établissements plus attractifs.



Depuis cette phase diagnostique, l'évolution de la situation des trois collèges rep + de la cité éducative, Renan, Debussy et la Durantiere, mesurée en 2017, 2019 et 2021 reste très défavorable. C'est aussi le cas du collège Rosa Parks situé un peu plus au nord, très ségrégué et qui accueille une population particulièrement marginalisée. Par contraste, cinq collèges publics du centre-ville présentent une situation de non-mixité inversée avec des taux importants de population très favorisée. Le diagnostic fait régulièrement par le conseil départemental permet d'objectiver l'importance des phénomènes d'évitement en mesurant les taux de captation en 6<sup>e</sup> et le nombre de dérogations en lien avec une répartition très inégalitaire des options, mais aussi les résultats au DNB et la fréquentation de la restauration scolaire.

### **Un projet de politique multi-levier contrarié par les freins au partenariat**

À la suite du diagnostic de 2019, avait été prévu de mettre en place une politique multi-levier, comportant la reconstruction et la relocalisation des trois collèges du quartier Bellevue, Renan, Debussy et la Durantiere. Les deux premiers, car trop enclavés et stigmatisés, et le troisième car faisant l'objet d'un évitement massif alors que son secteur de recrutement se gentrifie. Devait également s'engager une réflexion autour de l'opportunité d'une fusion de deux collèges de centre-ville pour diversifier leur recrutement, ainsi que le rapprochement entre le collège Rosa Parks sectorisant quatre écoles toutes au public très défavorisé, avec le collège voisin Serpette recrutant lui dans trois écoles très favorisées. Mais la difficulté à établir un partenariat suffisamment solide pour résoudre les problèmes fonciers posés par certaines de ces relocalisations, et le soutien insuffisant de l'éducation nationale n'a pas permis d'engager ce programme d'action, hormis le projet de reconstruction du collège Renan mené avec la commune de Saint-Herblain.

Le département s'est donc concentré sur ce qui relevait de sa compétence, agir sur les bâtiments et accompagner les équipes éducatives dans leurs projets éducatifs et pédagogiques à travers le lancement d'un projet éducatif départemental ambitieux. Le conseil départemental souhaite ainsi rendre les bâtiments scolaires attractifs et emblématiques, avec des architectures marquantes, ouvertes sur la ville et travailler sur les espaces publics pour faciliter l'accès aux collèges. Une approche usages et design de service s'est intéressée à tous les locaux communs qui peuvent contribuer à une ambiance et un climat scolaire dégradé à commencer par les sanitaires et les cours des collèges. A ainsi été établi un référentiel bâtementaire tenant mieux compte de l'avis des usagers. Parallèlement à travers son projet éducatif, le département propose près de deux cents actions aux collèges et consacre plus de trois millions d'euros pour les projets spécifiques de chacun des 140 collèges qu'il finance, auxquels il faut rajouter les moyens du plan grandir avec la culture. Il s'est engagé dans une démarche participative avec les collégiens qui a été récompensée par le trophée de la participation citoyenne.

### **Une démarche design de service pour la reconstruction du collège Renan**

Aujourd'hui, après avoir trouvé un terrain en accord avec la commune de Saint-Herblain, le conseil général est engagé dans la reconstruction du collège Renan relocalisé en lisière du

quartier QPV, à proximité d'une zone d'habitat en pleine expansion qui devrait lui apporter de la mixité. Pour cette reconstruction, une assistance à maître d'ouvrage en design de service a embauché un designer pour être en résidence dans l'établissement et accompagner l'équipe professionnelle et les collégiens tout au long de la démarche, de la conception, de la mise en chantier jusqu'à l'ouverture prévue à la rentrée 2024. Pour aller plus loin et relancer la dynamique, les freins principaux à lever aujourd'hui sont ceux du partenariat avec l'éducation nationale et la ville de Nantes. C'est d'autant plus urgent que de nouvelles opportunités se présentent en 2022 avec la nécessité dans un premier temps de finaliser la resectorisation du nouveau collège Renan, mais aussi de préparer celle du nouveau collège fusionné de centre-ville afin d'introduire plus de mixité sociale dans ce secteur. Alors que la cité éducative peine à se saisir de ce dossier qui pourtant était à l'origine de sa création, il faut également reprendre le projet de relocalisation du collège Debussy ainsi que celui de la Durantière, et remettre en chantier les hypothèses d'évolution des secteurs de Rosa Parks et Gaston Serpette.

## **RENNES CINQ ANS APRÈS LES PREMIÈRES EXPÉRIMENTATIONS, REMETTRE EN CHANTIER LA RESECTORISATION**

Jeanne Larue, nouvelle vice-présidente du conseil départemental d'Ille-et-Vilaine depuis juillet 2021 souhaite rebattre les cartes de la sectorisation des collèges de l'agglomération rennaise, en tirant le bilan des politiques de mixité menées depuis 2015 dans le département. Les préoccupations étaient alors principalement quantitatives et seuls trois territoires avaient fait l'objet d'une expérimentation dans le cadre initié par le ministère à l'époque. Ont ainsi été créés un secteur multi-collèges à Redon, et une resectorisation des collèges de Saint-Malo à la suite de la fermeture en 2017 du collège Surcouf très évité et très ségrégué. À Rennes, après une concertation mobilisant l'ensemble de la communauté éducative, et avoir fermé l'un des deux sites du collège Rosa Parks le plus défavorisé de l'agglomération, sans véritable évolution de sa composition. Il avait été décidé, dans un contexte partenarial difficile avec la ville de Rennes préoccupée de la proximité des échéances municipales, d'adopter un projet amoindri par rapport à ce qui avait été initialement prévu et de procéder à la mise en place d'un secteur multi-collège englobant le Collège Rosa Parks et les deux collèges Émile Zola et Anne de Bretagne beaucoup plus favorisés de centre-ville, bien desservis par une ligne directe de transports en commun.

Comme il était prévisible, les parents de Rosa Parks les plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants les ont inscrits dans un des deux collèges les plus favorisés, mais l'inverse ne s'est pas produit, aggravant la situation de non-mixité sociale, mais aussi de non-mixité scolaire du collège Rosa Parks. Autre problème, faute d'un accompagnement suffisant par l'éducation nationale des équipes de ces collèges d'accueil pour intégrer les nouveaux arrivants en provenance du quartier et gérer la diversité et l'hétérogénéité des classes, s'est développé le sentiment dans ces établissements que ces enfants-là ne pouvaient pas être scolarisés avec d'autres enfants. Souhaitant faire un bilan approfondi du destin scolaire des cohortes issues de cette période 2017-2021, le conseil départemental a donc remis sur le métier le dossier de la resectorisation dans l'agglomération rennaise, en effectuant en 2022 un diagnostic précis de la situation, tant en ce qui concerne les possibilités réelles d'accueil

des établissements, leur composition sociale, les évolutions prévisibles de leur environnement urbain, et les projets de nouveaux groupes scolaires. L'objectif est de définir une nouvelle campagne de sectorisation à l'horizon 2024 pour remettre en chantier l'objectif de mixité.

### **Un accompagnement des équipes Éducation nationale qui devrait être systématique**

Pour faire un parallèle de cette situation à Rennes avec la situation nantaise, au regard des moyens d'accompagnement déployés à Toulouse, Valérie Le Goff s'interroge sur l'absence de systématisation de ces moyens par l'éducation nationale sur ces sujets de mixité. On ne peut en effet pas décréter l'accueil des enfants issus de quartiers défavorisés par des équipes pédagogiques ayant des pratiques très élitistes, et peu empathiques. Ces équipes de collègues favorisés ne sont souvent pas habituées à travailler les questions d'intégration, de climat scolaire et sont très déstabilisées par la confrontation à des publics beaucoup plus hétérogènes et diversifiés. Cela se mesure notamment à l'augmentation des conseils de discipline et aux mesures d'exclusion. Comment faire prendre la greffe, pour que ce frottement pédagogique dont il a été question dans nombre d'interventions dans l'atelier puisse être productif, que ce soit dans le cadre pédagogique de la classe ou dans celui du vivre ensemble dans l'établissement ?

### **Un chantier inabouti pour lequel il faut un alignement des planètes**

Les représentants de Toulouse, qu'ils appartiennent aux conseils départementaux ou à une association accompagnatrice du projet, soulignent le fait que même s'il y a de belles réussites, le travail n'est pas fini. Il faut à travers un suivi fin des cohortes pouvoir mesurer dans la durée l'effet du dispositif. Il faut aussi adapter et renforcer le dispositif. Ainsi, pour certains élèves la longueur du trajet a pu être un vrai problème notamment avec le collège Balma le plus éloigné du Mirail. Dans les nouvelles démarches, les collèges les plus éloignés sont sortis du dispositif. Les problèmes rencontrés par les élèves les plus en difficulté nécessitent de renforcer encore le travail effectué en amont en lien avec les écoles. Il a beaucoup été question de l'alignement nécessaire des planètes en parlant de la relation entre collectivité et éducation nationale, mais cet alignement concerne aussi la relation entre les différents niveaux de collectivité, en amont les communes avec les écoles, mais aussi en aval les régions pour les lycées. Comme le rappelait la responsable d'un service départemental : « quand on nous interpelle nous département pour nous demander ce que nous faisons pour la mixité dans les collèges, nous avons envie de dire aux autres niveaux de collectivité ; que faites-vous dans les établissements qui relèvent de votre compétence ? Nous devons être dans la même dynamique collective ».

## Compte rendu de l'atelier n° 4 La mixité : une opportunité éducative

### Les dimensions pédagogiques de l'accompagnement

Comment faire de la mixité une opportunité éducative au service de la réussite de tous les élèves?

Dimensions pédagogiques, aide au travail personnel, vie scolaire, liaison école collège, relation avec les parents, concertation formation évaluation

#### PROBLÉMATIQUE

Les recherches et l'expérience nous apprennent qu'une part importante de l'évitement des établissements scolaires est liée à leur réputation et aux représentations qu'en ont les familles. Par ailleurs on peut constater que lorsque les parents sont rassurés par la garantie que peut leur donner l'institution scolaire d'un enseignement de qualité et d'un climat scolaire apaisé, la grande majorité d'entre eux accepte de scolariser leur enfant dans le collège de secteur.

Ainsi plusieurs sites mettent en avant dans leur politique de mixité la mise en œuvre de mesures visant à revaloriser l'image de collèges évités : mise en place d'options prestigieuses, pédagogies innovantes, collèges «totems», etc.

Par ailleurs, le développement de la mixité sociale dans un collège et la cohabitation de populations d'enfants socialement hétérogènes ne peuvent à eux seuls provoquer des évolutions sensibles dans les apprentissages des élèves si elle ne fait pas l'objet d'une prise en charge pédagogique et éducative adaptée. La recherche renseigne sur les effets contre-productifs d'une confrontation «non accompagnée» de cohortes d'enfants culturellement et socialement diversifiées. Au-delà de parvenir à une composition sociale plus équilibrée des établissements scolaires, la politique de mixité comporte un second volet tout aussi important, qui est de faire de cette mixité un atout pédagogique. Cela impose de faire évoluer à la fois les méthodes pédagogiques, la gestion éducative des temps hors classe, l'aide au travail personnel des élèves, la continuité éducative notamment entre premier et second degrés et la relation avec les familles. Des mesures d'accompagnement ont ainsi été prises dans les territoires où sont mises en œuvre des politiques ambitieuses de mixité sociale modifiant substantiellement la composition sociale des établissements. Cette question concerne en premier lieu les équipes de l'éducation nationale, mais aussi les actions éducatives promues par les collectivités et l'intervention des partenaires associatifs.

Comment accompagner les changements de représentations et de pratiques nécessaires? Quelles sont donc les conditions à réunir pour permettre aux établissements de répondre à ces défis? Quels rôles peuvent jouer Éducation nationale et collectivités, dans leurs champs de compétence respectifs, pour favoriser cette montée en qualité de la réponse éducative? Comment s'organise l'évolution des établissements pour permettre de bonnes conditions d'accueil d'un public hétérogène (temporalité, résistance au changement...)? Comment permettre la continuité de ces démarches dans la durée en dépit du *turn-over* des professionnels, du va-et-vient des réformes et du contexte de la crise sanitaire?

## PROPOSITION DE GRILLE DE QUESTIONNEMENT

### Éducation nationale

<b>Composantes essentielles d'une réponse éducative adaptée</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Exemples de moyens mobilisables</b>
Adaptation pédagogique	Mieux gérer l'hétérogénéité et la diversité des élèves	25 élèves par classe en 6 <sup>e</sup> Maîtres mixité sociale Formations d'initiative locale Évaluation diagnostique collective des élèves
Aide au travail personnel	Renforcer les dispositifs d'aide au travail personnel dans la classe, dans l'établissement	Intégration ATP dans maquette Enseignants référents (IMP) Implication des enseignants Formation des AED
Vie scolaire	Faire des temps hors classe de véritables temps éducatifs Faire prévaloir l'identité du collège sur l'identité de quartier	Projet éducatif VS Gestion des cours de récréation Formation des AED Activités pause méridienne (sport, expression, théâtre d'impro...) prenant appui sur les ressources spécifiques des jeunes Considération des jeunes comme acteurs (CVC, projets, médiation par les pairs, tutorat...)
Liaison école collège	Minimiser les effets d'évitement au sortir du CM2	Élaboration conjointe d'un parcours du cycle 3 Plan d'actions avec projets partagés Échanges de services Relations chef d'établissement/directeurs d'école Composition concertée des classes de troisième Formations inter-degrés
Relation avec les familles	Impliquer plus fortement tous les parents	Disponibilité des professionnels Multiplication des occasions de rencontre Accessibilité à l'ENT École ouverte aux parents
Gouvernance	Impliquer l'ensemble des personnels	Autoévaluation Temps de concertation Projet d'établissement, CA Lien avec la recherche

	Impliquer la communauté éducative	
--	-----------------------------------	--

### Collectivités territoriales

Composantes essentielles d'une réponse éducative adaptée	Objectifs	Exemples de moyens mobilisables
Adaptation pédagogique	Accompagner les établissements par l'adaptation des bâtiments et le financement d'actions éducatives	Interventions immobilières (constructions, rénovations, aménagements) Interventions sport, culture, numérique, citoyenneté, laïcité
Aide au travail personnel	Renforcer les dispositifs d'aide au travail personnel hors établissement	Dispositifs d'accompagnement à la scolarité CLAS Programmes de réussite éducative
Vie scolaire Transports Restauration	Faire des temps hors classe de véritables temps éducatifs (sécurisation dans les transports, fréquentation de la restauration scolaire)	Accompagnement transports Accessibilité restauration collective Prise en charge d'intervenants associatifs (AFEV, éducation populaire)
Liaison école collège	Minimiser les effets d'évitement au sortir du CM2	Liens communes/intercommunalités/départements
Relation avec les familles	Impliquer plus fortement tous les parents	Concertations Espaces parents Accompagnement associatif
Gouvernance	Impliquer l'ensemble de la communauté éducative	PEDT, PEG, PED Cités éducatives

#### ANIMATEUR

**Étienne BUTZBACH** : coordinateur du réseau mixité à l'école pour le Cnesco/Cnam

#### INTERVENANTS

**Anne Faurie HERBERT, IA IPR, DSDEN 31** : responsable de l'accompagnement des équipes des établissements scolaires engagés dans le dispositif mixité;

**Valérie ARINO** : maitre mixité sociale, DSDEN 31;

**Farid BOUKHELIFA** : Principal du collège Berlioz, académie de Paris.

## PARTICIPANTS

TESTE Valérie	IA IPR	Rectorat de Toulouse	Toulouse
DE COSSAS Béatrice	Chargée de mission	DSDEN Rhône	Académie de Lyon
PONS	Chargée de mission	Métropole	Toulouse
FEERDINAND Carole	Documentariste		Toulouse
LE MARCHAND Régine I		Conseil départemental	Ile et Vilaine
LAUNET Jérôme	Enseignant SNES FSU	Collège Fermat	Toulouse
LE BELLEC Bruno	Responsable associatif	Vivre ensemble Bellefontaine	Toulouse
FOURNIER Valérie	Directrice d'école	Reynerie	Toulouse
VIGOUROUX	Chef d'établissement	Collège Michelet	Toulouse
OGIER Samuel	Service statistique et sectorisation	Conseil départemental	Haute-Garonne
RICHARD-BOSSEZ Ariane	Sociologie	Université Aix Marseille	Marseille
EVE Aurélie	Chargée de projet	Communauté d'agglomération	Cherbourg
DUPONT Théo	Stagiaire	Collège Fermat	Toulouse<
BERNARD Laetitia	Conseillère pédagogique	Collège Fermat	Toulouse<
CADIERGUES GUYON Sylvie	Responsable éducation enfance	Pôle éducation loisirs éducatifs	
LECUYER Lise	Doctorante	Science po Paris	Bagneux
ARMANI Theo	Directeur éducation jeunesse		Ville de Colomiers
CALMELS Franck	Enseignant	UNSA	Toulouse

### LES EXPÉRIENCES DE TOULOUSE ET DU COLLÈGE BERLIOZ (PARIS, dix-huitième arrondissement)

**Étienne BUTZBACH :** L'atelier a donc pour objectif de travailler sur les mesures d'accompagnement des équipes éducatives. Car une chose est d'arriver à réaliser la mixité sociale dans un établissement, une autre chose est de voir quels moyens sont donnés, quelles mesures sont prises pour mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative, au-delà des enseignants et de l'école, pour faire de cette mixité une opportunité pédagogique et faire évoluer des pratiques qui doivent s'adapter à l'hétérogénéité et à la diversité des publics. Ainsi l'arrivée au collège Fermat, collège huppé et favorisé de centre-ville; de cinquante élèves par an provenant du quartier du Mirail nécessite une adaptation pédagogique et donc de

favoriser l'évolution des pratiques notamment enseignantes. C'est le sens de la mesure des 25 élèves par classe en 6<sup>e</sup>, mais aussi, comme il est rappelé dans la grille d'analyse figurant dans les documents préparatoires de l'atelier, le besoin de s'intéresser au-delà de la pédagogie, à l'aide au travail personnel des élèves, à la vie scolaire, à la liaison école collège, aux relations école famille, mais aussi à l'organisation du travail au sein de l'établissement. Nous allons donc travailler sur ces différents éléments à partir de ce qui s'est mis en œuvre en particulier dans les expérimentations toulousaine et parisienne.

## **L'accompagnement des équipes enseignantes dans l'agglomération toulousaine**

**Anne FAURIE HERBERT** : Nous nous proposons de présenter la façon dont le programme mixité sociale dans les établissements de l'agglomération toulousaine a été décliné du point de vue des équipes enseignantes du premier et du second degré, l'accompagnement effectué par le corps d'inspection et le pilotage en lien avec la DSDEN. Je passerai rapidement sur le contexte déjà énoncé lors de la table ronde ce matin.

### ➤ **Inscription de la mixité dans le Code de l'Éducation nationale par la Loi de refondation de l'école de la République de 2013 (Article L111 -1)**

*« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. **Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement**. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.*

### ➤ **Lancement d'une politique d'expérimentation en matière de mixité sociale sur l'ensemble du territoire en 2015 dans une quarantaine de départements dont la Haute -Garonne** : Volonté du Président du département

- ✓ Fermeture progressive de deux établissements collège Badiou dès 2017 et Bellefontaine en 2019
- ✓ Opérations de renouvellement urbain et construction/relocalisation de deux nouveaux collèges
- ✓ Concertation CD/ Rectorat autour du chantier de re-sectorisation et de l'attractivité des deux nouveaux EPLE (St Simon et Guilhermy)
- ✓ Poursuite de cursus post-3<sup>ème</sup> – choix laissé aux familles du lycée (dérogation autorisée)

L'expérience toulousaine débute donc en 2017 avec une première cohorte d'élèves du Mirail affectés sur cinq collèges, dont le collège Fermat, et se poursuit en 2019 avec une seconde phase avec la fermeture programmée du second collège, Bellefontaine, et l'affectation des élèves sur six autres collèges. On passe ainsi de façon progressive d'une expérience sur cinq collèges, qui a déjà fait beaucoup jouer les représentations, à une seconde étape sur six autres collèges; soit onze collèges concernés. Comme l'a précisé ce matin Monsieur le Recteur, cette obligation de mixité s'inscrit dans le cadre du Code de l'éducation; il est très clair sur ce que cela impose en termes de partenariats, d'approches sur des territoires élargis et sur la mobilisation de populations dans un sens, mais aussi comme on l'espère dans l'autre sens. Ce sont des infrastructures, des réseaux qui sont amenés à se renouveler, passer d'un



réseau REP+ à un réseau à créer et dynamiser. Cela a été une problématique importante, comment recréer du lien à partir de cette distance géographique et d'une multiplication des partenaires. C'est un élément crucial, car, au centre, il y a des familles inquiètes, même si la plupart d'entre elles étaient convaincues. Il y a surtout une promesse républicaine affichée, qui devait se traduire par un bien-être des jeunes et une préoccupation, la nôtre, celle d'accompagner les incidences de ce choix politiquement très fort. Des impacts au niveau de la scolarisation, en termes de résultats, en termes de socialisation. L'autre paramètre majeur, souligné en rouge dans la diapositive, était la fermeture progressive de deux établissements Badiou et Bellefontaine; cela ne va pas sans incidence sur les communautés éducatives concernées. C'est tout un écosystème qui est ébranlé.

### **Faire évoluer les représentations**

L'idée était donc d'accompagner ce transfert de réseau d'un territoire limité à un territoire plus élargi, avec ce que cela suppose de représentations. Or, quand on parle de collègues d'accueil, cela concerne en fait la communauté éducative, parents compris. La première chose a donc été de s'approprier mutuellement et de faire émerger des représentations qui généralement sont tues pour d'évidentes raisons, mais qui vont se révéler ou se révèlent lorsque l'enjeu du climat scolaire se pose, lorsque l'enjeu du transfert et de la durée des trajets est évoqué, et, au sein même des classes, lorsqu'on est confronté à une reconfiguration du rapport au savoir et du rapport à ce qu'on estime être des élèves issus des quartiers de Rep+, disons les mots comme ils sont.

### **Des représentations dont il faut qu'elles s'expriment pour les faire évoluer**

Notre approche était plutôt centrée sur les communautés enseignantes, mais, dès les premières années, des réunions au plus près des quartiers notamment dans le quartier de La Reynerie sous la forme de comités de suivi ont eu lieu, comités auxquels les représentants des parents d'élèves, des collectivités territoriales, les chefs d'établissement et les associations étaient conviés. La pandémie n'avait pas encore sévi et il y avait une certaine régularité. Sur la Reynerie, le lieu même du projet, il y avait déjà tout un accompagnement qui était mené. Pour ce qui est de l'inspection plus particulièrement en charge de la pédagogie, trois leviers ont été privilégiés :

- Faire évoluer les représentations, en actes, au quotidien.
- Porter un regard vigilant sur la qualité de l'accompagnement des élèves et des équipes
- Faire de cette nouvelle dynamique un « tremplin » pour l'ajustement des pratiques professionnelles.

### **Déterminer les modalités d'évaluation**

Déterminer les modalités d'évaluation pour s'assurer que ce programme soit au bénéfice des élèves : la confiance faite par les parents nécessite rigueur et effectivité. La trahir peut

engendre des désillusions préjudiciables. Qu'on pense au rapport de Carrié et Bonelli<sup>10</sup> sur l'investissement des familles sur l'école républicaine et des radicalités qu'un espoir déçu peut susciter. Qu'au départ des parents acceptent que leur enfant fasse une demi-heure de transport pour aller dans un lieu différent du lieu de résidence est une preuve de cette confiance. Les enseignants ont été préoccupés par l'hétérogénéité induite dans les classes, tous conscients de la nécessaire garantie que la volonté politique soit bénéfique pour les jeunes en termes de socialisation, mais aussi en termes de réussite scolaire. Même si, comme l'affirme Choukri Ben Ayed, il n'y a pas de corrélation directe, l'incidence d'un climat favorable au travail et/ou à une familiarisation avec la culture et les attentes scolaires peuvent se traduire par une meilleure réussite. Donc on a travaillé sur la façon d'évaluer, de mesurer l'impact sur le parcours des élèves et on l'a fait de deux manières que je présenterai plus loin.

### **Ajuster les pratiques**

Bien entendu, au-delà de cette évaluation, s'est amorcée toute une réflexion sur les pratiques professionnelles. Ce n'est pas une nouveauté; le cycle trois travaille depuis longtemps sur cette nécessité de continuité des temps scolaires et des cultures scolaires du premier et du second degré. Mais là s'est réaffirmée matériellement la nécessité d'un renforcement de cette continuité par un accompagnement spécifique et des compensations pour ces jeunes qui n'étaient plus sur leur collège de secteur, mais sur des collèges plus distants. Pour ce faire, les maitresses mixités, dont va nous parler Valérie Arino, ont été des chevilles ouvrières de cet accompagnement. Des lettres de mission ont détaillées leur périmètre d'action. En revanche, pour les cinq puis onze collèges, le statut même du référent mixité, les missions qu'on allait leur assigner, ont été un peu plus complexes à mettre en place. Ce sont des personnes-ressources qui ont été des vecteurs d'ajustement et de concertation inter-degré. Or, ajuster les pratiques a permis de réfléchir ensemble sur la définition que chacun donnait à la notion de réussite et aux stratégies pour amener les élèves à la persévérance scolaire. Très rapidement, le constat que les écarts de performances sont souvent source de décrochage, a constitué un des points de vigilance communs.

### **ALLER AU PLUS PRÈS DU QUOTIDIEN DE LA CLASSE**

Ce projet représente un laboratoire très intéressant. Le fait d'être auprès des équipes enseignantes, c'est aller au plus près du quotidien de la classe et concevoir nos programmes de formations en fonction de ce qu'on observe et de la concertation qu'on peut mener. L'idée était bien de mesurer et d'objectiver les effets en termes d'impacts de l'expérimentation. Le terme d'expérimentation est à mettre entre guillemets. Il est hors de question de faire de ces jeunes des cobayes. Pour nous, c'était une innovation, un cas de figure très singulier. Il s'agissait de mesurer l'impact à la fois sur le parcours des élèves et sur l'évolution de l'ensemble d'une communauté éducative. Lors de la table ronde, Laetitia Bernard a bien montré que ce projet met en branle tout un écosystème d'accueil et d'origine.

---

<sup>10</sup> Laurent Bonelli, Fabien Carrié, *Radicalités engagées, radicalités révoltées, Enquête sur les jeunes suivis par la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)*, Université de Paris Nanterre, Institut des sciences sociales du politique, Janvier 2018.

# Finalités- Mesurer/objectiver les effets en termes

## D'impact de cette « expérimentation »

- sur le parcours des élèves.
- sur l'ensemble de la communauté éducative : évolution des représentations et autres effets.

## D'acquis des élèves

- Performances scolaires des élèves concernés par cette expérimentation.
- L'évolution d'une cohorte jusqu'en fin de cycle IV (DNB, LSU)
- Acquisition des codes scolaires et sociaux/ lutte contre les déterminismes (autocensure/ aspirations scolaires)

## D'ajustement de pratiques pédagogiques et dispositifs d'accompagnement

- Gestes et pratiques professionnels
- Accompagnement personnalisé, PPRE ...
- Dispositifs (« Devoirs faits », ...)

Inspection académique – Inspection pédagogique régionale-  
Académie de Toulouse

6

## Travailler sur des indicateurs à notre portée

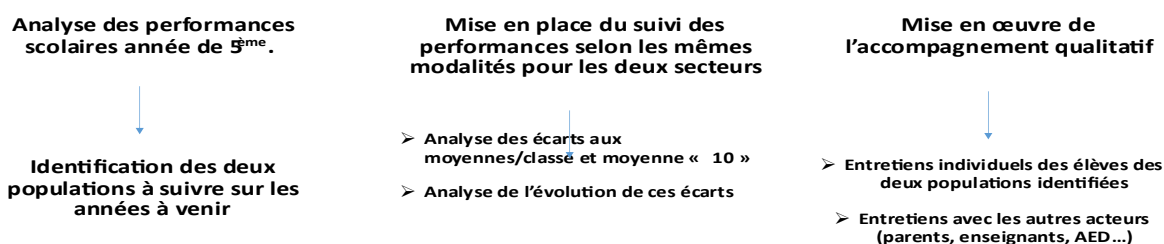
Sur les acquis des élèves, on a décidé de retenir des indicateurs à notre portée, qui fassent sens. Tout d'abord les performances scolaires tel le DNB, échéance déterminante. Mais on n'allait pas attendre que les élèves soient en troisième pour ajuster. Dès l'année de cinquième, le protocole s'est mis en place, une fois l'acclimatation au collège faite. D'autres indicateurs concernent l'acquisition des codes scolaires et sociaux, la lutte contre le déterminisme. Mesurer également les effets de cette mixité à l'intérieur des classes et dans des espaces importants comme les CDI et les cours de récréation. Dans ces espaces de socialisation, les élèves sont en autonomie. Les tendances aux regroupements selon les provenances des quartiers, constatées en sixième et cinquième, se sont peu à peu amenuisées. L'étude d'Isabelle Bertolino le montre, au fur et à mesure en quatrième et troisième, la mobilité dans ces espaces est beaucoup plus intéressante, car elle se passe de la régulation des adultes et est beaucoup plus spontanée. Nous en reparlerons.

Enfin, les ajustements des pratiques, des dispositifs et des accompagnements pédagogiques, ont été grâce à la mixité une opportunité pour réfléchir ensemble à la notion d'école inclusive. On s'est aperçu très rapidement que le premier préjugé que nous avions était que les élèves en provenance des quartiers de la Reynerie et de Bellefontaine allaient forcément avoir un écart négatif à la moyenne classe. Le premier constat c'est que certains de ces élèves sont des élèves plus que performants. Ce sont des élèves qui ont déjà une certaine motivation, qui maîtrisent les attentes de l'école et manifestent une forme d'adhésion au projet scolaire. Bien sûr, on a constaté que certains autres élèves, dès l'entrée en sixième, étaient en difficulté. Décision a été prise de s'intéresser à ces deux pôles lorsque les écarts se creusaient.

## Protocole d'accompagnement : détermination de populations cibles et entretiens individuels

Le protocole est simple. Nous n'avons pas travaillé sur l'année de sixième pour une raison simple : l'année de sixième est difficile pour tous les élèves. On a décidé de leur laisser un an pour arriver dans les collèges, mais on a recueilli leurs performances en termes de résultats et d'écart à la moyenne classe en français et en mathématiques. À partir de là, on a eu les premiers relevés et identifié deux populations à suivre. Une population très performante dont les moyennes se situaient avec un écart de deux points au-dessus de la moyenne/classe des publics des collèges d'accueil. La deuxième population était constituée d'élèves ayant deux points d'écart en français et mathématiques en dessous de la moyenne/classe. Pour suivre cette évolution des écarts, on s'est donné rendez-vous chaque année en cinquième, quatrième, troisième pour observer pour chacune de ces deux populations et suivre leurs évolutions. Nous n'avons pas pris en considération que ce seul indicateur, car une moyenne est toujours relative. C'est donc insuffisant pour voir si des écarts se réduisent ou s'accroissent. Parallèlement, une approche beaucoup plus qualitative nous est apparue indispensable s'appuyant sur des entretiens individuels. Ces deux populations ont donc été rencontrées en cinquième avec l'objectif de comprendre leur rapport au travail dans l'espace et dans le temps, leurs difficultés et leur aisance, et surtout la façon dont ils se saisissaient ou non des espaces comme «Devoirs faits» ou toutes les offres d'association qui leur étaient faites pour accomplir le travail personnel.

## Protocole d'accompagnement



## MISE EN ŒUVRE D'UN PROTOCOLE D'ACCOMPAGNEMENT DES MODALITÉS DE SUIVI

### • MODALITÉS

- **Identification de deux populations objets du suivi (bilans périodiques 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> trimestres, appréciation, moyennes, bilan de fin de cycle.**
  - ❖ Des élèves très performants à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (+2 moyenne de classe en français et mathématiques)
  - ❖ Des élèves très peu performants (-2 moyenne de classe en français et mathématiques)
- **Double dimension qualitative et quantitative**
  - ❖ Évolution des écarts à la moyenne classe FS/MS sur l'année de 6<sup>ème</sup>
  - ❖ Entretiens individuels sur leur rapport au travail personnel (gestion de la difficulté et de la réussite).

### • MISE EN ŒUVRE

- **Enquête de l'année 2018/2019-2020/2021**
- **Contribution:** MMS, Inspecteurs 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, IEN-IO, CPE, directeurs d'école.
- **Mises en œuvre:**
  - ❖ Rencontre des élèves et entretiens individuels
  - ❖ Observation de séances de «Devoirs faits»
- **Retours d'expérience :**
  - Analyse des entretiens
  - Restitution aux équipes

9

La première année on a exploité ces entretiens individuels ciblés sur les élèves. La deuxième année, on a élargi à tous ceux qui gravitent autour des jeunes, les parents d'élèves, les enseignants, les assistants d'éducation. La difficulté avec les associations est qu'on n'a pas pu les rencontrer pour plusieurs raisons, raisons d'éloignement, de multiplicité des acteurs avec une difficulté à identifier les différents partenaires. Sur ce point, Isabelle Bertolino, le Conseil départemental ou les chefs d'établissement ont une meilleure appréhension et un contact facilité.

### Le croisement d'indicateurs variés

Parmi les autres indicateurs présentés dans le tableau ci-après, les bilans périodiques de fin de cycle trois et quatre ont été instructifs. Dans deux domaines du socle, constat a été établi de la maîtrise d'une majorité d'élèves engagés dans le programme : la formation du citoyen et de la personne et les langages des arts et du corps. Cela signifiait des compétences sur lesquelles s'appuyer.

<b>Indicateurs de performances scolaires</b>	<b>Indicateurs en termes d'orientation et d'image de soi</b>	<b>Ressentis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Suivi de cohortes</b></li> <li>➤ <b>Bilans périodiques et bilan de fin de cycle III et IV :</b> évolution des résultats en mathématiques et français et étude de l'évolution des écarts entre les résultats des élèves issus du secteur Badiou/Bellefontaine et ceux de la classe de secteur</li> <li>➤ <b>Résultats aux épreuves du DNB 2021.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Taux de passage post 3<sup>ème</sup> vœux d'orientation</b></li> <li>➤ <b>Projet personnel</b> (Parcours Avenir)</li> <li>➤ <b>Performance à l'épreuve orale</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Entretiens individuels</b> (deux populations cibles)</li> <li>➤ <b>Regards croisés :</b> parents délégués/ enseignants/chefs d'établissement et directeurs d'école (comité de suivi)</li> <li>➤ <b>Participation des élèves aux instances de l'établissement, rencontres, parcours et projets</b></li> </ul>

Bien entendu, les résultats au DNB ont montré une bonification. Par rapport à la cohorte du collège Badiou de 2019, on constate une meilleure performance dans l'ensemble des quatre épreuves ponctuelles français, mathématiques, histoire géographie et sciences. D'autres indicateurs comme l'estime de soi et l'ambition scolaire ont été interrogés : les taux de passage post troisième, les vœux d'orientation – il a fallu attendre l'arrivée en troisième –, le projet personnel et la performance à l'épreuve orale. Ce dernier indicateur est important, car la première évolution a été la capacité de ces jeunes à travailler leurs compétences langagières et à interagir avec un adulte. On verra que les entretiens individuels ont permis de mettre cela en valeur. Il nous est apparu aussi important de travailler sur le ressenti des deux populations cibles et de l'ensemble des acteurs et des partenaires. S'est ajouté un paramètre central pour investiguer l'investissement de ces élèves dans des instances représentatives dans un collège : leur engagement en tant que délégués de classe, éco délégués, mais aussi partie prenante de projet. C'est un indicateur qu'on n'avait pas ciblé, mais qui permet de rendre compte du sentiment d'appartenance développé.

### **Un processus évaluatif local interrompu par les évaluations nationales**

Nous avons eu, au démarrage du projet, quelques petites hésitations, car nous avons à l'inspection imaginé une évaluation de l'ensemble des sixièmes fondées sur l'expérience que nous avons en REP à travers une séquence Repeval, une évaluation diagnostique approfondie notamment en sciences et en lettres. En français, cette évaluation comportait des séquences se déroulant sur trois semaines, avec des compétences très ciblées et assez nombreuses. En science, cela se déroulait sur une heure. Ces évaluations nous avaient permis d'identifier des profils d'élèves assez précisément. Mais avec la mise en œuvre des évaluations nationales en sixième, nous avons privilégié ces dernières. Depuis deux ans, ces évaluations nationales ont évolué avec le test de fluence, un objet particulier qui permet de s'intéresser à la capacité d'un élève de lire un texte en le comprenant et en le lisant de manière intelligible; ça sera pour nous une focale prioritaire.

## De la nuance avant toute chose...

Suivis et constats établis sur la base d'un recueil d'informations à partir de:

- l'évaluation diagnostique de début d'année à l'entrée en 6<sup>me</sup> (REPEVAL, évaluations nationales).
- des bilans périodiques de trimestre ou semestre (+ appréciations)

Écarts moyennes français  
mathématiques / moyenne-classe



Appréciations  
Conseils  
Pistes d'amélioration

- du livret scolaire unique  
Bilan de fin de cycle III.

04/03/2021

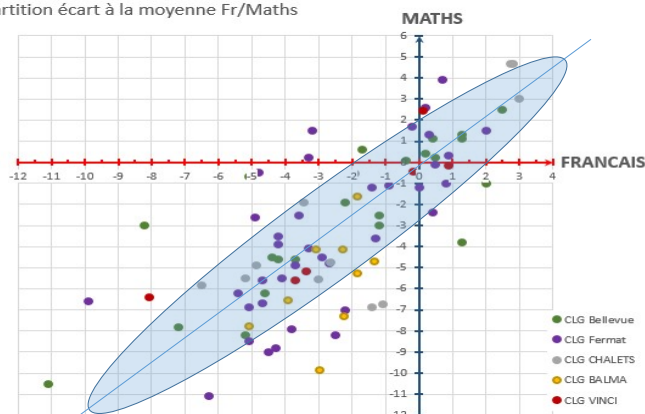
BILAN DE FIN DE CYCLE III - 6EME ISSUS DE LA MIXITE SOCIALE		Année scolaire 2017/2018				
Niveau de maîtrise des composantes du socle commun		Maîtrise insuffisante	Maîtrise faible	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Total
<b>COLLÈGES DE LA MONTÉE</b>						
<b>BELLEVEUE - LES CHALETS - DE FERMAT - DE VINCI</b>						
DL1	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	58	35	41	7	101
DL2	Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale	11	16	38	25	101
DL3	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langues mathématiques, scientifiques et informatiques	23	46	31	0	101
DL4	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langues des arts et du corps	3	14	75	16	101
D01	Les méthodes et outils pour apprendre	12	42	44	10	101
D02	La formation de la personne et du citoyen	10	24	49	25	101
D03	Les systèmes naturels et les systèmes techniques	11	38	50	9	101
D04	Les représentations du monde et de l'activité humaine	16	37	48	7	101

10

## Une première photographie de la cohorte Badiou

### Réseau Badiou : positionnement élève/classe

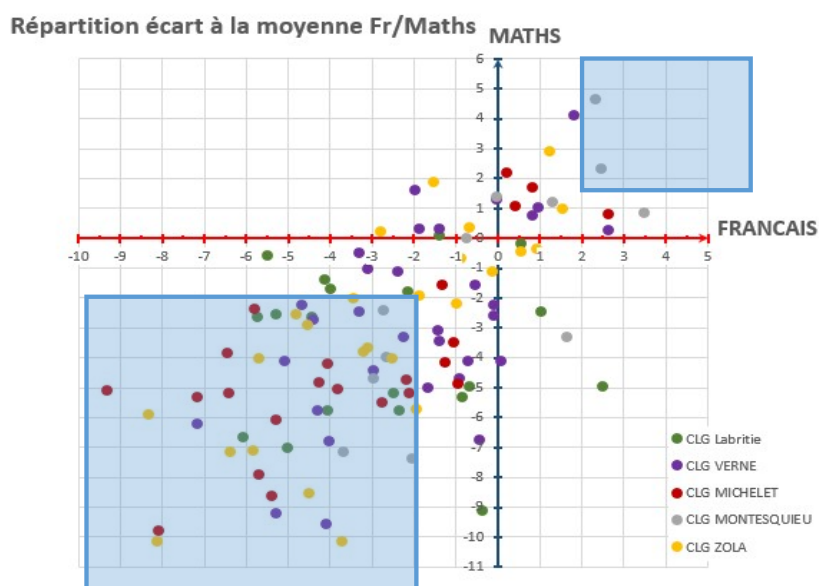
Répartition écart à la moyenne Fr/Maths



Inspection académique – Inspection pédagogique régionale de l'académie de Toulouse.

04/03/2021

Ces éléments croisés nous ont permis d'avoir une première photographie de la cohorte de Badiou. La diapositive montre le positionnement à partir des moyennes en français et mathématiques. On voit comment se situent les différents élèves. Leur nécessaire renforcement dans les apprentissages en français et mathématiques pour une part non négligeable d'entre eux. Se retrouvent les populations précédemment ciblées et la proportion déséquilibrée entre les très performants et les moins performants pour les élèves de la deuxième phase «Bellefontaine» dirigés vers les collèges d'accueil Zola, Labitrie, Verne, Michelet et Montesquieu. Cela montre aussi les difficultés auxquelles sont confrontés des enseignants face à la proportion d'élèves qui, à l'entrée en cinquième, nécessitent un ajustement des pratiques ou une vigilance particulière.



Inspection académique – Inspection pédagogique régionale de l'académie de Toulouse.

04/03/2021

Bien sûr, cette méthodologie aurait besoin d'appuis plus scientifiques pour sortir d'un certain bricolage

### Le besoin d'appuis méthodologiques pour sortir d'un certain bricolage

**Étienne BUTZBACH** : Cela renvoie au questionnement que nous aborderons dans la table ronde sur la recherche. On voit bien que toutes ces démarches sont extrêmement intéressantes, mais relèvent parfois d'un certain bricolage, car manquent d'un appui méthodologique qui permettrait d'aller plus loin alors qu'on dispose de matériaux extrêmement intéressants. On mesure à la fois la façon dont l'institution le collectif de décision se mobilise, mais aussi les limites rencontrées dans l'accompagnement de ces démarches.

**Anne FAURIE HERBERT** : On a la Direction des études prospectives et de la performance (D2P), mais là il s'agit de commande au fil de l'eau, et on ne savait pas encore de quels types d'indicateurs disposer. Tant qu'on n'avait pas pensé la méthodologie. Or, cette méthodologie repose sur des intuitions. Effectivement l'appui de la recherche notamment en termes de procédures est important ainsi que celui des statisticiens, c'est évident. Le maniement des indicateurs nécessite rigueur et expertise. Lorsqu'on fait une restitution aux équipes, le partage des constats qui objectivent permet de dépasser les ressentis.

**Étienne BUTZBACH** : Quelles que soient les approximations ou le caractère contestable des données, on a une première tentative d'objectivation des choses et qui peut servir de base au débat.



**Anne Faurie HERBERT** : C'est également la possibilité offerte de discuter de ce qu'est la réalité dans la classe et de ce qu'on peut en dire de façon plus distanciée

**Question** : Les points représentent uniquement les deux types d'élèves que vous avez présentés. Je suppose que dans les établissements d'accueil il y avait déjà une forme d'hétérogénéité. Vous n'avez pas travaillé cette dimension ?

### **Ne pas déséquilibrer les écosystèmes**

**Anne Faurie HERBERT** : Vous soulignez un des propos que tenait le recteur ce matin lorsqu'il disait que les politiques locales doivent tenir compte de l'existant. Là, on a des collèges comme Fermat et Michelet qui, au départ, étaient peu mixtes, mais aussi des collèges comme Montesquieu ou Bellevue où il y a déjà de la mixité. Donc le premier constat que nous avons fait, c'est que le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de Haute-Garonne a ajouté de la mixité à celle déjà existante. Nous avons surtout pris en compte l'accompagnement des élèves qui, n'étant pas du secteur, étaient susceptibles de ce fait d'être davantage fragilisés par ce projet. C'était là notre objectif. La question demeure de savoir en quoi ce plan d'amélioration de la mixité à l'école allait ou non potentialiser leur parcours et leur ressenti, on était aussi sur l'idée du ressenti. La question a été posée très rapidement par les chefs d'établissement et les équipes qui nous ont dit, nous l'hétérogénéité, on l'a déjà. Et c'est ce qui a été expliqué ce matin par monsieur Gibert. Parfois, il y a des écosystèmes qui ont été infléchis, et pour certains, il y a une bascule qu'il fallait réguler. Donc les premières cohortes ont montré que, passé un certain pourcentage, il y avait une inflexion qui pouvait poser des problèmes de régulation. Mais tout cela n'a pu se faire qu'après coup.

Lors de l'expérimentation, la vigilance s'est exercée bien sûr au niveau du parcours, avec les indicateurs tels que je les ai présentés, mais aussi sur la façon dont les chefs d'établissement ont relayé auprès du pilote qu'était le DASEN des contextes précis et assez disparates en fonction du public d'accueil, de l'environnement et des résistances qu'il pouvait y avoir au sein des différents territoires. Entre Balma et Cugnaux, il y a quand même des environnements sociologiquement très différents. Notre idée était d'être assez près du terrain, avec le regard complémentaire et le ressenti des équipes de direction. Ce qui pouvait bien marcher en début d'année pouvait rencontrer des obstacles difficiles à anticiper et pourtant réels. La pandémie est venue compliquer la situation.

### **VIGOUROUX : principal du collège Michelet**

C'est vrai que de la sixième à la quatrième il y a quelques obstacles qui s'accroissent. Vous avez parlé du décrochage scolaire. On constate qu'il y a des élèves qui décrochent en cinquième et quatrième qu'on n'avait pas forcément identifié comme des décrocheurs en sixième. Le fait d'avoir 25 élèves par classe en sixième a été très positivement accueilli par les équipes enseignantes, considérées comme un gros plus. Après, on retrouve quand même en cinquième et quatrième certains élèves en difficulté.

## **Le risque de stigmatisation à travers des représentations catégorisant les «enfants de la mixité»**

**Étienne BUTZBACH :** On voit bien dans un premier temps, y compris sur Toulouse, la façon dont on peut améliorer le soutien d'un point de vue méthodologique la démarche. Ensuite il y a le choix des cohortes avec le besoin de répondre à une demande immédiate qui était de vérifier qu'on ne s'est pas trompé à propos des enfants du Mirail. Est-ce qu'on ne va pas aggraver les écarts? Ce qui a amené à porter un regard particulier sur cette cohorte avec un risque de stigmatisation. On le voit dans l'étude d'Isabelle Bertolino, il y a un problème dans la représentation des enseignants vis-à-vis des enfants du Mirail, avec des phénomènes de catégorisation, qui font qu'on enferme l'élève aussitôt dans la catégorie d'enfant du Mirail. C'est un des questionnements. Il ne faut pas faire d'angélisme, les enseignants sont eux aussi porteurs de systèmes de représentation qui peuvent poser problème.

**Jérôme LAUNET, enseignant :** Ce n'est pas flagrant chez les enseignants. Dans l'étude d'Isabelle Bertolino au niveau de la cour de récréation, elle dit justement qu'il n'y avait pas vraiment de groupes identifiés comme enfants du Mirail, par contre des groupes identifiés garçons et filles.

**Laetitia BERNARD, CPE collègue Fermat :** Lors de certaines activités il y a quand même des regroupements de sixièmes et de cinquièmes qui a moment donné nous ont inquiété. Mais je suis d'accord. C'est plutôt vis-à-vis de la difficulté scolaire qu'on trouve la stigmatisation. À partir du moment, où on a une image des enfants qu'on met en mixité parce que la mixité serait porteuse de mixité scolaire. L'amalgame il est là. Ce n'est pas forcément parce qu'il y a mixité et ça ne concerne pas forcément que les enfants de la Reynerie. Et là il y a quelque chose qu'on est constamment obligé de rétablir.

### **Questionner les pratiques pour les faire évoluer... ou les conforter**

**Jérôme LAUNET :** Je dois préciser que je suis à Fermat depuis seulement six mois. Auparavant j'étais dans un autre collège REP+ des quartiers nord de Toulouse, le collège Rosa Parks. Une chose est certaine il ne faut pas voir les enseignants comme ayant des représentations très figées, très caricaturales. Je fais lien avec ce qui revient sur les évolutions nécessaires des pratiques. Je ne suis pas sûr que ce soit le bon angle. Qu'il y ait des choses à réfléchir c'est une évidence, mais on aurait plutôt intérêt à partir de l'existant plutôt que présupposer qu'il faille faire évoluer les pratiques si je me fais bien comprendre. Si on pose comme présupposé qu'il faut changer les pratiques par ce qu'on partirait de suppositions sur les représentations. Moi j'ai une classe de troisième. Je ne sais pas et je n'ai pas cherché à savoir qui vient du Mirail. Je ne sais pas. Je sais que j'en ai, mais cela m'est indifférent. C'est plutôt la difficulté scolaire qui va m'intéresser. Donc si on part d'un principe qui consiste à dire, attention il y a probablement des représentations caricaturales, — je ne suis pas en train de dire qu'il n'y en a pas —, et donc par ce fait là il y a des choses qu'il va falloir faire bouger, faire évoluer. Peut-être se prive-t-on de ressources chez ces mêmes enseignants, qui pour la plupart d'ailleurs ont exercé en éducation prioritaire auparavant et donc habitué à une diversité de public. Partir plutôt de la richesse des pratiques existantes pourrait être un angle

encore plus favorable dans l'accompagnement des équipes. Effectivement avoir vingt-cinq élèves en sixième plus une maitresse mixité ça fait des différences incroyables. Très concrètement, je parle de mon exemple, mais je sais que je ne suis pas le seul dans ce cas-là, j'étais l'année dernière dans un collège REP+ avec vingt et vingt-cinq élèves aussi. Il faut consacrer beaucoup de temps à beaucoup d'élèves et ça suscite beaucoup de frustration, on n'a jamais assez le temps. Là il y a moins d'élèves qui en ont besoin et il y a une maitresse mixité en plus au premier semestre, mais on est encore plus d'accord que ce serait mieux si elle était là toute l'année. J'en profite pour le redire, mais pour le coup en sixième on a vingt-cinq élèves en classe. Ce qui n'est plus le cas en cinquième où nous n'avons plus non plus de maitresse mixité.

**FOURNIER, directrice de l'école Faucher :** Je voudrais rebondir parce que pour nous, en fait, rentrer dans ce projet mixité nous a énormément permis de questionner nos pratiques pédagogiques. On les questionne toujours et je crois qu'il y a tout intérêt à questionner les pratiques pédagogiques dans ce projet-là, parce que nous nous interrogeons en CM2 sur ce qui va poser des difficultés pour nos élèves en sixième. La réponse est très simple c'est le travail personnel, c'est l'autonomie, c'est l'engagement. Et c'est vrai que si ce questionnement là on ne se le pose pas pour tous ceux qui sont en difficulté on passe à côté du problème. Nous, sur une promotion de 25 élèves il y en a 23 pour lesquels il faut veiller à cet apprentissage du travail personnel, pour acquérir cette autonomie, et mobiliser ses connaissances.

**Étienne BUTZBACH :** Cette formulation est intéressante et permet au-delà de l'expression «faire évoluer les pratiques pédagogiques» que ce questionnement puisse modifier certaines pratiques, mais également conforter des pratiques existantes pertinentes.

**Anne FAURIE HERBERT :** Questionner pour faire évoluer... Au-delà de la mixité, il y a des approches différentes, variées et vous avez raison; il y a des innovations des intuitions qu'il faut repérer. C'est ce qu'a dit Choukri Ben Ayed ce matin, on ne va pas transférer, pas mobiliser, mais on peut partager et mutualiser. On verra que les dispositifs mis en place, les ressources mises à disposition et les formations ont pour objectif de faire évoluer les pratiques en partageant des intuitions vérifiées, qui méritent d'être connues et si possible de travailler sur une continuité et une progressivité entre le premier et le second degré, car les conditions ne sont pas les mêmes. Dans ce contexte, il est important de pouvoir bénéficier de l'intervention des maitresses mixités. Je vais laisser la parole à Valérie Arino qui témoignera de cet exercice concret. Le danger, c'est d'externaliser ou de spécialiser l'action de la maitresse mixité dans la difficulté scolaire alors qu'il doit y avoir une harmonisation des gestes s'inscrivant dans le quotidien de la classe. Ce ne sont pas de grands discours dans des formations, c'est concrètement que cela s'observe en termes de déplacements, d'observations dans la classe : comment aider? Qui aider? Comment créer des collectifs d'entraide entre élèves? La question de l'autonomie et de la délégation de l'effort est centrale, mais effectivement ça mérite d'être explicité.

# Le Maître Mixité Sociale

**Ses missions et activités :**

*Extrait de la fiche de poste*

- Il-elle offre un appui aux enseignants du cycle 3 (CM1-CM2-6ème) pour les domaines 1 et 3 du socle commun.
- Il-elle travaille en collaboration avec le-la coordonnateur-trice de réseau.
- Son action est conduite en concertation avec les enseignants-es chargés-es de classe. Membre à part entière de l'équipe pédagogique, il-elle participe aux réunions de concertation (conseils de cycle 3, conseils des maître-esse s des écoles et des conseils pédagogiques des collèges), à la définition des modalités et contenus d'aide aux élèves, tels que les PPRE et les APC à l'école, les PPRE passerelle et les différents dispositifs d'aide au collège (AP, devoirs faits, ...).
- Il-elle intervient auprès des élèves, en privilégiant la co-intervention.
- Il-elle participe à la définition, à la mise en oeuvre et au suivi des parcours personnalisés des élèves pour assurer les apprentissages et conduire tous les élèves à la maîtrise du socle commun des connaissances, des compétences et de la culture, ainsi qu'à l'amélioration des performances.
- Il-elle participe à l'évaluation des acquis des élèves pour la passation des épreuves et l'analyse des résultats.
- Il-elle participe aux travaux des conseils d'école et des conseils école/collège, s'implique dans les actions qui y sont décidées et contribue à leur évaluation.
- Il-elle est personne ressource pour la continuité des enseignements au cycle 3.

Au collège	Dans l'école
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il-elle coordonne ses actions avec le référent du niveau 6ème et les professeurs principaux.</li> <li>• Il-elle co-organise et participe à l'accompagnement personnalisé des élèves de 6ème et aux autres dispositifs d'aide comme les devoirs faits.</li> <li>• Il-elle assure le suivi des dispositifs PPRE et PAP pour les élèves de 6ème.</li> <li>• Il-elle co-intervient dans les classes de 6ème pour initier et favoriser des pratiques de différenciation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il-elle coordonne ses actions avec le référent cycle 3 de l'école.</li> <li>• Il-elle intervient auprès des élèves de CM2 pour favoriser l'autonomie des élèves dans leur travail personnel, ainsi que pour initier et favoriser des pratiques de différenciation.</li> <li>• Il-elle participe aux projets inter- degrés définis dans chaque école, notamment pour les initiatives diverses liées à la découverte du collège d'accueil.</li> </ul>

Valérie Arino – MMS - Rencontres Nationales Mixité Sociale 15 et 16 février 2022

**Valérie ARINO, Maître mixité :** Je vous présente un extrait de notre fiche de poste mixité sociale. On voit qu'il y a une partie commune avec toute une liste de missions suivie de deux parties différentes en lien avec les organisations et les acteurs de chacun des établissements.

## Missions et activités du MMS



- Des missions centrées sur l'accompagnement de l'élève et le travail collaboratif
- Des actions pédagogiques complexes : différenciation, évaluation
- Un binôme ressource : le Maître Mixité et le(s) Référent(s) Mixité

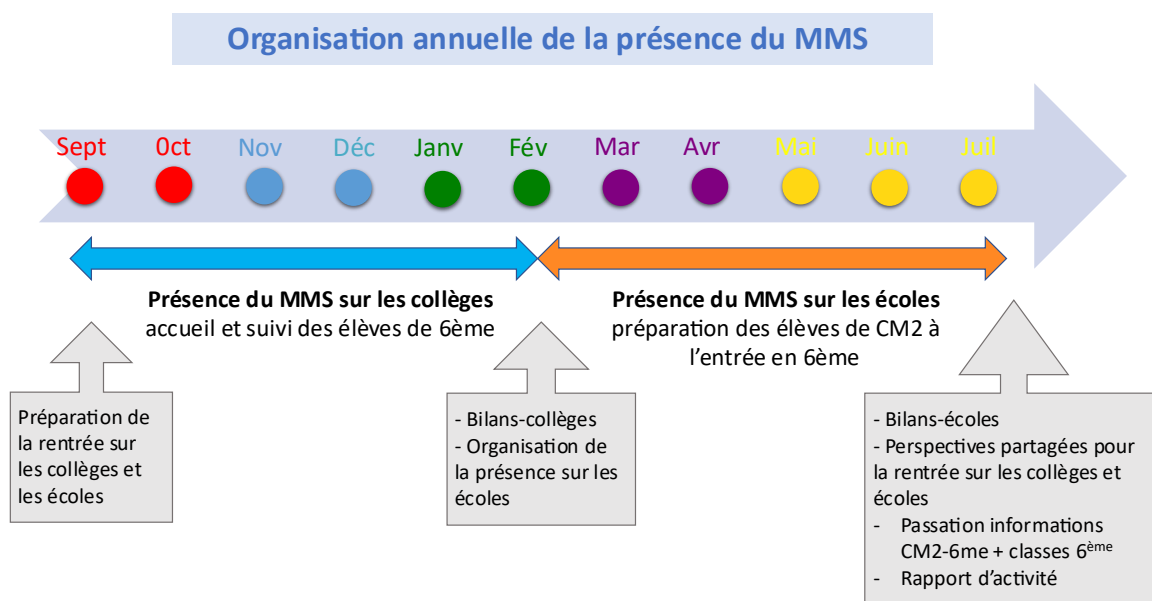
Valérie Arino – MMS - Rencontres Nationales Mixité Sociale 15 et 16 février 2022

J'ai fait un nuage de mots à partir de la fiche de poste. J'ai réparti avec des couleurs les grands types d'interventions qu'on doit faire. Certaines sont centrées sur accompagnement des élèves en blanc. Le travail collaboratif, co-intervention, co-participation, co-définition est important pour la maitresse mixité. On a aussi des actions pédagogiques qui sont complexes

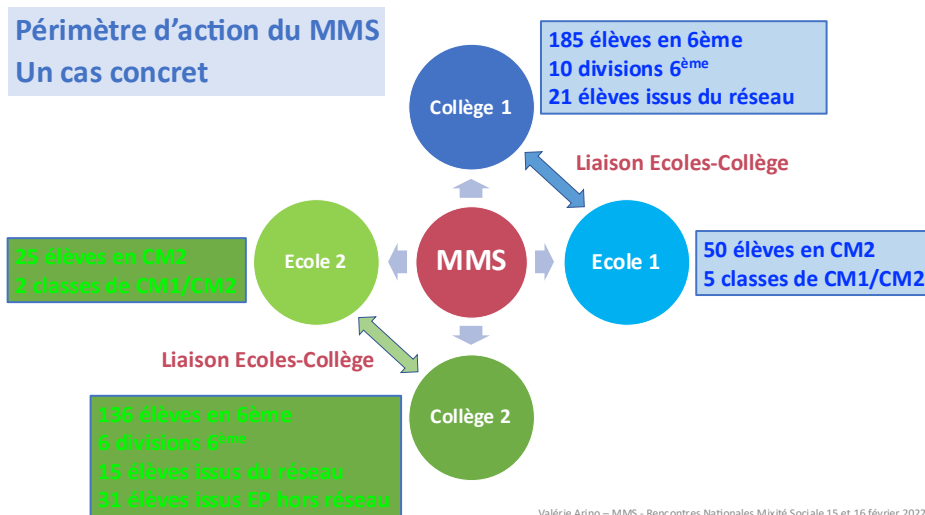
puisqu'il faut impulser la différenciation, évaluer ou proposer des dispositifs d'évaluation. Je rappelle également que nous sommes un binôme ressource avec le référent mixité pour impulser et proposer en collaboration avec équipes pédagogiques des collèges et des écoles.

### Accompagner les élèves et les enseignants de la fin du CM2 à l'arrivée en sixième

L'organisation annuelle de notre présence se fait en deux parties. On accompagne les CM2 en fin d'année, on les prépare pour leur entrée au collège. On les retrouve à leur arrivée au collège à la rentrée pour les accompagner tout au long du premier semestre. Le lien avec les deux équipes d'enseignants (primaire et collège) est maintenu tout au long de l'année à travers des réunions institutionnelles, et des moments partagés autour des projets inter-dégrés, la définition et le suivi des axes pédagogiques, et le parcours de certains élèves. Des temps très importants sont consacrés à la préparation de la rentrée avec les collègues et les écoles et ceci déterminent les actions prioritaires et les co-interventions possibles avec les équipes pédagogiques. En milieu de période, un bilan est effectué avec les collègues et on organise la présence sur les écoles. En fin d'année on fait des bilans école, on travaille avec les équipes enseignantes des collèges et des écoles pour partager les axes de travail, évoquer les réussites et les difficultés et engager des pistes de travail pour l'année d'après dans les domaines pédagogiques et organisationnels.



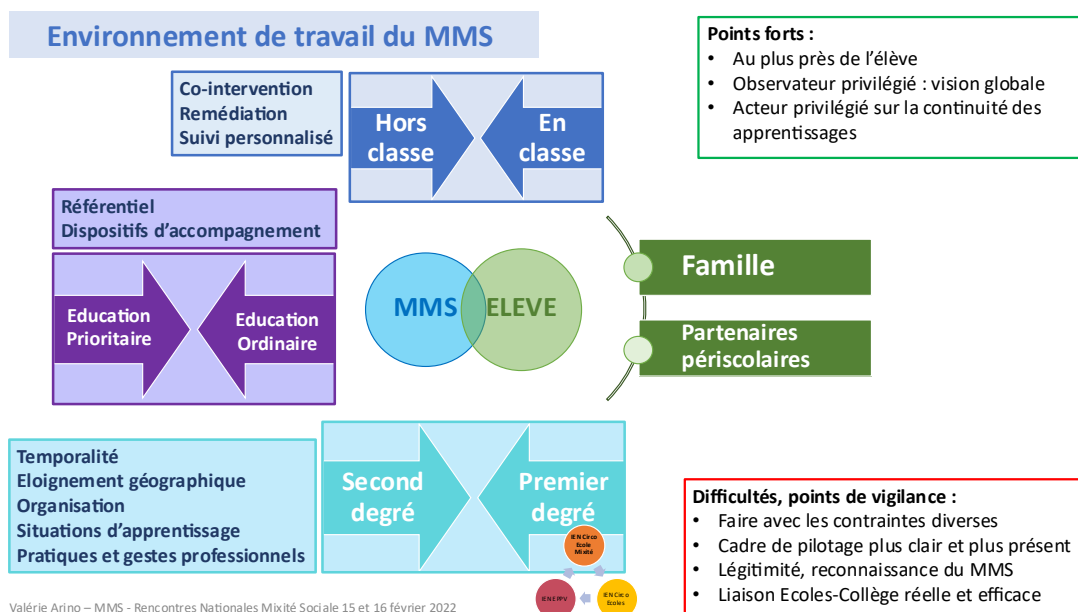
Les maitresses mixités participent à la passation des informations sur les élèves qui arrivent aux collèges et sont une ressource importante pour composer les classes de sixième et apportent les informations en début d'année pour les collègues professeurs de collège. Nous produisons des rapports d'activités et également des rapports entre maitres mixité sociale pour élaborer des documents partagés et harmonisés.



Voilà mon quotidien cette année. J'ai deux collèges sur lesquels je travaille et les écoles appariées. Sur le premier collège qui comporte dix divisions de sixième, 21 élèves sont issus d'une école de la Reynerie. Sur cette école de la Reynerie, je vais m'occuper de 50 élèves qui sont en CM2 en me répartissant dans cinq classes. Sur le deuxième binôme, le collège a moins d'élèves et moins de divisions, mais il y a plus d'élèves qui sont en difficulté. Ils appartiennent à un réseau REP +. 15 élèves viennent d'une école de la Reynerie, mais il y a aussi 31 élèves qui viennent d'une école du secteur classée REP + sur laquelle j'interviens également. Par contre, au niveau de l'école je n'ai plus que 25 élèves qui sont répartis sur deux classes. Dans ce contexte, notamment lors du premier semestre consacré aux collèges, il est compliqué d'établir un emploi du temps hebdomadaire en tenant compte de 16 emplois du temps 6<sup>e</sup> différents sur les deux disciplines majeures du socle commun, les mathématiques et le français. Je dois y inclure aussi les dispositifs de remédiation et de devoirs faits ainsi que les projets d'enseignants. C'est un peu plus facile au second semestre où les 74 élèves de CM2 sont répartis dans 7 classes.

### **Une intervention à l'interface de l'éducation prioritaire et de l'éducation ordinaire**

Cette diapositive sur l'environnement de travail de la maitresse mixité sociale est là pour montrer la complexité de notre situation, de cet environnement de travail, mais aussi sa richesse. On est au cœur de la relation avec les familles et les partenaires, mais on a aussi une vision très globale de tous les systèmes dans lesquels l'élève peut évoluer, du premier au second degré. Pour le travail en classe et hors classe, que ce soit sur les écoles et les collèges, nous intervenons en co-intervention, avec différentes modalités : groupes de remédiation, suivis personnalisés, et intervention hors classe dans le cadre du dispositif devoir fait dans les collèges.



Nous évoluons à l'interface de l'éducation prioritaire et de l'éducation ordinaire, puisque nous sommes en éducation ordinaire dans les collèges et en éducation prioritaire dans les écoles. Il y a des systèmes différents, des référentiels et des dispositifs d'accompagnement différents que nous devons connaître. Il faut aussi tenir compte d'environnements complètement différents entre premier et second degré, avec des temporalités diverses, un éloignement géographique entre l'école Rep+, le collège et les autres écoles de secteur de ce collège. Une organisation différente école collège, des situations d'apprentissage et des gestes professionnels différents.

Autre difficulté : dans le premier degré nous dépendons de trois circonscriptions différentes, avec l'IEN de la circonscription sur laquelle est l'école REP +, l'IEN de la circonscription des écoles du secteur du collège qui dépendent d'un autre lieu géographique, et un IEN éducation prioritaire. Tout cela doit cohabiter pour un cadrage ou un pilotage qui n'est pas toujours très clair, mais est en voie d'amélioration.

### Une légitimité des maitres mixité sociale à conforter

**Anne Faurie HERBERT :** La question, c'est votre montée en compétence, quand on voit la complexité du travail, la charge de travail et le besoin de connaissance des territoires. C'est aussi la pérennité, la stabilité des personnes qui occupent ces missions, car il faut au moins une année pour circonscrire cette complexité.

**Valérie ARINO :** J'ai mis en exergue les points forts et les points de vigilance à propos de notre intervention. Nous sommes au plus près de l'élève. Nous sommes les personnes qui le suivent vraiment dans son passage de l'école au collège. On a donc une situation privilégiée qui nous donne une vision globale de son environnement scolaire (systèmes de fonctionnement des établissements, pratiques et gestes professionnels, type de difficultés des élèves, différents dispositifs d'accompagnement). Associés au référent mixité, nous sommes les acteurs privilégiés de la continuité des apprentissages en partageant

quotidiennement les pratiques qui se font dans le premier et second degré. La difficulté c'est de faire avec toutes ces contraintes, avec un pilotage pas toujours très clair et qui pourrait être plus présents surtout dans contexte de crise sanitaire. La question de la légitimité de la maitresse mixité sociale est également posée. Quelle légitimité avons-nous aussi pour imposer des axes de travail? C'est aussi le problème de la reconnaissance par le second degré, nous qui sommes issus du premier degré. La liaison école collège, qui pour moi est essentielle, n'a pas toujours très bien fonctionné, car elle se résume souvent à un constat des difficultés des élèves. Elle a été arrêtée pendant la crise sanitaire. Dans tous les cas, elle devrait être plus réelle, efficace et efficiente.

De manière générale, l'expérience toulousaine de la mixité scolaire a modifié les organisations pour chacun des acteurs en permettant d'évoluer, de révéler et d'innover. Pour atteindre notre objectif «faire réseau», un questionnement pour les écoles appartenant à un réseau prioritaire se pose encore : comment articuler le projet de réseau REP+ auquel elles appartiennent (sans oublier les écoles maternelles) avec celui des collèges «Mixité» et de ses écoles de secteur? En effet, que devient le projet de réseau REP+ qui cadre les axes de travail et les apprentissages dans une progressivité et une continuité inter-degré nécessaire autour de besoins observés sur le terrain alors que ces mêmes écoles dépendent maintenant d'un collège situé géographiquement sur un autre secteur?

### **Des moyens mobilisés par l'Éducation nationale**

**Anne Faurie HERBERT** : Les maitresses mixité sociale sont des postes à profil, avec lettre de mission et recrutement sur entretien qui tiennent compte de la complexité de ce travail au quotidien. Ces postes sont donc portés par l'éducation nationale, financés dans le cadre de la politique de la ville. Dans les moyens alloués par l'éducation nationale pour accompagner le plan mixité il y a notamment les effectifs pour limiter les classes à 25 élèves par classe en sixième et les maitresses mixités sociales.

**Étienne BUTZBACH** : La fermeture des collèges n'a-t-elle pas aussi rendu disponibles quelques moyens?

**Anne Faurie HERBERT** : Ce n'est pas ainsi qu'il faut raisonner. La fermeture progressive des deux collèges, l'accueil des élèves dans les autres établissements a nécessité des moyens supplémentaires. De même, les deux nouveaux collèges bénéficient des mêmes dispositions : effectif de 6<sup>e</sup> limité à 25/classe, présence des maîtres et référents mixité... C'est le principe même du dialogue de gestion de permettre l'allocation de moyens le plus équitablement possible. Cela induit une autre logique que celle que vous suggérez.

**Étienne BUTZBACH** : En fait, ce dont on débat c'est qu'on ne peut pas mener une politique de mixité sans mettre un minimum de moyens. Ce n'est pas le côté massif des moyens de l'éducation prioritaire, mais cela participe quand même de ce type de dispositifs, d'où la nécessité de faire évoluer ce concept d'éducation prioritaire. On pourrait contester cette césure entre éducation prioritaire et éducation ordinaire dans la mesure où il y a des éléments



de lissage à introduire parce qu'il y a besoin de ces mesures d'accompagnement y compris dans les collèges favorisés.

**Anne Faurie HERBERT** : Il y a actuellement six maitres mixité sociale sur les deux réseaux et à peu près un à deux référents mixité par collège. C'est une spécificité de ce programme. Leur nombre a été augmenté. La vraie question réside dans l'association de ressources humaines et de nouvelles pratiques pédagogiques. La césure semestrielle, qui scinde l'année en deux temps, premier et second degré, est inconfortable à gérer dans le fait de laisser une population d'élèves pour en prendre une autre en cours d'année. C'est un élément intéressant, mais complexe à gérer. Cette répartition du temps induit une passation entre professeurs des écoles, les MMS et référents mixité, professeurs du second degré. Elle impose un nécessaire relais à ce titre très formateur.

## L'ENQUÊTE AUTOUR DU TRAVAIL PERSONNEL

**Anne Faurie HERBERT** : Notre préoccupation était de ne pas stigmatiser les élèves issus de La Reynerie et de Bellefontaine. Lorsque nous avons fait le choix de travailler sur ces deux populations (élèves en difficulté et élèves en réussite tous provenant du quartier du Mirail) il fallait trouver l'angle qui évite des interrogations du type «pourquoi eux et pas toute la classe?». L'angle choisi a donc été leur ressenti face à cette expérience; d'abord parce qu'on les a déplacés et qu'il fallait honorer la promesse faite aux familles que ce programme serait bénéfique. Une gageure, tout de même : qu'avaient-ils à y gagner? La seconde entrée était de les interroger sur leur rapport non pas à la réussite scolaire, mais au travail personnel, sur la façon dont ils se saisissaient ou non de ce qui avait été mis à disposition pour leur faciliter la vie au collège. En premier lieu, savoir si «Devoirs faits» et les dispositifs d'aide au travail personnel (ATP) avaient été massivement utilisés en sixième. Étant donné le problème posé par les transports, cet accompagnement devait-il être au cœur de l'emploi du temps ou en fin de journée? Certains collèges comme Bellevue ont intégré ces temps d'ATP dans leur emploi du temps, d'autres ont fait différemment. Ces questions ne sont pas propres à la mixité. Elles concernent ce qui facilite le travail de tout collégien ne trouvant pas forcément d'aide à la maison et n'ayant pas encore acquis l'autonomie nécessaire dans la gestion du travail personnel.

C'est une opportunité pour évaluer l'efficacité de ce dispositif; savoir s'il répond de manière ajustée à une demande. En fait, nous avons présenté aux élèves ciblés cette enquête comme un service qu'ils nous rendaient pour améliorer l'offre d'accompagnement. Ce sont eux les principaux intéressés et leur avis nous a effectivement éclairés sur la pertinence des choix faits par les équipes pédagogiques. Ils ont joué le jeu et on s'est aperçu que chez certains cela correspondait vraiment à un besoin. On peut lire le verbatim : *«cette année je suis inscrit aux Devoirs faits, on est 8 à 10, je commence par le plus facile, j'ai besoin de quelqu'un pour m'aider à côté de moi. Il faut que je sois assis.»* Rien de mieux pour cerner les stratégies et partir de l'existant pour l'infléchir si besoin.

## Entretiens individuels / Observation de séance de DF

### Une utilité reconnue

« Cette année je suis inscrit en devoirs faits, on est 8 ou 10, on se met directement au travail. Je commence par le plus facile. J'ai besoin de quelqu'un pour m'aider à côté de moi, et il faut que je sois assis. »

### Mais ... boudée

#### En 2021 - Participation aux DF

- Pas de participation : 54%
- Participation : 19% contre 27 % en 2019
- Pas de réponse : 24%

### Obstacles au travail

« Quand j'ai le temps, j'apprends mes leçons tous les soirs, des fois pas le temps car je dois surveiller mes petites sœurs de 4 et 9 ans une semaine sur deux ». (...) « à la maison, d'abord j'aide maman à m'occuper de mon petit frère et de ma petite sœur, ensuite je fais mes devoirs, mais je n'ai pas toujours le temps. »

### « Je commence par le plus facile »

On entend beaucoup de choses à travers ces propos en matière de codes de travail, de disponibilité, de postures, mais également une remarque particulièrement instructive : « je commence par le plus facile ». Ça nous interroge : c'est par le plus difficile qu'il faudrait commencer. C'est important parce que cela nous donne un certain nombre d'éléments qui permettent de retravailler et d'investir différemment l'accompagnement et les conseils qu'on pourrait donner.

Très rapidement, on est retourné voir les élèves parvenus en troisième. On le voit, 54 % ne participent plus à « Devoirs faits » quand il y a la possibilité du volontariat, 19 % participent en 2019 contre 27 % en 2019, pas de réponse 24 %. C'est le sens même de cette aide, notamment en quatrième - troisième où le degré d'abstraction croît, qui est mis en question. Quelle offre doit-on proposer ? Comment perçoivent-ils l'aide qu'on peut leur apporter ? On n'aura peu d'éléments de réponses si on ne va pas auprès des équipes, si on ne sait pas comment le projet a été investi par le chef d'établissement et les coordinateurs. C'est un excellent levier : nous sommes simplement là pour interroger, inviter à ajuster en tenant compte des élèves dans ce qu'ils témoignent de leurs façons de percevoir et de comprendre leurs besoins et leurs ressources.

### Prendre en compte la vie réelle des élèves, aménager des espaces de respiration

« Et puis quand j'ai le temps, j'apprends mes leçons tous les soirs, des fois je n'ai pas le temps, car je dois surveiller mes sœurs... ». Là se manifeste de façon plus évidente le problème de la socialisation et des contraintes familiales. C'est la première chose qui nous est apparue, beaucoup de ces enfants, même si le pourcentage est réduit sur l'ensemble des témoignages, ont une responsabilité familiale le soir avant de faire les devoirs. La question de la planification et de la nature des devoirs devient non négligeable. Par exemple, prévoir des temps de « Devoirs faits » de 16 h à 17 h a dispensé certains d'aller chercher le petit frère ou la petite sœur pour se consacrer au travail personnel. On s'est aperçu que cela nous

permettait de mettre le doigt sur ce qu'était la journée de scolarité de ces jeunes et comment l'école pouvait leur aménager des espaces de respiration, en tout cas de disponibilité au travail. C'est un élément que nous connaissions, mais je ne savais pas qu'il était aussi représentatif.

Autre facteur important et là je me tourne vers les associations qui sont très présentes dans le secteur; on s'est aperçu qu'il y avait une offre d'accompagnement extrêmement fournie. Peut-être que ce qui peut constituer une ressource peut aussi s'avérer moins profitable que souhaité. Derrière une même finalité, une même désignation «accompagnement aux devoirs, faisons-nous la même chose? Posons-nous les mêmes gestes? Nos professionnalités respectives exigent une connaissance mutuelle, une complémentarité clarifiée et un même objectif : l'autonomie du jeune face à sa charge et gestion du travail. Comment va-t-il apprendre à se débrouiller tout seul pour progressivement comprendre ce qu'on attend de lui et se réaliser y compris dans le tâtonnement et la difficulté?

## La demande d'aide un geste à accompagner, une compétence à développer

- Un net recours aux personnes familières mais non expertes  
**UNE DÉMULTIPLICATION DES INTERLOCUTEURS GÉNÉRATRICE DE CONFUSION**
- Une retenue par rapport à la demande d'aide adressée aux enseignants. Raisons invoquées :
  - ✓ La peur du regard des autres
  - ✓ La surinterprétation de la demande (problème de compréhension ou désinvestissement)  
**UNE NECESSAIRE EMERGENCE DU QUESTIONNEMENT**
- « Quand il y a une consigne que je ne comprends pas j'attends que quelqu'un pose la question car j'ai honte de parler devant les autres. En maths j'ai besoin de plus d'aide et en français un peu. En anglais par exemple, je lis la consigne, je regarde si je connais tout. Si je comprends j'écris, si je ne comprends pas je demande à un camarade, puis le camarade peut demander au prof car moi je n'ose pas. C'est difficile de savoir pourquoi je ne comprends pas. »
- « Avec une camarade on s'entraide. Elle me montre sa méthode et je lui montre la mienne. Puis on révise les leçons.
- « Quand je n'ai pas compris quelque chose, je demande à mes camarades. En maths en 6ème, un camarade m'a aidé sur les fractions avec les très grands nombres. Si ce sont mes amis ils me donnent la réponse, sinon ils m'expliquent. Je ne demande pas de l'aide à d'autres adultes»
- « Mes amis ne font pas de la même façon que moi, elles réussissent mieux, elles m'expliquent leur méthode.

### Faire les devoirs ou se poser les bonnes questions?

En fait le problème, c'est que les devoirs sont faits, certes, mais ce n'est pas toujours pour les bonnes raisons. La question essentielle est celle du questionnement induit par la réalisation de la tâche. Quand ils n'ont pas réussi à faire un exercice, que se passe-t-il? On a constaté le recours aux réseaux d'entraide entre pairs, au sein de la fratrie. Parfois plusieurs personnes sont ainsi mobilisées. Or, la personne vers laquelle on revient le moins souvent, en tous cas avec le plus d'appréhension, c'est l'enseignant, nous confient les élèves. Et l'implicite s'impose à eux : un bon élève vient avec son travail fait. S'il n'est pas fait, ce n'est pas tellement la question du pourquoi ce n'est pas fait, c'est le constat qu'il n'est pas fait. Que ce soit l'enseignant ou que ce soient l'élève ou ses parents; il y a quelque chose de non-dit qui est très intéressant. Avec l'AFEV, avec les assistants d'éducation (AED), la vie scolaire et les relais mixité, nous avons réfléchi sur la manière d'aider un élève non pas à faire son devoir, mais à questionner la raison pour laquelle il n'a pas pu le faire. Certains élèves

interrogés disent aller jusqu'à cinq heures par semaine en «Devoirs faits» tandis que sur leurs bilans périodiques figure la mention «ne travaille pas suffisamment» «aucun travail». C'est vous dire la violence de cette situation injuste. Nous nous sommes donc interrogés sur ces obstacles au travail. Ce genre de questionnement peut être mené dans le cadre de «Devoirs faits», sur des espaces et temps dédiés. Avec les associations, il y a sûrement quelque chose à construire ensemble en lien avec ce type d'approche.



### **Un nombre important d'élèves en détresse qui ne trouvent pas de zones d'appui**

**Valérie FOURNIER, directrice d'école :** Nous avons des élèves qui passent à l'école et qui nous disent participer à Devoirs faits. Il y a des écrits dont on a des traces. L'élève a travaillé, on en a les preuves même si le travail n'est pas réussi. Et puis il y a la leçon. Et la leçon pour ces élèves c'est pire que tout. Car des élèves nous disent «je vous assure madame j'ai travaillé, j'ai appris ma leçon et j'ai raté et on me dit tu ne travailles pas». En fait c'est vrai que ça nous questionne, car ce travail qui est demandé s'il n'est pas accompagné et explicité on va vers du découragement. J'ai vu des élèves se décourager, car ils n'ont pas compris ce qu'on leur avait demandé d'apprendre. Ils ont appris leur leçon. Ils ont passé une heure ou deux heures et sur l'évaluation c'est raté. C'est vrai qu'il y a quelque chose à questionner.

**Anne Faurie HERBERT :** Comment peut-on aussi être soutenus par diverses alliances éducatives? Car il y a des difficultés qui ne se disent pas par rapport aux autres, par pudeur, par ignorance de ces mêmes difficultés. Les élèves le disent, ils n'osent pas poser de questions. En fait, les entretiens individuels menés (plus d'une centaine) nous ont éclairés sur tout ce qui fait obstacle à la prise en charge du travail personnel. Cette réflexion n'est pas nouvelle. Mais cela doit nous interpeler. Il y a un nombre important d'élèves en grande détresse qui n'ont pas de zones de consolation ni d'appui. Ces questions des devoirs, des gestes communs, de l'expertise d'enseignant dans le cadre de l'aide au travail personnel y compris dans le cadre de sa classe sont des questions qui reviennent très souvent auquel le dispositif «Devoirs faits» essaie de répondre.

### **IMPACT(S) SUR LES JEUNES (performances scolaires, orientation, ressenti)**

En termes d'impacts sur les jeunes, nous pouvons mesurer ceux de la première génération ou cohorte actuellement en seconde. En matière de performances scolaires, ils sont plutôt bons, toutes proportions gardées, malgré deux années de confinement. Ce qui a attiré notre attention, c'est que ceux qui ont potentialisé leurs résultats sont les élèves qui étaient à l'origine très performants. Pour ceux-là, la mixité a été source d'excellence. Les mentions obtenues le sont maintenant dans des pourcentages beaucoup plus importants. La mixité a par conséquent, eu un impact positif sur les performances aux épreuves nationales, en revanche, les évaluations internes aux établissements (Socle/oral du DNB) ont pénalisé certains élèves parmi les plus fragiles et amènent à nuancer le constat positif, il n'y a pas la même bonification qu'on peut constater au niveau des épreuves ponctuelles. Sans doute, le degré d'exigence n'a-t-il pas été identique à celui des établissements du secteur d'origine.

 <b>De meilleures performances aux épreuves ponctuelle</b>				 <b>Une bonification manifeste des résultats pour les élèves les plus performants</b>			
<b>MOYENNE</b>	<b>MIXITÉ</b>	<b>EP+</b>	<b>ACADÉMIE</b>	<b>DNB</b>	<b>Mixité</b>	<b>Badiou 2019</b>	<b>Badiou 2018</b>
FR/100	38,09	37	50,86	Note < 8	31,2%	64,2%	62,2%
Maths/100	40,51	36,68	57,86	8 ≤ Note < 10	14,7%	20,2%	17,8%
HG/50	20,89	19,54	25,92	10 ≤ Note < 12	21,1%	11%	11,1%
SC/50	17,05	18,84	27,60	12 ≤ Note < 14	22,0%		
				14 ≤ Note < 16	6,4%	4,6%	8,9%
				Note ≥ 16	4,6%		

D'où la nécessité d'accompagner les équipes dans les établissements qui ont une culture plus sélective, dans une réflexion collégiale sur les attendus de fin de cycle, notamment pour l'oral du DNB et le positionnement des compétences du socle. Là encore, ce n'est pas nouveau. Le rapport à l'évaluation, le recours aux harmonisations requièrent une réflexion complexe et font jouer les représentations. Comment se concerter? Comment construire des modalités qui ne soient ni homogènes ni uniformes, mais harmonisées? C'est un élément sur lequel on va être amené à travailler. Ce qui importe est de savoir quels retentissements peuvent avoir ces résultats sur la poursuite du cursus, en seconde notamment. Est-ce que cela fait baisser l'estime de soi ou, au contraire, les élèves se sont-ils mieux préparés aux attentes et exigences de la montée en lycées?

### Un meilleur taux d'accès en seconde générale, technologique et professionnelle

En ce qui concerne l'orientation, on remarque un meilleur taux d'accès en seconde générale technologique et professionnelle, moins de redoublement et moins d'élèves sans affectation.



## Affectations

Collège Mixité	2GT	2Pro	CAP	Redt	absence de vœu	Total	Filles		
Balma	4	3	2	0	0	9	3		
Bellevue	13	12	4	2	2	33	14		
Chalets	11	7	0	0	1	19	11		
Fermat	19	12	1	1	0	33	18		
Vincl	5	1	0	0	0	6	4		
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>35</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>50</b>		
2nde GT									
Collège Mixité	Hessel	Bellevue	Ozenne	Fermat	Françoise	Rive Gauche	Autres	Total	filles
Balma	2						2	4	1
Bellevue	2	7					2	13	8
Chalets			6				1	4	11
Fermat	1		1	9			5	3	19
Vind					2	2	1	5	3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>52</b>	<b>26</b>

On constate également une diversification des établissements d'affectation. Alors que la décision a été de laisser le choix de l'établissement aux familles et à l'élève — soit poursuite dans le lycée dont dépend le collège d'accueil, soit affectation dans un établissement proche du Mirail — il était intéressant d'observer si les élèves revenaient sur le lycée du secteur par

proximité ou par oui-dire des frères des sœurs, s'ils prenaient la décision de choisir un établissement qui correspondait à leur projet. Là encore, nous n'avons que les ressentis des élèves. Avec le confinement, malheureusement, les déterminismes familiaux sont revenus en force. Dans ce contexte particulier, les portes ouvertes et autres opportunités de découvrir les formations et établissements ont été limitées. Par ailleurs, accueillis dans des collèges à public plus favorisé, les élèves concernés ne bénéficiaient plus des offres et dispositifs de soutien à l'ambition scolaire généralement proposés aux REP et REP+ (cordées de la réussite et du mentorat...). C'est là qu'intervient la cité éducative. En étroite concertation avec le rectorat et la Préfecture, une extension de ces mesures d'accompagnement a été réalisée dont tous, collégiens engagés dans le programme et autres, profitent désormais.

## Une expérience ressentie globalement comme bénéfique

<p><b>VERBATIM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment te vois-tu une fois adulte ? Quelle(s) formation(s) t'intéresserai(en) ?</li> <li>• « Ingénieur informatique, je suis bon en informatique, c'est moi qui résous les problèmes »</li> <li>• « J'ai fait un mini stage à Déodat et un à Hessel. Ça m'a plu, j'ai préféré Déodat. Je veux aller général, je n'aime pas trop les matières. Je veux faire une 2<sup>nd</sup>e MELEC. J'en ai discuté avec je voulais changer de cadre... »</li> <li>• « J'ai pas parlé avec les profs de mon avenir. Mais mes frères savent déjà ce que je veux faire professionnel. Il faut avoir de bonnes notes et d'autres choses que je ne sais pas. Il faut bien en club à la Faourette. »</li> <li>• « J'ai pas de vision sur l'après collège... mes parents me demandent si j'ai une idée de ce que plus tard » J leur dit : « rester sérieuse dans le travail » « suivre le fil » ... ma copine, avant, avocate et maintenant ... »</li> </ul> <p><small>Inspection académique régionale – Inspection pédagogique régionale Collège des Inspecteurs- 23 septembre 2021</small></p>	<p><b>ACADÉMIE DE TOULOUSE</b> <i>Liberté Égalité Fraternité</i></p> <p><b>VERBATIM</b></p> <p>« Le fait que je viens d'un quartier, on dit toujours que les gens des quartiers ne réussissent jamais ; je veux prouver aux autres qu'on peut réussir même quand on vient du quartier »</p> <p>« Ce collège m'a aidé à avoir un bon niveau en Français et en culture générale... »</p> <p>« Si je devais proposer quelque chose : je referais pareil, le projet mixité. »</p> <p>« Mes parents sont contents pour moi, je vais aller au lycée. Mes parents, ils étaient contents que je n'aille pas à Badiou. Moi, je ne sais pas si le bilan est positif. »</p> <p>Ici, c'est beau. Maintenant on vient seuls en métro avec les copains. Je me suis même fait des amis dans la classe. Le délégué, il a proposé qu'on s'aide sur WhatsApp. Quand on a des questions ou pas pris les devoirs, on demande, on s'aide ».</p> <p>« Le lieu ça va, mais les professeurs sont plus sévères et me stressent, je vais avec les copains de classe pour jouer aux jeux vidéo. J'ai pas confiance dans les professeurs, ils croient qu'on ne comprend rien et qu'on ne travaille pas quand on pose des questions. Parfois c'est un acharnement pour mon cerveau. »</p> <p>« En CM2 j'avais un très bon niveau, j'étais dans les meilleurs de la classe. Cette année, comme je parlais avec une camarade mes parents ont été convoqués, j'ai une feuille pour évaluer mes bavardages. Ici, je me suis fait des amis qui ne sont pas de l'école* ». »</p> <p>« Ma mère, elle j'veux être fière lâche pas l'affaire des questions et honte / aux autres de questions. Au qu'on j'ai radical l'effet sur les autres comportement. stylé et j'ai moir ils me regardent pas ça alors je n'ai fait la morale à travailler dans la Pourquoi pas av</p> <p>Ce qui me motive l'avenir. Ça me d'un bon collègue, comme il y a plu prof de CM2 nos devoirs pour qui travail personnel Ça sert à voir si si tu as la compe</p>
--	---

Ces verbatim parlent d'eux-mêmes : «le fait que je viens d'un quartier, on dit toujours que les gens qui viennent d'un quartier ne réussissent jamais. Je veux prouver qu'on peut réussir même quand on vient du quartier»; « Ce collège m'a aidé à avoir un bon niveau en français et en culture générale»; «Si je devais proposer quelque chose, je referais pareil, le projet mixité»; «Mes parents sont contents pour moi je vais aller au lycée. Mes parents étaient contents que je n'aille pas à Badiou. Moi je ne sais pas si le bilan est positif.». Ce dernier verbatim laisse transparaître une certaine ambivalence, d'ailleurs soulignée par une sociologue venue assister à quelques-uns des entretiens individuels. S'adressant à des personnels de l'Éducation nationale, les élèves atténuent sans doute leurs propos. Il y a aussi les souffrances qui nous ont été exprimées et qui, pour nous, sont tout aussi importantes; elles appellent un surcroît de vigilance en termes de soutien et d'accompagnement. Mais, l'essentiel se traduit par des ressentis et constats qui encouragent cette mixité, qui de décrétée se fait peu à peu spontanée et délibérée.

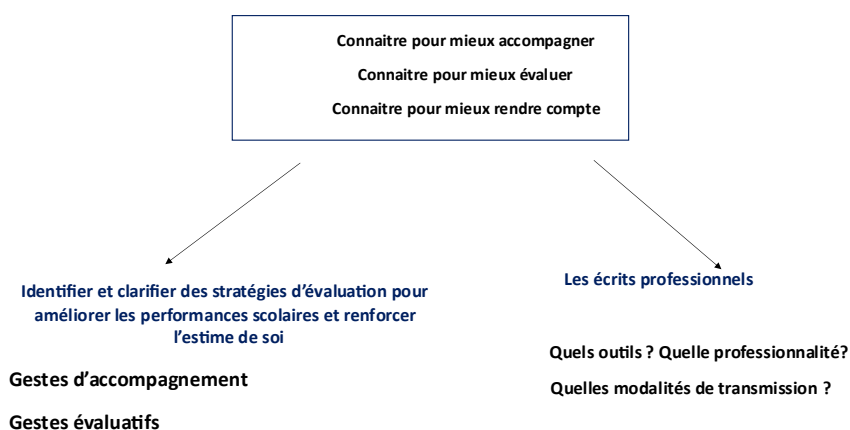
## Les constats d'amélioration

Les directrices d'école, venues participer aux entretiens, de leurs anciens élèves en attestent; le gain est évident, et ce à plusieurs niveaux : en termes de compétence psychosociale, elles constatent l'aisance langagière acquise et capacité à verbaliser. Le travail d'Isabelle Bertolino, montre qu'indépendamment des régulations des adultes, des réseaux s'organisent avec des

gains pour les deux publics, enfants habitants du Mirail et collégiens issus du secteur antérieur du collège d'accueil. Un gain est observé également en termes de mobilité géographique et d'autonomie : les élèves prennent le métro et pour les jeunes publics en responsabilité familiale, c'est une véritable respiration. Des invitations à investir des quartiers de centre-ville ou équipements du Mirail incitent à davantage de porosité entre les territoires, une déségrégation territoriale. Est observé également un gain en termes de mobilité culturelle, cela joue dans les deux sens comme l'écrit Isabelle Bertolino : la grande diversité des publics semble favoriser un apprentissage social de qualité chez les élèves. Par ailleurs, cette agilité des élèves sur le plan social semble favoriser une dynamique de dépassement des stéréotypes de genre et de classe sociale. En revanche est souligné un déficit de l'occupation de l'espace par les filles et ce qui apparaît marquant c'est un problème de mixité genrée.

## Un plan de formation contrarié par la crise sanitaire

### un plan de formation spécifique



Inspection académique – Inspection pédagogique régionale de l'académie de Toulouse.

04/03/2021

Des journées d'étude nécessaires pour se concerter autour de deux ou trois focales notamment sur les gestes d'accompagnement et les gestes évaluatifs ont été programmées, notamment sur l'apport de la métacognition. Mieux cerner comment identifier les obstacles aux apprentissages et quelles réponses y apporter tant pour le premier que pour le second degré ont été choisis comme axes de travail prioritaires. Des formations autour des écrits professionnels : comment communiquer aux familles au sujet d'une difficulté ou d'une ressource d'un jeune ? Que leur communiquer et sous quelle modalité transmettre ces informations ? Tels devaient être les autres axes. Le contexte a quelque peu bousculé cette programmation.

Enfin, un accent est mis sur la restitution du suivi de cette expérience aux équipes concernées. Ces restitutions sont essentielles pour pouvoir échanger. Sur les onze collèges, nous avons pu mener six restitutions intermédiaires. L'enjeu est bien d'approfondir l'approche des types de besoins auxquels nous devons répondre et de s'interroger collectivement sur la nature des réponses à apporter. Le 29 mars dernier, une journée d'étude s'est proposée de constituer un réseau mixité de même qu'il y a des réseaux éducation prioritaire. Les

différences sont là. Les questionnements se distinguent. Comment resserrer le lien avec le conseil départemental et penser l'intégration avec la cité éducative? Quel écosystème constituer? Alors qu'on est arrivé à la fin de la scolarité en collège des élèves de la première cohorte de Badiou et que Bellefontaine arrive à la fin des 4 années l'année prochaine, quel intérêt de ce réseau? Comment peut-on vraiment travailler en réseau mixité? Nous avons décidé de travailler sur l'animation du groupe, et c'est pourquoi, nous faisons intervenir Isabelle Bertolino parce que son approche en termes de dynamiques de groupe est nécessaire à l'appréhension de mécanismes complexes de mixité qui demandent un regard croisé.

La présence des binômes maitres/référents mixité constitue une innovation substantielle. À ce propos, cette complémentarité de professionnels inter-degrés nous a incités à créer des groupes de formateurs autour de la fluence. Des modules de formation à l'intérieur des établissements, pour travailler sur un des pôles majeurs dans les difficultés des élèves, la fluidité dans la lecture des textes, ont été proposés; de même en mathématiques avec la question de la numératie. On s'intéresse à des objets qui constituent des obstacles majeurs au niveau des apprentissages. Il s'agit d'aider les enseignants du second degré dont ce n'est pas l'identité professionnelle, l'apprentissage de la lecture se faisant bien en amont, à partir des contraintes qui sont les leurs pour se sentir légitimes à poursuivre l'accompagnement à travers des modules où se joue une passation de gestes ajustés. Cette proposition est issue d'un groupe de travail où étaient présents des maitresses mixité et des référents mixité qui avaient l'habitude de travailler ensemble et de mutualiser leurs pratiques. Preuve qu'au-delà de ce programme, c'est la création d'un collectif d'enseignants qui œuvrent à l'évolution de leurs pratiques et professionnalité respective.

<p style="text-align: right; font-size: small;">ACCOM</p> <h3 style="text-align: center;">Poursuite de l'accompagnement</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Poursuite de l'enquête selon les mêmes modalités : entretiens individuels et analyse de performances scolaires (bilan périodiques et appréciations)</li> <li>➤ Partenariat avec la recherche : d'une mixité décrétée à une mixité effective (Isabelle Bertolino)</li> <li>➤ Une vigilance accrue : les effets du confinement- L'accompagnement à l'orientation</li> <li>➤ La question de la formation : deux thématiques- Les gestes évaluatifs : une évaluation vers les épreuves certificatives // Les écrits professionnels : un discours au service de la persévérance et du « renforcement ».</li> </ul> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">Inspection académique régionale – Inspection pédagogique régionale Collège des Inspecteurs- 23 septembre 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Poursuite du protocole de suivi des cohortes de la phase 1 en classe de seconde dans les différents lycées.</li> <li>→ Renforcement de l'accompagnement de la phase 2 « Bellefontaine » au vu des enseignements tirés.</li> <li>→ Intégration des apports de ce suivi au projet éducatif pour les deux collèges à venir (attractivité, carte scolaire...).</li> </ul> <p style="text-align: right; font-size: small;"><b>Pour renforcer le réseau mixité et bonnes pratiques, un journée d'étude mars, dont les objectifs sont :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ porter les enseignements du première cohorte à l'ensemble intéressés,</li> <li>→ apporter les améliorations qui s'imposent pour les cohortes</li> <li>→ Penser le pilotage inter-degré contexte sanitaire-Travailler et penser les restitutions</li> <li>→ Fédérer les énergies autour d'étude</li> </ul> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">Inspection académique régionale – Inspection pédagogique régionale</p>
--	--

Il a été décidé de poursuivre cet accompagnement en continuant au lycée, notamment au lycée Fermat que neuf élèves de la mixité, mais en fait nous allons observer 37 lycéens issus du Mirail, certains d'entre eux bénéficiant d'une dérogation pour cause de continuité linguistique. Suivre cette cohorte de 37 élèves, permettra d'observer et de comparer s'il se peut les effets entre cette mixité liée à la continuité linguistique et celle induite par la politique de mixité sociale menée en Haute-Garonne.



# Faire réseau pour mieux réussir Se nourrir des retours d'expérience

<b>Renforcer la persévérance scolaire</b> <b>Agir ensemble pour faire évoluer le projet éducatif</b>	
<b>Objectifs :</b> Articuler le travail de chacun au service de la persévérance des élèves. Prendre en compte les pôles de vigilance (biels sociocognitifs et déterministes) en vue d'actions concrètes.	
<b>Objectifs opérationnels :</b> <u>Mobiliser les équipes autour de 3 thématiques</u> Aider à piloter l'orientation (à destination des CE) Travailler la problématique du décrochage Les pairs/ le travail entre pairs : qu'est-ce qui fait groupe ?	
<b>MATIN: Renforcer le réseau</b> <b>TEMPS 1 : OUVERTURE RECTEUR</b> <b>TEMPS 2 : tables rondes</b> Pour questionner et partager les expériences - réfléchir ensemble aux thèmes de la journée 1. Les paramètres de l'arrivée dans ce projet. Enjeux personnels : qu'est-ce qui fait sens pour vous ? Parmi les missions, quelle est celle qui vous paraît incontournable ? 2. Quelles modalités de travail collaboratif entre enseignant et MMS ? 3. Qu'est-ce qu'un groupe (côté élève)? force et risque ? (test de chacun)  <b>En parallèle : CE sur l'alliance éducative et orientation : qu'est-ce qui fait réussir, on réseau ?</b> → Exposé par un rapporteur de chacune des tables en plénière  Répartition de trois salles de 20 personnes+ JP VERNANT	<b>Organisation</b>  De 9h30 à 10h45 Permet à chacun de se présenter et de présenter sa mission (MMS par ses) <b>Prévoir support avec les questions et répartitions des groupes (inter-dégré et inter établissement)</b>  Permet de croiser les expériences et d'amorcer la réflexion sur les thèmes qui seront éclairés dans la journée. Prévoir une table pour <u>Facilita</u> pour question 3 (pilotee par Philippe Destable et Dominique Essouf)  10h45 projeter le support de chaque table et stocker sur TRIBU (présenter l'outil)

## LA MISE EN ŒUVRE DE LA MIXITÉ SOCIALE DANS LE COLLÈGE BERLIOZ PARIS 18e

### Farid BOUKHELIFA

Mon intervention va porter sur le cas du collège Berlioz dans le 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris qui est concerné par une modalité particulière d'affectation des élèves en sixième qui a été appelée la montée alternée.

Ce projet de mixité sociale s'inscrit dans un contexte parisien très ségrégué. Au-delà de la mixité sociale, c'est un projet de toutes les mixités, car dans ce collège, avec les phénomènes d'évitement on se retrouvait en 2017 avec une cohorte aux 2/3 masculine. L'établissement comporte également une Ulis accueillant 11 élèves, 30 élèves en situation de handicap en classe dite ordinaire et une Segpa, donc déjà d'autres mixités. À Paris, il y a également une mixité ethnique, religieuse, sociale qui se retrouve dans cet établissement réuni sur deux sites.



Collège Berlioz

Collège Coysevox

### LES SECTEURS MULTI-COLLÈGES A PARIS

Bilan d'une expérimentation pour lutter contre la ségrégation sociale en milieu scolaire

M. Boukhelifa, Principal du collège Hector Berlioz Paris (février 2022)

### Le secteur bi-collèges Berlioz Coysevox

Le projet de mixité a été conçu en lien avec un autre établissement distant de 600 mètres, le collège Coysevox, socialement diamétralement opposé à Berlioz. C'est ce qu'on appelle un secteur multi-collèges ou plus précisément un secteur bi-collèges avec deux collèges pour

un seul secteur. Sur cette carte parisienne on voit que Berlioz est tout près du périphérique, et à Paris plus vous êtes proches du périphérique plus vous êtes un établissement défavorisé, plus vous êtes au centre plus vous êtes favorisés sauf pour le 16<sup>e</sup> arrondissement. Cela ne s'applique pas au secteur privé. Coysevox, lui est proche de la Butte Montmartre où le prix des logements au m<sup>2</sup> est un des plus élevés de Paris en moyenne à 14000 euros.

### LOCALISATION DE BERLIOZ ET DE COYSEVOX

Secteur bi-collèges - M Boukheïfa-Collège Berlioz Paris- 15 février 2022

### DESCRIPTION : LE PRINCIPE DE SECTORISATION MULTI-COLLÈGES

- Deux secteurs regroupés en un secteur unique
- Dans un secteur bi-collèges, une adresse n'est plus associée à un seul collège mais à plusieurs

Sectorisation classique

Sectorisation multi-collèges

Secteur bi-collèges - M Boukheïfa-Collège Berlioz Paris- 15 février 2022

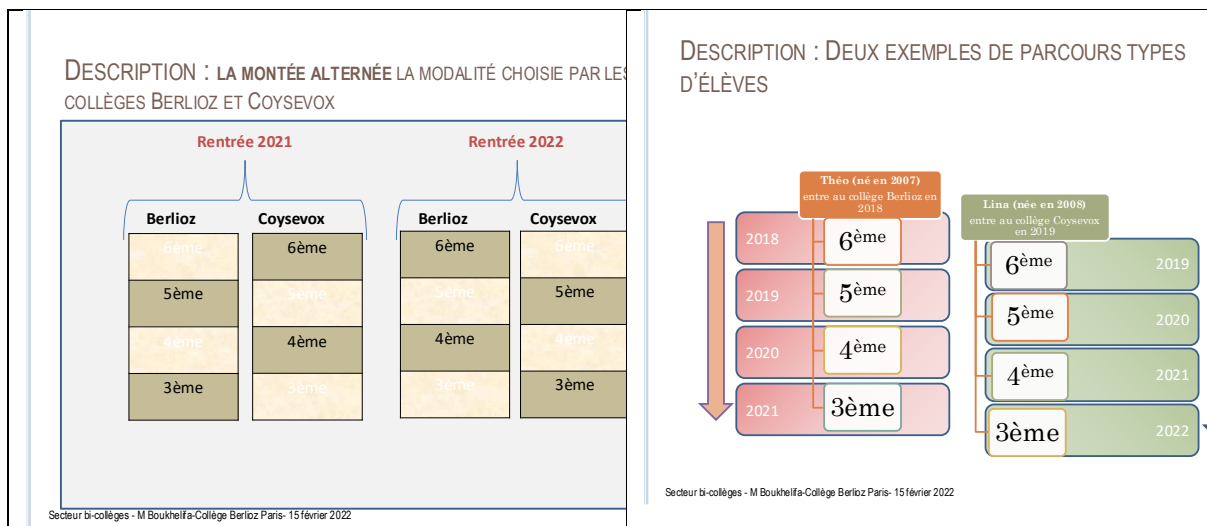
## Trois sites projets pour l'expérimentation mixité pilotée par l'académie et la Ville de Paris

Il y a une volonté à Paris d'améliorer la mixité sociale dans les établissements scolaires. En effet la capitale concentre sur un territoire relativement restreint une population socialement hétérogène, une offre scolaire très abondante et des niveaux de ségrégation sociale parmi les plus élevés de France. Pour tenter de réduire la ségrégation sociale entre les collèges de la capitale, la Ville et l'Académie de Paris expérimentent depuis la rentrée 2017 une méthode nouvelle pour affecter les élèves aux collèges publics : les secteurs multi-collèges. Dans ce cadre trois premiers projets ont été développés. Deux projets dans le 18<sup>e</sup> et un projet dans le 19<sup>e</sup>. Lorsque je suis arrivé avec mon équipe à la rentrée 2016, le directeur académique a proposé aux deux établissements Coysevox et Berlioz trois options. La première consistait à spécialiser les niveaux par collèges avec les sixièmes cinquièmes dans un établissement et les quatrième troisième dans le second. C'est ce qui avait été fait avec Jeanson de Sully et Delacroix qui était un collège évité. C'est pertinent dans le cas d'une cité scolaire, car les troisièmes et quatrièmes sont déjà dans le lycée. La deuxième option était celle du choix régulé à l'aide d'une gestion des demandes par un algorithme. Les collèges Curie et Philippe dans le 18<sup>e</sup> ainsi que les établissements Bergson et Pailleron dans le 19<sup>e</sup> ont choisi cette option du choix régulé. Nous n'avons pas voulu du choix régulé, nous avons pris l'option de la montée alternée.

### Le choix par Coysevox et Berlioz de la montée alternée

Le principe de la montée alternée est qu'une cohorte d'élèves reste dans le même établissement tout au long des quatre années de son parcours en collège. Ainsi à la rentrée 2021; Berlioz accueille les niveaux cinquième et troisième, l'année dernière c'était les

niveaux sixième et quatrième. Donc une année sur deux il n'y a pas d'entrants ou pas de sortants. Les sixièmes l'année dernière sont passés en cinquième, les quatrièmes sont passés en troisième. C'est très particulier, car ainsi l'année dernière il n'y avait pas d'examen à organiser; on peut ainsi faire ce qu'on ne peut pas faire habituellement. Avec la fusion des deux secteurs initiaux de Berlioz et de Coysevox en un seul secteur fait que toute une génération d'élèves, tous les enfants nés dans l'année sont scolarisés dans le même collège.



Cette année, Berlioz accueille donc les cinquième et les troisièmes, et les enfants scolarisés en CM2 dans les écoles des deux secteurs savent que l'année prochaine ils iront à Berlioz et les CM1 à Coysevox et qu'ils feront toute leur scolarité dans ces collèges. Il n'y a pas de flux croisés d'enseignants ni d'élèves. Cf ci-dessus deux cas pour illustrer ces parcours : Théo et tous ceux qui sont nés en années impaires savent qu'ils iront à Berlioz, et ceux nés dans les années pair à Coysevox

**LES OBJECTIFS DE LA NOUVELLE ORGANISATION EN UN SECTEUR UNIQUE**

- Lutter contre la ségrégation scolaire sur le secteur en réunissant **chaque année** tous les élèves d'une même classe d'âge dans un seul et même établissement
- Eviter le déséquilibre de fréquentation de 2 collèges géographiquement voisins
- Proposer une offre pédagogique large
- Retrouver dans chacun des 2 collèges une composition sociale correspondant à la à l'image de la sociologie du quartier
- Remédier à l'évitement de la carte scolaire

9

**DESCRIPTION : AFFECTER LES ÉLÈVES AU COLLÈGE :**

**En quoi consiste la montée alternée ?**

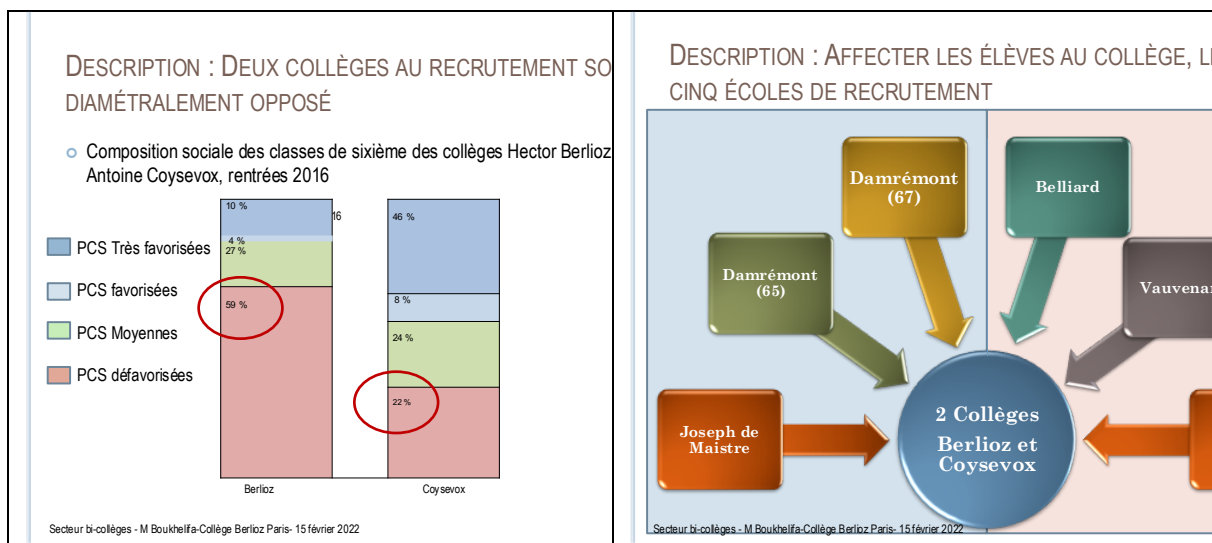
- Cette option consiste à affecter les élèves des deux secteurs qui entrent en sixième **alternativement** à l'un et l'autre collège d'une année à l'autre.
- Les élèves affectés à un établissement y restant scolarisés jusqu'en fin de 3<sup>e</sup>
- Les années paires, le premier collège n'accueille que des classes de 6e et 4e quand le second n'accueille que des classes de 5e et 3e ; les années impaires, la configuration est inversée.

10

Secteur bi-collèges - M Boukhelifa-Collège Berlioz Paris- 15 février 2022

## Un constat de départ catastrophique pour Berlioz avec de forts taux d'évitement notamment des jeunes filles

On a choisi cette option à partir d'un constat de départ. Ces deux établissements sont diamétralement opposés. D'un côté pour la cohorte pour 2016 59 % de PCS défavorisé à Berlioz, à l'inverse à Coysevox 46 % étaient issus de PCS très favorisées et 10 % à Berlioz. Le choix a été fait de mettre tous les élèves d'un territoire dans le même établissement. C'est une démarche inclusive. Tous les élèves des écoles primaires concernées vont garder leurs camarades.



Dans ce constat de départ, il est intéressant de regarder les taux également de réussite au DNB. Entre 2008 et 2016, le taux de réussite au DNB à Berlioz oscillait entre 47 à 67 %, avec une année sur deux, le taux le plus faible de l'académie de Paris. Le climat scolaire était très dégradé avec 10 à 15 exclusions définitives par an, et même quelques années avant 2008, 20 à 25 exclusions et un taux d'évitement de 30 %. 30 % des élèves devant être scolarisés à Berlioz n'allait pas à Berlioz. Sur la cohorte 2016 en sixième c'était 50 %. Cela signifie que l'établissement était en voie de ghettoïsation avec une fuite très importante vers le privé ou par dérogation dans d'autres collèges publics, notamment des jeunes filles ce qui explique une surreprésentation des garçons en 6<sup>e</sup> à la rentrée 2016.

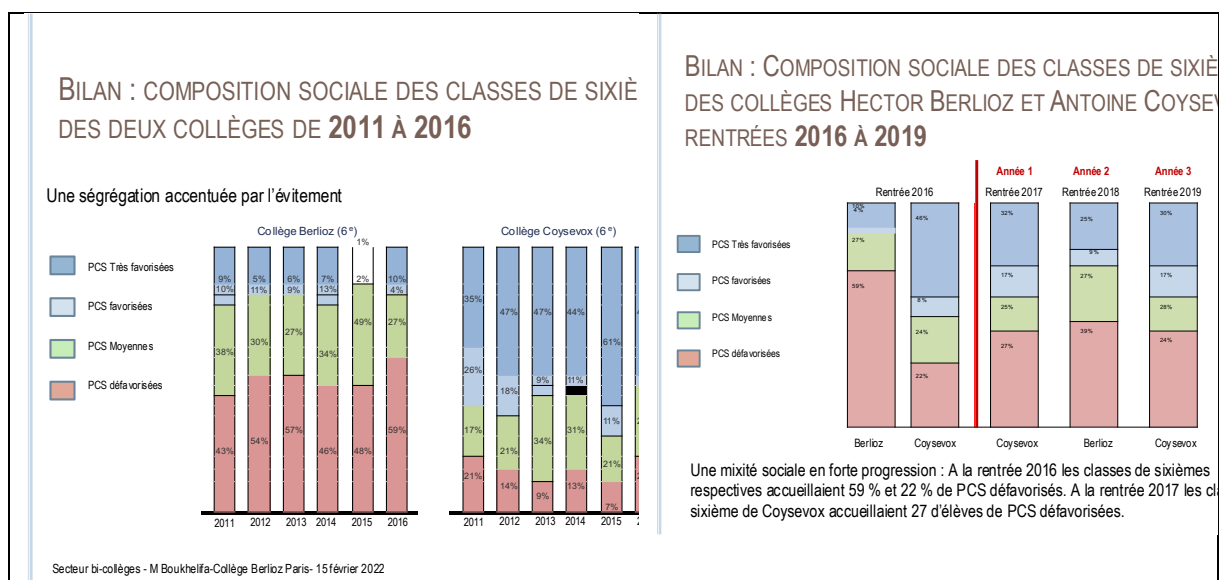
Ce qui est étrange c'est que lorsque nous avons installé ce système de montée alternée, il y a eu une période de transition pendant laquelle les élèves de quatrième de Coysevox sont venus faire leur troisième à Berlioz. Et miraculeusement on est tombé à 50/50. Donc il y avait une fuite probable par dérogation des élèves boursiers, plus particulièrement des jeunes filles qui étaient scolairement plus performantes. Avec les travaux de Julien Grenet qui a suivi ce projet de mixité sociale, on s'est rendu compte que ceux qui évitaient Berlioz sont revenus dans le secteur et donc la fuite est plus faible depuis 2 à 3 ans.

## Une offre semblable dans chaque collège : deux pôles d'excellence linguistique, des moyens identiques

Ce qui a été proposé par la direction académique c'est que ce dont bénéficiait un établissement profiterait à l'autre. Berlioz avait une bilangue espagnole et Coysevox une bilangue chinois. L'allemand LV1 est devenu une classe bilangue allemand. Donc on a trois classes bilangues. Le fait d'avoir deux niveaux et 8 à 9 divisions par niveau permet d'avoir une offre pédagogique beaucoup plus importante que dans un établissement habituel de 400 élèves. On voulait une quatrième bilangue arabe qui a été refusée par l'autre établissement. Elle correspondait à des besoins et permettait d'avoir dans un établissement les langues les plus parlées dans le monde en dehors de l'hindi. Plus allemand, donc le socle franco-allemand européen et les racines européennes avec le latin et le grec. C'était la volonté de faire un pôle d'excellence des langues dans les deux établissements. Étant en REP, nous avons déjà 25 élèves maximum par classe à tous les niveaux et deux conseillers principaux d'éducation par collège, dont a aussi bénéficié à Coysevox qui n'est pas en REP, 19500 euros par établissement pour les projets éducatifs (c'est propre à Paris) et un deuxième CPE pour Coysevox. Sinon, le collège Hector Berlioz n'a bénéficié d'aucun moyen supplémentaire.

## Un bilan positif très net en matière de rééquilibrage de la mixité sociale

Le bilan en matière de mixité sociale elle-même. Avant 2016, le pourcentage de CSP défavorisé à Berlioz était très élevé, et inversement à Coysevox. Aujourd'hui ce qu'il en est. En 2017 ce sont les sixièmes qui sont rentrés à Coysevox, à la rentrée 2018 les élèves sont entrés à Berlioz et ces élèves sont maintenant en troisième, et le taux d'élèves défavorisés a baissé à Berlioz de 55 % à 39 % (CSP défavorisé peut être sous-évalué au collège Berlioz). Car quand on a fait des statistiques fines sur le taux de boursiers on était entre 65 et 70 %, ce qui est considérable. C'est un établissement qui semble-t-il a toutes les apparences d'un REP+.



## **Comment préserver la cohésion, lutter contre les déterminismes sociaux, renforcer l'attractivité de l'établissement**

La question la plus importante qui nous était posée était comment préserver la cohésion, développer un sentiment d'appartenance à un destin commun et faire en sorte que les élèves soient fiers d'être dans l'établissement. Lutter contre les déterminismes sociaux puisqu'on a une hétérogénéité, des écarts qui peuvent être gigantesques avec des élèves de milieux très favorisés, avec un capital culturel important, qui ont un très bon niveau de maîtrise de la langue, qui sont bilingues trilingues, et d'autre part des élèves qui viennent de la périphérie, dont les parents viennent majoritairement de l'Afrique subsaharienne. Des parents qui pour bon nombre d'entre eux n'ont jamais été ou peu scolarisés et qui n'ont qu'une représentation très vague de l'école. Donc face à cet écart aussi important, comment renforcer l'attractivité d'un établissement qui souffre d'une très mauvaise réputation depuis des décennies en raison de ses faibles résultats aux examens et un climat scolaire dégradé, d'où ce taux d'évitement ?

## **Des effets structurels majeurs sur les pratiques enseignantes induits par la montée alternée**

La montée alternée en elle-même induit des innovations. Le fait d'avoir deux niveaux au lieu de quatre, et deux niveaux qui alternent d'une année sur l'autre. Les enseignants ont tous deux niveaux donc ils vont pouvoir parler par exemple de progression commune, dans chacune de leur discipline. Pour la correction du DNB, tout le monde est concerné, toute l'équipe disciplinaire conçoit le sujet du DNB et corrige ensemble les copies anonymisées, dans les conditions de l'examen final. Du fait d'avoir une année deux niveaux puis l'année suivante les deux autres, cela signifie que l'ensemble des enseignants fait l'ensemble du programme du collège en deux ans et en quatre ans on fait deux fois le programme. Donc il y a une forme d'automatisme qui va s'installer qui fait que tous les enseignants pourront savoir quels sont les attendus à chaque niveau et pourront s'adapter.

## **L'effet d'attraction du pôle d'excellence linguistique**

Le pôle de l'excellence linguistique est important pour l'attractivité, et il y a encore de nombreux autres effets structurels. Ils ont des avantages et des inconvénients pour les enseignants. Ils peuvent se retrouver plus facilement pour échanger sur leur discipline. Dans le cadre du pôle d'excellence linguistique; on met cette année en place en sixième pour tous les élèves une option français culture antique. C'est tout nouveau. C'est l'enseignant de lettre classique qui va permettre aux élèves de travailler sur la grammaire, sur l'étymologie sur la langue puis les amener ensuite à opter le latin et le grec. On a ainsi deux groupes de latin avec près de 25 élèves chacun. Ce qui est surprenant c'est qu'en grec, en 3<sup>e</sup>, on a 27 élèves. À partir de cette année, il y aura deux heures de grec dès la quatrième. Donc en plus d'être en bilingue, d'avoir donc en plus deux premières langues, certains élèves pourront faire trois heures de latin en plus et deux heures de grec dans le cadre de notre dotation horaire globale pour que l'établissement soit attractif pour attirer des CSP + et éviter ce phénomène de ghettoïsation, qui à tout moment peut revenir dans un contexte de très forte concurrence à

Paris où il n'est pas très difficile d'éviter un établissement public pour le privé ou demander dans certaines conditions une dérogation.

Le pôle d'excellence linguistique c'est aussi un enseignement des mathématiques en allemand et en anglais avec les bilangues, l'enseignement de l'EPS en espagnol. Il y a aussi Erasmus + avec un premier programme avec Glasgow Madrid et maintenant un second programme avec Vérone, Glasgow Madrid avec des échanges, des mobilités d'encadrants, d'enseignants et d'élèves. Il y a aussi avec le premier degré onze destinations en Europe, deux en Finlande, en Suède, en Estonie, au Portugal, etc. On se rend aussi dans ces pays-là pour gagner en compétence. Le tout est financé dans le cadre des programmes européens.

### **Une volonté d'incarner très concrètement les valeurs de la République**

L'action pour le climat scolaire et la cohésion offrent d'autres opportunités pour agir. Quand je suis arrivé, j'avais fixé comme objectif aux équipes 55 minutes de cours, qui était à mes yeux le critère déterminant pour assurer l'égalité des chances. Comment faire pour faire cinquante-cinq minutes de cours. Ça passe par le climat scolaire. Les élèves sont rangés en rangs. S'ils ne se rangent pas, ils savent qu'ils risquent une heure de retenue à sept heures du matin (qui a un caractère dissuasif). Dans l'établissement tous les personnels enseignants, CPE, AED portent un gilet fluo, c'est rassurant pour ces élèves. Il n'y a depuis ces mesures très peu d'incidents. Depuis trois ans, aucun élève n'a été exclu de l'établissement.

C'est aussi lié à un collectif, une dynamique collective. Un travail sur les compétences psychosociales, la médiation par les pairs, le soutien au soutien (formation à destination des personnels enseignants), la coopération en classe et l'intégration des neurosciences pour apprendre à apprendre, ne pas avoir peur de se tromper, de faire des erreurs... La cohésion, ça passe aussi par les valeurs de la République. Cela s'incarne, se matérialise par trois journées dans l'année. La journée de la fraternité, c'est la journée de la laïcité le 9 décembre. La journée de l'égalité, c'est le 8 mars et la journée de la liberté c'est l'abolition de l'esclavage le 10 mai. On célèbre ces journées «évènement». Dans la cour, il y a le drapeau de la France et celui de l'Europe. Ensuite quand vous rentrez dans le bâtiment, il y a des couleurs qui rappellent le drapeau tricolore. Il y a des photos d'élèves sur tous les murs, c'est aussi leur établissement. On s'appuie pour ce faire sur les compétences d'AED qui fait des photos remarquables. En sixième, comme en troisième, il y a un album de 64 pages composées de photos prises dans la classe, dans la cour, en voyage, dans lesquelles les élèves peuvent se retrouver.

On en fait des cadres. Il y a des bancs partout dans la cour qui est végétalisée. Il y a aussi une estrade où on célèbre à la fin de l'année la remise des prix. Pour chaque classe, 3 prix : le prix d'excellence, le prix de la camaraderie, le prix de l'effort. C'est un peu vieille France, mais cela renforce le sentiment d'appartenance. Quand vous avez une telle mixité dans un établissement, il est important d'honorer le pays où on vit et d'être fier de vivre dans ce pays-là. Donc à chaque moment, à chaque drame, on se rend dans la cour, on rend hommage tous ensemble, comme par exemple lors de l'assassinat de Samuel Paty où une chanteuse d'opéra soprano a chanté la Marseillaise, des élèves ont lu le texte de Jean Jaurès, moi j'ai

fait un discours en exprimant ma gratitude et ma reconnaissance au corps enseignant. C'est vraiment une volonté d'incarner les valeurs de la République. C'est ce qui fait qu'il y a un sentiment d'appartenance, d'être fier d'être dans cet établissement. Il n'y a plus ces questions de couleur, de religions. On a ainsi eu depuis près de 6 ans très peu de cas d'atteintes à la laïcité.

### **De nombreuses améliorations du cadre bâti**

Le bâti est aussi très important. À Paris, il existe le budget participatif. La ville finance des projets soumis au vote des habitants. On ne s'est donc pas privés de soumettre des projets et comme on a une force de frappe que sont les parents d'élèves, on a obtenu un financement de 300000 euros pour une salle polyvalente de 200 m<sup>2</sup> qui sera opérationnelle courant 2023 et dans laquelle on pourra suivre des cours de théâtre, participer à des concours d'éloquence, pratiquer de la danse, faire de la musique, donner des concerts. Elle sera également équipée en multimédia. Elle servira aussi pour des projections cinématographiques. Nous avons aussi une maison des collégiens dans la cour, un kiosque à musique, un jardin pédagogique sur le toit-terrasse de 400 m<sup>2</sup>, un plateau sportif qui est très grand où les élèves peuvent — aller jouer quand ils veulent. Il est vrai que c'est la situation à Paris. J'ai longtemps exercé en Seine Saint-Denis, il n'y avait pas grand-chose. À Paris, nous avons eu le soutien de la mairie?

### **Une innovation partenariale : le dispositif d'accompagnement des collégiens (DAC)**

La dernière nouveauté, c'est le dispositif d'accompagnement des collégiens, le DAC. Tout ce qui est nouveau dans l'établissement est expérimenté à travers un dispositif sur une semaine. Cinq, six ou sept élèves sont pris en charge pendant une semaine. Au départ il était prévu que ce soit des élèves exclus temporairement, mais on s'est rendu compte que laisser ensemble ces élèves n'était pas pertinent. On a donc décidé de proposer ce dispositif également à des élèves primo-arrivants, des élèves qui ne vont pas bien, ou qu'il faut stimuler et remobiliser.

On les met ensemble avec des enseignants qui ont des pratiques pédagogiques vraiment innovantes, que j'ai connues en Seine-Saint-Denis, car c'est souvent là qu'on trouve les meilleures équipes. J'ai ainsi dans mon équipe une personne qui était initialement AESH, qui a repris des études, a obtenu sa licence et est maintenant enseignante en sciences de la vie et de la terre, et transmet la démarche scientifique aux élèves. Elle a bénéficié à travers sa fonction d'AESH des différentes pratiques pédagogiques des enseignants pendant des années et elle connaît le comportement des élèves. Elle est exceptionnelle, elle a soixante ans et passe le Capes. C'est ça aussi le DAC, ce sont des gens porteurs d'une vision, des enseignants en mathématiques, en sciences et d'autres enseignants qui veulent rejoindre le dispositif. Parmi nos AED nous avons également des ressources intéressantes : on a un humoriste, on a une danseuse, un champion de taekwondo qui anime deux ateliers en fin de journée. Le CAD c'est aussi l'apport d'associations comme Zup de co, l'association Flèche qui ont un savoir-faire dans la stimulation, la remobilisation. Il y a le dispositif de réussite éducative qui effectue des bilans pour réorienter certains élèves.



## **Un adulte relais qui a été recruté il y a deux ou trois ans. Le CAD est un véritable laboratoire d'innovation**

C'est aussi une manière de faire un transfert de pédagogie dans leurs propres cours pour les enseignants qui vont participer. Pour mettre en place ce dispositif nouveau et complexe, cela a pris du temps, car il a fallu recruter une personne avec des qualités hors du commun. Cette idée est sur les rails depuis trois ans, et j'ai été amené à recruter un AED à trois quarts de temps dans l'attente de trouver un poste pérenne. Je devrais obtenir rapidement un médiateur à l'école avec des financements préfecture/ville et CAF avec des montages financiers toujours un peu complexe. Cette personne va coordonner ce dispositif, par ailleurs elle fait une formation pour devenir sophrologue et elle a beaucoup d'autres compétences. Le projet est lancé et nous apprenons en faisant. Ce qui est important c'est la synergie qui s'opère entre toutes ces personnes de très bonne volonté, qui ont une longue expérience et des convictions solides mises au service des élèves et à leur retour en classe. Le projet a débuté en décembre 2021 et nous avons déjà des retours positifs des enseignants.

### **L'utilisation des moyens de droit commun**

Il n'y a pas réellement de moyens supplémentaires, tout se fait sur nos propres fonds, on utilise les moyens de devoirs faits pour les enseignants intervenant dans le DAC. Il y a trois heures en mathématiques avec un professeur qui vient d'un REP + de Seine Saint-Denis, qui est stagiaire qui était contractuel avant, trois heures avec un enseignant de mathématique titulaire qui vient d'un rep+ dans le 93, trois heures avec l'enseignante de SVT et un professeur de lettres contractuel qui va commencer cette semaine. Elle a un profil très intéressant, car elle vient de l'université, mais elle est contractuelle elle ne veut pas passer le concours. Quand j'ai vu les résultats au DNB blanc alors qu'elle a une classe difficile et peu performante, les résultats sont étonnamment élevés en français. C'est à partir de ces constats qu'on peut repérer des enseignants qui ont des pratiques exceptionnelles, et le fait qu'ils puissent intervenir dans ce dispositif devrait porter des fruits.

### **Une démarche pragmatique**

**Étienne BUTZBACH** : Comment tout cela est-il structuré? y a-t-il un projet d'établissement? comment est-il co-construit ?

**Farid BOUKHELIFA** : Ça s'est fait au fur et à mesure, c'est une question de dynamique. Ça n'a pas vraiment été planifié. On mesure la mixité sociale, mais les bienfaits de la montée alternée ne sont pas vraiment analysés. Le projet est vraiment porté par une dynamique interne.

**Étienne BUTZBACH** : De ce que l'on connaît des études de Julien Grenet elles concernent en effet exclusivement la mesure de la mixité sociale et de son évolution. Y a-t-il eu d'autres accompagnements par la recherche?

**Farid BOUKHELIFA** : Des étudiants de science po Paris pour le climat scolaire dans le cadre du dispositif d'enquête porté par l'éducation nationale.

### **Une démarche qui donne envie aux décrocheurs d'aller plus loin**

**Ariane RICHARD-BOSSEZ, université Aix Marseille** : Par rapport à l'évolution des résultats au DNB en fonction de l'origine sociale des élèves, est-ce qu'avec la montée alternée vous avez vu des changements significatifs dans ces résultats ?

**Farid BOUKHELIFA** : Le souci c'est que la première cohorte de la mixité sociale arrive cette année en troisième. Mais même avec une cohorte non mixte ou celle mixée avec Coysevox on est autour de 88 – 89 % et cette année on devrait probablement aller au-delà, car on n'a pratiquement pas de décrochage, car au-delà de ce que j'ai déjà décrit, il y a aussi d'autres ateliers d'éloquence, de jeux d'échecs, des ateliers de danse, le 1/4 h lecture, etc. ce qui donne envie aux élèves mêmes les plus décrocheurs d'aller en cours. L'établissement devient un véritable lieu de vie. Il devient beau, on l'a repeint. Il n'était pas du tout comme cela. C'est l'intérêt d'un établissement dans lequel il n'y avait rien, on a tout créé, tout décidé. On a choisi ce qu'on voulait, ce n'est pas quelque chose qui est arrivé d'en haut. C'est pensé, c'est réfléchi et on continue.

### **Un travail d'équipe en interdisciplinarité qui doit être renforcé**

**Étienne BUTZBACH** : Comme vous l'avez aussi dit, le fait même de la montée alternée a modifié profondément les pratiques et les rapports au sein de l'établissement. Comment cela s'est-il traduit concrètement quand vous parlez du renforcement des relations intra-disciplinaires est ce que cela a aussi favorisé l'interdisciplinarité ?

**Farid BOUKHELIFA** : Les conditions sont réunies pour, mais ce n'est pas forcément le cas selon les disciplines. Il est plus difficile à Paris de mobiliser les enseignants qu'en Seine Saint-Denis. Les enseignants par exemple d'histoire géographie et de lettres ont des difficultés pour se retrouver, en anglais aussi. Mais ça dépend des disciplines, en sciences cela se fait plus facilement.

**Étienne BUTZBACH** : Y a-t-il des temps de concertation identifiés en tant que tels ?

**Farid BOUKHELIFA** : Il est prévu pour l'année prochaine avec une heure blanche pour certaines disciplines pour qu'ils se retrouvent, car on a pointé ce problème depuis l'année dernière. Nous souhaitons aussi encourager les sorties pédagogiques dans Paris. Si vous voulez lutter contre les déterminismes sociaux, comme par exemple en arts plastiques ou certains élèves ne vont jamais dans un musée, c'est à l'école de favoriser cette ouverture. Or j'ai connu des professeurs par exemple en arts plastiques qui n'organisaient jamais ce type de visite, c'est un peu surprenant alors que nous sommes à Paris et que dans mon établissement en Seine Saint-Denis nous avons une cinquantaine de sorties à Paris, à Versailles ou ailleurs. Le professeur de latin fait énormément de sorties, mais c'est très variable selon les enseignants.

## **Des échanges pédagogiques limités entre les deux collèges**

**Anne FAURIE HERBERT :** Y a-t-il des échanges entre les deux collèges, des passerelles? Il y a un décalage, mais pendant qu'un établissement accueille deux niveaux l'autre établissement accueille les niveaux intermédiaires. Se rencontrent-ils pour débattre de la façon dont sont gérés ces niveaux et ces cohortes différentes?

**Farid BOUKHELIFA :** Il y a un conseil école collège qui se réunit deux fois par an où effectivement il y a des échanges, mais c'est en inter-degré. Cependant le problème c'est que le projet de mixité sociale a rencontré au départ des résistances très fortes dans l'autre établissement. Personne ne voulait entendre de ce projet, car Berlioz avait une réputation épouvantable. Certains enseignants étaient passés en REP et avaient une piètre image d'un établissement comme Berlioz et ne voulaient pas se retrouver dans une telle situation. Les parents d'élèves aussi étaient très remontés, ils ne voulaient pas de ce projet et se sont mobilisés à travers de nombreuses manifestations, des pétitions. Cela s'est fait au forceps, mais les choses ont évolué et les mêmes parents qui étaient opposés et se sont retrouvés à Berlioz sont aujourd'hui les meilleurs avocats de ce projet de montée alternée. Coysevox a tout de même obtenu un deuxième conseiller principal d'éducation et les mêmes moyens qu'un réseau d'éducation prioritaire. L'IPS reste cependant plus important dans cet établissement. La convergence n'est pas encore totale.

**Étienne BUTZBACH :** Comme le montrent les études de Julien Grenet, Berlioz a récupéré des élèves de familles très favorisées, déjà sectorisées sur Berlioz, mais du côté des élèves antérieurement sectorisés sur Coysevox il y a eu un peu plus d'évitement lorsqu'ils étaient dans l'année concernée par l'affectation à Berlioz. Mais pas de façon considérable par rapport aux craintes qu'il y avait d'un risque d'évitement important. Du point de vue de la mixité sociale c'est une vraie réussite et quand on compare avec les expériences de choix régulé, il n'y a pas photo. La montée alternée est beaucoup plus efficace.

## **Un défi qui reste majeur : la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique**

**Farid BOUKHELIFA :** Mais aussi importance de l'action sur le bâti, et du choix de développer les options de langues. Car Coysevox bénéficie d'une rente de situation géographique que n'a pas Berlioz. Comme je l'ai dit, tous les établissements à la périphérie sont en Rep, Rep +. En ce qui concerne les élèves, le défi majeur c'est la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique. C'est vraiment là que se concentrent les difficultés pour les enseignants dans certaines classes. C'est pourquoi nous avons fait le choix de concentrer dans certaines classes les élèves très performants où ils peuvent être, nombreux alors que dans d'autres classes c'est moins le cas.

**Étienne BUTZBACH :** Vous évoquiez dans votre intervention l'existence d'une classe composée majoritairement d'élèves défavorisés, n'y a-t-il pas là le risque d'une ségrégation intra-établissement?

**Farid BOUKHELIFA** : C'est une ségrégation voulue. Il y a effectivement une ou deux classes où la tête de classe est plus faible qu'ailleurs. C'est le cas de la classe de troisième E. On s'est rendu compte que ce groupe est plus faible, mais marche bien, car il y a une vraie cohésion dans ce groupe. Il s'est créé une sorte de tête de classe et il n'y a pas d'élèves en très grande difficulté. Cela tire la classe vers le haut. On essaie d'expérimenter. C'est assez étrange. La condition, c'est un climat scolaire serein, il ne faut pas d'élèves perturbateurs pour que ça puisse fonctionner. Dans les meilleures classes, les bons élèves des milieux sociaux défavorisés tirent pleinement profit de la mixité sociale, par contre les élèves les plus en difficulté dans des classes très hétérogènes c'est très difficile de les accompagner.

## **QUESTIONS EN DÉBAT**

### **Synthèse de la première séquence d'atelier**

Étienne BUTZBACH : Cette première séquence a permis de vérifier la pertinence d'une approche centrée autour de cinq ou six grandes questions : les pratiques pédagogiques, la vie scolaire, l'aide au travail personnel, la liaison école famille et tout ce qui concerne l'organisation des établissements et la mise en réseau. À Toulouse il y a des acquis essentiels : 25 élèves par classe en sixième, les maitresses mixités sociales dont on a aujourd'hui une vision assez claire de leur mode de fonctionnement. Il y a aussi les maitres référents, une fonction à expliciter, car on rencontre sur le terrain des cas de figure très différents, mais avec l'idée qu'une ou deux personnes incarnent cette responsabilité au sein de l'établissement que ce soit pour l'organisation de l'aide au travail personnel, la vie scolaire et le rapport aux équipes enseignants. Des acquis également dans le suivi et l'accompagnement, à travers les entretiens d'explicitation, la démarche évaluative même si tout cela est encore en chantier et demande à être stabilisé pour entrer dans la routine d'un mode de fonctionnement. Il ne s'agit pas d'actions ponctuelles, mais d'une intervention visant à transformer la façon dont se structurent de façon pérenne les établissements y compris dans leur relation avec leur environnement d'» ou le lien avec la problématique des Cité éducative. Cela se joue notamment au niveau de l'aide au travail personnel, qui doit être d'abord traité de façon interne dans les établissements, mais aussi dans l'intégration de ressources externes à travers la question des appuis associatifs et le lien avec les familles.

Mais subsistent encore un certain nombre d'interrogations sur le suivi des cohortes, le rapport à la recherche où là les choses ne sont pas encore stabilisées. A été évoquée également le lien école collège avec la volonté, au-delà de rapports épisodiques de construire un lien plus organique plus soutenu avec la notion de parcours de cycle trois et la relation inter-degrés. On n'a pas parlé des rapports avec les parents, en particulier les problèmes posés par la dématérialisation numérique dans les espaces numériques de travail ou l'utilisation d'applications comme Pronote. La liaison collège lycée est aussi importante, en lien avec les problématiques d'orientation et l'importance de l'accompagnement des parents dans la lecture des choix d'orientation.

Sur Paris, un premier élément majeur est l'effet structurant de la montée alternée avec un collège ne gérant chaque année que deux niveaux d'enseignement, et balayant sur deux ans

pour tous les enseignants l'ensemble du programme. La montée alternée agit comme un fait générateur sur la mobilisation des équipes enseignantes. Il reste à analyser ce qu'en font les équipes, avec quels temps de coordination, quelles articulations avec la communauté enseignante, le conseil pédagogique, comment se concrétise dans la réalité l'interdisciplinarité. Un deuxième élément important est le jeu des options, le rôle majeur du pôle d'excellence linguistique avec là encore des questionnements : quelle est la composition des classes? Comment ne pas générer de la ségrégation intra-établissement? Le troisième volet concerne la mobilisation de moyens que ce soit à travers l'utilisation de programmes européens Erasmus, en dépit du contexte sanitaire, l'utilisation des ressources de l'agglomération parisienne pour le développement de l'éducation artistique et culturelle. Comment se structure cette utilisation des opportunités? Comment cela s'intègre-t-il dans le parcours? Quelle place pour l'or scolaire, le collègue se suffit-il à lui seul?

Quand on a une telle abondance de moyens, on peut penser qu'il n'y a plus besoin de l'environnement? Est-ce reproductible? L'académie a mis un certain nombre de moyens, mais cela pourrait-il se faire dans d'autres collèges qui devraient conduire ces démarches de mixité? Le quatrième volet concerne la vie scolaire, la question de la cohésion avec ce que Farid Boukhelifa a appelé le modèle vieille France et qui peut poser quelques questions. Enfin le recours à des personnes au cursus particulier qui permet de rassembler un ensemble de personnalités avec des parcours, des compétences diverses et de fortes motivations. Est-ce le principal qui fait son recrutement? On peut être préoccupé de la reproductibilité, et de la pérennité de l'action, car que se passe-t-il demain lorsque le principal de Berlioz quittera l'établissement? Car l'effet chef d'établissement est très important. Ce qui pose d'ailleurs le problème du profil et de la formation des chefs d'établissements, leur accompagnement, car ils jouent un rôle central. Dans toute action humaine, il est beaucoup plus facile de détruire que de construire. Or les chefs d'établissements doivent gérer et motiver des pairs, qui ne sont pas des subordonnés.

### **Quelle politique de ressources humaines : pilotage et postes à profils?**

Y a-t-il eu mise en place d'un accompagnement au changement pour les enseignants, car entre l'équipe de direction et les professeurs il y a un enjeu d'acclimatation dans un contexte de modification des pratiques et de changement des publics?

**Farid BOUKHELIFA** : La question était plutôt pour l'autre établissement, car nous étions déjà en éducation prioritaire. C'est l'autre établissement qui avait tout à gagner. Lorsqu'on est arrivé, l'équipe de direction a été complètement remaniée. On est arrivés à trois, le chef d'établissement, son adjoint et l'adjoint gestionnaire auxquels il faut ajouter une quatrième personne le directeur de la Segpa. C'est le fait du hasard, mais cela a produit un soulagement, car l'établissement était en crise profonde. Il n'y avait plus qu'à faire, sans accompagnement particulier.

**Anne FAURIE HERBERT** : Derrière cette question il y a l'idée que lorsqu'on est face à un tel projet qui doit être fédérateur comment faire alors pour enrôler des équipes qui n'ont pas été nommées sur ce projet? Dans les REP + il y a quand même un profilage. La difficulté pour

nous, c'est comment on fait quand on doit travailler la mixité dans les établissements où les enseignants sont habitués à d'autres publics, et n'ont pas forcément une adhésion à un projet d'établissement particulier pour en fait amener ce questionnement. C'est vrai que là il y a quand même dans les types d'équipes et les types de disciplines des résistances très fortes.

### **Faire partager par les équipes le choix de la montée alternée**

**Farid BOUKHEJIFA :** C'était probablement le cas dans l'autre établissement. Nous, dans le contexte où il fallait choisir entre trois options, très clairement nous ne voulions pas de l'option des algorithmes, avec une très forte résistance des parents d'élèves, notamment du premier degré. On a donc réfléchi sur une argumentation pour convaincre les enseignants ainsi que les parents d'élèves du choix de la montée alternée, en expliquant les modalités, les avantages avec une présentation très structurée qui a permis un vote à l'unanimité, ce qui a obligé la ville et la direction académique de valider ce choix.

**Étienne BUTZBACH :** Comment s'est faite la discussion avec l'équipe enseignante sur la mise en place de la montée alternée? y a-t-il eu un travail sur la maquette?

**Farid BOUKHEJIFA :** Simplement par l'argumentation sur les avantages et aussi pour les élèves le fait de bénéficier d'une vraie mixité, car c'est tous les élèves d'une même année des deux secteurs qui seraient dans le même établissement alors qu'avec les algorithmes ils pouvaient y perdre étant donné, selon les représentants des parents d'élèves, la relative opacité du processus.

### **Activer plusieurs leviers pour faire projet**

**Étienne BUTZBACH :** Une fois adopté le principe comment se construit le projet? Comment les gens se positionnent, comment cette dynamique va se formaliser? Chacun s'organise en fonction du nouveau cadre qui est fixé?

**Farid BOUKHEJIFA :** C'est pour cela que je parle de dynamique de projet. J'ai un principe; pour obtenir l'adhésion des équipes, ce qui n'est pas simple du tout. Il faut partir en activant plusieurs leviers à la fois, par exemple la pause méridienne sur deux heures et pas une heure trente, un fonctionnement par semestre mixé avec les trimestres. On a des conseils de classe tous les deux mois, mais uniquement sur un niveau. Les enseignants voient ensuite les effets bénéfiques de ces transformations. Il y a bien sûr toujours des résistances en interne, notamment sur l'évaluation par compétences et la semestrialisation, on cherche à convaincre la majorité, mais on avance. On réunit régulièrement le conseil pédagogique, le conseil d'administration — quatre fois par an —, des réunions plénières une fois toutes les six semaines entre chaque vacance. C'était encore plus fréquent il y a quelques années.

Les réunions plénières sont un moment privilégié par rapport aux conseils pédagogiques, car tous les enseignants peuvent participer à l'échange collectif (ils sont actuellement 42/43 sur les deux sites). C'est un établissement sur deux sites, beaucoup plus complexe que celui que j'ai quitté dans la Seine Saint-Denis, un REP+ avec 650 élèves. Les choses étaient beaucoup

plus simples, car il y avait une vraie homogénéité de la population. 95 % vivaient en zone urbaine sensible. Les élèves venaient des mêmes milieux sociaux, ils se connaissaient, les parents se connaissaient. Là on arrive dans un environnement parisien, où l'habitat est éclaté. Les élèves viennent de différents horizons. D'un côté les familles de la périphérie et de l'autre côté les bobos parisiens. Des familles que tout oppose. Dans le 18<sup>e</sup>, ce sont des bobos. Ce n'est pas un problème de se mélanger.

Le racisme a été abordé dans plusieurs articles. J'ai échangé dans la revue diversité avec un représentant des parents d'élèves. J'ai expliqué que pour des parents qui veulent le meilleur pour leur enfant et qui sont confrontés à la réputation épouvantable de cet établissement avec des résultats catastrophiques, il était légitime qu'ils se posent des questions. Donc il fallait les rassurer, les convaincre. Mais on avait dans l'établissement quelques-uns de ces parents d'élèves. Ils sont peu nombreux, mais très combatifs, très militants.

### **La difficile question de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires**

**Étienne BUTZBACH :** Pour revenir sur les réunions plénières, car c'est quelque chose de très important, nous avons discuté depuis le début du plan mixité sur Toulouse qui renvoie à l'indispensable implication de l'ensemble des enseignants et pas seulement le chef d'établissement ou le conseiller principal d'éducation. Quels moyens mobiliser. On a évoqué les formations, mais à Toulouse cette pratique des assemblées générales d'enseignants ne me semble pas très fréquente ?

**Bernard VIGOUROUX :** Je ne fais pas énormément de réunions plénières, mais il y a beaucoup de décisions que je prends après les conseils pédagogiques. Ces conseils pédagogiques sont réunis de façon variable, mais pas plus de trois par an. Je n'ai pas non plus énormément de changements à faire si ce n'est l'entrée du collège dans la mixité.

Mais je me pose des questions par rapport à la gestion de l'hétérogénéité, car vous avez laissé entendre que vous modulez cela. Dans le collège Michelet, on a une très grande hétérogénéité de niveaux dans les classes surtout si on mélange les élèves. Je fais un peu le contraire, j'ai mis des sections internationales, donc des très bons élèves un peu dans toutes les classes en barrette, ce qui fait que ça fait des classes où on a vraiment une tête d'excellents élèves et aussi des élèves très faibles dont une partie vient de la mixité. C'est un questionnement, car ça met certains professeurs très en difficulté, même ceux qui sont très impliqués dans la différenciation et qui sont parfois un peu en difficulté pédagogiquement. Pour travailler sur ces questions, on a fait des formations d'intérêt local (FIL). Ce n'est pas terminé, nous en avons encore une bientôt en mars. On a essayé de travailler sur les élèves à besoins particuliers, sur la gestion de l'hétérogénéité. Ce n'est pas encore gagné. Plusieurs professeurs sont impliqués depuis longtemps dans la gestion de l'hétérogénéité, quand je leur ai posé la question ils m'ont aussi parlé des élèves Ulys qui leur posent aussi problème pour arriver à les intégrer dans la dynamique du cours. Cette question des extrêmes est ce que finalement ça va être tenable d'avoir des classes avec d'excellents élèves et des élèves très faibles. C'est une question que je me pose.

**Anne Faurie HERBERT :** À Michelet, il y a aussi la particularité des élèves du conservatoire de musique.

**Bernard VIGOUROUX :** Les élèves du conservatoire sont à part ils sont dans le conservatoire.

**Anne FAURIE HERBERT :** Mais les enseignants sont habitués à des publics extrêmement homogènes dans une forme d'excellence.

**Bernard VIGOUROUX :** Sur les classes à horaires aménagées musique (CHAM) oui, si ce n'est qu'on a quand même certains élèves à besoins particuliers, mais par contre contrairement à ce qu'on dit parfois des établissements qui ont un public favorisé, j'avais quand même déjà des enseignants très impliqués pédagogiquement. Donc ils n'ont pas été choqués d'avoir des élèves plus faibles et des élèves de la mixité. Seulement la question se pose encore maintenant avec plus d'acuité dans ces classes très hétérogènes.

## **AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL ET DEVOIRS FAITS**

**Étienne BUTZBACH :** Comment avez-vous traité la question de l'aide au travail personnel? Puisqu'une des réponses est notamment la façon dont on va intelligemment apporter des renforts aux gamins les plus en difficultés à travers une aide au travail personnel qui commence dans la classe, dans le cadre d'une formation entre pairs mobilisant les bons élèves, et qui se poursuit dans l'établissement. Y a-t-il eu une démarche spécifique en ce sens?

**Bernard VIGOUROUX :** On utilise devoirs faits et on a eu également quelques séances de réflexion. J'ai essayé d'introduire le fait que le travail personnel se commence en classe et se poursuit après et essayé d'avoir un certain nombre de professeurs dans le dispositif devoirs faits en plus des AED pour qu'ils aient bien conscience que le travail personnel de l'élève commence en classe. Mais on peut encore progresser.

## **Le levier de l'évaluation des enseignants**

**Farid BOUKHELIFA :** En réalité, la gestion de l'hétérogénéité c'est une vraie question. Car je reviens toujours à cet axe prioritaire du projet d'établissement qui est comment lutter contre les déterminismes sociaux? Lorsqu'on fait des réunions plénières ou lors des dernières journées en fin d'année lorsqu'on prend le temps d'échanger, cette question met mal à l'aise les enseignants. On sent une forme d'impuissance. Et cela se comprend. C'est pour ça qu'on essaye de travailler à la périphérie. Donc la question du travail personnel est une question que j'aborde régulièrement. Il est vrai qu'ils ne sont pas suffisamment nombreux à utiliser le levier de devoirs faits. Ils invoquent souvent la question du manque de moyens. Je réponds que devoirs faits est là pour ça. On travaille tout ce qui est à la périphérie de la classe. Car il y a aussi une grande hétérogénéité chez les enseignants, donc l'implication est variable. Dans mon ancien établissement, c'était extraordinaire, je ne m'attendais pas à d'aussi bons résultats, aussi rapidement. Il y avait une équipe plus jeune, en REP +, avec une forme



d'homogénéité chez les enseignants que je n'ai pas retrouvés à Paris. Il y avait un peu une sorte d'esprit coopératif et j'avais un levier que je n'ai plus : l'évaluation annuelle des enseignants qui me permettait d'avoir un entretien annuel avec chaque enseignant et de l'encourager à travers la notation administrative. En 2013, lorsque je suis devenu chef d'établissement, un collègue a voulu me conseiller en me recommandant d'augmenter uniformément de 0,5 tout le monde. Mais dans un deuxième temps, j'ai compris que c'était un excellent levier. L'entretien prévu dans le nouveau parcours professionnel, carrières, rémunérations (PPCR), c'est très bien fait, mais c'est tous les sept ans au premier tiers de la carrière et ce n'est pas tous les enseignants. Ce levier je ne l'ai plus et c'est un vrai levier.

Je ne comprends pas pourquoi on pouvait aussi facilement mobiliser les enseignants dans mon ancien établissement et que j'ai autant de mal à les mobiliser dans cet établissement ? La question s'est vraiment posée et je peux surtout compter sur les bonnes volontés des mêmes enseignants qui s'impliquent tout le temps. Lorsque j'organise une journée sur la laïcité, j'ai trois ou quatre professeurs alors que c'est vraiment important. Alors qu'on avait augmenté, la pause méridienne a deux heures pour pouvoir mieux utiliser ce moment. Mais il y a encore des résistances encore alors qu'on est lancé dans une dynamique.

**Jérôme LAUNET :** Mais ce que vous dites sur les enseignants ça marchait sur un public jeune qui n'avait pas atteint la notation maximale alors que là on a un public plus âgé ils ont tous 40, cette notation maximale.

**Anne FAURIE BERBERT :** C'est aussi question de culture. Comment vit le projet d'établissement ? Quand un enseignant arrive dans un établissement où il y a une dynamique qui demande à ce qu'un public soit fédéré, en tant qu'inspecteur ou que chef d'établissement on se demande quelles sont les raisons pour lesquelles il vient dans cet établissement. Avec le **turn-over** de certains, il y a des établissements où les enseignants restent peu longtemps. Il y a aussi des colorations de disciplines. Il y a des disciplines dans lesquelles quelque chose fait que, dans l'état d'esprit, il y a adhésion ou non. Il y a également la question des idéologies très présentes chez certains, avec le débat entre instruction et éducation.

La question se pose lorsque deux collègues se construisent et qu'on recommence à zéro. Comment fait-on pour drainer des équipes avec qui le contrat doit être très clair. Je suis très sensible à ce que vous dites sur l'évaluation qui reste un élément de motivation. Je pense que certains enseignants sont en très grande difficulté face à leurs élèves et que c'est un vrai problème, c'est un impensé. Quand on a eu une scolarité linéaire comment peut-on s'imaginer les obstacles autrement qu'en matière de trop peu de travail ou de problèmes de compréhension. C'est binaire. La conséquence est que les élèves se disent inaptes et ne vont pas oser poser des questions. C'est ce qu'on a eu comme révélation dans notre étude sur le travail personnel des élèves. Ils ne reviennent jamais avec des questions. Pourquoi ? Car la question c'est une forme d'aveu d'impuissance. C'est un travail monumental à accomplir pour aider les enseignants à travailler sur leur culture disciplinaire et l'adhésion à un projet. Le rôle du conseiller principal d'éducation et de l'équipe de direction est majeur. Ces évaluations, indépendamment de l'institution et de la promotion, ce sont des moments aussi où on s'intéresse à la façon dont l'enseignant vit son rapport au contrat. Il y a très peu d'enseignants

qui ne soient pas mis en difficulté, voire interpellés par la difficulté de leurs élèves, et leurs réponses sont parfois très violentes, on parle beaucoup des violences éducatives ordinaires, parce qu'il y a aussi une forme de désarroi. Il y a aussi des enseignants qui ne s'engagent pas et manifestent un certain désinvestissement.

### **Les besoins de réflexivité et d'objectivation, d'évaluation, et d'amis critiques**

Est-ce qu'on profile les postes? Oui. L'adhésion claire en termes de contractualisation, la possibilité aussi d'être sur des évaluations plus ou moins formalisée peuvent mobiliser des équipes. Les conseils d'enseignement, c'est un moment où on échange. Et surtout, une fois que la dynamique est établie, qu'est-ce qui est en jeu dans l'équipe au départ d'un élément moteur? Il y a des microphénomènes qui peuvent aussi bien faciliter qu'enrayer la machine, ces questions de profilage et d'évaluation et d'investissement dans des instances dans lesquelles la discussion sera possible. Mais sur quelles bases sur quels dossiers? Et c'est là où la recherche est importante. Comprendre comment chacun des enseignants se situe par rapport aux résultats au DNB. Prenons la troisième, il y a eu les épreuves ponctuelles du DNB et les enseignants ont des retours par rapport à la performance leurs classes qui ne sont pas tout à fait homogènes. Là on sait que ça va poser problème surtout sur la question de l'accompagnement, de la difficulté, de l'entraînement. Tout cela va rejaillir. Comment peut-on travailler sur un rapport à l'évaluation beaucoup plus serein?

Je n'étais pas tout à fait d'accord avec Choukri Ben Ayed hier. On a besoin d'évaluations. Le rapport à l'évaluation des enseignants est en termes d'aptitude ou d'inaptitude pour leurs élèves. Tant qu'il n'y aura pas un retour serein avec des retours de chercheurs qui pourront dire voilà ce qu'on peut observer. En revanche je suis d'accord avec sa notion d'ami critique ou de tiers, ce peut être des éléments moteurs. J'ai été sensible aux propos de Marco Oberti sur la façon dont des chercheurs pourraient jouer ce rôle, mais cela peut être aussi le cas des corps d'inspection.

**Étienne BUTZBACH :** C'est ce que nous avons évoqué déjà à plusieurs reprises en parlant de réflexivité et d'objectivation, deux notions différentes, mais complémentaires. À propos de l'objectivation, elle permet de sortir des approximations. Par exemple pour devoirs faits, que ce soit à Paris ou à Toulouse, cela demanderait à ce qu'on regarde un peu plus dans le détail ce qui se fait. Car pour le moment, il s'agit essentiellement de moyens mis à disposition des établissements. Cela ne dit rien de la façon dont cela fonctionne. Or il faut à la fois réinterroger la façon dont cela se passe dans la classe, en dehors de la classe, dans l'articulation entre les deux, mais aussi en dehors l'établissement éventuellement avec des intervenants extérieurs pour mesurer en quoi il y a effectivement continuité ou discontinuité, avec un minimum de cohérence entre ces différents moments, car on peut être frappé par un aspect parfois un peu bricolé. Sur Toulouse, une force du dispositif a été l'implication pertinente du corps d'inspection dans l'accompagnement des équipes. Comment cela se passe-t-il à Paris? De quel soutien extérieur ou d'amis critiques avez-vous pu bénéficier?

## **Un appui par la recherche limité à Paris**

**Farid BOUKHELIFA :** À Paris il est difficile de solliciter l'inspection, car elle est très occupée. Nous sommes sur ce plan en autonomie complète et c'est plutôt une bonne chose. Ce serait en effet très important qu'ils s'impliquent dans l'accompagnement des enseignants, mais ça n'a pas été pensé au départ parce qu'il y a un contexte parisien avec par exemple seulement deux inspecteurs en espagnol pour tout Paris. Il n'y a pas non plus d'appui par la recherche du type lieux d'éducation associée (LEA) à l'IFE, hormis les statistiques fournies par l'équipe de Julien Grenet et l'enquête de science po sur le climat scolaire. À ce propos j'ai une anecdote que m'a rapportée un parent d'élève sur la façon dont cela s'est passé avec sa fille, avec des élèves qui n'en ont fait qu'à leur tête en biaisant donc les résultats obtenus par la méthode utilisée par de jeunes étudiants.

Je pensais que les résultats en mathématiques étaient une véritable catastrophe, car il y a une partie évaluation et une partie sur le ressenti des élèves. Sur la partie évaluation, en français il y avait de bons résultats, la mixité semble porter ses fruits. Mais en mathématiques il y a un problème que j'ai mieux compris avec les explications de cette élève qui m'a expliqué comment les élèves interrogés avaient répondu n'importe quoi. En fait la direction académique nous a fait confiance, elle a été plus en soutien de l'autre établissement. Elle a temporisé. La phase transitoire a duré trop longtemps. Ce qu'il aurait fallu, c'est un déplacement de cohortes en une seule fois, deux niveaux dans les deux sens, alors que là ça n'a été que dans un sens et en plusieurs fois. Mais les échanges entre Berlioz et Coysevox ont été très limités en lien avec des visions complètement différentes des deux directions.

**Étienne BUTZBACH :** Comment cela se répercute-t-il dans la liaison école collège? Les écoles sont soumises à deux logiques différentes. Comment peuvent-elles participer à la constitution des parcours avec des attentes différentes?

**Farid BOUKHELIFA :** On a essayé de trouver des solutions. Le conseil école collège permet d'échanger avec l'autre établissement. Il y a par exemple la possibilité d'utiliser le DAC en prenant en charge des élèves de l'autre établissement. Le fait aussi qu'on ait un grand plateau sportif dans le deuxième site, ça intéresse aussi l'autre établissement. Mais la personnalité et une vision différente entre les deux chefs d'établissement font que tout est compliqué, même en interne. Soit on a quelqu'un de très ouvert, soit quelqu'un qui n'ouvre pas les portes.

## **L'articulation du dispositif d'accompagnement des collégiens (DAC) avec le droit commun**

**Étienne BUTZBACH :** Cela pose le problème du service public d'éducation et du caractère universel et républicain d'une telle expérimentation. Dans un autre domaine comment s'articule le DAC avec le droit commun que vous avez évoqué par exemple le PRE. De quel PRE parle-t-on, celui coordonné par la ville dans le cadre de la politique de la ville ou le PPRE interne à l'éducation nationale?

## **Le partenariat avec les associations**

**Farid BOUKHELIFA** : C'est celui conçu dans le cadre de la politique de la ville. Je suis référent éducation nationale pour la politique de la ville. Je participe à de nombreuses réunions sur la réussite éducative avec beaucoup d'interlocuteurs. Auparavant, l'établissement était fermé aux associations. J'ai fait l'inverse, je les ai fait entrer. Nous travaillons ainsi avec l'AFEV, Zup de co, et Flèche association, toutes engagées dans le champ de l'orientation et de la remobilisation des élèves. Le responsable de Flèche est le directeur général du département de l'Eure qui intervient bénévolement avec une équipe de volontaire sur neuf ateliers de deux heures et prennent en charge les élèves quand ils sortent de cours pour les remobiliser en travaillant sur l'estime de soi, sur la prise de parole, comment organiser sa journée, sa semaine. Au départ j'étais un peu dubitatif, mais je fais confiance a priori et j'ai vu le résultat avec des élèves dont les deux tiers ont décollé. Des élèves timides, renfermés se sont mis à prendre la parole. C'est en voyant le travail de ce type d'associations qu'on a un peu mieux structuré le DAC et d'ailleurs ils interviennent dans le DAC. Dès qu'on sent des compétences et des talents on les fait intervenir dans le DAC.

**Anne FAURIE HERBERT** : Comment s'organise ce dispositif dans l'ensemble des dispositifs du DAC? Est-on autour des apprentissages, des compétences psychosociales? Comment sont identifiés précisément les différents objectifs de ce dispositif.

## **Un processus mis en place progressivement**

**Farid BOUKHELIFA** : Ce dispositif a été pensé depuis assez longtemps, mais se met en place progressivement. Nous le déconnectons de ce qui est fait, car il y a un problème de cohérence. L'offre est pléthorique. Zup de co intervient dans l'établissement depuis de nombreuses années et prend en charge une cinquantaine d'élèves. Action collégien est un autre dispositif propre à Paris et qui est mis en œuvre par un adjoint éducatif qui a réussi un concours, qui est une sorte d'animateur, mais s'occupait aussi d'aide au devoir avant même qu'il y ait des devoirs faits. Il organise des jeux d'échecs et des jeux de société sur la pause méridienne, des sorties le week-end dans différents salons, des voyages en vacances avec une dizaine d'élèves, etc. Cet animateur fait aussi beaucoup d'aide aux devoirs et sa personnalité fait qu'il obtient l'adhésion de la plupart des élèves. Il y a aussi des AED et des enseignants, mais pas suffisamment. C'est pour cela qu'on mobilise les enseignants en utilisant les heures de devoirs faits à travers le DAC. Par exemple dans le DAC, il y a Monsieur Sika, un professeur atypique et exceptionnel, dont les élèves à la sortie du cours disent qu'ils ont enfin compris quelque chose qu'ils souhaitent réinvestir dans la classe. Très récemment, ce professeur est venu me voir pour me demander de mettre en place des moments pour se retrouver avec les professeurs qui ont ces élèves en classe. Ce sont des choses qui se structurent au fur et à mesure. J'ai construit cette démarche avec des personnes dont je connais la valeur et que pour certaines d'entre elles j'ai cherché dans mon ancien établissement avec qui j'ai gardé les contacts.

## L'importance de la coordination et du transfert d'informations

**Étienne BUTZBACH :** Comment l'ensemble des enseignants peuvent-ils prendre connaissance de tout cela, comment sont-ils tenus informés?

**Farid BOUKHELIFA :** Cela se fait à travers les plénières qu'on fait en fin d'année. Il y a aussi la coordonnatrice du dispositif DAC, Madame Hanifi qui envoie des comptes rendus toutes les semaines à tous les enseignants sur tous les élèves qui les renseignent de façon très détaillée sur ce qui s'est passé et ce qu'elle a fait. Ensuite elle voit avec les différents enseignants, mais aussi avec la direction et les CPE, quels sont les élèves à qui sera proposé le DAC pour la semaine suivante. Ce qui est intéressant c'est que Mme Hannafi a été AED pendant un an. Elle est connue et reconnue dans l'établissement. Les élèves l'adorent et elle est clairement identifiée par les enseignants et donc maintenant elle travaille directement avec eux. C'est elle qui coordonne qui fait les connexions. C'est quelque chose qui est en train de se structurer.

D'autres ressources sont également mises à contribution dans le DAC. Madame Sillam, une personne de 75 ans qui a été à l'origine des classes relais à Paris il y a 20 ans et qui travaille sur le soutien aux enseignants. Elle leur donne des outils pour gérer les élèves. Il y a également madame Liennard, coordonnatrice REP, qui s'occupe de tout ce qui est médiation par les pairs et soutien au soutien. Elle nous a amené ce jeu de société étonnant, inventé il y a une quinzaine d'années qui provoque un échange entre les élèves qui peut durer quatre heures. C'est un jeu pour les élèves de niveau quatrième et début de la troisième, autour de la définition du champ professionnel, de leur stage, une sorte de bilan de compétence. Il arrive à accrocher des élèves pendant quatre heures ils ne veulent même pas aller en récréation et à la fin cela leur donne une idée de ce qu'ils voudraient faire.

La différence avec les dispositifs existants c'est la multiplication des intervenants, associations, AED, PRE, adulte relais et l'action dans la proximité. Ces élèves, on les connaît. On peut appeler les parents, voir la famille en amont le lundi matin et faire le bilan le vendredi après-midi. C'est une démarche inclusive, inscrite dans le territoire. Cette idée du DAC est née après des réunions sur les affrontements entre bandes de différents arrondissements parisiens. On a décidé de prendre en charge les élèves non-décrocheurs, mais perturbateurs des trois établissements du territoire, Berlioz, Coysevox et Utrillo, donc un établissement Rep, un Rep+ et un non Rep. Le deuxième site de Berlioz est au centre de ce territoire. Ce qui permet aussi aux élèves de connaître certaines associations intervenant dans le DAC et de se familiariser avec elles dans un deuxième temps. Depuis, on a fait évoluer ce dispositif et aujourd'hui il ne fonctionne que sur Berlioz, même si dans un deuxième temps et si on a plus de moyens, on pourra l'étendre aux deux autres établissements. On prend en charge des élèves pas forcément perturbateurs. On a un seul élève perturbateur, car on s'est rendu compte que ça marche bien mieux avec les élèves non perturbateurs. On a des problématiques très particulières. Ainsi une élève qui parlait de se suicider en se taillant les veines a été prise en charge récemment, car elle commençait à devenir agressive en classe et cette semaine l'a apaisée.

## Quels liens avec le PRE et la cité éducative?

**Étienne BUTZBACH** : Certains de ces élèves pourraient aussi relever du PRE?

Farid BOUKHELIFA. Lors du bilan, le PRE peut ensuite prendre la relève dans certains cas. Le DAC permet aussi de mieux connaître l'élève sur une semaine et de voir les parents. Pour la suite, la mobilisation du PRE dépend du profil des élèves, il n'intervient pas directement dans le dispositif. Dans un deuxième temps, à partir de mars avril 2022, nous devrions aussi prendre en charge nos futurs sixièmes, qui sont élèves de CM2 et ont un profil particulier, qu'ils soient vus comme perturbateurs ou comme des enfants à besoins particuliers. Quand j'ai posé la question aux directeurs d'école il y a deux ou trois ans, ils s'étaient montrés très intéressés. Y compris des directrices d'écoles maternelles! Cela permet de faire un travail en amont de l'entrée en sixième qui est toujours un peu compliquée avec des problèmes importants de vie scolaire. Ce travail sera aussi utile en prévision de la constitution des classes, permettant de cibler ces élèves pour les mettre dans telle ou telle classe. Il n'y a malheureusement à ce stade pas d'écrits sur ce dispositif, car nous avons des problèmes de formalisation et de communication.

**Étienne BUTZBACH** : Dernière question, quelles relations avez-vous avec la cité éducative du 18<sup>e</sup> arrondissement?

Farid BHOUKELIFA : Au départ il était prévu que nous intégrions la cité éducative. Nous avons été positionnés par le délégué du préfet. Le choix de la direction académique a porté sur les territoires en Rep+, les collèges Utrillo et Clemenceau alors que nous étions déjà dans cette démarche et dans l'esprit de la CE. C'est dommage.

## À FERMAT la nécessité d'aller au-delà de devoirs faits

**Étienne BUTZBACH** : Comment peut-on mettre en parallèle l'expérience d'aide au travail personnel mené dans le collège FERMAT à Toulouse?

Laetitia BERNARD : En interne, nous avons comme tout le monde le dispositif devoirs faits. Les emplois du temps de sixième sont construits de façon à ce qu'ils se terminent tous à 16 h. donc le créneau dédié à l'aide au travail personnel est sur le temps de 16 à 17 h, ce qui donne la possibilité pour les élèves de la Reynerie de prendre leur navette dédiée à 17 h. C'est sur la base du volontariat, mais on a fait très rapidement un travail dès le premier trimestre avec tous les professeurs principaux pour déjà repérer, cibler certaines situations d'élèves, toujours en accord et en cohésion avec les familles. Ce repérage s'effectue en amont avec les directeurs d'écoles, lors de la liaison CM2 sixième, fin juin. Des élèves nous sont alors déjà proposés, avec un regard croisé des enseignants et des maitresses mixités sociales pour pointer des difficultés d'organisation et de gestion du travail.

En amont également on représente et réexplique le dispositif dans les réunions parents professeurs de début d'année, pour réaffirmer son importance et pour qu'ils ne soient pas trop étonnés sur notre insistance pour l'inscription de certains élèves. Les devoirs faits sont

animés par des enseignants, mais on en manque de plus en plus. Ce peut être les CPE, les AED et AED pro, les services civiques ou encore des enseignants en alternance dans le cadre de leur nouveau statut. J'intègre au moins une heure de devoirs faits dans les services des AED. Je dispose d'une dotation plutôt importante d'AED qui me permet de le faire. On peut proposer aussi des heures supplémentaires pour les AED dans le cadre de ce dispositif. Pour le service vie scolaire inclure les AED dans ce dispositif, c'est les faire entrer en pédagogie. C'est aussi une façon pour les élèves d'avoir une représentation différente des assistants d'éducation. Pour la formation de ces personnels a été conçu un livret spécifique dans l'académie de Toulouse, qui sert de base à cette formation. Un temps individuel est dédié en début d'année pour ce faire.

Je ne suis pas très satisfaite de l'appellation devoirs faits, et on explique bien aux familles qu'on n'est pas dans une obligation de résultat. C'est-à-dire que les devoirs ne seront pas faits automatiquement pour le lendemain pour la bonne raison que quand ils viennent, il est difficile de faire comprendre aux élèves que lorsqu'on a une séance de devoirs faits le lundi soir, c'est-à-dire des devoirs qui devraient être faits pour le mardi et mercredi, qu'il faut anticiper le dimanche soir dans ses affaires aussi en emmenant les manuels nécessaires et les affaires nécessaires alors qu'ils n'ont pas ces disciplines-là le lundi. Donc plus que de devoirs faits il s'agit d'une aide méthodologique au travail personnel.

### **À Bellevue, une aide au travail personnel intégrée dans l'emploi du temps**

**Valérie TESTE!** : Sur le collège Bellevue, dès le départ à la rentrée 2017, les équipes avaient prévu deux heures de travail personnel inclus dans l'emploi du temps et en fait le dispositif a basculé sur Devoirs faits et l'utilisation du titre quatre. Pour les 6<sup>e</sup> cela représentait deux heures dans l'emploi du temps avec même dans un premier temps une heure tous les jours, car deux AED étaient dédiés à ce travail dans le cadre du plan mixité. Puis progressivement suite à ce qui s'est passé dans la nécessité de former les AED, on est passé sur deux heures avec professeur principal et AED qui menaient conjointement la séance sur une des deux heures. En tant qu'ex référente mixité, et très investie pendant quatre années au collège Bellevue avant d'être nommée maintenant IA IPR de mathématiques ce qui permet d'avoir un regard un peu distancié, j'ai constaté que ce dispositif a été très apprécié par les AED.

Dans cet accompagnement des sixièmes, sur le temps avait été mis en place ce lien entre le professeur principal et AED, mais cela s'est avéré très compliqué de faire le lien avec le reste de l'équipe pédagogique. Et bien sûr dans tout ce dispositif, la maitresse mixité sociale participait à une des deux séances au début de l'année avec l'AED. Donc en fait les deux heures dans la semaine c'était AED et professeur principal pendant une heure, AED et maitresses mixités sociales, et au fil de l'année quand on en estimait le moment venu, le temps glissait sur deux heures. À Bellevue le dispositif concernait la classe entière pendant un temps. On pensait que pour donner envie aux élèves, il fallait qu'ils puissent connaître le dispositif en l'ayant goûté. La première année, on a tout essayé, y compris en prenant deux classes et en faisant trois groupes de 7 à 8 élèves et en mixant aussi des enfants en difficulté avec des enfants plus forts. Tout a été essayé, mais c'est vrai que l'on est passés à des plus petits groupes comme dans les autres collèges.

## Les limites du volontariat

**Étienne BUTZBACH :** Ce qui était intéressant à Bellevue c'était la remise en question du volontariat pour l'aide au travail personnel, car ce travail personnel fait partie intégrante de l'activité pédagogique de l'établissement. En insérant ce temps de travail personnel dans l'emploi du temps ordinaire des classes, et en instaurant systématiquement un encadrement mixte et renforcé enseignant AED, on instaure une véritable continuité avec le temps passé en classe, sans pour autant stigmatiser la cohorte du Mirail, car beaucoup d'autres enfants ont besoin de bénéficier d'un tel accompagnement. Le problème avec le dispositif devoirs faits c'est qu'il représentait certes une opportunité financière, mais que ne disant rien sur les contenus il risquait d'affaiblir la portée d'une véritable aide au travail personnel. L'attention se focalise sur les devoirs, alors que ce dont les élèves ont besoin c'est en fait d'une aide au travail personnel. La notion de volontariat pose problème alors que c'est l'ensemble des élèves qui devraient bénéficier de ce soutien et ces temps devraient être aussi mieux articulés avec ce qui se passe dans la classe. Au-delà de ces questions, on pourrait s'interroger sur le modèle de l'heure de cours. En passant à un format avec des séquences de cours d'une heure quarante-cinq, on créerait structurellement les conditions pour des temps d'enseignements plus diversifiés, incluant des temps de travail en petit groupes ou de travail personnel. Cela peut aussi poser la question du co-enseignement en binômes qui permet d'envisager de toute autre façon le dédoublement des classes.

## Sortir de l'isolement de la pratique enseignante

**Farid BOUKHELIFA :** Ce sont de vraies questions dans mon établissement. Les professeurs de lettres veulent absolument des dédoublements. Alors qu'en mathématiques, la co-animation ça marche très bien. Ceux qui ont une culture scientifique travaillent très bien ensemble, pour les humanités c'est plus compliqué. C'est vrai que dans le co-enseignement qu'on connaît beaucoup dans le lycée et qu'on commence à voir dans les collèges, le problème lorsqu'on est deux dans une classe, c'est le regard du collègue sur sa propre pratique, ce qui peut être très difficile à vivre pour certains.

**Étienne BUTZBACH :** Il est évident que tout cela ne peut se mettre en place sans accompagnement et sans une formation initiale et continue qui ne soit pas fondée exclusivement sur le modèle d'un enseignant dont la pratique est isolée.

**Farid BOUKHELIFA :** On a répondu à l'équipe de lettres que les enseignants pouvaient choisir celui ou celle avec lequel il voulait travailler. Il y a aussi une autre piste à explorer, ce pourquoi il faut toujours expérimenter pour trouver la meilleure formule. Puisque vous ne voulez pas travailler en co-animation et que nous ne sommes pas favorables au dédoublement, car dans le dédoublement il y a aussi à gérer la question de l'hétérogénéité, on va trouver une solution. Sur le niveau quatrième l'année prochaine, les élèves auront quatre heures trente en lettre en classe entière. Par contre on va garder l'heure qui servait au dédoublement. Ainsi par exemple le professeur qui aura la quatrième B et la quatrième C, on récupère une heure pour chaque



classe. Ces deux heures là vont servir à prendre trois élèves qui sont en difficulté dans chaque classe et ces six élèves là auront deux heures de français en plus.

**Jérôme LAUNET** : Oui, mais là on n'est plus dans la réforme du collège avec les vingt-six heures qu'on ne doit pas dépasser.

**Farid BOUKHELIFA** : Les vingt-six heures on les dépasse largement quand on fait grec, latin, deux bilangues, etc.

**Étienne BUTZBACH** : Ces choses-là n'ont de sens que si on arrive à s'émanciper d'un cadre qui n'a pas du tout intégré la finalité de ce qu'on veut faire.

### **L'utilisation du dispositif Clas et l'intervention de l'AFEV dans le programme mixité toulousain**

**Une intervenante** : faisant partie du comité technique sur l'accompagnement de la scolarité piloté par la CAF et le département, est-ce qu'on nous a donné toutes les informations sur les enfants inscrits en Clas car il y a à Toulouse une culture de la politique de la ville extrêmement développée pour les enfants de Reynerie qui étaient très majoritairement suivis par le Clas en CM2 et sur lesquels nous en tant que participant au comité technique on a vu une augmentation très forte des sixièmes et des collégiens dans le suivi des élèves en classe. Ce qui fait qu'on a deux politiques entre guillemets concurrentielles sachant, qu'on a des associations qui connaissent bien les familles, qui connaissent bien les enfants qui sont suivis en élémentaire et pour lesquels l'accompagnement culturel et l'accompagnement des parents ne peuvent pas se faire au niveau du collège. Avez-vous pu avoir toutes les informations sur les enfants suivis au Clas et leurs évolutions, et comment avez-vous pu gérer ces difficultés?

**Laetitia BERNARD** : À Fermat nous avons un partenariat très fructueux avec notre Clas de référence, l'association Bas d'immeuble qui est située au cœur du quartier de la Reynerie. On essaie parfois de ne pas multiplier les dispositifs. À partir du moment où un élève participe aux activités de Bas d'immeuble on laisse la place à quelqu'un d'autre pour devoirs faits. Mais nous ne sommes pas fermés sur la question, on peut parfois doubler, cela dépend de la situation des élèves. Nous rencontrons régulièrement Bas d'immeuble. Nous avons des liaisons avec le coordinateur qui vient à notre rencontre, mais nous pouvons aller aussi sur son secteur pour être visibles aussi. Chaque année nous essayons de rendre visite à cette association pour rencontrer les élèves qui y travaillent, car il y a d'autres leviers que l'accompagnement éducatif, il y a aussi des actions culturelles et notamment des ateliers pragmatiques comme l'atelier bois. Les élèves apprécient vraiment que nous venions les voir. C'est la direction un enseignant, des CPE. Il y a donc un va-et-vient et je trouve que c'est très important aussi que nous, du collège centre-ville, nous allions sur leur territoire. Cela se fait à partir de 18 h puisque les ateliers d'accompagnement éducatifs sont programmés à partir de 18 h. Le partenariat avec notre Clas de référence est donc très dynamique. Bas d'immeuble n'intervient pas au sein le collège, mais comme le DAC du collège Berlioz, l'association peut prendre en charge des élèves qui seraient des exclus temporaire ou en

attente d'un conseil de discipline. Nous travaillons depuis deux ans dans ce sens et c'est une véritable innovation à Pierre de Fermat.

Nous travaillons aussi avec l'AFEV, qui est finalement notre deuxième opérateur. L'AFEV a deux principales modalités d'interventions. Tout d'abord un accompagnement individualisé pour une vingtaine d'élèves. Donc depuis 2017 des moyens supplémentaires qui arrivent en même temps que le programme mixité et qui peuvent bénéficier à tous les élèves pas seulement les élèves de la mixité. Cet accompagnement individuel est effectué par un étudiant volontaire qui assure un tutorat une heure à deux heures par semaine en règle générale dans l'établissement, mais j'observe que depuis cette année l'accord a été donné pour que cette prise en charge puisse s'effectuer à domicile ou dans des bibliothèques. Une deuxième entrée avec les services civiques en résidence, qui sont au nombre de deux à temps complet sur l'établissement. Ils animent le foyer des élèves sur la pause méridienne. Ils participent en binôme à devoirs faits et proposent des ateliers débats sur thèmes en lien avec le PLC et sur créneau des questions liées à la laïcité.

**Étienne BUTZBACH** : Y a-t-il aussi une intervention du PRE ?

**Une intervenante** : non, car à Toulouse le PRE est géré par la mairie et les établissements du centre-ville n'y sont pas éligibles. Il s'est développé au niveau des secteurs et c'est le coordinateur du secteur du Mirail ou secteur 6 qui suivait les enfants. Mais il y a eu une vacance de poste très importante ce qui fait que lorsque le coordinateur est absent les cellules d'accompagnement et de suivi ne se mettent pas en place, il n'y a pas de présentation d'enfants. Donc le PRE n'est pas organisé au sein du collège comme cela peut se faire dans d'autres collèges. Donc la métropole a débloqué un financement dans le cadre de la mixité pour qu'il y ait une embauche de personnel et le poste vient d'être créé pour suivre spécifiquement ces enfants. Mais il faut dire que ce n'est pas parce qu'on vient du Mirail qu'on a besoin de la réussite éducative. Cependant il est difficile pour des enfants qui sont en très grande difficulté de se retrouver dans des niveaux dans lesquels les écarts sont importants et l'éloignement problématique.

### **Le problème crucial de l'implication des enseignants dans l'aide au travail personnel**

**Étienne BUTZBACH** : quels éléments posent le plus de question sur lesquels il faudrait apporter des améliorations ?

**Laetitia BERNARD** : pour moi un des enjeux principaux en interne est de remobiliser davantage d'enseignants dans le cadre du dispositif devoirs faits, car c'est la grande difficulté cette année. J'inclus aussi les CPE et les personnels d'encadrement.

**Béatrice DE COSSAS** : Pour l'académie de Lyon, je trouve que les enseignants ne s'en sont pas assez emparés. Peut-être n'avons-nous pas su leur présenter les choses ? Mais souvent les enseignants l'ont vu comme une possibilité d'externaliser la difficulté scolaire.

**Valérie ARINO** : La plupart des enseignants disent tu feras ça en devoirs faits. Je pense aussi que pour les élèves aussi c'est un moment où on fait les devoirs, c'est pour cela qu'ils commencent par le plus facile et le plus difficile n'est pas abordé. Les accompagnants n'ont pas cette vision-là, ou ne perçoivent pas qu'il faut les accompagner de façon méthodologique.

**Farid BOUDHELIFA** : Pour moi, si on veut lutter contre les déterminismes sociaux il y a deux leviers le climat scolaire et le travail personnel, l'un et l'autre. Pour le travail personnel, on rencontre les mêmes difficultés qui ont été évoquée jusque-là. C'est pourquoi on réfléchit. L'Académie de Créteil dispose d'une importante documentation et de formateurs sur ce thème. Nous cherchons actuellement de bons formateurs pour faire une FIL sur une journée autour du travail personnel. On intègre devoirs faits dans la réflexion. Mais le travail personnel il commence dans la classe, se poursuit aussi à la maison. Si les enseignants comprennent l'ensemble de ces approches, ils s'investiront peut-être et en feront peut-être un outil; un levier de devoirs faits, car il n'y a pas eu de réflexion en amont.

**Valérie ARINO** : Il faudrait faire participer chaque enseignant à une ou deux heures de devoirs faits pour voir vraiment comment ça se fait.

**Valérie TESTE** : Pour reprendre l'exemple de Bellevue ce qui est flagrant c'est qu'il y a une vraie expertise chez certains enseignants, mais qui a trop peu diffusé. Il y a une vraie fracture entre la méthodologie d'aide au travail personnel qui était pratiquée en sixième et le Devoirs faits du cycle 4 placé entre midi et deux heures, faute de place dans l'emploi du temps.

Une véritable fracture même dans l'esprit des enseignants. Ceux qui interviennent en sixième sur la méthodologie dans le cadre de l'emploi du temps avaient un vrai retour vers les collègues en disant comment tu fais ça, car cet élève n'arrive pas à s'en emparer ? Et il y avait un regard sur cette hétérogénéité qui n'est pas celle du niveau que certains enseignants situent comme cela, mais sur la façon d'appréhender les tâches à faire. Monsieur Vigouroux parlait du cas de Michelet un peu similaire à Bellevue il y a quelques années avec de grands écarts aussi sur l'hétérogénéité de la conception de la tâche à faire. On avait à faire à un public de CSP très favorisées toujours dans la contestation «pourquoi vous nous donnez ce travail à faire»? Ou des messages des parents parce que l'élève n'y arrive pas, mais aussi, et avant que n'arrivent des enfants du Mirail, un public provenant de certaines écoles de Ranguel et d'Empalot beaucoup plus mixtes avec des élèves qui étaient en attente d'un sur étayage avec un manque de confiance. Tout cela pour certains enseignants c'est d'autant plus difficile à gérer.

**Étienne BUTZBACH** : Ces questions ont été très bien documentées par des chercheurs comme Patrick Rayou. Pour y répondre, le dispositif de Bellevue était assez exemplaire et il serait intéressant de voir comment à partir de ces expériences, pourrait être identifié un référentiel d'aide au travail personnel qui permettrait d'articuler ces différents éléments.

## **Évaluations, relations avec les familles : des questions à approfondir**

**Jérôme LAUNET :** J'ai une question sur l'évaluation. Car quand on a des classes très hétérogènes on a des évaluations qui vont de vingt à zéro, or au collège les notes servent aussi à l'orientation. Quand on a ces classe-là, très hétérogènes, que fait le professeur? Est-ce qu'il met en œuvre un programme de troisième avec des évaluations de troisième ce qui fait que certains élèves s'en sortent très bien et d'autres avec de très basses notes. Qu'est-ce qu'on fait avec ces notes très basses après notamment pour l'orientation en lycée professionnel sachant que tout est contingenté et que tout se construit à partir des notes et des compétences.

### **Comment développer une évaluation pertinente et compréhensible par les familles?**

**Anne FAURIE HERBERT :** Notre préoccupation ce sont les gestes évaluatifs. La grande difficulté pour ces publics c'est de passer d'une évaluation diagnostique formatrice à une évaluation certificative. On s'aperçoit qu'autant certains enseignants sont capables d'une très grande qualité d'évaluation sur la sixième, cinquième, quatrième, et c'est valable pour la seconde et première. Mais dès qu'il y a des épreuves certificatives l'étau se resserre. Il y a la question de l'hétérogénéité, des disparités au niveau des finalités, des régularités et de la signification de ce que serait une évaluation. Et quand on a travaillé sur une évaluation interne dans des établissements qui étaient plutôt élitistes, la façon dont les épreuves ponctuelles ont valorisé certains enfants issus de la mixité alors que les évaluations internes les pénalisaient, car il y avait une jauge, un étalon différent c'est l'évaluation en interne notamment socle et oral qu'on va travailler. Et quelque chose qu'on n'a pas dit c'est comment l'évaluation construit la compétence? Mais aussi quelle communication aux familles, quels vecteurs de communication? Le DAC, je trouve cela très intéressant, mais comment des familles se repèrent dans cette jungle de l'éducation nationale. Nous même quand on change d'académie, on est obligé de refamiliariser avec les acronymes et avec le fonctionnement. Il y a aussi la question des écrits professionnels : qui écrit? quoi? et à qui? Et enfin il faudrait parler des instances représentatives.

**Farid BOUHELIFA :** Dans mon ancien établissement, lorsque je faisais un écrit destiné aux parents, je le faisais lire par un représentant des parents d'élèves qui me reprenait, me corrigeait pour que le destinataire comprenne vraiment ce qui était écrit.

### **Un travail nécessaire pour des appréciations qui soient utiles aux élèves et à leurs familles**

**Anne FAURIE HERBERT :** Il y a un travail énorme à faire sur les appréciations. Le premier degré est formé à cela. Libeller un bulletin, rendre compte à une famille du travail effectué sur un trimestre ou un semestre ça n'a rien d'anodin. Les enseignants le font dans l'urgence parmi des tâches multiples. Je vois des stagiaires qui rédigent des appréciations et se tournent vers leurs collègues en leur demandant combien de caractères ils doivent produire et comment ils doivent faire. Alors que la communication est cruciale, on la réduit à des appréciations comme

«ne travaille pas suffisamment» ou «on se demande ce qu'elle fait en classe», même si c'est un peu caricatural.

**Farid BOUKHELIFA** : C'est moins souvent le cas, on a quand même un peu évolué.

**Anne FAURIE HERBERT** : Ce sont des colorations disciplinaires. Quand vous avez cent élèves donc cent bulletins à faire, il faut que nous repensions les modalités d'accompagnement, car là encore l'accompagnement c'est comment est-ce qu'on forme à une acuité et a une redéfinition de la finalité des actes qu'on pose? Même quand on dit très bon trimestre, qu'est-ce qu'on dit exactement? Dans la communication sur l'orientation professionnelle il devrait aussi y avoir un accompagnement des familles. Qu'est-ce qu'on lit à partir de ces appréciations et comment est-ce qu'on construit un accompagnement de l'enfant à partir des indications données par ceux qui sont soi-disant des experts?

**Farid BOUKHELIFA** : Nous faisons des conseils de classe ouverts en troisième et en sixième, qui durent en moyenne trois heures. Il y en a même un qui a marqué tout le monde et qui a duré cinq heures. C'était du bonheur. On fait entrer le parent avec l'enfant il y a tous les enseignants. On les accompagne dans l'orientation, dans le contexte parisien où ils doivent choisir cinq lycées. Cela permet avec l'enfant que toute l'équipe connait très bien d'accompagner les parents dans leur choix.

**Anne FAURIE HERBERT** : C'est là où l'évaluation sert le projet de l'élève. Surtout dans ces moments de décision où les élèves sont très autonomes par rapport aux décisions qu'ils ont à prendre et où on les surcharge en responsabilité. Quel type de décision avec quel type d'information notamment pour l'orientation, mais pas uniquement?

### **Et toujours la préoccupation des liens avec les familles**

**Farid BOUKHELIFA** : Quelle place pour les parents, qu'est-ce qu'on fait pour les plus éloignés? À Paris, la promesse républicaine c'est d'aller vers eux. On a un adulte relais qui connait bien les us et coutumes des populations subsahariennes. Depuis qu'il est là, lorsqu'il y a un entretien, ça rassure le parent, il l'accompagne, boit un café avec lui, cela a détendu les relations avec les parents, mais ça ne suffit pas.

**Anne FAURIE HERBERT** : C'est là où là avec la cité éducative, les médiateurs les associations il faut pouvoir construire quelque chose, car avec les visios, il y a du bon dans le distanciel, mais il faut pouvoir avoir des lieux pour accueillir ces familles et pouvoir travailler notamment sur comment le numérique peut être une aide.

**Étienne BUTZBACH** : Ces questions sont traitées dans l'atelier 6. Merci à tous les participants. La matière est extrêmement riche. Mais pour le moment la façon dont ces choses sont capitalisées, analysées, soutenues reste très artisanale, laissée aux bonnes volontés locales d'où la nécessité d'interpeller le niveau national sur la façon dont sont accompagnées ces politiques. Il nous appartiendra de rendre compte à travers la publication

des actes de ces rencontres de la densité de ces échanges, et de les poursuivre dans ce réseau national qui se constitue autour de la mise en œuvre de ces politiques de mixité.

## Synthèse de l'atelier n° 4 – LA MIXITÉ : UNE OPPORTUNITÉ ÉDUCATIVE

### Les dimensions pédagogiques de l'accompagnement

Comment faire de la mixité une opportunité éducative au service de la réussite de tous les élèves? Dimensions pédagogiques, aide au travail personnel, vie scolaire, liaison école-collège, relation avec les parents, concertation formation évaluation

Les documents préparatoires aux travaux de l'atelier énoncent clairement les éléments problématiques en jeu dans ce volet pédagogique et éducatif des politiques de mixité sociale à l'école :

- Une part importante de l'évitement des établissements scolaires est liée à leur réputation et aux représentations qu'en ont les familles.
- Lorsque les parents sont rassurés par la garantie que peut leur donner l'institution scolaire d'un enseignement de qualité et d'un climat scolaire apaisé, la grande majorité d'entre eux accepte de scolariser leur enfant dans le collège de secteur.
- La cohabitation de populations d'enfants socialement hétérogènes ne peut à elle seule provoquer des évolutions sensibles dans les apprentissages des élèves si elle ne fait pas l'objet d'une prise en charge pédagogique et éducative adaptée.
- Faire de cette mixité un atout pédagogique impose d'évoluer à la fois dans les méthodes pédagogiques, la gestion éducative des temps hors classe, l'aide au travail personnel des élèves, la continuité éducative notamment entre premier et second degrés et la relation avec les familles (cf. proposition de grille d'analyse).
- Il faut donc accompagner au mieux les changements de représentation et des pratiques des équipes enseignantes pour faire de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves une véritable opportunité pour leurs apprentissages. Ces mesures d'accompagnement relèvent en premier lieu de l'éducation nationale, mais aussi des collectivités territoriales dans leur champ de compétence.

### L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES DANS L'AGGLOMÉRATION TOULOUSAINE

Anne Faurie Herbert, IA IPR de l'académie de Toulouse, en charge du pilotage de l'accompagnement des équipes de l'éducation nationale, effectué par les corps d'inspection depuis le lancement du plan mixité, pose d'emblée le contexte : onze collèges et dix écoles concernées, certaines en réseau REP d'autres non, c'est tout un écosystème qui est ébranlé. Cela impose de passer d'un réseau REP+ à un réseau qu'il faut créer et animer sur des territoires élargis en tissant des liens à partir d'établissements distants géographiquement et avec une multiplicité de partenaires, avec les impacts d'un choix politique fort en termes de scolarisation, de résultats, de socialisation. La première chose a été de faire prendre conscience des problèmes de représentations de ce qu'on estime être des élèves issus de quartiers REP +, qui se posent face aux enjeux de climat scolaire, ou de reconfiguration du rapport au savoir au sein des classes. Trois leviers ont donc été privilégiés pour cet accompagnement : faire évoluer les représentations, porter un regard vigilant sur la qualité

de l'accompagnement des élèves et des équipes, faire de cette dynamique un tremplin pour l'ajustement des pratiques professionnelles.

### **Être au plus près du quotidien des équipes**

Le premier axe d'intervention a porté sur les modalités d'évaluation pour s'assurer que ce programme soit bénéfique aux élèves et ainsi gagner la confiance des parents. Au-delà, une réflexion s'est amorcée autour des pratiques professionnelles pour renforcer la continuité entre premier et second degré et définir collectivement la notion de réussite et les stratégies pour amener les élèves à la persévérance scolaire et pallier aux risques de décrochages liés aux écarts de performances. Pour ce faire il fallait aller au plus près du quotidien de la classe, pour concevoir des programmes de formation adaptés aux besoins, et travailler sur des indicateurs aisément accessibles pour mesurer les effets de cette politique à l'intérieur des classes, mais aussi dans des espaces comme les CDI ou les cours de récréation. Les ajustements des dispositifs, des pratiques et des accompagnements pédagogiques ont été une opportunité de réfléchir ensemble à la notion d'école inclusive, en s'affranchissant d'un premier préjugé qui consistait à penser que les élèves originaires du Mirail allaient forcément avoir un écart négatif à la moyenne classe.

### **La détermination de deux publics cibles et de plusieurs indicateurs**

Très vite a été fait le constat que certains de ces élèves étaient plus que performants, mais que d'autres aussi étaient en difficulté. Le choix a donc été de s'intéresser de manière privilégiée à ces deux pôles. Un protocole d'accompagnement a été bâti en déterminant ces populations cibles pour effectuer leur suivi chaque année depuis la cinquième, avec notamment une approche qualitative s'appuyant sur des entretiens individuels portant sur la façon dont les élèves se saisissaient ou non d'espaces comme «devoirs faits» ou de toutes les offres faites pour accomplir leur travail personnel. Au-delà de ces entretiens ont été mobilisés plusieurs types d'indicateurs :

- L'analyse des bilans périodiques de fin de cycle trois et cycle quatre, qui ont montré la possibilité de s'appuyer en particulier sur deux compétences du socle que maîtrisait une majorité de ces élèves : la formation du citoyen et de la personne, les langages des arts et du corps.
- Les résultats du DNB, qui ont montré une nette bonification dans l'ensemble des épreuves ponctuelles
- Les taux de passage post troisième et les vœux d'orientation, avec une performance à l'épreuve orale montrant la capacité des jeunes à travailler leur compétence langagière
- L'engagement des élèves en tant que délégués de classe ou écodélégués.

### **La construction expérimentale d'une démarche d'accompagnement**

Il faut cependant souligner que le processus évaluatif local engagé en 2017 a été brutalement interrompu par les évaluations nationales avec lesquelles il a fallu composer pour relancer la



dynamique. Les résultats sur les premières cohortes ont montré aussi les difficultés auxquelles sont confrontés des enseignants face à la proposition d'élèves qui nécessitent un ajustement des pratiques et une vigilance particulière à l'entrée en cinquième. Par ailleurs la méthodologie s'est construite de façon intuitive et mériterait d'être étayée par un appui plus scientifique, mais cette première objectivation de la situation a pu servir de base au débat avec les équipes. Ces premières analyses ont également attiré l'attention sur la vigilance qu'il fallait en particulier dans les collèges qui présentaient déjà une certaine mixité sociale et dont il ne fallait pas déséquilibrer l'écosystème, en constatant que le dispositif mis en place à l'occasion de l'arrivée des élèves du Mirail était bénéfique pour tous les élèves. Ainsi les mesures comme les maitres-ses «mixité sociale» et les vingt-cinq élèves par classes ont été plébiscitées par les enseignants, regrettant que la réduction des effectifs en sixième ne soit pas prolongée en cinquième. Lors de l'atelier, un enseignant présent a également insisté sur le fait qu'au-delà de certaines pratiques qu'il fallait faire évoluer, il y avait aussi des pratiques innovantes au sein des équipes, en particulier celles qui avaient été expérimentées par des enseignants lors de leur parcours en éducation prioritaire, qu'il fallait valoriser et conforter. Une directrice d'école témoigne aussi du fait que le projet mixité a permis de questionner les pratiques pédagogiques en intégrant plus fortement dans leur préparation en CM1 CM2 le fait que les difficultés pour les élèves arrivant en sixième étaient liées à leur manque d'autonomie et de mise au travail personnel.

### **L'apport des maitres-ses «mixité sociale»**

Un focus spécifique a été fait sur la présentation des maitresses «mixité sociale» en charge d'accompagner les élèves et les enseignants de la fin du CM2 à l'arrivée en sixième. Dans leur lettre de mission, le travail de ces maitresses mixités doit être centré sur cet accompagnement et le travail collaboratif, à travers des actions pédagogiques complexes — , remédiations, suivis personnalisés, intervention hors classe dans le dispositif devoirs faits — , en impulsant la différenciation et l'évaluation, en lien avec le professeur de collège référent mixité. Le premier semestre se déroule au collège pour accueillir les élèves de sixième et le second dans les écoles pour préparer les élèves de CM2. Le lien avec les deux équipes du premier et du second degré est constant tout au long de l'année, avec un bilan effectué au milieu de la période, et un temps important de préparation collective de la rentrée. C'est donc une intervention qui se fait à l'interface entre éducation prioritaire et éducation ordinaire, dans un cadre un peu complexe avec trois IEN de référence, sans compter sur les difficultés provoquées par la crise sanitaire. Reste posée la question de la pérennisation de ce dispositif dans la durée, alors qu'il fait pour le moment l'objet d'un renouvellement chaque année. L'expérience toulousaine démontre qu'il est indispensable d'allouer à ces politiques de mixité un minimum de moyens d'accompagnement y compris au bénéfice d'établissements ordinaires ne bénéficiant pas des mesures de l'éducation prioritaire.

### **L'enquête autour du travail personnel**

Pour savoir si le dispositif d'aide au travail personnel répondait de manière ajustée à la demande et pour ne pas stigmatiser les élèves issus du Mirail ont été conduits une série d'entretiens d'explicitation pour interroger les élèves sur la façon dont ils se saisissaient ou

non de ce qui avait été mis à leur disposition dans le cadre de l'aide au travail personnel. Les retours très riches ont permis de comprendre ce qui fait obstacle à la prise en charge du travail personnel et d'investir différemment l'accompagnement de ces élèves, en prenant mieux en compte les problèmes de socialisation et de contraintes familiales, en aménageant des espaces de respiration de disponibilité au travail, en réorganisant aussi l'offre d'accompagnement très fournie, mais pas toujours efficace. Le vrai problème n'est pas tant d'aider l'élève à faire son devoir, mais de comprendre les raisons pour lesquelles il n'a pas pu le faire.

### **Les mesures d'impacts sur les performances scolaires, les orientations et le ressenti des jeunes**

Malgré deux années de confinement, les résultats sont là. Le gain est évident à plusieurs niveaux, en termes de compétences psychosociales, de mobilité géographique et d'autonomie, et de mobilité culturelle. Mais ce bilan doit être pondéré par l'écart persistant entre les élèves très performants qui ont potentialisé leurs résultats et les élèves plus fragiles. Ces derniers ont été notamment pénalisés par les modalités d'évaluations internes aux établissements, d'où la nécessité avec les équipes qui ont une culture plus sélective de les accompagner pour une réflexion collégiale sur les attendus de fin de cycle, afin de limiter le retentissement de ces résultats sur la poursuite du cursus. En matière de poursuite d'étude et de choix d'orientation, on remarque un meilleur taux d'accès en seconde générale et technologique et une diversification des établissements d'affectation. Avec le confinement les déterminismes familiaux sont revenus en force, mais par le biais de la cité éducative en concertation entre le rectorat et la préfecture, des mesures d'accompagnement ont pu être étendues à ces collégiens scolarisés dans des établissements de centre-ville. Il est prévu de poursuivre ce suivi de cohorte au lycée.

### **Un plan de formation contrarié par la crise sanitaire**

Un plan de formation ambitieux avait été adopté, mais la situation sanitaire a réduit le nombre de journées d'étude prévues. Celles-ci se sont focalisées sur l'enseignement explicite, les gestes d'accompagnement et les gestes évaluatifs avec des formations sur les écrits professionnels. Un accent a été mis sur la restitution aux équipes des enquêtes menées auprès des élèves. Des séminaires d'une journée devaient être instaurés tous les ans pour donner consistance à un véritable réseau mixité à l'image des réseaux d'éducation prioritaire. Un groupe de travail réunissant maîtres mixité et professeurs référents mixité a proposé de créer des groupes de formateurs autour de la fluence pour organiser des modules de formation à l'intérieur des établissements.

### **LA MISE EN ŒUVRE DE LA MONTÉE ALTERNÉE DANS LE COLLÈGE BERLIOZ PARIS 18e**

**Farid Boukhélifa** : est principal de ce collège depuis 2016, date de lancement du projet mixité par la ville de Paris. Le collège Berlioz était un des collèges les plus évités de Paris notamment par les filles, au point d'accueillir en 2017 une cohorte d'élèves composée aux

deux tiers de garçons. Le taux de réussite au DNB était un des plus bas de l'académie et le climat scolaire très dégradé. À cette même période au terme d'une concertation houleuse, le choix est fait de constituer un secteur unique avec le collège Coysevox, très favorisé, situé à proximité. Tous les enfants des écoles de ce secteur, sortant de CM2 dont ont été affectés une année dans un des collèges et l'année suivante dans l'autre. La cohorte entrée en sixième effectuant les quatre années de son parcours en collège dans le même établissement. Donc chacun de ces collèges ne comporte aujourd'hui que deux niveaux, soit sixième et quatrième, soit cinquième et troisième selon les années.

### **L'octroi d'options et de moyens identiques**

Parallèlement à ce système, il a été décidé que chaque établissement bénéficierait de ce qui profitait à l'autre. Ainsi Berlioz est devenu pôle d'excellence linguistique avec trois bilangues, le fait de n'avoir que deux niveaux permettant même avec des effectifs modérés, de proposer une offre pédagogique plus importante. Et le collège Coysevox a bénéficié des moyens des REP avec vingt-cinq élèves par classe et un encadrement vie scolaire renforcé. Très rapidement, dès les premières rentrées, les effets sur la composition des deux collèges ont été manifestes avec un rééquilibrage de leur sociologie sans que cela n'entraîne des phénomènes redoutés de fuite vers le privé, et au contraire, en récupérant des élèves de familles aux CSP favorisées ne craignant plus de scolariser leur enfant à Berlioz.

### **Les effets structurels de la montée alternée sur les pratiques enseignantes**

Plusieurs éléments ont concouru à faire de cette expérimentation un succès, malgré le défi posé par des écarts énormes entre des élèves de milieux très favorisés, avec un capital culturel et linguistique important et des enfants de familles où les parents sont majoritairement issus d'Afrique sub-saharienne et dont nombre d'entre eux n'ont jamais été scolarisés. La montée alternée en elle-même produit structurellement un contexte poussant à l'innovation pédagogique. Les enseignants ayant tous deux niveaux d'enseignement peuvent échanger sur leur progression dans chacune des disciplines. Tout le monde, un an sur deux est concerné par les corrections du DNB. Tous les enseignants font l'ensemble du programme de collège en deux ans, deux fois en quatre ans créant ainsi des formes d'automatisme dans les attendus pour chaque niveau. D'autres leviers structurants ont également été mis en place pour faire évoluer les pratiques : le passage de la pause méridienne à deux heures, un fonctionnement par semestre avec des conseils de classe tous les deux mois, mais sur un seul niveau. Avec des conseils d'une durée conséquente, dans lesquels se fait un travail approfondi en présence des élèves et de leurs parents notamment au moment de décider de l'orientation après le collège.

### **Pôle d'excellence linguistique, des dynamiques pédagogiques innovantes tous azimuts**

Le pôle d'excellence linguistique exerce un vrai effet d'attractivité. Il a permis de mettre en place une option français culture antique pour toutes les élèves de sixième et la possibilité de faire du latin et du grec à partir de la cinquième. Grâce aux financements du programme européen Erasmus, de nombreux échanges internationaux ont été organisés avec plusieurs

pays européens. L'existence d'un véritable collectif permet de développer une dynamique pédagogique innovante avec un travail sur les compétences psychosociales, la médiation par les pairs, un soutien des personnels enseignants à travers la formation, et le développement des pratiques coopératives en classe. Le principal et son équipe ont également conçu un dispositif d'accompagnement des collégiens original (DAC) consistant à prendre en charge de façon personnalisée sur une semaine des élèves qui ont du mal à s'insérer dans leur scolarité, et qu'il faut remobiliser, sans que cela ne soit réservé aux élèves les plus perturbés. Ils sont pris en charge par une équipe d'animateurs et d'enseignants aux profils spécifiques, particulièrement motivés avec des pratiques pédagogiques très innovantes. La coordinatrice du DAC est chargée d'établir chaque semaine avec l'équipe enseignante la liste des élèves devant bénéficier de cette prise en charge et envoie des comptes rendus hebdomadaires détaillés de ce qui a été fait pour chaque élève à tous les enseignants. La différence avec la multitude de dispositifs existants de ce type c'est sa gestion très personnalisée en lien étroit avec les familles.

### **Incarner les valeurs de la République**

La volonté d'incarner très concrètement les valeurs de la République se traduit par l'application d'un certain nombre de règles strictes, comme la mise en rang dans le cours avant de rejoindre les classes, avec de possibles sanctions en cas d'infraction à la règle, mais dans un cadre globalement bienveillant. Depuis trois ans aucun élève n'a été exclu alors que c'était pratique courante dans le passé de l'établissement. Incarner concrètement les valeurs de la république c'est aussi les célébrer lors de trois journées chaque année, la journée de la fraternité le 9 décembre lors de la semaine de la laïcité, la journée de l'égalité le 8 mars et la journée de la liberté au moment de la commémoration de l'abolition de l'esclavage le 10 mai.

### **Faire du collège un véritable lieu de vie**

Parallèlement, le collège grâce au soutien de la ville de Paris a vu son bâti considérablement amélioré par la réhabilitation du bâtiment, l'aménagement de la cour avec la création d'une maison des collégiens et d'un kiosque à musique, un jardin pédagogique sur le toit-terrasse et prochainement une salle polyvalente de deux cents mètres carrés pouvant servir d'auditorium et de salle de spectacle. L'ensemble de ces démarches qui fait du collège un véritable lieu de vie motivant les élèves à aller en cours, s'est fait sans réellement de moyens de fonctionnement supplémentaires autres que ceux qu'apportent le statut de REP et des dispositifs comme devoirs faits. La démarche est pragmatique, portée par un principal de collège particulièrement dynamique et charismatique ayant su constituer autour de lui une équipe qu'il a composée en partie avec des professionnels avec qui il avait pu travailler dans son poste précédent, présentant des cursus singuliers et de fortes motivations.

### **Des questions sur la pérennité et les relations inter-établissements**

Mais la question reste posée de la reproductibilité et la pérennité de cette action dans un contexte où le rôle du chef d'établissement apparaît central. L'accompagnement par l'institution paraît faible au regard à la fois de l'ensemble des leçons qui pourraient être tirées

de cette expérience pédagogique singulière, mais également pour identifier de quelle façon ces constructions intuitives pourraient se formaliser dans des démarches explicites qui puissent être re appropriables par d'autres. Par ailleurs, très peu de relations ont été tissées avec l'autre collègue du même secteur, si ce n'est en inter-degré lors des réunions deux fois par an du conseil d'école. Il serait pourtant possible de travailler ensemble sur des dispositifs comme le DAC ou une utilisation mutualisée de certains équipements. Mais il n'y a pas eu incitation à le faire par l'institution y compris par l'instauration d'une coordination formelle.

## **POINTS DE VIGILANCE MIS EN DÉBAT**

À Toulouse comme à Paris, on peut constater la multiplicité des leviers qui ont été utilisés pour mobiliser les équipes et répondre aux défis des évolutions provoquées par cette amélioration de la mixité sociale dans les établissements. À Toulouse : maitresses mixité sociale, enseignants référents mixité au collège, nombre d'élèves par classes, démarche évaluative, formation, liens école-collège, organisation de l'aide au travail personnel, de la vie scolaire, accompagnement à la démarche évaluative entretiens d'explicitations, construction d'indicateurs avec encore des points à renforcer sur la constitution d'un véritable réseau, le suivi des cohortes, le rapport à la recherche, le lien avec les lycées et le lien avec les familles. À Paris : effet structurant de la montée alternée, offre scolaire élargie, utilisation des ressources de l'environnement parisien, nombreuses innovations pédagogiques et éducatives, travail sur la vie scolaire et le sentiment d'appartenance, recours à des personnes aux parcours particuliers. S'il y a de nombreuses convergences sur la nature des leviers mobilisés, il faut cependant constater qu'à Toulouse, l'institution a pleinement porté le projet d'accompagnement, alors qu'à Paris l'essentiel de la tâche a incombé au chef d'établissement, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'aspect plus ou moins formalisé de la démarche donc sur sa pérennité et sa reproductibilité.

### **Le débat qui a suivi les présentations a permis de mettre en exergue certaines questions cruciales qui restent problématiques**

#### **Un enrôlement des enseignants toujours perfectible**

À Berlioz, au-delà des instances traditionnelles, conseil pédagogique et conseil d'administration, le lieu essentiel des échanges collectifs avec l'ensemble des enseignants est celui de réunions plénières qui se tiennent toutes les six semaines, entre chaque période de vacances scolaires. Le travail coopératif est cependant variable selon les disciplines, l'instauration d'une heure blanche dans certaines d'entre elles devant favoriser le regroupement des enseignants. À Toulouse cette pratique des assemblées générales d'enseignants est peu pratiquée, l'essentiel se jouant avec les conseils pédagogiques. Les réunions de restitutions, les formations, les séminaires de réseau ont joué un rôle très positif, mais tous les enseignants ne se sentent pas encore concernés, et les responsables de l'accompagnement s'interrogent pour faire adhérer plus massivement les équipes au projet, et attirer des profils professionnels en phase avec les projets d'établissements.

## **La difficile gestion pédagogique de l'hétérogénéité et de la diversité**

Le collège Berlioz n'a pas pu éviter une différenciation dans la composition de certaines classes. Le défi qui demeure est celui de la gestion d'une grande hétérogénéité des élèves et la pratique de la différenciation pédagogique. Dans certains cas, le choix a été fait de classes concentrant plus fortement des élèves très performants. À Toulouse, si le principal du collège Michelet à Toulouse répartit ses sections internationales en barrettes pour éviter de recréer de la ségrégation entre classes à l'intérieur de l'établissement, il fait état des grandes difficultés pédagogiques rencontrées par certains enseignants face à cette hétérogénéité. Ils tentent d'y remédier en organisant des formations d'intérêt local. Pour Anne Faurie Herbert, peu d'enseignants ne sont pas à un moment donné interpellés par les difficultés de certains élèves avec parfois des réponses qui sont très violentes, reflets d'une forme de désarroi. Il faut savoir prendre en compte ces situations. Comment travailler sur un rapport à l'évaluation qui soit plus serein?

### **Aider au travail personnel au-delà de faire les devoirs**

Dans l'aide au travail personnel (ATP), la difficulté réside dans la mobilisation des enseignants, le principal de Berlioz regrettant de ce point de vue la disparition des entretiens individuels d'évaluation qui lui permettait, à travers un échange approfondi avec chaque enseignant, de les encourager à évoluer et à se mobiliser. À la demande de dédoublement des classes par certains enseignants, il a préféré développer le co-enseignement avec une prise en charge de petits groupes de trois à six élèves dans des temps de renforcement. À Toulouse l'ATP a fait l'objet d'une attention particulière. Ainsi au collège Bellevue par exemple, les séquences d'ATP sont intégrées dans l'emploi du temps. Deux heures encadrées par un enseignant et un AED dont une heure menée conjointement. Le dispositif est coordonné par le référent mixité, en lien avec le professeur principal et l'AED, mais la relation reste insuffisante avec le reste de l'équipe pédagogique. La maîtresse mixité sociale participe à une ou deux séances en début d'année. L'enjeu est de pouvoir réinterroger ce qui se fait en classe, en dehors de la classe et en articulation entre les deux, mais aussi en dehors de l'établissement avec les intervenants extérieurs et les familles. Les enseignants engagés dans l'ATP ont développé une vraie expertise, mais qui reste difficile à faire partager à l'ensemble de l'équipe, d'où l'importance des formations et de la création d'un référentiel d'ATP pour la mobilisation des enseignants. À Fermat, l'emploi du temps a libéré la période entre 16 et 17 heures. Un travail est fait avec les professeurs principaux et les maîtresses mixité sociale pour identifier les élèves qui en ont le plus besoin en accord avec les familles, à qui le dispositif a été présenté en amont du dispositif dans les réunions parents professeurs. Les AED doivent tous effectuer au moins une heure d'ATP par semaine après une formation adaptée, ce qui leur permet aussi une entrée dans la pédagogie. Un partenariat a été établi avec l'association de quartier mettant en œuvre le dispositif Clas, avec une liaison régulière avec le coordonnateur, et une visite tous les ans de l'équipe du collège dans les locaux de l'association.

Dans tous les cas, si le dispositif Devoirs faits, qui a été lancé après le démarrage de ces démarches ATP dans les collèges mixité, a pu apporter quelques moyens supplémentaires bienvenus, le concept paraît réducteur par rapport à celui d'aide au travail personnel, car,

plus que de faire des devoirs, c'est d'une aide méthodologique à la mise au travail personnel dont il s'agit. Dans le même esprit, a été questionné dans l'atelier le format de l'heure de cours, un passage à une heure quarante-cinq permettrait d'inclure des temps de travail en petits groupes ou de travail personnel dans le temps de classe.

### **Améliorer le lien avec les familles, et avec la recherche**

Pour le travail avec les familles, les participants se sont interrogés sur la façon de développer une évaluation pertinente et compréhensible pour les familles. Il est en effet important dans la communication avec les familles de penser les écrits qui leur sont adressés en tenant compte de la façon dont ils peuvent les comprendre. Comment ne pas réduire ces échanges à des appréciations lapidaires? D'où l'importance d'un travail sur les écrits professionnels, mais aussi dans l'accompagnement des familles dans les choix d'orientation. Ainsi Berlioz organise en troisième des conseils de classe ouverts pendant lesquels chaque parent est reçu avec son enfant pour discuter de son orientation dans un contexte parisien, et où le choix peut se faire de cinq lycées différents. À Toulouse c'est dans le cadre de cet accompagnement que la cité éducative peut trouver son utilité. En ce qui concerne le lien avec la recherche dans les deux cas, il reste très limité, alors que ces dispositifs d'accompagnement complexes et l'évolution des pratiques qu'ils sous-tendent pourraient bénéficier utilement d'un étayage scientifiquement fondé.

## Compte rendu de l'Atelier n° 6 Familles partenaires des politiques de mixité sociale

### Quelle prise en compte de l'expertise citoyenne?

#### PROBLÉMATIQUE

##### **Comment faire adhérer la communauté éducative et notamment les familles à la démarche de mixité sociale?**

Les politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires sont des politiques complexes, multi\_leviers, multiéchelles et multipartenaires, qui nécessitent de construire des représentations partagées dans un univers encombré de préjugés dans le rapport aux autres, les conceptions de l'éducation et le rapport aux institutions. Elles ne peuvent s'élaborer et se mettre en œuvre qu'à travers d'un processus de débat et de concertation qui doit favoriser l'appropriation par le plus grand nombre, notamment les parents et les enseignants, du sens, de la portée et des modalités concrètes de réalisation de ces démarches, sans affaiblir pour autant la capacité décisionnaire des institutions responsables. Cette concertation présuppose des formes adaptées de mobilisation qui permettent l'implication de l'ensemble de la communauté éducative et des institutions concernées.

En ce qui concerne les familles et les parents, plusieurs types de questions sont posées. De quels parents et de quelles familles parle-t-on? L'institution en tant que telle peut avoir tendance à ne considérer que les représentants légaux. Les parents d'élèves ne sont pas toujours représentatifs des parents des élèves. Comment toucher les parents dont l'école est la plus éloignée? Comment prendre en compte la dissymétrie de position entre les familles relativement à leur appartenance sociale dans leur rapport à l'institution et leur participation à la vie des établissements scolaires?

Une seconde série de questions concerne les nombreux préjugés vis-à-vis de la mixité dont sont porteuses les familles comme en témoignent les réflexions qui sont faites par certains parents lors des réunions de concertation concernant la douance supposée des enfants de milieux favorisés et la stigmatisation en bloc des enfants de milieux populaires. Quel travail sur ces préjugés? Comment penser la mixité sociale entre les parents eux-mêmes?

Les difficultés de communication sont ainsi liées aux différents systèmes de représentation, à la diversité culturelle des familles, mais aussi aux obstacles liés à la langue ou à la fracture numérique. Comment considérer cette diversité comme une ressource? Quels dispositifs pour lever ces obstacles: généralisation de dispositifs de type OEPRE pour les familles allophones, traduction, médiation, formations aux usages des plates-formes et systèmes d'échanges numériques (ENT, Pronote...)?

Quels sont les obstacles à la coéducation? Comment les lever? Quelle formation initiale et continue des enseignants? Quel accompagnement des parents? Quelle place pour la parole des jeunes et des enfants? L'atelier aura pour objectif d'identifier les éléments constitutifs d'une concertation réussie, sur la base des expériences menées dans plusieurs territoires.



## PROPOSITION DE GRILLE DE QUESTIONNEMENT

### Qui met en débat?

- Quel rôle respectif des différentes collectivités concernées? De l'éducation nationale?
- Que met-on en débat?
- Quelles propositions? Quel niveau de définition?
- Quel niveau de partage entre les institutions?

### À quel moment met-on en débat?

- Avant l'adoption du projet?
- Au cours de sa mise en œuvre?

### Comment met-on en débat?

- À travers quels dispositifs institutionnels : instances formalisées de concertations, existantes ou ad hoc? Spécialisées ou non (conseils de quartiers, comités citoyens, CDEN, Conseils d'administration, conseils d'école...)
- À quels niveaux (bassins d'éducation, circonscription ad hoc, établissements...)
- Comment se mène le dialogue partenarial (syndicats et organisations professionnelles, association de parents d'élèves, association complémentaire de l'école et d'éducation populaire)

### Quelle méthode d'animation des réunions?

- Modalités d'invitation aux réunions (tracts, circulaires, affiches, courriers personnalisés, réseaux sociaux...)
- Supports utilisés (plaquettes, PowerPoint, vidéo...)
- Modalités d'organisation des salles, prises de paroles, modalités d'organisation des séances de concertations

### Quelles modalités d'implications spécifiques des parents, des enfants et des jeunes, des enseignants?

### Quels suivis?

- Comptes rendus, alimentation d'un site internet, téléphone vert, forum aux questions
- Comités de suivi (CDEN élargi, structure ad hoc...)

### Quelle ingénierie?

- Communication, organisation

### Quel accompagnement?

- Assistance à Maîtrise d'ouvrage, commission nationale de débat public...

### ANIMATEUR

**Maryan LEMOINE** : Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, université de Limoges

### INTERVENANTS

**Malika BENSOUICI** : direction de l'éducation, conseil départemental 31,

**Malika BAADOUD** : l'école et nous Toulouse

L'implication des parents dans le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de l'agglomération toulousaine

**Najat BENTIRI** : docteure en psychologie, présidente de Pacte 34,

**Choukri BEN AYED** : professeur de sociologie Université de Limoges

L'expérience du collectif du Petit-Bard à Montpellier

**Florence AUBERT** : chef du bureau de la prévision scolaire, direction des affaires scolaires de la ville de Paris

AISSA Abdi Yamina	Responsable associative	Izards Attitude	Toulouse
MAYACHE Kheira	Parent d'élève	Reynerie	Toulouse
DE MENA Romuald	Principal	Bellefontaine	DSDEN 31
DECUCQ Jérôme	Parent d'élève	FCPE	Toulouse
GONZALO Hélios	Membre du CDEN	Ligue de l'enseignement	Toulouse
GUILLARD Emmanuelle	Direction concertation		CD 31
JOURNE Pascale	Directrice	Bas d'immeuble	Toulouse
KOUAKOUANOU Prince	Délégation interministérielle à la lutte contre la pauvreté		Haute-Garonne
MEYER Nicolas	Assistant	Service prospective et sectorisation	CD 31
MILLET Fadela	Médiation transport		CD 31
MORHAIN Brigitte	Parent d'élève	Président PEEP	Toulouse
VACHERET Agnès	Déléguée du préfet	Préfecture	Haute-Garonne
BEN AYED Choukri	Professeur de sociologie		
FAHYS Claire	Chef de projet cité éducative	Lyon 8	
GUILLAUME LE GALL Maela	Etudiante master	Sciences po Paris	

### **Toulouse, Montpellier, Paris : des expériences contrastées**

**Maryan LEMOINE** : Enseignant chercheur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Limoges, membre du laboratoire de recherche FrED-Education et Diversités en espaces francophones. L'atelier a pour objectif d'examiner comment faire adhérer la communauté éducative et notamment les familles à des démarches de mixité sociale à partir de trois interventions sur les expériences de Toulouse, de Montpellier et de Paris. Chacun des participants a reçu des documents posant la problématique de l'atelier avec une grille de questionnements qui permettra d'interagir avec les intervenants.

De quelle façon peuvent intervenir et participer les parents, les familles au cours de la mise en œuvre de cette politique de mixité sociale? Qui met en débat? Que met-on en débat ? À quel moment met-on les différents éléments en débat? Quelle méthode d'animation des réunions est ou pourrait être utilisée? Quelles modalités spécifiques d'implication des parents des enfants et des jeunes, mais aussi des enseignants sont-elles promues ? Pour quel suivi ? Quelle ingénierie ? Et enfin, quel accompagnement de la part des personnes qui sont en charge de la mise en œuvre générale de cette politique de mixité sociale? Dans cette première séquence, nous pourrions discuter à partir des exposés, repérer des points de convergences ou de divergences, des points d'accroches pour des approfondissements possibles. Mais je

rappelle également la commande : nous travaillons aussi pour coproduire des éléments qui pourront, lors de la seconde séquence de l'atelier, être repris, approfondis et faire l'objet de préconisations. La parole est à nos intervenants toulousains.

## TOULOUSE : UN DIALOGUE CITOYEN APPROFONDI

### Une concertation citoyenne en plusieurs phases

**Malika BENSOUICII** : Je travaille au conseil départemental de Haute-Garonne, à la direction de l'éducation, en charge de l'organisation de la concertation citoyenne concernant les projets de sectorisation. On est parti d'abord d'un constat alarmant, une ségrégation urbaine entraînant une ségrégation scolaire, un phénomène d'évitement dans le secteur public et une concurrence forte du secteur privé. Dans ce contexte, le département de la Haute-Garonne a eu l'objectif ambitieux de créer les conditions de la réussite pour tous les jeunes haut-garonnais.

**Un plan d'action ambitieux adopté en 2017**

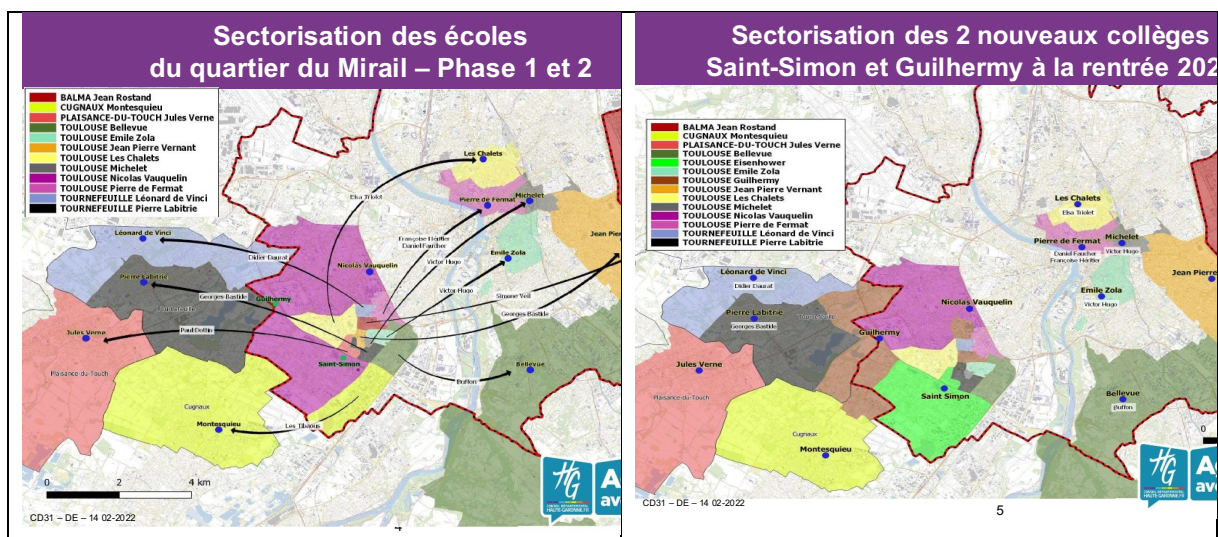
- **Décision du Conseil départemental du 24 janvier 2017 adoptant le plan d'amélioration de la mixité sociale**
- **Phase 1 - Rentrée scolaire 2017 : accueil des 6<sup>ème</sup> du quartier de la Reynerie dans 5 collèges I plus favorisés situés à Toulouse et sa périphérie**  
Fermeture progressive du collège Badiou (fermé effectivement en juillet 2020)
- **Phase 2 - Rentrée scolaire 2019 : accueil des 6<sup>ème</sup> du quartier de Bellefontaine dans 6 collèges plus favorisés situés à Toulouse et sa périphérie**  
Fermeture progressive du collège Bellefontaine (fermeture effective en juillet 2022)
- **Phase 3 : Rentrée scolaire 2022 – pérennisation des effets bénéfiques du plan mixité avec l'ouverture des collèges Saint-Simon et Guilhermy et la définition de nouveaux secteurs de recrutement garantissant un équilibre social et démographique pour le collège Nicolas Vauquelin dans un large périmètre, incluant le collège Nicolas Vauquelin**

CD31 – DE – 14 02-2022

3

Un plan d'amélioration de la mixité sociale ambitieux a donc été voté par l'Assemblée départementale le 24 janvier 2017. Ce plan comprend plusieurs phases, avec une première phase dès 2017 avec le déplacement des enfants du territoire de la Reynerie et de Bellefontaine, deux quartiers du Mirail, vers des collèges de centre-ville ou de la périphérie favorisée de Toulouse. Dans un premier temps les élèves sortant des écoles de la Reynerie ont été orientés vers cinq collèges dits privilégiés de Toulouse ou de l'agglomération toulousaine. Ce projet était basé sur la fermeture progressive de deux établissements. Le collège Badiou à l'horizon de juillet 2020, et en phase deux le collège Bellefontaine avec là encore resectorisation de cinq écoles sur six autres collèges dits favorisés. À l'époque cette détermination des collèges favorisés s'est faite sur la base de la composition des PCS. La troisième phase comprend la reconstruction de ces deux collèges en périphérie sur des lieux publics, les collèges Saint-Simon et Guilhermy dont l'ouverture est prévue à la rentrée scolaire 2022. Ils ont fait l'objet d'une concertation citoyenne pour définir les secteurs de recrutement, mais il y avait une autre équation à prendre en compte dans cette sectorisation,

celle du collège Vauquelin qui se trouve dans ce périmètre dont il ne fallait pas déséquilibrer la composition sociologique. Ces phases 1 et 2 ont suscité des mouvements importants pour les enfants des écoles du quartier, dont certains ont pu aller très loin en périphérie, comme par exemple sur la commune de Balma ou également les collèges Léonard de Vinci et Pierre Labitrie à Tournefeuille, Jules Vernes à Plaisance-du-Touch et Montesquieu à Cugnaux. Pour permettre cela, il a fallu mettre en place diverses mesures d'accompagnement comme cela a été décrit lors de la table ronde.



Mais c'est après une longue séquence de concertation et après passage en CDEN que le Conseil départemental a voté en janvier 2022 cette nouvelle sectorisation. Dans les enquêtes et dans les rencontres avec les partenaires et avec les parents, cet éloignement a été largement évoqué en particulier pour le collège Balma avec des temps de transports se situant parfois au-delà de trente-cinq minutes. Le collège Jules Verne était également dans ce cas de figure. Certains partenaires ont d'ailleurs souligné le fait que des parents pouvaient mettre jusqu'à une heure et demie pour se rendre dans établissement ne pouvait que compliquer la coéducation recherchée.

### La relance de la concertation en 2022 pour la sectorisation des nouveaux collèges

Autre problème, il ne fallait pas reproduire la situation de Badiou et Bellefontaine dans les nouveaux collèges reconstruits en lisière du quartier. Donc dès le départ a été posé le postulat que toutes les écoles ne seraient pas resectorisées sur le quartier une fois ces reconstructions accomplies. Ceci dit la sectorisation de Saint-Simon et Guilhermy se fera donc en partie sur le territoire toulousain, mais c'est aussi une sectorisation haut-garonnaise avec la commune de Tournefeuille et celle de Cugnaux. Cette sectorisation a permis deux choses : la réunification de l'école Thibaou auparavant scolarisée entre le collège Vauquelin à Toulouse et le collège Montesquieu, et progressivement, niveau par niveau l'école Bastide regroupée sur le collège Labitrie. Dans la deuxième phase, cette école Bastide était sectorisée sur le collège Jean Pierre Vernant dans le nord de Toulouse. Les partenaires et les parents ont trouvé que c'était trop loin. Le projet a donc été travaillé tout au long de la concertation pour

modifier le scénario initialement prévu. Cette sectorisation votée et qui sera mise en place à la rentrée 2022 a ainsi fait l'objet d'une cinquantaine de rencontres. La démarche dès 2017 a mobilisé tous les acteurs, les parents, l'éducation nationale, les élus locaux, les associations, la préfecture, la CAF tous les partenaires indispensables de la communauté éducative dans son ensemble. Dans le cadre du dispositif ont été mis en place deux comités de suivi. Le comité de suivi des mesures d'accompagnement qui était plus sur l'opérationnalité avec notamment les partenaires Clas mais également un comité de suivi institutionnel composé des représentants et membres du CDEN sauf les élus. Ces instances se réunissent régulièrement au moins une à deux fois par an. Cela a été un peu compliqué avec le confinement. Elles suivent et évaluent le dispositif.

En matière d'évaluation, il y a l'appui du Cnesco, une évaluation scolaire faite par l'inspection d'académie et une évaluation scientifique et participative menées par Isabelle Bertolino. Il faut ajouter un conventionnement avec l'enseignement catholique avec des mesures incitatives. C'est le bonus-malus qui permet de bonifier un établissement dont la mixité dans le collège et dans le territoire est acceptable, et à l'inverse de diminuer les dotations lorsque l'établissement est moins mixte que ne l'est son secteur de recrutement. En 2017 une grande concertation a permis de faire émerger des propositions issues d'un dialogue citoyen approfondi pour définir un large consensus sur le sujet.

<p>Une démarche partenariale engagée dès 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mobilisation de tous les acteurs (Education nationale, parents, élus locaux, associations, Préfecture, CAF, etc.)</li> <li>➤ Suivi du dispositif au sein de 2 instances :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• un comité de suivi des mesures d'accompagnement impliquant les partenaires du dispositif</li> <li>• un comité de suivi institutionnel composé de représentants des établissements et du CDEN</li> </ul> </li> </ul> <p>CD01 - DE - 14 02-2022 6</p>	<p>Une démarche partenariale engagée dès 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evaluation             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Appui du Cnesco</li> <li>• Evaluation scolaire assurée par l'IA</li> <li>• Evaluation scientifique participative menée par la chercheuse universitaire Isabelle Bertolino (contractuelle financée par le Cd31)</li> </ul> </li> <li>➤ Conventionnement avec l'enseignement catholique - incitatives pour favoriser la mixité sociale dans les établissements</li> </ul> <p>CD01 - DE - 14 02-2022 7</p>	<p>Une démarche participative – dialogue citoyen</p> <p>Une large concertation citoyenne qui a permis de faire émerger des propositions issues d'un large dialogue citoyen et de définir le plus large consensus sur le sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Phases 1 &amp; 2 : plus de 74 rencontres mobilisant plus de 200 personnes</li> <li>➤ Phase 3 - depuis septembre 2021 : plus de 50 temps d'échange mobilisant près de 1 400 participants</li> </ul> <p>CD01 - DE - 14 02-2022 8</p>
---	--	---

## Des concertations sur une grande échelle permettant de faire évoluer les projets

**Malika BAADOU :** En 2017, je peux témoigner de la richesse de cette concertation qui a été menée dans tout le territoire. Elle a permis de mettre en place un projet qui était encore en état de gestation L'initiative venait du département et il fallait aussi que l'Éducation nationale puisse après donner son aval. C'est un projet qui a demandé du temps pour se construire.

**Malika BENSOUICI :** Le projet s'est donc construit au fur et à mesure des rencontres et a été aussi modifié tout au long de ces débats d'où l'importance de ce dont nous traitons aujourd'hui, la place de la participation citoyenne dans le projet. Pour la troisième, sur le dernier trimestre 2021, ont été organisés plus de cinquante temps d'échange mobilisant 1400 participants. Nous avons mis en place cette année dans la concertation la possibilité d'utiliser, à côté du présentiel que nous avons préservé le plus possible, le système de visio conférence, la situation sanitaire nous y obligeant, pour permettre au plus large public de participer. C'est une autre façon de mobiliser, de faire participer, mais c'est aussi une autre

technique d'animation, de concertation. Cela a permis notamment de ne pas fermer la porte à ceux qui ne pouvaient pas y accéder faute de Pass sanitaire.

Une démarche d'enquête en plusieurs phases				Une démarche d'enquête en plusieurs phases			
Phases	Temporalité	Objectifs	Moyens	Décision avant vote	3 mois avant vote Sept / oct / nov	Présentation du scénario final au public	AMO Présentation formelle au pub
Problématisation Enquête	3 à 6 mois par secteur selon le périmètre possiblement concerné et la diversité des acteurs	Construire la problématique avec les élus et les partenaires Partager les solutions possibles avec les partenaires de travail identifiés	Analyses statistiques à partir bases de données existantes Enquête qualitative sur le terrain, faisant des entretiens ou réunions avec les personnes ressources identifiées Rencontres institutionnelles bilatérales	Mise en place de la sectorisation	Entre le vote au CD31 et la rentrée scolaire	Sectorisation inscrite dans un projet de territoire Motiver les publics, limiter les demandes de dérogation	AMO Evénements publics Visite de collèges
Co-construction scénarii ou présentation d'un scénario probable	1 an pour rencontrer l'ensemble des acteurs	Présentation du résultat du travail d'enquête et construction des scénarii possibles	Réunions multilatérales AMO (assistance à maître d'ouvrage) Ateliers/ réunions publiques Varier les formes en fonction nombre d'options ouvertes	Evaluation interne de l'ensemble du processus	A la fin du processus	Analyser les difficultés rencontrées Imaginer des ajustements	référentiel d'évaluation interne

Bien sûr cette démarche participative que nous avons conçue idéalement avec des phases successives n'a pas toujours pu être menée comme nous le souhaitions, mais dans l'ensemble elle a permis de débattre, d'enrichir, de justifier, de construire des modes d'appropriation du projet. Encore faut-il qu'en amont de cette concertation les objectifs, l'objet et les thèmes des débats soient bien déterminés. Cela passe par une phase de définition des problématiques, des rencontres bilatérales, qui permettent de bien identifier les problèmes pour ensuite co-construire les scénarii et les amener à la discussion du plus grand nombre et surtout des citoyens. Étape suivante, avant le vote de la décision, il y a le temps de restitution indispensable avec une présentation au public des scénarios retenus puis un passage en CDEN pour recueillir son avis. Après le vote la démarche se poursuit tout au long du processus de mise en œuvre du plan d'action, avec de nouvelles rencontres avant la rentrée scolaire pour permettre l'appropriation et l'acceptabilité du public. Les modalités de mise en œuvre sont discutées avec les familles et des visites de collèges sont organisées. Enfin en cours de réalisation de ce plan d'amélioration de la mixité ont été mises en place des modalités participatives d'évaluation pour adapter et modifier si nécessaire telle ou telle modalité d'intervention et définir un référentiel d'évaluation.

## L'implication des organisations syndicales

**Question :** Dans le cours de la démarche, les syndicats ont-ils été impliqués ?

**Malika BENSOUCI :** Je les ai cités dans les partenaires identifiés. Bien évidemment nous rencontrons tous les partenaires institutionnels dont les organisations syndicales, les parents d'élèves leurs représentants

**Hélio GONZALO :** Je cite les organisations syndicales, car je suis membre du CDEN et j'ai rarement vu une démarche comparable au CDEN pour l'approbation d'un projet. Et si le projet a été voté de façon aussi majoritaire, c'est parce qu'il été expliqué et pédagogiquement porté. Les réunions locales étaient faites pour deux raisons : la première, entendre les partenaires

locaux et territoriaux, les parents, etc., mais aussi d'avoir une démarche pédagogique en apportant aux gens de terrain des informations qu'ils n'ont pas forcément, le mouvement des populations, les problèmes de transports, etc. Cette démarche pédagogique était nécessaire pour faire en sorte que les gens de terrain puissent accepter ou modifier le projet qu'on leur présentait. Mais il fallait bien aller au-devant d'eux avec un certain nombre d'outils, d'éléments qui leur permettaient de former leur jugement. Cette démarche a été menée dans cet esprit. Elle a été tout à fait constructive et a abouti de façon assez forte et intéressante.

### **L'importance du temps passé pour aboutir à un consensus**

**Malika BENSOUICI :** Il faut ajouter que cette concertation mobilise beaucoup de temps. Il faut bien définir en amont les niveaux de participation que l'on attend, pour arriver à la fin à un consensus. Ainsi la majorité des personnes qui ont participé et que j'ai pu rencontrer soit dans les réunions publiques soit dans des instances se sont montrées au final convaincues de la pertinence du projet.

**Malika BAADOU :** Il faut aussi souligner le fait qu'après les nombreuses concertations mises en place, le projet a été réadapté, à notre grande satisfaction. Car si après une concertation le projet n'est pas réadapté, cette démarche a peu d'intérêt. Ensuite il faut assurer la continuité, car le projet a certes été adopté, mais il faut maintenant expliquer aux parents la nouvelle carte scolaire. C'est pour cela qu'on va mettre en place des réunions d'information sur le territoire du Mirail, avec les acteurs du conseil départemental et de l'Éducation nationale pour expliquer cette carte scolaire qui va satisfaire une partie des parents qui sont très contents puisque leurs enfants vont continuer d'aller dans l'établissement d'affectation, mais qui suscite des craintes pour d'autres, car ils aimeraient bien que leur enfant puisse aller dans l'établissement flambant neuf qui est de l'autre côté de la rue. Il y a maintenant tout ce travail à faire.

**Choukri BEN AYED :** Je voudrais préciser que cette politique n'est pas une politique de *busing*. C'est très important dans les termes. Je rappelle qu'une politique de *busing* aux États unis consistait à prendre les élèves les plus méritants des ghettos noirs, et seulement certains d'entre eux, pour les transporter vers les écoles blanches. À Toulouse, ce n'est pas un *busing*. C'est la réaffectation de l'ensemble des élèves sur de nouveaux secteurs. J'insiste là-dessus parce que quand on est interrogé par les journalistes régulièrement c'est la question qu'ils posent, car tout le monde fantasme sur les modèles anglo-saxons et sur le fait que ce serait un exemple de *busing*. Ce n'en est pas un. C'est vraiment une réaffectation dans d'autres établissements de plein droit.

## **MONTPELLIER : LES DIFFICULTÉS DES PARENTS À SE FAIRE ENTENDRE**

### **Une mobilisation issue du terrain dans le quartier du Petit Bard**

**Najet BENTIRI :** Docteur en psychologie à Pacte 34 à Montpellier. Je vais parler des familles partenaires et de la prise en compte de l'expertise citoyenne à partir de l'expérience du collectif des parents du Petit-Bard que j'accompagne depuis sa création et avec lesquels je



travaille encore aujourd'hui. En présentant ce qui a été fait, je voudrais donner à voir également une mobilisation pour la mixité partant du bas, c'est-à-dire des parents eux-mêmes qui vont se mobiliser face à une situation de ségrégation scolaire que vous connaissez tous. Le combat pour la mixité sociale à l'école à Montpellier, c'est un combat pour l'égalité. La mobilisation citoyenne du Petit-Bard repose sur deux fondements : le système scolaire renforce les inégalités, mais aussi une scolarité sans aucune mixité institue de fait une relégation du quartier. Ce que les parents dénoncent ce sont les répercussions que va avoir cette relégation du quartier sur le devenir des enfants. L'altérité est nécessaire pour l'apprentissage, pour le développement, pour l'épanouissement d'un enfant à l'école. C'est un des fondements importants.



**La mobilisation citoyenne des parents du Petit-Bard à Montpellier**

Le deuxième fondement du collectif des parents du Petit-Bard c'est le sentiment d'appartenance à la République. C'est-à-dire que les parents questionnent en indiquant : comment voulez-vous que nos enfants se sentent français quand dans leur quotidien, depuis leur naissance jusqu'au lycée pour ceux qui accèdent au lycée, ils ne côtoient pas la population dans sa globalité? Ils sont dans le quartier, dans les écoles du quartier, uniquement entre eux de trois à seize ans. La ségrégation scolaire est même encore plus importante que la ségrégation urbaine. Le quartier est fermé sur lui-même. Il y a des résidences à proximité, mais toutes ces résidences à proximité ont bénéficié de l'assouplissement de la carte scolaire. Ces familles arrivent à obtenir des dérogations que les parents du Petit-Bard n'obtenaient jamais.

Les revendications du Collectif des parents du Petit Bard	Les revendications du Collectif des parents du Petit Bard
<p><b>1<sup>er</sup> degré:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'une mission interministérielle afin de prendre et traiter le problème dans sa globalité (logement social, éducation, sécurité, délinquance, attractivité)</li> <li>• Médiation du Ministère pour accompagner la municipalité dans la refonte de la sectorisation des écoles du premier degré.</li> </ul>	<p><b>2<sup>nd</sup> degré:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande au Ministère que le Département de l'Hérault soit un département dans l'application de la nouvelle circulaire n°2014-181 du 07 janvier 2015</li> <li>• Participation effective du collectif des parents du Petit Bard à toutes les étapes de mise en œuvre de la circulaire et être partie prenante aux instances de concertation de l'application de celle-ci</li> <li>• Bilan de la politique d'assouplissement de la carte scolaire sur le secteur de Montpellier Ouest</li> <li>• Re-sectorisation sur plusieurs collèges</li> </ul>



## Une réaction à des mesures ségrégatives prise en CDEN en 2014

C'est une décision de la CDEN qui a poussé les parents à se mobiliser. Il faut expliquer le contexte. En 2004 le Petit-Bard a vécu un évènement dramatique : une personne est décédée à la suite d'un incendie dans un immeuble mal entretenu. S'en sont suivi une forte mobilisation et la constitution d'une association d'habitants «justice pour le Petit-Bard» qui a obtenu qu'en 2005 soit mis en œuvre un des premiers plans de rénovation urbaine à Montpellier. Au même moment, un collège est créé à proximité par le conseil départemental dans un quartier résidentiel. Donc au même moment où on lance la réhabilitation du quartier, on indique aux parents du quartier que la moitié des enfants qui sont en élémentaire vont pouvoir bénéficier d'un collège où il y a de la mixité, car le collège de secteur proximité était très ségrégué. Donc depuis 2005, la moitié des enfants du quartier allaient dans ce collège avec une mixité, ce qui était ressenti comme positif par les parents comme par les enfants. En 2014 la CDEN, avec les représentants des parents d'élèves, la FCPE, les organisations syndicales, toutes les instances, décide, dans le contexte d'une forte croissance de la démographie scolaire, de renvoyer tous ces enfants dans le collège très ségrégué. Donc décision de modification de la carte scolaire. Les enfants du Petit-Bard n'auront plus droit à la mixité qui était affichée en 2005. Dans un premier temps les parents refusent. Il y a eu un *statu quo* pendant un an puisque la décision datait de 2014, on continuait cette année-là à envoyer les enfants au collège. En 2015 des courriers sont envoyés à toutes les institutions. Personne ne répond et là les parents disent ça suffit, on a fait des courriers, maintenant on va s'organiser et on va échanger. De là est partie la mobilisation avec ce qui a fait la force des parents du Petit-Bard c'est qu'à moment donné il y a eu un temps où ils ont défini eux-mêmes le problème. Le problème ne se limitait pas à la non-mixité dans les établissements scolaires.



## La volonté d'être des partenaires à part entière des politiques de modification de la carte scolaire

C'était plus global, et il fallait que tous les parents puissent comprendre où étaient les responsabilités et les compétences de chacune des institutions concernées et se saisissent des enjeux. De là est né le collectif des parents du Petit-Bard et avec une mobilisation, des

revendications assez importantes au niveau du premier degré. S'était exprimée la volonté qu'il y ait la mise en place d'une mission ministérielle afin de traiter et de prendre le problème dans sa globalité : logement social, éducation, délinquance, sécurité, attractivité. C'était aussi la prise de conscience que parfois certaines municipalités ne jouent pas le jeu de la mixité, d'une carte scolaire équilibrée. Il était demandé qu'il y ait une médiation du ministère pour un accompagnement de la municipalité dans la refonte de la sectorisation des écoles du premier degré.

Dans le second degré, il était demandé que le département de l'Hérault soit un département pilote dans l'application de la nouvelle circulaire sur la mixité. Cette circulaire date de 2015. Les parents d'élèves ont travaillé sur la circulaire, et en ont tellement maîtrisé le contenu, que c'était eux qui expliquaient aux enseignants ce qu'elle contenait, à savoir le diagnostic, la concertation, toutes ces choses-là. Autre revendication : la participation effective des parents d'élèves du Petit-Bard a toutes les étapes de mise en œuvre de la circulaire, être partie prenante des instances dans l'application de celle-ci. Le bilan de la politique d'assouplissement de la carte scolaire dans le secteur de Montpellier ouest a été catastrophique. Le collectif du Petit-Bard s'est mobilisé pour un collège ultra médiatisé, mais à Montpellier il y a trois collèges à proximité très ségrégués également. Trois des quatre quartiers politiques de la ville de Montpellier sont à proximité, donc on a quatre collèges qui sont concernés dans le département. Ce que dénoncent les parents pour le collège du Petit Bard, c'est valable pour le collège de la Paillade. Donc il y avait la volonté de disposer d'une évaluation précise de la politique d'assouplissement de la carte scolaire avec la modification de la sectorisation sur plusieurs collèges.



## La nécessité de s'inscrire dans un cadre national : les états généraux de l'éducation dans les quartiers populaires

**Les suites et perspectives de la mobilisation**

**V. Etats Généraux de l'Éducation dans les Quartiers Populaires:**

Par la suite, le collectif s'est rendu compte que la situation est catastrophique dans toutes les grandes métropoles et de nombreux quartiers à Marseille, en Seine Saint-Denis, à Paris, etc. Les mères du Petit-Bard ont donc commencé à rencontrer tous ces collectifs mobilisés sur ces questions d'éducation et de ségrégation scolaire avec la volonté de mettre en place des états généraux de l'éducation dans les quartiers populaires. L'idée était de rassembler tous les acteurs de l'éducation, les institutions, les élus les associations, les syndicats, les enseignants et, qu'ensemble, il y ait une réflexion sur les problématiques sur lesquelles il faudrait agir collectivement. Le questionnement était le suivant : quelle société voulons-nous pour nos enfants si l'école dès le plus jeune âge jusqu'à l'adolescence accentue l'entre soi et les sépare? Comment feront-ils société commune si tous les enfants de la république ne se côtoient plus sur les bancs de l'école ? Acceptons-nous une école ségréguée qui ne respecte pas les valeurs de la République ?

C'est vraiment le fondement, le questionnement de parents d'élèves qui ne pouvait plus rester sans rien dire et sans rien faire. De là sont nés les États généraux de l'éducation dans les quartiers populaires. Une première édition a eu lieu à Montpellier, une deuxième à Créteil, une troisième à Stains. À partir de ces États généraux, plusieurs associations se sont mobilisées pour faire des préconisations présentées au cabinet du ministre lors de deux rencontres : une loi égalité et mixité à l'école; légitimité et reconnaissance de l'expertise et de la place des parents d'élèves — c'est sur ce point-là que les parents d'élèves du Petit-Bard étaient très demandeurs — ; l'orientation scolaire; les moyens humains et la démocratisation de la culture.

Questionnements du Collectif des Parents du Petit Bard	Les préconisations des États Généraux de l'Éducation des Quartiers Populaires
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶Quelle société voulons-nous pour nos enfants, si l'école du plus jeune âge jusqu'à l'adolescence accentue l'entre soi et les sépare?</li> <li>▶Comment feront-ils société commune, si tous les enfants de la République ne se côtoient pas sur les bancs de l'école?</li> <li>▶Acceptons nous une école ségréguée qui ne respecte pas les valeurs de la République?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1: Loi Égalité Mixité à l'école</li> <li>✓ 2: Légitimité et reconnaissance de l'expertise et la place des parents</li> <li>✓ 3: Orientation Scolaire</li> <li>✓ 4: Moyens humains</li> <li>✓ 5: Démocratisation de la culture</li> </ul>

Loi Égalité Mixité à l'école	Légitimité et reconnaissance de l'expertise et la place des p
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mesurer les ségrégations scolaires sur l'ensemble du territoire pour zones d'application de la loi</li> <li>2. Donner aux élus locaux l'obligation d'agir dans ses territoires et d'action déléguer ce pouvoir à l'État</li> <li>3. Prendre les mesures les plus adaptées et adapter les moyens à la spécificité d'une zone, tant au niveau local qu'au niveau national</li> <li>4. Contrôler l'application de ces mesures via un service piloté par le re la participation des collectivités et des représentants de parents</li> <li>5. Rendre effective la participation des parents concernés, au associations reconnues de parents d'élèves aux instances de concert décision</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formation à destination des parents pour favoriser la participation et la mobilisation des parents des quartiers populaires</li> <li>2. Ouverture d'un espace de participation et de valorisation des parents dans les écoles des quartiers populaires dès le 1er degré</li> <li>3. Expertise des parents des quartiers populaires : intervention de « experts » aux formations des enseignants (ESPE)</li> </ol>

## **Reconnaitre la légitimité et l'expertise de la parole des parents**

Le point important pour le collectif est la reconnaissance de la légitimité de l'expertise et de la place des parents d'élèves. La prise de parole publique n'est pas aisée. C'est bien de faire des concertations et d'inviter les parents. Mais donner les codes ne serait-ce que le sentiment de compétence à pouvoir prendre la parole publiquement, faire en sorte que ce qui va être dit va avoir de l'importance, va avoir du sens, tout cela demande un travail en amont avec les parents. Quand vous travaillez avec les parents au quotidien, ce qu'on fait depuis plus de vingt ans, on se rend compte de leur potentiel, de leur richesse et des ressources qu'ils représentent. D'où la demande de formations en direction des parents pour favoriser la participation, la mobilisation des parents d'élèves dans les quartiers, et l'ouverture d'un espace de participation et de valorisation des parents dans les écoles des quartiers populaires dès le premier degré.

L'expertise des parents des quartiers populaires peut être très bénéfique pour tous les enseignants qui ne connaissent pas ces quartiers, qui ne connaissent pas ces territoires. Or les parents ont une «culture d'usagers», l'expérience de ces territoires qui peut être profitable aux enseignants dans la mise en œuvre de leur pédagogie. Il y a vraiment cette volonté de dire qu'il y a des parents experts sur ces territoires qui pourraient être de très bons formateurs dans l'appréhension de ces territoires.

## **Cinq préconisations communiquées au président de la République**

Ces préconisations ont été faites au président de la République. Nous avons eu une audition pendant trois quarts d'heure au cours de laquelle il nous a été dit d'emblée qu'une loi égalité à l'école ça ne sert à rien, en prenant exemple sur la loi Dallo pour le logement, qui ne servirait à rien. Donc le président de la République nous dit : pas de loi égalité. Il ajoute donnez-moi tout de suite maintenant cinq mesures urgentes à mettre en œuvre pour améliorer la situation dans les quartiers. Nous avons ainsi défini cinq mesures :

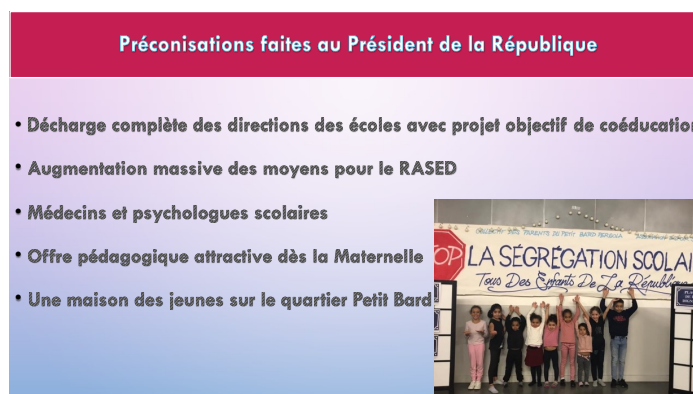
La première est la décharge complète des directeurs des écoles avec un objectif de coéducation. On demande que les directeurs d'école soient déchargés dans les écoles du premier degré en leur proposant un objectif de travail qui soit la coéducation avec les parents.

Deuxième mesure : une augmentation massive des moyens du Rased. Le traitement de la difficulté est à revoir. Il y a une pathologisation de la difficulté scolaire dans les quartiers qui a des répercussions considérables sur les parcours scolaires des enfants.

Les trois autres mesures : des médecins et psychologues scolaires qui sont quasiment absents en Seine-Saint-Denis qui ne connaît pas ces professions, une offre pédagogique attractive dès la maternelle et une maison de jeunes sur le Petit-Bard — c'était la seule petite revendication spécifique du petit Bard. De toutes ces propositions concrètes faites au président, bien qu'il ait pris le temps de les noter, aucune n'a été mise en œuvre. Il y a eu des réunions au ministère, des expérimentations devaient être mises en place. On est dans la confrontation de réalités ou l'institution à sa représentation de la participation des parents et



attend une participation passive des parents. Là nous avons des parents qui questionnent, qui dérangent, qui critiquent et remettent en question en permanence même ce qu'elles font. C'est en cela que ça a été compliqué. Cette expérience du collectif, c'est l'école de la démocratie où les parents échangent sainement, en n'étant pas là pour leur enfant, mais pour tous les enfants du quartier. C'est un principe fondamental du collectif. Le collectif des parents du Petit-Bard régénère la démocratie dans son fonctionnement dans sa façon de travailler et donc on part du bas.



### **Une approche ministérielle centrée sur l'acceptabilité sociale d'une certaine catégorie de parents**

**Choukri BEN AYED :** Je vais partir de l'expérience du conseil scientifique qui accompagnait la mise en œuvre de la politique de mixité sociale par le ministère et dire quelques mots de la place des parents dans ces dispositifs. En préalable c'est intéressant qu'on ait dans le même atelier les deux cas de Toulouse et Montpellier, car ce sont les deux extrêmes inverses. Je précise que je suis le collectif de Montpellier depuis 2015 et en même temps je suis avec Étienne Butzbach l'expérience toulousaine. L'écart des pratiques politiques est assez étonnant, car d'un côté on a des parents d'élèves qui enchaînent les grilles de l'école pendant cinq semaines et qui demandent à être reçus et écoutés par les institutions, qui demandent la mise en place d'une concertation et qui ne l'ont pas. Et d'un autre côté nous avons Toulouse, une politique très intéressante qui initie une concertation d'ampleur avec divers acteurs institutionnels ainsi que les familles.

Lorsque nous travaillions sur le vadémécum de la mixité sociale avec le cabinet du ministre, il y a une approche qui m'est apparue assez problématique, c'était la façon dont était abordée la question de l'acceptabilité sociale des politiques de mixité sociale. On s'intéressait principalement à l'acceptabilité sociale pour les parents d'élèves qui n'en bénéficient pas directement, ceux vers lesquels on va emmener des élèves de milieux populaires. Il n'y avait que ces parents-là qui intéressaient le ministère, pas les autres. L'éducation nationale tenait le discours habituel : si on ne rend pas acceptable une politique de mixité sociale, les parents vont aller vers l'enseignement privé. Cela pose une vraie question éthique et morale. Est-ce que l'on peut exiger des parents qui sont plutôt des milieux aisés qu'ils s'affranchissent des règles républicaines? Et vous savez que dans les quartiers politique de la ville on n'arrête pas de renvoyer aux parents des discours sur la citoyenneté comme s'ils étaient les seuls



concernés. Il y a donc parents et parents. Il y a des parents qui apparaissent comme plus légitimes que d'autres pour l'Éducation nationale.

### Ne pas réduire la concertation aux seuls parents élus et/ou organisés dans des associations nationales

Avec Étienne Butzbach nous avons passé un certain temps à nous battre pour que, dans le cadre des concertations éventuelles à l'appréciation des départements, il ne soit pas question de réduire ces concertations aux seules associations de parents d'élèves, car c'était la première version du vadémécum proposé par le ministère. On a introduit «y compris des collectifs de parents d'élèves» et pas nécessairement des représentants des grandes fédérations de parents d'élèves. Mais cette question d'acceptabilité sociale pose toujours problème. Dans un département que je connais bien et que je ne citerai pas, j'avais voulu initier avec le président du conseil départemental une politique de cette nature. Il m'avait dit : «écoutez, il y a des élections dans deux ans, je tiens à mon poste, il est hors de question qu'il y ait des parents d'élèves dans la rue». Oui, mais les autres? Il m'est arrivé une fois d'avoir un débat avec un maire de ville moyenne. Il disait devant les gens, dans les quartiers, il y a des gens qui ne votent pas, qui n'ont pas le droit de vote alors excusez-moi de parler à mon électorat.

J'ai participé aux trois éditions des États généraux évoqués par Najat Bentiri. Ce qui était particulièrement choquant, c'est que les représentants des institutions, alors qu'elles étaient toutes invitées, ne venaient jamais. Il y a trois semaines, fin janvier 2022, étaient organisées à Montpellier les assises régionales de la pauvreté à l'école. Nous étions dans l'hémicycle de l'hôtel de la région. Les représentants des institutions sont restés le matin. L'après-midi, il n'y avait plus personne. En tant que sociologue, cette réalité de la République en France me choque un peu. J'animais les débats, j'ai interpellé l'assemblée : regardez l'hémicycle à quoi il ressemble, il n'y a plus que des gens des quartiers ici, où sont passées les institutions invitées, alors que nous étions dans leurs propres locaux?

Comment les institutions peuvent soutenir l'émergence des démarches participatives et émancipatrices ?	Comment les institutions peuvent soutenir l'émergence des démarches participatives et émancipatrices ?	Comment les institutions peuvent soutenir l'émergence des démarches participatives et émancipatrices ?
<p><b>Les freins et les difficultés aux démarches participatives et émancipatrices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte institutionnalisation et faible participation</li> <li>• Participation /Communication</li> <li>• Injonction participative</li> </ul>	<p><b>Injonction participative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement du fossé démocratique</li> <li>• Rejet du conflit et de l'action collective</li> <li>• Déficit de connaissances</li> <li>• Non prise en compte des potentialités</li> </ul> 	<p><b>Conditions favorables:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enjeux de co-construction</li> <li>• Reconnaître l'expertise d'usage des personnes</li> <li>• Garantir la qualité du débat public et la coproduction de l'expertise</li> <li>• Permettre aux collectifs de développer leur pouvoir d'agir</li> </ul>

Préconisations	Préconisations
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un volontarisme politique et la clarification des objectifs</li> <li>• Associer les habitants dès les premières réflexions</li> <li>• Coproduire dans la durée</li> <li>• Le lien avec la décision</li> <li>• Le rôle des « artisans de la participation »</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passer d'une démarche descendante de participation à une démarche ascendante de participation permettant la reconnaissance et la valorisation de l'expertise d'usage des habitant-e(s).</li> <li>• Participation, émancipation, expertise citoyenne</li> <li>• Crise sanitaire et initiatives citoyennes</li> </ul> 

## Les problèmes posés par le traitement différentiel des parents

Tout cela pour dire qu'en arrière-plan de ce que je viens de dire, la République a des discours ambivalents. Elle est complaisante avec une forme de «communautarisme» des riches. Il ne faut pas y toucher, car on prend des risques de manifestations, etc., d'ailleurs regardez à Paris ce qui s'est passé lors du lancement de la politique de mixité. Lorsque nous avons fait les rencontres de la mixité à l'hôtel de ville de Paris j'étais dans un atelier avec la maire du dix-neuvième arrondissement qui disait : on arrête tout de suite, ce n'est pas tenable, car dans les beaux quartiers parisiens quand vous avez des journalistes qui ont accès à la presse c'est trop risqué. Donc il y a ce séparatisme des riches dont on ne parle jamais, car il paraît très naturel. D'un autre côté, on laisse des quartiers comme au Petit-Bard, je ne dirai pas se communautariser, mais plonger dans la spirale ségrégative ce qui est inacceptable pour des territoires de la République. Alors que les parents de ces quartiers disent eux-mêmes nous ne voulons pas de communautarisme comme je l'ai lu dans tous les courriers adressés au ministère, et demandent directement au président de la République de leur venir en aide, rien n'est fait. Ensuite on fait des discours bien pensants, que vous connaissez tous sur le communautarisme dans les quartiers populaires, car on ne veut pas écouter les parents de ces quartiers-là. Toulouse est le contre-exemple en France de cette façon de procéder.

## L'école et nous à Toulouse : une association autonome, mais représentative

**Malika BAADOU :** Merci pour cette intervention vraie et sincère qui représente vraiment ce qui se passe dans les territoires. Nous sommes une association autonome créée par des parents d'élèves sur le quartier du Mirail, car les fédérations n'étaient pas très présentes. À un moment donné, on s'est donc décidé en tant que parents, car «l'École et nous» est née de parents qui en avaient assez qu'on ne les entend pas. Il faut savoir que le Mirail ce sont de grandes barres avec des concentrations de population très importantes et avec des établissements scolaires de grande taille. Nos écoles élémentaires, comme les écoles maternelles comptent seize à dix-huit classes.

Notre association a décidé de ne jamais faire partie d'une organisation nationale. Un article de nos statuts dit que nous ne ferons jamais partie d'un parti politique ni d'une fédération. On a toujours voulu garder notre autonomie, même si nous n'avons pas l'ampleur d'une fédération avec un point de vue national, ce n'était pas l'objectif de notre association. Lorsque

le projet mixité est arrivé, cela faisait plus de quinze ans qu'on tirait la sonnette d'alarme avec tous les acteurs, tous les travailleurs sociaux du territoire. Nous disions, attention à ce que vous faites, car le quartier du Mirail, j'y suis quasiment née, c'est un quartier où la mixité était plus que présente lors de sa création. C'était un quartier résidentiel. Nous avons interpellé toutes les institutions sur l'évolution du quartier, mais rien n'est arrivé. On a continué à avoir des populations en extrêmes difficultés qui arrivaient de plus en plus nombreuses sur le quartier. Une barre d'immeuble a été détruite, où habitaient des familles en très grande difficulté, mais on les relogeait systématiquement tous au Mirail alors que les travailleurs sociaux ne suivaient pas derrière.

### **Une politique attendue par les parents**

À un moment donné, quand le département a proposé ce projet, quand ils m'ont appelé, je n'ai pas seulement acquiescé, je me suis totalement investie, car c'était la réponse qu'on attendait. Tout cela pour dire que cela ne s'est pas fait du jour au lendemain. Sur Toulouse cela faisait un moment que les acteurs de territoire demandaient à ce que quelque chose se fasse, car la mixité sociale et ethnique, — car on parle beaucoup d'ethnie en ce moment —, n'existe pas. Vous allez dans nos classes, vous pouvez toujours chercher une petite Marie ou un petit Paul.

Nous sommes très satisfaits de cette politique toulousaine. Mais cela ne s'est pas fait tout de suite. Cela a demandé beaucoup de concertation, car on a rencontré des freins. Il ne faut pas se mentir, au début ça n'a pas été facile. On a essayé les plâtres avec notre association, car à notre petit niveau ce n'était pas simple. Mais on était soutenus par l'éducation nationale et par le département. C'est pour cela qu'on a été mis dans la boucle dès le début malgré tout et le projet s'est construit comme ça. Je dis cela juste pour relativiser les propos de ceux qui disent que Toulouse était un cas particulier où tout le monde se concertait, et qu'il y avait un consensus quasi général. Cela s'est fait difficilement au début. Cela a été très très long et lorsque la proposition du département est arrivée, nous nous sommes aussitôt investis avec d'autres acteurs, car nous l'attendions depuis de nombreuses années. Nous nous battons maintenant depuis cinq ans autour de ce projet. Il y a eu beaucoup de choses, des gens ont voulu contrecarrer le projet. Mais aujourd'hui nous avons la satisfaction de voir que le projet fonctionne et qu'il y a l'ambition, la volonté de le dupliquer dans d'autres territoires, d'autres villes en France. Peut-être avons-nous essayé les plâtres, mais si ça peut apporter quelque chose à d'autres on est très satisfaits. Mais cela ne s'est pas fait aussi facilement qu'on le décrit parfois.

### **Là où il n'y a pas de volonté politique, il y a problème**

**Najat BENTIRI :** La ségrégation scolaire c'est une affaire complexe. Donc il faut du temps. Ce qui différencie Toulouse et Montpellier, c'est qu'à Toulouse il y a un volontarisme politique affirmé tout simplement. Car comment expliquer que le collectif du Petit-Bard ait eu des réunions à tous les étages à la DGESCO, au ministère sans aucun résultat? À moment donné elles ont dit en avoir assez d'aller au ministère, ce n'est pas ça qui les intéressait. Ce qu'elles



voulaient c'est que dans leurs écoles il y ait du changement. Donc ce manque de volonté politique c'est ça le problème. On ne doute pas de l'engagement des personnes dans les quartiers. La mobilisation des enseignants, des associations, des parents c'est une constante qu'on retrouve partout. Mais ce qui est décisif c'est le volontarisme politique qui va faciliter ou pas les choses.

**Romuald DE MENA :** J'ai été le principal de Badiou après avoir été le principal de Bellefontaine. J'ai suivi l'intégralité du projet de mixité sociale ces cinq dernières années. Je nuancerai les propos de Madame Badou. Elle a parfaitement raison en ce qui concerne le cas du collège de Bellefontaine, mais ça n'a pas été tout à fait la même situation dans le collège Badiou dans le quartier de la Reynerie. En 2016 des dizaines de parents d'élèves sont entrés dans le collège et m'ont retenu de force pendant une journée.

Deuxième élément, la FCPE locale était opposée à ce projet, alors que la FCPE départementale était très favorable et a fortement soutenu le projet. Si j'apprécie ce projet sur Bellefontaine, qui fonctionne très bien, ça n'a pas du tout été le cas dans la première phase qui concernait Badiou et il est difficile pour moi d'entendre que Toulouse est exemplaire. Pour moi il y a eu deux phases, mais il y a une constante, les enseignants de Badiou comme de Bellefontaine se sont opposés à ce projet pour différentes raisons. Madame Badou pourra en témoigner pour Bellefontaine, moi je peux en témoigner pour la Reynerie où cela a été un combat de longue haleine pendant les trois dernières années.

### **Mener le débat y compris avec les parents et les enseignants hostiles au projet**

**Choukri BEN AYED :** Je voudrais remettre les choses au clair. Je n'ai pas dit qu'à Toulouse les choses se sont passées facilement. Ce que vous évoquez de l'opposition des enseignants, j'ai été moi-même invité par les syndicats enseignants pour discuter du projet et j'ai pu mesurer les points de vue contradictoires qu'il y avait sur ce sujet dans la communauté enseignante. Quant aux parents d'élèves du Mirail qui étaient hostiles, nous sommes allés les rencontrer avec Étienne Butzbach directement dans les immeubles. Je ne dis pas que cela s'est fait du jour au lendemain. Le projet Toulouse, pour le collège Badiou, c'est trois ans de préparation en amont, avec en coulisse des discussions avec le ministre, avec le Cnesco des discussions sur le projet initial du département qui prévoyait des jumelages entre collèges favorisés et défavorisés qui a été abandonné. Mais au final, il y a eu une concertation qui a pris au sérieux les parents. C'est cela que j'ai voulu dire. Quant aux enseignants c'est une autre affaire. Je discutais tout à l'heure avec une principale de collège qui me disait : que va-t-on faire des REP s'il n'y a plus de ségrégation? Que penser de ce discours, dont on pourrait déduire le fait qu'il y a des enseignants que ça arrange qu'il y ait des REP et des espaces y compris ségrégués? De mon point de vue il s'agit d'une posture corporatiste qui s'alliait avec certaines familles installées dans des postures un peu communautarisées sur le quartier et qui disaient de façon caricaturale, le collège qu'il faut fermer c'est le collège Fermat. À moment les enseignants doivent se mettre au service d'un projet républicain et je crois qu'aujourd'hui cette page est tournée.

## Un positionnement complexe des enseignants

**Jérôme DECUQ** : Administrateur FCPE de la fédération de Haute-Garonne, mais aussi anciennement militant dans des collectifs de parents luttant pour la mixité. Pour réagir sur ce qui a été dit sur le positionnement des enseignants, j'ai bien connu ce problème à Paris où il y a eu à une époque des mélanges de collèges. On est parti de l'expertise des parents. Très souvent, ceux qui ont accès aux chiffres, à la connaissance du système scolaire ce sont les enseignants. Bien souvent ils se sont opposés, à la fois à Paris, mais je le constate à Toulouse, il reste d'anciens enseignants qui luttent encore aujourd'hui contre le projet mixité. Ce qu'il faut voir aussi, c'est que cette ségrégation découle de choix individuels. Je crois que tous, collectivement nous aimerions mieux un monde où les enfants grandissent ensemble, mais en même temps, on ne veut pas être les perdants de l'affaire. Chez les enseignants c'est exactement la même chose, et j'ai envie de dire c'est aussi le cas chez les principaux et les proviseurs. Le système d'affectation fait qu'on commence en REP, puis on souhaite en sortir sauf certains qui y trouvent leur compte. Ce constat n'est pas erroné. D'un autre côté être en REP a ses avantages. Mais en fait ce qui domine souvent c'est le *turn-over*, en général au bout de trois ans. J'ai l'expérience d'avoir enseigné pendant quinze ans en REP en Seine Saint-Denis et quand on parle de civisme, la réalité ce sont aussi les fausses adresses chez les parents, les faux pacs chez les enseignants, les faux certificats médicaux, etc., mais on a un réel problème, car trop de monde suit la même voie et évite les élèves qui ont le plus besoin de soutien, car ils partent avec un handicap au départ de leur cursus.

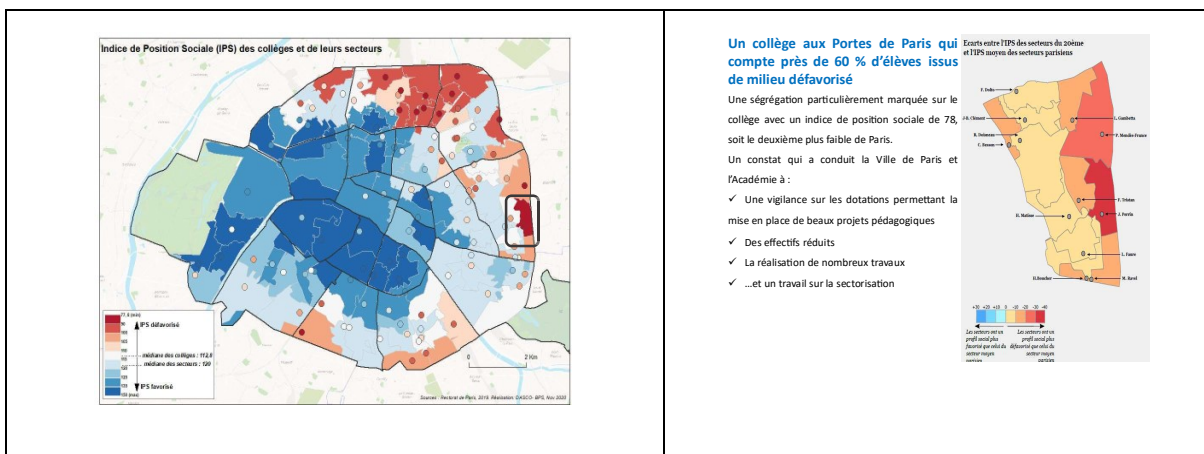
Par quoi commencer ? Par convaincre les parents de se mélanger ? Par convaincre les professeurs qui ont de l'expérience de les mettre au service d'élèves dans un endroit où on a besoin d'eux ? Par attirer des principaux motivés, car ce n'est pas très attrayant de vivre dans un collège au milieu d'une cité quand on peut disposer dans le 16e de deux cents mètres carrés avec vue sur le bois de Boulogne. Le conseil départemental de Haute-Garonne a raison. Il va falloir imposer des choses, mais il faut bien expliquer que c'est profitable à tous. J'étais avant dans un collectif où on était tous pour la mixité. C'est plus difficile quand on est dans une fédération comme la FCPE qui est présente sur tout le territoire, mais moins à certains endroits. La fédération départementale FCPE a vraiment soutenu le projet et continue de le faire. Mais localement il y a des parents qui se demandent pourquoi on leur demande de mélanger leurs enfants alors qu'on ne le demande pas à d'autres. Pour ces parents l'expertise est inégalement partagée. Il y en a qui sont capables de faire des statistiques incroyables, des sondages, qui envoient des documents très complets et convaincants, quand d'autres pensent qu'on ne les écoute pas, qu'on ne les reçoit pas juste n'écoute pas reçoit pas. Il faut sans doute un peu plus contraindre le système scolaire en faisant de la pédagogie.

## PARIS : REBONDIR SUR UN ÉCHEC POUR REPENSER LA CONCERTATION

### Partir d'un diagnostic scientifique pour identifier des collèges particulièrement défavorisés

**Florence AUBERT PEYSSON;** Je suis cheffe du bureau de la prévision scolaire à la direction des affaires scolaires (DASCO de la ville de Paris). Sur Paris, nous avons eu l'occasion de mettre en place plusieurs sectorisations ambitieuses d'un point de vue de la mixité sociale avec une refonte globale des périmètres de recrutement des collèges dans le 17<sup>e</sup> arrondissement, mais aussi la mise en place de 3 secteurs multi-collèges (périmètre de recrutement commun à deux établissements) dans le 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup>. Il nous a été demandé de présenter un projet sur lequel nous avons rencontré des difficultés importantes et où la concertation n'a pas abouti dans un premier temps, mais où nous avons repris les échanges en réadaptant notre méthode.

Effectivement, quand on touche aux questions de mixité sociale c'est très compliqué et il n'y a pas toujours consensus, comme on a pu le voir dans les différentes présentations. L'idée est de montrer qu'il ne faut pas s'arrêter sur un échec, mais se réadapter, repenser les échanges avec l'ensemble des acteurs du terrain. En 2017, nous avons eu l'occasion d'avoir un premier diagnostic scientifique. La Ville de Paris a été particulièrement suivie par les économistes Julien Grenet et Youssef Souidi, qui participent à l'atelier sur la recherche. La connaissance de la ségrégation sociale s'appuie notamment sur l'indice de position sociale (IPS), indicateur construit par la DEPP. La première carte présente les IPS des collèges et de leur secteur. On voit notamment que plus c'est rouge et plus le collège est considéré comme défavorisé, et plus c'est bleu et plus le collège est considéré comme favorisé. Cela signifie que les élèves dits «favorisés» évoluent dans un environnement propice à la réussite éducative. On voit très clairement des zones périphériques, aux portes de Paris, qui sont extrêmement ségréguées. Il y a notamment un établissement qui compte près de 60 % d'élèves issus de milieux défavorisés ce qui est considérable, avec un IPS à 78, qui est le deuxième plus faible de Paris. Il y a eu un vrai engagement de la Ville de Paris et de l'Académie de Paris sur cet établissement avec une vigilance particulière sur les dotations, des effectifs réduits par classe, la réalisation de nombreux travaux de rénovation et d'embellissement et le souhait de travailler sur la sectorisation. Fin 2018, la Ville a proposé deux solutions aux parents d'élèves et à la communauté éducative pour améliorer la mixité sociale de ce collège. La première proposition consistait en une sectorisation commune à quatre collèges du sud de l'arrondissement. En effet, il était difficile d'améliorer la mixité à moins de mobiliser ces quatre collèges pour avoir de réels impacts. Cela nécessitait de mettre en place un algorithme pour pouvoir affecter les enfants. La seconde proposition était la fermeture du collège pour sa transformation en lieu de ressources pour bénéficier à l'ensemble des jeunes du quartier. On aurait très bien pu imaginer l'implantation d'un laboratoire de langues, des services de santé puisque c'est notamment un quartier où ce type de services manque cruellement.

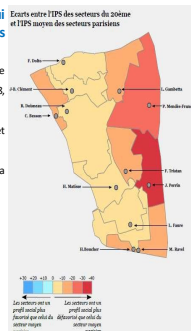


### Un collège aux Portes de Paris qui compte près de 60 % d'élèves issus de milieu défavorisé

Une ségrégation particulièrement marquée sur le collège avec un indice de position sociale de 78, soit le deuxième plus faible de Paris.

Un constat qui a conduit la Ville de Paris et l'Académie à :

- ✓ Une vigilance sur les dotations permettant la mise en place de beaux projets pédagogiques
- ✓ Des effectifs réduits
- ✓ La réalisation de nombreux travaux
- ✓ ...et un travail sur la sectorisation



## Une très forte opposition aux deux premiers scénarios proposés

Nous avons rencontré une très forte opposition de la part des enseignants, puis des familles qui avaient des opinions très différentes. Les enseignants du collège ségrégué, qui sont très investis, étaient opposés à la fermeture, considérant que nous avons mis les moyens avec le dispositif «Tous Mobilisés» et que nous n'attendions pas les retombées positives. Les familles qui n'étaient pas dans cet établissement ne souhaitent pas y envoyer leur enfant. Il y avait, par ailleurs, aussi une appréhension de l'algorithme avec l'impossibilité de savoir en amont dans quel collège leur enfant serait scolarisé. En effet, on ne parle pas de deux, mais de quatre établissements, ce qui peut être compliqué pour les enfants qui se demandent s'ils vont pouvoir rester avec leurs camarades d'élémentaire. Il y avait aussi une véritable ambiguïté chez les familles du collège ségrégué, qui à la fois ont envie de mixité sociale, scolaire, ethnique, mais qui ont perçu la proposition de fermeture du collège comme une forme de désengagement des institutions. Cette position a été également encouragée par l'opposition à ce projet d'un certain nombre d'enseignants de l'établissement, mais aussi par des parents d'autres établissements qui leur disaient que l'établissement bénéficiait de beaucoup de moyens et qu'il fallait bien mesurer toutes ces conséquences avant de vouloir le fermer. Donc, faute d'adhésion des familles et de la communauté éducative, aucun des deux projets présentés n'a été retenu. Par contre, tous étaient d'accord sur la nécessité de mettre en place un plan global pour la réussite, le bien-être de tous les élèves, et pour travailler cette question de mixité sociale. Il fallait donc reprendre ce projet en travaillant non plus seulement à l'échelle du collège, mais à une échelle plus globale, celle du groupe scolaire maternelle/élémentaire/collège, en intégrant cette démarche dans le cadre de la rénovation urbaine qui devrait être lancée prochainement sur les portes de Paris, mais aussi dans celui de la cité éducative.

## Reprendre la démarche avec un tiers pour créer les conditions d'un dialogue constructif

Il a été décidé d'être accompagné par un cabinet de conseil pour repenser la concertation et créer les conditions d'un dialogue constructif. Le cabinet nous a permis de clore cette première phase pour passer à autre chose, avec l'idée de recréer un lien de confiance entre la communauté éducative, les familles et les institutions. Nous avons l'habitude d'organiser en interne les concertations quand on travaille sur la sectorisation, mais dans ce contexte il

était vraiment important de montrer que nous allions nous appuyer sur un tiers intervenant plus neutre. En juin 2019, une réunion publique a été organisée avec l'ensemble des parents et les enseignants volontaires pour clore la séquence précédente et rassurer les participants sur le fait que le collège resterait ouvert, qu'il n'était plus question de sa fermeture ou de la mise en place d'un secteur multi-collèges pour recréer le lien de confiance avec l'ensemble des acteurs et amorcer une nouvelle dynamique de démarche participative.

#### Concertation élargie à l'ensemble des parents du sud de l'arrondissement





L'objectif : construire une vision large des enjeux de réussite éducative et de bien-être et de comprendre le regard posé sur le groupe scolaire.

La concertation élargie (entretiens, questionnaire à destination des parents d'élèves du sud de l'arrondissement) sur différentes thématiques notamment :

- Etat du bâti
- Mixité sociale et scolaire
- Offre scolaire – cadre de travail et apprentissage
- Ambiance/convivialité au sein du quartier
- Sécurité (incivilités, sécurités routière et piétonne)
- Offres de service et de soins
- ...



### Un objectif de co-construction d'un cahier de recommandations

Les premiers échanges lors de cette réunion publique, au cours de laquelle les parents ont pu s'exprimer dans le cadre d'ateliers participatifs, ont été extrêmement intéressants et ont mis en exergue des enjeux sur l'image du collège, son aménagement, son environnement, mais aussi sur la pédagogie. L'objectif est maintenant la co-construction d'un cahier de recommandations. Nous sommes arrivés avec nos solutions clés en main, nous les avons présentées aux parents et ça n'a pas marché. Maintenant, on va leur laisser la parole et mettre en place une démarche où l'ensemble des acteurs du territoire, l'ensemble des parents et pas seulement les représentants élus, l'ensemble des enseignants volontaires, des animateurs qui sont aussi en contact avec élèves, l'ensemble des élèves ou au moins un échantillon puissent s'exprimer sur l'établissement. Le but est d'établir un diagnostic commun et élaborer des pistes de solutions qui soient collectives pour la réussite éducative et le bien-être des enfants, au sein du groupe scolaire, mais aussi au sein du quartier. Les familles et les élèves sont confrontés à des difficultés hors école et il est difficile d'en faire abstraction au sein de l'école. Le diagnostic permet de rendre compte des forces, des faiblesses, des difficultés et des points de vigilance qu'il faut avoir. Cela doit aboutir à la rédaction d'un cahier de recommandations issu de ces contributions et qui sera ensuite transmis à nos élus et à l'académie.

<p><b>Objectif : la co-construction d'un cahier de recommandations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablir un <b>diagnostic commun</b> et élaborer des <b>pistes de solutions collectives</b> concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves dans l'ensemble de leur parcours au sein du groupe scolaire et au sein du quartier.</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="background-color: #28a745; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px;">Atouts et forces</div> <div style="background-color: #ffc107; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px;">Faiblesses et difficultés</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <div style="background-color: #dc3545; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; display: inline-block;">Points de vigilance</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La concertation a concerné les <b>publics du groupe scolaire</b> et s'est étendue dans un second temps aux autres établissements du sud 20<sup>e</sup> arrondissement.</li> <li>• Rédaction d'un <b>cahier de recommandations citoyens</b> issu des contributions apportées par l'ensemble des acteurs.</li> </ul>	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%; background-color: #28a745; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>DES GROUPE DE TRAVAIL</b> (personnel éducatif, parents, élèves)</p>  </div> <div style="width: 45%; background-color: #ffc107; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>RENCONTRE ET QUESTIONNAIRE EN LIGNE</b> (parents d'élèves)</p>  </div> <div style="width: 45%; background-color: #dc3545; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>UNAPPEIA IDEES ensemble</b> (des élèves)</p>  </div> <div style="width: 45%; background-color: #17a2b8; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p><b>CONCERTATION ELARGIE</b> (Enquêtes parents &amp; entretiens communautés éducatives sud 20<sup>e</sup>)</p>  </div> </div>
---	---

## Des dispositifs variés pour recueillir la parole du plus grand nombre

Différents dispositifs ont été mis en place, notamment des groupes de travail. Un appel à projets et à idées lancé à destination de l'ensemble des élèves du groupe scolaire plus particulièrement les élémentaires et les collégiens en leur demandant d'imaginer leur école, leur collège, leur quartier de demain, qu'est-ce qu'ils aiment, qu'est-ce que qu'ils n'aiment pas. C'était un moyen de les impliquer dans la démarche. Des questionnaires en ligne ont aussi été mis en place à destination des parents d'élèves pour approfondir le travail dans les groupes de travail. En parallèle de cette concertation dite restreinte au groupe scolaire, une concertation un peu plus élargie sollicite l'ensemble de la communauté éducative concernée lors de la première concertation, tout le Sud de l'arrondissement là où les familles étaient plutôt opposées à aller scolariser leurs enfants sur cet établissement. Dans un premier temps, les groupes de travail ont été dédiés aux professionnels, les directeurs d'école, les personnels encadrants éducatifs y compris les animateurs. Il y a eu des groupes de travail dédiés à l'ensemble des parents d'élèves, aux élèves du collège via notamment le conseil de la vie collégienne et un groupe de travail dédié aux élèves de l'école élémentaire. Ces groupes de travail ont permis de recueillir la parole de chaque personne concernée avec l'objectif d'un diagnostic partagé, l'identification d'enjeux prioritaires, de pistes de solutions communes, de coconstruire finalement un avis entre les différents interlocuteurs puisque l'idée était de croiser les regards pour voir si ce constat était ou non partagé ou pas et de pouvoir prioriser les propositions. Les échanges avec les élèves ne sont pas à négliger. Ils ont d'ailleurs été bien plus riches qu'avec les adultes, et beaucoup de propositions sont sorties des groupes de travail.

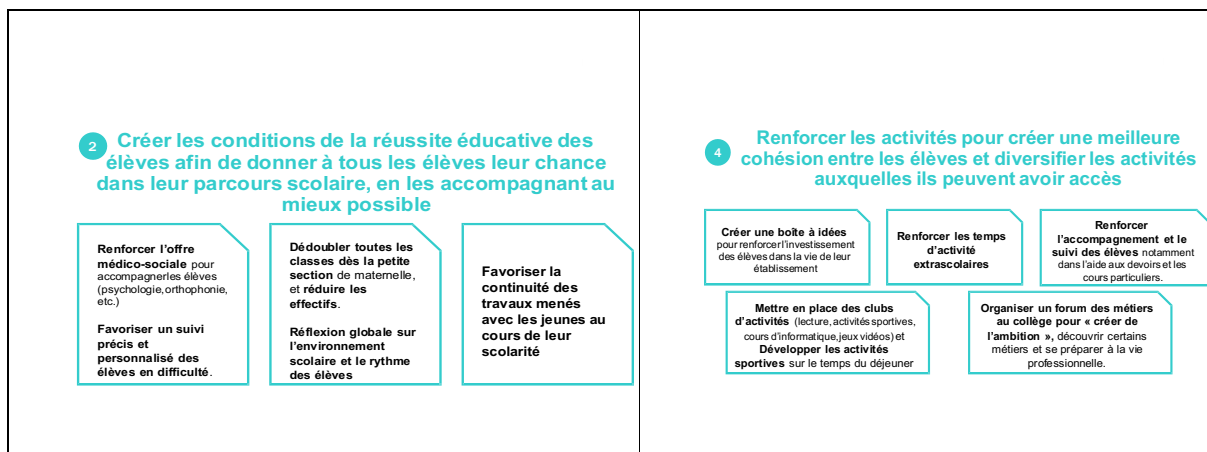
<p><b>Groupes de travail</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un groupe dédié aux « professionnels » : directeurs et personnels encadrants et éducatifs</li> <li>• Un groupe dédié aux parents d'élèves : réunion, rencontre terrain et enquête numérique</li> <li>• Un groupe dédié aux élèves du collège : atelier avec le conseil de vie collégienne</li> <li>• Un groupe dédié aux élèves de l'école élémentaire : atelier avec une classe de CM1</li> </ul> 	<p><b>Rencontre des parents à la sortie des classes</b></p> 
--	--

**Aller à la rencontre des parents à la sortie d'école**

Il est vrai que dans ce type de quartier il est souvent plus difficile de mobiliser les parents, avec de surcroît un contexte sanitaire peu favorable. Donc, en parallèle des groupes de travail et des questionnaires en ligne, on a été à la rencontre des parents devant le groupe scolaire lors d'une sortie pour échanger avec eux sur ce qu'ils pensaient du quartier, de l'école, du groupe scolaire, quelles difficultés rencontrées, ce qui allait, ce qui n'allait pas, leurs propositions. Dans le même temps, s'est déroulée la concertation élargie à l'ensemble des parents du sud de l'arrondissement avec l'objectif d'avoir un consensus plus large de la réussite éducative et du bien-être et de comprendre un peu le regard posé sur le groupe scolaire. Pourquoi ne voulaient-ils pas que leur enfant soit scolarisé dans cet établissement? On a abordé différentes thématiques, l'état du bâti, la mixité sociale et scolaire, l'offre scolaire, l'ambiance et la convivialité au sein du quartier, la sécurité et l'offre de services et de soins. C'était assez intéressant. On a identifié cinq grands axes. Je ne vais pas y revenir, car aujourd'hui.

C'est la démarche qui importe plus que les résultats. Sur chaque grand axe, on a décliné des actions précises qui n'ont pas été déterminées par l'administration, mais bien par l'ensemble des acteurs en particulier les familles et les enseignants du groupe scolaire concerné.

<p><b>1 Transformation du quartier de l'environnement du groupe scolaire et révision de la carte scolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Projet de renouvellement urbain sur le quartier Lever pour favoriser la mixité scolaire</li> <li>Réviser le périmètre de la sectorisation Elargir et diversifier le bassin de recrutement des futurs élèves</li> <li>Embellir les abords du groupe scolaire, son enceinte et le quartier (végétalisation, mobilier urbain, animation, sécurisation)</li> <li>Installer un lieu culturel et mettre en valeur la piscine</li> <li>Diversifier les commerces et organiser plus d'animations (fête de quartier, etc.)</li> <li>Implanter une offre de formation attractive</li> </ul>	<p><b>2 Créer les conditions de la réussite éducative des élèves afin de donner à tous les élèves leur chance dans leur parcours scolaire, en les accompagnant au mieux possible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcer l'offre médico-sociale pour accompagner les élèves (psychologie, orthophonie, etc.) Favoriser un suivi précis et personnalisé des élèves en difficulté.</li> <li>Dé doubler toutes les classes dès la petite section de maternelle, et réduire les effectifs. Réflexion globale sur l'environnement scolaire et le rythme des élèves</li> <li>Favoriser la continuité des travaux menés avec les jeunes au cours de leur scolarité</li> </ul>
--	---



**5 Renforcer les relations entre acteurs et identifier de manière objective et partagée les éléments sur lesquels agir dans le futur**



## Articuler la démarche mixité avec les politiques de rénovation urbaine et la cité éducative

La démarche n'est pas encore aboutie. On a fini avec le cabinet conseil le cahier de recommandations. Il sera transmis prochainement aux élus. Mais en réalité, ce n'est que le début de la concertation. Nous disposons d'un cahier de recommandations sur lequel il faut travailler. Les pistes de solution sont à mettre en perspective avec les autres démarches dont j'ai déjà parlé : le NPNRU, la rénovation urbaine, et la cité éducative. Car finalement notre réflexion c'est un peu une brique de la cité éducative. Il y a probablement des solutions qui ont déjà été identifiées. Et puis il y a un dialogue à poursuivre avec les familles, en communiquant sur les résultats de cette démarche qui sont probablement très attendus, en communiquant sur ce qui est mis en place, car avec le contexte sanitaire beaucoup de choses dans les établissements n'ont pas pu être mises en place alors que c'était le cas auparavant tout du moins en termes de communication. Il ne faut pas négliger le fait qu'en termes de communication, la période a été très difficile.

Nous avons plusieurs échéances à court, moyen et long terme. La rénovation urbaine doit franchir une première étape d'ici 2026. L'approfondissement de certains sujets va se poursuivre dans les groupes de travail. Ainsi pour la sectorisation, il est prévu une refonte globale de l'arrondissement d'ici 2023. On a engagé des échanges en 2018, on s'est précipité dans la concertation, et pour être honnête, on aurait dû mieux la préparer. Mais on apprend



de nos erreurs. On n'a malheureusement pas réussi à avoir un consensus avec les uns et les autres. Il est très difficile de parler de mixité sociale, mais nous avons souhaité nous relever en laissant la parole au terrain et en continuant cette démarche avec l'ensemble de la communauté éducative.

### La poursuite du dialogue avec la communauté éducative

- Des pistes de solution à mettre en perspective avec les autres démarches (NPNRU et Cité éducative).
- Un dialogue à poursuivre :
  - ✓ en communiquant sur les résultats de cette démarche
  - ✓ en communiquant sur ce qui est déjà mis en place et ce qui peut-être envisagé à court/moyen/long terme (renouvellement urbain)
  - ✓ en approfondissant certains sujets dans des GT dédiés comme la sectorisation

### Le rôle déclencheur de l'objectivation par le diagnostic

**Question :** Est-ce que cela a été une surprise de découvrir ces collèges en rouge dans le 20<sup>e</sup> arrondissement ?

**Florence AUBERT PEYSSON :** Non. Mais cela a permis d'objectiver et d'identifier précisément la situation dans chaque collège. Car jusqu'à présent nous avons assez peu de données. Nous savions déjà quel collège était ségrégué, ce n'était pas une surprise, mais pouvoir identifier sur chaque collège la situation permet de définir quelles sont les possibilités de révision de sectorisation. Il faut en effet avoir une vision globale. C'est vrai qu'il y a eu un vrai déclenchement avec le diagnostic scientifique. Vis-à-vis de la communauté éducative et des parents d'élèves, poser un diagnostic qui a été fait par un scientifique a davantage de poids. Aujourd'hui, nous disposons de nombreuses données, nous pouvons les traiter et nous présentons systématiquement les données de mixité sociale quand on révisé la sectorisation d'un territoire, mais ce n'était pas le cas au tout début.

**Réaction d'une participante :** Ces démarches s'inscrivent dans le temps long, on le voit à Paris, au Mirail on nous dit que depuis 15 ans des personnes se mobilisent sur le sujet, à Montpellier cela fait aussi des années que les habitants se sont organisés. Or on sait bien que quand on arrive dans une nouvelle commune et qu'on pose la question de savoir où sont les

écoles et les quartiers où il faut habiter, on a aussitôt la réponse. Le gros problème c'est la volonté politique à traiter ce problème de mixité. On redécouvre l'eau tiède. Il y a bien sûr un intérêt à ces études scientifiques. On met aujourd'hui beaucoup d'argent, d'énergie, de réflexion, on cherche à objectiver les choses, on s'appuie sur des cabinets, sur des scientifiques, mais le constat passe par prendre un cabinet des scientifiques, mais il est frappant de constater qu'on a laissé se dégrader la situation pendant des années.

### **Comment surmonter les difficultés à rencontrer certains publics?**

**Question :** Quel est le profil des parents d'élèves interrogés? Sont-ils inscrits dans des associations? S'agit-il de parents délégués? Vous avez parlé d'ateliers participatif, comment a été contractualisée cette participation?

**Florence AUBERT PEYSSON :** La participation des parents d'élèves dans les groupes de travail a été assez faible, y compris pour celui des représentants de parents d'élèves qui sont en principe plus impliqués. Face à cette faible mobilisation, il nous a semblé nécessaire d'aller faire une sortie d'école pour rencontrer les parents qui vont chercher leurs enfants et qui sont concernés, tous profils confondus pour leur expliquer notre démarche, pour les aider aussi parfois. Nous avons donc rencontré les parents devant le groupe scolaire. Certains avaient des idées très claires, d'autres ne savaient pas trop, car c'était nouveau pour eux d'être interrogés de cette manière. On a pris notre temps. On a présenté notre démarche. On est resté trois heures et on a pu échanger avec les uns et les autres sur différents sujets.

### **La nécessité de tenir compte de temporalités longues**

**Emmanuelle GUIILLARD :** Cheffe de projet démocratie participative au conseil départemental de Haute-Garonne. Quelle a été la durée de concertation? Quand on parle du conseil de vie collégienne, quel profil ont ces jeunes? Car souvent les parents se sentent concernés quand les jeunes s'impliquent dans ce type d'instance? Vous parliez de travail par groupes de pairs, est-ce qu'à certains moments il y a eu des croisements?

**Florence AUBERT PEYSSON :** La première concertation a commencé en 2018. En juin 2019 s'est tenue la réunion plénière pour clore cette première concertation. Ensuite a été mené un travail d'entretien avec les représentants des parents d'élèves élus, avec les élus de l'arrondissement et avec certaines associations pour prendre la température. Le travail «plus visible» pour les familles a malheureusement été perturbé par le contexte sanitaire, car on devait lancer la concertation en présentiel. Après un temps d'arrêt, nous nous sommes dit qu'il fallait absolument reprendre les échanges. On a relancé le processus en septembre 2020. Différents groupes de travail ont été réunis et nous venons juste d'aboutir sur le cahier de recommandations en ce début d'année 2022. Avec le contexte sanitaire, le processus a été beaucoup plus long d'autant, il y a eu des imprévus, avec la faible participation à certains groupes de travail, il a fallu réajuster notre méthode. Par ailleurs, les équipes pédagogiques et enseignantes se sont beaucoup mobilisées lors du contexte sanitaire et étaient fatiguées. Il était difficile de s'imposer vu leurs préoccupations. Enfin, nous avons pu croiser les regards entre les parents, les professionnels de l'éducation (enseignants et animateurs). Mais nous

n'avons pas pu faire le croisement avec les élèves. Maintenant il nous faut poursuivre sur la base du cahier de recommandations, en présentant tous ces éléments à l'ensemble des acteurs qui ont participé y compris les élèves, car j'ai été très surprise, mais la parole des élèves a été extrêmement riche et précieuse pour nous.

### **L'association Izard attitude de Toulouse : encourager les parents à agir**

**Yamina AISSA ABDI :** Je voudrais parler de la participation des parents. Nous avons créé notre association en 2013, car nous avons des enfants décrocheurs et qui ont sombré dans la délinquance. Donc on avait des parents en souffrance. On a d'abord fait un travail de soutien à la parentalité avec des groupes de paroles et une psychologue. Il y a eu en effet des assassinats et beaucoup de dégâts sur le quartier. On a voulu se monter en association, car on voulait aider nos enfants. Il a fallu d'abord faire ce travail avec les parents, puis on a créé un atelier d'aide aux devoirs en janvier 2020, car à la suite du travail effectué auparavant avec les parents, ils se sentaient assez forts pour s'occuper de leurs enfants. Ce sont donc les parents qui gèrent les séances d'aide aux devoirs. Notre projet a été présenté aux bénévoles. On a aussi des professeurs, des assistants vie scolaire et d'autres personnes dans l'équipe, mais ce sont les parents qui les ont sollicités pour venir nous aider. On a posé le problème ainsi : on s'inquiète pour nos enfants, on veut qu'ils réussissent et vous, vous allez nous aider. Ce sont les parents qui sollicitent, qui sont acteurs et qui veulent. En janvier 2020 nous avons créé l'atelier avec quinze enfants qui se demandaient pourquoi leurs parents ne les laissaient pas tranquilles. On a terminé avec quarante enfants en juin 2021. Et maintenant on a l'agrément Clas pour les quatre-vingts enfants que nous accueillons cette année, qu'ils soient scolarisés dans le primaire, au collège ou au lycée.

### **Faire la part de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas**

**Choukri BEN AYED :** C'est un problème dans ce pays, foncièrement républicain qu'il soit aussi compliqué de discuter et débattre sur la question de la mixité sociale. Je n'en ai pas parlé ce matin, mais j'ai découvert il n'y a pas longtemps qu'il y a des plaintes pour ségrégation qui ont été déposées auprès de la Cour européenne des droits de l'homme et les parents ont eu gain de cause. La jurisprudence européenne déclare très nettement que la ségrégation, ce qu'ils appellent l'éducation séparée, est illégale. Dans ce pays il y a une complaisance avec la logique ségrégative. La mixité sociale est inscrite dans un article de la loi de 2013 et dans le droit des institutions européens. On a parlé de volonté politique. Ce qui me pose problème, c'est qu'on ne parle pas de l'État ici. Or je pense que c'est à l'État de reprendre un peu les rênes à un moment, car on a une sorte d'archipelisation de cette politique au niveau des départements.

À Toulouse quand la concertation a commencé, le président Méric a dit qu'on pouvait discuter de tout, mais que la mixité sociale ce n'était pas négociable. À Montpellier, quand on essaye de travailler avec le conseil départemental et le ministère, ils nous ont dit vouloir parler de tout, mais sans revenir sur la sectorisation qui a produit la ségrégation. Donc on a là deux situations dissymétriques. À Paris, dans le 20<sup>e</sup>, j'en ai parlé avec la maire de l'arrondissement, la ville est confrontée à un mur et ne fait pas la mixité même s'ils ont essayé. On déduit d'une

concertation qui ne marche pas que les familles n'en veulent pas. Mais ce ne sont pas n'importe quelles familles, ce sont celles qui devraient accepter ce pacte républicain. Les enseignants n'en veulent pas. Les parents d'élèves qui subissent la ségrégation ne sont pas considérés comme experts alors qu'ils le sont. Car il ne faut pas oublier qu'avant tous les premiers bénéficiaires de l'école ce sont les élèves, et j'ai bien aimé ce que vous avez dit sur la richesse des contributions des élèves lors de la deuxième phase de concertation à Paris. Isabelle Bertolino le dit très bien dans son rapport, pour les élèves, la mixité ne leur pose pas vraiment problème. Ce sont des histoires de jeu d'acteurs. On connaît toutes les pressions qui pèsent sur le système éducatif, entre les représentants de l'enseignement catholique d'un côté, les grandes fédérations de parents d'élèves et les syndicats enseignants. Où sont les usagers? Ils arrivent souvent en queue de comète.

### **La concertation approfondie fonde plus solidement les politiques publiques**

**Nicolas LAMOUR** : Directeur en charge du projet éducatif et social, de la vie associative et de la participation citoyenne pour la ville de Cherbourg en Cotentin. Je voudrais revenir sur deux points qui m'ont interpellé dans les différentes interventions. D'abord la question du temps long. Effectivement consulter les parents ça prend du temps. Mais ça permet d'asseoir les politiques publiques sur des bases, sur des fondations plus solides que lorsqu'on les construit uniquement entre élus et techniciens. On parlait de l'acceptabilité. Le temps long permet aussi de travailler sur cette pédagogie et la façon dont on peut faire comprendre les enjeux à une population pas forcément au fait de ces questions.

Ensuite l'intervention au moment des sorties d'écoles. C'est un exemple, mais c'est aussi un vrai enjeu pour la participation citoyenne. On se pose toujours la question de la légitimité de ce processus de participation citoyenne. Est-ce que les gens qu'on a rencontrés sont représentatifs? Est-ce que l'échantillon est suffisamment qualifié pour être entendu? Mais aussi comment, en tant que pouvoir public, mettre en place des dispositifs pour aller vers les habitants, car on sait très bien qu'un certain nombre d'habitants, de familles, de parents, de citoyens, ne vont pas répondre aux invitations qu'on va faire et ne vont pas venir dans une réunion. Car participer à une réunion face aux institutions ce n'est pas forcément simple et très attrayant pour n'importe qui. Comment, mettre en place des outils qui permettent d'inverser les choses, d'aller vers ces populations dans l'espace public et recréer le débat public dans cet espace.

### **L'intérêt de se fédérer pour les associations**

**Hélio GONZALO** : Retraité, personne compétente mandatée par le conseil départemental au CDEN. Vous avez dit que la mixité était obligatoire, oui, mais parfois elle est irréalisable. Si dans ce département le président a dit qu'elle était obligatoire, c'est qu'il avait la volonté politique pour le faire. Ce n'est pas le cas partout. Ma seconde remarque concerne les associations de parents d'élèves qui se sont exprimées ici en tant qu'associations autonomes et non fédérées. C'est très bien ce qu'elles font, mais non fédérées, il ne faut pas laisser croire que les problèmes pourront se régler seulement par des associations de ce type. Je pense que les associations ont intérêt à se fédérer, parce qu'il y a des expériences locales qui

peuvent servir ailleurs et qu'il faut aussi avoir un rapport de force. On est plus forts quand on est plusieurs que quand on est une association locale un peu isolée.

### **S'appuyer sur les familles pour toucher les familles**

**Yamina AISSA ABDI** : Depuis 2017 notre volonté c'était de faire partie du groupe de travail sur le décrochage scolaire avec tous les partenaires éducatifs institutionnels. Concernant l'aller vers les habitants on faisait des réunions sur le quartier. C'est l'école qui venait sur le quartier. Je me souviens d'une réunion où intervenait la police. Il y avait un grand brouhaha et le principal se demandait ce qu'il se passait. On a retourné la situation en expliquant que c'est cette situation que vivent les enfants qui sont au collège, et s'ils arrivent fatigués à l'école c'est parce que le quartier est difficile. On a d'excellentes relations avec les écoles, avec les familles, on arrive à toucher les familles. Appuyez-vous sur les familles pour toucher d'autres familles et nous c'est comme ça qu'on arrive à toucher toutes les familles, des familles qui parlent aux familles.

### **A Rosa Parks aussi, la mobilisation des parents sur le temps long a produit des effets**

**Brigitte MORIN** : Présidente de l'association départementale des PEP 31, élue au CDEN depuis 2017, j'ai participé à toutes les réunions sur la mixité à la Reynerie et Bellefontaine, à toutes les réunions à côté du CDEN sur la mixité. Je suis une fervente partisane du projet, mais je me bats aussi pour un autre collège, car plusieurs REP + sont localisés au Mirail, mais il y en a aussi un au nord de Toulouse. C'est celui de mon quartier, de mes enfants. Il ne fait pas partie du même dispositif que celui mis en place pour le Mirail. Mais nous nous sommes battus également pour qu'on essaye de retrouver une mixité sociale dans ce collège. J'ai vu la différence quand mon premier enfant est entré dans ce collège, la mixité était faible, mais il y en avait. Je participais à énormément de conseils de classe. À l'époque de mon premier enfant, il y avait six ou sept élèves très bons, tirant les autres vers le haut. Quand mon dernier enfant est arrivé au collège, il n'y en avait plus que deux par classe.

Avec mon association de parents d'élèves, on a essayé d'agir, on a fait des manifestations, on a mis des banderoles devant le collège, on a essayé de se faire entendre. C'est vrai qu'on a eu l'appui du conseil départemental. On a organisé pas mal de réunions avec le conseil départemental. C'était en 2016, en même temps que les réunions pour Badiou et Bellefontaine. La décision a été prise de changer la sectorisation, de refaire intégralement le collège qui est en train d'être reconstruit avec les enfants qui sont dans des algécos. Cela prend forme, et vraiment quand on passe devant on ne le reconnaît plus, c'est superbe. Au niveau de la sectorisation, ce collège Rosa Parks, qui s'appelait auparavant Delalande a fait l'objet de modification de sa sectorisation. Les enfants qui provenaient du nord du secteur et qui venaient en bus sont maintenant scolarisés dans le collège de l'union qui est situé dans une commune limitrophe. Ce n'est pas encore une réussite. Il y a eu aussi la création d'une classe orchestre pour essayer d'attirer d'autres élèves, d'autres familles et pour essayer de retrouver cette mixité sociale, car Rosa Parks accueille 68 % de familles très défavorisées. Notre association continue à se mobiliser pour cette mixité sociale qui est bonne pour tout le monde, pour tous les enfants, pour toutes les familles et pour le vivre ensemble.

## **Les associations, un relais indispensable pour faire venir les parents isolés**

**Malika BENSOUICI :** Je voudrais insister sur la nécessité du temps long pour la concertation, pour que les gens s'approprient ce projet, car notre accueil est parfois de vouloir aller trop vite. La représentativité fait toujours question dans la concertation citoyenne. J'aime à dire que dans notre cas les résultats sont plutôt intéressants. Dans les quartiers plus favorisés, on ne rencontre pas vraiment de difficultés. Les invitations sont généralement bien relayées il y a du monde et généralement les gens qui ne sont pas contents sont présents. Cette année, pour travailler sur la sectorisation des deux nouveaux collèges, on s'est appuyés sur les partenaires associatifs en leur demandant de nous aider à mobiliser. Et nous avons été étonnés, car rien qu'à la réunion concernant Bellefontaine nous avons eu une centaine de mamans. Je dis maman, car à deux ou trois exceptions près les parents d'élèves présents étaient tous des mères de famille. Il faut dire aussi qu'on fait très attention aux horaires de programmation des réunions. Pour une réunion classique, on invite les gens à 18 heures, ce qui semblait convenir à tout le monde. Dans ce territoire là où certains parents sortent peu, et en discutant avec les associations on s'est adapté au temps de disponibilité des parents entre le moment où ils mettent le petit à l'école et avant la cantine. Il nous a manqué cependant une fraction de la population qu'on n'a pas pu toucher, ce sont les parents qui sont accompagnés par les services sociaux et qu'on a eus difficulté à toucher. Ce public est très isolé mis à part les contacts qu'il a avec les services sociaux que nous n'avons pas pu rencontrer. Mais l'appui des partenaires associatifs bien inscrits dans le territoire a fait venir des publics qui habituellement ne se sentent pas légitimes à participer à ce genre de rencontres.

## **Comment réduire les inégalités entre territoires si l'État ne joue pas son rôle?**

**Nadia BENTIRI :** Vous parliez tout à l'heure de transversalité et je salue le travail que fait la Haute-Garonne. Mais je pense que l'enjeu de l'avenir pour nos enfants devrait être d'abord la préoccupation de l'état français. Le pacte républicain devrait être le socle de base. Si après, localement car notre pays est ainsi organisé, un département, un conseil régional, une collectivité territoriale peut amener davantage tant mieux, c'est du bonus. Mais le socle de base devrait être le même partout. Ce n'est pas normal que ce ne soit pas universel. Nous ne devrions pas avoir à nous dire, «j'ai de la chance, je suis en Haute-Garonne, il y a un projet qui marche», ou «je n'ai pas de chance, je suis dans un autre département, je vais galérer avec les enfants et il faudra que je trouve d'autres stratégies en fonction de ce que je comprends, des projets que je peux avoir et des moyens qui sont les miens». C'est l'état qui devrait se ressaisir et donner les moyens d'agir. Une intervenante a dit qu'il n'y avait plus d'infirmières scolaires, que dans certains établissements il n'y a plus d'assistante sociale, plus de médecine scolaire. La communauté éducative est un tout pour accompagner et pour vraiment aider les enfants. Je suis très interrogative sur le fait qu'on attende uniquement des réponses de la part des initiatives locales, qui font qu'accroître les disparités sur le territoire national.

## **Poser la question de l'implication des pères**

**Mohammed AFFRI** : Chargé de mission politique de la ville au conseil départemental de Haute-Garonne. Je voudrais rebondir sur ce qu'a dit Malika Bensouissi. J'en ai été témoin à Albamainville, le levier associatif a été très important, car sans cette intervention il y aurait eu très peu de parents il faut le reconnaître. C'était aussi positif, car le fait qu'ils viennent et qu'ils s'expriment même si c'est d'abord sous forme de doléances, il y a quand même une communication qui manque tellement actuellement; donc ça, c'est un bon point. Il y a un sujet qui revient constamment sur la place prépondérante des mamans, et j'entends les mamans. Mais il faudra à un moment donné l'affronter, car il me semble que c'est un sujet tabou, c'est le rôle des pères, qui sont absents. Je ne tire pas de conclusion. Je pose un constat. Souvent les pères, dans les quartiers populaires, ne sont pas assez visibles. La parentalité ce n'est pas que les mamans même si elles ont en première ligne. C'est un sujet dont j'espère qu'on l'abordera plus tard, car il était aussi absent de la table ronde ce matin. C'est dommage, car c'est une réalité criante. Bien sûr l'état, les collectivités locales, la puissance publique doivent intervenir, mais le sujet de l'implication des citoyens, des parents et donc des pères doit aussi être posé. Ceci dit je voudrais rajouter qu'il y a de très belles réussites dans les quartiers «politique de la ville» dont on ne parle pas assez.

## **Associations fédérées ou associations autonomes : tous ces acteurs sont légitimes**

**Najat BENTIRI** : Concernant les dispositifs de participation, il faut aussi constater qu'il y a une institutionnalisation de la participation. Concertation, conférence, on utilise les codes des institutions et on demande aux habitants de s'adapter. Il faut donc réfléchir à cette forte institutionnalisation. Ensuite à propos de la légitimité, il a été dit qu'il fallait se fédérer. Pourquoi à partir du moment où un groupe de parents se constitue en association, revendique son autonomie et son indépendance, pour quelle raison on ne lui accorde pas de crédit alors qu'elle se bat pour l'intérêt général dans son territoire. En fait on ne devrait pas faire de distinction entre la PEP, La FCPE, l'association des parents d'élèves de quartier. Il y a un changement de regard à porter sur la légitimité de toute action collective. En France on a un souci avec l'action collective. On est dans le rejet du conflit alors que le conflit démocratique peut être sain quand il permet la confrontation des idées et des points de vue. Aujourd'hui on a de moins en moins d'espaces qui le permettent. En tant que professionnelle intervenant dans ces territoires, je me rends compte que c'est dans des temps informels construits avec les habitants que j'apprends, que je m'enrichis, que je saisis les problèmes. Là ça participe en fait. On se plaint de la faible participation, mais le fait de ne consulter que les parents d'élèves délégués est discutable en termes de représentativité. Il faut donc multiplier les modalités de prise en compte de cette participation.

**Hélio GONZALO** : Je n'ai pas dit tout à l'heure qu'une association de parents d'élèves locale n'avait pas de légitimité. Bien sûr qu'elle en a une, et elle doit peser. Mais j'entends autour de la table l'idée que le fonctionnement du système éducatif est un problème national. C'est pourquoi il me semble utile de rappeler que quand on est fédéré, on est plusieurs, on a un rapport de force, on peut se faire entendre et on peut tirer profit de ce qui s'est passé ailleurs parce qu'on est dans la même fédération et on peut tirer avantage de la situation.

## **Il n'y a pas une seule façon de vivre et faire vivre la participation**

**Maryan LEMOINE :** Nous avons évoqué la participation des parents à la discussion, à la réflexion, à l'étude des choix possibles, à la décision peut-être même. Mais en constatant que cette participation n'est ni simple ni acquise d'emblée. Des médiations sont nécessaires : des familles pour parler à d'autres familles et les faire venir. Aller vers certaines et certains. Trouver les pères... C'est devenu un élément récurrent des discours et des préconisations institutionnels et politiques que d'envisager et de susciter la participation des gens, des citoyens, en l'occurrence, ici celles des parents afin sans doute de les intéresser, de les mobiliser, peut être aussi d'asseoir la légitimité de ce qui est projeté et devrait se déployer. Que les parents soient parties prenantes, prennent part aux discussions, prennent leur part de ce qui peut aider à mettre en pratique. Cela a été évoqué à plusieurs reprises par différents participants. Mais encore faut-il définir des modes de participation. Cela pose en effet la question de ce qu'on entend par participation. Dans une société comme la nôtre, il n'y a pas une seule façon de définir la participation, il n'y a pas une seule façon de la vivre et de la faire vivre. Qu'est-il attendu de cette participation? La présence, le témoignage qui pourraient contribuer à légitimer une démarche? La concertation qui viserait à consulter et amender si nécessaire? L'élaboration partagée et le partage des décisions qui rendraient effectives des formes de participation et contribueraient à alimenter une co-construction? Il y a là des questions fondamentales qui sont aussi celles des modalités de prise de parole, des modalités de concertation, des modalités d'élaboration de la décision, qui n'ont pour l'instant été qu'effleurées par chacun des intervenants, mais aussi à travers les échanges. Ce sont donc des questions que nous aborderons demain où nous devons, non pas revisiter le logiciel de la participation et de la place accordée aux familles, mais contribuer à définir, autour du thème qui est le nôtre, ce que devrait être une politique de mixité pour la réussite de tous les enfants de la République, accordant toute sa place à la participation effective des parents.

### **Deuxième séquence**

#### **Une lecture analytique des échanges**

**Maryan LEMOINE :** Nous l'avons entendu à plusieurs reprises hier. La question de la mixité sociale à l'école soulève de nombreux enjeux et même si le volontarisme politique s'affirme, tout ne se met pas en ordre de marche sans tâtonnements, incertitudes, résistances et rejet parfois. Le travail d'explication, les rencontres, les débats, les échanges multiples contribuent sans doute à lever des freins, mais il a été à plusieurs reprises signalé combien cela est difficile et implique un travail en profondeur notamment en direction des familles ou avec les familles et les parents. Si la participation de ces dernières est souhaitée et si des actions sont menées en ce sens, nous avons pu en effet constater dans les différents exposés qu'il n'est pas toujours possible de les voir s'emparer de ces questions. Enjeux de forme, enjeux de fond? Des parents vont au-devant d'autres parents, des acteurs sont chargés de tricoter cette relation de confiance et de faciliter l'accès à la parole et aux discussions, mais parfois leur présence et leur participation sont considérées comme insuffisantes, décevantes, ou plutôt,



elles ne permettent pas de garantir que toutes les familles aient voix au chapitre et puissent être éventuellement entendues. On nous a parlé de certaines d'entre elles, qu'il est difficile d'atteindre, de faire venir, qui peut-être n'ont pas confiance, ou laisse d'autres s'emparer de leur sentiment et parler à leur place. On nous a parlé de pères peu nombreux, peu présents, voire même absents...

Comment envisager cela? Des choses semblent progresser, mais pas au même rythme, ni pour toutes et tous. S'agit-il de rénover les modes d'animation, de créer des formes inédites de participation? Un certain nombre de techniques, de méthodes, de démarches ont été exposées. Ces techniques, ces méthodes, ces démarches ont permis parfois de noter qu'avec certaines familles ça marchait bien, mais qu'avec d'autres il fallait déborder ces techniques et ces démarches pour développer ce qu'on appelle l'aller vers, c'est-à-dire faire sauter les cadres. La question avait d'ailleurs été évoquée hier matin, cela marche mieux avec les élèves qu'avec les parents. Mais peut-être que les élèves sont davantage acculturés à ces formes de concertation pensées sur le modèle de l'école et sur le modèle très institutionnalisé. Peut-être que pour certaines familles, ça marche autrement. Des récits ont été faits en complément qui disaient que c'était hors des temps prévus pour les concertations que s'échangeaient beaucoup de choses. Plusieurs exemples ont été cités comme ces adultes relais ou ces associations relais qui sont allées au-devant des familles pour les ramener dans des concertations. Donc il faut se poser la question, non pas de la validité des méthodes, des techniques et des démarches qui sont utilisées, mais se poser la question de savoir s'il n'y en a pas d'autres.

Il a été évoqué hier l'intervention de l'éducation populaire, et plusieurs propositions ont été faites. Est-ce qu'au-delà de cela et de ce qu'on pratique ordinairement il n'y pas des choses nouvelles qui, de façon très pratique, peuvent aider, voire même des choses qu'on peut envisager qui sont des adaptations ou des ajustements de ce qui a été exposé en tenant compte y compris des limites et des écueils que les expérimentateurs ont pu rencontrer en situation. Enfin la question des temporalités apparaît comme un élément majeur. C'est sur le temps long que ces choses s'élaborent et qu'elles produisent des formes de concertation et d'élaboration plus poussées. Ce temps long c'est le temps qu'on s'accorde quand on engage des démarches de concertation, mais c'est aussi le temps qui est accordé dans le cadre du déploiement des politiques publiques territorialisées, dans le cadre aussi de la capacité que différentes institutions ou différents acteurs de ces institutions s'autorisent à prendre d'abord, pour laisser ainsi le temps afin que les choses se déploient au niveau du terrain.

L'importance de ces questions de temporalité nous ramène enfin à quelque chose qui était dans le titre de notre atelier et qui a été évoqué un peu hier soir. Il s'agit de cette question de l'expertise. Où est l'expertise? Qui sont les experts? Dans la vision très relayée par les médias ou le discours public habituel, les experts seraient d'un côté et les autres, les gens ordinaires, les élèves, les parents, les travailleurs, éducatifs, sociaux, scolaires... seraient là pour se nourrir de leur expertise. J'ai une position opposée à cette idée, affirmée d'un point de vue épistémologique. Les experts. e. s du quotidien, ça existe. Les experts. e. s d'usage ça existe. Les gens ont souvent une très fine connaissance et une grande capacité d'analyse des situations dans lesquels ils sont engagés. Mais par contre ils n'ont pas toujours les moyens

et les occasions d'exprimer leur expertise. Ils sont souvent des experts qui s'ignorent dans leurs expertises et qui ignorent les expertises des autres, de leur, voisin, de leur collègue, de leurs pairs. Certains dispositifs ou certaines dispositions peuvent les aider à dire leurs expertises, à les expliciter, les contextualiser et dans le même temps les appréhender mieux et les incarner davantage. On en revient en boucle à la participation et à la définition même que l'on accorde à la participation et l'intérêt qu'il y a à la penser d'ailleurs peut-être plus comme une modalité que comme une finalité. Ce que j'ai proposé, ici, lors de cette reprise des exposés et échanges d'hier n'est ni un cadre ni une feuille de route, c'est une lecture un peu analytique de ce qui est ressorti de notre séance. D'autres thématiques ont pu être abordées hier, c'est maintenant à nous de décider collectivement de ce que nous devons mettre en exergue.

### **Distinguer la démocratie ascendante et la démocratie descendante**

**Choukri BEN AYED :** Ce compte rendu en quatre points est bien structuré, mais je voudrais donner mon avis en matière de démocratie participative et de participation. L'analyseur serait de différencier démocratie descendante et démocratie ascendante. Ce n'est pas la même chose. Est-ce qu'on convoque les gens à participer dans un cadre prescrit, délimité et institutionnalisé? Et on sait tous, il ne faut pas se mentir, que ce modèle de participation, les conseils citoyens ou autres sont plutôt des instances de validation de décisions déjà prises. C'est extrêmement rare qu'elles puissent rectifier des décisions. Pour le coup, l'habitant ou l'utilisateur est plutôt là comme caution. C'est la confusion entre concerter et informer. On informe de décisions déjà prises en appelant cela concertation. Maryan Lemoine a raison ce mot de concertation est un peu valise, mais déjà si on dit ascendant ou descendant ce n'est pas la même chose. Pour le cas montpelliérain, il y a cette problématique qui est importante. Julien Talpin a écrit un bel article dans *Métropolitiques* sur ce qu'il appelle «la répression à bas bruit» des mobilisations collectives dans les quartiers populaires<sup>11</sup>. Lorsque ce sont les habitants, les usagers eux-mêmes qui veulent avoir un dialogue avec les institutions donc quelque part dans le modèle ascendant et maîtriser le cadre, la réponse institutionnelle type, c'est plutôt la répression à bas bruit. Cela ne veut pas dire qu'on envoie la police. Cela veut dire qu'on ne vient pas, ou bien on vient et on dit on en discutera dans le prochain comité de suivi, dans le prochain comité local et, à la fin, la parole citoyenne s'est diluée et réappropriée dans un modèle plutôt descendant.

### **Des modalités de concertation encore perfectibles**

**Fadela MILLET :** Je vais rebondir. Il ne faut pas tromper les gens vous avez raison. Quand on concert, on concerte réellement, quand on doit informer et uniquement consulter on informe et on consulte. Nous c'est ce qu'on a fait en matière de mixité, on a consulté les gens on ne les a pas concertés. Car parfois on n'a pas le choix, car le modèle fait que de toute façon, on n'a rien à concerter, mais par contre on a besoin de recueillir les avis pour faire bouger un peu les lignes. Par contre il faut soigner l'information et des fois on donne une

---

<sup>11</sup> [Julien Talpin](https://metropolitiques.eu/Une-repression-a-bas-bruit-Comment-les-elus-etouffent-les-mobilisations-dans.html), « Une répression à bas bruit. Comment les élus étouffent les mobilisations dans les quartiers populaires », *Métropolitiques*, 22 février 2016. URL : <https://metropolitiques.eu/Une-repression-a-bas-bruit-Comment-les-elus-etouffent-les-mobilisations-dans.html>

information un peu tronquée et pas toute l'information en prétextant que les gens ne vont pas comprendre et c'est dommage. Car sur ce dossier-là, je vois le travail que mes collègues font pour du découpage scolaire, pour calculer des temps de transports et mettre en place une sectorisation des écoles qui prenne en compte le fait que les enfants aient le temps de rentrer pour manger chez eux. Il y a un gros travail fait sur la sectorisation et je trouve que ce n'est pas suffisamment abordé et expliqué aux personnes, car je crois que quand on explique, les gens comprennent et la concertation est plus apaisée. Or il y a des informations qu'on n'a pas données sur les IPS par exemple. On a eu énormément de questions par rapport à ça.

Il faut faire attention, car nous, nous avons mis des mois pour travailler ces questions et en deux heures de temps on veut que les gens se positionnent sur une cartographie, sur un découpage et je trouve que ce n'est pas correct. La démocratie participative ça demande du temps. Parfois on a aussi des contraintes politiques, mais il faut faire attention, car ce qui est au départ une bonne intention peut complètement dévoyer le projet. On a tendance à ne pas assez soigner l'information. On a fait des choses que je trouve inentendables avec des PowerPoint présentés de très loin avec des couleurs où les gens n'arrivent pas à se situer, avec des postures de sachant suffisantes par rapport aux gens, on va vous apprendre comment on travaille. Je caricature un peu, mais c'est vraiment. C'est dommage parce qu'on a eu aussi des propos inacceptables de certains parents «la racaille va venir sur nos territoires «nos enfants vont être en échec scolaire» «on va être obligé de déménager». Face à ces propos inentendables à notre époque, on ne soigne pas assez l'information. On n'a ainsi pas suffisamment travaillé avec l'éducation nationale pour qu'il y ait une représentation de la réussite scolaire, de l'impact positif sur ces enfants. Je suis un peu agacée, car on passe tout de suite à la concertation en oubliant toutes les phases préalables de la démocratie participative.

### **Participation implication? participation adhésion? Soutien au pouvoir d'agir?**

**Maryan LEMOINE :** C'est pour cela que je souhaitais qu'on en discute, j'avais pointé ascendant descendant, mais les modalités ne sont pas de même nature. On parle de modalités, et de démarches techniques, mais peut-être même qu'entre ascendant et descendant les finalités ne sont pas les mêmes. Personnellement je pense que la concertation et la démocratie participative visent autre chose que lesdites concertations et démocratie participative. Mais parfois on l'entend ainsi : si on a concerté, si on a réuni, alors on a réussi. Ça dépend de ce qu'on entend par participation. Est-ce que c'est une participation implication? Est-ce une participation adhésion sur des positions déjà prédéfinies? Est-ce une participation qui vient soutenir le pouvoir d'agir potentiel des acteurs dans les institutions et en dehors des institutions, y compris d'acteurs qui sont impliqués à plus d'un titre, qui portent plusieurs casquettes? Rappelons cependant que si l'on porte différentes casquettes on n'a cependant qu'une seule tête. Il peut alors exister des conflits divers entre les identités que l'on porte et cela peut avoir un effet sur ce que certains mettent en jeu au cours de réunions. Ils peuvent ainsi avoir une influence détournée, cachée, concernant ce qui est discuté. Être représentant de parents d'élèves et par ailleurs élu, ou bien être prof, et parent d'élèves peut amener à des discours et des positions qui ont parfois fait l'économie de la mise en discussion et du débat avant que d'être affichée. Qui parle ? Au nom de qui, et de quoi? Cela contribue-

t-il à la participation des parents, de tous les parents? Certaines choses ne sont pas toujours clarifiées. Enfin, est-ce que c'est une participation démocratisation, au sens où des éléments sont portés à la connaissance de toutes et de tous, partagées et discutées pour être appropriées et menées à des décisions prises en commun? Mais on sait qu'il n'y a pas toujours une réelle volonté de se soucier d'informer les gens, les citoyens. Il n'y a pas toujours cette considération pour le soin à apporter à l'information. Or, si l'on veut accompagner les personnes et contribuer à les former à une manière de concevoir et de penser, avant de leur demander de se positionner, on est alors dans ce qui a été dit hier, par notre collègue de Cherbourg, face à cette nécessité de prendre en compte les temporalités, le temps long. Il y a des décantations successives, nécessaires. Sinon on ne pourra pas aller plus loin, il y aura toujours des sachants et des gens qui seraient considérés comme ignorants des choses ou de certaines subtilités et qui seraient alors potentiellement, toujours soumis à devoir être éclairés.

### **Tenir compte des différents profils d'habitants**

**Kheira AYACHE** : Je suis habitante du quartier. Je représente vraiment la matière première de ce chantier. Je suis au cœur de cette expérience et la question que je me pose toujours c'est quel profil des habitants cible-t-on quand on parle de cette participation démocratique et surtout d'échanger avec ces gens, car la population dans un quartier comme le Mirail est très hétérogène. On va se retrouver avec plusieurs profils. Si je parle avec des femmes allophones ou primo-arrivantes, ce n'est pas que ces échanges ne les intéressent pas, mais elles ont d'autres priorités. D'autres viennent de territoires où se déroulent des guerres, où on ne connaît pas le fait de vivre en paix, et le fait que leur fils soit déjà scolarisé dans une école c'est beaucoup pour eux. Pour d'autres encore, la majorité vient de pays où il n'y a pas cette démocratie et parfois quand je parle avec des femmes pour leur dire allez, venez, il y a le conseil citoyen pour parler, elles éclatent de rire «tu penses vraiment que pour faire une loi, on va te demander à toi ton avis»; et ne croient pas ce que je leur dis. Beaucoup d'habitants de quartier ne connaissent pas ce que vous dites de la démocratie participative.

Il faut vraiment prendre conscience de ça. J'ai beaucoup réfléchi à l'atelier d'hier, car je suis arrivé en France en 2006 et ma première ville adoptive c'était Montpellier et le quartier du Petit-Bard. En arrivant là-bas, de 2006 à 2013, il y a ce froid, il n'y a pas cet échange entre les élus, la politique et les habitants du quartier au point que ne connaissant personne d'autre que mon mari je lui ai dit-je préfère retourner chez moi parce que je n'ai pas senti que j'étais la bienvenue. En arrivant à Toulouse à Bellefontaine, pour moi, rien n'a changé. Je quitte un quartier défavorisé pour me retrouver dans un autre quartier défavorisé. Mais dès mon arrivée, j'ai été surprise. Il y a ici une ouverture d'esprit à Toulouse que je n'ai pas eu à Montpellier au Petit-Bard, pour ne pas dire tout Montpellier. J'ai eu ce sentiment qu'il y a une certaine accessibilité aux élus. Étant parent élue depuis 2006, j'ai fait l'expérience à Montpellier et à Toulouse, chaque fois que j'envoie un mail j'ai toujours un retour ici à Toulouse, mais à Montpellier j'étais toujours ignorée.

## **À Toulouse, cette expérience m'a encouragé à m'impliquer**

C'est cette expérience qui m'a encouragée, qui m'a motivée à m'impliquer puisque finalement je peux devenir une citoyenne française, je peux exprimer mon point de vue, je peux me retrouver dans des réunions avec des gens, des décideurs tout simplement. Ce qui m'a frappé dans cette expérience à Toulouse, de 2013 à 2017 j'étais à Bellefontaine. À Bellefontaine c'était un quartier très animé, car il y a des associations qui sont là. Je parle en tant que parent d'élève, que maman et de 2013 à 2017 j'étais bien accompagnée, j'étais rassurée. Chaque fois qu'il y a quelque chose qui ne va pas, que je ne comprends pas il y a toujours pour moi non pas une association, c'est comme une véritable maison pour tous comme on dit à Montpellier, une maison dans laquelle je peux aller à n'importe quel moment pour poser des questions sur ce que je ne comprends pas ou si tout simplement je suis fatigué de ma journée je peux aller pour m'exprimer. Malheureusement en 2017 j'ai déménagé à moins de deux kilomètres mon ancien logement et là où je suis j'ai le sentiment d'être retourné au Petit-Bard. Je suis toujours au grand Mirail, mais c'est la même chose qu'au petit Bard, quelques immeubles entourés par des copropriétés, des quartiers résidentiels, et avec un autre profil de populations, de nouveaux arrivants, des demandeurs d'asile, qui ne savent même pas s'exprimer même pour demander un papier, car c'est très compliqué pour eux.

## **Croire aux gens et dire qu'on peut arriver ensemble**

C'est pourquoi je tiens à souligner l'importance des associations relais dans les quartiers, car dans le quartier où je suis maintenant il y a qu'un centre social qui a été caillassé, qui n'a pas été bien accueilli depuis son implantation en 2017 dans ce quartier et qui n'arrive pas à attirer ces gens. Du coup, lorsqu'on organise un petit café des parents, il n'y a aucun parent, car ils n'y croient pas. Ce qui m'a aussi frappé dans cette expérience là où je suis, je retrouve un autre profil, ce sont des habitants du quartier, qui se représentent comme enfants de français, ils sont nés en France ou ont grandi en France, ils ont fait leurs études en France, ils connaissent le système scolaire, mais ont un discours vraiment anti-républicains. Ils ont une certaine crédibilité dans leurs propos, car ils se représentent comme s'ils étaient les enfants perdus de cette France et du coup beaucoup d'habitants se replient sur eux-mêmes en disant «je ne vais pas au conseil citoyen, car on se retrouve seulement avec les représentants des quartiers résidentiels autour» et on se retrouve seulement à un ou deux parents d'élèves habitant vraiment le quartier et qui vivent les problèmes au quotidien. Si on veut vraiment impliquer ces habitants, la première des choses est de savoir s'il y a une volonté politique de vraiment vouloir impliquer ces gens, croire en eux et dire qu'on peut arriver ensemble. Malheureusement, on ne voit pas ça tous les jours et c'est ce qui crée cette fracture avec les habitants du quartier.

## **S'adresser aux personnes qui ne croient plus à la République pour éviter qu'elles ne fassent bloc**

**Maryan LEMOINE :** Vous avez dit que les personnes dont vous parlez à la fin de votre propos ne croient pas ou plus à la République. Elles sont plutôt dans le repli. Ensuite vous avez

terminé en disant qu'il y a une volonté politique d'impliquer ces personnes. Alors cette volonté politique concerne-t-elle l'ensemble des personnes ou surtout ces personnes-là?

**Kheira AYACHE :** C'est surtout ces personnes. Je ne suis pas sociologue, mais depuis trois ans je trouve que c'est un phénomène qui prend de l'ampleur et il faut faire attention. C'est comme si on recréait un État à l'intérieur de l'État et ça fait peur. Malgré les propositions faites, ils refusent tout en bloc, même de venir discuter.

**Maryan LEMOINE :** Est-ce que ce blocage ou ce refus s'exprime toujours de manière individuelle et atomisée? Ou au contraire pourrait-on dire, qu'en même temps qu'ils bloquent, ils font bloc?

**Kheira AYACHE :** Tout dépend de la concentration de ces personnes. Là où je suis, c'est tellement concentré qu'on peut dire qu'ils font bloc. Quand les personnes sont plus isolées, elles ne vont pas s'exprimer ouvertement.

### **Le rôle décisif des élus dans le blocage ou l'ouverture de la concertation**

**Nicolas LAMOUR :** Je voudrais rebondir sur les propos concernant la participation, moyen ou finalité. Dans beaucoup de nos politiques publiques et la façon dont on les met en œuvre, c'est le plus souvent un moyen au service d'un projet. Ça permet de faire valider un projet. Mais j'ai vécu aussi, avec des orientations politiques très différentes, une expérience catastrophique qui m'a marqué à Limoges sur le quartier de Bouvreuil où l'on était clairement dans une tentative de la municipalité de faire valider un projet qui était à contrecourant complet de ce que les habitants souhaitaient et voulaient mettre en place, à la suite de la fermeture du centre social et en vue de sa réouverture. La CAF et les services de l'état ont poussé la ville à conduire un diagnostic avec un bureau d'étude qui a travaillé pendant plus d'un an avec les habitants pour s'entendre dire à la fin par une directrice générale adjointe de la ville qu'ils n'en avaient rien à faire, car ce n'était pas ce qui avait été décidé donc en fait que tout le projet des habitants serait mis à la corbeille et que la ville allait faire ce qu'elle avait décidé au départ. Là, typiquement dans le cadre décisionnel dont on parlait précédemment, pourquoi aller dans la concertation si on sait que ce qui va être dit ne sera pas écouté.

À l'inverse et c'est ce qui m'a fait traverser toute la France de Toulouse à Cherbourg, j'ai vu aussi des équipes municipales qui ont une vraie la volonté de travailler avec les habitants et toujours. En tant que bureau d'étude, j'ai accompagné la ville de Cherbourg qui a la particularité d'être une commune nouvelle par fusion de cinq communes avec des politiques publiques complètement différentes construite à l'échelle de chacune de ces cinq communes historiques. Il y avait donc la volonté de construire une culture commune à la fois entre les élus, mais aussi entre les habitants. La ville a donc lancé un processus de concertation poussé. On y a travaillé pendant plus de deux ans pour associer les habitants à la construction d'un projet éducatif et social local, et aujourd'hui, il y a eu les élections municipales entre temps, 90 % du projet de mandat repose sur ce projet social là. Dans ce cas on est plutôt avec des élus qui ont été à la rencontre des habitants, des acteurs pour entendre quels étaient

les besoins, en ne se contentant pas de plaquer ce qu'ils envisageaient pour la commune nouvelle, mais d'aller vers les habitants pour savoir ce qu'ils en attendaient de cette commune nouvelle. Aujourd'hui le projet éducatif et social se met en œuvre et, sans minimiser les résistances dans l'administration, il a réellement retransformé à la fois les ambitions de la ville, mais aussi les méthodes de travail. Ma direction qui comprend la participation citoyenne vient de ce projet-là. Toute la politique de soutien à la vie associative vient de ce projet comme la question de la proximité, de l'accès au droit. Tout ça pour revenir au fait que c'est souvent un moyen, mais derrière il y a aussi une finalité pour les élus de Cherbourg, c'est de faire en sorte que les citoyens à travers ces processus commencent à trouver d'autres manières d'exercer leur citoyenneté.

### **La temporalité des parents n'est pas celle des institutions**

**Jérôme DECUQ :** Pour rebondir sur la temporalité et ce sujet des concertations en matière de mixité. On peut se dire que pour faire bouger les choses en politique il faut penser à long terme, planifier doucement sans tout vouloir bousculer car on risque de tout perdre. Mais c'est un sujet que les parents d'élèves ne voient pas de la même façon. Car ils ont un enfant en CM2 et c'est l'année prochaine en sixième que se dessinera son avenir, et cette temporalité est immédiate. C'est pour cela que tout cela prend tant d'importance et qu'il y a de telles réactions. Effectivement on a entendu des choses pénibles à entendre dans beaucoup de concertation. Il y a une réaction épidermique de certains parents, car il y a la pression du diplôme en France et cette temporalité longue nécessaire certains parents ne veulent pas l'entendre. On ouvre la concertation et il y a effectivement un mélange entre informer, mobiliser des gens sur un sujet essentiel et à la fin il y a une carte à tracer, il y a de la sectorisation, et il faut faire des compromis, car les familles ont des intérêts divergents. Le grand problème de la ségrégation est que chacun joue pour soi alors qu'on pourrait faire tellement mieux tous ensemble. Mais tant que ce n'est pas organisé pour tous chacun s'organise dans son coin.

L'expertise n'est pas également répartie dans les familles, certaines sont capables de faire des sondages dans le quartier de retourner les statistiques produites par le conseil départemental pour dire qu'il ne faut pas le faire avec des argumentations très précises. Pour le coup c'est un peu violent, car ils disent «on vous a apporté d'excellentes raisons de ne pas faire ou de faire autrement, pourquoi ne nous écoutez-vous pas, ce n'est pas une concertation, on tourne en rond». À la fin ce qu'ils demandent c'est de ne pas avoir moins que le voisin. Donc, demander à des citoyens de venir participer pour aider à prendre une décision qui de toute façon ne sera pas parfaitement juste. Ce qui a été très bien à Toulouse, c'est que le Conseil départemental a clairement dit que ce qui n'était pas négociable c'est que ce soit plus mixte que cela ne l'était avant, mais que la discussion restait ouverte sur certaines choses comme les temps de transports. C'est un cadre nécessaire, mais à chaque fois on bute toujours sur le même écueil. Si le collège voisin n'est pas concerné, on se comparera à lui et cette temporalité fait qu'on croit qu'on peut agir y compris contre ses valeurs. Le phénomène de dissonance cognitive en matière de mixité est réparti autant parmi les familles que chez les enseignants. D'où l'importance de la volonté politique et de l'établissement d'un projet global à la bonne échelle qui pour moi est plutôt la métropole, car

dans les zones non métropolitaines il n'y a pas trop de problèmes. Par contre à l'échelle d'une métropole, tant qu'on n'implique pas l'établissement d'à côté on se retrouve avec des concertations biaisées, mais qui peuvent vraiment mobiliser, car à travers cette question de mixité c'est la société qui risque de se déconstruire dès l'école. Donc il faut bien comprendre cette temporalité courte pour les parents, qui ne peuvent s'engager eux-mêmes que le temps de la scolarité de leurs enfants, avec les problèmes de relais ensuite pour la construction d'un discours fédérateur.

### **Apporter aux gens des choses qu'ils ne connaissent pas**

**Hélio GONZALO** : Je voudrais insister sur trois points. D'abord sur la démocratie participative, c'est quelque chose de bien, mais délicat à pratiquer. Il faut faire attention à ce qu'elle parte de ce que chaque individu apporte, mais pour aboutir à un tout qui corresponde à tout le monde et on peut être confronté ici ou là à des enjeux communautaristes qui peuvent perturber la démocratie participative. Ensuite la chronologie dans la démarche. Dans l'Information, il y a s'informer, mais aussi se former. On s'informe en allant voir ce qui se passe, en prenant la mesure des besoins, etc., mais aussi en apportant aux personnes sur le terrain les choses qu'ils ne connaissent pas forcément, la loi, l'éducation nationale. Il faut conjuguer ces deux démarches pour aboutir à un projet.

Enfin la temporalité. Il n'y a pas une temporalité, mais des temporalités en fonction du projet que l'on a et que l'on conduit. Le projet mené dans le département est d'une temporalité que je qualifierai de mi-longue, sur quelques années. Il peut y avoir des projets plus courts et des projets plus longs. Je définirais cette action comme une démarche de réparation. On fait un constat qui nécessite une réparation du système pour améliorer la diversité et la mixité sociale. Si on voulait aller plus loin dans la temporalité, on pourrait reprendre ce qui a été dit hier sur l'interférence, l'interaction entre l'urbanisme et l'éducation. La temporalité serait alors beaucoup plus longue, car on n'est plus dans la réparation, mais dans la construction de quelque chose de nouveau, en définissant ce que devrait être l'école de la république dans l'urbanisation d'une agglomération.

### **Si la participation fait sens, les gens viennent**

**Najat BENTIRI** : Merci pour le regard comparatif sur Montpellier et Toulouse, car comment parler de démocratie participative quand il y a un déni de la citoyenneté de certains habitants. L'expérience que vous en avez faite est encore perceptible. Car je l'ai dit au Petit-Bard il a fallu bloquer l'école pour ouvrir le dialogue avec les institutions. Les mamans du Petit-Bard pensaient fermer l'école un jour. Il a fallu dix-sept jours de blocage, elles en pleuraient, pour juste ouvrir le dialogue avec les institutions. Donc il ne faut pas être dupe, la participation est-elle une participation/communication? Est-ce qu'on souhaite mettre à niveau les habitants par rapport à l'action publique? Mais on doit alors fixer clairement les objectifs. Pour qui? Pour quoi? Est-ce que l'expertise citoyenne est importante ou pas? Est-ce qu'on est prêt à co construire? On parle de pouvoir. Les habitants des quartiers populaires ne votent pas. Il y a des politiques clientélistes qui sont bien réelles et plus ou moins marquées en fonction des



territoires. C'est une réalité qui doit être questionnée quand on parle de démocratie participative.

Ensuite il faut clarifier à quoi sert la participation, quels en sont ses effets concrets. Si la participation fait sens, les gens viennent. Si tout est décidé, s'il suffit juste de valider il ne faut pas s'étonner que les gens ne viennent pas. Mais est-ce qu'on va prendre en compte les savoirs d'expérience de ces habitants, est-ce qu'ils sont importants pour prendre des décisions politiques sur ces territoires. C'est le lien entre la participation des habitants et la décision qui va être prise qui peut en faire des acteurs du changement. Va-t-on permettre que les habitants soient des acteurs du changement ou pas? Ce sont toutes ces questions qu'il me semble important de poser dans cet atelier à travers les préconisations qui pourraient être faites.

### **La démocratie participative, c'est l'affaire des collectivités, l'éducation nationale n'en a pas la culture**

**Choukri BEN AYED :** Je voudrais remettre quelques éléments en perspective. Dans ma conférence d'ouverture, j'avais dit qu'initialement je n'étais pas favorable pour que ce soient les départements qui soient chef de file des politiques de mixité, pour deux raisons. J'avais la crainte que ce ne soit pas une politique nationale et ça s'est vérifié. Car sur cent-un départements, on n'en comptabilise réellement que quinze pour mener des actions. Mais j'étais aussi réticent, car je craignais qu'on rajoute des couches au mille-feuille territorial. J'ai ensuite changé d'avis. Pas totalement, mais quand même j'ai changé d'avis en raison entre autres de la démocratie participative telle qu'elle s'est pratiquée à Toulouse. Car les Toulousains sont quand même assez modestes, mais il ne faut pas oublier qu'à l'origine leur projet, c'était l'appariement d'un collège favorisé avec un collège défavorisé, et à la fin de la concertation c'est devenu un projet différent qui se réalise aujourd'hui. C'est un rare cas où la concertation a abouti à une inflexion du projet et il faut le dire. Mais surtout et on n'en a pas parlé, la démocratie participative même s'il faut l'améliorer, car elle n'est pas parfaite, c'est l'affaire des collectivités territoriales or en matière scolaire l'institution qui a le dernier mot c'est l'Éducation nationale.

Or ce n'est pas du tout dans la culture de l'Éducation nationale de faire de la démocratie participative. C'est un problème de fond. Excusez-moi d'enfoncer des portes ouvertes, mais ici personne ne représente l'administration de l'Éducation nationale. Je ne sais pas si dans les réunions de concertation certains venaient ou pas, mais on a affaire à un vrai problème, même si ici l'académie est un peu atypique. Lors d'un colloque international avec des collègues québécois, ceux-ci nous disaient difficilement comprendre le système d'organisation français, car chez eux les recteurs sont élus. C'est quelque chose qu'il faut poser, car à moment donné, on a une vraie différence entre un pouvoir élu et des responsables locaux d'une administration qui ont des pouvoirs très importants sur la vie des gens et des élèves, qui ne sont pas élus. Hier Marco Oberti évoquait la difficulté d'accéder à des données. Je pense aux commissions de dérogations mises en place par l'éducation nationale. Une fois j'ai demandé un document à un inspecteur d'académie, il m'a donné le

document en me disant «secret défense», c'est un comble pourquoi ces données ne sont-elles pas publiques?

Les conseils départementaux ne participent pas aux commissions de dérogations alors qu'ils ont en charge la sectorisation. Et il leur est difficile d'obtenir simplement le nombre de dérogations accordées même de façon anonyme de tel collège vers tel collège, etc. L'Éducation nationale n'est pas prête à communiquer ces données.

### **Des postures institutionnelles parfois peu adaptées aux publics**

**Malika BENSOUICI** : Il est très important d'expliquer le niveau de participation qu'on attend selon les projets et cela permet au public de savoir comment il est positionné dans ce processus. Dans notre dernière expérience de concertation, on a eu du mal à transformer le «je» en «nous». Pour l'Éducation nationale, il a fallu souvent téléphoner au secrétariat du DASEN pour savoir s'ils participaient à nos réunions publiques. Nous avons eu de la chance, car majoritairement des représentants de l'Éducation nationale étaient présents, mais dans des postures parfois peu adaptées au public avec un langage trop élaboré, trop technique, et en ne parlant pas assez du rôle du projet pour la réussite de tous les élèves. Car nous parlons des perspectives d'émancipation que peut apporter la mixité sociale, mais les parents ont aussi des préoccupations très terre à terre et sont légitimement intéressés par les résultats scolaires. Il est vrai que par rapport aux dérogations, car cette possibilité de dérogations qui reste offerte aux parents complexifie la réflexion prospective, c'est une difficulté dans notre travail de sectorisation et la difficulté d'accès aux données de dérogation est un vrai problème. Après chaque sectorisation non aimerait connaître l'évolution et l'impact des dérogations.

### **Mieux préciser les attentes vis-à-vis de l'éducation nationale**

**Emmanuelle GUILLARD** : On s'est beaucoup intéressé aux associations de parents d'élèves et aux parties prenantes connues, mais peut-être n'avons-nous pas suffisamment soigné la relation avec l'Éducation nationale. On ne leur demande pas expressément ce qu'on attend d'eux. Par rapport aux familles, ce n'est pas parce qu'on dit aux familles que leurs propositions seront prises en compte qu'elles vont venir. Pour la mission chargée du dialogue citoyen, nous partons d'une volonté politique. Le département affiche clairement que la démocratie participative a un vrai impact sur la politique publique. Sinon on n'y va pas. C'est le café du commerce, c'est l'atelier pour se faire plaisir. Par contre, on ne soigne pas suffisamment l'aller vers, on ne va pas assez vers ces profils de population dont parlait madame et dont on sait qu'on a besoin, mais on ne sait pas comment y aller, ce n'est pas très confortable on n'a pas cette culture. C'est là-dessus qu'on devrait travailler, comment on soigne les parties prenantes et comment on va vers elles en fait, pour leur dire on a besoin de vous. Ce qui manque dans la problématique proposée pour l'atelier c'est pourquoi on fait ça. La démocratie ce n'est pas pour se faire plaisir c'est pourquoi aller voir les gens, quel impact sur le projet et comment le politique va s'en saisir pour faire bouger les lignes.

Quand je parle de l'aller vers, c'est faire venir ces publics aux concertations, ce n'est pas de recueillir des avis individuels. Ceux-ci sont importants, mais une somme d'avis individuels n'a

jamais fait du consensus. L'aller vers c'est vraiment chercher ce public pour discuter avec nous en leur disant on a besoin de vous.

### **Pour un traitement égal pour tous, le chef d'orchestre devrait être l'État**

**Fadela MILLET :** Contrairement à ce que vous venez de dire, je pense que le chef d'orchestre, le maître d'œuvre ce devrait être l'état et c'est seulement après que localement, des conseils départementaux, des métropoles, des collectivités territoriales apportent leur expertise locale. Car les réalités de terrains, sociologiques, politiques, culturelles, ne sont pas les mêmes. On s'adosse sur ceux qui ont cette expertise locale pour leur demander comment cela se passe en Haute-Garonne, dans le Gers ou ailleurs et comment peut-on améliorer ce qui a été décidé en haut, pour qu'il y ait le plus d'universel possible. Éduquer le peuple français c'est dans les textes de l'éducation nationale, faire des adultes avertis, qui ne soient pas seulement des rouages productifs pour les sociétés du CAC 40. C'est pour faire des citoyens éclairés. Il faut donner le maximum en tenant compte des réalités. On a à Toulouse des personnes qui ne maîtrisent pas la langue à partir de leur parcours de migration. Il y a dans les quartiers populaires des Français qui n'ont pas accès à cette éducation. Ce qui m'afflige c'est que ce que disait Bourdieu déjà dans les années 60 sur ce que produisait l'école, on en est encore là.

En ce qui concerne l'information, le problème de la temporalité n'est-il pas d'abord le fait que la temporalité soit celle de ceux qui décident, qui ont été élus n'est absolument pas la même que celle à qui ces décisions s'appliquent. C'est vrai qu'il y a de belles initiatives. Je travaille au conseil départemental. Je suis critique sur bien des choses. Mais c'est vrai qu'à l'échelle à laquelle cette politique a été conduite ou ça a été fait c'est très bien même si cela reste perfectible. Ce peut être un exemple à faire connaître évidemment. Mais moi, en tant que citoyenne française, si un jour je déménage, j'aimerais bien trouver une école avec un grand E, la même partout, que les populations se mélangent. On ne peut pas toujours brandir liberté égalité fraternité et laisser des territoires avec des réalités ou on n'est pas citoyen de la même façon, dans lesquels des familles ne peuvent porter cette espérance de se dire que leurs enfants vont vraiment pouvoir être des citoyens de leur pays.

### **Aller dans le sens d'un bien commun partagé, faire culture commune**

**Maryan LEMOINE :** Je souhaite faire un point d'étape dans nos débats pour énoncer quelques éléments. Dans la question des temporalités, il semble qu'il serait malvenu d'avoir une approche dichotomique, car il apparaît nécessaire de distinguer une succession de temporalités individuelles, collectives, structurelles liées y compris à des déploiements et des visions institutionnelles. Il existe par ailleurs des temporalités conjoncturelles. Tout s'arrête en France tous les trois ou quatre ans, car il y a des élections qui ne sont pas sans incidences y compris à travers des logiques de clientélisme. On se doit, dès lors, de faire attention à ce qu'on dit et à ce que l'on fait. C'est la première chose : cette question très complexe des temporalités qu'on a peut-être un peu mieux sériée. Le vrai enjeu de ces temporalités multiples ne serait-il pas de voir et de savoir comment les faire concorder? Sont-elles toujours

concordantes ou passablement concordantes, discordantes? Et comment les acteurs se débrouillent-ils de tout cela?

Le deuxième élément, en lien avec le premier, réside dans ces questions qui mettent en évidence des nuances certes tenues, mais qu'il convient de repérer. Est-ce qu'il y a un sens de l'intérêt commun? Est-ce qu'il y a un sens de l'intérêt général? Est-ce que la somme des intérêts particuliers fait l'intérêt général ou permettrait en certaines circonstances de définir l'intérêt commun?

Troisièmement, quelqu'un a dit tout à l'heure : il y a beaucoup de «je», une addition de «je». Comment passer du « je » au « nous » ? À la lumière de nombreuses observations de terrain, j'ai tendance à considérer que cela relève d'une question de culture commune. Qu'est-ce qui est déjà là, ou pas? Quelles sont les ressources? De qui sont-elles connues? Qui s'en empare? Qu'est-ce qui est entravé? Quand il y a l'Éducation nationale quelque part, on sait qu'elle a une tendance hégémonique, et en fait on constate souvent que nombre de ses acteurs risquent d'être dans cette position, par leur discours, en monopolisant les thèmes des échanges notamment. Je parle de l'Éducation nationale en tant qu'institution. Mais en réalité, une institution, ça n'existe pas en dehors des hommes et des femmes qui sont dans cette institution et qui la portent. Cela veut dire que dans ces logiques institutionnelles de l'Éducation nationale, il y a l'idée qu'elle est centrale en tant qu'institution et d'une certaine manière que son point de vue s'impose. Cette logique est très importante et elle l'est d'autant plus que cette institution a eu du mal pendant longtemps à penser avec les autres et à penser les autres. L'exemple de Toulouse laisse à penser qu'il y a des formes et des voies d'ouverture. On est moins dans l'hégémonie, il y a des choses qui commencent à s'ouvrir.

### **Dépasser les logiques procédurales institutionnelles et les logiques d'intérêts personnels**

Mais on part de très loin, car il y a des logiques procédurales. L'Éducation nationale, c'est un fonctionnement pyramidal extrêmement hiérarchique, bureaucratique et fortement procédural. Donc les acteurs qui voudraient prendre un peu de latitude vis-à-vis de ce fonctionnement sont rattrapés par leurs pairs ou rattrapés par le fait qu'il y a des logiques personnelles de carrière et qu'à un moment donné, s'ils n'agissent pas comme il faut, cela pourrait poser problème. Donc je crois que ces questions-là sont au cœur des problèmes dont nous débattons. Hier un collègue rentrait dans cette thématique par l'urbain pour parler des questions d'éducation, un autre collègue rentrait par l'éducation pour parler des questions d'urbain, et me concernant je rentre dans la thématique par les personnes. Je connais l'urbain les terrains que j'arpente sont des terrains forcément urbains, parfois aussi ruraux comme dans le Limousin.

Mais rentrer par les personnes ne veut pas dire qu'on nie les logiques urbaines ou les logiques éducatives, ça veut dire qu'on est obligé de s'appuyer sur les gens qui font ces politiques, qui les pensent, qui les vivent, les rencontrent et qui les subissent. On est obligé alors de tenir compte de l'extrême fragilité de ce qui se met en œuvre. Car vous l'avez tous dit, il y a des enseignants qui cumulent des points et qui s'en vont. Il y a des parents qui ne font que passer

dans certains quartiers ou qui restent plus ou moins longtemps, mais qui vont aller ailleurs, car chacun a ses stratégies. Comment fait-on pour déployer des éléments sur la base d'une démocratie participative ou de la participation qui fasse qu'il y ait suffisamment d'éléments partagés pour que quand ces gens-là partent, il reste quelque chose de l'ordre de la culture commune, toujours disponible pour agir ensemble? Comment faire pour décrocher de la dépendance aux acteurs engagés, concernant les choses qui relèvent du bien partagé? Ce sont de vraies questions. Si on fait de la participation et que les gens s'en vont, on ne fait rien de la participation, il faut repartir à zéro. Si au contraire on arrive à créer des dispositifs qui font qu'il y a des choses qui circulent, circulation des savoirs, il y a des choses qui se diffusent, y compris dans la formation inter catégorielle et interinstitutionnelle des gens, on commence alors à voir que ce qui nous rassemble est plus fort que ce qui nous sépare, selon les logiques institutionnelles, statutaires et professionnelles. C'est là un vrai enjeu.

Je ne fais que poser ces éléments pour dire qu'il convient de penser ces choses-là. Car ce n'est pas la succession des institutions ou l'addition des acteurs qui font une politique publique et une adhésion ou un soutien à cette politique. C'est un sens de l'intérêt général, de l'intérêt commun qui fait que dans l'information et dans le fait de soigner l'information, des gens comprennent que ce n'est parce que leur intérêt singulier ou particulier n'est pas strictement pris en compte, qu'ils ne vont pas bénéficier de cette politique.

### **La difficulté de constituer un tout sur la base d'individualités**

**Hélio GONZALO :** Je voudrais souligner la difficulté de la démocratie participative quand même. C'est presque une analyse systémique de cette démarche qu'il faudrait faire pour que les différents acteurs se rendent compte que si un acteur bouge il fait bouger l'intérêt commun. J'ai entendu tout à l'heure on va aller vers les gens. Mais les gens, ils ont peut-être envie, sans que vous leur demandiez de venir vers vous, et les projets peuvent naître d'en bas. En Haute-Garonne, le département a amené cette volonté politique vers les gens et les gens se sont exprimés ensuite. Mais on pourrait avoir un schéma inverse. On ne sait pas ce que veut le conseil départemental, mais nous on veut ça. Donc la démocratie participative qui est un bien précieux qu'il faut savoir conserver est d'une complexité importante et j'aimerais que des chercheurs puissent formaliser des méthodologies, des démarches pour la favoriser sans la détruire. Car je le répète, je suis de ceux qui pensent que l'addition des projets individuels ne constitue pas un tout conforme. La somme mathématique de ces individualités ne constitue pas un tout. Un tout est autre chose que ça dans lequel on prend en compte les individualités. C'est compliqué.

### **Le besoin d'un cadre et d'un accompagnement national**

**Choukri BEN AYED :** Je voudrais revenir sur ce que j'ai dit. Si j'ai changé d'avis, je n'ai pas totalement changé d'avis, pour une raison simple. Ayant participé aux travaux sur le décret et la circulaire je voyais très bien que sans les attentats de Charlie ça n'aurait pas bougé et on peut s'en désoler. Malgré les textes de loi, l'éducation nationale n'aurait rien fait. Ce texte a été voté d'une façon dont je pourrais parler longuement. Mais je rappelle quand même que c'est presque par accident que c'est retombé à l'échelle des départements. Nous étions au

ministère, avec tous les hauts fonctionnaires. Ils se demandaient comment faire avec cet article 1 de la loi de refondation. Personne ne savait comment s'y prendre. Une personne a alors exprimé le fait que la sectorisation des collèges, c'était de la compétence des départements, et on leur a délégué le problème. Ça s'est passé comme ça. Ce que nous essayons de faire avec Étienne Butzbach depuis des années, c'est que nous ne nous satisfaisons pas de ce travail cantonné à l'échelle locale. Nous nous battons pour que le savoir-faire des départements comme celui de Haute-Garonne puisse être capitalisé et remonter au niveau national, qu'il y ait un cadre plus contraignant qui soit y compris dans la loi. Pour le logement social, il a bien fallu passer par la contrainte de la loi SRU. J'ai eu des oppositions avec le cabinet de la ministre à l'époque, qui me disait qu'on ne pouvait pas contraindre les conseils départementaux au titre de la libre administration des collectivités locales inscrite dans la constitution. Or au même moment était engagée la politique des rythmes scolaires imposée à toutes les municipalités. Certains maires qui se sont opposés à la mise en œuvre de cette politique ont été traduits devant les tribunaux. Donc quand un président de la République ou un ministre a une priorité comme celle-là, il n'invoque pas libre administration des collectivités locales. Mais la mixité c'est optionnel. Or je vous rappelle que la ségrégation c'est anormal, et la mixité c'est l'état normal. Lorsqu'on parle de politique de réparation, on a parfaitement raison.

### **Promouvoir une culture nouvelle au sein des services des collectivités**

**Emmanuelle GUILLARD** : Je ne vais pas prendre la défense de l'éducation nationale, mais il faut que les collectivités départementales balaient devant leur porte. Car la démocratie participative, ça ne se décrète pas. Et si cela a un impact sur le politique cela a aussi un impact sur le travail des administratifs. Et souvent, l'administration n'a pas envie de démocratie participative, car ça modifie les projets et cela bouscule le travail des services au quotidien qui n'ont pas envie de s'embarrasser avec ça. La mission dialogue citoyen existe depuis six ans et nous nous battons tous les jours pour promouvoir ce qui est une vraie culture nouvelle. Dans les écoles d'administrateurs, à l'ENA, on commence à parler de démocratie participative, comment passer du « je » au « nous ». Sur le terrain cela prend du temps. Depuis six ans que nous accompagnons les directions des services, on somme toujours la dernière priorité. On nous dit qu'il n'y a plus le temps alors que cela fait des mois que les services travaillent sur le sujet et qu'on aurait pu commencer à concerter beaucoup plus en amont. Comme le département a affiché cette volonté politique de dialogue citoyen, il faut en mettre partout, mais parfois ce n'est pas fait à bon escient et on arrive en fin de processus. Il faut vraiment effectuer un véritable changement de culture au niveau de l'administration et la forme pyramidale on l'a aussi dans les collectivités, avec des directeurs généraux qui sont là pour marquer des points pour progresser et aller ailleurs. Il ne faut pas se limiter à critiquer l'éducation nationale, il faut aussi questionner le fonctionnement de grosses collectivités comme les nôtres.

### **Mettre tout le monde sur un pied d'égalité en matière d'information**

**Fadela MILLET** : C'est vrai qu'il faut interroger chacun notre fonctionnement. Mais pour le coup, en tant que citoyenne, je constate qu'on dit que dans certains quartiers les gens ne

peuvent pas vraiment participer, mais quand on regarde le taux d'abstention sur le plan politique on a de toute façon un problème de défiance par rapport à ceux qui vont nous représenter. Ce qui me frappe négativement dans les propos des responsables politiques c'est quand ils disent : les Français pensent ceci, pensent cela, alors qu'ils ne sont pas venus me demander mon avis. Je fais un parallèle avec l'engagement des gens en général dans l'associatif. On dit souvent que les associations c'est la première entreprise de France. On voit l'envie des gens, du club de basket à l'association culturelle et on nous décrit sur Bellefontaine ce qui se passe sur le plan associatif et combien c'est précieux. Ce sont des gens qui s'engagent, qui croient à quelque chose. Donc s'il ne reste que l'associatif dans lequel on croit, on partage des valeurs et on a du sens à agir, ça interroge vraiment le mode de représentation, le mode de communication, la défiance, la confiance. Lorsqu'on demande son avis à une personne, est ce qu'on est sur le même pied d'égalité dans la maîtrise de l'information, dans la compréhension de la situation? C'est peut-être ce qui manque et qui fait que la démocratie participative, les gens n'y croient pas.

### **On parle aux parents d'élèves plus qu'aux parents des élèves**

**Maryan LEMOINE :** Cela a été évoqué hier à propos de Cherbourg : représentativité, représentation et participation ce n'est pas la même chose. On peut faire de la participation avec les gens qui sont présents, qui s'investissent et qui prennent part à ce que l'on propose ou à ce qu'ils proposent eux-mêmes, sans qu'ils soient totalement représentatifs de l'ensemble de la micro société environnante. A priori ce n'est pas un problème, car s'engager dans la participation, c'est déjà entreprendre d'une certaine manière au sens individuel et collectif, dans le champ social. Ensuite se pose la question de savoir qui concerte et qui se concerte dans les instances de concertation et de participation? Quels intérêts particuliers ou de groupes éventuellement sont défendus par ceux qui sont présents dans ces instances participatives? C'est pourquoi je me suis autorisé tout à l'heure à parler des modalités de la démocratie participative dont on sait qu'elles sont pensées par des gens qui ont plutôt l'habitude de prendre la parole, de se concerter, d'échanger et qui proposent ces modalités à des gens qui trouvent parfois pénible, parfois périlleux, ou encore ne trouvent pas de sens et d'intérêt à aller dans ce type de prise de parole.

Car ils savent ou ont parfois déjà fait l'expérience que cela ne correspond pas à leurs intérêts, à leur culture, à leur façon d'être. Peut-être même vont-ils avoir l'impression de perdre de vue une partie d'eux-mêmes s'ils vont dans ce genre d'instance. Certains de nos collègues, Martine Kherroubi, Pascale Garnier et Gilles Monceau font la distinction entre les parents d'élèves et les parents des élèves. Les parents d'élèves ce sont les élus. Les parents des élèves ce sont les parents de tous les élèves. Ces chercheurs montrent que dans certaines écoles de Paris les enseignants parlent avec les parents d'élèves, mais assez peu ou pas avec les parents des élèves. Ils notent ensuite que les parents d'élèves ne représentent qu'une toute petite partie des parents des élèves<sup>12</sup>. C'est pour cela qu'il y a une distinction entre démocratie participative et démocratie représentative y compris sans mandat électif.

---

<sup>12</sup> KHERROUBI Martine, GARNIER Pascale & MONCEAU Gilles. *Des parents dans l'école*, Paris : Érès, 2008. – 221 p.

**Malika BENSOUCI :** C'est comme cela qu'on a fait pour le dispositif mixité. Comme à l'habitude, nous sommes allés chercher d'abord les représentants des parents d'élèves, sauf que dans ces écoles, le plus souvent, il n'y en avait pas. Il n'y avait pas de FCPE, encore moins de PEEP dans ces territoires. Pour le coup nous avons voulu parler aux parents en nous rapprochant de ceux qui les connaissent le mieux, les partenaires associatifs et à ce propos, je voudrais rappeler l'importance du temps accordé, du temps de pédagogie important à donner aux personnes pour qu'elles puissent s'approprier le sujet et cela, quel que soit le territoire. La Haute-Garonne est un département attractif. Beaucoup de collègues se construisent et comme tous les projets de sectorisation sont en démocratie participative, cela nous prend beaucoup de soirées. Chez nous, dans toutes les ouvertures de collèges, la mixité sociale est prise en compte. Nous avons eu ainsi dans un territoire plutôt favorisé un quartier un peu plus sensible, c'était quand même une moyenne d'IPS à 110, mais même dans ce territoire où les plus défavorisés ont 110 d'IPS, ce qui n'est pas vraiment un indice défavorisé, il a été compliqué d'expliquer aux personnes les plus favorisées qu'il était nécessaire de se mélanger. Il est donc important de prendre le temps et la responsable au département du dialogue citoyen nous dit souvent qu'on pêche par manque de temps. Et par rapport au constat du poids de la hiérarchie dans l'éducation nationale, pour en discuter avec mes coordinatrices il faut intégrer toutes les autorisations qu'il a fallu demander en passant par l'IEN ou le Dasen, donc pour moi le temps est important dans une concertation, quelle qu'elle soit.

### **Une moindre implication de l'éducation nationale affaiblit la crédibilité du discours porté par les élus**

**Fadela MILLET :** Je voudrais souligner l'importance de l'implication de tous les acteurs dans n'importe quel projet. Je fais référence à la sectorisation ici à Toulouse. Ce qui crispait un peu les parents d'élèves au début et les poussait à ne pas accepter ce projet c'est parce qu'il y avait une participation très timide de la part de l'éducation nationale. Et quand on posait la question des parents d'élèves ou des parents élus à l'IEN d'une circonscription, elle ne nous disait pas ne pas savoir qui prend la décision. Les parents en concluaient que c'était les politiques qui portaient ce projet et ne voyaient pas d'intérêt social et humain dans ce projet. Or tout le monde devrait participer à cela et surtout dans les quartiers comme le Mirail, on doit vraiment représenter l'ensemble des habitants. On parle de la Cité éducative, mais ce dispositif est très peu connu dans le quartier. Comment faire pour expliquer tout cela aux habitants? Il faut aussi dire que dans ce projet mixité, c'est principalement le conseil départemental qui est à l'initiative, les autres ne font que suivre, et cela affaiblit la crédibilité d'un projet qui est pourtant un projet très ambitieux pour la population.

### **Remettre au cœur de la participation la reconnaissance de l'expertise citoyenne**

**Choukri BEN AYED :** Quand on parle de démocratie participative, il y a une thématique que nous n'avons pas eu le temps d'approfondir et qui était au cœur de la problématique de l'atelier c'est l'expertise citoyenne. C'est d'ailleurs une chose qui peut s'exprimer en dehors des instances institutionnelles. C'est la question du parent expert de son territoire qui peut s'exprimer dans des lieux où c'est lui qui convoque les institutions, ce qui est très rare.



Lorsqu'on en revient à l'éducation nationale, on a parlé de politique nationale, mais jusqu'à ces dernières années, il n'y a pas eu de directive du ministre qui soit descendue au niveau local plutôt des incitations. Et même si la Haute-Garonne est un département en pointe en matière de mixité, il n'y a toujours pas de convention signée entre avec l'Éducation nationale ce qui devrait venir en principe prochainement. J'en ai discuté hier soir avec un responsable de l'éducation nationale d'un autre département qui me disait en toute franchise qu'il lui était impossible de signer une convention en l'absence d'un texte émanant du national et lui permettant de le faire, ce qui est bien évidemment un problème.

Ceci démontre qu'il faut un cadre. Une convention ne peut être signée que par autorisation du recteur. Enfin, pendant très longtemps les rapports entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales étaient distants. L'Éducation nationale a tendance à considérer les collectivités territoriales comme étant des institutions où prédomine un pouvoir partisan et peu stable du fait des élections. Or c'est l'inverse, car quand on regarde le mandat d'un exécutif départemental ou municipal, il est beaucoup plus long que celui de responsables de l'Éducation nationale tant au niveau local que national.

Depuis 2016 le rectorat de Toulouse et la DSDEN de Haute-Garonne ont connu quatre recteurs et trois Dasen. À chaque fois il faut recommencer le travail à zéro, tout est à refaire. C'est une des raisons pour lesquelles j'ai un peu évolué dans ma vision du rapport entre niveau national et local. Ce qui est stable, c'est la collectivité territoriale, qui peut avoir ses défauts, mais ici la direction de l'éducation a fait un travail remarquable sur la resectorisation. Et c'est plutôt intéressant, qu'à un moment d'avancée de cette démarche, le président de l'exécutif se représente aux élections, car si ce qu'il a fait n'a pas plu, il n'est pas réélu. Alors que l'Éducation nationale est plutôt intouchable.

### **Une base pour poursuivre la réflexion**

Maryan LEMOINE. Nous n'avons pas établi une liste de recommandations, mais nous avons approfondi un certain nombre d'éléments, clarifié des positions. Il y a là, la base pour poursuivre les réflexions. Un travail de synthèse sera effectué à partir de l'ensemble de ces échanges très nourris, et fera l'objet d'une publication, car même si nous n'avons pas fait explicitement de recommandation nous avons identifié des pistes permettant de hiérarchiser un certain nombre d'éléments pour servir de base à des réflexions et en penser la bonne mise en œuvre dans les temps à venir.

## **Synthèse de l'atelier n° 6**

### **Familles partenaires des politiques de mixité sociale**

#### **Quelle prise en compte de l'expertise citoyenne**

Les politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires nécessitent de construire des représentations partagées dans un univers encombré de préjugés dans le rapport aux autres, les conceptions de l'éducation et le rapport aux institutions, comme en témoignent les réflexions de certains parents lors des réunions de concertation sur la douance supposée des enfants de milieux favorisés et la stigmatisation en bloc des enfants de milieux populaires. Le processus de débat et de concertation indispensable à leur réalisation doit favoriser l'appropriation par le plus grand nombre du sens, de la portée et des modalités concrètes de mise en œuvre de ces démarches. De quels parents et de quelles familles parle-t-on? Comment toucher les parents dont l'école est la plus éloignée? Comment surmonter les difficultés de communication liées à la diversité culturelle, aux obstacles liés à la langue ou à la fracture numérique? Quelle place faire aussi aux jeunes et aux enfants? Telles sont quelques-unes des questions posées en introduction de l'atelier, dans lequel la discussion s'est engagée à partir des expériences vécues à Toulouse, Montpellier et Paris.

#### **Toulouse : un dialogue citoyen approfondi**

À Toulouse la concertation ininterrompue depuis le lancement du projet mixité en 2016, a connu plusieurs temps forts, étendus sur plusieurs mois, et réunissant chaque fois plus d'un millier de personnes au cours de très nombreuses réunions. De septembre à décembre 2016, un dialogue citoyen a débattu des hypothèses préalables à l'adoption en janvier 2017 du programme d'action. De février à juin 2017 une concertation approfondie a eu lieu avec les familles et les établissements scolaires pour la mise en œuvre de la première phase de ce plan avec la fermeture du premier collège, de février à juin 2019 pour la seconde phase concomitamment au lancement de la fermeture du second collège, et de septembre à décembre 2021 pour la resectorisation des deux nouveaux collèges ouverts à la rentrée 2022. Lors de cette dernière phase de concertation, dans le contexte de crise sanitaire, il a fallu donner la possibilité aux parents de participer en distanciel, ce qui a permis notamment de ne pas fermer la porte à ceux qui ne pouvaient pas y accéder faute de Pass sanitaire. Entre ces temps forts, la concertation s'est poursuivie au sein des comités de suivi, dans le cadre de l'évaluation participative et à l'occasion de réunions ad hoc organisées sur le terrain en tant que de besoin.

Cette démarche a été soigneusement construite, respectant des étapes garantissant son efficacité : détermination précise des objets, des thèmes de débats et des attendus de la concertation en amont de la démarche et co-construction des propositions de scénarios entre partenaires institutionnels, partage du diagnostic et des scénarios avec le public en plusieurs séquences et une durée suffisante pour que l'ensemble des participants puisse s'approprier pleinement le dossier. Les représentants des organisations syndicales ont été parties prenantes de cette concertation globale, mais aussi consultés de façon bilatérale et

participant au comité de suivi institutionnel, ce qui explique l'adhésion vigilante d'une majorité d'entre eux au projet et les avis favorables lors des passages en CDEN. Un des éléments unanimement reconnus par l'ensemble des parties prenantes a été la prise en compte réelle des avis recueillis qui s'est traduite par une modification substantielle du projet initialement prévu.

## **MONTPELLIER : LES DIFFICULTÉS DES PARENTS À SE FAIRE ENTENDRE**

Toute autre a été l'expérience montpelliéraine dans le quartier du Petit Bard. Najat Bentiri qui a accompagné le collectif des parents du petit Bard depuis sa création a présenté cette mobilisation pour la mixité à l'origine des parents eux-mêmes qui se sont mobilisés contre la situation de ségrégation qu'ils vivaient dans le collège du quartier. Dans ce quartier, les habitants se sont mobilisés depuis le début des années 2000 pour que soit mis en place un plan de rénovation urbaine et avaient obtenu depuis 2005 que la moitié des enfants du quartier soient scolarisés dans un nouveau collège plus mixte, construit dans un quartier résidentiel proche. Mais en 2014, le CDEN approuve le projet du conseil départemental de resectoriser ces enfants dans le collège très ségrégué du quartier pour des raisons de gestion de démographie scolaire. Après plusieurs lettres envoyées aux institutions et restées sans réponses, s'est constitué le collectif des parents du Petit-Bard autour de deux revendications fondamentales : en finir avec une école de la relégation qui renforce les inégalités avec une répercussion sur les apprentissages; mais aussi revendiquer leur sentiment d'appartenance à la République française, se demandant comment leurs enfants pouvaient se sentir français quand dans leur quotidien, de la naissance jusqu'au lycée, ils ne côtoient pas la population dans sa diversité dans une école encore plus ségréguée que ne l'est le quartier. Il a fallu quinze jours de blocage total des écoles du quartier au printemps 2015 pour qu'enfin de premiers contacts puissent avoir lieu avec les institutions et pour que le collectif puisse faire valoir des demandes très précises, s'appuyant sur la circulaire mixité de l'éducation nationale de 2015, concernant les politiques de sectorisation de la ville et du conseil départemental.

Parallèlement, pour renforcer le rapport de force, le collectif montpelliérain a contacté d'autres collectifs similaires à Marseille, en Seine Saint-Denis, Paris, Toulouse, etc. avec lesquels ont été organisés plusieurs années de suite des états généraux de l'éducation dans les quartiers populaires, à Montpellier, Créteil et Stains donnant lieu à l'élaboration d'une plateforme de préconisations présentée à deux reprises aux cabinets ministériels, demandant notamment une loi d'égalité et de mixité à l'école et la reconnaissance de la légitimité, de l'expertise et de la place des parents d'élèves. Ces demandes avaient été reformulées lors d'une interpellation directe du président de la République en visite à Montpellier qui avait alors demandé qu'on lui présente cinq mesures urgentes à mettre en œuvre. Le collectif a élaboré cinq propositions très précises : la décharge complète des directeurs d'écoles avec un objectif de coéducation, une augmentation massive des moyens du Rased, des médecins et des psychologues scolaires quasiment absents dans certaines académies comme en Seine Saint-Denis, une offre pédagogique attractive dès la maternelle, et, seule revendication spécifique pour Montpellier, une maison de jeunes pour le Petit-Bard. Plusieurs réunions ont eu lieu avec le ministère. Des expérimentations devaient être engagées. Mais rien ne s'est produit. Le mur auquel s'est heurté le collectif du Petit Bard résulte de l'absence de volonté

politique pour traiter ce problème, que ce soit chez les élus locaux, mais aussi au sein de l'éducation nationale, à l'échelon académique comme au niveau du ministère.

### **Les problèmes posés par le traitement différentiel des parents par les institutions**

Choukri Ben Ayed, qui a suivi la mobilisation montpelliéraine depuis le départ, et participait au conseil scientifique mis en place en 2015 par le ministère, tire plusieurs éléments d'analyse de ces expériences. Il rappelle qu'au moment de l'élaboration du vadémécum auquel il avait participé avec Étienne Butzbach, tous deux avaient été frappés de la façon dont était abordée la question de l'acceptabilité par les familles de ces politiques de mixité sociale. Le ministère s'intéressait principalement à l'acceptabilité des parents d'élèves de milieux plutôt favorisés, qui n'étaient pas victimes de ségrégation, mais vers lesquels on voulait emmener les élèves des milieux populaires, sous prétexte du risque d'une fuite accentuée vers l'enseignement privé. Ce qui pose une vraie question éthique. Ne peut-on pas exiger des parents de milieux aisés qu'ils ne s'affranchissent pas des règles républicaines, alors qu'on n'arrête pas de faire aux parents des milieux populaires des leçons de citoyenneté?

Par ailleurs, on ne peut pas réduire la concertation avec les parents aux seuls représentants élus et aux grandes associations de parents d'élèves. Il a fallu ainsi introduire dans le vadémécum la notion de collectifs de parents d'élèves. Ce qui était frappant également dans les états généraux cités précédemment, c'est la quasi-absence des institutions qui y étaient pourtant invitées. Les institutions républicaines ont ainsi des discours ambivalents, avec une forme de complaisance pour le «communautarisme» des riches, dont on craint les réactions d'oppositions aux politiques de mixité, et la façon dont on laisse des quartiers comme le Petit-Bard plonger dans une spirale ségrégative, alors que les parents de ces quartiers disent explicitement qu'ils ne veulent pas de communautarisme.

### **Des mobilisations associatives sur lesquelles les pouvoirs publics peuvent s'appuyer**

À Toulouse plusieurs autres exemples ont été donnés de cette capacité des parents à d'organiser. Dans le quartier de Bellefontaine au Mirail, l'École et nous est une association autonome créée par des parents qui en avaient assez qu'on ne les écoute pas. Cette association tirait la sonnette d'alarme sur la dégradation, du quartier et du collège depuis quinze ans et a adhéré très vite à la proposition du conseil départemental faite en 2016. Elle s'est engagée de façon très active dans la médiation avec les familles, tout au long de la concertation. Il y a eu des moments difficiles, car il a fallu du temps et de la force de persuasion pour convaincre, mais le fait d'être soutenu par le conseil départemental et l'éducation nationale a été décisif avec aujourd'hui la satisfaction de constater que les résultats sont là. Les parents d'élèves du collège Rep Rosa Parks au nord de Toulouse avaient également manifesté depuis plusieurs années leur inquiétude de voir leur collège s'enfoncer dans la ségrégation. Ils ont accueilli avec satisfaction le projet mixité du conseil départemental qui s'est traduit par une rénovation en profondeur du collège, une modification de sectorisation et l'implantation d'une classe orchestre, mais restent mobilisés.

À la suite d'événements dramatiques dans cet autre quartier nord de Toulouse, Yamina Aïssa Abdi a participé à la création en 2013 de l'association Izards Attitude pour soutenir des parents d'élèves décrocheurs ayant sombré dans la délinquance, en créant des groupes de paroles avec une psychologue. Puis à partir de 2017 a été organisée une activité d'aide aux devoirs, agréant des enseignants, des assistants vie scolaire., dans un souci de s'inscrire avec l'école dans une dynamique de lutte contre le décrochage scolaire. Aujourd'hui l'association prend en charge près de quatre-vingts enfants et a d'excellentes relations avec l'école et les familles. Elle souhaite que les institutions locales s'appuient plus fortement sur ce type d'initiative, car «lorsque des familles parlent aux familles, on arrive à toucher toutes les familles».

### **Ne pas sous-estimer ni hésiter à affronter dans le dialogue les résistances**

Il ne faut cependant pas laisser penser qu'à Toulouse tout s'est déroulé sans heurts. L'ancien principal de Badiou a rappelé les nombreux incidents qui ont émaillé le processus : sa séquestration pendant une journée en 2016 par des dizaines de parents d'élèves entrés en force dans le collège, la résistance initiale de la FCPE locale contrairement à la position de la FCPE départementale, ou encore l'opposition constante des enseignants du collège craignant la perte d'un collège REP° de proximité. À ce propos, Choukri Ben Ayed a rappelé son intervention et celle du Cnesco auprès des organisations syndicales, qui dans leur grande majorité, une fois bien informées et associées étroitement à la démarche, ont joué le jeu et contribué à la réussite du projet. Des rencontres ont aussi eu lieu, avec le petit groupe d'habitants hostile au projet. Mais, instrumentalisé par quelques enseignants et trouvant un écho médiatique important, ce collectif très minoritaire n'a eu de cesse, tout au long de la démarche, de tenter d'en interrompre la mise en œuvre, sans succès. Le représentant de la FCPE au sein de l'atelier, également enseignant, évoquant le positionnement complexe de ses collègues, rappelle qu'une telle politique ne peut satisfaire tout le monde et qu'il faut imposer certaines choses, mais toujours en faisant de la pédagogie pour minimiser l'impact des contestations.

### **PARIS : REBONDIR SUR UN ÉCHEC POUR REPENSER LA CONCERTATION**

Parmi les nombreuses concertations menées autour des différentes resectorisations ambitieuses menées par la Ville de Paris ces dernières années, Florence Aubert Peysson cadre de la direction des affaires scolaires a choisi de présenter un projet où la concertation a abouti sur un échec dans un premier temps et où les échanges ont été repris en changeant de méthode. Deux choix étaient initialement proposés, pour traiter le problème d'un collège très ségrégué dans le dix-neuvième arrondissement : soit l'inclure dans un grand secteur multi-collèges avec trois autres collèges plutôt favorisés avec une affectation par algorithme, soit fermeture de cet établissement et affectation des élèves dans d'autres collèges à proximité. Ces propositions ont suscité une opposition très forte. Les enseignants très investis du collège ségrégué ne voulaient pas de sa fermeture, les familles qui n'étaient pas dans cet établissement redoutaient que leur enfant y soit affecté par l'algorithme, les familles du collège ségrégué percevaient la fermeture du collège comme un désinvestissement des institutions. Mais tous étaient d'accord pour mettre en place un plan global favorable à la

réussite et au bien être de tous les élèves. Il a donc été décidé de revoir le projet et de recourir à un tiers externe, un cabinet conseil, pour repenser la concertation et créer les conditions d'un dialogue constructif.

### **Co-construire un cahier de recommandations**

En juin 2019, une réunion publique, avec ateliers participatifs, a été organisée avec les enseignants et parents volontaires pour clore la séquence précédente et amorcer une nouvelle dynamique de démarche participative avec l'objectif de co-construction d'un cahier de recommandations. Une série d'entretiens préalables a été engagée avec des parents d'élèves élus, des élus de l'arrondissement et certaines associations. Plusieurs groupes de travail ont été créés, certains dédiés aux professionnels, aux directeurs d'école et personnels encadrants éducatifs, y compris les animateurs. D'autres à l'ensemble des parents d'élèves, et aux élèves via le conseil de vie collégienne et un groupe d'élèves de l'école élémentaire. Un appel à projet et à idées a été lancé à destination de tous les élèves ainsi qu'un questionnaire en ligne à destination des parents. Les échanges avec les élèves ont souvent été plus riches qu'avec les adultes et beaucoup de propositions sont issues des groupes de travail. Compte tenu de la difficulté de mobiliser les parents dans les groupes de travail, de surcroît dans un contexte de crise sanitaire, a été organisée une rencontre des parents à la sortie de l'école. Sur la base de ce travail ont été identifiés cinq grands axes d'intervention avec des actions précises définies non pas par l'administration, mais bien par l'ensemble des acteurs. La démarche est encore en cours. Le cahier de recommandation doit être transmis aux élus. Les pistes évoquées sont à mettre en perspective avec le projet de rénovation urbaine et la cité éducative et le dialogue doit être poursuivi avec les familles pour la communication des résultats. Il est prévu une refonte globale de la sectorisation de l'arrondissement à l'horizon 2023. En 2018, l'échec de la concertation précédent était sans doute lié à une insuffisance de préparation et une précipitation trop rapide dans la concertation. Mais aujourd'hui la démarche est mieux maîtrisée. Il faut souligner le rôle essentiel et déclencheur qu'a joué le diagnostic approfondi pour objectiver les situations et définir les possibilités de resectorisation

### **ÉLÉMENTS ISSUS DU DÉBAT À LA SUITE DES PRÉSENTATIONS**

#### **Le besoin d'un cadre national et d'un accompagnement national articulé avec le local**

Choukri Ben Ayed souligne qu'il est problématique dans un pays foncièrement républicain, qu'il soit aussi difficile et compliqué de discuter et de débattre de la question de la mixité sociale. Alors que la jurisprudence européenne déclare très nettement que la ségrégation, qui est appelée l'éducation séparée, est illégale, il déplore une certaine complaisance avec la logique ségrégative et une certaine archipelisation du traitement de la question par sa départementalisation alors que l'État devrait un peu mieux tenir les rênes, pour éviter des situations aussi dissymétriques qu'à Toulouse et Montpellier. Toulouse où l'objectif de mixité sociale a été clairement réaffirmé et non négociable, mais où tout est ouvert au dialogue sur la mise en œuvre de ces politiques, et à Montpellier où le dialogue est fermé et la ségrégation toujours présente. Nadia Bentiri exprime le fait que c'est un problème pour un parent de se

dire que selon l'endroit où il devra habiter, il y a ou non une telle politique qui favorise l'accès à une éducation de qualité et non ségréguée. Pour certains participants de l'atelier, l'État devrait être le chef d'orchestre de cette politique pour garantir un traitement égal. On ne peut se satisfaire que ce travail soit cantonné à l'échelle locale. Un cadre et un accompagnement national sont indispensables, y compris appuyés sur des mesures législatives. Il est impossible dans l'éducation nationale de signer localement une convention sans un texte émanant du ministère qui l'y autorise. Il est tout aussi important que des savoir-faire comme ceux acquis en Haute-Garonne puissent être capitalisés et valorisés au niveau national. L'argument souvent invoqué d'un non-interventionnisme national sous prétexte du respect de la libre administration des collectivités territoriales tient difficilement quand on observe que quand un gouvernement à des priorités à faire valoir il n'invoque pas ce principe.

A contrario les collectivités territoriales sont sans aucun doute plus aptes à pratiquer la démocratie participative que l'éducation nationale, très contrainte par ses logiques procédurales et un fonctionnement hiérarchique et pyramidal. Initialement, Choukri Ben Ayed n'était pas favorable à ce que soit délégué au local et aux départements le pilotage des politiques de mixité, craignant que ce ne soit pas une politique menée sur l'ensemble du territoire national. Ces craintes étaient justifiées, mais il constate que même si elle est souvent imparfaite, la démocratie participative est l'affaire des collectivités territoriales. Ce n'est pas dans la culture de l'éducation nationale. Il y a une différence notable entre un pouvoir élu et des responsables locaux d'une administration qui cultive souvent le secret, comme on le voit à propos des commissions de dérogations auxquelles les départements n'ont pas systématiquement accès. Par ailleurs face au *turn-over* des cadres de l'administration déconcentrée, ce sont les collectivités territoriales qui incarnent une certaine stabilité.

### **L'importance de la posture des élus et de la place faite à la concertation**

Nicolas Lamour, fort de son expérience à Cherbourg, rappelle qu'une concertation approfondie avec les parents prend du temps, mais fonde plus fortement les politiques publiques que lorsqu'elles ne sont conçues qu'entre élus et techniciens. Il s'interroge cependant sur la façon de mieux aller vers les habitants dans l'espace public et recréer le débat public dans cet espace. Les élus ont un rôle décisif dans le blocage ou l'ouverture de la concertation. Il donne l'exemple de ces concertations où l'État pousse à conduire un diagnostic avec un bureau d'étude pendant un an avec les habitants pour qu'ils s'entendent dire par la direction des services à la fin du processus qu'il n'en sera pas tenu compte. Kheira Ayache habitante au Petit-Bard avant d'arriver au Mirail met en parallèle le manque d'échanges avec les élus à Montpellier, avec la réactivité des représentants du conseil départemental à Toulouse qui répondent systématiquement et rapidement aux mails qu'on leur envoie, ce qui l'a encouragée à s'impliquer.

Comment parler de démocratie participative lorsqu'il y a un déni de la citoyenneté de certains habitants des quartiers populaires, notamment vis-à-vis de ceux qui ne votent pas, avec des politiques clientélistes plus ou moins marquées selon les territoires? Si la participation fait sens, les gens viennent. Si tout est décidé, il ne faut pas s'étonner qu'ils ne viennent pas. Lorsque l'on convoque les gens pour la validation de décisions déjà prises, avec la

réappropriation de la parole citoyenne dans un modèle descendant, l'habitant et l'utilisateur est pris comme caution, ce que certains chercheurs appellent «la répression à bas bruit» pour étouffer les mobilisations collectives dans les quartiers populaires avec soit l'absence de dialogue, soit un échange où l'on renvoie à d'autres instances la résolution du problème.

À l'inverse, une participation qui recherche l'adhésion des acteurs développe leur capacité d'agir dans et en dehors des institutions. Une concertation où les élus ne cherchent pas à imposer leur vision, mais écoutent réellement les acteurs peut réellement transformer les ambitions de la collectivité et les méthodes de travail comme en témoigne l'intégration dans certains services de la dimension participation citoyenne. La démocratie participative a un impact sur le travail des administrations qui résistent, car elle modifie les projets et bouscule le travail des services au quotidien. C'est très souvent la dernière priorité, au moment où il n'y a plus de temps alors que cela fait des mois que le sujet est à l'étude. Or il est difficile de faire évoluer les dossiers quand on arrive en fin de processus. Il est donc nécessaire d'effectuer un véritable changement de culture dans les modes de faire internes au sein des collectivités.

### **Des modalités de concertation toujours perfectibles**

À Toulouse, certains animateurs de la concertation soulignent le caractère toujours perfectible des modalités de concertation. Comment restituer de façon la plus complète possible le gros travail d'étude préalable? Comment en deux heures de réunion faire se positionner des gens avec des cartographies projetées au loin et pas toujours très compréhensibles, avec des postures d'experts un peu condescendantes. Face aux propos parfois inentendables proférés dans ces réunions, il faut mieux soigner l'information. Il n'est pas toujours facile de savoir comment aller vers ces publics divers, non seulement dans le recueil des avis individuels, mais aussi pour les faire participer à des échanges plus collectifs. Par ailleurs, le discours doit être porté par l'ensemble des partenaires. Une moindre participation de l'éducation nationale affaiblit la crédibilité du discours des élus. Du côté de l'éducation nationale, il a fallu parfois insister pour bénéficier d'une représentation adéquate dans les réunions de concertation. Là aussi certaines interventions se font dans un langage trop élaboré ou trop technique, ne mettant pas assez en avant le rôle du projet pour la réussite des élèves, car les parents sont légitimement intéressés par l'attention portée aux impacts sur les résultats scolaires. Mais cela demande également que la collectivité précise parfois plus clairement les attentes qu'elle peut avoir de l'intervention de l'institution scolaire. Enfin, face aux aléas que représente le *turn-over* des interlocuteurs, la création de dispositifs qui permettent la circulation des savoirs, y compris dans la formation inter catégorielle et inter institutionnelle limite l'impact des effets liés aux personnes qui jouent un rôle important dans le fonctionnement du système.

Le travail d'explication, les rencontres, les débats, les échanges contribuent à lever les freins, mais ce travail est difficile et implique une action en profondeur. Il ne s'agit pas seulement de rénover les modes d'animation, de créer des formes inédites de participation, mais parfois de déborder ces techniques et ces démarches pour développer l'aller vers, c'est-à-dire faire sauter les cadres, avec parfois des choses qui se débloquent en dehors des temps de concertation via des médiations effectuées par des personnes-ressources ou des associations., notamment par l'intervention de l'éducation populaire.



## **Faire concorder les différentes temporalités, et donner du temps au temps**

C'est dans le temps long que des politiques aussi complexes s'élaborent et se mettent en œuvre. C'est le temps qu'on accorde quand on engage des démarches de concertation, mais c'est aussi le temps qui est accordé pour le déploiement des politiques publiques territorialisées, avec le besoin de déchantations successives. La temporalité des politiques de réparation n'est pas de même nature que celle de politiques plus structurelles comme le renouvellement urbain. La temporalité des parents n'est pas celle des institutions. Face au temps moyen et long nécessaire pour faire évoluer les politiques publiques, les attentes des parents sont parfois très immédiates, concernant la rentrée prochaine. Par ailleurs, ces parents seront engagés le temps de la scolarité des enfants, mais ils seront remplacés ensuite par d'autres parents ce qui pose le problème de la continuité pour la construction d'un discours fédérateur. Il faut donc ne pas avoir une approche dichotomique et distinguer les temporalités individuelles, collectives, structurelles liées à des déploiements et des visions institutionnelles, le vrai enjeu est les faire concorder. L'écueil est parfois de vouloir aller trop vite. Ainsi pour les concertations, les difficultés sont moindres pour réunir les parents dans les quartiers plus favorisés, les invitations sont bien relayées. C'est plus difficile dans les quartiers populaires où souvent le relais associatif est nécessaire. Les horaires de programmation sont également importants à prendre en compte, en soirée dans les secteurs où prédominent les actifs, plutôt dans la journée dans les quartiers populaires au moment où l'enfant est à l'école ou à la cantine. Dans ce cas-là, ce sont souvent les mères qui se sentent concernées, mais un participant de l'atelier souligne le fait qu'il ne faudrait pas pour autant délaissier les pères.

## **Tenir compte des différents profils de parents, faire fond de la diversité pour produire du commun**

On peut faire de la participation avec des personnes qui ne sont pas représentatives de l'ensemble des parents, mais qui ont l'habitude de prendre la parole, de participer aux concertations. Maryan Lemoine rappelle que la recherche distingue les parents d'élèves et les parents des élèves. Les parents d'élèves ce sont les élus, les parents des élèves ce sont tous les parents. Des chercheurs ont ainsi montré que dans certaines écoles à Paris, les enseignants parlent avec les parents d'élèves, mais assez peu avec les parents des élèves, alors que ces parents d'élèves ne représentent qu'une toute petite partie des parents des élèves. Il faut également tenir compte du multi-positionnement des acteurs, comme ces parents qui sont aussi enseignants, ce qui ne manque pas d'avoir un effet sur ce qui est mis en jeu au cours des réunions. Kheira Ayache attire l'attention sur les familles allophones, ou primo-arrivantes qui ont vécu des situations dramatiques, dans des pays sans culture démocratique et qui ont d'autres priorités, mais aussi sur ces personnes qui tiennent des discours anti-républicains et se replient sur elles-mêmes et à qui il faut aussi s'adresser pour éviter qu'elles ne fassent bloc. Mais si on veut vraiment les impliquer encore faut-il qu'on «croie en eux et qu'on peut arriver ensemble». Le défi est bien de partir de ce que chacun est, de ce que chacun apporte pour construire du commun.

## **Remettre au cœur de la participation la reconnaissance de l'expertise citoyenne**

Au questionnement de Najat Bentiri qui se demande si on va enfin prendre, compte les savoirs d'expérience des habitants, Maryan Lemoine répond que les gens ont souvent une très grande connaissance et une grande capacité d'analyse des situations dans lesquelles ils sont engagés, mais pas toujours les moyens et les occasions d'exprimer leur expertise. Ce sont des experts. e. s. d'usage et du quotidien, mais qui s'ignorent dans leur expertise et qui ignorent les expertises des autres d'où l'importance de dispositifs qui aident expliciter cette expertise. Les parents, experts de leur territoire, peuvent aussi s'exprimer dans des lieux dans lesquels ce sont eux qui convoquent les institutions et pas l'inverse, comme le démontrent les collectifs évoqués dans l'atelier.

## CONCLUSION ET SYNTHÈSE GÉNÉRALES

Étienne BUTZBACH Avant de laisser le mot de conclusion à Vincent Gibert, je souhaite lui adresser un grand merci de la part de l'ensemble des participants pour la façon dont le conseil départemental a permis d'organiser ces rencontres, que ce soient la direction et le service éducation, le cabinet et l'ensemble des services de la collectivité. La qualité de nos échanges est aussi liée à la bienveillance et à la qualité de cet accueil.

### POUR SUIVRE LES ÉCHANGES POUR ÊTRE MOINS ISOLÉS

#### **Vincent GIBERT, vice-président du conseil départemental de Haute-Garonne**

Ces rencontres ont été menées à un rythme et avec une intensité d'échanges qui m'interdisent d'aller au-delà de quelques propos rapides. Elles ont permis de nouer des liens entre acteurs de ces politiques, d'ouvrir de nombreuses perspectives et nous devons poursuivre ces échanges dans les mois à venir. Vous remercier aussi toutes et tous, car ce travail accompli pendant deux jours et demi participe aussi de l'œuvre commune pour faire adhérer, faire accepter et transmettre la nécessité de créer une véritable mixité sociale dans l'ensemble des établissements scolaires. La question de la mixité ne doit pas seulement être un objet de lutte, mais il faut faire comprendre à tous celles et ceux qui auront un jour à fréquenter un établissement que la mixité est une opportunité pour tous, quelles que soient les origines sociales et géographiques, qu'elle est une opportunité pour chacune et chacun.

Vous remercier aussi parce que je dois le dire nous avons nous parfois dans l'engagement qui est le nôtre le sentiment d'une certaine solitude dans la volonté et dans la mise en œuvre. Or à travers ces deux journées et particulièrement dans la table ronde hier j'ai découvert avec l'ensemble des partenaires des engagements que je ne connaissais même pas. C'est dire l'importance de ces échanges, car si cette œuvre n'est pas commune, il y a une faille dans laquelle s'engouffrent alors les publics qui se refusent à accepter que la mixité soit une nécessité. Si des options sont mises en œuvre et permettent d'y échapper, ces publics s'en saisissent. Si les moyens ne sont pas conséquents et que l'attractivité n'est pas suffisante les gens trouvent prétexte à changer d'établissement. Bref chacun et chacun est un des maillons de cette chaîne qui est nécessaire pour faire accepter cette mixité sociale dans l'ensemble des établissements. Un grand merci pour avoir mis l'ensemble des partenaires autour de la table, à travers ces rencontres, mais aussi, je le disais tout à l'heure, à travers le temps que nous allons pouvoir prendre ensemble à l'issue de ces rencontres pour rendre cette chaîne beaucoup plus solide.

Je profite également de l'occasion pour remercier l'ensemble des services du département qui se sont engagés pour l'organisation des rencontres et qui s'engagent au quotidien pour faire de la mixité sociale une réalité dans les collèges de la Haute-Garonne.

# Synthèse générale

Étienne Butzbach

Les rencontres nationales de la mixité sociale à l'école, organisées à Toulouse les 15 et 16 février 2022, avec le soutien du Conseil départemental de Haute-Garonne et du rectorat de l'académie de Toulouse, avaient pour objectif de réunir l'ensemble des acteurs des collectivités, services de l'éducation nationale, chercheurs, enseignants, parents, associations qui concourent à la mise en œuvre de politiques de mixité menées dans certains territoires pour faire un bilan d'étape des expérimentations en cours et apporter une contribution à l'actualisation du référentiel d'action que constituait le vadémécum établi par la Dgesco en 2016. Cette rencontre intervient à un moment où, après une réelle impulsion nationale entre la fin de l'année 2015 et juin 2017, mais sans que tous les moyens aient été pris d'un véritable pilotage national<sup>13</sup>, les expérimentations ont été laissées à elles-mêmes au gré du bon vouloir des administrations déconcentrées et des collectivités concernées.

À l'instant où se réaffirme une volonté ministérielle forte de refaire de la mixité sociale à l'école une priorité, il paraît important de porter à la connaissance de tous ceux qui s'intéressent à cette question le contenu des riches échanges qui ont pu avoir lieu lors de ces rencontres. Les débats illustrent la complexité du problème et de la politique publique à mettre en œuvre, mais aussi les acquis de l'expérience et les éléments d'innovations qui pourront utilement être réinvestis dans une intervention qui doit articuler finement un pilotage et une animation nationale qui reste à inventer, et le déploiement de programmes d'actions locaux dont la mise en œuvre est de la responsabilité des acteurs territoriaux, déconcentrés et décentralisés.

## 1. PRÉAMBULE

### **La mixité ne va pas de soi, dialoguer pour entrainer l'adhésion du plus grand nombre**

Aborder la question des politiques de mixité sociale dans les écoles impose d'abord de bien identifier pourquoi cette question de la mixité sociale fait sens aujourd'hui, en particulier dans le champ de l'éducation et plus précisément de la scolarisation. Le principe en est inscrit depuis 2013 dans le code de l'éducation et a donc vertu de loi commune. Mais au-delà du fait que ce principe est fréquemment convoqué dans les discours des responsables qui expriment leur volonté de promouvoir la mixité y compris quand les mesures qu'ils préconisent vont ouvertement à son encontre, les résistances sur le terrain sont nombreuses. Les décideurs hésitent à s'engager dans des actions concrètes face à la violence des réactions de certaines familles voire de professionnels rencontrés sur le terrain lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des mesures de resectorisation visant à rétablir cette mixité sociale. Le consensus sur le bienfondé de cette notion n'est bien souvent qu'apparent. L'institution scolaire n'est pas en reste, que ce soit au sein de l'administration des académies ou au niveau

---

<sup>13</sup> cf. conclusion rapport Etienne Butzbach 2018

ministériel, où, selon les inclinaisons des DASEN ou des ministres cette politique fait partie ou non des priorités qu'ils affichent. Cela n'est pas totalement étonnant lorsqu'on constate que nombre de ces élus ou professionnels, sont les premiers adeptes sur le plan personnel des pratiques de contournement de la sectorisation, soit en obtenant une dérogation pour fréquenter un autre établissement public que celui de leur secteur, car ils sont familiers du fonctionnement du système, soit par inscription de leur enfant dans un établissement privé. Faudrait-il en déduire qu'une part non négligeable des parents est séparatiste? C'est vrai dans une frange de la population favorisée, voire très favorisée, porteuse d'une conception de l'élitisme républicain plus élitiste que républicaine qui recherchent un entre soi préparant les relations qui seront utiles demain pour la carrière de leur descendance. Mais l'expérience prouve que si on garantit à ces parents d'origine sociale favorisée une offre publique d'éducation de qualité, dans un climat scolaire sécurisé, ils préféreront dans leur grande majorité le collège public de leur secteur. Il en est de même, pour les parents de milieux populaires, qui se mobilisent autour du parcours scolaire de leur enfant et qui ont fait le choix d'éviter un collège de secteur ségrégué et à l'image dégradée.

À l'inverse, il faut aussi convaincre d'autres familles d'origine populaire tentées elles par un repli défensif, de scolariser leur enfant ailleurs que dans l'immédiate proximité de leur quartier. Un autre problème concerne les impacts pédagogiques de la mixité sociale en lien avec la mixité scolaire. Là encore, on se heurte à un double préjugé. Celui des parents qui craignent que la fréquentation d'élèves moins performants ne pénalise les plus performants, ou au contraire que les premiers décrochent devant l'importance des écarts à combler. Mais aussi la faible adhésion de certains enseignants au principe d'éducabilité qui considèrent que le mot d'ordre «tous les enfants doivent réussir» n'est qu'une incantation vaine et qu'en fait les talents sont inégalement distribués, certains pourront réussir, d'autres sont condamnés à l'échec.

L'ampleur de ces représentations problématiques montre l'importance du travail de dialogue, d'explication, de concertation qu'il faut mener concomitamment à la mise en place de ces politiques de mixité sociale à l'école. Car on ne peut mener efficacement ces politiques si on n'entraîne pas l'adhésion du plus grand nombre. C'est la plus ou moins grande qualité de ce débat public, mené au plus proche des personnes concernées, qui a permis ici de réaliser le projet mixité ou là d'échouer à pouvoir le mener à bien. D'où, comme nous le verrons plus loin, l'importance d'outiller tous les acteurs qui voudraient s'engager dans ces politiques à la fois dans la nature des réponses qui peuvent être apportées à des questions qui doivent toutes être considérées comme légitimes, comme dans la méthode pour conduire de véritables concertations impliquant l'ensemble de la communauté éducative.

### **Mixité résidentielle, mixité sociale à l'école, par quoi commencer?**

La deuxième question qui a traversé l'ensemble de ces rencontres est l'articulation entre mixité sociale résidentielle et mixité sociale à l'école. En effet il est fréquent d'entendre dire que la composition de l'établissement scolaire étant tributaire de la composition sociale de son secteur, ce n'est pas une politique concernant l'école qui peut changer cet état de fait, ce sont d'abord des politiques d'urbanisme et de logement qu'il faudrait engager. Pour partie

l'argument est valide. Une politique d'urbanisation est un des leviers qu'il est indispensable d'activer pour recréer une mixité sociale résidentielle qui incontestablement pourra favoriser une amélioration de la situation dans les établissements scolaires. Même si pour Marco Oberti «l'idée même d'aller en amont de la ségrégation scolaire sur le peuplement se heurte à des logiques clientélistes, des conceptions du peuplement de son territoire». Olivier Klein plaide cependant en tant que président de l'ANRU pour mener de pair une intervention au niveau urbain et au niveau scolaire. S'appuyant sur les acquis d'une politique de la ville sans laquelle la situation serait bien pire, il cite en exemple quelques-uns des instruments qui cherchent à améliorer ces situations résidentielles avec la loi SRU, les opérations de rénovation urbaine, la construction de logements en accession dans les quartiers prioritaires et les mesures d'ouverture des parcours résidentiels pour favoriser de nouvelles formes d'accession à la propriété, l'application de taux réduits de TVA pour abaisser les loyers des logements neufs, sans parler des aides apportées dans ces quartiers pour la rénovation ou la construction d'équipements scolaires.

Mais ces mesures sont de moyens et longs termes. Refaire la ville se compte en décennies. Or on ne peut attendre sans agir et se satisfaire de cette vision exogène de la ségrégation scolaire d'autant plus que, comme l'a rappelé Choukri Ben Ayed dans sa conférence introductive, la ségrégation scolaire est de façon générale plus marquée que la ségrégation urbaine, nombre d'établissements scolaires publics ayant une composition sociale moins mixte que leur secteur de référence, car ils n'arrivent pas à capter l'ensemble des élèves qui devraient lui être affectés. La ségrégation scolaire a sa propre part d'autonomie, et c'est cette autonomie qui permet d'envisager des leviers d'actions, comme nous le verrons à partir de l'analyse des expériences en cours. Il est donc possible et indispensable, sans attendre des mutations urbaines radicales, d'améliorer la situation de la mixité sociale dans ces territoires par des mesures qui doivent être adaptées à la situation locale.

### **Ne pas opposer politiques structurelles et politiques d'adaptation**

Arianne Azéma, intervenant en tant que discutante dans la table ronde finale s'est interrogée sur la façon dont pouvaient être équilibrées deux formes d'action publique, celle des mesures structurelles appliquées nationalement et mécaniquement, et celles d'ajustement, souvent territorialisées, du type des contrats locaux d'accompagnement. Le rapport Territoire et Réussite, co-écrit avec Pierre Mathiot se prononce clairement pour une stratégie de continuité des politiques publiques, constatant l'effet de stress de politiques structurelles à répétition. Il suggère d'arrêter de perturber les acteurs avec des réformes incessantes pour travailler plutôt dans l'amélioration et la mise en œuvre effective de ces politiques publiques. Comment faire en sorte que des mesures partielles et individualisantes prises au niveau national ne perturbent pas les démarches collectives de longue durée instaurées dans les territoires? Dans le débat a été cité l'exemple de l'approche plus individuelle que territoriale qu'a initié la Dgesco en demandant aux rectorats de répertorier les capacités d'accueil d'établissements scolaires favorisés pour accroître de manière significative leur taux de boursiers.

Pour les collèges, comment faire en sorte que cette procédure individualisée d'affectation ne contrecarre pas le travail sur les cohortes mené dans le cadre de la liaison école collège pour

diminuer les phénomènes d'évitement? A contrario l'effet structurant sur la pratique enseignante de mesures comme la montée alternée ou la remise en cause du format de l'heure de cours pourraient être encouragées au niveau national. Loin d'opposer politiques structurelles ou d'ajustement, mesures nationales et politiques territorialisées la politique publique de mixité, qui reste à inventer, ne doit-elle pas se situer dans une combinaison intelligente de l'ensemble de ces dimensions?

## **2. LA NÉCESSITÉ D'UN PORTAGE POLITIQUE FORT**

### **2-1 Répondre à la demande d'une impulsion et d'un pilotage national**

Beaucoup d'intervenants, dans les ateliers comme dans la table ronde finale ont souligné l'importance d'un engagement national pour porter cette politique de mixité, et assurer à tous l'égal accès à un service public de qualité et de proximité sur tout le territoire. Laisser cette politique à la seule initiative locale revient à exclure de la démarche des territoires où il est pourtant indispensable de la mener. Par ailleurs les territoires engagés dans ces politiques ressentent parfois un sentiment de grande solitude face aux problèmes rencontrés. La mixité sociale est un enjeu pour tous les territoires et pour tous les établissements, car l'absence de mixité pose problème que ce soit dans les établissements défavorisés comme dans les établissements très favorisés. Pour certains, l'état devrait être le chef d'orchestre de cette politique pour garantir cette égalité de traitement. L'action de l'État devrait notamment s'effectuer selon trois axes essentiels.

#### **Fixer un cadre, donner toute sa légitimité à la politique de mixité**

Tous les acteurs savent combien ce cadre législatif et réglementaire est important pour favoriser notamment la mobilisation des acteurs publics sur le terrain. Seront évoqués plus loin les problèmes liés à la formalisation du partenariat par un conventionnement. Il est impossible pour l'éducation nationale de signer localement une convention sans un texte émanant du ministère qui l'autorise. Par ailleurs toute politique demande un minimum de moyens pour pouvoir être mise en œuvre et la garantie du renouvellement de ces moyens pour l'installer dans la durée. Plusieurs participants souhaitent que soient fléchés et sanctuarisés des crédits mixité dans l'enveloppe financière octroyée annuellement par le ministère aux rectorats pour faire en sorte que cette politique soit prise en compte dans l'ensemble du territoire sans dépendre du bon vouloir des responsables de l'administration déconcentrée. Au-delà du vademécum publié en 2016 et qu'il faudrait réactualiser en tenant compte des avancées sur le terrain, Choukri Ben Ayed préconise que soit écrit un nouvel épisode législatif permettant in cadrage national des conditions de mise en œuvre de cette politique et de son accompagnement sur tout le territoire là où c'est nécessaire<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Cf. conférence introductive de Choukri Ben Ayed



## **Articuler les politiques de mixité, d'éducation prioritaire et de la ville (cités éducatives, renouvellement urbain)**

Cette articulation était au cœur de la troisième table ronde<sup>15</sup> faisant suite à la demande formulée de longue date par le réseau du Cnesco sur la nécessité d'arrimer les politiques de mixité sociale menées dans les territoires notamment à la politique d'éducation prioritaire et au nouveau programme de Cités éducatives. Concernant la politique d'éducation prioritaire, la représentante de la Dgesco a rappelé la réflexion menée par le ministère aujourd'hui autour de l'évolution de cette politique, pour pallier l'insuffisante progressivité des moyens et aux effets de seuils et de bords pointés par de nombreux rapports. Reprenant les conclusions de la mission Azéma/Mathiot Éducation et territoire, sont expérimentés depuis 2021 des contrats locaux d'accompagnement (CLA) dans quelques académies qui permettent d'organiser une approche différenciée selon les établissements en les dotant de moyens en emplois, en indemnités et heures supplémentaires, en crédits éducatifs et en fonds sociaux. La question est donc de voir comment des politiques de mixité comme celle qui se développe à Toulouse pourraient bénéficier de cette démarche des CLA pour sanctuariser les mesures d'accompagnement prises dans cette académie. Plus largement, l'ensemble des territoires engagés dans une démarche de mixité devraient pouvoir bénéficier des méthodes (pédagogie, formation, concertation) et des moyens inspirés de l'éducation prioritaire y compris dans des établissements d'accueil, non classés en éducation prioritaire, mais jouant le jeu de la mixité.

Pour l'ANCT, Sylvie Charrière, présidente du comité national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives a souligné les synergies de ce programme des Cités éducatives avec les politiques de mixité, à travers la mobilisation du levier scolaire et de la communauté éducative, et le travail partenarial, et coopératif qu'il encourage, pour autant que ce programme soit confirmé dans la durée. Néanmoins restent posés les problèmes des périmètres d'interventions, les territoires des cités éducatives étant souvent trop étroits pour faire mixité. Il y a par ailleurs encore beaucoup à faire pour impliquer pleinement les autres échelons de collectivités, les départements ayant souvent le sentiment d'être les laissés pour le compte de la démarche des Cités éducatives.

Pour Olivier Klein, président de l'ANRU, on ne peut pas travailler sur la mixité dans le quartier et dans la ville si on ne prend pas en compte la mixité à l'école et inversement. L'ANRU a ainsi intégré ces dernières années un volet important de financement de plusieurs centaines d'établissements scolaires dans le cadre des opérations de rénovation urbaine. Le fait de commencer le renouvellement urbain par l'école peut être un signal très fort donné aux habitants. C'est aussi l'occasion de repenser une architecture scolaire ouverte sur la ville et en dehors des temps scolaires. À Toulouse, l'Anru a participé au cofinancement d'un collège reconstruit dans le cadre du programme mixité.

---

<sup>15</sup> Cf Compte rendu et note de synthèse de la troisième table ronde

Enfin d'autres politiques plus thématiques sont mobilisées dans les interventions de mixité comme le programme devoirs fait, le lien école famille (dispositif ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves) ou les politiques de formation initiale ou continue des enseignants. Ces liens pourraient être conçus de façon plus systématique, en intégrant également le plan grande pauvreté.

### **Impulser et co-animer avec les acteurs**

Il est important également de capitaliser et valoriser au niveau national les acquis des expériences sur le terrain. Force est de constater l'absence totale d'animation nationale dans ce domaine. Il revient à l'État de donner l'impulsion pour l'animation de ce réseau d'acteurs que ce soit dans la relation entre l'administration centrale, la Dgesco et les administrations déconcentrées de l'éducation nationale, dans le lien avec la recherche mettant en relation la Depp, le Cnesco, et les réseaux de chercheurs, dans les relations avec les collectivités territoriales ou avec les représentants de la communauté éducative, associations et organisations syndicales. Cela peut se faire dans des instances ad hoc, mais aussi en traitant de ces questions dans des instances existantes : le conseil supérieur de l'éducation, le conseil consultatif de l'évaluation de l'école, ou la nouvelle instance de concertation avec les collectivités territoriales. Cette animation devrait aussi s'appuyer sur des groupes de travail traitant de questions vives sur les modalités de mise en œuvre de cette politique de mixité auxquelles sont confrontés les acteurs (Observatoires, modalités de concertation, accompagnement...) et l'organisation régulière de rencontres bi annuelles structurant des points d'étapes de l'avancée des travaux sur le terrain.

## **2-2 Formaliser les modalités d'un partenariat local efficace**

### **Partenariat institutionnel : convention et comitologie<sup>16</sup>**

Les politiques de mixité sociale à l'école nécessitent d'établir dans la durée un partenariat solide entre l'État et les collectivités territoriales, des modalités de travail relativement fines et des moyens qui pérennisent le projet face aux problèmes posés par le *turn-over* des responsables. Cela passe par la formalisation du partenariat à travers la signature de conventions, et la mise en place d'une comitologie ad hoc. À Toulouse comme à Nîmes, la démarche est partie d'une volonté forte des élus départementaux, mais qui a pu trouver un écho favorable chez les responsables académiques dans le contexte ministériel favorable de 2015-2017. Dans tous les sites, ce binôme conseil départemental rectorat est le noyau initial qui est à la base de la gouvernance. Il est important de sortir d'un débat où chacun, État ou collectivité revendique la prétention de représenter à lui seul l'intérêt général. Les collectivités territoriales ont besoin d'un État qui travaille en confiance avec elles et prenne conscience de la montée en capacité d'expertise des cadres territoriaux.

Mais cette alliance peine à se solidifier dans un conventionnement qui permette d'aller au-delà de la confiance liée à des relations interpersonnelles. À Toulouse, malgré la proposition

---

<sup>16</sup> Cf compte rendu et note de synthèse atelier 2 gouvernance

faite très tôt à la DSDEN et au rectorat, cette convention de partenariat n'a pas été signée ce qui n'a pas été sans poser de problèmes, avec la succession en sept ans de quatre recteurs et trois Dasen, avec qui il faut, à chaque fois, reprendre les discussions pour confirmer les engagements pris préalablement, avec des périodes d'incertitude toujours préjudiciables à l'avancée du projet. Ariane Azéma propose de prendre modèle sur les conventions ruralités, qui à l'échelle d'un département permettent sur la base d'un diagnostic de co-construire une stratégie commune y compris en identifiant des leviers à modifier. L'atelier s'est interrogé sur où placer le curseur. Un tel conventionnement devrait se faire en deux temps. Dans un premier temps un accord-cadre fixe les grandes orientations d'un engagement clair pour améliorer la mixité sociale dans les établissements scolaires. Un second conventionnement plus opérationnel pluriannuel est élaboré sous forme d'avenants à l'accord-cadre pour garantir les engagements de chaque partie portant notamment sur les modalités précises d'accompagnement qui ne doivent pas pouvoir être remises en cause à chaque rentrée. À noter qu'à Toulouse, la prise en compte formelle de l'objectif de mixité dans le contrat de ville dès 2014 a facilité l'implication des services de la métropole dans la démarche. À Nîmes l'alliance qui a pu se nouer avec la ville, au-delà des divergences partisans, a également été un facteur essentiel pour la réussite de la mise en place de la resectorisation en 2018.

Par ailleurs, à Toulouse ont été mis en place deux comités de suivi, l'un calqué sur le modèle du CDEN permet, outre les services de la collectivité et de l'État, d'associer représentants des organisations syndicales, des parents d'élèves, de la ville, de la métropole et de la région. Un second comité qui associe également la CAF est plus spécialement dédié au suivi de l'accompagnement associatif. Plus généralement il est fait le constat que les CDEN devraient être mieux utilisés, car ce sont une des rares instances dans lesquelles on retrouve tous les acteurs éducatifs au niveau départemental et co) présidé par le préfet et le président du conseil départemental. Ainsi en Haute-Garonne les séances consacrées à la carte scolaire se tiennent d'ailleurs dans les locaux du conseil départemental. De la même façon, les CDEN pourraient jouer un rôle dans l'interlocution avec la région sur la sectorisation des lycées.

## **Le partenariat avec les acteurs de la communauté éducative**

### **Soigner les concertations**

Comme cela a été souligné dans le préambule, l'enjeu de l'adhésion des acteurs, en tout premier lieu des familles et des enseignants, est particulièrement central. Cet enrôlement des acteurs est essentiel pour construire des représentations partagées dans un univers encombré de préjugés. L'enjeu est bien d'organiser un débat public qui favorise l'appropriation de cette politique par le plus grand nombre sans affaiblir la capacité décisionnaire des institutions responsables. Cette concertation comprend un objectif non négociable de mixité, mais par contre des échanges ouverts sur les hypothèses de travail et les modalités de mise en œuvre.

À Toulouse trois phases de concertation très importantes, étalées sur plusieurs mois et réunissant plusieurs milliers de personnes lors de centaines de rencontres, ont été tenues lors de certains temps forts : en amont pour la co-construction du projet, durant la phase de

préparation de la mise en œuvre du plan mixité et plus récemment en 2021 pour une nouvelle étape de ce plan. Au-delà de ces temps forts, la concertation est une préoccupation constante à travers les réunions des comités de suivi, l'évaluation participative et des rencontres ad hoc organisées sur les quartiers. La qualité de cette concertation et son efficacité sont liées à la détermination précise des objets mis en débat, au partage du diagnostic et des scénarios. La prise en compte réelle des avis recueillis a été un fait marquant, souligné dans le dialogue citoyen mené à Toulouse.

Leur durée est également une donnée essentielle : la temporalité des institutions et la temporalité des politiques ne sont pas celles des parents. Il ne faut pas avoir une approche dichotomique de ces temporalités, mais chercher à les faire converger, en donnant du temps au temps et en procédant par décantations successives. Une concertation approfondie avec les parents prend du temps, mais fonde plus fortement les politiques publiques que lorsqu'elles ne sont conçues qu'entre élus et techniciens Si la participation fait sens les gens viennent. Si tout est décidé d'avance ils ne viennent pas. L'écueil est parfois de vouloir aller trop vite.

Lors de l'atelier traitant de ces questions, a été présenté l'exemple d'un échec dans un premier temps d'une concertation dans le 19<sup>e</sup> arrondissement de Paris aboutissant au refus par les enseignants comme par les parents du projet proposé par la Ville. Il a fallu donc revoir le projet et relancer le débat en changeant de méthode avec l'appui d'un tiers externe pour créer les conditions d'un dialogue constructif, avec organisation d'une réunion publique de clôture de la séquence précédente et de relance de la démarche avec des ateliers participatifs, des entretiens, et la mise en place de groupes de travail pour déboucher sur un cahier de recommandations. Parallèlement les jeunes, élèves du primaire et collégiens ont été sollicités avec des avis souvent plus riches que ceux des adultes.

Il est également important de ne pas sous-estimer les résistances ni hésiter à les affronter dans le dialogue, car comme le rappelait un parent d'élève, s'il faut parfois imposer certaines choses, il faut toujours employer beaucoup de pédagogie pour minimiser l'impact des contestations. Dans cet exercice, les collectivités sont plus aptes à pratiquer la démocratie participative qu'une administration comme l'éducation nationale, mais le discours doit être porté par l'ensemble des partenaires, d'où l'importance de la participation de l'éducation nationale à un niveau de représentations qui permette d'instaurer un réel dialogue avec les participants.

En outre, une concertation où l'on écoute vraiment les acteurs peut transformer les ambitions de la collectivité et les méthodes de travail des services, qui souvent résistent dans un premier temps, car la concertation modifie les projets et bouscule le travail au quotidien des services. Les modalités de ces concertations sont toujours perfectibles : comment restituer de façon la plus complète possible les études faites en amont? Comment construire des supports et des cartographies compréhensibles? Il est nécessaire de sortir de postures condescendantes, avec des discours parfois très élaborés et très techniques. Il faut également tenir compte des contraintes horaires des personnes pour programmer l'heure des réunions, en soirée pour les actifs, plutôt en journée pour les mères de quartiers populaires quand les enfants sont en classe ou à la cantine.

## **S'adresser à tous les parents**

De quels parents et de quelles familles parle-t-on? Comment toucher les parents dont l'école est la plus éloignée? Comment surmonter les difficultés de communication liées à la diversité culturelle, aux obstacles liés à la langue ou à la fracture numérique? Une mère de famille a rappelé qu'il fallait tenir compte des différents profils de parents, allophones, primo-arrivantes, mais aussi de ceux se replient sur eux-mêmes et auxquelles il faut s'adresser pour éviter qu'ils ne fassent bloc.

La concertation ne doit pas être réduite aux seuls représentants élus, les parents d'élèves, mais bien s'adresser à tous les parents que Maryan Lemoine appelle les parents des élèves. Et au-delà des grandes associations de parents d'élèves reconnaître les collectifs plus informels constitués sur une base locale. La posture des élus joue un rôle décisif dans le blocage ou l'ouverture de la concertation. À Toulouse pour des associations de parents mobilisées de leur propre initiative sur ces questions éducatives, le fait d'être reconnus comme interlocuteurs par le conseil départemental et l'éducation nationale a été décisif dans leur soutien au projet. C'est d'autant plus important que cela permet de s'appuyer sur de véritables ressources de médiation, car «lorsque des familles parlent aux familles on arrive à toucher toutes les familles». Le contre-exemple a été donné par le collectif des parents du Petit-Bard mobilisé à Montpellier contre la relégation qu'ils constataient dans les écoles du quartier et revendiquant leur appartenance à la République française, qui s'est trouvé confronté localement à une absence totale de possibilité de dialoguer. Ils ont été reçus à plusieurs reprises au ministère, mais sans qu'aucune suite n'ait réellement été donnée à leurs demandes. Se pose alors la question du traitement différentiel des parents par les institutions.

Ainsi dans les discussions autour du vademécum, le ministère était plus préoccupé des difficultés d'acceptation des parents favorisés, que de celles que pourraient rencontrer des familles populaires. Pourquoi accepter que certains parents aisés s'affranchissent des règles républicaines, alors que les parents de milieux populaires font constamment l'objet de discours moralisateurs sur fond de défauts supposés de citoyenneté? Comment accepter le déni de la reconnaissance de la citoyenneté de certains parents sous prétexte qu'ils ne sont pas des électeurs? Cela renvoie au problème de ce que certains chercheurs appellent «la répression bas bruits» pour étouffer les mobilisations collectives, soit en refusant le dialogue, soit en renvoyant à d'autres instances la résolution du problème. Les participants à l'atelier invitent donc à déborder les techniques et les démarches de participation pour développer l'aller vers, parfois en dehors des temps de concertation via des médiations opérées par des personnes-ressources ou des associations notamment par l'intervention de l'éducation populaire. Il importe aujourd'hui de prendre en compte les savoirs d'expérience des parents qui sont des experts. e. s d'usage et du quotidien, qui souvent s'ignorent dans leur expertise et ignorent l'expertise des autres, d'où l'importance des dispositifs qui aident à expliciter cette expertise

### **3 LES INSTRUMENTS DE LA POLITIQUE DE MIXITÉ**

Au-delà de l'expérimentation, l'enjeu aujourd'hui est bien la co-construction d'une véritable politique publique de mixité sociale à l'école. Les rencontres ont permis de mieux définir les trois principaux types d'instruments constitutifs de la mise en œuvre de cette politique complexe : le lien avec la recherche et la possibilité d'asseoir le débat, la définition de l'action sur des données objectivées; les leviers de la sectorisation ou de l'affectation revisitée dans les établissements scolaires; les leviers de l'offre éducative.

#### **3-1 Asseoir le débat, la définition et le suivi de l'action sur des données objectivées : le lien avec la recherche**

Au-delà de l'importance du diagnostic partagé du processus et des modalités de la concertation qui ont été abordés précédemment, l'atelier et la table ronde sur la recherche ont mis en évidence l'intérêt de l'association de la recherche dans l'accompagnement des politiques de mixité, mais aussi de l'importance d'une systématisation d'une telle démarche et de son inclusion dans un dispositif d'observatoire l'inscrivant dans la durée.

L'intervention de la recherche se situe à plusieurs niveaux. Au niveau national voire dans un cadre comparatif international, elle permet l'approfondissement des concepts et la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans les phénomènes de ségrégation et les politiques de mixité. Ainsi Marco Oberti et Choukri Ben Ayed ont travaillé respectivement sur les rapports entre statuts d'occupation des logements, les rapports entre public et privé, les disparités territoriales en matière d'éducation, les politiques de mixité sociale à l'école, les rapports entre grande pauvreté et inégalités scolaires. On peut également citer les travaux issus de la conférence de comparaison internationale organisée par le Cnesco en 2015, qui a également publié un rapport sur les inégalités sociales et migratoires trois ans plus tard, ou encore les publications de la DEPP et celles de Julien Grenet contribuant à affiner les instruments statistiques de ségrégation ou de mixité sociale. Ce dernier, avec Élise Huillery a également piloté sur plusieurs années une étude nationale sur l'impact des politiques de mixité sur les résultats scolaires, les compétences psychosociales et les perceptions du climat scolaire et de la société à partir d'un panel issu des expérimentations impulsées par le ministère en 2015 – 2016 dont les résultats ont été publiés fin 2022.

Malgré la tension forte entre les modalités académiques de valorisation de la recherche et celles de la diffusion dans d'autres sphères, l'accès à des médias spécialisés ou non, la publicité faite autour des débats lors d'auditions par des commissions parlementaires relativise ces difficultés. Il existe aujourd'hui au niveau national un corpus d'études qui ne demande qu'à être mobilisé plus systématiquement. Se considérant un peu comme des lanceurs d'alerte, les chercheurs expriment cependant leur frustration face au gouffre qu'il y a entre ce qu'ils savent et ce qu'en font les décideurs.

## **Un accompagnement au plus près des acteurs et des pratiques**

Sur le terrain, l'action de la recherche est plus diversifiée. Elle peut intervenir dans la création d'outils de diagnostic, de suivi et de démarche évaluative, pour mesurer à la fois l'importance et la nature des problèmes rencontrés, et les effets des politiques mises en œuvre sur l'amélioration de la mixité sociale, la montée en compétences cognitive et psychosociale des élèves, ou analyser les éléments du processus concourant ou non à la réussite de ces politiques. C'est aussi en lien avec la recherche que se mettent en place sur certains territoires des Observatoires permettant s'inscrire dans la durée ces dispositifs.

Au cours de la table ronde et de l'atelier consacré à la recherche ont ainsi pu être présentées quatre modalités d'interventions permettant de mieux appréhender la façon dont la recherche peut utilement accompagner les acteurs sur le terrain : l'accompagnement scientifique par l'école d'économie de Paris des expérimentations parisiennes en lien avec l'Observatoire de la mixité et de la réussite éducative, une démarche de recherche longitudinale sur une politique de réussite éducative, la démarche évaluative du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges de Haute-Garonne, et l'accompagnement par un laboratoire universitaire de Limoges de la cité éducative d'Orléans. Dans ces trois derniers cas ont été privilégiées les approches qualitatives, en immersion, dans une posture ethnographique sur des temps longs en soignant particulièrement les aspects méthodologiques, la clarification de la posture du chercheur ainsi que l'importance des temps de restitution pour mettre au travail la réflexivité individuelle et collective des acteurs pour sortir des schémas pré-établis dans les silos des cultures professionnelles et pour constituer progressivement une culture commune.

Ces démarches de recherche participative sont, comme en Haute-Garonne, fondées sur une hybridation de savoirs expérientiels et scientifiques. À travers ces exemples on mesure l'importance d'être au plus près de l'activité des professionnels pour comprendre les tensions et les dilemmes rencontrés dans la pratique et pouvoir accompagner les modifications du projet et les changements de postures professionnelles. À Toulouse la recherche intervention évaluative s'est appuyée sur la création d'un tiers espace socio-scientifique constitué notamment de groupes de travail transversaux ou inter-catégoriels, débouchant sur l'élaboration d'un référentiel partagé mettant en relation le contexte de départ, la construction de dispositifs pour la mise en œuvre du plan d'action, et les effets sur les familles, les élèves et les professionnels. Ce travail a été complété par une étude sur la socialisation des élèves associant moments d'observations, entretiens individuels et focus groups.

## **Un rôle tiers d'accompagnement et d'aide à la constitution d'espaces réflexifs**

Ainsi plus que d'une intervention qui suppose une action, le chercheur peut jouer un rôle tiers d'accompagnement avec une double fonction, celle d'objectivation, d'apport d'éléments objectifs, mais aussi d'aide à la constitution d'espaces réflexifs. Il peut circuler entre les différentes catégories d'acteurs pour recueillir des points de vue pluriels sur une question commune. Dans une telle approche ce qui l'intéresse c'est de faire du lien, de faciliter les mises en relation avec un regard extérieur, sans nécessairement infléchir les décisions, mais

en contribuant à les documenter. Il peut ainsi contribuer à pacifier les relations, à redonner un certain sens à l'action collective dans l'intérêt des élèves. Les chercheurs ne sont pas là pour évaluer, mais mesurer des effets et pas seulement en termes de réussite scolaire. L'enjeu n'est pas de procéder à une évaluation externalisée, mais d'accompagner les acteurs dans leurs démarches d'autoévaluation en les dotant d'outils leur permettant de mieux comprendre où ils en sont et comment ajuster leurs pratiques.

La plupart du temps les équipes de recherche ont été contactées par les responsables des collectivités en charge du dossier, ce recours aux chercheurs étant considéré comme un gage de qualité, de robustesse des décisions prises et d'apport d'une distance critique pour réguler l'action. Dans chacune de ces interventions, la contractualisation a fait l'objet d'un soin particulier, se concrétisant à Paris et à Toulouse par la signature de contrats Cifre avec la collectivité. Lors de la table ronde, il a été déploré que cette commande ne soit pas mieux encadrée institutionnellement avec un cahier des charges précis clarifiant les attentes des partenaires, les questions communes à travailler et la contribution spécifique des chercheurs aux projets engagés. Ce cadre national pourrait également être l'occasion de l'impulsion d'une démarche basée aujourd'hui sur le seul volontariat et qui laisse de côté des lieux qui auraient besoin de ce type d'accompagnement, mais où les acteurs locaux sont réticents à le mettre en place.

### **Le problème de l'accès aux données publiques en matière d'éducation**

Au moment des rencontres a été à plusieurs reprises soulignée la difficulté d'obtenir les conventionnements nécessaires avec les organismes publics détenteurs de ces données que ce soit au niveau national comme au niveau local. Au niveau national, la création fin 2022 de la structure IDEE (Innovations, données et expérimentations en éducation) devrait améliorer la situation. Au niveau local, certaines données géolocalisées sont difficiles à obtenir sous prétexte de RGPD, l'attitude étant variable selon les rectorats, mais aussi dans une même académie en fonction des responsables en place. Ce problème devrait être résolu au niveau central par la définition de principes clairs fixant les modalités de transfert de données indispensables notamment à l'analyse des flux entre secteurs d'affectation et établissements de scolarisation pour mesurer l'évitement et son évolution et par un conventionnement systématique au niveau local pour pallier aux risques liés au *turn-over* des responsables.

### **L'observatoire un espace tiers pour rassembler tous les acteurs**

À Paris, l'Observatoire de la mixité et de la réussite éducative (OPMIRE) est un espace dédié, créé au sein des services par délibération du conseil municipal autour de trois objectifs pour mieux connaître en les objectivant les phénomènes de ségrégation, pour comprendre les causes de cette non-mixité, et pour aider à évaluer ces politiques par la mise en place de dispositifs en lien avec la recherche. L'OPMIRE est à la croisée de la recherche, de la production de connaissances et de l'action publique, en s'appropriant les productions de la recherche en sciences humaines qui peuvent être réutilisées dans l'action publique. C'est aussi une interface essentielle pour favoriser le dialogue interservices au sein d'une administration parisienne de l'éducation comptant 11000 agents permanents. Avec quatre



instances partenariales, l'observatoire permet d'associer l'ensemble des partenaires et des membres de la communauté éducative à ce travail, dans une approche quantitative et qualitative.

À Toulouse, où une véritable dynamique a pu s'initier avec les comités de suivi et la démarche évaluative participative, se pose aujourd'hui la question de la pérennisation de la démarche et la consolidation du décloisonnement institutionnel par la création formelle d'un Observatoire avec plusieurs buts : l'objectivation des données pour nourrir les concertations et développer une communication convaincante, la valorisation de ce qui peut être tiré du dispositif et son amélioration en continu, et l'essaimage dans l'ensemble du département voir dans d'autres territoires. Il peut être aussi le support de la contractualisation avec la recherche.

### **3-2 Les leviers de la sectorisation<sup>17</sup>**

Lors du lancement de l'expérimentation en 2016, le ministère privilégiait l'option de secteurs multi-collèges avec une affectation par algorithme. De fait, la plupart des sites, à l'exception de Paris ont développé des solutions différentes : fusion de collèges, fermetures avec reconstructions à la lisière du quartier, modifications de la sectorisation (resectorisation en «dominos», resectorisation d'écoles dites «défavorisées» dans un collège dit «favorisé»...). Certains ont concentré l'action sur la revalorisation de l'image de collèges évités, ou engagé un travail de moyen terme en intervenant à travers des projets de rénovation urbaine pour développer la mixité résidentielle. Cette diversité des actions reflète la diversité des situations avec, aux deux extrêmes, le collège enclavé, ségrégué, évité qui appelle une décision radicale toujours difficile à prendre et le collège massivement évité quoique dans une zone résidentielle mixte dont il ne parvient pas à capter les populations les plus favorisées et dont il faut en priorité travailler l'attraction des enfants au sortir du primaire.

### **TOULOUSE : UN PLAN AMBITIEUX ET UN CHEMINEMENT TOUJOURS EN COURS**

En 2015, avec l'arrivée à la tête de l'exécutif du département de la Haute-Garonne d'un nouveau Président s'engage une politique d'ampleur d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges sur la base d'un diagnostic approfondi et partagé avec l'éducation nationale et l'ensemble de la communauté éducative (cf. ateliers 2 et 6). L'essentiel des problèmes de mixité se concentre dans l'agglomération toulousaine. Le plan ambitieux adopté en 2017 prévoit notamment la fermeture progressive de deux collèges enclavés et ségrégués du Mirail et la resectorisation des dix écoles concernées dans onze collèges favorisés du centre-ville ou de la périphérie proche, chaque territoire de recrutement d'une école étant sectorisé dans un collège. Le chantier d'ensemble, en constante évolution concerne également les autres collèges REP et REP +. À chaque rentrée un document est établi secteur par secteur et collège par collège pour suivre l'évolution du profil social des collèges et les comportements d'évitement des familles. Cinq années plus tard, on constate que cette sectorisation a été

---

<sup>17</sup> Cf. Compte rendu et note de synthèse de l'atelier 3 leviers de la mixité et dynamiques territoriales

efficace et acceptée par les familles avec une nette amélioration de la répartition des élèves dans les collèges publics.

La réussite du projet est notamment liée au partenariat avec l'éducation nationale et les moyens d'accompagnement qu'elle a déployé (cf. point suivant sur les leviers éducatifs). À la rentrée 2022 seront ouverts les deux nouveaux collèges Guillermy et Saint-Simon, reconstruits et sectorisés après une concertation approfondie menée lors du dernier semestre 2021, en impliquant deux communes limitrophes. L'éducation nationale a souhaité donner une coloration particulière à ces nouveaux établissements. En ce qui concerne l'action en direction du secteur privé, le département a voté une modulation de la part dite à l'élève des dotations du conseil départemental au prorata du degré de mixité sociale de chaque établissement. Mais ce système bonus-malus n'a pas vraiment d'impact sur l'évolution de la mixité sociale dans le secteur privé sur Toulouse.

## **PARIS : DES EXPÉRIMENTATIONS DIVERSIFIÉES DEPUIS 2017**

### **Un remodelage en domino dans le 17<sup>e</sup> arrondissement**

Cette intervention vise à régler des problèmes capacitaires liés à la livraison de nouveaux logements et tenter de résoudre le problème du collège Boris Vian, collège le plus ségrégué de l'arrondissement. Le travail a donc été de déterminer à partir des données cartographiées de revenu médian des ménages et des PCS des parents d'élèves, un remodelage en domino des secteurs de plusieurs collèges pour rééquilibrer leur composition sociale. Cela s'est fait soit en sectorisant toute une école sur un collège, soit en faisant en sorte d'affecter chaque année une cohorte d'une vingtaine d'élèves par école. D'autres mesures que la sectorisation ont également été prises pour rendre cette action plus efficace. Ainsi le collège Vian a renforcé la liaison avec les écoles mettant notamment en place un système d'ambassadeurs. Le changement intervenu dans l'académie en 2021 pour l'affectation dans les lycées a joué aussi un rôle pour augmenter l'attractivité du collège.

### **Une sectorisation en peau de léopard dans le 12<sup>e</sup> arrondissement**

Le second exemple est celui du collège Tillon situé dans le douzième arrondissement. Le travail a consisté, à partir des données de logement social, à sortir un îlot de ces logements sociaux pour le sectoriser de façon discontinue au collège voisin George Courteline, mais aussi de sectoriser sur Tillon l'ensemble d'une école polyvalente favorisée, auparavant également sectorisée sur un autre collège dont il fallait alléger les effectifs. En seulement deux rentrées, la situation de mixité sociale s'est très nettement améliorée. Pour la rentrée 2022, une nouvelle resectorisation a permis, en travaillant sur les liaisons école collège, de rattacher une nouvelle école favorisée de l'intérieur de l'arrondissement pour continuer à améliorer la mixité. D'autres leviers ont été activés : des écoles élémentaires qui ne sont pas en REP bénéficient d'une labellisation particulière à l'académie de Paris permettant de disposer de certains moyens et d'en améliorer l'attractivité. Ainsi, le collège Tillon étant doté d'une CHAM musique, une action est menée dans les écoles qui lui sont rattachées, pour développer des sections musique, ainsi que des options linguistiques pour améliorer leur attractivité.

## **Une montée alternée entre les collèges Berlioz et Coysevox dans le 18<sup>e</sup> arrondissement**

Le troisième exemple est celui du système de montée alternée qui a été instauré entre deux collèges très proches du 18<sup>e</sup> arrondissement : le collège Berlioz très défavorisé et très évité, et le collège Coysevox très favorisé. Les deux secteurs de ces collèges ont été fusionnés et depuis la rentrée 2017, tous les élèves du secteur sont affectés en alternance à chacun des collèges, qui ne gèrent ainsi plus que deux niveaux. Dès la première rentrée, les profils des deux collèges se sont fortement rééquilibrés, avec très peu de répercussions sur les évitements. Les résultats sont donc concluants et ont eu des impacts importants sur la situation scolaire et éducative en particulier dans le collège Berlioz. Mais si l'opération de montée alternée a réussi, malgré d'importantes contestations qu'il a fallu surmonter, c'est parce qu'elle était très fortement portée par la volonté politique à un moment où le ministère était engagé au plus haut niveau. Les nouvelles propositions qui ont été faites par la suite par les services dans un contexte moins favorable n'ont à ce jour pas pu être réalisées faute d'accord suffisant notamment avec les mairies d'arrondissement.

## **Des résultats moins probants dans les secteurs multi-collèges avec affectation par algorithme**

Le grand inconvénient de ce type de procédure est l'inquiétude des familles qui ne savent pas dans quel collège leur enfant sera affecté, ni s'il est possible ou non pour ces élèves d'être scolarisé avec des enfants qu'ils connaissent.

## **NÎMES : FERMETURE DE COLLÈGES ET RESECTORISATION EN DOMINOS**

Après une première opération d'amélioration de la mixité dans un collège de l'est de la ville (cf. atelier 2), la vice-présidente du conseil départemental, avec l'appui du Cnesco, a saisi l'opportunité de la démarche expérimentale initiée par le ministère pour proposer à ses partenaires, Éducation nationale et ville de Nîmes la fermeture d'un collège et une resectorisation en dominos d'un ensemble de sept collèges de l'ouest de la ville. Pour faire coïncider cette resectorisation avec celle des écoles il était nécessaire d'obtenir la collaboration de la ville de Nîmes, d'une couleur politique opposée, mais qui a été rendue possible grâce à la bonne entente qui a pu s'établir entre la vice-présidente du conseil départemental et l'adjointe au maire partageant ces objectifs communs de mixité. Pour opérer la sectorisation, les services du département sont partis des observations sociales et d'une cartographie des taux de pauvreté dans les différents secteurs, en tenant compte des capacités des collèges et de l'évolution prévisionnelle des IPS selon les scénarios étudiés. L'opération s'est faite en une seule fois pour tous les niveaux à la rentrée 2018 concernant plus de sept cents élèves.

Le succès de la mise en œuvre de ce projet tient beaucoup au partenariat étroit établi avec l'éducation nationale et l'implication directe et constante de la rectrice d'alors et du Dasen. Il a fallu tenir bon, éducation nationale, ville et département face aux concertations mouvementées qui se sont tenues tout au long de l'année scolaire 2016 2017, pour obtenir

un avis favorable du CDEN à l'automne 2017. Ce soutien de l'institution scolaire a également été déterminant pour que le système d'affectation ne soit pas détourné par l'admission de dérogations. Des mesures d'accompagnement ont été mises en place par le département en matière de restauration et de transport. Au-delà de la disparition d'un établissement très ségrégués, les résultats sur la mixité sociale ont été très nets dans trois des huit collèges, auparavant plutôt très favorisés. Ils sont plus mitigés concernant le collège Rep Jules Vernes étant donné l'évitement important que subit cet établissement malgré les moyens accordés par l'éducation nationale avec l'ouverture de sections linguistiques et d'options particulières en matière de design et de sport. Une réflexion est en cours au sein du conseil départemental pour améliorer la situation du collège Jules Vernes et surtout traiter le cas du collège Condorcet très ségrégué qui est implanté sur l'autre partie du quartier et dont la solution pourrait être d'envoyer les élèves dans des collèges situés dans des communes proches.

### **LYON : CRÉATION D'UN OBSERVATOIRE ET DÉMARCHE PARTENARIALE**

Pour la métropole de Lyon, Frédéric Raynouard, chargé de mission politique de la ville, parle d'un processus en cours plutôt que de réalisations précises. La situation particulière de la métropole lyonnaise, qui a fusionné les compétences d'une agglomération avec celle d'un conseil départemental, permet une intrication particulière entre politique de la ville et politique éducative au sein d'une administration unique. Le processus de mixité à Lyon a été conçu de fait en trois phases. La première est celle du renouvellement urbain avec pour objectif de diversifier l'habitat sur quatorze sites et d'accompagner par de «petites» sectorisations la construction d'équipements scolaires. La deuxième phase est celle de l'acculturation et d'objectivation des phénomènes de mixité avec la mise en place d'un observatoire piloté par la métropole avec un partenariat renforcé avec l'éducation nationale et les communes concernées. La troisième phase est celle de la définition de territoires d'intervention, pour passer à l'action avec notamment une opération en cours sur les communes de Saint-Fons et Vénissieux, avec une resectorisation en domino autour de la construction d'un nouveau collège. En ce qui concerne l'offre scolaire, les collèges Alain à Saint-Fons et Mermoz dans le 8<sup>e</sup> arrondissement de Lyon ont bénéficié de la démarche des collèges totems initiée par la Métropole, consistant à leur donner une identité positive et repérable en les dotant de moyens et d'aménagement spécifiques. Parallèlement un travail est engagé pour promouvoir ce que Frédéric Raynouard appelle les «petites mixités» consistant à travailler avec les écoles pour faire diminuer le fort évitement du collège de secteur constaté en sortie de CM2. Par ailleurs une refonte de la prévention spécialisée est en cours pour permettre de venir en appui des équipes dans les établissements scolaires.

### **VENDÔME : L'IMPORTANCE DE CONCEVOIR DES POLITIQUES DE MIXITÉ SOCIALE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE**

L'intérêt de la présentation de Sam Ba, élu de la ville de vendôme est de mettre l'accent sur les politiques de mixité sociale dans le premier degré, alors que la politique nationale cible essentiellement le second degré. En 2012 la municipalité en place décide de faire le choix de la mixité sociale dans les écoles et prend l'initiative de lancer une étude diagnostic qui formule

trois hypothèses : créer des zones communes ou zones tampons entre secteurs, scolariser à l'image des RPI en affectant les enfants dans les différentes écoles selon les cycles, enfin créer des secteurs scolaires englobant plusieurs groupes scolaires. En 2014, la nouvelle équipe municipale reprend à son compte ce diagnostic et lance le chantier du passage de sept à trois secteurs scolaires en 2015 pour une mise œuvre à la rentrée 2016. L'affectation individuelle des élèves se fait par la mairie dans un grand secteur, en tenant compte de la capacité d'accueil des écoles, de l'équilibre des effectifs entre les écoles et de l'adresse de la famille ou de l'assistante maternelle et en s'appuyant notamment, outre les critères cités précédemment sur les données facilement accessibles de la caisse d'allocation familiale concernant le niveau de revenu des familles. Mais les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances et en 2018 le conseil municipal décide d'adopter une solution plus radicale en fermant le groupe scolaire le plus ségrégué et en répartissant en deux ans les effectifs de l'élémentaire et de la maternelle dans deux groupes scolaires du nord de la ville. Des mesures d'accompagnement ont été mises en place pour les familles d'enfants déplacés dans d'autres groupes scolaires avec la gratuité de la restauration scolaire et des garderies du soir et du matin, et l'organisation de nouvelles lignes et de nouveaux arrêts de transports en commun. Déplorant le fait que ce soit un point aveugle des politiques de mixité au niveau national, Sam Ba souhaite que la mixité sociale dès l'école primaire devienne aussi un impératif national.

## **NANTES : UNE ACTION FORTE DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL BRIDÉE PAR LE CONTEXTE PARTENARIAL**

Valérie Le Goff, directrice du service éducation a présenté l'action du conseil départemental de Loire atlantique menée avec le soutien du Cnesco depuis 2017, avec le temps fort en 2019 d'un travail de diagnostic approfondi partagé avec les villes de Nantes et de Saint-Herblain et l'éducation nationale. Depuis lors le département réalise une observation en continu de cette évolution de la mixité sociale dans les collèges du département, avec un focus sur l'ouest de l'agglomération nantaise, concentrant particulièrement les problèmes de ségrégation scolaire. Avant cette démarche, deux opérations visant à l'amélioration de la mixité avaient conduit à la reconstruction de deux collèges REP+, mais la situation dans ces deux collèges ne s'est pas sensiblement améliorée dans un contexte de paupérisation d'une partie de la population de l'agglomération nantaise par ailleurs en forte croissance et malgré l'apport d'options et un travail d'innovation pédagogique des équipes pour rendre ces établissements plus attractifs.

À la suite du diagnostic de 2019 il avait été prévu de mettre en place une politique multileviers, comportant la reconstruction et la relocalisation des trois collèges du quartier Bellevue, Renan, Debussy et la Durantiere, l'engagement d'une réflexion autour de l'opportunité d'une fusion de deux collèges de centre-ville pour diversifier leur recrutement, ainsi que le rapprochement entre le collège rosa Parks sectorisant quatre écoles toutes au public très défavorisé, avec le collège voisin Serpette recrutant pour sa part dans trois écoles très favorisées. Mais la difficulté d'établir un partenariat suffisamment solide pour résoudre les problèmes fonciers posés par certaines de ces relocalisations, et le soutien insuffisant de l'éducation nationale n'ont pas permis d'engager ce programme d'action, hormis le projet de reconstruction du collège Renan mené avec la commune de Saint-Herblain.

## **Rénovation des bâtiments, projet éducatif départemental et reconstruction en design de service du collège Renan**

Le département s'est donc concentré sur ce qui relevait de sa compétence : agir sur les bâtiments et accompagner les équipes éducatives dans leurs projets éducatifs et pédagogiques à travers le lancement d'un projet éducatif départemental ambitieux comportant une démarche participative originale avec les collégiens. Le conseil départemental souhaite ainsi rendre les bâtiments scolaires attractifs et emblématiques, avec des architectures marquantes, ouvertes sur la ville et travailler sur les espaces publics pour faciliter l'accès aux collèges. Une approche usages et design de service s'est intéressée à tous les locaux communs qui peuvent contribuer à une ambiance et un climat scolaire améliorés à commencer par les sanitaires et les cours des collèges. A ainsi été établi un référentiel bâtiminaire tenant mieux compte de l'avis des usagers. La reconstruction du collège Renan a bénéficié de cette démarche avec l'embauche par l'assistance à maître d'ouvrage en design de service, d'une designer en résidence dans l'établissement et en accompagnement de l'équipe professionnelle et des collégiens tout au long du processus de reconstruction et d'ouverture du nouveau collège. Pour aller plus loin et relancer la dynamique autour de la mixité les freins principaux à lever aujourd'hui sont ceux du partenariat avec l'éducation nationale et la ville de Nantes. C'est d'autant plus urgent que de nouvelles opportunités se présentent en 2022 avec la nécessité dans un premier temps de finaliser la resectorisation du nouveau collège Renan, mais aussi de préparer celle du nouveau collège fusionné de centre-ville afin d'introduire plus de mixité sociale dans ce secteur. Le département souhaite également reprendre le projet de relocalisation du collège Debussy, concerné par la Cité éducative, ainsi que celui de la Durantière, et remettre en chantier les hypothèses d'évolution des secteurs de Rosa Parks et Gaston Serpette.

## **RENNES : CINQ ANS APRÈS LES PREMIÈRES EXPÉRIMENTATIONS, REMETTRE EN CHANTIER LA RESECTORISATION**

Jeanne Larue, nouvelle vice-présidente du conseil départemental d'Ille-et-Vilaine depuis juillet 2021, souhaite rebattre les cartes de la sectorisation des collèges de l'agglomération rennaise, en tirant le bilan des politiques de mixité menées depuis 2015 dans le département. Avaient été ainsi créés un secteur multi-collège à Redon, et une resectorisation des collèges de Saint-Malo à la suite de la fermeture en 2017 du collège Surcouf très évité et très ségrégué. À Rennes un projet amoindri a consisté à mettre en place un secteur multi-collège englobant le Collège Rosa Parks et les deux collèges Émile Zola et Anne de Bretagne beaucoup plus favorisés de centre-ville. Mais comme cela était prévisible, le déplacement des élèves s'est fait vers les collèges favorisés aggravant la situation de non-mixité sociale, mais aussi de non-mixité scolaire du collège Rosa Parks, et, faute d'un accompagnement suffisant par l'éducation nationale, a suscité des réactions problématiques des équipes enseignantes dans ces collèges favorisés. Le dossier de la resectorisation dans l'agglomération rennaise est donc remis sur le métier avec en 2022 un diagnostic précis de la situation, tant en ce qui concerne les possibilités réelles d'accueil des établissements, leur composition sociale, les évolutions prévisibles de leur environnement urbain, et les projets de nouveaux groupes

scolaires. L'objectif est de définir une nouvelle campagne de sectorisation à l'horizon 2024 pour remettre en chantier l'objectif de mixité.

### **3-3 Le levier de l'offre éducative (pédagogie, vie scolaire)<sup>18</sup>**

C'est un levier aussi déterminant que celui de la sectorisation qui relève plutôt de la compétence des collectivités territoriales. Le levier de l'offre éducative est d'abord du ressort de l'éducation nationale qui joue un rôle décisif notamment dans l'accompagnement des équipes dans les établissements, même s'il concerne aussi les collectivités territoriales dans leur champ de compétence. Cinq considérations essentielles sont issues des travaux des rencontres concernant cette offre éducative :

- Une part importante de l'évitement des établissements scolaires est liée à leur réputation et aux représentations qu'en ont les familles.
- Lorsque les parents sont rassurés par la garantie que peut leur donner l'institution scolaire d'un enseignement de qualité et d'un climat scolaire apaisé, la grande majorité d'entre eux accepte de scolariser leurs enfants dans le collège de secteur
- La cohabitation de populations d'enfants socialement hétérogènes ne peut à elle seule provoquer des évolutions sensibles dans les apprentissages des élèves si elle ne fait pas l'objet d'une prise en charge pédagogique et éducative adaptée.
- Faire de cette mixité un atout pédagogique impose d'évoluer à la fois dans les méthodes pédagogiques, la vie scolaire et la gestion éducative des temps hors classe, l'aide au travail personnel des élèves, la continuité éducative notamment entre premier et second degrés (liaison école collège), la relation avec les familles et l'organisation des établissements.
- Il faut donc accompagner au mieux les changements de représentation et des pratiques des équipes enseignantes pour faire de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves une véritable opportunité pour leurs apprentissages.

L'atelier traitant de cette question a pu bénéficier de la présentation de deux expériences particulièrement riches pour nourrir ses échanges, celle de la mobilisation de la DSDEN dans l'accompagnement des équipes à Toulouse, et celle de l'implication du principal de Berlioz collège concerné par une expérimentation de montée alternée dans l'académie de Paris.

## **L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES DANS L'AGGLOMÉRATION TOULOUSAINE**

Pour Anne Faurie Herbert, IA IPR, pilote du dossier de l'accompagnement du dispositif mixité au sein du rectorat de l'académie de Toulouse l'enjeu est de passer d'un réseau REP+ à un réseau qu'il faut créer et animer sur des territoires élargis en tissant des liens à partir d'établissements distants géographiquement et avec une multiplicité de partenaires. Une des principales questions à résoudre étant de faire prendre conscience des problèmes de représentations de ce qu'on estime être des élèves issus de quartiers REP +. Trois leviers ont

---

<sup>18</sup> Cf. Compte rendu et note de synthèse de l'atelier 4 « la mixité une opportunité éducative, les dimensions pédagogiques de l'accompagnement »

été activés : faire évoluer les représentations, porter un regard vigilant sur la qualité de l'accompagnement des élèves et des équipes, faire de cette dynamique un tremplin pour l'ajustement des pratiques professionnelles. Le premier axe d'intervention a porté sur les modalités d'évaluation. Au-delà, une réflexion s'est amorcée autour des pratiques professionnelles pour renforcer la continuité entre premier et second degré et définir collectivement la notion de réussite et les stratégies pour amener les élèves à la persévérance scolaire et pallier les risques de décrochage liés aux écarts de performances. Pour cela, il faut aller au plus près du quotidien de la classe, concevoir des programmes de formation adaptés aux besoins, et travailler sur des indicateurs aisément accessibles pour mesurer les effets de cette politique à l'intérieur des classes, mais aussi dans les espaces de vie scolaire.

### **La construction expérimentale d'une démarche d'accompagnement**

Très vite, certains de ces élèves issus du Mirail se sont révélés plus que performants, alors que d'autres étaient en difficulté. Un protocole d'accompagnement a donc été bâti en déterminant deux populations cibles à partir de ce constat pour effectuer leur suivi chaque année depuis la cinquième, avec notamment une approche qualitative s'appuyant sur des entretiens individuels portant sur la façon dont les élèves se saisissaient ou non de toutes les offres faites pour accomplir leur travail personnel. Au-delà de ces entretiens ont été mobilisés plusieurs types d'indicateurs :

- L'analyse des bilans périodiques de fin de cycle trois et cycle quatre,
- Les résultats du DNB,
- Les taux de passage post troisième et les vœux d'orientation.
- L'engagement des élèves

Il faut cependant souligner que le processus évaluatif local engagé en 2017 a été brutalement interrompu par les évaluations nationales avec lesquelles il a fallu composer pour relancer la dynamique. La méthodologie s'est construite de façon intuitive et mériterait d'être étayée par un appui plus scientifique, mais cette première objectivation de la situation a pu constater que le dispositif mis en place à l'occasion de l'arrivée des élèves du Mirail était bénéfique pour tous les élèves. Des mesures comme les maitres-ses «mixité sociale» et les vingt-cinq élèves par classes ont été plébiscités par les enseignants, regrettant que la réduction des effectifs en sixième ne soit pas prolongée en cinquième. Le projet mixité a également permis de questionner les pratiques pédagogiques des professeurs d'école en intégrant plus fortement le besoin de développer le travail en autonomie dans leur préparation en CM1 CM2

### **Maitres-ses «mixité sociale», enquête autour du travail personnel et mesures d'impact**

L'action des maitres-ses «mixité sociale» est centrée sur l'accompagnement et le travail collaboratif, à travers des actions pédagogiques complexes —, remédiations, suivis personnalisés, intervention hors classe dans le dispositif devoirs faits —. Le premier semestre se déroule au collège pour accueillir les élèves de sixième et le second dans les écoles pour préparer les élèves de CM2. Le lien avec les deux équipes du premier et du second degré est constant tout au long de l'année à l'interface entre éducation prioritaire et éducation ordinaire.



Reste posée la question de la pérennisation de ce dispositif dans la durée, alors qu'il est renouvelé chaque année.

Les retours très riches des entretiens d'explicitations menés régulièrement avec une soixantaine d'élèves ont permis de comprendre ce qui fait obstacle à la prise en charge du travail personnel et d'investir différemment l'accompagnement de ces élèves. Par ailleurs, les mesures d'impacts sur les performances scolaires, les orientations et le ressenti des jeunes ont montré que le gain pour les élèves bénéficiant du dispositif mixité est évident à plusieurs niveaux, en termes de compétences psychosociales, de mobilité géographique et d'autonomie, et de mobilité culturelle. Mais ce bilan doit être pondéré par l'écart persistant entre les élèves très performants qui ont potentialisé leurs résultats et les élèves plus fragiles. Ces derniers ont été notamment pénalisés par les modalités d'évaluations internes aux établissements. Avec le confinement, les déterminismes familiaux sont revenus en force, mais par le biais de la cité éducative, des mesures d'accompagnement ont pu être étendues à ces collégiens scolarisés dans des établissements de centre-ville. Il est prévu de poursuivre ce suivi de cohorte au lycée.

### **Un plan de formation contrarié par la crise sanitaire**

Un plan de formation ambitieux avait été adopté, mais la situation sanitaire a réduit le nombre de journées d'étude prévues qui se sont focalisées sur l'enseignement explicite, les gestes d'accompagnement et les gestes évaluatifs avec des formations sur les écrits professionnels. Un accent a été mis sur la restitution aux équipes des enquêtes menées auprès des élèves. Des séminaires d'une journée devraient être instaurés tous les ans pour donner consistance à un véritable réseau mixité à l'image des réseaux d'éducation prioritaire.

## **LA MISE EN ŒUVRE DE LA MONTÉE ALTERNÉE DANS LE COLLÈGE BERLIOZ PARIS 18e**

### **Les effets structurels de la montée alternée sur les pratiques enseignantes**

Pour Farid Boukhélifa, la montée alternée en elle-même crée structurellement un contexte poussant à l'innovation pédagogique. Les enseignants ayant tous deux niveaux d'enseignement peuvent échanger sur leurs progressions dans chacune des disciplines. Tout le monde, un an sur deux, est concerné par les corrections du DNB. Tous les enseignants font l'ensemble du programme de collège en deux ans, deux fois en quatre ans créant ainsi des formes d'automatismes dans les attendus pour chaque niveau. D'autres leviers structurants ont également été mis en place pour faire évoluer les pratiques : le passage de la pause méridienne à deux heures, un fonctionnement par semestre avec des conseils de classe tous les deux mois, mais sur un seul niveau. Avec des conseils d'une durée conséquente, dans lesquels se fait un travail approfondi en présence des élèves et de leurs parents notamment au moment de décider de l'orientation après le collège.

## **Pôle d'excellence linguistique, des dynamiques pédagogiques innovantes tous azimuts**

Le fait que le collège Berlioz soit devenu pôle d'excellence linguistique avec trois bilangues, à l'identique de son binôme, le collège Coysevox, et la possibilité de proposer une offre pédagogique plus importante avec des effectifs concentrés sur deux niveaux a eu un vrai effet d'attractivité. Il a permis de mettre en place une option français culture antique pour toutes les élèves de sixième et la possibilité de faire du latin et du grec à partir de la cinquième. Grâce aux financements du programme européen Erasmus, de nombreux échanges internationaux ont été organisés avec plusieurs pays européens. L'existence d'un véritable collectif permet de développer une dynamique pédagogique innovante avec un travail sur les compétences psychosociales, la médiation par les pairs, un soutien des personnels enseignants à travers la formation, et le développement des pratiques coopératives en classe. Le collège a également conçu un dispositif d'accompagnement des collégiens original (DAC) consistant à prendre en charge de façon personnalisée sur une semaine des élèves qui ont du mal à s'insérer dans leur scolarité, et qu'il faut remobiliser.

## **La volonté d'incarner les valeurs de la République et de faire du collège un véritable lieu de vie**

Le travail sur les valeurs de la République se traduit par l'application d'un certain nombre de règles strictes, dans un cadre globalement bienveillant et la célébration lors de trois journées chaque année des valeurs de la fraternité, de la laïcité, et de l'égalité. Grâce au soutien de la ville de Paris, le collège a vu son bâti considérablement amélioré, l'aménagement de la cour avec la création d'une maison des collégiens et d'un kiosque à musique, un jardin pédagogique sur le toit-terrasse et prochainement une salle polyvalente.

## **Des questions sur la pérennité et les relations inter-établissements**

La démarche est pragmatique, portée par un principal de collège particulièrement dynamique et charismatique ayant su constituer autour de lui une équipe qu'il a composé en partie. Mais la question reste posée de la reproductibilité et la pérennité de cette action dans un contexte où le rôle du chef d'établissement apparaît central. L'accompagnement par l'institution paraît faible au regard à la fois de l'ensemble des leçons qui pourraient être tirées de cette expérience pédagogique singulière, mais également pour identifier de quelle façon ces constructions intuitives pourraient se formaliser dans des démarches explicites qui puissent être ré appropriables par d'autres. Par ailleurs, très peu de relations ont été tissées avec l'autre collège du même secteur, faute d'incitation à le faire par l'institution y compris par l'instauration d'une coordination formelle.

## **POINTS DE VIGILANCE MIS EN DÉBAT**

Il faut souligner la multiplicité des leviers qui doivent être utilisés simultanément pour mobiliser les équipes et répondre aux défis des évolutions provoquées par cette amélioration de la mixité sociale dans les établissements. À Toulouse : maitresses mixité sociale, enseignants référents mixité au collège, nombre d'élèves par classes, démarche évaluative, formation,

liens école-collège, organisation de l'aide au travail personnel, de la vie scolaire, accompagnement à la démarche évaluative, entretiens d'explicitations, construction d'indicateurs... Mais il reste encore des points à renforcer pour la constitution d'un véritable réseau, le suivi des cohortes, le rapport à la recherche, le lien avec les lycées et la relation avec les familles. À Paris : effet structurant de la montée alternée, offre scolaire élargie, utilisation des ressources de l'environnement parisien, nombreuses innovations pédagogiques et éducatives, travail sur la vie scolaire et le sentiment d'appartenance, recours à des personnes aux parcours particuliers, mais se pose la question de la formalisation et de la pérennisation de l'action lorsque le chef d'établissement actuel sera inévitablement appelé à partir.

Plusieurs autres points de vigilance ont également été évoqués :

- Un enrôlement des enseignants toujours perfectible. À Berlioz, sont organisées des réunions plénières régulières, l'instauration d'une heure blanche dans certaines disciplines devant favoriser le regroupement des enseignants. À Toulouse l'essentiel se joue dans les conseils pédagogiques. Les réunions de restitutions, les formations, les séminaires de réseaux ont joué un rôle très positif, mais tous les enseignants ne se sentent pas encore concernés.
- La difficile gestion pédagogique de l'hétérogénéité et de la diversité : Le collège Berlioz n'a pas pu éviter une différenciation dans la composition de certaines classes. À Toulouse, les collèges gèrent généralement les options en barrettes pour éviter de recréer de la ségrégation entre classes à l'intérieur de l'établissement. Pour remédier aux grandes difficultés pédagogiques rencontrées par certains enseignants face à cette hétérogénéité sont organisées des formations d'intérêt local. Mais peu d'enseignants ne sont pas à un moment donné interpellés par les difficultés de certains élèves avec parfois des réponses qui sont très violentes, reflets d'une forme de désarroi. Cela pose notamment le problème d'instaurer un rapport à l'évaluation qui soit plus serein.
- Au-delà de faire les devoirs, aider au travail personnel (ATP) : La difficulté réside dans la mobilisation des enseignants, A la demande de dédoublement des classes par certains enseignants, le principal de Berlioz a préféré développer le co-enseignement avec une prise en charge de petits groupes de trois à six élèves dans des temps de renforcement. À Toulouse, dans certains collèges du réseau mixité, les séquences d'ATP sont intégrées dans l'emploi du temps. Deux heures encadrées par un enseignant et un AED, avec un appui de la maitresse mixité sociale. Le dispositif est coordonné par le référent mixité. L'enjeu est de pouvoir réinterroger ce qui se fait en classe, en dehors de la classe et en articulation entre les deux, mais aussi en dehors de l'établissement avec les familles et les intervenants extérieurs, notamment les associations opératrices du dispositif Clas. Les enseignants engagés dans l'ATP ont développé une vraie expertise, mais qui reste difficile à faire partager à l'ensemble de l'équipe, d'où l'importance des formations et de la création d'un référentiel d'ATP pour la mobilisation des enseignants. Mais si le dispositif Devoirs faits, qui a été lancé après

le démarrage de ces démarches ATP dans les collèges mixité a pu apporter quelques moyens supplémentaires bienvenus, le concept paraît réducteur par rapport à celui d'aide au travail personnel, car, plus que de faire des devoirs, c'est d'une aide méthodologique à la mise au travail personnel dont il s'agit. Dans le même esprit, a été questionné dans l'atelier le format de l'heure de cours, un passage à une heure quarante-cinq permettrait d'inclure des temps de travail en petits groupes ou de travail personnel dans le temps de classe.

- Améliorer le lien avec les familles, et avec la recherche : il faut développer une évaluation pertinente et compréhensible pour les familles. Il est en effet important dans la communication avec les familles de penser les écrits qui leur sont adressés, mais aussi d'accompagner les familles dans les choix d'orientation. Ainsi Berlioz organise en troisième des conseils de classe ouverts pendant lesquels chaque parent est reçu avec son enfant pour discuter de son orientation dans un contexte parisien, où le choix peut se faire de cinq lycées différents. À Toulouse c'est dans le cadre de cet accompagnement que la cité éducative peut trouver son utilité. Le lien avec la recherche reste très limité dans les deux cas, alors que ces dispositifs complexes d'accompagnement et l'évolution des pratiques qu'ils sous-tendent pourraient bénéficier utilement d'un étayage scientifiquement fondé.
- Mieux prendre en compte le vécu et la parole des élèves : Le monde adulte est toujours surpris des apports pertinents des jeunes quand on prend la peine de les écouter.

Ces expériences démontrent qu'il est indispensable d'allouer à ces politiques de mixité un minimum de moyens d'accompagnement y compris au bénéfice d'établissements ordinaires ne bénéficiant pas des mesures de l'éducation prioritaire. Cela doit se faire en lien avec l'évolution des autres politiques éducatives, notamment de l'éducation prioritaire (cf. plus haut), mais aussi en lien avec les moyens mis en œuvre par les collectivités en matière de soutiens aux projets éducatifs et pédagogiques, notamment dans les domaines du sport, de la culture et du numérique et dans le cadre de projets éducatifs territorialisés, sans oublier les apports des associations complémentaires de l'école en particulier dans le temps éducatifs hors de la classe, dans l'accompagnement à la scolarité et la relation avec les familles.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Plus que de mesures spectaculaires, la politique de mixité sociale dans les établissements scolaires est une politique complexe et exigeante qui ne peut faire l'impasse sur la constitution d'une culture commune entre partenaires et l'enrôlement des acteurs qu'ils soient enseignants, professionnels de l'éducation, parents ou élèves. L'accompagnement des équipes Éducation nationale devrait être systématique, ainsi que l'implication de la recherche. Ce chantier de politique publique ne peut se construire que dans la durée dans un alignement des planètes, entre l'impulsion nationale et l'action locale, entre collectivités et éducation nationale dans les territoires, mais aussi entre collectivités, en amont avec les

communes dans une articulation étroite entre la sectorisation des écoles et des collèges, mais aussi en aval les régions pour l'orientation dans les lycées.

## ANNEXES

# MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE : DES MOYENS POUR AGIR

Rencontres nationales «MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE 15 - 16 FÉVRIER 2022»

## PROGRAMME

10 h Séance introductive

Gorges Méric, Président du Conseil départemental de Haute-Garonne

Nathalie Mons, professeure du CNAM, responsable du Cnesco

Mostafa Fourar, recteur de l'Académie de Toulouse

10 H 30 Conférence introductive

Les politiques de mixité 9 ans après l'inscription de la mixité dans la loi

Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie, université de Limoges

11 h -13 H 1<sup>re</sup> Table ronde

Quelles leçons tirer de l'expérience toulousaine?

Bilan de cinq années de suivi de la démarche

Expression des trois composantes : Parents et acteurs de terrain, Éducation nationale, Collectivités

Animateur : Étienne Butzbach, coordinateur du réseau mixité à l'école pour le CNESCO/CNAM

1<sup>er</sup> panel : Malika Baadoud, l'école et nous; Benoit Genot, CSF du Mirail; Valérie Arino, maître mixité

2<sup>e</sup> panel : Laetitia Bernard, CPE collège Fermat; Anne Faurie Herbert, IA IPR; Mathieu Siye, IA Dasen de la DSDEN de Haute-Garonne

3<sup>e</sup> panel : Vincent Gibert, Vice-président du conseil départemental de Haute-Garonne; Marion Lalanne de Laubadère, maire adjointe de Toulouse; Kamel Chibli, Vice président du conseil régional Occitanie

13 h - 14 h Pause

14 h - 16 h ATELIERS

Les ateliers se dérouleront sur deux séquences. La première (le 15 après midi) sera consacrée à l'analyse des pratiques en cours et l'identification des points forts et des difficultés rencontrées. La seconde (le 16 matin) sera consacrée à la production collective des éléments du référentiel issu des travaux de la rencontre.

**Atelier 1** — Quels instruments de capitalisation, d'évaluation et d'animation du débat? Dans quelles temporalités? L'observatoire, outil partenarial? Quels liens avec la recherche?

Approches quantitatives, qualitatives, et dynamiques d'acteurs

**Atelier 2** — Quelle formalisation de la gouvernance partenariale? Conventionnements? Comitologie? Pilotage stratégique, partenariat institutionnel, association des acteurs

(parents, enseignants, associations) à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation

**Atelier 3** — Mixité et dynamiques territoriales : penser les établissements scolaires dans leurs territoires Relocalisations, sectorisations, montées alternées... comment améliorer réellement la mixité sociale à l'école? Quelle cohérence et quelle ouverture avec les territoires?

**Atelier 4** — Comment faire de la mixité une opportunité éducative au service de la réussite de tous les élèves?

Rencontre nationales «MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE 15 - 16 FÉVRIER 2022»

Dimensions pédagogique, aide au travail personnel, vie scolaire, liaison école collège, relation avec les parents, concertation formation évaluation

**Atelier 5** — Quelle prolongation des politiques de mixité au lycée et dans les parcours d'orientation?

**Atelier 6** — Familles partenaires des politiques de mixité sociale : quelle prise en compte de l'expertise citoyenne?

Démarche participative et implication des parents, des enfants et des jeunes; Médiation associatives

**16 h 30 – 18 h 30 - 2<sup>e</sup> TABLE RONDE** Interventions plénières

Quels outils d'évaluation, d'accompagnement et de suivi? Que mesurer? Avec qui? Pour quoi? Les relations avec la Recherche

Animateur : Régis Guyon, rédacteur en chef de Diversité, IFE-ENS de Lyon

Intervenants :

Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie, université de Limoges

Marco Oberti, sociologue, professeur à Sciences Po (Sciences Po-CNRS)

Laurie Sompayrac, Maître de conférences en science de l'éducation, Université de Limoges

**8 h 30 - 10 H** Reprise des ateliers

Production de documents de synthèse, contributions pour l'élaboration d'un référentiel

**10 h 15 – 12 h 15 3<sup>e</sup> TABLE RONDE**

Politiques de mixité, cités éducatives, évolutions de l'éducation prioritaires, quelle mise en perspective?

Animateur : Étienne Butzbach, coordinateur du réseau mixité à l'école pour le CNESCO/CNAM

Intervenants :

Stéphanie Véloso, chef du bureau de l'éducation prioritaire et des territoires, DGESCO, ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports

Sylvie Charrière, députée de Seine Saint-Denis, présidente du Comité nationale d'orientation et d'évaluation des cités éducatives (ANRU)

Olivier Klein, maire de Clichy, président de l'ANRU

Arianne Azema, co autrice du rapport Mission Territoires et Réussite

**12 h 15** Intervention de clôture

Vincent Gibert, Vice Président du Conseil départemental de Haute-Garonne