



Pour plus de mixité sociale au collège

COLLOQUE NATIONAL

Partage d'expérience

17 mai 2019

Hôtel de Ville de Paris

Actes de colloque

Table des matières

● Edito de Patrick BLOCHE	5
● CONFERENCES	7
La mixité sociale à l'école : le cas français dans le contexte international Choukri BEN AYED, Professeur à l'Université de Limoges.....	8
La ségrégation scolaire en fédération Wallonie-Bruxelles Julien DAHNIER, Administration générale de l'Enseignement, Direction générale du Pilotage du Système éducatif, Direction de l'exploitation des données	10
Les expériences de mixité(s) sur le territoire national Élise HUILLERY, professeure à l'Université Paris-Dauphine et co-directrice de l'axe politiques éducatives du LIEPP.....	14
La mixité sociale dans les collèges parisiens : un premier bilan des secteurs multi-collèges Julien GRENET, chargé de recherche au CNRS, professeur associé à l'École d'économie de Paris et directeur adjoint de l'Institut des Politiques Publiques (CREST / PSE).....	16
● ATELIER 1 Observatoires, observations et évaluation : comment articuler les savoirs et mesurer les dispositifs de mixité ?..	20
● ATELIER 2 Comment faire adhérer la communauté éducative à la démarche de mixité sociale ?.....	22
● ATELIER 3 Quels sont les leviers d'attractivité pour améliorer l'image des établissements ?	24
● ATELIER 4 En quoi la redéfinition des périmètres de recrutement des établissements ou leur relocalisation peuvent-ils améliorer la mixité sociale à l'école ?	26
● ATELIER 5 Le privé et la mixité : quelle est la place de l'enseignement privé dans la recherche de mixité sociale ?	28



Patrick Bloche
Adjoint à la Maire de Paris
Chargé de l'Éducation, de la
Petite Enfance et des familles
et de l'organisation du
Conseil de Paris

La Ville de Paris, sous l'impulsion d'Anne Hidalgo, est très active depuis quelques années sur la question de la ***mixité sociale et de la réussite éducative***. La très forte polarisation sociale rencontrée dans les établissements scolaires en particulier de l'Académie de Paris, la plus ségréguée de France, s'accompagne d'un important déterminisme sur les performances scolaires des élèves. La mixité sociale des collèges n'est pas une finalité en soi mais bien une condition de la réussite de tous les enfants.

Forte de cette conviction, la Ville de Paris a engagé avec le Rectorat de Paris ***des actions pour renforcer la mixité et l'attractivité des établissements***. Trois secteurs multi-collèges ont été ainsi mis en place en 2017 dans le 18^e arrondissement et le 19^e arrondissement. Un dispositif « ***tous mobilisés*** » a été lancé pour fédérer toutes les énergies de la Ville et du Rectorat sur des établissements présentant des fragilités. Il s'appuie sur une large concertation avec tous les acteurs locaux (enseignants, personnels municipaux, parents et élèves) afin d'établir *un diagnostic partagé de la situation et d'identifier les besoins de chaque établissement* et de son environnement. Le dispositif de prévention éducative et d'accompagnement à la scolarité « ***action collégiens*** » a été étendu à de nouveaux établissements.

La Ville de Paris avec le rectorat de Paris a enfin créé en 2018 l'observatoire parisien de la mixité sociale et de la réussite éducative (***OPMIRE***) qui concourt à une ***meilleure connaissance des phénomènes de ségrégations sociales et scolaires*** à Paris et permet de proposer des pistes pour lutter plus efficacement contre cette ségrégation au sein des établissements scolaires parisiens.

Il nous est paru nécessaire de partager notre expérience et celles d'autres collectivités en rassemblant des élus, des chercheurs, des services administratifs départementaux, des principaux, des enseignants, des parents d'élèves. C'est la raison pour laquelle la Ville de Paris a organisé ce colloque national « ***pour plus de mixité dans les collèges*** » le 17 mai 2019.

Je tiens à remercier la Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris pour l'organisation de ce colloque et les différents intervenants pour la richesse de leurs propos. Ces actes témoignent que nous pouvons réellement agir en faveur de ***la mixité sociale et de la réussite éducative de tous les enfants***. J'espère ainsi que de nouvelles perspectives pourront s'ouvrir.

Je vous en souhaite une excellente lecture.

Patrick BLOCHE

CONFÉRENCES

La mixité sociale à l'école : le cas français dans le contexte international

Choukri BEN AYED, Professeur à l'Université de Limoges

Comme le rappelle Chourki Ben Ayed, dans son ouvrage « *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives* » (2015), « *Notion consensuelle, tout au moins en apparence, la mixité sociale s'est imposée comme un incontournable des débats scolaires au cours des dernières années. Pourtant, que sait-on réellement de la mixité sociale à l'école ?* » (Ben Ayed, 2015, p. 5).

Alors que l'ensemble des membres de la communauté éducative et des acteurs politiques se déclarent favorables à la mixité sociale, le système éducatif français reste un de ceux où la mixité sociale est la plus faible (Merle, 2010). Qu'est-ce que la mixité sociale en France et quels en sont à la fois, les éléments de définition, les moyens de la mesurer, les différentes façons de la catégoriser et enfin les « points de vigilance » à avoir en tête lorsqu'on réfléchit à cette question dans le cadre français ?

La mixité sociale, bien que très fréquemment usitée dans les discours quotidiens peut revêtir différents sens. La mixité sociale peut être pensée comme politique d'affectation, d'inscription des élèves dans les établissements ou les classes, qui viserait une répartition « équilibrée » des élèves selon un ensemble de critères tels que l'origine sociale, économique, culturelle. La notion de mixité sociale peut être vue de façon plus large lorsque la politique d'affectation et/ou de resectorisation par exemple, est incluse dans **une politique éducative et territoriale ambitieuse** ayant attiré à l'aménagement du territoire scolaire, à des partenariats, de nouvelles alliances éducatives.

Quelques problèmes fondamentaux peuvent survenir quand on travaille sur la mixité sociale. **Comment la mesure-t-on?** Qu'est-ce qu'une **répartition équilibrée** ? Quels critères sont à prendre en considération ? Quelles données doivent être utilisées ? À partir de **quels référentiels** ? Quelles modalités d'affectation utiliser ? **A quelles échelles** ces modalités d'affectation doivent-elles être pensées ? **Quels acteurs** doivent s'inscrire dans cette réflexion ? Il y a également des problèmes de **catégorisation** des populations en vue d'une **affectation**. Comment les catégoriser ? À partir de quelles données ? À partir de quels critères ? Certains critères ne peuvent s'émanciper des **normes juridiques y compris d'ordre constitutionnelles** : liberté de conscience, libre choix, la non-discrimination, etc. Comment penser la mixité sociale sans aller à l'encontre de certaines de ces normes constitutionnelles ?

Ces différentes questions soulevées entraînent des typologies d'action publique. Une politique éducative centralisée guidée par la rationalité et la planification scolaire s'opposera à la régulation par le marché, le libre choix des familles. Au-delà de ces distinctions, on peut bien sûr trouver des articulations avec, par exemple, la promotion des minorités dans une perspective d'optimisation de leurs parcours scolaires dans le cadre d'une société compétitive.

Compte tenu de ces diverses définitions et choix d'action publique qui en découlent, quels sont les points de vigilance pour appréhender les politiques de mixité sociale ?

Il s'agit de **tenir compte des niveaux** (école - université) **et du statut** (public ou privé) dans la réflexion. Il faut aussi **tenir compte des temporalités spécifiques** car ce sont des politiques instables, évolutives. Il faut prendre en compte les **contextes propres à chaque pays**. Il est rare de trouver des pays avec un modèle unique, c'est souvent une combinaison (inscriptions prioritaires, tirage au sort, possibilités de choix). Il est également rare de trouver des pays avec un libre choix total ou à l'inverse une contrainte totale. **Il ne faut pas confondre** : mixité, déségrégation (modèle étatsunien), ou encore les politiques de promotion de la diversité qui revisitent le paradigme républicain de la promotion au mérite mais centré sur les populations les plus exposées aux discriminations.

Le cas français de politique de mixité sociale est particulier à plusieurs titres. La prise de conscience est tardive : la mixité sociale est une des grandes missions du service public d'éducation que depuis la Loi de « refondation de l'école de la République » de 2013. Sa mise en place est renvoyée à l'échelle locale (notamment les conseils départementaux). Par ailleurs, il s'agit d'un dispositif expérimental et non contraignant, peu accompagné nationalement. La dernière particularité de cette politique est sa coexistence avec des dispositifs contradictoires comme l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 ou encore le financement public important de l'enseignement privé, non assujéti à la sectorisation. Toutefois, en dépit des obstacles, une dynamique est lancée et des expérimentations sont en cours ; il faudra franchir un nouveau pas significatif pour passer de la « boîte à outils » actuelle à une politique publique portée et structurée au plan national.

La ségrégation scolaire en fédération Wallonie-Bruxelles

Julien DAHNIER, Administration générale de l'Enseignement,
Direction générale du Pilotage du Système éducatif,
Direction de l'exploitation des données

La recherche a montré que la Fédération Wallonie-Bruxelles¹ (FWB) est profondément marquée par une **ségrégation des élèves sur la base de leur origine socioéconomique et de leurs résultats scolaires** (Baye et al., 2005). L'importance du rôle joué par les structures scolaires a également été soulignée (Demeuse & Friant, 2010; Monseur & Demeuse, 2001) : l'organisation de l'enseignement en carrières différenciées et de l'offre scolaire en quasi-marché concourent au regroupement d'élèves socialement et académiquement similaires dans des écoles très différentes les unes des autres. Le gouvernement de la FWB a dans son contrat stratégique pour l'éducation (MCF, 2005), identifié la ségrégation comme l'un des quatre problèmes majeurs de son enseignement et y fait de la lutte contre l'existence d'écoles ghettos l'une des 10 priorités.

La ségrégation peut être définie comme la séparation, dans des lieux (ou des moments) d'enseignement distincts, d'étudiants porteurs de caractéristiques différemment valorisées par la société (Delvaux, 2005). Les ségrégations d'un système éducatif prennent leur source dans un modèle d'organisation et des structures spécifiques conduisant à regrouper des élèves selon leurs caractéristiques scolaires ou non scolaires similaires.

Si la ségrégation est importante en FWB que ce soit en matière de **réussite scolaire** ou **d'origine socioéconomique**, il semblerait toutefois que la **ségrégation sur base des résultats scolaires** soit plus marquée que la ségrégation sociale. Des analyses multiniveaux ont mis en évidence que le recrutement social différentiel des écoles semble traduire majoritairement un recrutement sélectif sur la base des résultats scolaires (Danhier & Martin, 2014 ; Lafontaine & Monseur, 2011). Par ailleurs, une ségrégation substantielle entre classes a également été observée en 2^e année commune de l'enseignement ordinaire de la FWB (élèves d'environ 13 ans). **La sélection des élèves sur base des résultats explique une partie de la ségrégation sociodémographique entre écoles et entre classes, mais cette dernière ne se réduit pas à une ségrégation sur base des résultats.** Il reste une **ségrégation socioéconomique des élèves non réductible à la ségrégation** sur base des résultats. En d'autres termes, à niveau scolaire équivalent, les élèves ont tendance à être regroupés sur la base de critères non scolaires, à savoir dans ce cas-ci, avec d'autres élèves issus du même milieu social. Ainsi, si la **ségrégation sociale** entre écoles peut s'expliquer en recourant à l'existence d'une stratification académique et de marchés socialement contrastés, d'autres mécanismes sont également à l'œuvre.

Une série d'études défendent l'hypothèse selon laquelle la ségrégation scolaire en FWB reflète au moins partiellement la ségrégation résidentielle, mais ne s'y réduit pas. Ces études soulignent **l'importance des structures scolaires** et se sont notamment attachées à mettre en regard les flux entre le domicile et le lieu de scolarisation des élèves. Elles font

¹ Depuis 1989, la Belgique est composée de trois systèmes éducatifs autonomes reflétant la division du pays en communautés linguistiques. Dans ce texte, nous nous centrons sur la « Communauté française de Belgique » qui scolarise environ 44 % des élèves belges et est compétente pour l'enseignement francophone en Wallonie et à Bruxelles (MCF, 2010). Dans le texte, le vocable « Fédération Wallonie-Bruxelles » est utilisé pour la désigner.

le **constat d'une diversité importante entre élèves domiciliés dans un même quartier**, d'un recrutement des écoles socialement différencié et d'une mobilité importante entre les lieux de domicile et de scolarisation. Il semble qu'il y ait ici une ségrégation propre à l'enseignement. Cette ségrégation est observable même dans l'enseignement maternel ou primaire où le recrutement est réputé plus local (*Delvaux, 2003 ; Delvaux & Serhadlioglu, 2014 ; Marissal, 2014*).

Demeuse et Baye (*Demeuse & Baye, 2008*) ont montré que les systèmes dont les structures scolaires séparent les élèves dans des carrières différenciées ont tendance à être plus ségrégués. Ces structures peuvent toutefois être très diverses. Il est donc nécessaire de considérer une multitude d'indicateurs, notamment, les normes de passage d'une année à l'autre, l'usage ou non du redoublement et la part des élèves ainsi maintenus, l'âge de la **première orientation** et les effectifs de chaque filière, la proportion d'élèves dans l'enseignement spécialisé, les possibilités de choix en matière d'inscriptions scolaires ou encore le regroupement en classes d'âge ou de niveau (*Monseur & Demeuse, 2001*). Ces structures sont intériorisées et anticipées par les acteurs de l'enseignement (et influencent notamment les pratiques des enseignants), par les parents, mais également par les **élèves très conscients de leur place dans le système scolaire**. Parmi ces structures, deux ensembles sont particulièrement déterminants en FWB : les différenciations des carrières et parcours scolaires ainsi que les règles d'affectation des élèves aux écoles et classes.

Formellement, la carrière scolaire d'un élève s'inscrit dans un continuum pédagogique en **trois étapes** qui s'étend de l'entrée en **maternelle** à la **seconde année de l'enseignement secondaire** (jusqu'à l'âge de 14 ans environ). Ce continuum peut être qualifié de tronc commun, bien que plusieurs limitations à cette qualification existent cependant. À côté de l'enseignement ordinaire, un enseignement spécialisé accueille environ 5 % des élèves. De plus, un enseignement « **différencié** », s'adressant aux élèves n'ayant pas obtenu le diplôme requis en fin de primaire, accueille 8 % des élèves du premier degré du secondaire (la troisième étape du continuum pédagogique). En début d'enseignement secondaire, plus de 10 % des élèves ne suivent pas le « tronc commun ». Le redoublement est l'outil le plus largement utilisé en FWB. Il y apparaît comme une pratique fonctionnelle au regard de ses fonctions latentes, à savoir, la gestion de l'hétérogénéité, le contrôle sur les élèves, la définition de la réputation de l'école et le maintien de l'autonomie professionnelle de l'enseignant (*Draelants, 2006*), bien que son efficacité pédagogique soit discutée (*Crahay, 2007 ; Draelants, 2018*). La FWB apparaît comme un système avec une grande proportion d'élèves ayant redoublé à la fois dans le primaire (*Martin, Mullis, & Foy, 2011*) et dans le secondaire, niveau où les élèves de 15 ans sont 46,0 % [42,6;49,5] à déclarer avoir déjà redoublé, alors que la moyenne des pays de l'OCDE s'élève à 11,3 % [11,1;11,5].

Ces stratifications se combinent entre elles et leur effet doit se penser sur la durée d'une carrière scolaire. Le redoublement et l'orientation ont un effet cumulatif assignant les élèves en échec à des places spécifiques dans la hiérarchie scolaire et les mettant en retard par rapport à ceux qui se sont maintenus dans la trajectoire scolaire la plus courte et la plus exigeante. Lorsqu'on croise les données socioéconomiques avec le type d'enseignement fréquenté, il apparaît que les stratifications scolaires se doublent d'une sélection sociale.

Comme le précise l'article 24 de la Constitution belge, l'enseignement est libre. Cet article assure, d'une part, à chaque individu (ou association) de pouvoir organiser une école, et d'autre part, à chaque parent de pouvoir choisir l'école fréquentée par son enfant. Bien qu'historiquement, cette liberté de choix portait sur la possibilité de choisir entre écoles confessionnelles et non confessionnelles, elle s'apparente aujourd'hui à une logique dont la visée est le choix de la meilleure école (Maroy & Dupriez, 2000). L'enseignement est également défini comme gratuit. Les écoles peuvent ainsi espérer un subventionnement public. Concrètement, ce subventionnement est fonction du nombre d'élèves que l'école accueille. Une telle combinaison (subventionnement public « **par tête** » et libre choix de l'école) a reçu le vocable de « quasi-marché », une institution hybride qui tend à combiner à la fois le contrôle par les usagers potentiels qui peuvent choisir entre les écoles et le contrôle de celles-ci par l'administration publique qui les subventionne (Vandenbergh, 1996). La structuration du système en marchés (plus ou moins) locaux constitue un cadre cognitif puissant pour les familles et les écoles puisqu'elle oriente fortement leurs pratiques (Develehouwer & Rea, 2011). En effet, dans chaque espace local, les familles choisissent **l'école qu'ils pensent la plus adaptée pour leur enfant**. Alors que la proximité joue un rôle dans ce choix, sont également déterminants d'autres facteurs tels que la réputation de l'école, sa composition, les programmes proposés (**aux différentes étapes de la carrière scolaire**) ainsi que la place perçue de l'enfant dans la hiérarchie scolaire. Les écoles, quant à elles, sont en compétition les unes avec les autres et mettent en œuvre des stratégies pour attirer non seulement un nombre d'élèves suffisant pour maintenir ou développer leurs ressources, mais encore des élèves dont la qualité est associée à la réputation de l'école et à ses conditions de travail (Delvaux & Joseph, 2006 ; Maroy & Van Zanten, 2009). Ces stratégies prennent place en début, mais également à chaque étape de la carrière scolaire où les écoles sont en mesure de sélectionner leur public, certaines écrémant celui-ci et d'autres le récupérant (Demeuse et al., 2007).

La faible régulation des inscriptions et la faible pression mise sur les écoles pour **respecter les règles en vigueur leur permettent de sélectionner leurs élèves à la fois sur des bases académiques, mais également socioéconomiques** et ce d'autant plus lorsque la demande excède le nombre de places disponibles. Une conséquence visible de cette structuration est une certaine adéquation entre le public scolarisé et le type d'école qui le scolarise. L'offre des écoles et les carrières scolaires des élèves étant différenciées, le quasi-marché peut ainsi se définir comme l'expression spatiale de la différenciation des carrières scolaires. Ces caractéristiques concourent à favoriser un système scolaire ségrégué et à créer différents types d'écoles dont les écoles dites « **ghettos** » ou « **sanctuaires** » constituent l'expression extrême (Demeuse & Friant, 2010).

Depuis 2010-2011, **l'objectif de mixité n'est plus un objectif prioritaire du décret en vigueur**, mais ce dernier met en place une **gestion centralisée des demandes**. Sur le plan de la déségrégation, les effets des décrets sont relativement modestes. L'évolution de la mixité a été mesurée de manière récurrente par la Direction de l'Exploitation des données au moyen d'un indice de ségrégation². Ces effets ne pouvaient être que modestes. Les décrets se limitent, en effet, à traiter les inscriptions uniquement (et non les autres structures dont il a été question précédemment) et plus particulièrement les inscriptions excédentaires dans le nombre limité d'écoles que cela concerne, et ce uniquement en première année de l'enseignement secondaire. Depuis 2015, le pacte pour un enseignement d'excellence³ a concentré la majeure partie des réformes. La

question des inscriptions y est peu développée. Il y est par contre fait explicitement référence à un double ensemble de réformes qui touchent d'une part à la différenciation des carrières scolaires et à une plus grande responsabilisation des acteurs. C'est ainsi davantage à un déplacement de la question auquel nous avons assisté récemment.

S'il est toutefois **trop tôt pour mesurer les effets de ces nouvelles réglementations en matière de mixité**, il est certain que les évolutions dans les années à venir seront suivies avec intérêt. Il est cependant important de comprendre que la question de la ségrégation nécessite aborder à la fois la **différenciation des carrières et le quasi-marché scolaire**.

² Cet indice non standardisé de la famille de l'indice de Dissimilarité a l'avantage d'être interprétable : considérant 2 sous-populations d'élèves (les 20,4 % d'élèves dont l'indice socioéconomique est le plus bas et les 79,6 % d'élèves restants), l'indice de ségrégation représente la proportion (minimale) d'élèves d'une sous-population à échanger (contre un élève de l'autre sous-population) pour atteindre la proportion moyenne de chaque sous-population dans chaque établissement, les élèves échangés des deux sous-populations étant comptabilisés.

³ Pour de plus amples informations : <http://www.pactedexcellence.be/>

Les expériences de mixité(s) sur le territoire national

Élise HUILLERY, professeure à l'Université Paris-Dauphine⁴
et co-directrice de l'axe politiques éducatives du LIEPP.

La mixité est un enjeu national car les inégalités sociales au sein de l'école française restent régulièrement soulignées par les études françaises et internationales, **la France est souvent pointée comme la « championne » des inégalités sociales** (OCDE, 2016 ; Cnesco, 2016).

En outre, de récents rapports ont mis en évidence l'existence d'un niveau élevé de ségrégation sociale dans les établissements du second degré en France, en particulier au collège. A titre d'exemple, 10 % des élèves de 3^e ont moins de 5 % d'élèves très favorisés dans leur collège. Aussi, 5 % des élèves de 3^e sont scolarisés dans des établissements qui accueillent plus de 60 % d'élèves très favorisés.

Face à ce constat, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) a inscrit pour la première fois l'objectif de mixité sociale dans les établissements scolaires dans la loi de refondation de l'École de 2013. Le ministère a engagé à la fin de l'année 2015 une démarche visant à renforcer la mixité sociale au collège en s'appuyant sur des initiatives fédérant la communauté éducative à l'échelle d'une vingtaine de territoires pilotes (MENJ, 2016a, 2016b). Dans le même temps, un comité scientifique pluridisciplinaire, chargé d'accompagner et d'évaluer les actions, a été mis en place. **C'est dans ce cadre que s'inscrit l'évaluation scientifique et indépendante du dispositif. Les analyses qui suivent sont issues de ce comité.**

22 projets engagés dans 22 communes et 12 départements ont été répertoriés par notre équipe pour les rentrées 2016 et 2017. De nouveaux projets ont été engagés à la rentrée 2018, il n'en sera toutefois pas question dans ce document. **Différentes options d'affectation des élèves ont été expérimentées localement** : modification de l'offre pédagogique, redécoupage des secteurs de recrutement, fermeture d'établissements, création de secteurs multi-collèges (affectations selon le choix régulé des familles ou en montée alternée), ou encore fusion d'établissements et de leurs secteurs de recrutement.

Le protocole de recherche se propose d'observer tout au long de la scolarité au collège les effets de la mixité sur le contexte scolaire et le développement des compétences cognitives et non cognitives des élèves. Le premier objectif de la recherche est d'établir l'effet de la démarche sur la composition sociale et scolaire des établissements concernés par les modifications d'affectation des élèves. Le second objectif est de mettre en évidence les effets de la mixité sur les apprentissages des élèves, leurs compétences non cognitives et sociales et leur bien-être en milieu scolaire.

La stratégie d'identification consiste à comparer les élèves des établissements scolaires qui sont engagés dans la démarche en faveur de la mixité sociale avec des élèves d'établissements semblables qui ne sont pas engagés dans cette démarche, avant et après le déploiement des actions en faveur de la mixité sociale et scolaire.

Les expérimentations ont permis aux élèves défavorisés des sites pilotes de fréquenter des collèges avec une part d'élèves favorisés plus importante de 3 points, par rapport à la situation qui aurait prévalu en l'absence d'expérimentations. Si ce résultat est significatif en terme statistique, il reste modeste dans son ampleur.

Plusieurs pistes ont été explorées afin de comprendre les raisons de cette faible magnitude :

- **La fuite vers le privé** des élèves les plus favorisés du fait des expérimentations. Nos observations démontrent qu'en moyenne, les expérimentations n'ont pas conduit à une hausse de l'évitement de la part des élèves favorisés, alors qu'il s'agit en effet d'une crainte régulièrement émise dans le débat public lorsque se posent les questions de mixité sociale au collège.
- **Les sites expérimentateurs comportent peu de contrastes sociaux.** En effet, une deuxième explication pourrait résider dans la faiblesse des contrastes sociaux existant entre les collèges d'un même site pilote. Le gain potentiel étant modeste, le gain effectif ne pouvait donc qu'être modeste lui-aussi. En réalité, on observe une forte hétérogénéité au sein des sites pilotes, certains élèves de ces sites se trouvant dans une situation de très forte ségrégation, tandis que d'autres ne pouvaient espérer aucune amélioration de leur situation.
- **Les actions menées sont trop faibles pour réduire les écarts de composition sociale au sein d'un site.** Pour la plupart des expérimentations, les actions menées n'ont pas permis de réduire totalement les écarts d'exposition. De nos observations, on conclut que les actions les plus efficaces ont été menées à destination des élèves qui, en l'absence des expérimentations, se seraient retrouvés dans un environnement scolaire fortement ségrégué. Les élèves au potentiel d'exposition moins élevé ont également vu leur situation s'améliorer mais les actions les visant ont généralement échoué à réduire les écarts d'exposition aux élèves favorisés autant que cela aurait été possible.

Le gain modeste de 3 points évoqué plus haut s'explique donc pour une partie par des situations de ségrégation très hétérogènes au sein des sites pilotes et pour une autre partie par la difficulté rencontrée à faire correspondre gain potentiel et gain effectif d'exposition. Il est toutefois important de noter que cet effet moyen cache d'importantes disparités.

⁴ Les résultats présentés dans ce document sont issus d'une recherche réalisée avec Yann Algan (Sciences Po), Ghazala Azmat (Sciences Po), Julien Grenet (CNRS / PSE - Ecole d'économie de Paris) et Youssef Soudi (PSE - Ecole d'économie de Paris / doctorant en CIFRE à la DASCO - Ville de Paris).

La mixité sociale dans les collèges parisiens : un premier bilan des secteurs multi-collèges

Julien GRENET, chargé de recherche au CNRS, professeur associé à l'École d'économie de Paris et directeur adjoint de l'Institut des Politiques Publiques (CREST / PSE)

L'Académie de Paris constitue un terrain idéal pour expérimenter des solutions innovantes aux problèmes posés par le fonctionnement actuel de la carte scolaire. La capitale concentre, en effet, sur un territoire relativement restreint une population socialement hétérogène, une offre scolaire très abondante et **des niveaux de ségrégation scolaire parmi les plus élevés de France**.

La population des collégiens parisiens apparaît plutôt favorisée socialement. On constate cependant que la composition sociale des collèges à Paris s'éloigne fortement de la composition sociale moyenne des collégiens parisiens. Les collèges de la capitale se caractérisent en effet par des niveaux extrêmes de ségrégation : alors que les élèves de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées ne représentent que 17 % de l'ensemble des collégiens parisiens, cette proportion varie de 0,3 % dans le collège le plus favorisé de la capitale, à 63 % dans le collège le plus défavorisé. Le contraste social entre les collèges publics et les collèges privés est saisissant : alors que les premiers accueillent 24 % d'élèves de PCS défavorisées, les seconds n'en comptent que 3 %.

Un autre aspect caractéristique de l'Académie de Paris est que la ségrégation sociale des collèges se manifeste à une échelle spatiale très fine. La ségrégation entre collèges existe en effet à l'intérieur même de la quasi-totalité des arrondissements périphériques, en particulier les 12^e, 13^e, 14^e, 17^e et 18^e arrondissements.

Trois séries de facteurs peuvent a priori expliquer l'ampleur des niveaux de ségrégation constatés dans les collèges parisiens : **la ségrégation résidentielle** (49%) ; **les inscriptions dans le privé** (45%) ; les dérogations et les classes à recrutement spécifique (un peu moins de 5 %).

Pour tenter de remédier au problème de la ségrégation résidentielle, la Ville et l'Académie de Paris ont choisi d'expérimenter une nouvelle méthode d'affectation : **les secteurs multi-collèges**. L'objectif recherché est d'élargir les secteurs de recrutement des collèges de manière à rééquilibrer leur recrutement social. Le Conseil de Paris a voté le 30 janvier 2017⁵ l'expérimentation de trois secteurs bi-collèges dans les 18^e et 19^e arrondissements de la capitale à partir de la rentrée 2017-2018. Deux méthodes distinctes sont choisies : **la montée alternée et le choix régulé**. Les établissements concernés par cette expérimentation sont les collèges Hector Berlioz et Antoine Coysevox (18^e), Marie Curie et Gérard Philipe (18^e) et Henri Bergson et Édouard Pailleron (19^e).

Des trois secteurs bi-collèges mis en place à la rentrée 2017-2018, le secteur Berlioz-Coysevox, est celui dont les collèges présentaient le contraste social le plus marqué. Le comité de suivi du secteur Berlioz-Coysevox a opté pour la procédure de « montée alternée ». Les entrants en 6^e du double secteur sont affectés alternativement à l'un ou l'autre collège et y restent scolarisés jusqu'en 3^e. Dans cette configuration – et après une

période transitoire qui peut s'étaler sur plusieurs années - chacun des deux établissements ne scolarise simultanément que deux cohortes d'élèves résidant dans le secteur commun.

Dans les deux secteurs bi-collèges Curie-Philippe (18^e) et Bergson-Pailleron (19^e), le choix s'est porté sur une procédure de choix régulé s'appuyant sur un algorithme d'affectation conçu par notre équipe⁶. Pour mettre en œuvre l'objectif de mixité sociale, les élèves du secteur élargi sont répartis en quatre groupes de revenu en fonction du quotient familial de leurs parents⁷ (ou dans un groupe distinct si le quotient familial n'a pas été renseigné), qui est calculé comme le revenu net imposable divisé par le nombre de parts fiscales. Les places de chaque collège sont ensuite réparties entre les quatre groupes de manière à correspondre à la répartition observée au niveau du secteur. Les élèves sont ensuite affectés aux places réservées à leur groupe de quotient familial en fonction des vœux exprimés et de critères de priorité.

Le bilan provisoire que l'on peut tirer de ces deux premières années d'existence des secteurs multi-collèges à Paris est encourageant, même si les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette expérimentation ambitieuse doivent inciter à une certaine prudence quant à la capacité du dispositif à renforcer durablement la mixité sociale au collège.

Deux des trois secteurs bi-collèges expérimentés depuis la rentrée 2017-2018 ont atteint leurs objectifs : dans le secteur Berlioz-Coysevox, la procédure de montée « alternée » a considérablement renforcé la mixité sociale dans les classes de 6^e de ces deux collèges au recrutement social jusqu'alors particulièrement contrasté. De légers déséquilibres persistent toutefois à la rentrée 2018-2019, lorsque l'ensemble des élèves de 6^e ont été affectés au collège historiquement défavorisé, mettant en lumière l'importance de la manière dont la période transitoire est organisée. Dans le secteur Bergson-Pailleron, la mise en œuvre d'une procédure de choix régulé a permis de concilier la réalisation de l'objectif de mixité sociale avec l'expression des préférences scolaires des familles. Dans ces deux secteurs, le dispositif a montré la possibilité d'un mouvement de « retour vers le public » des PCS favorisées qui résident dans le secteur du collège le plus évité (Berlioz ou Pailleron).

En revanche, l'échec du secteur Curie-Philippe à rééquilibrer à court terme la composition sociale de ces deux collèges REP aux dynamiques sociales divergentes met en lumière les difficultés inhérentes à la transition d'un système d'affectation vers un autre. Dans ce secteur bi-collèges, la conjonction d'un phénomène massif d'évitement vers le privé (qui préexistait à la mise en place du secteur commun) et d'une forte asymétrie dans l'offre de formation des deux collèges a entravé la capacité de la procédure de choix régulé à atteindre l'objectif de mixité sociale. Les ajustements techniques réalisés lors de la deuxième année de l'expérimentation pour améliorer les performances de la procédure n'ont pas permis de pallier ces difficultés. D'autres leviers devront être actionnés pour modifier la perception des deux collèges et faire converger leur composition sociale, à commencer par la mise en place d'une offre pédagogique plus attractive au collège Gérard Philippe.

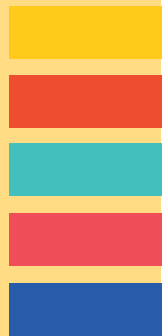
L'évaluation de la troisième année d'expérimentation des secteurs multi-collèges à l'automne 2019 permettra de compléter l'analyse. Par ailleurs, la capacité des secteurs multi-collèges à renforcer la mixité sociale au collège n'est pas une fin en soi et n'a de sens que si elle permet d'agir, à plus long terme, sur les inégalités scolaires. Il est donc impératif d'élargir le champ de l'évaluation à l'analyse des effets de la mixité sociale sur les compétences et les trajectoires scolaires des élèves.

⁵ Délibération 2017 DASCO 1G votée le 30 janvier 2017. Le vœu de l'exécutif municipal précise que l'académie souhaite « élargir le périmètre de réflexion visant l'intégration, dès la rentrée 2018, de nouveaux collèges afin d'accroître la mixité dans les établissements scolaires parisiens, en incluant les établissements privés ».

⁶ Pour une présentation détaillée de l'algorithme d'affectation, voir Grenet (2017).

⁷ Le choix de s'appuyer sur le revenu plutôt que sur la PCS des parents pour apprécier l'origine sociale des élèves a été motivé par deux constats : d'une part, les PCS ne sont pas enregistrées dans les fichiers de gestion des élèves du premier degré (bases élèves 1^{er} degré) et ne peuvent donc pas être extraites pour les besoins de la procédure ; d'autre part, demander aux parents d'indiquer leur PCS comme critère d'affectation ferait courir le risque que cette information soit manipulée à des fins stratégiques

ATELIERS



ATELIER 1

Observatoires, observations et évaluation : Comment articuler les savoirs et mesurer les dispositifs de mixité ?

Dans l'ensemble des sites engagés dans la mise en œuvre de politiques de **mixités sociales** 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'Etat, principalement ceux de l'Education nationale, mais aussi d'alimenter le débat public avec l'ensemble des acteurs concernés par cette démarche notamment les parents et les enseignants. Aujourd'hui, 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 leurs impacts dans la montée en compétence des élèves sur le plan cognitif comme sur le plan psycho-social imposent de mettre en place des **dispositifs inter-partenariaux** qui permettent dans la durée de recueillir les données quantitatives et qualitatives indispensables à l'**observation de l'évolution de ces indicateurs**. Cette analyse 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.

Dans cette optique de **partage des données**, certains territoires ont mis en place des observatoires visant à recueillir des éléments de diverses natures (quantitatives et qualitatives) afin de mieux comprendre les différents **processus liés aux questions de mixité sociale**. Ces observatoires mettent en lien des acteurs issus de différentes scènes (politique, éducative, scientifique, etc.). Il s'agit donc de réfléchir à la façon dont ces différents profils peuvent interagir ensemble. Cet atelier a été le lieu d'échanges autour de la mise en place de ces observatoires : **Quels rôles ont ces observatoires ?** Dans quelle mesure ont-ils une **capacité à fédérer un dialogue visant à favoriser la mixité ?** Quelles instances les composent ? Comment réfléchir aux disciplines à intégrer dans la réflexion ?

La Ville de Paris a créé l'**Observatoire Parisien de la Mixité Sociale et de la Réussite Educative (OPMIRE)** en février 2018. Cette instance, créée dans l'Académie la plus ségréguée de France, doit contribuer à mieux connaître ce phénomène de ségrégation, réaliser des diagnostics et évaluer les politiques en rapport avec cet enjeu. L'OPMIRE peut s'appuyer sur une convention conclue avec l'Académie de Paris pour disposer de données sociales très précieuses au niveau de chaque collège parisien, public ou privé.

Le Département de la Seine-Saint-Denis connaît la difficulté de penser la mixité sur un territoire socialement homogène dans lequel la recherche de mixité doit être pensée différemment, même si une partie du territoire évolue et se « gentrifie ». Un travail

important a été enclenché pour améliorer l'attractivité de ses établissements pour cette nouvelle population.

La Ville de Nantes attire de plus de plus de nouveaux habitants grâce à son cadre de vie attrayant et souhaite en profiter pour travailler le bâti, l'action éducative, la sectorisation pour améliorer la mixité dans les établissements de la ville.

La réflexion autour de la création d'un observatoire, des instances à intégrer mais aussi des disciplines à représenter au sein du Comité Scientifique a été un fil rouge de cet atelier. Les différences de contextes politique et démographique sont revenues dans les discussions. Plusieurs questions relatives aux futures recherches menées par l'OPMIRE ainsi que leur potentielle diffusion ont été évoqué.

Des éléments à prendre en compte dans la mise en place d'un observatoire ont été discutés : le contexte et la volonté politique à l'origine de la **création d'un observatoire, son rattachement institutionnel, ses composantes**, l'articulation des différents acteurs (chercheurs, politiques, et administratifs) et les données disponibles **tant au niveau qualitatif que quantitatif**.

ATELIER 2

Comment faire adhérer la communauté éducative à la démarche de mixité sociale ?

Les politiques de mixité sociale dans les établissements scolaires sont des politiques complexes, multi-leviers, multi-échelles et multi-partenaires, 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 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 pour autant affaiblir la capacité décisionnaire des institutions en responsabilité. Cette concertation présuppose des formes adaptées de mobilisation qui permettent l'implication de l'ensemble de la **communauté éducative et des institutions concernées**.

Le Directeur de l'Education du Département de Meurthe et Moselle a présenté un cas concret de concertation sur fond de **redécoupage de la carte scolaire** (avec fermeture d'un établissement) et la création de collèges « nouvelle génération » avec un véritable lien territoire-collège et une meilleure mixité sociale. Le Département a choisi de donner une coloration spécifique (résidence d'artistes, école de sapeur-pompiers, etc..) à ces nouveaux établissements afin d'« attirer » les familles dans des établissements parfois plus éloignés que précédemment. C'est ainsi que la **mixité** a été pensée sur ce territoire. Par ailleurs, la concertation s'est inscrite dans des modalités particulières puisque le Département a fait appel à la Commission Nationale du Débat Public (CNDP), ce qui a permis un meilleur consensus et un accompagnement plus « neutre » des différents partenaires.

Autre cas spécifique, présenté par le coordinateur mixité du CNESCO : l'expérience du Département de Haute-Garonne qui a modifié la sectorisation des collèges à la rentrée 2017. **Le diagnostic de ségrégation sociale** entre les établissements et la situation géographique des collèges dans les quartiers de l'agglomération toulousaine ont mis en lumière le besoin de solutions innovantes, accompagnées par des mesures complémentaires pour leurs conditions de réussite. **Des règles** ont été préalablement fixées pour la tenue des réunions de dialogue citoyen (objectifs de ce dialogue, ce qui est négociable, ce qui ne l'est pas, choix des interlocuteurs de la concertation) pour éviter que cela ne devienne une arène dans le cadre d'une démocratie directe. **Des comités de suivi ont été mis en place** pour évaluer les effets de ce projet.

Un représentant de collectif de parents parisiens (« **Apprendre Ensemble** »), ayant accompagné la mise en place des secteurs multi-collèges dans le 18^{ème} arrondissement de Paris à la rentrée 2017, est revenu sur les leçons à tirer de la mise en place de cette **expérimentation qui est aujourd'hui vue comme une réussite**.

Cette expérimentation a pourtant été lancée dans un contexte difficile avec une opposition très vive. **Des blocages ont pu ralentir la mise en place de la concertation et le consensus** qui en est ressorti.

Cet atelier a donc permis de réinterroger les éléments indispensables à une bonne concertation en distinguant les aspects pouvant être qualifiés de « **non négociables** » telle que la **mixité**, et ceux présentés comme pouvant être négociés. L'intervention d'un organisme tiers pour l'organisation des concertations (tel le CNDP), avec les représentants de parents élus, pourrait garantir plus de solennité dans les débats et **un respect du dialogue**.

ATELIER 3

Quels sont les leviers d'attractivité pour améliorer l'image des établissements ?

Les recherches et l'expérience nous apprennent qu'une part importante de l'évitement des établissements scolaires est liée à leur réputation et à l'idée, plus ou moins fantasmée, que s'en font les familles. Lorsque **l'institution scolaire** garantit un enseignement de qualité et un **climat scolaire apaisé**, la grande majorité des parents accepte de scolariser leur(s) enfant(s) dans le collège de secteur.

Ainsi, plusieurs territoires 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 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. La recherche renseigne sur les effets contre-productifs d'une confrontation « **non accompagnée** » de cohortes d'enfants culturellement et socialement diversifiées. Des mesures d'accompagnement ont ainsi été prises dans les territoires où sont mises en œuvre des **politiques ambitieuses de mixité sociale**.

Quelles sont donc les **conditions à réunir pour permettre aux établissements de répondre à ces défis** ? Quels rôles peuvent jouer l'Education nationale et les collectivités, dans leurs champs de compétences respectifs, pour favoriser cette montée en qualité de la réponse éducative ? Telles sont les questions dont il a été question dans cet atelier.

Le Directeur de l'Education de la Métropole du Grand Lyon est revenu sur le contexte démographique spécifique de ce territoire, marqué par une poussée démographique importante. En collaboration avec l'Education Nationale, la Métropole a réfléchi à la mise en place de nouveaux collèges plus « **attractifs** », dit « **TOTEMS** ». Il s'agissait également pour ces établissements de développer des liens avec le monde de l'entreprise, permettant ainsi **aux élèves de mieux se projeter dans leur avenir**.

Le Département du Bas-Rhin est également sujet à une forte poussée démographique. Le Département a mis en place plusieurs actions en faveur de la mixité sociale : projet éducatif et solidaire, actions avec l'ensemble des acteurs du territoire, fusion de deux collèges en un secteur unique, etc. L'importance de la politique urbaine a également été soulignée dans les réflexions. C'est la logique de globalité et d'imbrication qui est mise en avant.

L'intervention de la Directrice de l'Education du Département de Loire-Atlantique a souligné les différentes actions entreprises sur son territoire afin de favoriser l'attractivité de ses établissements : travail sur le bâti, l'innovation pédagogique, et le climat scolaire, notamment.

Une principale de collège en éducation prioritaire est revenue sur **l'importance des relations écoles-familles** et la réflexion qui avait eu lieu dans son établissement autour de la création de « tiers lieux » aux fonctions plus mixtes et modulables, et moins connotées négativement. Ainsi, la « **permanence** » qui accueillait les élèves lorsque les professeurs étaient absents et qui était un lieu perçu comme anxiogène et bruyant a laissé place à des « **tiers lieux** » variés : espace de co-working imaginé et créé par les élèves, un autre espace qui fait office de centre de culture, etc.

Différents leviers ont été identifiés comme : une collaboration forte entre les collectivités et l'Education Nationale, une construction du projet avec l'équipe éducative et les familles, **une communication régulière**, l'importance de penser le collège dans son territoire et donc d'ouvrir les établissements sur le quartier mais également l'importance du lien **école-collège** et **lycée**, la nécessité d'innover, **d'apprendre autrement** et au besoin de faire évoluer les pratiques.

ATELIER 4

En quoi la redéfinition des périmètres de recrutement des établissements ou leur relocalisation peuvent-ils améliorer la mixité sociale à l'école ?

Lors du lancement de l'expérimentation fin 2015, le Ministère privilégiait l'**option de secteurs multi collèges** avec une affectation basée sur un algorithme 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 6^{ème} dans deux collèges voisins du 18^{ème}, la fusion de collèges ou la resectorisation d'écoles dites « **défavorisées** » dans un collège dit « **favorisé** », la plupart des sites ont développé des solutions différentes, adaptées à leur territoire : fusions de collèges (Nancy, Strasbourg), fermetures de collèges avec reconstructions à la lisière du quartier et resectorisation d'écoles « **défavorisées** » dans des collèges « **favorisés** » du centre-ville (Toulouse), fermeture de collège et resectorisation en domino (Nîmes), relocalisation de collège et refonte de la sectorisation (Eure).

Dans certains territoires, il y a eu une revalorisation de l'image des collèges évités comme à Montpellier. Cette diversité des actions reflète la variété des situations des territoires 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**.

Cet atelier s'est interrogé sur les leçons que l'on peut tirer de ces **différentes expériences** : Quelle efficacité en termes de mixité ? Quelles sont les conditions à réunir pour mener à bien de telles politiques ?

La Vice-Présidente en charge de l'Education dans le Département du Gard a présenté les différents dispositifs mis en place sur le territoire en termes de mixité. Dans un contexte de forte ségrégation liée en grande partie au résidentiel, le Département du Gard a décidé de mener une réflexion globale sur les questions de mixité. Un focus a été fait sur la ville de Nîmes, par la Vice-Présidente du Gard et l'élue de Nîmes Métropole déléguée à la politique de la Ville, où a été décidée la fermeture d'un collège « ghetto » et où a été développé un travail d'amélioration de l'offre éducative. Cette intervention à deux voix montrait la nécessité de dépasser les clivages politiques et de porter conjointement un projet global (lien avec la rénovation urbaine, implantation de services dans les locaux, offre éducative, transports, etc.).

Le Département de l'Eure s'est également engagé dans cette démarche pour plus de mixité dans ses établissements. Cette démarche est portée par de nouvelles priorités politiques : améliorer les conditions d'enseignement notamment en matière de locaux, favoriser la mixité sociale par la sectorisation, développer la pédagogie par le numérique, garantir la sécurité des personnes et des biens, et s'assurer de la bonne utilisation des moyens alloués. Ces priorités ont été traduites dans un programme pluriannuel de travaux pour les collèges.

Le Conseil départemental de la Haute-Garonne a également souligné la nécessité d'un soutien politique pour lutter contre la ghettoïsation et d'un accompagnement sur différents plans. Cependant, le Département est également revenu sur des conditions particulièrement favorables et fécondes pour penser la mixité avec des moyens financiers à disposition, ce qui n'est pas toujours le cas des collectivités, une mixité scolaire présentée aussi comme un enjeu de territoire, et enfin un contexte d'explosion démographique (+8000 collégiens attendus dans les quatre années à venir).

ATELIER 5 :

Le privé et la mixité : Quelle est la place de l'enseignement privé dans la recherche de mixité sociale ?

Le secteur privé est aujourd'hui un acteur incontournable lorsqu'on réfléchit aux différentes manières de favoriser la **mixité** sur le territoire national. Pour favoriser la **mixité sociale dans le public**, comme dans le privé, il est important de contextualiser la place de chacun des deux secteurs sur le territoire concerné. Il s'agit également de savoir dans quelle mesure les pratiques parentales d'orientation de leur(s) enfant(s) vers le public ou le privé s'inscrivent dans des trajectoires territoriales, familiales ou autres. Ainsi, plusieurs recherches (*notamment celles d'Agnès van Zanten*) ont mis en avant la façon dont les parents opéraient le choix de la scolarisation de leur(s) enfant(s) selon leur catégorie socioprofessionnelle (CSP), leur configuration familiale (**biparentale, monoparentale, etc.**), leurs origines culturelles, etc. Ce qui ressort aujourd'hui de ces études est un constat : **le choix du public comme celui du privé fait l'objet d'une réflexion voire d'une négociation au sein de la famille.**

Par ailleurs, le secteur privé est aujourd'hui encore trop souvent associé à une minorité élitiste, or le privé n'est pas le même sur l'ensemble du territoire. Dès lors, les établissements privés peuvent également présenter dans certains territoires une **composition sociale mixte** liée à l'emplacement de l'établissement ou à son offre de formation. Cet atelier s'interroge sur le rôle du privé dans le processus de réflexion autour de la mixité sociale. Il aborde les offres proposées par le privé et s'interroge sur la façon d'intégrer le privé aux concertations.

Manon Garrouste est revenue sur les interactions entre l'enseignement privé, l'évitement scolaire et la mixité sociale dans les établissements. Son **étude s'attache à démontrer les liens de causes à effets** qui existent dans le fait de **scolariser son enfant dans le privé afin d'éviter un établissement public** non désiré et qui induit de fait une baisse de la mixité sociale dans les dits établissements évités.

Le Département de la Haute-Garonne a réussi à associer les acteurs de l'enseignement privé dans sa réforme profonde de la sectorisation de l'agglomération toulousaine *via* une convention de partenariat et une évolution des conditions de financement départemental des actions éducatives de l'ensemble des collèges publics ou privés du département en introduisant une modulation en fonction des « efforts » de mixité de chaque établissement. Ce dialogue avec l'enseignement privé s'est couplé avec une refonte profonde de la sectorisation des collèges concertée avec l'ensemble de la communauté éducative. Ce projet a consisté en la fermeture de 2 établissements défavorisés, un transfert important de leurs élèves en direction des établissements « **prisés** » du centre de Toulouse et la reconstruction de ces collèges dans des quartiers plus mixtes socialement.

Sylvie Da Costa, chargée de mission mixité sociale et scolaire auprès des établissements de l'enseignement catholique, a pour mission d'analyser l'origine sociale des élèves scolarisés dans le privé et de partager un diagnostic auprès des établissements. Elle a

notamment **organisé des groupes de travail en collaboration avec les chefs d'établissements** et autres acteurs de la communauté éducative pour **proposer des pistes d'actions** permettant de favoriser la **mixité sociale** au sein du privé.

Parmi ces chefs d'établissement, Norbert Balon, Principal d'un collège dans le département rural du Doubs, a concrètement présenté l'exemple de son établissement, où ce ne sont pas les critères sociaux qui définissent principalement le choix des parents d'inscrire leur(s) enfant(s) dans le privé ou non. **Le critère le plus avancé est** la proximité géographique de l'école par rapport aux villages alentours (en effet la première école publique est plus éloignée ce qui nécessite un trajet plus long et un coût plus important). De nombreux élèves scolarisés dans son école sont issus de milieux modestes, d'agriculteurs ou d'ouvriers.

Ce dernier exemple illustre parfaitement la diversité de l'enseignement privé sur le territoire et la dichotomie entre le cas Parisien (plus généralement les métropoles) et les zones rurales ou villes moyennes du territoire français.