

N° 3292

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUATORZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 1^{er} décembre 2015.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 146-3, alinéa 6, du Règlement

PAR LE COMITÉ D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DES POLITIQUES PUBLIQUES

**sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans
l'éducation nationale**

ET PRÉSENTÉ PAR

MM. YVES DURAND ET RUDY SALLES
Députés

SOMMAIRE

	Pages
PROPOSITIONS DES RAPPORTEURS	7
SYNTHÈSE DU RAPPORT	11
INTRODUCTION	33
PREMIÈRE PARTIE : UNE ÉCOLE QUI FAIT PEU DE CAS DE LA MIXITÉ SOCIALE	37
I. UN OBJECTIF INCERTAIN	37
A. UNE NOTION DIFFICILE À DÉFINIR	37
1. Un concept importé.....	37
2. Des critères d’appréciation sujets à caution.....	41
3. Une approche de la mixité sociale par le ministère de l’éducation nationale qui se réfère au contexte local et semble de ce fait pertinente	44
B. DES BÉNÉFICES INSUFFISAMMENT CONNUS ET A PRIORI LIMITÉS...	46
1. La corrélation entre la mixité sociale et la performance scolaire n’est pas solidement établie.....	47
2. Les effets positifs de la mixité sociale sur le climat scolaire sont soumis à condition.....	50
C. UNE MIXITÉ SOCIALE HORS D’ATTEINTE DANS CERTAINS ÉTABLISSEMENTS, SAUF À TRÈS LONG TERME	53
1. Les « ghettos scolaires » portent préjudice à la qualité des apprentissages.....	53
2. L’école n’a pas vocation à créer de la mixité sociale là où les politiques du logement et de la ville ont échoué.....	57
D. UN OBJECTIF QUI DOIT RESTER SECOND PAR RAPPORT À CELUI DE LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES	61
1. La lutte contre les inégalités d’apprentissage doit rester centrale.....	62
a. Une école française profondément inégalitaire... ..	62
b. ... en dépit des obligations posées par le législateur depuis 2005.....	69
2. L’objectif de mixité scolaire doit rester prédominant.....	75
a. Une hétérogénéité scolaire des classes plutôt positive pour les élèves « faibles » mais qui peut se heurter à des effets de seuil	76
b. L’équilibre entre mixité sociale et mixité scolaire reste à trouver : les apories du « bonus boursier » de l’académie de Paris	80

II. DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SÉGRÉGUÉS ET UNE OFFRE D'ENSEIGNEMENT INÉQUITABLE	84
A. LE DEGRÉ DE MIXITÉ SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS RESTE FAIBLE	84
1. Le constat d'ensemble : une forte ségrégation sociale entre établissements qui a des effets pédagogiques.....	85
2. Des facteurs de ségrégation nombreux et puissants.....	90
a. Le contexte territorial et familial	90
i. La ségrégation socio-spatiale	90
ii. Une volonté d'entre-soi culturel et social chez certaines familles	92
b. L'influence du système scolaire	95
i. Une pratique ancienne du séparatisme scolaire.....	95
ii. Un système d'enseignement dual, marqué par un embourgeoisement croissant du secteur privé	96
iii. Des chefs d'établissement peu sensibilisés	101
3. Une ségrégation protéiforme.....	103
a. Une boîte noire statistique : l'école primaire	103
b. Une ségrégation des établissements secondaires par le bas et par le haut	105
c. Une ségrégation par l'orientation après la troisième	106
B. LA RÉPARTITION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT ENGENDRE UNE SÉGRÉGATION PÉDAGOGIQUE ET ÉDUCATIVE	108
1. L'allocation des moyens ne tient pas assez compte de la charge pédagogique des établissements	108
a. L'éducation prioritaire, une politique erratique aussi nécessaire que critiquée.....	108
b. Des moyens qui demeurent insuffisamment concentrés	110
2. L'offre éducative d'excellence s'est développée de manière anarchique et peut être socialement orientée.....	115
a. Un éparpillement des options coûteux pour le système éducatif.....	115
b. Un biais social équivoque	117
III. LA CARTE SCOLAIRE : UN OUTIL DE GESTION DE LA MIXITÉ SOCIALE INADAPTÉ, VOIRE HYPOCRITE	122
A. LA CARTE SCOLAIRE TEND À RENFORCER LA SÉGRÉGATION URBAINE ET À PÉNALISER LES FAMILLES POPULAIRES OU IMMIGRÉES	122
1. La carte scolaire accentue les hiérarchies de l'espace urbain : la « sur-ségrégation » des établissements par rapport à leur quartier.....	123
2. Des milieux défavorisés qui subissent une double assignation, spatiale et scolaire	125

B. LES MODALITÉS DE GESTION DE LA CARTE SCOLAIRE NE SONT PAS SATISFAISANTES.....	126
1. Les responsables de l’implantation et de la sectorisation sont peu mobilisés par l’objectif de mixité sociale et ne se concertent guère	126
a. Un contexte peu favorable.....	126
b. Des acteurs insuffisamment concernés et mal outillés	131
c. Un objectif prédominant d’équilibre des effectifs des établissements.....	134
d. Un dialogue généralement non structuré entre l’éducation nationale et les collectivités territoriales, voire entre ces collectivités	136
e. Des contre-exemples limités et circonstanciels	138
2. La procédure d’affectation des élèves est rarement guidée par l’objectif de mixité sociale	140
a. Des déterminants variables selon le niveau d’enseignement	140
b. Une analyse sans concession de la gestion des affectations dérogatoires.....	146
3. Les mesures d’assouplissement de la carte scolaire ont souligné les faiblesses structurelles de cet outil	147
a. Les dérogations : un mal nécessaire ?.....	148
b. Un objectif « boursier » non atteint	152

DEUXIÈME PARTIE : COMMENT LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS D’ÉDUCATION ?

155

I. PROMOUVOIR DE MANIÈRE CIBLÉE LES MIXITÉS SOCIALE ET SCOLAIRE.....

155

A. CONNAÎTRE L’ÉTAT DES MIXITÉS SOCIALE ET SCOLAIRE POUR RESPONSABILISER LES ACTEURS

155

1. Mesurer les mixités sociale et scolaire dans les établissements secondaires pour identifier des marges de progression adaptées aux réalités des territoires.....	156
2. Mobiliser l’ensemble des équipes pédagogiques.....	160
a. Responsabiliser les personnels enseignants et de direction.....	160
b. Associer l’enseignement privé sous contrat par le recours à des mesures incitatives	167

B. AJUSTER DE MANIÈRE RÉALISTE LA CARTE SCOLAIRE.....

173

1. Reconnaître le caractère illusoire de l’objectif de mixité sociale dans certains territoires, en renonçant à utiliser à cet effet la carte scolaire.....	173
a. Des modifications de secteur à éviter car elles seraient sources de tensions	174
b. Des instructions ministérielles en faveur de la mixité sociale d’ailleurs très prudentes, dans l’attente d’une expérimentation prévue à la rentrée 2016	175
2. Fermer les établissements de relégation	176
3. Élargir les secteurs de recrutement dans les zones d’habitat mixtes pour lutter contre les réputations d’établissements infondées	177

4. Expérimenter des procédures d'affectation favorables à la mixité scolaire	179
a. Tester dans les secteurs multi-collèges un dispositif qui tienne compte du niveau des élèves et de la liaison CMI-sixième	179
b. Faire d'Affelnet-seconde un outil de promotion de la mixité scolaire dans certains bassins de formation	181
II. AGIR SUR LA QUALITÉ DE L'OFFRE SCOLAIRE POUR ASSURER L'ÉGALITÉ DES RÉUSSITES : DONNER PLUS AUX ÉLÈVES QUI ONT MOINS ET MOINS À CEUX QUI ONT PLUS	182
A. ÉVALUER LES ÉTABLISSEMENTS, PIVOTS DE LA RÉUSSITE	183
1. Un enjeu essentiel : donner une information objective aux parents	183
2. Abandonner le système de l'inspection individuelle des professeurs au profit d'une évaluation globale des établissements.....	187
a. Un système d'évaluation des enseignants très critiqué	187
b. Changer d'approche pour faire ressortir la valeur ajoutée de l'équipe éducative ...	189
B. RÉPARTIR ÉQUITABLEMENT L'OFFRE DE FORMATION	190
1. À moyen terme, pondérer les dotations globales horaires attribuées aux établissements en fonction des besoins de leurs élèves	191
2. Privilégier les affectations sur des postes à profil dans les établissements à faible mixité	193
3. Réguler l'offre éducative d'excellence	194
EXAMEN PAR LE COMITÉ	197
ANNEXE N° 1 : L'ÉTAT DE LA MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE	217
ANNEXE N° 2 : LE BILAN DE LA RÉFORME DE LA CARTE SCOLAIRE DE 2007	235
ANNEXE N° 3 : EXEMPLES DE POLITIQUES LOCALES DE CARTE SCOLAIRE	257
ANNEXE N° 4 : PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS	271
ANNEXE N° 5 : ÉTUDE DE L'IMPACT DE LA CARTE SCOLAIRE SUR LA MIXITÉ SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DE DEUX AGGLOMÉRATIONS, RÉALISÉE PAR LE GROUPEMENT PLURICITÉ-SÉMAPHORES	279

PROPOSITIONS DES RAPPORTEURS

Proposition n° 1 : mesurer l'état des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement en utilisant deux indicateurs : d'une part, les catégories socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des parents ; d'autre part, le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième) au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième.

Proposition n° 2 : créer dans chaque bassin de formation une cellule de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire, animée par les directeurs des établissements d'enseignement regroupés en réseaux, qui associe les représentants des collectivités territoriales concernées et exerce une triple fonction :

- suivre l'évolution des indicateurs de mixités ;
- identifier les établissements susceptibles de connaître des améliorations en matière de mixité, les mesures à adopter et les conditions de leur mise en œuvre ;
- évaluer les résultats obtenus et diffuser les bonnes pratiques.

Proposition n° 3 : promouvoir une organisation pédagogique propice à la mixité scolaire en :

- redéfinissant le temps de présence des enseignants du secondaire dans les établissements ;
- encourageant le travail en équipe pédagogique.

Proposition n° 4 : faire de l'hétérogénéité sociale et scolaire le principe clef de l'organisation pédagogique des établissements en :

- obligeant les personnels de direction à constituer les classes de manière hétérogène ;
- développant les enseignements et les activités interclasses ou inter-filières ou établissements ;
- accroissant le nombre de lycées polyvalents.

Proposition n° 5 : redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé sous contrat en faveur des établissements qui souscrivent à des engagements de promotion des mixités sociale et scolaire, dans le cadre d'accords conclus avec les autorités académiques.

Proposition n° 6 : en partenariat avec l'État, faire accompagner par les collectivités territoriales – *via* des aides financières octroyées dans les limites fixées par la loi – les implantations d'établissements privés sous contrat dans les quartiers défavorisés, afin de favoriser les mixités sociale et scolaire sans déstabiliser les établissements publics existants.

Proposition n° 7 : inclure les établissements privés sous contrat dans les listes de vœux d'affectation recueillies par Affelnet.

Proposition n° 8 : fermer les établissements « ghettos » pour les fusionner avec d'autres structures, plus attractives, ou en construire de nouvelles.

Proposition n° 9 : lorsque le tissu urbain et social s'y prête et afin de rééquilibrer les flux d'élèves entre établissements comparables, redécouper les secteurs de recrutement en :

– expérimentant des secteurs élargis à l'échelle de la commune ou redécoupés en quadrants ou selon les lignes de transports en commun ;

– sectorisant les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège ;

– accroissant le nombre d'EPL multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de sixième dans un seul établissement.

Proposition n° 10 : expérimenter dans les secteurs multi-collèges une procédure d'affectation qui vise à améliorer la mixité scolaire des établissements en :

– définissant des critères d'affectation qui tiennent compte des résultats des élèves au primaire et du niveau de diplôme de leurs parents, à l'issue d'un réel travail de concertation locale afin qu'ils soient compris et acceptés ;

– permettant des affectations « collectives » d'élèves de fin de primaire dans un même collège afin de respecter le cycle commun CM1-sixième.

Proposition n° 11 : dans les secteurs multi-collèges, supprimer le critère balai de dérogation dit « autre motif » afin de lutter contre les demandes manifestement motivées par la recherche de l'entre-soi.

Proposition n° 12 : dans des bassins de formation choisis en accord avec les régions, expérimenter une affectation des élèves qui entrent en seconde selon les modalités suivantes :

– la hiérarchisation des vœux d'établissements sur l'ensemble d'un même bassin de formation ;

– la définition d'objectifs de mixité scolaire (à partir des évaluations de troisième) ;

– le recours à des bonus pour atteindre ces objectifs, à l'issue d'une concertation avec les établissements d'origine et les établissements d'accueil ;

– la non-prise en compte des enseignements d'exploration et des options dans les critères d'affectation.

Proposition n° 13 : réaliser des évaluations d'établissements afin d'apprécier leur valeur ajoutée par rapport au profil de leurs élèves, en tenant compte de l'ensemble des paramètres de réussite et de climat scolaires (résultats en termes d'apprentissages, de lutte contre l'insécurité, d'implication des élèves et de leurs parents dans les activités éducatives, etc).

Proposition n° 14 : calculer les dotations globales horaires en fonction des effectifs globaux d'élèves et de deux nouveaux critères : le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés.

Proposition n° 15 : après avis du directeur d'école ou du chef d'établissement, affecter les enseignants en fonction de l'adéquation de leurs compétences et de leurs parcours professionnels avec les besoins des établissements.

Proposition n° 16 : rééquilibrer l'offre éducative d'excellence (sections linguistiques, sportives, artistiques) au profit des collèges évités et conditionner le maintien de ces enseignements au respect de la mixité scolaire.

SYNTHÈSE DU RAPPORT



Carte scolaire ou école à la carte ?

Pour une mixité sociale
au service de la réussite de tous les élèves

MM. Yves Durand et Rudy Salles,
rapporteurs

Mardi 1^{er} décembre 2015



Avant-propos

- Le 2 octobre 2014, le Comité de contrôle et d'évaluation des politiques publiques (CEC) a inscrit à son programme de travail l'évaluation des **politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale**.
- La **loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** a en effet confié une nouvelle mission au service public de l'éducation : celle de **veiller à la mixité sociale des publics scolarisés dans les établissements d'enseignement**.
- Ce rapport est présenté quelques jours après les **annonces de la ministre de l'éducation nationale du 10 novembre 2015** qui visent à expérimenter, à partir de la rentrée 2016, dans 17 départements, la création de secteurs de recrutement partagés entre plusieurs collèges, ces secteurs élargis devant favoriser la mixité sociale.
- Pour évaluer l'état de cette mixité à l'école et les dispositifs susceptibles de promouvoir cet objectif, les rapporteurs ont :
 - **entendu 168 personnes** à Paris, à Marseille, en Belgique et aux Pays-Bas ;
 - interrogé par écrit le ministère de l'éducation nationale (DGESCO et DEPP), 5 communes et 5 départements ;
 - mandaté un prestataire extérieur pour réaliser une **étude sur les établissements scolaires des agglomérations de Lille et de Nancy**.



I. L'état des lieux : une école qui fait peu de cas de la mixité sociale

A. Le système scolaire français est profondément ségrégué

1. Nos établissements sont plus ségrégués que la moyenne de l'OCDE

- **Trois constats :**
 - surreprésentation des élèves défavorisés dans les établissements socialement défavorisés et faible présence de ces mêmes élèves dans les établissements socialement mixtes
 - accroissement de la ségrégation à l'encontre des élèves défavorisés dans certains établissements publics qui sont davantage fuis par les classes moyennes en raison de l'effet « label » attaché à l'éducation prioritaire et de l'assouplissement de la carte scolaire :
¼ des collèges « ambition réussite » ont ainsi perdu 25 % de leurs effectifs en 3 ans
 - existence de « ghettos scolaires » – environ 10 % des établissements, principalement des collèges – fortement typés sur le plan social et ethnique



- 68 % des collèges accueillent majoritairement des élèves défavorisés
- 70 % des élèves issus de l'immigration sont scolarisés dans le ¼ des établissements affichant la plus forte proportion de cette population
- Sur les 1 100 collèges que comptent Paris et les communes de la 1^{ère} et de la 2^{ème} couronne, près de 400 scolarisent 70 % des enfants étrangers non européens et la moitié des enfants issus des classes populaires

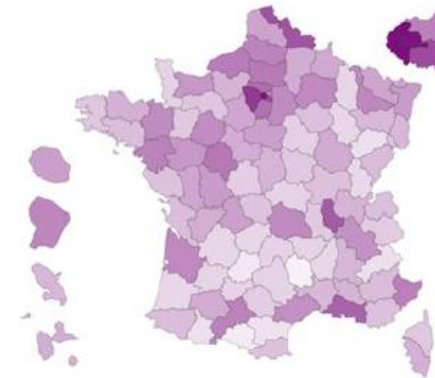
- **Conséquence :** du point de vue de la mixité sociale, un système scolaire classé, selon l'OCDE, 30^{ème} sur 65.



2. Les facteurs de ségrégation sociale sont nombreux et puissants

SÉGRÉGATION SOCIALE INTER-ÉTABLISSEMENTS EN CLASSE DE TROISIÈME
PAR DÉPARTEMENT (RENTÉE 2010)¶

- Un facteur prépondérant : la **ségrégation résidentielle**. Plus elle est marquée, plus les établissements scolaires sont ségrégués. Les départements les plus urbains de France sont donc ceux qui présentent l'indice de ségrégation sociale le plus élevé.



1,6 % 26,9 %

Source : Son Thierry Ly et Arnaud Rigort, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015. ¶

- Une **longue tradition** (remontant à la III^e République) de **séparatisme scolaire** : les élèves d'origine modeste et en difficulté sont affectés dans des structures particulières et les élèves des catégories sociales très favorisées suivent souvent des parcours d'excellence.

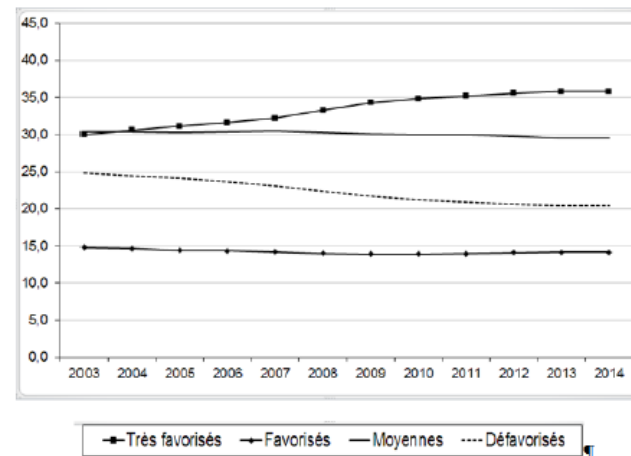
- 70 % des élèves de SEGPA ont des parents ouvriers ou inactifs
- 80 % des classes de latinistes sont des classes majoritairement très favorisées



- **La recherche de l'entre-soi et les stratégies d'évitement de la carte scolaire** : motivées par la composition sociale ou ethnique des établissements, elles poussent les familles aisées à éviter certaines catégories d'élèves, en particulier ceux de milieu populaire ou d'origine immigrée, et à contourner le collège du secteur.
- **Le dualisme du système éducatif** :
 - Un enseignement privé bénéficiant d'un **double avantage concurrentiel** par rapport à l'enseignement public = il n'est pas soumis à la carte scolaire et peut sélectionner ses effectifs.
 - Or le **recours à cet enseignement** est : **massif** (un peu plus d'1 élève sur 5 dans le secondaire en 2014, + 7 000 élèves par an en moyenne depuis 2006, surtout au collège) + **socialement orienté**.

- Selon le CNESCO, les stratégies d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges
- 46 % des collégiens de l'agglomération nancéenne et 35 % des collégiens de l'agglomération lilloise sont scolarisés hors secteur, les dérogations s'orientant toujours vers les établissements à composition sociale plus favorisée que l'établissement d'origine

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES (CSP) DES PARENTS D'ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ



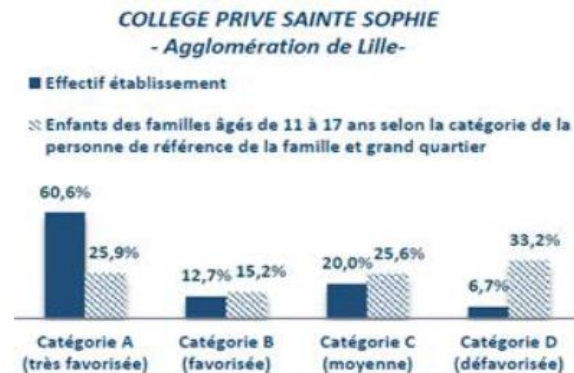
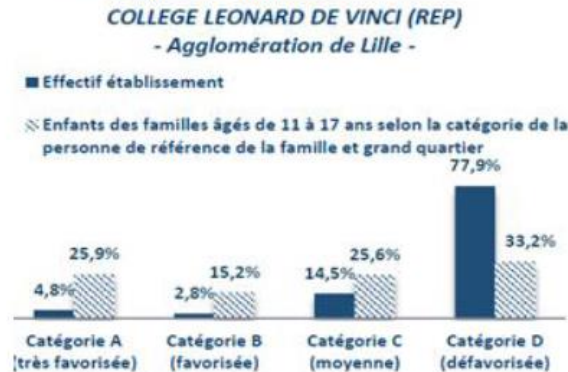
Source : DEPP.



3. La ségrégation observée dans les établissements est protéiforme

■ La ségrégation sociale

- **Au primaire** : aucune vision, aucun pilotage possible, faute de données sur les CSP des parents, qui ne sont pas collectées par les directeurs d'école ⇒ une **boîte noire statistique**, qui empêche le service public de l'éducation de veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au primaire et à l'entrée en 6^{ème}.
- **Au collège** :
 - Une **ghettoïsation par le bas et par le haut dans le public** ⇒ 5 % des établissements scolarisent 70 % d'élèves défavorisés et 5 % scolarisent 65 % d'élèves très favorisés
 - Une **dualisation sociale des collèges publics et privés**
 - **Public** : 40 % de collégiens issus de milieux populaires contre 19 % d'enfants de parents très favorisés
 - **Privé** : 20 % de collégiens d'origine défavorisée contre 36 % de collégiens de milieu aisé
 - Dans les agglomérations de Lille et de Nancy, si on la compare avec la sociologie des enfants résidant dans le quartier, la composition sociale d'un collège public relevant de l'éducation prioritaire est l'inverse de celle du collège privé voisin.



- **Au lycée** : une ségrégation sociale encore plus prononcée qu'au collège, qui résulte du **tri social opéré par l'orientation** en fin de troisième et de la hiérarchie des filières de formation.

- **97 % des lycées professionnels (LP) accueillent en majorité des élèves défavorisés**
- **L'orientation explique la moitié de la ségrégation sociale des lycées des académies de Créteil, Paris et Versailles**



- **La ségrégation scolaire**
 - **Aussi forte que la ségrégation sociale** : un élève parmi les meilleurs (tout comme un élève d'un milieu très favorisé) est entouré, dans sa classe, de **2 x plus d'élèves** d'un niveau équivalent au sien (d'élèves très favorisés) que les autres élèves.
 - **Souvent expliquée par les choix de langues et d'options** : dans les collèges, la classe accueillant le plus de bons élèves est, dans 78 % des cas, une classe bilingue et comprend, dans 87 % des cas, des latinistes.
- **La ségrégation budgétaire : l'éducation nationale ne donne pas plus de moyens aux élèves qui ont les besoins les plus importants**
 - **Un modèle d'allocation des moyens d'enseignement inéquitable**



- Un modèle qui raisonne par rapport à des moyennes, académiques ou communales, qui ne correspondent pas à des objectifs de performance
- Une répartition des moyens qui ne prend pas assez en compte les besoins scolaires effectifs des élèves
- Résultat : des dotations pour les académies de Versailles et de Créteil, les plus « difficiles », qui figurent systématiquement dans le bas du classement

- Des moyens d'enseignement insuffisamment concentrés sur les élèves les plus fragiles

- Seulement 1,6 élève de moins par classe entre les écoles de l'éducation prioritaire et les autres
- Seulement 1,8 % du budget de l'enseignement scolaire est donné en plus à l'éducation prioritaire (EP), soit moitié moins que ce qui est recommandé par l'OCDE
- En 2014, seuls 3,25 % des postes du second degré étaient des postes spécifiques académiques (à profil)
- En 2014, 37 % des enseignants d'EP avaient moins de 35 ans et plus de 55 % des enseignants mutés ou affectés dans l'académie de Créteil étaient des néo-titulaires



▪ ***Des ségrégations qui ont des effets délétères***

Des ségrégations qui renforcent les inégalités d'apprentissage entre élèves :

- en affectant la qualité des enseignements dispensés,
- en enclenchant un cercle vicieux selon lequel la dévalorisation de soi renforce les difficultés scolaires,
- en empêchant la coopération et le tutorat entre les meilleurs élèves et les autres.

➔ Les **élèves défavorisés**, qui ont peu de chances d'être scolarisés dans des établissements socialement mixtes ou favorisés, ont plus de probabilité, de ce fait, d'obtenir de mauvais résultats, **l'impact de leur milieu familial étant accentué par la composition sociale défavorisée de leur établissement.**

- **En France, l'écart entre la performance observée et la performance théorique – calculée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel – des élèves défavorisés fréquentant des établissements défavorisés est de 113 points, soit le double de la moyenne de l'OCDE.**
- **L'effet « établissement ségrégué » sur les résultats des élèves défavorisés est donc considérable dans notre pays : il est équivalent, en moyenne, à celui qui résulterait de deux ou trois années de retard scolaire.**



B. La mixité sociale à l'école est un objectif incertain

1. Il est difficile de définir la mixité sociale : de quelle mixité parle-t-on ?

- La **mixité socio-économique** (CSP des parents) ? Elle ne tient pas compte de l'influence – déterminante – du diplôme des parents sur le parcours des élèves.
- La **mixité ethnoculturelle** ? Notre droit interdit les données sur l'origine ou la race, mais l'« **ethnisation** » de la **ségrégation** des établissements est devenue, selon certains principaux et proviseurs, une source de tensions et devrait faire l'objet de recherches.
- La **mixité scolaire** ? Les travaux sur cette question rejoignent ceux sur la mixité sociale puisque concentrer les meilleurs élèves revient aussi souvent à concentrer les élèves des groupes les plus favorisés.

2. La mixité sociale ne peut être *l'alpha* et *l'oméga* de la politique scolaire

- Une corrélation mixité sociale-réussite scolaire peu claire : parmi les très nombreuses variables de la réussite scolaire, les facteurs individuels (performance passée de l'élève, niveau de qualification des parents par ex.) expliqueraient plus de 70 % de la variation des résultats mesurée entre les élèves.
- Une école qui n'a pas vocation à réparer les fractures que la société ne parvient pas à résorber et à rééquilibrer socialement des ghettos scolaires eux-mêmes implantés dans des ghettos urbains. Autrement dit, **l'école n'a pas à « faire » de la mixité là où les politiques du logement et de la ville ont échoué.**

⇒ **Responsabilité première de l'éducation nationale : améliorer les conditions de scolarisation sur l'ensemble du territoire pour atteindre l'objectif, fixé par la loi, de la réussite de tous élèves**

- **La lutte contre les inégalités d'apprentissage doit rester centrale : en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire est la plus forte de tous les pays de l'OCDE**
- **Rappel : la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques de 39 points en moyenne dans les pays de l'OCDE et de 57 points en France.**



C. La carte scolaire n'est pas un outil de mixité sociale

1. Un contexte local et administratif peu favorable à la prise en compte de cet objectif

- Des compétences en matière de carte scolaire enchevêtrées et un manque de continuité entre les cartes du primaire et du collège

RÉPARTITION DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE CARTE SCOLAIRE
ENTRE L'ÉTAT ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Compétences obligatoires liées à la carte scolaire	Écoles	Collèges	Lycées
Implantation des établissements et équipements non pédagogiques	Conseil municipal après avis du préfet	Conseil départemental	Conseil régional
Sectorisation des établissements	Conseil municipal	Conseil départemental	Recteur et conseil régional (*)
Affectation des élèves et gestion des dérogations	Maire	Autorité académique	Autorité académique

(*) Nouveauté introduite par l'article 25 de la loi « NOTRe ». Le recteur d'académie tranche en cas de désaccord.

- Des situations difficiles surtout là où les communes n'ont pas sectorisé leurs écoles
- Une continuité des apprentissages, postulée par le nouveau cycle CM1-CM2-sixième, freinée par l'absence de sectorisations cohérentes entre les écoles et les collèges.

- Un dialogue peu structuré, voire difficile avec l'éducation nationale ; des collectivités territoriales faiblement outillées ; une implication très variable de ces collectivités en matière de sectorisation

- Peu de conventions encadrant les échanges de données (par exemple sur les projections d'effectifs) entre les DASEN et les services compétents des collectivités
- Des outils cartographiques et des structures dédiées (observatoires, services d'études, etc.) rares
- Au final, une grande variété de pratiques de sectorisation : sectorisation inexistante ; sectorisation orale et coutumière ; sectorisation dessinée à la main sur la carte de la ville ; géolocalisation par le biais d'un site internet ; départements ruraux restant sur la sectorisation définie par l'État avant 2004, etc.

- La mixité sociale, un sujet second : le redécoupage de secteur est une opération politiquement risquée, *a fortiori* si elle est motivée par une volonté de brassage des populations scolaires. L'objectif prédominant des gestionnaires locaux reste l'équilibre des effectifs d'établissement.



2. Une sectorisation inéquitable

- Un outil qui **renforce les inégalités** : assignation des plus démunis dans les ghettos scolaires (entre-soi subi) et clôture protectrice pour les familles les plus favorisées (entre-soi voulu) à l'encontre d'une plus grande mixité sociale et ethnique
- **Des établissements souvent sur-ségrégusés**, c'est-à-dire plus ségrégués que ce que leur quartier n'implique du fait des stratégies d'évitement
 - Dans certains territoires urbains, la sectorisation aboutit à une ségrégation dans l'établissement deux fois supérieure à celle de son secteur de recrutement
 - À Lille et Nancy, les secteurs scolaires contraignent moins de la moitié des familles, les plus défavorisées

3. Des procédures d'affectation des élèves entre établissements rarement guidées par l'objectif de mixité sociale

- Par construction, l'affectation en fonction du lieu de résidence laisse peu de marges de manœuvres pour l'objectif de mixité sociale
- En pratique, un objectif de mixité sociale pris en compte lors du traitement des demandes de dérogation par les DASEN, mais de manière très résiduelle *via* le critère boursier institué en 2007
 - Taux de demande de dérogation des élèves boursiers oscillant autour de 5 % en 6^{ème} et en 2^{nde}, les familles concernées étant les moins capables de s'engager dans une telle démarche administrative
 - Demandes de dérogations motivées par des considérations personnelles (organisation familiale, transports, etc.) ou des choix pédagogiques (langues, sections sportives) *de facto* les plus fréquentes
 - En 2014, environ 56 % des demandes d'entrée par dérogation dans les collèges parisiens ne sont pas liées aux priorités ministérielles (bourse, handicap) ou à des parcours scolaires particuliers mais à des critères « de confort » (rapprochement de fratrie, proximité du domicile ou du travail, motifs non répertoriés par les circulaires)



4. Des pratiques de constitution des classes indifférentes ou hostiles à la mixité sociale et scolaire

- **¼ de la ségrégation sociale dans les classes de troisième** obéissent à des critères étrangers à la mixité.

En effet, les critères de composition prioritaires cités par les chefs d'établissement sont les problèmes comportementaux des élèves (96 %), la mixité filles-garçons (95 %), la construction d'emplois du temps équilibrés (76 %).

- **À côté de cette ségrégation non voulue, ¼ de la ségrégation sociale est directement orchestrée par les chefs d'établissement**, soucieux d'accroître l'attractivité du collège ou du lycée public face à la concurrence du privé, et qui est en partie imposée par la pression des parents aisés ⇒ **institution dans les établissements socialement mixtes de « classes protégées »** regroupant les bons élèves ou les élèves très favorisés.

- **La ségrégation active, voulue, représente 25 % de la ségrégation sociale en troisième**
- **45 % des collèges créent des classes de niveau (= ségrégation scolaire)**
- **50 % des principaux disent recevoir souvent des demandes des parents sur la composition des classes et 57 % des principaux déclarent prendre souvent en compte ces demandes**
- **En Île-de-France, les collèges publics qui ségréguent le plus au niveau de leurs classes sont soumis, dans 58 % des cas, à la concurrence d'un collège privé voisin**



II. Propositions : comment lutter contre les inégalités d'éducation ?

A. MIEUX CONNAÎTRE ET ÉVALUER LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE

- **Ne pas oublier l'objectif de mixité scolaire** car les élèves faibles bénéficient du contact d'élèves plus forts.
- **Choisir des indicateurs adaptés** : les CSP, mais également le niveau de diplôme des parents et le niveau des élèves aux grandes étapes de leur cursus (affectation en 6^{ème} et en 2^{nde}).
- **Identifier les points de vigilance** en matière de mixité sociale et scolaire : 1/ les établissements « ghetto » 2/ les établissements en voie d'évitement par les bons élèves ou les catégories aisées ou moyennes 3/ les politiques de constitution de classes homogènes sur le plan scolaire.
- **Confier à des réseaux de chefs d'établissement**, constitués dans les bassins de formation et travaillant en partenariat avec les collectivités locales, **le suivi des mixités et la définition des mesures correctrices**.

Proposition : mesurer l'état des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement en utilisant deux indicateurs : d'une part, les catégories socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des parents ; d'autre part, le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième) au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième.

Proposition : créer dans chaque bassin de formation une cellule de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire, animée par les directeurs des établissements d'enseignement regroupés en réseaux, qui associe les représentants des collectivités territoriales concernées et exerce une triple fonction :

- suivre l'évolution des indicateurs de mixités ;
- identifier les établissements susceptibles de connaître des améliorations en matière de mixité, les mesures à adopter et les conditions de leur mise en œuvre ;
- évaluer les résultats obtenus et diffuser les bonnes pratiques.



B. MOBILISER LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

1. Battre en brèche les pratiques de séparatisme scolaire

- Changer les pratiques pédagogiques pour rendre possible la mixité scolaire dans les collèges et les lycées = **développer la culture de l'hétérogénéité dans les établissements**, ce qui suppose que les équipes enseignantes changent leur façon de travailler.

Proposition : promouvoir une organisation pédagogique propice à la mixité scolaire en :
– redéfinissant le temps de présence des enseignants du secondaire dans les établissements ;
– encourageant le travail en équipe pédagogique.

- Faire de la constitution des classes un outil de la mixité sociale et scolaire en responsabilisant les chefs d'établissement et développer les interactions entre les élèves issus de plusieurs établissements ou filières.

Proposition : faire de l'hétérogénéité sociale et scolaire le principe clef de l'organisation pédagogique des établissements en :
– obligeant les personnels de direction à constituer les classes de manière hétérogène ;
– développant les enseignements et les activités interclasses ou inter-filières ou établissements ;
– accroissant le nombre de lycées polyvalents.

2. Conforter la participation de l'enseignement privé à l'objectif de mixité

- L'enseignement catholique participe déjà à l'effort national en matière de mixité sociale par le biais du « plan en faveur des réussites » adopté en mars 2014.
Près de 40 % des emplois (260 postes environ) créés au titre de ce plan ont été consacrés à des ouvertures de filières, de classes et d'établissements annexes dans des territoires ou des établissements accueillant des publics particulièrement fragiles.



- Formaliser cette démarche avec les établissements volontaires, dans le cadre d'**accords locaux de promotion de la mixité sociale et scolaire conclus avec les autorités académiques** et débouchant sur l'**attribution d'un « bonus mixité »**, c'est-à-dire de moyens supplémentaires, prélevés sur ceux des autres établissements privés.

Proposition : redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé sous contrat en faveur des établissements qui souscrivent à des engagements de promotion des mixités sociale et scolaire, dans le cadre d'accords conclus avec les autorités académiques.

- Soutenir financièrement l'**implantation des établissements privés dans les quartiers défavorisés** par des **aides des collectivités territoriales**, à condition que les ouvertures de sections supplémentaires ne « siphonnent » pas les élèves favorisés des établissements publics voisins.

Proposition : en partenariat avec l'État, faire accompagner par les collectivités territoriales – via des aides financières octroyées dans les limites fixées par la loi – les implantations d'établissements privés sous contrat dans les quartiers défavorisés, afin de favoriser les mixités sociale et scolaire sans déstabiliser les établissements publics existants.



C. AJUSTER DE MANIÈRE RÉALISTE LA CARTE SCOLAIRE

La mixité sociale étant hors d'atteinte dans certains territoires, il faut ajuster de manière ciblée la carte scolaire en agissant sur ses trois composantes, sans oublier l'objectif de mixité scolaire :

1. L'implantation des établissements

- Pour l'ensemble des interlocuteurs rencontrés par les rapporteurs, la fermeture des établissements de relégation, situés dans des zones en grande difficulté sociale et non susceptibles de connaître une amélioration de leurs conditions d'apprentissage, s'impose.

Proposition : fermer les établissements « ghettos » pour les fusionner avec d'autres structures, plus attractives, ou en construire de nouvelles.

2. La sectorisation

- Dans les quartiers mixtes, lutter, par des opérations de re-sectorisation, contre l'évitement des établissements victimes de réputations infondées et qui ne se distinguent des établissements attractifs que par de petites différences de composition sociale.

Proposition : lorsque le tissu urbain et social s'y prête et afin de rééquilibrer les flux d'élèves entre établissements comparables, redécouper les secteurs de recrutement en :

- expérimentant des secteurs élargis à l'échelle de la commune ou redécoupés en quadrants ou selon les lignes de transports en commun ;
- sectorisant les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège ;
- accroissant le nombre d'EPLE multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de sixième dans un seul établissement.



3. L'affectation

- Expérimenter dans les secteurs multi-collèges prévus par la loi « Peillon » des procédures d'affectation favorables à la mixité scolaire en :
 - utilisant des critères d'affectation fondés sur les résultats des élèves ;
 - procédant à des affectations collectives entre telle école et tel collège, la « familiarité » entre les élèves étant un facteur de réussite pour les plus fragiles d'entre eux.

Proposition : expérimenter dans les secteurs multi-collèges une procédure d'affectation qui vise à améliorer la mixité scolaire des établissements en :

- définissant des critères d'affectation qui tiennent compte des résultats des élèves au primaire et du niveau de diplôme de leurs parents, à l'issue d'un réel travail de concertation locale afin qu'ils soient compris et acceptés ;
- permettant des affectations « collectives » d'élèves de fin de primaire dans un même collège afin de respecter le cycle commun CM1-sixième.



D. RÉPARTIR DE MANIÈRE PLUS ÉQUITABLE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ET INSTITUER UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

1. Évaluer les établissements au lieu des professeurs pour mieux informer les familles

- Les systèmes scolaires qui n'évaluent pas les établissements sont ceux dans lesquels le poids donné aux réputations est le plus élevé.
- Dans un système scolaire où règnent la rumeur, fondée sur les phénotypes des élèves, et le fatalisme scolaire, les parents ne croient pas à la capacité de la pédagogie de changer la donne.



- Mettre en place une inspection scolaire qui contrôle la « qualité sociale » de l'enseignement dispensé : mesurer la capacité de l'équipe pédagogique à dispenser un enseignement compréhensible par tous les élèves et non pas par quelques-uns.
- Intégrer dans cette forme d'évaluation le « climat scolaire », en faisant état notamment de la politique mise en œuvre par la direction de l'établissement en matière de lutte contre les incivilités ou l'insécurité (nombre d'agressions ou de rackets / nombre de convocations du conseil de discipline).

Proposition : réaliser des évaluations d'établissements afin d'apprécier leur valeur ajoutée par rapport au profil de leurs élèves, en tenant compte de l'ensemble des paramètres de réussite et de climat scolaires (résultats en termes d'apprentissages, de lutte contre l'insécurité, d'implication des élèves et de leurs parents dans les activités éducatives, etc.).



2. Centrer le modèle d'allocation des moyens sur les besoins des élèves

- **Sortir de la logique : zonage de l'éducation prioritaire = saupoudrage des moyens** pour se rapprocher du système néerlandais qui alloue des moyens supplémentaires aux établissements en fonction des caractéristiques individuelles de leurs élèves.

- Le système scolaire néerlandais est très ségrégué mais classé dixième à l'évaluation PISA de l'OCDE.
- Cette situation s'explique en partie par les « coefficients de pondération » attribués aux élèves défavorisés (définis par la faiblesse du niveau de qualification de leurs parents) qui permettent de doubler la dotation budgétaire versée à un établissement accueillant 100 % d'élèves « défavorisés ».

- **Partir des besoins scolaires des élèves** – tels qu'ils résultent des évaluations – et d'un facteur de réussite reconnu par tous les chercheurs, le **niveau de diplôme de leurs parents**.

Proposition : calculer les dotations globales horaires en fonction des effectifs globaux d'élèves et de deux nouveaux critères : le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés.

- **Affecter les enseignants sur des postes à profil** dans les établissements où cet effort en moyens s'impose.

Proposition : après avis du directeur d'école ou du chef d'établissement, affecter les enseignants en fonction de l'adéquation de leurs compétences et de leurs parcours professionnels avec les besoins des établissements.

3. Mieux réguler l'offre éducative d'excellence

- **Maintenir l'offre éducative d'excellence, comme les classes bilingues, dans les collèges évités**, car elle est un facteur de mixité sociale et scolaire, voire même de survie pour certains établissements.
- **Revoir l'implantation des sections d'excellence** en favorisant leur présence dans les collèges évités et en les supprimant dans les collèges qui ne pratiquent pas la mixité scolaire.

Proposition : rééquilibrer l'offre éducative d'excellence (sections linguistiques, sportives, artistiques) au profit des collèges évités et conditionner le maintien de ces enseignements au respect de la mixité scolaire.

INTRODUCTION

Le 2 octobre 2014, le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) de l'Assemblée nationale a inscrit à son programme de travail, à la demande du groupe Socialiste, républicain et citoyen, une évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale.

Le 20 novembre 2014, le CEC a désigné les rapporteurs de cette évaluation, tous deux membres de la commission des affaires culturelles et de l'éducation :

- M. Yves Durand, membre du groupe Socialiste, républicain et citoyen ;
- M. Rudy Salles, membre du groupe Union des démocrates et indépendants.

En application de l'article 146-3 du Règlement de l'Assemblée nationale, a été constitué un groupe de travail composé de M. Xavier Breton (Les Républicains), de Mme Marie-Anne Chapdelaine (Socialiste, républicain et citoyen) et de M. Michel Pouzol (Socialiste, républicain et citoyen).

Cette évaluation a commencé par une phase de cadrage, à la suite de laquelle le projet d'évaluation a été défini. Ensuite, plusieurs outils ont été mobilisés : pour partie des outils traditionnels du contrôle parlementaire – audits et tables rondes, déplacements –, et pour partie un nouvel outil auquel le CEC peut recourir : une étude externalisée.

Le cadrage de l'évaluation revêtait une importance d'autant plus grande que la mixité sociale est une notion difficile à appréhender.

Compte-tenu de cette difficulté, il a fallu définir un angle d'analyse. Une « revue de littérature » a été réalisée pour faire un état des lieux de la mixité sociale à l'école, mettre en exergue les spécificités du modèle français et identifier les freins à la mixité sociale.

Les rapporteurs ont organisé un premier cycle de tables rondes, pour mieux comprendre les enjeux transversaux soulevés par la problématique de mixité sociale dans les établissements d'enseignement, identifier les dispositifs publics clés mis en œuvre et définir les questions évaluatives.

À l'issue de cette phase de cadrage, les rapporteurs ont fait le choix de traiter les politiques publiques concourant à la mixité sociale dans l'éducation nationale en distinguant trois « compartiments » qui se succèdent dans le temps,

chacun d'entre eux produisant des effets en termes de mixité sociale : l'implantation des établissements, leur sectorisation et l'affectation des élèves.

Les questions évaluatives ont été définies à partir de ces trois volets :

– au niveau de l'implantation des établissements : les responsables publics sont-ils en mesure de suivre, de manière coordonnée, les évolutions de la démographie scolaire et les mouvements de population pour décider de manière pertinente des ouvertures et de fermetures d'établissements scolaires ? À quelles conditions pourrait-il être envisagé de créer ou de fermer des établissements scolaires à des fins de promotion de la mixité sociale ?

– au stade de la sectorisation : l'éducation nationale et les collectivités territoriales se sont-elles engagées dans une démarche d'adaptation des sectorisations aux nouvelles données territoriales et à l'objectif national de mixité sociale, notamment en recourant à l'outil des secteurs communs ? Quel est l'impact de la coexistence d'un enseignement privé et d'un enseignement public sur la mixité sociale ?

– enfin s'agissant de l'affectation des élèves : la généralisation de l'application Affelnet est-elle de nature à favoriser la promotion de la mixité sociale au collège et au lycée ? Faut-il généraliser à l'ensemble des académies le mécanisme de « bonus boursier » mis en œuvre par le barème d'affectation utilisé à Paris ? Dans quelle mesure le développement des options d'enseignements contribue-t-il à empêcher ou atténuer la mixité sociale dans les établissements ? Quelle est l'ampleur du phénomène de constitution de « classes de niveaux » dans les établissements scolaires et son impact sur la mixité sociale dans les établissements ?

Les « parties prenantes » entendues par le groupe de travail peuvent schématiquement être divisées en trois groupes :

– les experts (inspections générales, statisticiens, sociologues, auteurs de rapport...) ;

– les acteurs du service public de l'éducation nationale (administrations centrales, services déconcentrés, collectivités territoriales) ;

– les usagers du service public de l'éducation nationale et leurs représentants (syndicats, parents d'élèves).

Les auditions et tables-rondes menées par les rapporteurs avaient pour objectifs d'établir un diagnostic partagé en respectant le pluralisme et d'identifier les positions des acteurs face aux propositions de réforme.

Quatre déplacements ont été effectués afin de prendre la mesure des difficultés suscitées par les politiques visant à favoriser la mixité sociale dans le système éducatif, en France comme à l'étranger : à Paris le 7 mai 2015, cette

académie ayant mis en place un « bonus » pour favoriser l'affectation des élèves boursiers dans les lycées très demandés ; à Bruxelles le 11 mai 2015, ce pays appliquant, depuis plusieurs années, un décret « mixité » pour l'entrée au collège ; à Marseille les 4 et 5 juin 2015, cette ville connaissant une forte hiérarchisation de ses établissements ; enfin, aux Pays-Bas (La Haye, Amsterdam et Rotterdam) les 11 et 12 juin 2015, les écoles néerlandaises étant à la fois ségréguées et bien classées aux évaluations de l'OCDE.

Au total, 168 personnes ont été entendues au cours de dix-neuf auditions, huit tables rondes et quatre déplacements.

Par ailleurs, un appel d'offres a été lancé afin de réaliser une étude sur l'impact de la carte scolaire dans les établissements d'enseignement (2 écoles primaires, 51 collèges et 51 lycées) des agglomérations de Lille et de Nancy. Le CEC dispose en effet d'un accord-cadre avec plusieurs structures de conseil ou de recherche. Les prestataires présélectionnés spécialistes des politiques publiques ont été remis en concurrence sur la base d'un cahier des charges et leurs mémoires ont été comparés sur la base de critères financiers et techniques. Le marché a été attribué au groupement Pluricité – Sémaphores dont l'étude est annexée au présent rapport.

Enfin, trois questionnaires écrits ont été adressés :

– un à la direction générale de l'enseignement scolaire et à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale sur la composition sociale des établissements secondaires et la mise en application de la carte scolaire ;

– un à cinq conseils départementaux (Finistère, Gironde, Haute-Vienne, Lot-et-Garonne, Seine-Saint-Denis) sur leurs modalités de mise en œuvre de la carte scolaire ;

– un à cinq communes (Montpellier, Nanterre, Nantes, Nice et Saint-Étienne) sur leurs modalités de mise en œuvre de la carte scolaire.

PREMIÈRE PARTIE : UNE ÉCOLE QUI FAIT PEU DE CAS DE LA MIXITÉ SOCIALE

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a confié une nouvelle mission au service public de l'éducation, en plus de l'instruction des douze millions d'élèves qui relèvent de l'enseignement scolaire. L'éducation nationale doit désormais veiller à la « *mixité sociale* » des publics scolarisés dans les établissements d'enseignement, un objectif d'une grande noblesse, mais dont le sens et la portée sont problématiques. En outre, le principal levier en faveur de cette mixité, la carte scolaire, qui désigne ici l'ensemble des dispositifs de répartition des élèves entre les écoles, les collèges et les lycées, paraît singulièrement démuné pour traiter une situation de départ – la composition sociale fortement ségréguée de ces structures – et atteindre un idéal – le « brassage » des élèves issus de milieux différents – qui suscite de réelles interrogations au regard des responsabilités l'école.

I. UN OBJECTIF INCERTAIN

Incontestablement, l'objectif de mixité sociale à l'école se rattache au projet républicain, de deux manières : il constitue une déclinaison – évidente – des principes d'égalité et de fraternité et vise à dépasser, au sein des établissements, les fractures qui traversent la société. En outre, d'un point de vue pédagogique, à entendre certains discours, la mixité sociale semble être devenue la « nouvelle frontière » de l'éducation nationale, sa mise en œuvre devant permettre de relancer un système scolaire en panne pour un trop grand nombre de ses élèves. Or cette ambition repose sur des bases fragiles, qu'il est nécessaire d'identifier pour ne pas accroître les difficultés que connaît l'enseignement primaire et secondaire.

A. UNE NOTION DIFFICILE À DÉFINIR

La mixité sociale à l'école est un « concept horizon », qui s'éloigne quand on veut l'approcher, sa définition et ses propriétés n'étant en rien évidentes.

1. Un concept importé

- *Une notion qui a vu le jour dans des contextes particuliers*

Le concept de mixité sociale a une double origine : américaine et urbaine.

Les recherches portant sur la mixité sociale à l'école ont débuté avec les travaux d'un sociologue, James Samuel Coleman, qui est l'auteur d'un rapport demandé par le Département de l'éducation des États-Unis sur les raisons de la persistance d'écart entre les résultats scolaires de différents groupes sociaux et

raciaux ⁽¹⁾. Publié en 1966, ce document a en effet constaté que les élèves des minorités ethniques réussissaient mieux, toutes choses étant égales par ailleurs, lorsqu'ils étaient placés dans des écoles accueillant un public majoritairement blanc et plus aisé. Son auteur en a conclu que les caractéristiques de certains élèves exerçaient une influence sur les apprentissages des autres enfants plus importante que d'autres variables caractérisant les établissements, comme leurs ressources par exemple.

Une base scientifique a été ainsi donnée aux politiques américaines de déségrégation scolaire et de *school mix*, c'est-à-dire de mixité ethnique au sein des établissements, reposant notamment sur le *busing* et mises en œuvre sur le fondement de l'arrêt de la Cour suprême *Brown v. Board of Education* de 1954 qui a jugé inconstitutionnelle la séparation des élèves noirs des élèves blancs ⁽²⁾.

Le concept de mixité sociale en matière scolaire est donc né dans un pays au système éducatif décentralisé et régulé par le marché – la politique scolaire est de la compétence des États fédérés, mais ce sont des conseils élus, les *boards*, qui se chargent, au niveau local, de la gestion des établissements – et où les ségrégations scolaires sont « *les plus prononcées* » ⁽³⁾.

En France, cette notion n'a pas vu le jour à l'école mais dans le cadre des politiques urbaines, ce « *référentiel* » étant présent dans les politiques du logement et de la ville dès le milieu des années 1970 ⁽⁴⁾. La mixité est alors définie comme une « *sorte de mélange idéal de couches sociales différentes dans les mêmes lieux de résidence* », un idéal qui a justifié, dans un premier temps, la construction des « *grands ensembles* » des années 1950-1960 ⁽⁵⁾.

Sur le plan juridique, le principe de mixité sociale est posé, de manière implicite toutefois, par l'article 1^{er} de la loi du 13 juillet 1991 d'orientation pour la ville qui appelle les collectivités publiques à assurer « *à tous les habitants des villes des conditions de vie et d'habitat favorisant la cohésion sociale et de nature à éviter ou à faire disparaître les phénomènes de ségrégation* ». Peu après, les termes de « *mixité sociale* » sont expressément mentionnés par la loi du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville et font ainsi leur entrée dans le code de l'urbanisme et celui de la construction et de l'habitation. Aussi cet objectif, qui est devenu depuis lors incontournable pour les

(1) Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) et Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec, *La mixité sociale à l'école*, Paris, juin 2015, p. 8.

(2) *On rappellera que le busing consiste à « transférer un élève qui aurait normalement fréquenté une école très ségréguée dans un établissement situé dans un quartier plus mixte sur le plan racial »* (*La mixité sociale à l'école, rapport précité*, p. 42).

(3) Choukri Ben Ayed, « *La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique* », Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/05 n° 180, p. 12.

(4) Christine Lelévrier, « *La mixité dans la rénovation urbaine : dispersion ou re-concentration ?* », *Espaces et sociétés* 2010/1 n° 140-141, p. 61.

(5) Christine Lelévrier, « *La mixité sociale et les politiques urbaines* », *Revue Passages* n° 109-110, mai-juin 2001, p. 31.

différentes lois relatives au logement qui se sont succédées, est-il désormais mentionné à plusieurs reprises dans ces codes.

- *Une mission de mixité sociale récemment assignée à l'école*

L'école n'a découvert l'enjeu de la mixité sociale que très tardivement, bien après que les politiques publiques du logement et de la ville ont cherché à faire coexister, au sein d'une même unité urbaine, différentes catégories sociales.

Pourtant, il était fort peu probable que l'école, comme la ville, échappe au revers de la mixité sociale, c'est-à-dire aux phénomènes de ségrégation : l'une comme l'autre connaissent des situations dans lesquelles des individus ayant les mêmes caractéristiques fréquentent les mêmes environnements, quels qu'ils soient (classe, établissement, habitat ou quartier).

Ce retard dans la prise de conscience, par l'école, de l'existence de ce fait social majeur s'explique pour deux raisons.

D'abord, pour un nombre important de ses personnels, le service public de l'éducation, parce qu'il est *national*, est à même d'assurer une qualité uniforme de l'offre scolaire sur tout le territoire, aucun élève ne pouvant être lésé dans l'accès à des savoirs transmis par des enseignants dont l'excellence professionnelle est certifiée par le concours. Dès lors, un tel cadre, qui garantit l'égalité des élèves devant l'école, rend tout à fait superflu l'objectif de mixité ; c'est de cette conviction qu'est né ce que la Cour des comptes appelle le « *mode d'enseignement traditionnel* », dispensé « *de façon uniforme par un enseignant délivrant un cours devant un groupe considéré comme scolairement homogène* »⁽¹⁾.

Ensuite, sur le plan historique, comme l'a souligné le sociologue Choukri Ben Ayed, les enjeux politiques qui ont dominé la perception des problèmes éducatifs après 1945 résidaient dans l'objectif « *d'allongement des études et d'unification du système d'enseignement* », celui-ci ayant « *probablement pris le pas sur l'appréhension de la différenciation locale des conditions de scolarisation* »⁽²⁾.

La prise en compte de ces différences, rendue nécessaire par la massification de l'enseignement secondaire et l'instauration, par la loi « Haby » de 1975, du collège unique, qui exigent des professeurs qu'ils puissent enseigner devant des publics d'élèves hétérogènes sur le plan social et scolaire, ne s'est donc faite que très progressivement.

Elle s'est imposée lorsque la thématique de la ségrégation scolaire s'est développée et intensifiée au cours des années 1980 et surtout des années 1990, en

(1) *Cour des comptes*, L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, *rapport public thématique*, mai 2010, p. 146.

(2) « *La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique* », article précité, p. 12.

parallèle à la mise en place, lente et difficile, du collège unique, puisque ce n'est qu'en 1991 que la classe de cinquième a cessé d'être une « classe-couperet » en matière d'orientation, tandis que la quasi-totalité d'une cohorte d'élèves (97 %) n'a atteint la classe de troisième qu'à la toute fin des années 1990 ⁽¹⁾.

La problématique de la mixité sociale à l'école n'a d'ailleurs été abordée, pour la première fois, qu'en 1998, par une « circulaire de rentrée » du ministre de l'éducation nationale, qui relevait que la « *situation présente est marquée par une hiérarchisation excessive entre établissements scolaires et, parfois, par de fortes différenciations entre classes au sein même des établissements scolaires* » et que ces phénomènes « *aboutissent à une certaine ségrégation sociale, creusent les inégalités des chances, contrairement à l'idéal de l'École républicaine* ». C'est pourquoi le ministre demandait aux recteurs d'académie, aux directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et aux chefs d'établissement de veiller à la régulation des flux d'élèves, l'objectif devant être celui de « *préserver ou d'instaurer une mixité sociale, autant qu'il est possible* ». Il ajoutait que « *l'hétérogénéité sociale des classes n'est pas un handicap à éviter, mais une richesse qu'il convient d'exploiter* » ⁽²⁾.

Quelques années plus tard, la publication du rapport d'un inspecteur général de l'éducation nationale, M. Jean Hébrard, spécifiquement consacré à la mixité sociale, permet à cette notion de gagner une certaine visibilité, en particulier dans l'espace médiatique, avant que les violences urbaines de l'automne 2005 n'agissent comme une caisse de résonance pour accélérer ce processus de reconnaissance ⁽³⁾. En effet, ce document souligne, avec force, la nécessité de mener une politique volontariste en faveur de cette mixité : « *La concentration, dans un même établissement, d'enfants issus de milieux sociaux dits défavorisés peut devenir un handicap pour tous ceux qui y sont rassemblés et, donc, nuire à leur future intégration économique. Elle contribue, ainsi, non seulement à pénaliser les élèves concernés mais, de plus, à faire baisser l'efficacité générale du service public de scolarisation tout en augmentant le coût* ⁽⁴⁾. Enfin, cette situation conduit l'école à se trouver en contradiction avec ce qu'elle enseigne (...) » : en effet, « *l'inculcation d'une "culture civique" qui rattache chaque citoyen, au-delà des communautés singulières dans lesquelles il peut s'inscrire, à une même nation et aux valeurs républicaines et démocratiques qui la fondent peut-elle encore avoir la moindre signification lorsqu'elle s'exerce dans des établissements où se répercutent toutes les ségrégations – économiques,*

(1) Nathalie Mons, Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?, Paris, PUF, 2007, p. 97.

(2) Circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998 relative à la rentrée 2009.

(3) Choukri Ben Ayed, « L'école et les ségrégations urbaines et scolaires, 1986-2013 », Diversité n° 169, juillet 2012, p. 3.

(4) M. Hébrard cite à titre d'exemple le surcoût de la politique d'éducation prioritaire.

sociales, ethniques, religieuses, culturelles – qui caractérisent le quartier dans lequel ils sont implantés ? »⁽¹⁾.

La mixité sociale s'impose dès lors comme un enjeu majeur pour l'école, à un double titre :

– pédagogique, car elle est supposée, comme on le verra plus loin, favoriser les apprentissages en faisant côtoyer, dans les mêmes classes, des élèves issus des catégories sociales favorisées et défavorisées ;

– civique et social, dans la mesure où le contexte scolaire actuel, fortement ségrégué, rend difficile la construction d'un modèle de citoyenneté à l'école.

Plus de dix ans après ce premier constat « officiel », à la suite d'un travail remarqué de la sénatrice Françoise Carton sur la carte scolaire⁽²⁾ et à son initiative, l'objectif de mixité sociale est inscrit, sous une forme ramassée, dans le code de l'éducation, à l'occasion de l'examen, en première lecture, du projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. En effet, désormais, le service public de l'éducation « veille » à la « *mixité sociale des publics scolarisés dans les établissements d'enseignement* » (article L. 111-1 du code de l'éducation)⁽³⁾.

2. Des critères d'appréciation sujets à caution

Le Parlement ayant fixé un nouvel objectif à l'éducation nationale, comment celui-ci peut-il être appréhendé ? Avec difficulté, tant la définition et la mesure de la mixité sociale dans le contexte scolaire ne sont pas aisées.

• Une mixité au contenu variable

Il existe plusieurs types de mixité, la définition de la mixité sociale étant, selon les statisticiens de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale « *peu consensuelle* »⁽⁴⁾.

Ainsi, dans un rapport récent, publié à l'occasion d'une conférence de comparaisons internationales sur le sujet, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) ont estimé qu'on peut parler de trois types de mixité⁽⁵⁾.

(1) La mixité sociale à l'école et au collège, *rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale*, mars 2002, pp. 3 et 4.

(2) Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale, *rapport d'information n° 617*, 27 juin 2012 (Sénat – 2011-2012).

(3) Mme Cartron a été la rapporteure de ce texte au Sénat.

(4) Noémie Le Donné et Thierry Rocher, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles », *Éducation&formations n° 79*, décembre 2010, p. 112.

(5) La mixité sociale à l'école, *rapport précité*, pp. 4 et 5. Cette conférence a eu lieu à Paris les 4 et 5 juin 2015.

- En raison de la situation particulière des États-Unis, les travaux anglo-saxons font souvent référence à la *mixité ethnique*, le CNESCO et le CSE préférant employer, pour leur part, les termes, plus précis, de *mixité ethnoculturelle* pour faire état des proportions relatives d'élèves faisant partie de la majorité européenne et des minorités ethniques, culturelles ou religieuses.

Pour certaines personnes entendues par les rapporteurs, notamment les représentants des principaux de collège et des proviseurs de lycée, cet aspect de la mixité est une question centrale, dans la mesure où l'« ethnicisation » des établissements est devenue une source de tensions entre élèves ou de difficultés pédagogiques. Cette dimension est pourtant rarement étudiée en France, ne serait-ce que pour mesurer l'ampleur de la ségrégation ethnique, en raison de l'interdiction constitutionnelle des traitements de données reposant sur la race ou l'origine ⁽¹⁾.

- Les recherches françaises privilégient plutôt la *mixité sociale* – ou *mixité socioéconomique* selon le CNESCO et le CSE –, qui peut être mesurée par un seul indicateur, par exemple, le revenu familial ou la profession des parents.

Cette approche présente toutefois un défaut : elle est assez sommaire car elle ne tient pas compte de certaines variables, qui influent de manière décisive sur les résultats des élèves. À titre d'illustration, une étude menée en Communauté française de Belgique a montré que c'est surtout la composition socio-culturelle d'une école (appréciée par les diplômes du père et de la mère de l'élève et le nombre de livres à la maison) qui explique les différences de score entre les établissements aux tests de langue, bien avant d'autres facteurs, comme la performance académique antérieure de l'enfant ⁽²⁾. C'est pourquoi le programme de suivi des acquisitions des élèves – ou enquête PISA – conduit par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) utilise un indice composite, « l'indice PISA de statut économique, social et culturel » (SESC), dérivé des informations fournies par les élèves sur la profession et le niveau de formation de leurs parents, ainsi que sur les biens culturels et les ressources pédagogiques dont ils disposent à la maison.

- Le dernier type de mixité est la *mixité scolaire*, ou *mixité des aptitudes scolaires* selon le CNESCO et le CSE, qui est l'objet d'études visant à déterminer si le fait de côtoyer des élèves performants améliore les résultats des élèves « fragiles » ou si, à l'inverse, les meilleurs élèves réussissent mieux s'ils sont regroupés dans des classes ou des filières qui leur sont réservées. Les travaux sur cette question rejoignent ceux sur la mixité sociale puisque, comme le soulignent le CNESCO et le CSE, « la concentration des élèves ayant obtenu les meilleurs

(1) Selon une jurisprudence constante du Conseil constitutionnel qui s'appuie sur l'article 2 de la Constitution en vertu duquel la République assure « l'égalité de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion ».

(2) Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Christian Maroy, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », Revue française de sociologie, 2010/3 vol. 51, p. 475.

résultats aux évaluations dans les mêmes classes revient souvent à y concentrer aussi les élèves de la majorité ethnique ou des groupes les plus favorisés sur le plan socioéconomique »⁽¹⁾.

- ***Des outils de mesure tout aussi variés***

L'approche traditionnellement privilégiée par les chercheurs en sciences sociales pour apprécier la répartition des groupes sociaux entre des unités spatiales prédéfinies (commune, quartier, école, etc.) consiste à mesurer le degré de mixité sociale de ces unités à travers son envers, la ségrégation, qui selon les économistes Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, se traduit « *d'une part, par des disparités de répartition de groupes sociaux selon les lieux, d'autre part par une diminution des interactions entre individus issus de groupes différents* »⁽²⁾.

Les indicateurs utilisés par les économistes ou les sociologues pour caractériser cette ségrégation ont pour objectif de résumer en un chiffre la complexité de la répartition de la population – scolaire en l'occurrence – entre différents lieux, en fonction de leurs groupes sociaux.

Or ces outils de mesure sont hétérogènes, car ils peuvent se présenter sous deux formes : celle d'indices d'inégalité, mesurant la sur ou la sous-représentation d'un groupe dans différentes unités spatiales, ou celle d'indices d'exposition, quantifiant le degré d'interaction entre deux groupes.

En outre, ces indices, dont le calcul repose sur des formules complexes, sont eux-mêmes très nombreux – indice de dissimilarité, indice de Gini, indice d'Atkinson, indice d'entropie, etc. –, même si, selon la statisticienne Danièle Trancart, aucun de ceux mobilisés pour les recherches sur les problèmes de ségrégation à l'école « *ne fait vraiment l'unanimité* », notamment parce qu'il n'est pas sûr qu'ils prennent vraiment en compte la taille des établissements⁽³⁾.

Cependant, pour mener à bien leurs travaux et pouvoir faire ressortir le caractère ségrégué de notre système scolaire, les chercheurs ont, le plus souvent, mesuré la mixité sociale en recourant à un seul critère – celui de la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des responsables de l'élève – et en utilisant un indicateur qui raisonne de manière binaire, c'est-à-dire qui oppose la part des élèves de milieux sociaux défavorisés ou favorisés aux autres catégories sociales, la nomenclature employée étant celle de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale⁽⁴⁾.

(1) La mixité sociale à l'école, *rapport précité*, p. 5.

(2) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et les lycées français, *rapport réalisé pour le CNESEO*, juin 2015, p. 14.

(3) Danièle Trancart, « *Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite au collège ?* », Formation emploi n° 120, octobre-décembre 2012, p. 43.

(4) Cf. les précisions qui figurent dans l'annexe n° 1 du présent rapport.

Le critère des CSP, qui semble donc s'être imposé en raison de sa lisibilité, ne doit pas faire oublier que le choix des indicateurs, loin d'être une question technique qu'il faudrait laisser aux seuls experts, constitue, en lui-même, un enjeu. En effet, pour mesurer la ségrégation sociale, on pourrait retenir, au lieu de la catégorie sociale des parents d'élèves, leurs diplômes, cette donnée étant considérée, par de nombreux chercheurs, comme essentielle pour expliquer la réussite scolaire. On observera ainsi, pour illustrer la pertinence de ce critère, que la proportion de parents d'élèves n'ayant pas de diplômes atteint presque un tiers dans l'académie de Créteil alors qu'elle est d'environ un quart pour la France entière.

3. Une approche de la mixité sociale par le ministère de l'éducation nationale qui se réfère au contexte local et semble de ce fait pertinente

Si l'on veut donner à la mixité sociale un contenu concret, celle-ci devrait être définie par rapport à une cible ou une référence précise, ce qui ajoute une difficulté à la définition de cet objectif.

En effet, il n'existe pas de mixité sociale en soi : la mixité parfaite équivaldrait *de facto* à une absence totale de ségrégation, ce qui supposerait une distribution égale de toutes les populations, définies par leur CSP, dans les établissements d'enseignement, laquelle est – par définition – impossible.

Par conséquent, la mixité sociale devrait être appréciée par rapport à une situation donnée, mesurée à l'échelle d'un territoire précis. C'est en tout cas la préconisation des inspections générales de l'éducation nationale pour lesquelles une politique d'« *équilibre social* » dans les établissements pourrait se définir « *comme une répartition entre ces établissements et écoles des groupes sociaux ou culturels qui correspond non pas à celle de la population française, mais à celle du territoire dans laquelle s'inscrivent ces collèges ou ces écoles* »⁽¹⁾.

Une fois admise cette définition, la question de l'unité géographique d'analyse devrait être tranchée. À cet égard, l'échelon de l'académie n'est pas le bon car cette unité est trop vaste. Ainsi, la part relative des élèves issus des milieux défavorisés dans l'académie de Créteil étant la même qu'en France, les problèmes de mixité seraient masqués si ce niveau était choisi. À l'inverse, le département, bien qu'il ne constitue pas toujours l'unité la plus pertinente, peut être, dans certains cas, un échelon d'analyse intéressant : à titre d'illustration, ce niveau permet de faire ressortir les spécificités de la Seine-Saint-Denis, les élèves issus de milieux défavorisés y représentant 42 % du total, contre un tiers en moyenne nationale.

(1) *Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport n° 2013-037, juin 2013, p. 56.*

Il convient donc de retenir des unités d'analyse assez fines, qui peuvent être variées, à condition que la « focale » soit toujours choisie en fonction de sa pertinence territoriale. C'est pourquoi, ainsi que l'ont suggéré les inspections générales de l'éducation nationale, la « référence » qui paraîtrait « acceptable » pourrait être celle d'« *une "ressemblance" entre l'école, le collège et le lycée et la ville où ils sont implantés, et, quand cela ne suffirait pas à assurer la diversité sociale, une ressemblance entre ces structures d'enseignement et l'agglomération où elles sont situées* »⁽¹⁾.

À cet égard, le rapport des prestataires Pluricité et Sémaphores sur la situation des agglomérations lilloise et nancéenne a permis de confirmer tout l'intérêt d'une telle démarche comparative entre les établissements scolaires et leurs territoires. En effet, l'enquête s'est attachée à mesurer l'écart de mixité sociale entre un établissement et son quartier d'implantation⁽²⁾, en s'appuyant sur un indice original, conçu pour les besoins de la présente évaluation, « l'indice d'écart normalisé ». Les résultats obtenus sont parlants, puisqu'ils reflètent des écarts de composition sociale qui peuvent être conséquents et s'expliquer par les stratégies de contournement de la carte scolaire mises en œuvre par les familles. Ainsi, sur les 51 collèges – publics et privés – étudiés dans le périmètre de l'évaluation, seuls 14 ont une structure sociale proche de celle de leur territoire⁽³⁾.

Cette approche territorialisée a d'ailleurs été choisie par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la circulaire du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré, qui a été adressée aux recteurs et aux directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN). Ce texte demande en effet aux cadres du système scolaire de se rapprocher des services des départements, compétents en matière de sectorisation, afin de dresser, avec eux, un « *état des lieux en matière de mixité sociale au sein des collèges publics et privés sous contrat* », en précisant que cette mixité peut être appréhendée « *en fonction de la façon dont la représentation des différentes catégories sociales en son sein tend plus ou moins à se rapprocher d'une norme définie à une échelle territoriale donnée* »⁽⁴⁾.

La circulaire ajoute qu'« *afin de mesurer cet écart* », un outil permettant « *d'apprécier localement la répartition de la population scolaire des collèges par milieu social* » sera mis à disposition des services statistiques académiques par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Cet outil, qui a été livré en juin 2015, vise à recueillir, dans un tableau, pour chaque collège et chacun des quatre ensembles de professions et catégories socioprofessionnelles

(1) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, *rapport précité*, p. 56.

(2) La notion de quartier se réfère ici aux « grands quartiers » de l'INSEE.

(3) Cf. l'Étude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement de deux agglomérations *annexée au présent rapport*.

(4) Le comité interministériel sur l'égalité et la citoyenneté du 6 mars 2015 a précisé que ces diagnostics seront réalisés au cours de l'année scolaire 2015-2016.

(PCS) employés par la DEPP – « très favorisées », « favorisées », « moyennes » et « défavorisées » –, l'écart entre la proportion de ces PCS dans l'établissement et celle sur le territoire, ces données étant ensuite synthétisées pour déterminer dans quelle mesure un établissement s'écarte de la valeur moyenne du territoire. Les territoires, quant à eux, sont des ensembles de collèges, définis au niveau local par l'utilisateur.

Le champ d'étude couvert par cet instrument de mesure sera toutefois limité au collège, puisque, comme le prévoit expressément la circulaire, « *l'état des lieux* » demandé aux autorités académiques vise à faciliter l'exercice, par les conseils départementaux, de la compétence qui leur a été confiée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, à savoir le partage, entre plusieurs collèges, d'un même secteur de recrutement à des fins de promotion de la mixité sociale ⁽¹⁾.

Ce faisant, le ministère de l'éducation nationale semble prendre acte du fait qu'une telle cartographie de la mixité sociale est, pour l'heure, irréalisable dans les écoles maternelles et élémentaires – les données sur les CSP des parents ne figurant pas dans la base « élèves » du premier degré –, tout en laissant entendre qu'un tel travail serait peu pertinent au niveau des lycées, vraisemblablement en raison du caractère très ségrégué de leurs différentes filières.

Cette restriction est toutefois doublement regrettable :

– d'une part, parce qu'elle s'apparente à une forme de résignation de la part de l'éducation nationale face aux procès d'intention qui ont, jusqu'ici, rendu impossible la production de statistiques dans le primaire ⁽²⁾ ;

– d'autre part, parce qu'elle s'apparente à une forme d'indifférence en ce qui concerne le lycée, alors que la ségrégation sociale y atteint parfois des sommets, en particulier dans la voie professionnelle. Cette segmentation résulte, certes, d'un processus conduit en amont – l'orientation en fin de troisième –, mais un tel constat suffit-il, pour autant, à faire de cette problématique un « non sujet » ?

B. DES BÉNÉFICES INSUFFISAMMENT CONNUS ET A PRIORI LIMITÉS

L'objectif de la mixité sociale et le volontarisme que celui-ci postule de la part de l'éducation nationale s'appuient sur une conviction, à savoir que l'interaction entre des élèves issus de milieux différents constitue un atout, pour l'école comme pour l'enfant.

(1) La création de ces secteurs de recrutement « élargis » est commentée dans le B du II de la première partie du présent rapport.

(2) Les raisons de cette inertie seront exposées dans le 3 du II.A. de la première partie du présent rapport.

Cette certitude est pourtant peu répandue dans le système éducatif, ainsi que l'ont constaté les inspections générales de l'éducation nationale à l'occasion de leur évaluation des conséquences de l'assouplissement de la carte scolaire : elles ont en effet regretté d'être « *trop souvent* » confrontées « *à des chefs d'établissement et des professeurs qui n'étaient pas capables de tenir aux familles un discours informé, étayé par la connaissance des acquis de la recherche que l'institution ne relaie pas vers ses personnels, sur les conséquences pédagogiques de la mixité sociale des publics scolaires, ni par la connaissance de la situation française en ce domaine* »⁽¹⁾.

Il est vrai aussi que l'équation entre mixité sociale, équité et efficacité du système scolaire n'a pas été démontrée de manière systématique et rigoureuse. En effet, l'analyse de la littérature scientifique tend à montrer que la composition sociale d'une école a des effets assez négligeables sur les résultats des élèves, les travaux existants en la matière souffrant, de surcroît, de nombreuses limites méthodologiques. En revanche, il semble que l'absence de ségrégation sociale puisse avoir, sous certaines conditions, un impact positif sur des variables autres que les seuls résultats scolaires.

1. La corrélation entre la mixité sociale et la performance scolaire n'est pas solidement établie

● *Des recherches aux résultats contradictoires*

Pour certains chercheurs, la mixité sociale d'un système scolaire serait l'une des conditions de l'efficacité et de l'équité de celui-ci.

On peut citer, à l'appui de cette thèse, parmi plusieurs études, celle réalisée par deux chercheurs de l'Université de Liège qui ont établi, en exploitant les données de l'OCDE sur l'évaluation PISA de 2006 relative aux compétences en sciences des élèves, une corrélation entre la composition sociale des établissements et les scores au test de science qui peuvent être attendus par le statut socio-économique moyen des élèves qui les fréquentent. Il ressort de leurs travaux que « *les élèves ont une performance inférieure à celle que l'on attend d'eux lorsqu'ils fréquentent des écoles défavorisées, et ce qu'ils soient eux-mêmes favorisés ou défavorisés socialement* ». Par ailleurs, les élèves ont « *une performance supérieure à celle que l'on attend d'eux lorsqu'ils fréquentent des écoles favorisées, et ce qu'ils soient eux-mêmes favorisés ou défavorisés socialement* ». Enfin, lorsque les élèves fréquentent des écoles « *socialement mixtes* », cette situation est « *toujours favorable* » pour les élèves défavorisés⁽²⁾.

(1) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, *rapport précité*, pp. 34-35.

(2) Christian Monseur et Marcel Crahay, « *Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale* », *Revue française de pédagogie* n° 164, juillet-septembre 2008, p. 61.

Une étude, plus récente et très commentée, a pourtant abouti à une conclusion rigoureusement inverse. Les données recueillies sur les examens passés à seize ans tendent en effet à montrer qu'en Angleterre, les élèves défavorisés – définis ici comme étant ceux qui bénéficient de la gratuité de la restauration scolaire –, obtiennent les meilleurs résultats dans deux types d'établissements : ceux dans lesquels ils sont très peu nombreux et ceux dans lesquels ils sont largement majoritaires. Dans le premier cas de figure, ces meilleures performances peuvent s'expliquer par le fait que les professeurs accordent à ces élèves beaucoup d'attention, car les autres n'ont pas besoin d'être suivis. Dans le second cas, les professeurs n'ont pas d'autre choix que de faire face à des élèves en grande difficulté. À l'inverse, dans les établissements mixtes, où ils sont trop ou pas assez nombreux, les élèves défavorisés ne sont pas suffisamment aidés et obtiennent, de ce fait, de moins bons scores ⁽¹⁾.

- *Des effets de « pairs » ou de « composition » difficiles à isoler*

Ces résultats contradictoires conduisent à se demander si le lien de causalité entre mixité sociale et réussite scolaire est réellement avéré et si, par conséquent, le premier phénomène peut expliquer une partie significative du second.

Pour répondre à ces interrogations, il faudrait savoir si les écarts de réussite entre les élèves d'établissements plus ou moins ségrégués ou mixtes résultent de la ségrégation ou de la mixité elle-même, ce qui suppose de déterminer à quel point le profil social de l'établissement influe sur le parcours des élèves, en faisant abstraction de variables telles que les caractéristiques de sa famille, la présence de professeurs chevronnés ou les notes obtenues les années antérieures.

Pour leur part, les sociologues expliquent le lien entre mixité sociale et réussite scolaire en recourant à la notion d'« effet des pairs » en vertu de laquelle un élève, en contact avec d'autres élèves issus de milieux différents, voit ses aspirations et comportements changer et donc ses résultats scolaires progresser.

Certains chercheurs préfèrent plutôt mettre en avant une autre notion, l'« effet de composition », qui vise, selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), à « *cerner la différence dans l'évolution de deux élèves aux caractéristiques identiques dans des groupes ou des établissements où l'on trouve des pairs aux caractéristiques différentes* » ⁽²⁾.

Or c'est précisément le recours à ces deux concepts qui pose de réels problèmes de méthode car il est difficile d'isoler, dans la mesure des effets positifs ou négatifs de la composition d'un établissement, les variables qui dépendent de l'élève et de son milieu familial et celles qui dépendent de la classe ou de l'école.

(1) *The paradox of the ghetto*, The Economist, 31 janvier 2015.

(2) La mixité sociale à l'école, rapport précité, p. 7.

Ainsi que le fait remarquer l'économiste Nina Guyon, les travaux sur la mixité sociale cherchent à mesurer l'incidence du contexte social propre à l'école, mais en comparant les trajectoires des élèves, les recherches vont aussi, nécessairement, comparer les trajectoires d'enfants de milieux sociaux différents.

De plus, les recherches sur l'« effet de composition » sont exposées à une forme de tautologie. En effet, comme le rappelle Mme Guyon, savoir si les caractéristiques d'un groupe influencent ou non le comportement des individus constituant ce groupe « *pose un autre problème majeur puisque les groupes eux-mêmes sont par définition influencés par les individus* » : analyser sans précaution les réponses des individus aux comportements des groupes, « *c'est au bout du compte s'exposer à analyser la réponse des individus à leur propre comportement* »⁽¹⁾.

Enfin, comme un camarade de classe est également très souvent un voisin fréquenté dans les activités extra-scolaires, il est très difficile de différencier, pour des élèves, l'effet de se côtoyer à l'école de celui de se côtoyer en tant que voisins. Ce constat a conduit cette universitaire à estimer qu'en ce qui concerne la France, « *aucune étude n'a permis d'évaluer rigoureusement l'impact de la composition sociale d'une école sur les résultats scolaires des enfants* »⁽²⁾.

● *Un impact limité sur les résultats scolaires*

Par ailleurs, d'après la revue de la littérature scientifique établie par le CNESCO, le « *premier problème* » lié à la mesure de l'effet de composition est que « *son importance est plutôt faible, surtout si on l'oppose à celle des facteurs individuels* ». En effet, ce qui permet le mieux de « prédire » la performance scolaire future, c'est d'abord la performance passée et d'autres facteurs, comme le niveau de qualification des parents, leur profession ou le revenu familial, autant d'éléments « *centraux* » qui, selon le chercheur britannique Stephen Gorard, expliqueraient plus de 70 % de la variation des résultats scolaires mesurée entre les élèves⁽³⁾.

De surcroît, les recherches qui visent à mesurer l'effet de composition présentent le risque d'utiliser ce que les universitaires appellent un modèle de calcul « sous-spécifié », dans lequel on ne retrouve pas l'ensemble des facteurs pouvant expliquer les variations à l'étude. Le modèle idéal devrait ainsi combiner des mesures fines du milieu socioéconomique – comme le nombre de livres présents à la maison – et une évaluation des résultats scolaires portant sur un large éventail de matières – l'effet de composition pouvant agir différemment en français, en mathématiques, en histoire, etc. Or, d'après le CNESCO, « *aucune*

(1) « *Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ?* », Regards croisés sur l'économie 2012/2 (n° 12), p. 157.

(2) *Idem*, p. 161.

(3) La mixité sociale à l'école, rapport précité, p. 11.

étude n'est en mesure de remplir l'ensemble de ces critères et même peu s'en approchent »⁽¹⁾.

Cependant, malgré ces réserves méthodologiques, le CNETSCO a estimé qu'en l'état actuel de la recherche, « *on peut prudemment conclure à l'existence d'un effet de la composition des classes sur la performance scolaire* ». Cette conclusion « prudente » appelle les deux commentaires suivants :

– si l'effet de composition possède une certaine validité scientifique, il reste difficilement quantifiable, tant les variables qui entrent en jeu pour expliquer la réussite scolaire sont nombreuses. En outre, lorsque les chercheurs s'y essayent, leurs travaux tendent à montrer, comme le résume l'économiste Nina Guyon, que « *la composition sociale d'une école a des effets assez faibles sur les résultats scolaires des élèves* »⁽²⁾ ;

– on peut donc affirmer, *tout au plus*, comme le fait le CNETSCO en concluant ses développements sur l'effet de composition, qu'« *étudier dans une école très ségréguée pour ce qui est du statut socioéconomique constitue un désavantage pour un élève* »⁽³⁾, les travaux scientifiques venant ainsi confirmer l'intuition des acteurs de terrain. Or cette dernière constatation ne signifie pas, pour autant, qu'une politique active de mixité sociale aurait pour effet mécanique d'améliorer les résultats scolaires de tous les élèves.

2. Les effets positifs de la mixité sociale sur le climat scolaire sont soumis à condition

Si les recherches font état d'un lien plutôt ténu entre la mixité sociale et la réussite scolaire, il semble qu'il y ait, en revanche, un consensus sur l'influence positive de cette mixité sur la tolérance « *quels que soient les groupes à l'étude* » et, d'une manière générale, sur les comportements des élèves en termes d'estime de soi, d'ambition scolaire, d'attitude civique et de santé⁽⁴⁾.

Les travaux qui mettent en avant les effets non cognitifs de la mixité sociale sont toutefois nombreux à relever que celle-ci n'est pas automatiquement synonyme d'interaction, de tolérance ou d'engagement à l'égard des études. Certains d'entre eux soulignent ainsi que le regroupement d'élèves très différents peut avoir l'effet inverse de celui recherché et susciter des tensions dans l'établissement, car les enfants ont plutôt tendance à se réunir avec ceux qui leur ressemblent et à valoriser l'entre-soi. Dans certains cas même, le racisme entre les élèves peut augmenter.

(1) Idem, p. 14.

(2) « *Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ?* », article précité, p. 161.

(3) La mixité sociale à l'école, rapport précité du CNETSCO, p. 36.

(4) Idem, p. 35.

Il est vrai aussi que la « demande sociale », c'est-à-dire celle des familles, est rarement favorable à l'objectif de mixité. Les enseignements de la politique de *busing* menée aux États-Unis, qui sont évoqués par le CNESCO dans son rapport de comparaisons internationales sur *La mixité sociale à l'école*, sont, à cet égard, particulièrement éclairants. L'un des arguments avancés par la Cour suprême dans l'affaire *Brown v. Board of Education* reposait sur le constat qu'une éducation « séparée, mais égale » serait préjudiciable dans la mesure où l'établissement de relations interpersonnelles devait également faire partie du parcours éducatif de chaque enfant. Or les mesures de *busing* ont non seulement été impopulaires – un sondage Gallup de 1970 indiquait ainsi que 4 % des Blancs seulement étaient d'accord avec cette pratique – mais ont aussi provoqué un surcroît de ségrégation.

En effet, ces mesures, loin de favoriser la mixité sociale, ont suscité le phénomène du *White Flight* par lequel les familles blanches, plutôt que de subir cette politique, ont choisi de déménager hors des limites de la ville, dans des banlieues pavillonnaires qui ne faisaient pas partie du même district scolaire. Le niveau de ségrégation a donc augmenté dans plusieurs districts, ce qui fait qu'au final, le nombre de dispositifs d'assignation d'écoles et de transport obligatoire d'élèves aux États-Unis a connu une diminution constante depuis les années 1990.

Ce constat d'échec du *busing* et de certains autres dispositifs visant à lutter contre les ségrégations ethniques à l'école (*cf. l'exemple des Pays-Bas dans l'encadré ci-dessous*) a amené plusieurs chercheurs à considérer qu'il ne suffit pas, pour que la mixité sociale devienne une réalité à l'école, que le « brassage » d'enfants issus de milieux différents bénéficie d'un relatif consensus social : les relations entre les élèves doivent aussi être « encadrées » et leurs « interactions encouragées de manière positive par les enseignants et la direction »⁽¹⁾. Autrement dit, si l'on veut accroître effectivement la mixité sociale au sein des établissements, il est indispensable de créer les conditions qui permettront aux élèves d'apprendre, dans les classes et la cour de récréation, à se côtoyer et à travailler ensemble.

Les Pays-Bas : un système scolaire qui connaît une forte ségrégation ethnique

Classé dixième à l'édition 2012 de l'évaluation PISA de l'OCDE, le système scolaire néerlandais est fondé sur une liberté absolue de choix de l'école par les parents, celle-ci étant perçue, pour des raisons historiques, comme un facteur essentiel de cohésion de la société car elle permet la cohabitation des différentes communautés, religieuses auparavant, culturelles ou ethniques aujourd'hui.

C'est pourquoi les écoles primaires néerlandaises – qui scolarisent les enfants âgés de 4 à 12 ans – sont fortement ségréguées sur le plan ethnique. Cette segmentation, comme dans la plupart des pays, reflète la ségrégation résidentielle, mais elle peut être aussi observée aussi dans les quartiers mixtes des grandes villes où, selon la terminologie de l'Office central statistique, les élèves « autochtones » (ressortissants des Pays-Bas, de l'Union européenne,

(1) La mixité sociale à l'école, rapport précité du CNESCO, p. 33.

du Canada et des États-Unis) et « allochtones » (originaires des pays non occidentaux) ne fréquentent pas les mêmes établissements.

Les termes employés dans la vie de tous les jours pour évoquer ce phénomène, y compris dans l'univers politique, sont encore plus directs, puisque les Néerlandais parlent, sans aucun tabou, d'« écoles blanches » et d'« écoles noires ».

En 2008, toutefois, compte tenu du contexte politique favorable créé par la coalition gouvernementale des chrétiens et sociaux-démocrates, le ministère de l'éducation a encouragé la mise en place, par les communes, de « projets pilotes » expérimentant des dispositifs qui visent à faire en sorte que les écoles reflètent la diversité ethnoculturelle de leur quartier d'implantation.

Ces mesures n'ont cependant rencontré qu'un succès très limité. En effet, au total, entre 2008 et 2011, quatre dispositifs ont été expérimentés dans douze communes et seuls certains d'entre eux sont encore appliqués dans quelques villes.

Tel est le cas, par exemple, du « choix contrôlé », qui consiste à instituer un système centralisé d'inscriptions, effectuées à une date précise par les parents, dans le but d'accroître les affectations dans les écoles de proximité, les établissements de centre-ville étant souvent implantés dans des quartiers mixtes.

Or, aujourd'hui, seules quatre communes y ont recours, à savoir Amsterdam, Deventer, La Haye et Nimègue. En outre, très souvent, ce dispositif s'avère peu contraignant. Ainsi, une partie des établissements peut choisir de ne pas participer au « point centralisé » d'inscriptions – c'est le cas, par exemple, des écoles primaires les plus favorisées d'Amsterdam. De plus, dans cette ville, la procédure d'inscription centralisée concerne les parents qui relèvent d'un même code postal et qui doivent indiquer, à cette occasion, les écoles et les établissements secondaires de leur choix, la mairie affectant ensuite les enfants en privilégiant l'inscription dans les structures les plus proches du domicile. Elle laisse donc aux parents la possibilité de ne demander que des établissements géographiquement éloignés et fréquentés par des « autochtones », ce qui réduit sa portée régulatrice au regard de l'objectif de mixité sociale.

Rotterdam offre un autre exemple d'échec d'une politique favorable à la mixité ethnique. Cette ville a mis en œuvre, à partir de 2006, un dispositif de doubles listes d'attente qui visait à modifier la composition des établissements en séparant en deux groupes les demandes d'inscription émanant des parents pour constituer des classes mixtes d'élèves « allochtones » et « autochtones » (par exemple, dix pour les premiers et quinze pour les seconds pour une classe de vingt-cinq élèves).

Pour faciliter son acceptation, cette mesure n'a toutefois concerné que six à huit écoles primaires – sur les 200 que compte la ville – et n'a pas été appliquée, en une seule fois, à l'ensemble des classes, mais progressivement, classe par classe.

Cependant, en dépit de la grande prudence dont a fait preuve la municipalité, cette politique indirecte de quotas a fait l'objet, lors de son évaluation, de vives critiques de la part des parents d'élèves car ceux-ci souhaitaient, selon les termes employés par une représentante de la mairie, choisir des écoles « *qui leur ressemblent* ». Cette politique a donc été officiellement abandonnée en 2010, bien qu'elle se poursuive dans deux ou trois établissements.

C. UNE MIXITÉ SOCIALE HORS D'ATTEINTE DANS CERTAINS ÉTABLISSEMENTS, SAUF À TRÈS LONG TERME

L'objectif de la mixité sociale dans l'éducation nationale doit tenir compte d'une réalité, celle de l'existence d'établissements scolaires fortement typés sur le plan social ou ethnique, dont la composition ne pourra changer qu'avec celle de leur environnement urbain. Prendre acte de cette donnée, c'est aussi admettre qu'il ne revient pas à l'école de se substituer aux politiques publiques qui ont pour mission de diversifier l'habitat et de favoriser la cohésion dans les quartiers.

1. Les « ghettos scolaires » portent préjudice à la qualité des apprentissages

- *Des établissements fortement typés sur le plan social*

Les données de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale – dont le détail figure dans l'annexe n° 1 du présent rapport – permettent d'indiquer la proportion d'établissements dans lesquels les catégories socioprofessionnelles défavorisées sont les plus nombreuses. Or celle-ci est très élevée, surtout au niveau des collèges et des lycées professionnels publics, puisque respectivement près de 70 % et 97 % de ces établissements accueillent majoritairement des élèves défavorisés, cette proportion s'établissant à 41,2 % pour les lycées généraux et technologiques publics ⁽¹⁾.

Au sein de cet ensemble très étendu, le profil social des collèges qui relèvent de l'un des deux réseaux de l'éducation prioritaire – dénommés Éclair ou réseau de réussite scolaire (RRS) avant la réforme de la rentrée 2015, la première catégorie regroupant les établissements les plus en difficulté – est encore plus typé, car ces structures scolarisent un grand nombre d'élèves issus des milieux populaires. Ainsi, les élèves des 300 collèges Éclair sont « *très massivement d'origine sociale défavorisée* », puisqu'en 2014 près des trois quarts d'entre eux (72,6 %) avaient des parents ouvriers ou inactifs, contre un tiers (34,3 %) dans les établissements hors éducation prioritaire. Inversement, la proportion d'enfants de cadres et d'enseignants dans ces mêmes collèges n'était que de 9,4 % ⁽²⁾.

- *Des établissements fortement typés sur le plan ethnique*

Plusieurs recherches, relativement récentes, ont permis, par l'exploitation d'autres données que celles reposant sur l'origine ou la race – celles-ci étant interdites par notre droit –, de mettre en lumière le contexte fortement ségrégué, sur le plan ethnique, de certains établissements.

(1) La catégorie « défavorisée » fait référence ici à la nomenclature utilisée par la DEPP. Cf. les tableaux détaillés dans l'annexe n° 1 sur L'état de la mixité sociale à l'école.

(2) Ministère de l'éducation nationale, L'état de l'école 2015. Coûts, activités, résultats, n° 25, p. 34. La majorité des élèves de milieu social défavorisé est toutefois scolarisée hors éducation prioritaire en raison du nombre restreint de collèges Éclair ou RRS.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), dans une note publiée quelques jours après les attentats des 7 et 8 janvier 2015, a estimé, à cet égard, que notre système scolaire « *produit du séparatisme ethnique et plus globalement social* », en s'appuyant sur les travaux du sociologue Georges Felouzis sur l'« *apartheid scolaire* » en France ⁽¹⁾. En particulier, la ségrégation serait, dans notre pays, « *plus marquée en fonction de l'origine ethnique des élèves qu'en fonction de leur origine sociale ou de leur niveau scolaire* » ⁽²⁾.

À titre d'illustration, Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, en étudiant le prénom des 144 000 élèves des 333 collèges publics ou privés de l'académie de Bordeaux, ont observé, en 2005, que 10 % des collèges accueillent, à eux seuls, 26 % des élèves issus de l'immigration et 40 % de ceux issus du Maghreb, d'Afrique noire ou de Turquie. En menant une analyse de dispersion, ils ont aussi noté que 17 collèges (soit 5 % du total) scolarisaient entre 20 % et 40 % d'élèves issus du Maghreb, d'Afrique noire ou de Turquie et, inversement, 81 collèges (soit 24 % du total) en scolarisaient moins de 1 % ⁽³⁾.

En outre, 90 % des élèves allochtones devraient changer de collège pour être également répartis dans l'ensemble des établissements de l'agglomération de Bordeaux, ce taux passant à 50 % pour les élèves socialement défavorisés et à 30 % pour les élèves en retard scolaire. Par conséquent, pour reprendre la synthèse de ces travaux établie par M. Felouzis, « *si l'on se demande en fonction de quel critère la ségrégation se construit, on arrive à la conclusion suivante : le critère principal, c'est-à-dire le déterminant dans la mise à l'écart de certains élèves, est le critère ethnique. Viennent ensuite le milieu social et le niveau scolaire. En d'autres termes, le facteur ségrégatif le plus fort est lié à l'origine ethnique des élèves, bien plus qu'à leur origine sociale ou à leur parcours scolaire* » ⁽⁴⁾.

La France est d'ailleurs l'un des pays où la répartition des jeunes issus de l'immigration dans les différents établissements scolaires est l'une des plus concentrées de l'OCDE. C'est ce qu'a constaté France Stratégie en s'appuyant sur les données de l'enquête PISA qui indiquent que « *70 % des élèves issus de l'immigration sont scolarisés dans le quart des établissements qui affichent la plus forte concentration de cette population* » alors que, si la répartition de ces élèves était similaire à celle des autres jeunes, chaque quart des établissements devrait en accueillir 25 %. Ces élèves allochtones représentent ainsi plus de 40 % de l'effectif total de ces établissements, soit 10 points de plus que la moyenne de l'OCDE ⁽⁵⁾.

(1) Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, *L'apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil, 2005.

(2) CNESCO, « *École, immigration et mixités sociale et ethnique* », note publiée le 22 janvier 2015, p. 7.

(3) La proportion d'élèves « allochtones » sur l'ensemble de l'académie est très faible, puisqu'ils ne représentent qu'un peu plus de 7 % de l'ensemble des collégiens.

(4) Georges Felouzis, « *De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ?* », Informations sociales de la CNAF, 2005/5 n° 125, p. 41.

(5) France Stratégie, « *Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ?* », La Note d'analyse, Hors-Série n° 26, mars 2015, p. 4.

En outre, les établissements les plus ségrégués d'un point de vue ethnique le sont aussi socialement, ce qui les conduit à cumuler les inégalités. Ainsi, selon France Stratégie, un jeune issu de l'immigration sur deux (53 %) fréquente un des établissements qui présentent la plus forte concentration d'élèves dont la mère est peu instruite, c'est-à-dire non titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires. Ce phénomène s'observe tout particulièrement à Paris et dans sa banlieue : la typologie des collèges de l'aire urbaine de la capitale établie par une équipe de chercheurs de Sciences Po a fait ressortir l'existence de collèges de type « *populaires-immigrés* », soit près de 400 établissements, qui scolarisent près de 70 % des enfants étrangers non européens et la moitié des enfants de classes populaires ⁽¹⁾.

L'identification de ces situations d'exception conduit à se poser la question de l'étude d'un fait social – et éducatif – majeur : l'« ethnicisation » des établissements d'enseignement. Cette question en amène une autre, tout aussi sensible et qui concerne la mesure statistique de ce phénomène. Elle doit être posée dans le cadre d'un débat plus vaste, celui de la mise au point d'outils de lutte contre les discriminations. Le Premier ministre a d'ailleurs indiqué, lors de la présentation du plan « égalité et citoyenneté », le 6 mars 2015, que le Gouvernement, avec l'appui d'experts, notamment de sociologues, était prêt à mener une réflexion sur le sujet, à condition qu'elle respecte le cadre constitutionnel.

- ***Des situations qui ne sont pas neutres pour les élèves et la société***

Les handicaps propres aux établissements que l'on peut qualifier d'« hyper-ségrégés », leur ségrégation sociale étant aussi une ségrégation ethnique, sont attestés par de nombreux travaux universitaires et concernent principalement trois domaines : l'attractivité de ce qu'on pourrait appeler le binôme « établissement-quartier », les conditions d'apprentissage et le bien-être des jeunes qui y sont scolarisés.

- En premier lieu, ainsi que l'a constaté le sociologue Georges Felouzis, le lien qui est établi, par les familles, entre un établissement et son quartier d'implantation tend à renforcer « *comme par un effet en retour, la ségrégation urbaine elle-même* ». En effet, les enjeux scolaires sont « *si forts que les collèges qualifient ou disqualifient leur quartier d'implantation en fonction de leur réputation et de leur public* », ce qui tend à produire une « *spirale ségrégative sans fin* » ⁽²⁾.

- En second lieu, les établissements « ghettos » créent des dynamiques d'apprentissage négatives. Les recherches de la sociologue Agnès van Zanten ont

(1) Marco Oberti, Edmond Préteceille et Clément Rivière, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, rapport de recherche réalisé pour la HALDE-Défenseur des droits et le ministère de l'éducation nationale, janvier 2012, p. 68.

(2) « De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ? », article précité, p. 47.

ainsi montré comment les enseignants de collèges ségrégués de banlieue pouvaient mettre en œuvre, « *auprès d'un public non choisi* », des « *logiques d'adaptation* », en revoyant à la baisse leurs exigences pédagogiques et en négociant, en contrepartie, une forme de maintien de l'ordre dans leur classe ⁽¹⁾. De plus, le *turn-over* qui affecte les équipes pédagogiques de ces établissements et le fait qu'on y envoie souvent des enseignants jeunes et inexpérimentés – alors que les situations scolaires y sont difficiles – ne facilitent pas l'instauration de conditions d'apprentissages propices à la réussite. Enfin, la stigmatisation qui pèse sur ces établissements conduit souvent leurs élèves à développer une image négative d'eux-mêmes, qui est confirmée par les attentes des enseignants. Or ces deux phénomènes produisent des effets « pygmalion », qui ont des répercussions pédagogiques : dès lors que l'on croit peu aux capacités de progression des élèves, les apprentissages de ces derniers ne pourront qu'être limités.

Il n'est guère étonnant que, dans ces conditions, les parcours scolaires d'une grande partie des élèves qui relèvent des collèges difficiles de l'éducation prioritaire, qui sont d'ailleurs souvent implantés en zone urbaine sensible, soient synonymes d'échec ou d'acquis fragiles. Les collégiens des réseaux Éclair se distinguent en effet par leur passé de redoublants – leur taux de retard à l'entrée en sixième est de 19 %, contre 9,7 % hors éducation prioritaire ⁽²⁾ – et leurs compétences très faibles dans les matières fondamentales. Sur ce dernier point, à titre d'exemple, les résultats d'une évaluation indiquent qu'en mars 2012, dans les collèges Éclair, 42,4 % des élèves maîtrisaient les compétences de base en français, contre 75,4 % des élèves des collèges publics hors éducation prioritaire et 86,6 % des élèves des collèges privés ⁽³⁾.

• En dernier lieu, sur le plan du bien-être des élèves, ainsi que l'a résumé le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), « *plus les écoles sont ségréguées socialement et ethniquement, plus les problèmes de santé des jeunes, leur consommation de stupéfiants, les incivilités, les maternités précoces, l'intolérance vis-à-vis de l'étranger ou plus généralement de l'altérité, la difficulté à dialoguer et à travailler avec des jeunes de milieux sociaux et culturels différents progressent* » ⁽⁴⁾.

• ***Un qualificatif – le « ghetto » – qui peut être appliqué à la situation scolaire française***

Le mot « ghetto » a une histoire lourde : il est associé à l'idée d'assignation à résidence, de ségrégation et d'oppression.

(1) Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, *La carte scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2008, p. 71.

(2) L'état de l'École 2015, *ouvrage précité*, p. 34.

(3) Alexia Stéfanou, « *L'éducation prioritaire – État des lieux* », Note d'information n° 13.07 de la DEPP, mai 2013, p. 4.

(4) « *École, immigration et mixités sociale et ethnique* », *note précitée*, pp. 7 et 8.

Les termes de « ghetto scolaire » doivent donc être maniés avec précaution. C'est pourquoi l'emploi, dans le cadre du présent rapport, de cette expression ne constitue, en aucune façon, une allusion à une situation d'oppression, mais vise à décrire, de façon objective, la logique de ségrégation extrême que donnent à voir les résultats des recherches citées plus haut.

Celles-ci ont en effet mis en évidence deux phénomènes :

– d'une part, l'existence d'établissements scolaires qui connaissent une concentration importante d'élèves défavorisés, en retard scolaire et bien souvent issus de l'immigration. Or ce phénomène résulte non seulement de la ségrégation résidentielle – qui reste le premier facteur de mise à l'écart – mais aussi des dérogations demandées par certains parents et acceptées par l'institution scolaire. Le CNESECO estime, en s'appuyant sur les travaux du sociologue Georges Felouzis, que les stratégies familiales d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges ⁽¹⁾ ;

– d'autre part, le nombre assez faible de ces établissements, qui, selon la sociologue Joëlle Perroton, ne représenteraient que 10 % du total des établissements dans les zones urbaines, dont environ 5 % sont en très grande difficulté, surtout au niveau du collège.

C'est pourquoi, d'après cette universitaire, les termes de « ghetto scolaire » peuvent s'entendre car il existe bien, en France, « *un petit nombre d'établissements avec des élèves aux caractéristiques défavorables sur le plan de la réussite scolaire, qui semblent fuir par les autres catégories de familles, ce qui laisse supposer qu'une forte stigmatisation pèse sur eux* » ⁽²⁾.

2. L'école n'a pas vocation à créer de la mixité sociale là où les politiques du logement et de la ville ont échoué

La circulaire ministérielle du 7 janvier 2015 relative à la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré indique que le diagnostic qu'elle demande aux autorités académiques d'établir « *doit pouvoir déboucher sur la définition d'objectifs en matière de mixité sociale au sein des collèges publics, à l'échelle du département, mais également à l'échelle de territoires infra-départementaux identifiés comme pertinents* ». Elle ajoute que « *des références pourront ainsi être établies à différentes échelles (académie, département, agglomération, métropole, ou tout autre regroupement pertinent), en vue de repérer les établissements qui s'éloignent sensiblement de la référence territoriale retenue et de proposer à la collectivité des objectifs de collaboration et d'évolution* ».

(1) Ces recherches montrent que, dans l'agglomération de Bordeaux, l'indice de concentration – qui permet de calculer la part des élèves allochtones qui devraient changer de secteur ou d'établissement pour que leur répartition soit égale à la moyenne – passe de 80 % dans les secteurs de recrutement à 90 % dans les collèges.

(2) Intervention écrite de Mme Joëlle Perroton remise à l'issue de la table ronde du 15 avril 2015.

Ce texte envisage donc la définition d'objectifs de progrès chiffrés en matière de mixité sociale, ce qui, pour certains établissements, paraît irréaliste au regard de leur situation très particulière.

Les données précédemment évoquées permettent en effet d'attester l'existence de véritables « ghettos scolaires » qui ne sont pas susceptibles de connaître une amélioration, à court et à moyen terme, de leur profil, sauf à envisager – ce que les familles et les collectivités territoriales n'accepteraient probablement pas – la création de secteurs de recrutement démesurément élargis ou la mise en place de mesures de transport scolaire inspirées du *busing*, destinées à faire venir – ou revenir – des populations plus favorisées.

Les rapporteurs sont d'ailleurs convaincus qu'il ne revient pas à l'école de réparer les fractures que la société ne parvient pas à résorber.

Autrement dit, l'objectif de la mixité sociale ne peut pas être considéré comme le moyen de rééquilibrer socialement des « ghettos scolaires » eux-mêmes implantés dans des ghettos urbains, sur lesquels les politiques de la ville et du logement n'ont eu, jusqu'ici, que peu de prise.

Les deux zonages – celui de l'éducation prioritaire et celui des zones urbaines sensibles (ZUS) – sont d'ailleurs convergents, ce qui montre que les établissements en difficulté sont très souvent implantés dans les quartiers relevant de la politique de la ville ⁽¹⁾. L'évaluation de la politique d'éducation prioritaire établie en 2013 par le ministère de l'éducation nationale, avec l'appui du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, a relevé que les zonages de la politique de la ville recouvrent bien « *le cœur urbain de l'éducation prioritaire* ». En effet, sur les 500 collèges qui accueillent le plus d'élèves résidant en ZUS, 421 étaient en éducation prioritaire (EP), ce qui représentait un taux de recouvrement EP/ZUS de 84 % ⁽²⁾. La mise en place des nouveaux quartiers prioritaires de la politique de la ville et des réseaux « REP » et « REP + » issus de la refonte de l'éducation prioritaire n'a pas rompu ce schéma puisque 99 % des 290 REP + de métropole sont situés dans ou à proximité d'un quartier prioritaire ⁽³⁾.

Or le profil socioéconomique des ZUS ne s'est pas amélioré, bien au contraire. Comme l'a constaté, entre autres, la Cour des comptes, la réduction des écarts entre les quartiers prioritaires et les villes environnantes, qui était la priorité affichée par la loi du 1^{er} août 2003 d'orientation et de programmation pour la ville

(1) En 2012-2013, 62,4 % des élèves de sixième scolarisés en ZUS avaient des parents d'une catégorie sociale défavorisée.

(2) Ministère de l'éducation nationale, Rapport de diagnostic sur l'évaluation de la politique d'éducation prioritaire, 17 juillet 2013 (rendu public lors du troisième comité interministériel pour la modernisation de l'action publique), p. 9.

(3) Le nouveau programme national de renouvellement urbain 2014-2024, ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, 16 décembre 2014, p. 48.

et la rénovation urbaine, « *n'a pas eu lieu* »⁽¹⁾. La situation s'est même dégradée dans ces zones, comme le montrent plusieurs indicateurs. L'écart en matière de revenu moyen par unité de consommation entre les quartiers ZUS et le reste du territoire national s'est ainsi constamment creusé entre 2004 et 2011. Par ailleurs, en 2013, la part de chômage en ZUS (14 %) était près du double de celle observée dans le reste de l'agglomération (7,3 %). Enfin, la part des personnes vivant sous le seuil de pauvreté (987 euros mensuels) y était, en 2012, de 38,4 %, soit un taux trois fois plus élevé que dans le reste du territoire⁽²⁾.

Ces chiffres signent le constat d'un double d'échec :

– d'une part, celui de la politique de la ville, conçue depuis sa création, il y a plus de trente ans, comme une politique à durée déterminée, alors qu'elle est en renouvellement perpétuel, les plans « banlieue » se succédant les uns après les autres faute d'avoir obtenu les résultats escomptés ;

– d'autre part, celui des politiques urbaines, qui n'ont pas atteint l'objectif de mixité sociale posé par la loi depuis 1996.

Parmi les éléments d'explication de cet échec, la Cour des comptes a pointé du doigt le manque d'articulation entre les projets de rénovation urbaine et les contrats liés à la politique de la ville, le défaut de complémentarité entre ces deux outils constituant la règle. En outre, les contrats lancés en 2006 n'ont pas permis d'assurer la convergence des dispositifs de la politique de la ville, fort nombreux, cette profusion contrastant avec la relative discrétion, dans les ZUS, de la politique de l'emploi, celle-ci ne ciblant pas les quartiers prioritaires⁽³⁾.

Quant à la diversification de l'habitat, le volontarisme dont fait preuve l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU), qui s'étend à la reconstruction/restructuration des écoles mais pas, sauf rares exceptions, à celle des collèges (*cf.* l'encadré ci-après), n'a pas permis le retour des quartiers « à la moyenne », comme l'a relevé le Comité d'évaluation et de suivi pour l'ANRU. En effet, si elle a permis une « *remise en mouvement* » des quartiers et d'une partie de leurs habitants, cette politique s'est heurtée à la réalité urbaine et sociale, marquée par des « *dynamiques de ségrégation spatiale à l'œuvre depuis cinquante ans* », qui contribuent à faire des quartiers de banlieue des « *quartiers de relégation* »⁽⁴⁾.

Ainsi, en dépit du programme national pour la rénovation urbaine (PNRU) – pourtant lancé il y a dix ans⁽⁵⁾ –, une part majoritaire des quartiers n'ont pas connu de diversification de leur habitat et, dans les quartiers où un processus de

(1) *Cour des comptes*, La politique de la ville : une décennie de réformes, rapport public thématique, juillet 2012, p. 23.

(2) *Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS)*, Rapport 2014, mai 2015.

(3) *La politique de la ville : une décennie de réformes, rapport précité*, pp. 94, 97 et 118 et s.

(4) *Comité d'évaluation et de suivi pour l'ANRU*, Changeons de regard sur les quartiers, janvier 2013, p. 61.

(5) *Le nouveau programme national de rénovation urbaine (NPRU ou PNRU 2) a démarré en 2015 et s'étendra jusqu'en 2020.*

diversification a vu le jour, l'évolution du profil des ménages habitant dans les nouveaux logements construits n'indique pas un retour des classes moyennes aisées. Le Comité d'évaluation et de suivi pour l'ANRU en a conclu que « *l'objectif de mixité sociale était certainement trop ambitieux au vu des réalisations du PNRU, qui n'ont pu contrer les phénomènes majeurs de ségrégation en France* ». Ainsi, une mixité sociale « *au sens strict n'a pas vu le jour et il n'est pas certain qu'elle puisse se réaliser dans l'avenir* »⁽¹⁾.

Ce constat conduit les rapporteurs à réaffirmer qu'en aucun cas l'école ne devrait porter, dans les quartiers de relégation, un projet de mixité sociale qui, pour l'heure, reste hors d'atteinte.

Cette recommandation ne signifie pas pour autant, comme on le verra dans la seconde partie du présent rapport, qu'il faille se résigner à une forme d'impuissance, qui verrait la mixité sociale s'arrêter, en quelque sorte, aux portes des « ghettos scolaires » : cet objectif devrait plutôt être adapté au contexte de ces établissements, ce qui impose non pas de corriger leurs déséquilibres sociaux, mais de prévenir leur dégradation et, dans les cas les plus graves, de fermer les structures de relégation.

Les interventions de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) en matière d'équipement scolaire

Le programme national de rénovation urbaine ou PNRU, qui couvre la période 2005-2015, mobilise environ 4 milliards d'euros d'investissements – soit 28 % des subventions de l'ANRU – en faveur des équipements publics. 40 % de ces investissements, qui représentent environ 1,84 milliard d'euros, sont consacrés à des équipements scolaires. L'Agence aura ainsi financé plus de 400 opérations relatives à des groupes scolaires, concernant quasi-exclusivement des écoles maternelles ou élémentaires, de nature variée puisqu'il peut s'agir de démolitions, de constructions, de restructurations, de réhabilitations de bâtiments scolaires ou d'interventions sur les équipements sportifs de ces écoles.

Deux projets de rénovation ont été cités par le directeur général de l'Agence, M. Nicolas Grivel, pour illustrer les effets positifs que peut avoir cette politique sur la mixité sociale des publics scolaires.

Les projets menés à Arcueil (quartier du Chaperon Vert) et à Gentilly concernent les établissements d'un groupe scolaire dont l'implantation est fortement différenciée, l'un étant situé au pied des « barres HLM », l'autre à proximité de la zone pavillonnaire. Ils ont donné naissance à un nouvel établissement scolaire et à des constructions d'habitations dans la zone pavillonnaire, devenues possibles par la libération du foncier liée à la restructuration du groupe scolaire. Cette zone compte désormais deux écoles qui mêlent, l'une et l'autre, une population scolaire provenant des pavillons et des « barres ».

De même, dans le quartier Berthe de la Seyne-sur-Mer, les opérations de diversification du quartier ont permis à l'école Lucie Aubrac de changer de sociologie : alors qu'auparavant, les classes du cours préparatoire (CP) n'accueillaient aucun élève dont les deux parents

(1) Changeons de regard sur les quartiers, *rapport précité*, p. 13.

étaient actifs, dans la nouvelle configuration, un tiers des élèves de CP ont des parents qui travaillent tous les deux.

L'ANRU n'est intervenue, en revanche, que très ponctuellement au niveau des collèges, ce qui est regrettable. Cette situation s'explique par le fait qu'au primaire, l'Agence travaille avec un ou deux-trois interlocuteurs seulement : le ou les maires concernés par la rénovation d'une école ou d'un groupe scolaire. Pour les collèges, le travail de concertation effectué en amont du projet est rendu plus difficile par le fait que l'ANRU doit s'entendre avec un autre interlocuteur, responsable de l'implantation et de la sectorisation de ces structures, le conseil départemental, tout en traitant avec l'ensemble des communes qui leur adressent leurs élèves de primaire.

À ce niveau, l'ANRU ne fait que gérer, pour le compte du secrétariat du Comité interministériel des villes (SGCIV), le programme « collèges dégradés ». Initié en 2009 par un appel à projets, ce dispositif, qui mobilise 18,85 millions d'euros de subventions versées par l'Agence aux maîtres d'ouvrage, a pour but d'aider les collectivités territoriales à mener à bien des opérations de démolition/reconstruction ou de restructuration lourde concernant sept collèges, tous situés dans les quartiers en rénovation urbaine et connaissant un taux d'évitement et un taux d'échec élevés.

D. UN OBJECTIF QUI DOIT RESTER SECOND PAR RAPPORT À CELUI DE LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Les auditions et – plus encore – les déplacements de la mission ont convaincu les rapporteurs de remettre à la première place, dans leur analyse, la question de la réussite de tous les élèves comme mission fondamentale assignée au système scolaire.

Dans cette optique, l'école doit, avant même d'être évaluée sur le terrain de la mixité sociale – au prix de toutes les limites précédemment évoquées –, rendre d'abord des comptes sur sa capacité à lutter contre les inégalités d'apprentissage, et partant, poursuivre prioritairement un objectif de mixité *scolaire*. Non pas que les lacunes avérées de la mixité sociale soient, par nature, moins préoccupantes que celles de la mixité scolaire. Il y a d'ailleurs une corrélation manifeste entre les deux, comme le montre l'annexe n° 1 du présent rapport dressant l'état des lieux de la mixité. Mais autant il serait illusoire de prétendre, ainsi qu'il vient d'être dit, faire assumer à la seule école un rééquilibrage de la mixité sociale qui dépend de bien d'autres acteurs que l'école, autant celle-ci ne peut se dédouaner lorsqu'il est question de son « cœur de métier », à savoir la maîtrise des savoirs par le plus grand nombre.

En préambule aux développements qui suivent sur la mixité scolaire, un avertissement s'impose. Si c'est l'école de la France d'aujourd'hui qui est ici soumise à la critique sur le terrain de l'égalité, notamment par comparaison avec celle des autres pays développés, il faut cependant se garder d'idéaliser à l'excès l'école du passé, celle « de la III^e République », celle d'avant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, celle du « *dualisme scolaire* » selon Choukri Ben

Ayed ⁽¹⁾, celle qualifiée par Antoine Prost ⁽²⁾ d'école à deux vitesses – l'une pour les enfants du peuple dont le parcours ne dépassait qu'exceptionnellement le certificat d'études et l'autre pour les enfants de notables scolarisés dès le primaire dans des lycées où ils restaient jusqu'au baccalauréat.

1. La lutte contre les inégalités d'apprentissage doit rester centrale

Particulièrement bien documenté, au sein de notre pays comme dans le cadre de comparaisons internationales, le caractère inéquitable de notre système d'enseignement du point de vue de la réussite scolaire persiste à s'aggraver, malgré l'instauration en 2005 du « socle commun » pour consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux ou le déploiement de dispositifs de soutien à la réussite éducative.

a. Une école française profondément inégalitaire...

Le constat de l'existence de profondes inégalités d'apprentissage en France n'est pas nouveau ; le plus préoccupant est qu'il s'aggrave d'enquête PISA en enquête PISA. Les études plus spécifiques menées sur le cas français corroborent cette sombre analyse.

● *L'implacable démonstration de l'OCDE*

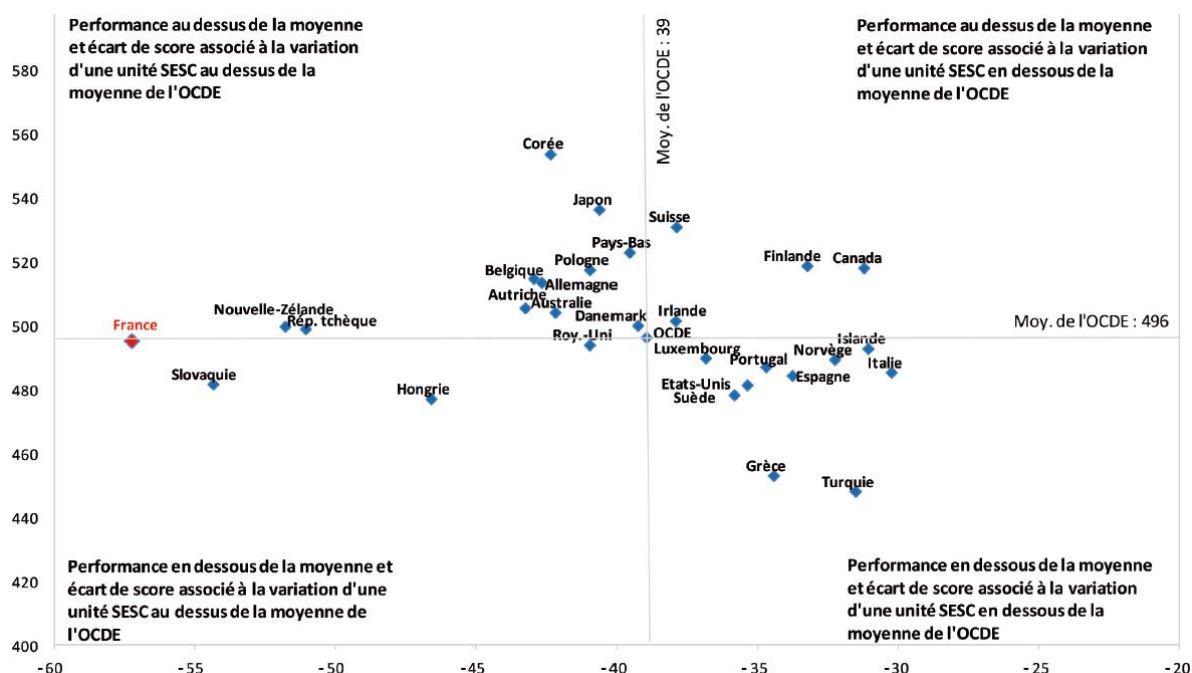
L'OCDE a établi un indice composite, dénommé indice de statut économique, social et culturel, déterminé à partir des réponses des élèves à des questions sur le niveau de formation et la profession de leurs parents, ainsi que sur certains aspects de leur patrimoine familial – par exemple le volume de la bibliothèque familiale et le fait de savoir s'ils disposent d'un bureau ou d'une table pour faire leurs devoirs.

De l'analyse de cet indice pour étudier l'égalité des chances dans l'apprentissage, l'organisation tire la conclusion qu'en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus forte que dans la plupart des autres pays de l'OCDE, bien que les performances globales des élèves français demeurent juste au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE. C'est ce qu'illustre le graphique suivant, dans le cas particulier de l'apprentissage des mathématiques.

(1) La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, *ouvrage cité*, p. 11.

(2) Histoire de l'enseignement en France, 1881-1967, Paris, Armand Colin, 1968.

SCORE MOYEN EN CULTURE MATHÉMATIQUE ET ÉCART DE SCORE ASSOCIÉ À LA VARIATION D'UNE UNITÉ DE L'INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE DANS L'ENQUÊTE PISA 2012



Source : DEPP, d'après la note de l'OCDE sur les résultats de la France à l'enquête PISA 2012.

Ainsi, alors que l'augmentation d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraînait en 2003, dans notre pays, une amélioration du score en mathématiques de 43 points, cette mesure du caractère prédictif de l'origine sociale en termes de résultats scolaires s'élève en 2012 à 57 points, quand d'autres pays comme l'Allemagne, la Turquie ou le Mexique ont réussi à réduire cette corrélation.

En élargissant l'analyse au-delà du périmètre de l'OCDE, on note que parmi les 65 pays et économies participant à l'enquête PISA, le pourcentage de la variation de la performance des élèves – en mathématiques toujours – imputable au milieu socio-économique n'est supérieur à 20 % qu'en France (22,5 %), en Bulgarie, au Chili, en Hongrie, au Pérou, en République slovaque et en Uruguay.

Mais ce que soulignent surtout les analystes de l'OCDE dans la note de synthèse des résultats de l'enquête PISA à propos de la France, c'est le creusement des inégalités d'apprentissage entre 2000 et 2012, comme l'illustre le tableau suivant à propos cette fois de la performance dans la compréhension de l'écrit.

ÉVOLUTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES EN FRANCE

Compréhension de l'écrit, 2000-2012

	2000		2012		Évolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Augmentation du score moyen pour un point de plus sur l'échelle socio-économique	+ 44	+ 39	+ 60	+ 38	+ 16	- 1
Score moyen des 20 % les plus défavorisés au plan socio-économique	456	430	445	452	- 11	+ 22
Score moyen des 20 % les plus favorisés au plan socio-économique	560	559	578	546	+ 18	- 13
Différence de score filles-garçons	+ 29	+ 32	+ 44	+ 38	+ 15	+ 6
Différence de score natifs-migrants	+ 48	+ 44	+ 68	+ 35	+ 20	- 9

Lire ainsi : quand le SESC (index de statut économique, social et culturel) augmente d'un point, le score moyen des élèves français augmente en 2000 de 44 points, et de 39 points dans l'ensemble de l'OCDE. En 2012, cette augmentation est de 60 points. Cela signifie que les inégalités socio-économiques sont plus marquées en 2012 qu'en 2000 parmi les élèves français.

Source : Georges Felouzis, *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2014.

Le même constat prévaut s'agissant des autres données-clefs étudiées par l'OCDE : la proportion d'élèves dits « résilients » – c'est-à-dire qui, bien que comptant parmi les 25 % les moins favorisés, parviennent à figurer parmi les 25 % dont les résultats scolaires sont les meilleurs –, l'écart de réussite entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones, ou encore entre filles et garçons.

Et même en faisant abstraction de l'indice de statut économique, social et culturel, en France en 2012 par rapport à 2003, l'écart entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % les plus en difficulté s'est beaucoup accru, tant en mathématiques (+ 17 points) qu'en compréhension de l'écrit (+ 43 points), rendant le système plus dichotomique encore qu'auparavant.

Structurellement lourd en France, le poids des inégalités d'apprentissage s'est donc nettement aggravé sur la période récente.

● *Une analyse confirmée par une abondante littérature*

Il n'est pas question de recenser ici l'ensemble des travaux menés sur le système scolaire français pour en démontrer, de manière cohérente avec les enquêtes de l'OCDE, le caractère foncièrement inéquitable du point de vue de la réussite scolaire. Les rapporteurs n'ont pas entendu, dans le cadre de leur mission, revenir sur ce qui avait constitué l'un des axes majeurs de la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école de la République – et continue de faire l'objet des travaux du comité de suivi de l'application de cette loi du 8 juillet 2013. Mais au terme de leur évaluation, ils ne peuvent que souligner combien cette question demeure prégnante en arrière-fond de toute réflexion sur l'école. C'est le sociologue Pierre Merle, entendu par la mission, qui a peut-être le mieux résumé ce paradoxe d'une « démocratisation ségrégative » de l'école depuis

l'après-guerre, autrement dit d'une massification allant de pair avec la hiérarchisation des cursus de formation.

Le Premier président de la Cour des comptes n'a pas dit autre chose dans le référé qu'il a adressé au ministre de l'éducation nationale le 11 juillet 2012 : « *Une partie des inégalités constatées en matière scolaire trouve son origine dans des conditions externes au système éducatif mais l'organisation et les procédures mises en œuvre par le ministère ne les corrigent pas, et contribuent même à les renforcer.* » La Cour insiste d'ailleurs sur une autre dimension des inégalités scolaires, de nature géographique (*cf. infra* II.B.1).

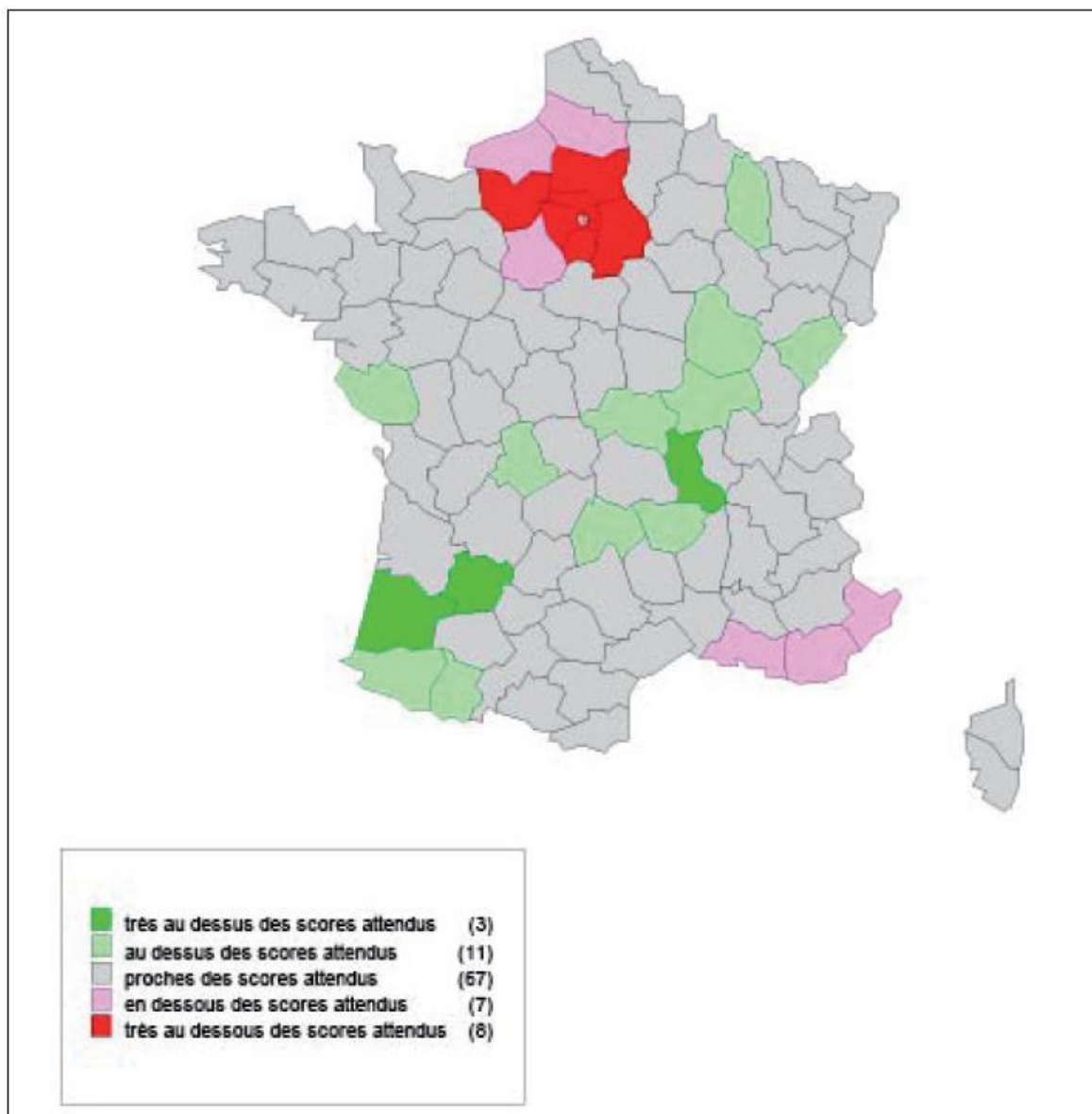
Pour Georges Felouzis, auteur d'un *Que sais-je ?* sur les inégalités d'apprentissage ⁽¹⁾, celles-ci se renforcent tendanciellement, y compris s'agissant des fondamentaux, comme le montrent les travaux précités de l'OCDE mais aussi l'évolution au fil du temps de l'enquête décennale « Lire, écrire, compter » de la DEPP du ministère de l'éducation nationale : non seulement les écarts se creusent depuis l'enquête de 1987, mais en outre les inégalités s'approfondissent d'elles-mêmes – le sociologue utilise l'image de la « boule de neige » selon laquelle les facilités ou les difficultés s'accumulent au fur et à mesure du cursus scolaire.

Les inégalités d'apprentissage sont aussi géographiques – et l'on y reviendra plus loin à propos de l'allocation des moyens. Une illustration marquante en est donnée par cette carte issue des travaux de Danièle Trancart ⁽²⁾, qui rend compte de ce que cette chercheuse appelle les sur- ou sous-réussites départementales, à partir des résultats obtenus aux évaluations de sixième.

(1) Les inégalités scolaires, PUF, 2014.

(2) Danièle Trancart, « Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège ? », in Formation emploi n° 120, octobre-décembre 2012.

INÉGALITÉS TERRITORIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE



Source et champ : DEPP, ministère de l'Éducation nationale, Collèges publics de France métropolitaine, évaluation de 6^{ème} (moyenne maths et français, années 2001-2002 et 2003-2004), calculs de l'auteur.

Note de lecture : Les sur ou sous-réussites départementales sont calculées à partir d'un modèle de régression linéaire simple. La variable à expliquer est le score à l'évaluation en 6^{ème} et la variable explicative est l'indice global de précarité qui ne tient compte que des caractéristiques sociales de l'élève. Les résultats observés sont très en-dessous du score prévu ou attendu (sous réussite maximale) en Ile-de-France et à proximité. À l'opposé, la sur-réussite est maximale dans les départements de la Loire, des Landes et du Lot-et-Garonne

Une autre dimension des inégalités scolaires est celle qui repose, au lycée, sur la coexistence de différentes filières d'enseignement, qui fait apparaître une ségrégation scolaire très marquée. À titre d'exemple, au-delà de l'état des lieux présenté en annexe n° 1, on peut s'appuyer sur l'étude très fouillée menée par les chercheurs Gabrielle Fack, Julien Grenet – entendu par les rapporteurs – et Asma Benheda sur les lycées d'Ile-de-France.

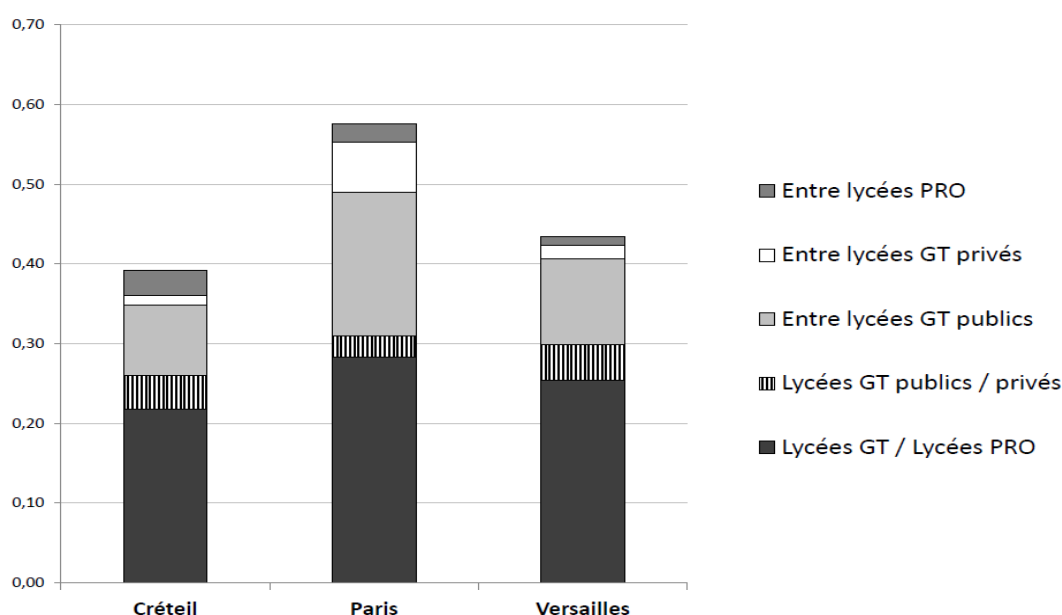
En raisonnant à partir des notes obtenues aux épreuves écrites du diplôme national du brevet par l'ensemble des élèves scolarisés en seconde, première ou terminale générale et technologique, en CAP, en BEP ou en baccalauréat

professionnel dans les lycées publics et privés de la région, ils ont mesuré ce qu'ils dénomment la « segmentation » scolaire par un indice statistique. La valeur de cet indice est comprise entre 0 (segmentation scolaire nulle) et 1 (segmentation scolaire maximale). La décomposition de la segmentation scolaire des lycées de chaque académie permet de mesurer la contribution de cinq composantes à la segmentation totale :

- segmentation scolaire entre lycées d'enseignement général et technologique (« GT ») et lycées professionnels (« PRO ») ;
- segmentation scolaire entre lycées GT publics et privés ;
- segmentation scolaire entre lycées GT publics ;
- segmentation scolaire entre lycées GT privés ;
- segmentation scolaire entre lycées professionnels.

Sur l'histogramme ci-dessous, pour chaque académie d'Île-de-France, la contribution relative de chaque composante à la segmentation sociale totale est indiquée en valeur (colonne de gauche) et en proportion (colonne de droite).

DÉCOMPOSITION DE LA SEGMENTATION SCOLAIRE DES LYCÉES FRANCILIENS EN 2012-2013



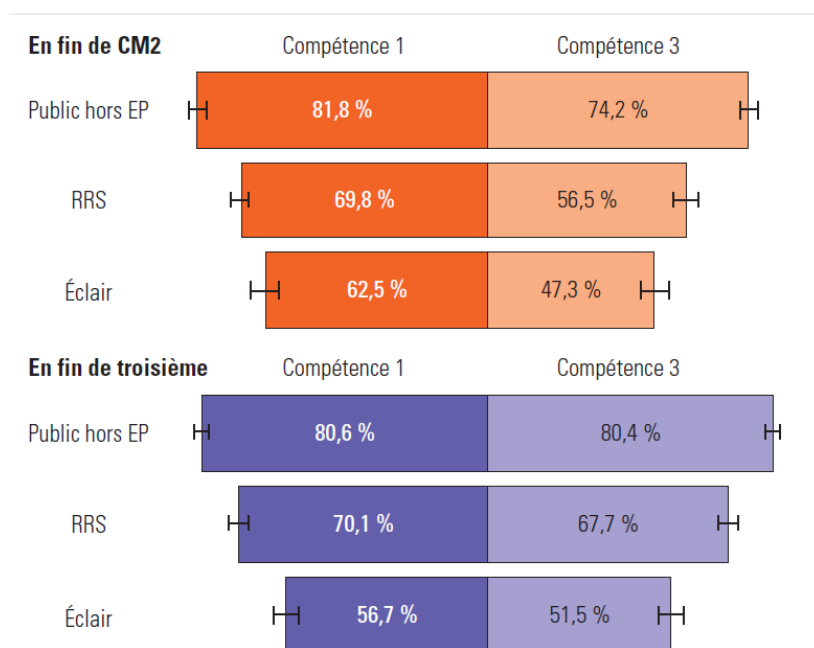
Source : *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport pour l'Institut des politiques publiques, juin 2014.*

Mais en définitive, dans l'analyse du cas français, nulle part le contraste des réussites n'apparaît de façon aussi évidente que dans la comparaison entre les établissements relevant de l'éducation prioritaire et les autres.

Le graphique suivant, issu des travaux de la DEPP, illustre les flagrantes inégalités de réussite scolaire entre les élèves scolarisés dans de ces établissements (les chiffres datant de 2013, il s'agit encore des anciens dispositifs Éclair pour « écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » et RRS pour

« réseaux de réussite scolaire ») et les élèves scolarisés « hors EP » – et encore les données ne comprennent-elles pas le secteur privé. Les écarts ici retracés portent sur deux des compétences faisant partie du « socle commun » présenté plus loin : la maîtrise de la langue française (compétence 1) d'une part, et la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, culture scientifique et technologique (compétence 3), d'autre part :

**PROPORTION D'ÉLÈVES QUI MAÎTRISENT LES COMPÉTENCES 1 ET 3
DU SOCLE COMMUN EN 2013**



Champ : établissements du secteur public en France métropolitaine et dans les DOM.

Source : DEPP, *État de l'école 2015*.

Les rapporteurs veulent y insister : il n'y a pourtant là aucune fatalité. D'une part en effet, au-delà de ces moyennes qui dressent un constat assez sombre du système scolaire français, dans certains territoires on mène des politiques volontaristes et certains établissements obtiennent des résultats très encourageants, en particulier ceux pour lesquels la DEPP calcule un « indice de valeur ajoutée » substantiel, marque de résultats au baccalauréat meilleurs que ce que la composition du lycée – en termes scolaires et sociaux – laissait présager.

D'autre part, des pays voisins du nôtre font beaucoup mieux, comme en témoignent les résultats obtenus au sein du système scolaire néerlandais, dont les rapporteurs ont pu se rendre compte sur place. Un autre contre-exemple, que mentionne Georges Felouzis dans son ouvrage précité, est celui du système britannique, à propos des écarts de réussite entre élèves natifs de Grande-Bretagne et élèves « issus des minorités ethno-raciales » : l'auteur explique qu'une équipe dirigée par Christian Dustmann, dans une publication de 2010, montre notamment « que les élèves des groupes minoritaires en Grande-Bretagne arrivent à l'école primaire avec un handicap scolaire fort par rapport aux élèves natifs [...] mais [...] aussi qu'en cours de scolarité primaire et surtout secondaire ce handicap

s'amenuise, voire s'inverse pour les élèves de la plupart des minorités pour aboutir à de meilleurs résultats aux tests scolaires [...] [que ceux des] élèves natifs. » Georges Felouzis en conclut qu'à l'égard de ces élèves défavorisés, « l'école primaire et secondaire en Grande-Bretagne leur permet de rattraper leur retard initial, alors que dans le cas français, le collège accentue ces inégalités de départ ».

Au terme de cet aperçu des inégalités d'apprentissage caractérisant notre système scolaire, l'avertissement d'un observateur aussi averti que M. Jean-Paul Delahaye, ancien directeur général de l'enseignement scolaire, formulé dans son récent rapport remis à la ministre de l'éducation nationale ⁽¹⁾, mérite attention : « *La question peut être posée de cette manière : dans l'école de la République, une partie de la population scolaire peut-elle être longtemps tenue à l'écart et se trouver condamnée à des scolarités courtes ou incomplètes conduisant au décrochage, sans poser de problèmes à la République elle-même ?* »

Un avertissement d'autant plus préoccupant que le législateur a déjà expressément entrepris d'y remédier, au moins depuis 2005.

b. ... en dépit des obligations posées par le législateur depuis 2005

Comme le relève la Cour des comptes dans un rapport public thématique de février 2015 sur le suivi individualisé des élèves ⁽²⁾ : « *Après avoir relevé avec succès le défi quantitatif, c'est-à-dire scolariser l'ensemble des classes d'âge de 6 à 16 ans, le système éducatif français est désormais confronté au défi qualitatif, à savoir celui de faire réussir l'ensemble des élèves concernés. Tel est en effet l'objectif que lui assignent les textes législatifs depuis la loi [n° 2005-380] d'orientation et de programme du 23 avril 2005.* » La Cour relève d'ailleurs que la France s'est engagée dans une telle démarche plus tard que d'autres pays de l'OCDE confrontés aux mêmes enjeux.

Après d'autres lois traçant des perspectives ambitieuses pour notre système éducatif – notamment la loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486) du 10 juillet 1989 –, la loi du 23 avril 2005 a franchi une nouvelle étape en fixant à l'école un objectif de réussite de tous les élèves, sous la forme de la maîtrise par 100 % des élèves d'une classe d'âge d'un socle commun de compétences et de connaissances à l'issue de la scolarité obligatoire, objectif réaffirmé et précisé par la loi du 8 juillet 2013. Un tel objectif passe nécessairement par la prise en charge des élèves en difficulté, domaine dans lequel la loi de 2005 a également innové puisqu'elle est à l'origine des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

(1) *Inspection générale de l'éducation nationale, Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous, mai 2015.*

(2) *Cour des comptes, Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif, février 2015.*

• ***La difficile affirmation du « socle commun »***

L'article L. 122-1-1 du code de l'éducation, issu de la loi du 23 avril 2005 et modifié par la loi du 8 juillet 2013, dispose : « *La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. / L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.* » Le décret en question est codifié aux articles D. 122-1 et suivants du code de l'éducation ; la nouvelle version du socle doit entrer en vigueur à la rentrée 2016.

Comme le relevait régulièrement le Haut conseil de l'éducation, initialement chargé de suivre la mise en œuvre de ce socle commun, un tel objectif se retrouve dans la plupart des pays développés. Au demeurant, l'Union européenne a défini en décembre 2006⁽¹⁾, sur le fondement d'une proposition de la Commission européenne de novembre 2005⁽²⁾ – donc à la même époque que le législateur national –, un cadre européen des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Dans son dernier rapport, en 2012, le Haut conseil appelait de ses vœux une clarification de la définition et du contenu de ce socle, parfois mal compris ou mal accepté par les enseignants et les familles. Et lors de l'examen du projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'un des rapporteurs avait eu l'occasion⁽³⁾ de faire largement écho à ces préoccupations du Haut conseil, qualifiant en ces termes la situation d'alors : « *un principe ambitieux qui ne s'est guère traduit dans les faits* ».

En effet, si l'idée de départ est bien de trouver le moyen d'améliorer les performances globales du système scolaire, décevantes à l'aune des classements internationaux évoqués plus haut, les résultats tardent à s'en faire sentir. Le graphique et le tableau suivants, qui retracent l'évolution des résultats obtenus par les élèves dans le cadre de l'évaluation « Cedre »⁽⁴⁾, en fin de primaire et en fin de collège, entre 2008 et 2014, soit au tout début de la mise en œuvre du « socle » et six années plus tard, montre une stagnation ou une baisse des performances.

(1) *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE).*

(2) *Proposition COM(2005)548 final.*

(3) *Doc. AN n° 767 (commentaire de l'article 7 du projet de loi), février 2013.*

(4) *Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon, qui a pour but de mesurer l'atteinte des objectifs fixés par les programmes.*

ÉVOLUTION ENTRE 2008 ET 2014 DES SCORES EN MATHÉMATIQUES À L'ENQUÊTE CEDRE EN FIN DE PRIMAIRE

	Année	Répartition	Score Moyen	Écart-type	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2008	100,0	250	50	2,6	12,4	25,5	31,3	18,2	10,0
Ensemble	2014	100,0	249	52	3,7	12,6	26,1	28,6	18,8	10,2
Garçons	2008	51,0	253	51	2,7	11,8	23,5	32,0	18,1	12,0
Garçons	2014	51,0	253	54	3,3	11,9	23,9	28,0	20,3	12,6
Filles	2008	49,0	247	49	2,6	13,0	27,6	30,6	18,2	7,9
Filles	2014	49,0	244	51	4,1	13,4	28,4	29,3	17,2	7,7
Élèves en retard	2008	15,3	215	41	6,5	25,8	39,7	23,4	3,1	1,6
Élèves en retard	2014	11,4	203	43	14,6	31,6	35,0	12,8	4,4	1,5
Élèves « à l'heure »	2008	84,7	256	49	1,9	10,0	22,9	32,8	20,9	11,5
Élèves « à l'heure »	2014	88,6	254	51	2,3	10,2	24,9	30,7	20,6	11,3
Public hors EP	2008	70,7	253	51	2,4	11,9	24,0	31,6	18,8	11,3
Public hors EP	2014	72,0	250	52	3,6	11,9	25,8	28,8	19,4	10,4
EP	2008	13,6	232	45	4,6	18,0	33,2	27,8	12,2	4,2
EP	2014	12,9	228	50	6,5	21,4	31,5	24,7	11,0	4,8
Privé	2008	15,7	253	46	1,7	9,5	25,6	33,3	20,7	9,2
Privé	2014	15,1	259	50	1,7	8,4	22,8	31,0	22,4	13,8

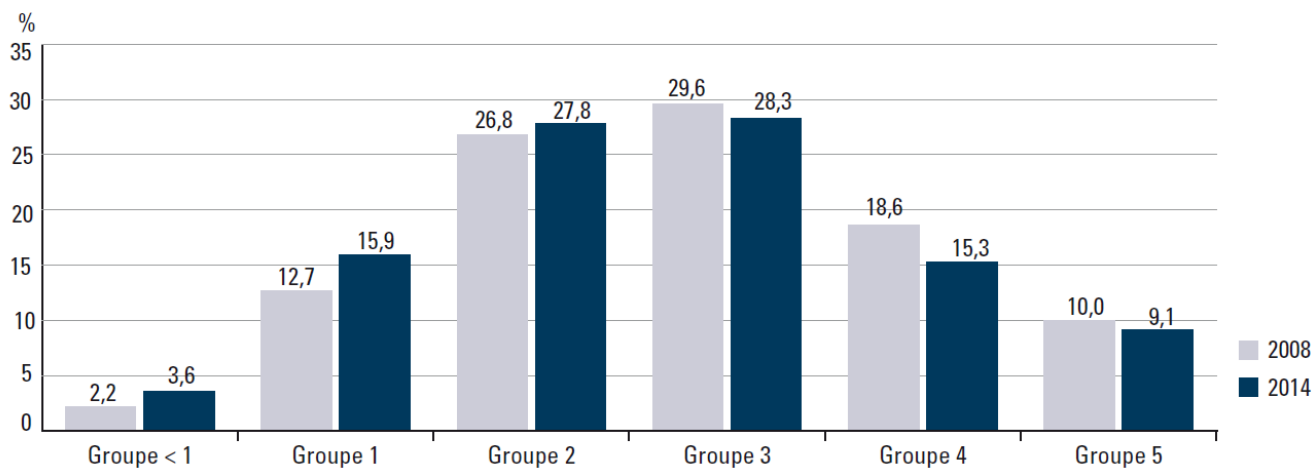
Champ : France métropolitaine, public + privé sous contrat.

Note : les évolutions significatives entre 2008 et 2014 sont marquées en gras. Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages peuvent être légèrement différents de 100.

Lecture : les filles représentent 49 % des élèves enquêtés en 2008 et 2014. Leur score baisse de 3 points entre les deux cycles d'évaluation, passant de 247 à 244 : 4,1 % d'entre elles appartiennent au groupe < 1 en 2014 contre 2,6 % en 2008.

Source : DEPP, Repères et références statistiques 2015.

ÉVOLUTION ENTRE 2008 ET 2014 DE LA RÉPARTITION PAR GROUPES DE NIVEAU EN MATHÉMATIQUES DANS LE CADRE DE L'ENQUÊTE CEDRE EN FIN DE COLLÈGE



Champ : France métropolitaine, public + privé sous contrat.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages peuvent être légèrement différents de 100.

Lecture : en 2014, 28,3 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 29,6 % en 2008.

La partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles (groupes < 1 et 1). Le groupe < 1 correspond aux élèves de très faible niveau parmi ces élèves. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves (groupe 5). Entre les groupes 1 et 5, l'échelle est scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires (groupes 2, 3 et 4).

Source : DEPP, Repères et références statistiques 2015.

Si la performance des élèves en fin de primaire est restée, en moyenne, stable en 2014 par rapport à 2008, en fin de collège on peut observer, entre ces deux années étudiées, une diminution significative du score moyen. Ce résultat est

à relier avec le fait que, toujours d'après le Haut conseil de l'éducation dans son rapport de 2011, le « socle » a été plutôt bien appliqué à l'école primaire, nettement moins bien au collège.

Il est encore trop tôt pour dire si l'impulsion nouvelle donnée au « socle » par la loi du 8 juillet 2013 va permettre à cet outil de tenir ses promesses en favorisant la réussite de tous les élèves – tant il est vrai que les comparaisons internationales établies par l'OCDE montrent que les pays où l'élite scolaire est la plus importante sont aussi ceux qui ont réussi à réduire le plus la proportion d'élèves faibles. Les promoteurs de la loi de 2013 attendent de l'accent mis sur le socle un effet favorable sur l'ensemble des lacunes du système préexistant : l'amélioration des résultats des élèves, la réduction des sorties sans qualification, et une certaine résorption des écarts de réussite entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves.

Quoi qu'il en soit, cet outil ne peut atteindre son efficacité sans accompagnement. Comme l'indiquait l'étude d'impact jointe au projet de loi « Peillon », *« la garantie de l'acquisition du socle par tous les élèves sera favorisée par une révision de la conception et des composantes du socle [...] et par la mise en place d'aides spécifiques pour les élèves en difficulté »*.

• *Les dispositifs de suivi individualisé des élèves*

Corollaires de la massification de l'enseignement et de la prise de conscience de la dégradation des performances du système sous l'effet d'une illusoire uniformisation, le développement dans notre pays des différents dispositifs que l'on peut regrouper sous l'expression de « suivi individualisé », depuis la loi du 10 juillet 1989 mais surtout depuis celle du 23 avril 2005, s'est révélé assez erratique.

Comme la Cour des comptes a eu l'occasion de l'analyser en profondeur dans son rapport public thématique précité de février 2015, la France se singularise en ce domaine par la place prééminente accordée aux dispositifs extérieurs à la classe et en marge du temps scolaire, visant à répondre à la difficulté scolaire. *« Le panorama des dispositifs existants frappe par son foisonnement et son absence de lisibilité »*, écrit la Cour en illustrant son propos avec le tableau ci-dessous – qui comprend les seuls dispositifs qu'elle a étudiés.

PANORAMA DES PRINCIPAUX DISPOSITIFS DE SUIVI INDIVIDUALISÉ DES ÉLÈVES

	Nature du dispositif		
	Remédiation (ciblé sur élèves en difficulté)	Volontariat des élèves (pour tous les élèves qui le veulent)	Destiné à tous les élèves (et figurant dans les grilles horaires d'enseignement)
ECOLE	<ul style="list-style-type: none"> • Aides spécialisées (1990) • PPRE* (2005) • Aide personnalisée (de 2008 à 2013)¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement éducatif en éducation prioritaire seulement (2008) - <i>aide aux devoirs, sport, culture</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stages de remise à niveau (2008) pendant les vacances de printemps ou d'été, seulement en CM1, CM2, expérimental en CE1 		
COLLEGE	<ul style="list-style-type: none"> • PPRE* (2006-2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement éducatif (depuis 2007-2008) - <i>devoirs, sport, culture et oral langue étrangère</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement personnalisé en 6^{ème} seulement (2011)
LYCEE		<ul style="list-style-type: none"> • Tutorat (depuis 2010) • Stages de remise à niveau (depuis 2009 en LP et 2010 en LEGT) • Stages de langues (2010) • Stages passerelles (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement personnalisé (depuis 2009 dans la voie professionnelle, depuis 2010 dans la voie générale et technologique) - <i>soutien, approfondissement, orientation</i>

LP : lycée professionnel

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique

(*) PPRE : programme personnalisé de réussite éducative

(1) L'aide personnalisée a été supprimée à la rentrée 2013. A cette même date, ont été introduites les activités pédagogiques complémentaires ; ce dernier dispositif, trop récent, n'a pas été directement intégré dans l'enquête.

Source : Cour des comptes.

Les informations concernant les dispositifs sont présentées selon le modèle suivant : nom du dispositif, restriction du champ couvert (année de mise en place) - contenu

De façon plus précise, les dispositifs analysés sont les suivants ⁽¹⁾ :

– les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) créés en 1990 ;

(1) Sont par conséquent exclues toutes les structures spécialisées, destinées à répondre à des situations de handicap ou d'inadaptation, telles que les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) et les unités spécialisées pour l'intégration scolaire (ULIS) qui accueillent dans les écoles, collèges et lycées ordinaires des élèves présentant un handicap, physique ou mental, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), destinés pour leur part aux élèves ayant des difficultés graves et durables ou présentant un handicap.

– les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) créés par la loi du 23 avril 2005 ;

– l’aide personnalisée et les stages de remise à niveau introduits dans le cadre de la réforme de l’école primaire en 2008 (l’aide personnalisée ayant été supprimée à la rentrée 2013) ;

– l’accompagnement personnalisé en sixième mis en place à la rentrée 2011 ;

– l’accompagnement éducatif instauré en 2008 dans les écoles de l’éducation prioritaire et la totalité des collèges ;

– l’accompagnement personnalisé, le tutorat, les stages de remise à niveau, stages passerelles et stages de langues, introduits au lycée professionnel dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle initiée en 2009, puis étendus à la voie générale et technologique par la réforme du lycée en 2010.

De surcroît, en plus des dispositifs institutionnels, sont également mises en œuvre des démarches d’individualisation que les rapporteurs ont pu se voir présenter dans les établissements qu’ils ont visités dans les académies de Paris et d’Aix-Marseille. Il s’agit, au collège par exemple, des actions de liaison entre le CM2 et la sixième, des parcours personnalisés pour l’orientation, du tutorat par un adulte ou par un autre élève volontaire, ou encore des dispositifs de lutte contre l’absentéisme ou le décrochage scolaire.

Pour simplifier, deux modèles d’individualisation coexistent dans cet ensemble : celui de la « remédiation » pour les seuls élèves en difficulté et celui de l’accompagnement pour tous. Si de très récentes évolutions depuis 2013 vont dans le sens du second modèle, de nombreux dispositifs de pure remédiation – stages de remise à niveau dans le premier et le second degré, PPRE à l’école et au collège, tutorat, stages de langue, accompagnement éducatif dans certains cas, *etc.* – subsistent officiellement à côté de ceux nouvellement institués. La Cour relève à cet égard que « *les pratiques restent souvent encore largement ancrées dans la remédiation, loin des objectifs fixés dans la loi* ». Elle critique également « *les revirements incessants* » dans ce domaine, qui se traduisent par des créations et suppressions de dispositifs à un rythme soutenu et « *confirment l’impression d’hésitation du ministère quant à la stratégie à suivre* ». Elle déplore enfin que la démarche d’individualisation ne s’applique ni à tous les niveaux de classe au collège ni à toutes les formations – dans la voie professionnelle.

Outre ce foisonnement d’outils et cette hésitation quant à la stratégie qui devrait guider leur utilisation, le taux de recours aux dispositifs de suivi individualisé mesuré par la Cour dans une enquête statistique d’envergure apparaît singulièrement erratique, comme le montre le tableau suivant.

TAUX DE RECOURS AUX DISPOSITIFS DE PERSONNALISATION DU SUIVI DES ÉLÈVES DANS DIFFÉRENTS TYPES DE COLLÈGES

année scolaire 2012/13	part des collèges l'ayant mis en place									
	Tous collèges confondus	Collèges privés	Collèges dont la part des élèves à CSP défavorisés est ≥50%	Collèges dont la part des élèves à CSP défavorisés est <25%	Collèges en zone rurale	Collèges en éducation prioritaire	Collèges de moins de 350 élèves	Collèges de plus de 650 élèves	Collèges dont le taux de réussite au DNB <75%	Collèges dont plus de la moitié de l'équipe pédagogique est là depuis moins de 5 ans
Accompagnement éducatif	100%	97%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	98%
Action de liaison entre le CM2 et la 6ème (yc PPRE passerelle)	92%	72%	96%	88%	91%	98%	82%	95%	96%	95%
Accompagnement personnalisé en 6-ème	92%	90%	95%	94%	96%	91%	87%	89%	86%	88%
Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) – Hors PPRE passerelle -	83%	64%	93%	85%	87%	91%	71%	92%	86%	83%
Parcours personnalisé pour l'orientation post-3ème (hors option découverte professionnelle)	61%	51%	82%	47%	44%	74%	47%	70%	68%	63%
Tutorat par un adulte (suivi individuel d'un élève par un adulte)	60%	56%	67%	56%	57%	80%	47%	65%	55%	59%
Dispositif de lutte contre l'absentéisme ou le décrochage scolaire	58%	28%	84%	47%	35%	91%	42%	68%	77%	63%
Intervention d'un assistant pédagogique	38%	13%	58%	29%	35%	74%	21%	35%	68%	44%
Autre dispositif	28%	39%	42%	18%	22%	41%	24%	38%	41%	27%
Tutorat par un autre élève (supervisé par un adulte)	20%	33%	13%	29%	22%	13%	18%	30%	14%	9%
Intervention d'un enseignant surnuméraire	18%	15%	24%	9%	26%	28%	21%	19%	23%	20%
Ecole ouverte	13%	ns	29%	ns	0%	39%	11%	11%	32%	14%
Stage de remise à niveau, stage de langues	9%	ns	13%	0%	0%	17%	ns	11%	9%	12%
Nombre moyen de dispositifs	6,7	5,7	8,0	6,1	6,2	8,4	5,8	7,2	7,6	6,8

Note : enquête statistique réalisée par la Cour des comptes à partir d'un échantillon représentatif élaboré par la DEPP, comprenant en l'espèce 250 collèges répartis dans quatre académies (Amiens, Créteil, Grenoble et Strasbourg).

Source : Cour des comptes.

L'ensemble de ces éléments démontre suffisamment, aux yeux des rapporteurs, qu'il reste beaucoup d'efforts à faire pour rendre plus efficace qu'elle ne l'est aujourd'hui, au vu des comparaisons internationales disponibles, la politique de lutte contre les inégalités d'apprentissage destinée à améliorer le niveau de chacun des élèves, quelle que soit sa situation de départ. Ne nous trompons pas d'objectif : c'est bien là la première des priorités.

2. L'objectif de mixité scolaire doit rester prédominant

Au moins aussi préjudiciable au système éducatif qu'une ségrégation sociale exacerbée, la ségrégation scolaire est de surcroît un phénomène sur lequel l'éducation nationale a bien davantage prise.

a. Une hétérogénéité scolaire des classes plutôt positive pour les élèves « faibles » mais qui peut se heurter à des effets de seuil

● L'entre-soi scolaire – au sens de la segmentation par niveau de performances scolaires abordées dans l'annexe n° 1 sur l'état des lieux de la mixité – a, concernant les élèves pour qui il est synonyme de relégation, des effets au moins aussi délétères que l'entre-soi social étudié plus haut.

En effet, comme l'ont exposé aux rapporteurs certains des chercheurs qu'ils ont entendus en audition, notamment Mmes Agnès Van Zanten et Joëlle Perroton, la ségrégation scolaire renforce les inégalités entre élèves en une sorte de cercle vicieux. Trois éléments saillants étayent cette analyse :

– premièrement, la ségrégation scolaire affecte la qualité des enseignements dispensés aux élèves. En effet, concentrer des élèves d'un faible niveau tire l'enseignement vers le bas, démotive élèves et enseignants ;

– deuxièmement, la ségrégation scolaire enclenche un cercle vicieux selon lequel la dévalorisation de soi renforce les difficultés d'apprentissage... qui renforcent la dévalorisation de soi. C'est la théorie de l'« effet pygmalion inversé » que l'on retrouve aussi sous la plume de Georges Felouzis ou de Maya Akkari, Jean-Pierre Obin et Caroline Veltcheff ⁽¹⁾ ;

– troisièmement, la ségrégation scolaire limite les « apprentissages horizontaux » entre pairs.

● D'autres chercheurs ont tenté, à l'inverse, de documenter les bienfaits, pour la réussite du plus grand nombre, de l'hétérogénéité scolaire – donc le mélange au sein d'une même classe d'élèves de niveau différent – et de déterminer un éventuel effet de seuil au-delà duquel ces bienfaits cesseraient de jouer, voire s'inverseraient.

Le rapport précité du CNESEO et du CSE québécois publié en juin 2015 contient ainsi d'intéressants développements sur un modèle théorique dénommé « la pomme pourrie et l'élève exemplaire ». Selon ce modèle, l'introduction d'un seul élève dans une classe peut avoir un effet sur l'ensemble de celle-ci ⁽²⁾. Dans le cas de la « pomme pourrie », l'idée est qu'un seul élève aux résultats médiocres peut affecter l'ensemble du groupe, en monopolisant l'attention du professeur par exemple. Les élèves souffrent collectivement davantage que ce que la « pomme pourrie » gagne. À l'inverse, avec l'introduction d'un élève exemplaire, un effet de composition positif se manifeste dès lors que l'on introduit dans la classe un seul élève performant susceptible de devenir un exemple pour ses camarades. Ce mécanisme peut servir à justifier les craintes des parents qui tentent d'envoyer leurs enfants dans les classes les plus homogènes possibles.

(1) « Démocratiser l'école: vers une nouvelle organisation des classes et des établissements », note de la Fondation Terra Nova, 18 septembre 2014, p. 8.

(2) Un phénomène également rappelé par Choukri Ben Ayed dans son ouvrage déjà cité, *La mixité sociale à l'école*, p. 141.

Le même rapport rend compte de travaux complémentaires menés par trois chercheurs européens et deux équipes de chercheurs américains⁽¹⁾. Ainsi, Krister Sund, dans un article publié en mai 2007⁽²⁾, à partir de données très précises, a pu déterminer l'importance de l'influence des pairs dans les établissements d'enseignement secondaire en Suède. Les résultats de ses travaux montrent que, si tous les élèves bénéficient de l'inclusion dans leur groupe d'élèves performants, ceux qui sont les plus en retard profitent le plus de cet apport. Par ailleurs, une augmentation de l'écart type de la classe (qui indique la présence concomitante d'élèves forts et d'élèves faibles) améliore davantage la performance des élèves les plus faibles qu'elle ne nuit aux meilleurs d'entre eux. Beatrice S. Rangvid, dans un article publié en 2007 également⁽³⁾, a observé des effets similaires au Danemark. En décomposant l'effet de mixité, elle a montré que les plus faibles bénéficiaient davantage que les plus forts de l'intégration d'élèves doués dans la classe.

Travaillant sur la Suisse, Lionel Perini a, dans un article de 2012⁽⁴⁾, distingué les effets de la mixité scolaire non seulement selon les niveaux de compétence, mais aussi selon les différentes matières enseignées. Ses résultats sont plus nuancés que les deux précédents. Il note une influence significative et positive du niveau moyen des pairs sur la performance en lecture et en sciences, ainsi qu'une asymétrie de l'effet de composition : les faibles en bénéficient davantage que les plus forts. En revanche, en mathématiques, ce sont les plus forts qui bénéficient le plus de l'inclusion de leurs pairs dans le groupe.

C'est également à travers un exemple suisse que Georges Felouzis, conjointement avec Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade, a rendu compte dans un article paru en 2013⁽⁵⁾ des effets bénéfiques de l'hétérogénéité des classes, en y incluant une dimension sociale. Comme l'illustre le tableau suivant, lorsque l'on compare le « sous-système segmenté », c'est-à-dire la partie du système scolaire genevois organisé en filières, avec le « sous-système unifié », c'est-à-dire les classes hétérogènes, on constate que dans les diverses matières évaluées par l'enquête PISA, l'écart de score entre les élèves favorisés sur le plan socio-économique et les élèves défavorisés est plus resserré dans le système unifié que dans le système segmenté, alors que le niveau de performance globale du système est le même dans les deux cas. Autrement dit, l'hétérogénéité est, sur le plan scolaire, plus favorable à la réussite de tous que l'homogénéité.

(1) *Auraient aussi pu être cités, quoiqu'un peu plus anciens, les travaux de Marie Duru-Bella e.a. : « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », Les cahiers de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), CNRS-Université de Bourgogne, janvier 2004.*

(2) « Estimating Peer Effects in Swedish High School Using School, Teacher, and Student Fixed Effects », *Working Paper n° 8/2007, Stockholm, Swedish Institute for Social Research.*

(3) « School Composition Effects in Denmark: Quantile Regression Evidence from PISA 2000 », *Empirical Economics*, vol. 33 n° 2, pp. 359-388.

(4) « Peer Effects and School Design: an Analysis of Efficiency and Equity », *IRENE, Working Paper n° 12-01, Université de Neuchâtel.*

(5) « Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève », *Swiss Journal of Sociology*, n° 39 (2), pp. 225-243.

**COMPARAISON D'ÉCART DE SCORES ENTRE ÉLÈVES SCOLARISÉS À GENÈVE
EN CLASSES D'UN NIVEAU HOMOGENÈME OU HÉTÉROGENÈME**

	Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Sciences
PISA 2003			
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)	81	75	101
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	50	53	80
PISA 2006			
Sous-système segmenté (filiales A et B/C)	71	71	84
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	63	63	83

Lire ainsi : Dans le système à filiales en 2003, l'écart de score en mathématiques entre les élèves du premier et quatrième quartile de l'index socioéconomique est de 81 points. Cet écart n'est que de 50 points dans le système sans filiale.

Note : l'écart entre « favorisés » et « défavorisés » est l'écart entre élèves des premier et quatrième quartiles de l'indice SESC de l'OCDE.

Source : Georges Felouzis, conjointement avec Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade, article cité.

Quant à l'existence d'un effet de seuil, elle a été mise en évidence par les travaux de Caroline M. Hoxby et Gretchen Weingarth sur les écoles de la Caroline du Nord, publiés en 2005 ⁽¹⁾. D'après les données recueillies, les élèves les plus performants sont très négativement affectés par le niveau moyen de leurs pairs, mais seulement lorsque celui-ci tombe en deçà de la moyenne de l'État (le 45^e percentile plus précisément). Si l'on reste au-dessus de ce seuil critique, les résultats des élèves faibles ne font pas baisser les résultats des élèves forts.

Symétriquement, les élèves faibles bénéficient du contact d'élèves plus forts, mais seulement si le niveau scolaire de ces derniers se rapproche du leur. Autrement dit, un certain niveau d'inégalité des résultats scolaires dans la classe est sans incidence pour les élèves les plus performants et bénéfique pour ceux qui le sont moins. Mais si l'écart est trop important, les conséquences deviennent négatives pour les meilleurs élèves – dont les résultats vont baisser – et non significatives pour les plus faibles – dont les résultats ne vont plus s'améliorer. Plus récemment, en 2013, Mary A. Burke et Tim R. Sass ⁽²⁾ sont parvenus à des conclusions similaires avec l'analyse de données d'un autre État américain, la Floride.

● Lorsque l'on se penche, non plus à des fins de recherche universitaire mais pour évaluer un système scolaire, sur la composition des classes en France, on constate avec la Cour des comptes, dans son rapport public thématique précité de 2010, que « *la constitution des classes est réalisée au sein des écoles et des*

(1) « Taking Race Out of the Equation: School, Reassignment and the Structure of Peer Effects », *Working Paper, Harvard University*.

(2) « Classroom Peer Effects and Student Achievement », *Journal of Labor Economics*, vol. 31 n° 1, pp. 51-82.

établissements sans faire l'objet d'un suivi par les rectorats alors qu'il s'agit d'un acte d'organisation fondamental pour la mixité sociale et scolaire ».

Ainsi, le ministère de l'éducation nationale recommande fortement la constitution de classes hétérogènes, c'est-à-dire le regroupement au sein de la même classe d'élèves de niveaux scolaires différents, car les établissements qui pratiquent une politique de classes « de niveau » enregistrent des résultats globaux moindres que les autres ; le constat « *est sans ambiguïté* », selon la Cour, qui rappelle que « *les résultats des enquêtes PISA confirment ces effets. [...] L'hétérogénéité des classes fait progresser la moyenne des élèves et tire le niveau d'ensemble vers le haut.* ». Le même rapport précise également que pour pallier l'inconvénient que pourrait représenter pour certains élèves le fait de se trouver systématiquement dans des classes d'un niveau moyen inférieur au leur, certains systèmes scolaires, comme par exemple celui de l'Écosse, ont mis en place des dispositifs d'accompagnement visant à leur donner dans quelques matières des enseignements plus poussés, mais toujours en restant dans le cadre commun de la classe.

Pourtant, déplore la Cour, en France, de nombreux établissements constituent officieusement des classes de niveau, soit pour pouvoir conserver leurs meilleurs élèves, soit au contraire pour regrouper les élèves les plus en difficulté dans le second degré : « *On constate, notamment au collège et au lycée, l'existence de regroupements d'élèves forts ou faibles, parfois dissimulée sous la forme de classes à projet pédagogique particulier* ». Citant les travaux de l'Institut de recherche sur l'éducation de l'Université de Bourgogne (*cf. supra*), la Cour indique que ce phénomène concernerait la moitié des classes du secondaire. Un résultat cohérent avec celui auquel sont parvenus Son Thierry Ly et Arnaud Riegert dans leur étude de juin 2015 pour le compte du CNESE sur l'état des lieux de la mixité sociale et scolaire en France ⁽¹⁾ : « *Dans 45 % des collèges, [...] la ségrégation scolaire [...] dépasse [la] ségrégation "aléatoire" obtenue par les simulations : près de la moitié des établissements créent des classes de niveau.* »

De même les prestataires Pluricité et Sémaphores rapportent-ils le cas, dans un collège relevant de l'éducation prioritaire, d'une dérogation depuis deux ans au principe de l'hétérogénéité des classes, à la demande d'enseignants volontaires, pour des élèves repérés en difficulté. Ces élèves sont regroupés en PPRE (projet personnalisé de réussite éducative) en sixième et cinquième en « classes projets ». Ces classes de 18 élèves sont homogènes dans la difficulté et bénéficient d'une pédagogie adaptée (classes sans notes, reprise des fondamentaux, conduite de projets spécifiques : projets sur la culture, les musées, la culture au service des apprentissages, *etc.*). L'expérience a déjà donné satisfaction à l'équipe, avec certains élèves qui ont pu reprendre en cinquième « ordinaire » dans de bonnes conditions.

(1) *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, p. 30.

Une telle analyse paraît trancher nettement avec les résultats de l'enquête publiée en septembre 2015 par le CNESEO sur la constitution des classes, menée auprès d'un échantillon représentatif de 851 chefs d'établissement de collège et de lycée ayant répondu à tout ou partie du questionnaire qui leur avait été adressé.

Le CNESEO note en effet qu'une différence non négligeable entre collèges et lycées apparaît parmi ceux qui répondent « oui » : un test de proportion permettant de distinguer les variations dues à l'échantillonnage montre qu'il y a 6 % de chefs d'établissement de lycées de plus que de collèges qui adhèrent aux classes de niveau et que cette différence est statistiquement significative à 95 %. En outre, les résultats de l'enquête font apparaître une croyance modérée dans l'efficacité de l'enseignement en classe hétérogène. Si les proviseurs de lycée d'accord avec l'assertion sont seulement deux fois plus nombreux que ceux qui la contestent, le rapport est de 1 à 3,5 parmi les principaux de collège.

RÉPONSE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT À LA QUESTION :

« Selon vous, les enseignants sont-ils plus efficaces lorsqu'ils enseignent à une classe dont le niveau scolaire est hétérogène ? »

	Lycée	Collège	Différence
D'accord	45,8 %	54,7 %	- 8,9 %*
Ni en désaccord ni d'accord	31,4 %	30,5 %	0,9 %
Pas d'accord	22,8 %	14,8 %	8,0 %*
Total	100,0 %	100,0 %	

* statistiquement significative à 90 % ; ** significative à 95 % ; *** significative à 99 %.

Source : CNESEO.

Au-delà de ces contradictions trop humaines entre le discours et la pratique à propos des classes hétérogènes, une question plus délicate s'est imposée aux rapporteurs au fil de leurs travaux et tout particulièrement à l'occasion de l'étude approfondie du cas de l'académie de Paris : à supposer même que l'objectif de mixité scolaire soit sincèrement poursuivi par ceux à qui il revient de le faire, comment l'articuler avec l'objectif de mixité sociale ?

b. L'équilibre entre mixité sociale et mixité scolaire reste à trouver : les apories du « bonus boursier » de l'académie de Paris

• Que la corrélation entre ségrégation sociale et ségrégation scolaire soit établie a déjà été suffisamment démontré par les développements qui précèdent et l'annexe n° 1 sur l'état des lieux de la mixité. Pour reprendre les mots de Georges Felouzis dans son ouvrage précité sur les inégalités scolaires, « si l'on considère le cas français, [...] l'agrégation dans certaines écoles et certaines classes, d'élèves défavorisés par leur origine socio-économique, leur appartenance à une minorité ou encore par leur capital culturel, pénalise les élèves qui la subissent au plan des apprentissages, que cette ségrégation soit basée sur des critères ethniques [...] ou socio-économiques [...], les deux

allant très souvent de pair, car produits par les mêmes processus de mise à l'écart de certains élèves » ⁽¹⁾.

Mais qu'en est-il de la corrélation inverse ? Davantage de mixité sociale, cela se traduit-il par davantage de mixité scolaire ? ou davantage de mixité scolaire par une mixité sociale accrue ? On voit bien que répondre à cette question supposerait d'adopter un angle de vue différent de celui de toutes les études de chercheurs mentionnées jusqu'ici. Une chose, en effet, est de démontrer que l'hétérogénéité, qu'elle soit socio-économique ou liée aux résultats scolaires, ne nuit pas à la réussite de tous – y compris les meilleurs élèves ou les plus favorisés socialement – et même qu'elle augmente la performance d'ensemble du système éducatif, ainsi bien sûr que la cohésion de la société ; mais cela ne dit rien de la manière dont il faudrait procéder pour qu'un surcroît d'hétérogénéité soit atteint, ni des biais qui peuvent alors vicier la démarche.

Ainsi par exemple, si un établissement qui concentre de bons élèves – éventuellement en les sélectionnant explicitement ou implicitement à l'entrée – accepte d'augmenter son degré de mixité scolaire, mais qu'il « trie » socialement les élèves moins doués nouvellement recrutés, quels résultats d'ensemble pour le système ? Une forme de ségrégation en aura simplement remplacé une autre. Symétriquement, si un établissement regroupant des élèves socialement favorisés – ce qui peut n'être que le reflet de la sociologie de son district de recrutement – s'engage dans une démarche d'amélioration de sa mixité sociale et que ce faisant, il scolarise des élèves certes moins favorisés mais tous d'un excellent niveau scolaire, quel bénéfice global ?

- C'est ce dernier cas de figure auquel est confrontée l'académie de Paris dans la mise en œuvre du « bonus boursier » pour le recrutement dans les lycées publics de la capitale depuis la rentrée 2008, dont on rappellera qu'ils sont répartis en quatre districts, hors les cas particuliers d'établissements recrutant à l'échelle nationale.

Sans entrer à ce stade dans le fonctionnement de l'application Affelnet utilisée pour déterminer l'affectation des élèves, qui sera exposé plus loin, indiquons seulement que cette application permet de classer les vœux des familles en fonction d'un barème – totalisant en l'espèce 1 500 points – qui traduit en « score » à la fois une dimension géographique, les notes obtenues en fin de collège et les critères d'éligibilité à telle ou telle dérogation à la carte scolaire. La particularité qui nous intéresse ici est la pondération très importante accordée à la détention d'une bourse sur critères sociaux, autrement dit le « bonus boursier » : en 2014, ce bonus était égal à 300 points, soit la moitié du nombre maximum de points associés aux résultats scolaires, ce qui donnait mécaniquement aux boursiers une priorité absolue par rapport à la plupart des non-boursiers de leur

(1) Les inégalités scolaires, op. cit., p. 77.

district pour l'accès aux lycées généraux et technologiques, en particulier les plus demandés. La valeur de ce bonus a d'ailleurs été augmentée entre 2009 et 2010, passant de 200 à 300 points.

Quelles ont été les conséquences de tels choix ? Les chercheurs de l'École d'économie de Paris Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda ont développé, dans leur rapport déjà cité de juin 2014 sur les lycées d'Île-de-France⁽¹⁾, les analyses suivantes :

– la segmentation sociale des lycées parisiens atteint des niveaux très élevés. La moitié des élèves défavorisés (ouvriers, retraités, chômeurs, autres actifs) sont scolarisés dans des lycées qui accueillent moins de 8 % de la population totale d'élèves favorisés (cadres supérieurs et enseignants) et, de manière symétrique, la moitié des élèves favorisés sont scolarisés dans les lycées qui accueillent moins de 10 % de la population totale des élèves défavorisés ;

– la segmentation sociale des lycées parisiens a toutefois diminué de manière sensible (– 11 %) entre 2002 et 2012 alors qu'elle a augmenté dans les académies de Versailles et de Créteil. Dans les lycées généraux et technologiques, cette segmentation a même diminué de manière très importante, soit – 38 % au cours de la période ;

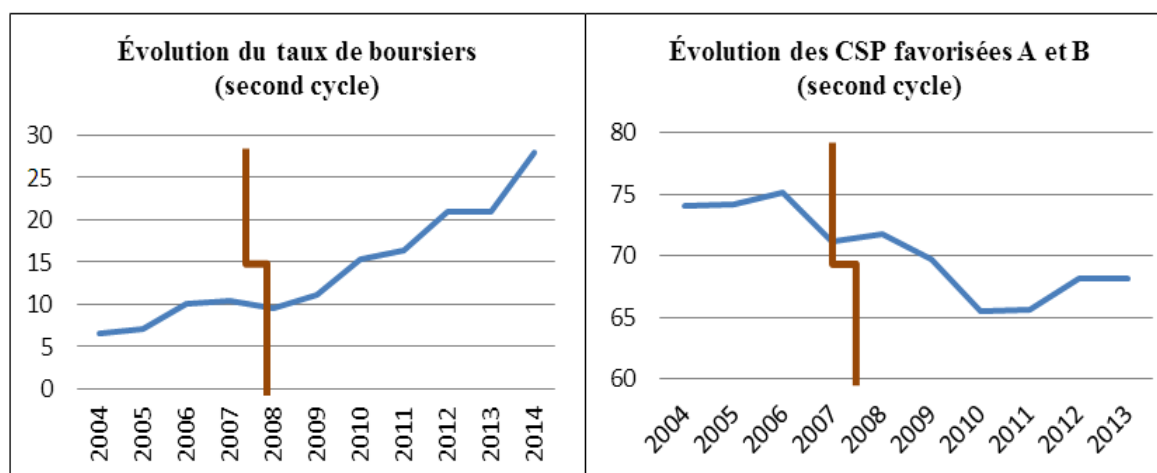
– ces données montrent le rôle joué par le « bonus boursier » dans l'accroissement, ces dernières années, de la mixité sociale dans les lycées généraux et technologiques parisiens. D'après les calculs de ces chercheurs, la suppression de ce bonus accroîtrait l'indice de segmentation sociale de 20 % : de fait, « *le bonus boursier a pour effet d'annuler presque totalement l'impact de la prise en compte des notes par le barème parisien sur la segmentation sociale* », la priorité donnée aux élèves ayant obtenu les meilleures notes au contrôle continu de troisième avantageant les élèves de milieux sociaux favorisés. En outre, ce bonus permet de réduire la segmentation scolaire de près de 10 %, tout en réduisant de 80 % l'écart entre le niveau des lycées d'admission des élèves boursiers et ceux des non-boursiers.

Mais derrière ces résultats plutôt flatteurs, la réalité peut être plus diverse, comme les rapporteurs l'ont constaté lors de leur visite du lycée Charlemagne, prestigieux établissement du 4^e arrondissement de Paris ayant mis en œuvre le « bonus boursier » avec des résultats visibles et en impliquant toute la communauté éducative dans la démarche. Graphiques et témoignages à l'appui, les rapporteurs se sont vu démontrer que l'augmentation sensible de la mixité sociale de l'établissement, *via* la progression d'élèves boursiers, venus notamment du 19^e arrondissement de Paris inclus dans le même district de recrutement que le quartier du Marais où ce collège-lycée est implanté, ne s'était pas traduite par une baisse des performances des élèves, qu'il s'agisse des résultats au baccalauréat ou des décisions d'orientation de ceux-ci.

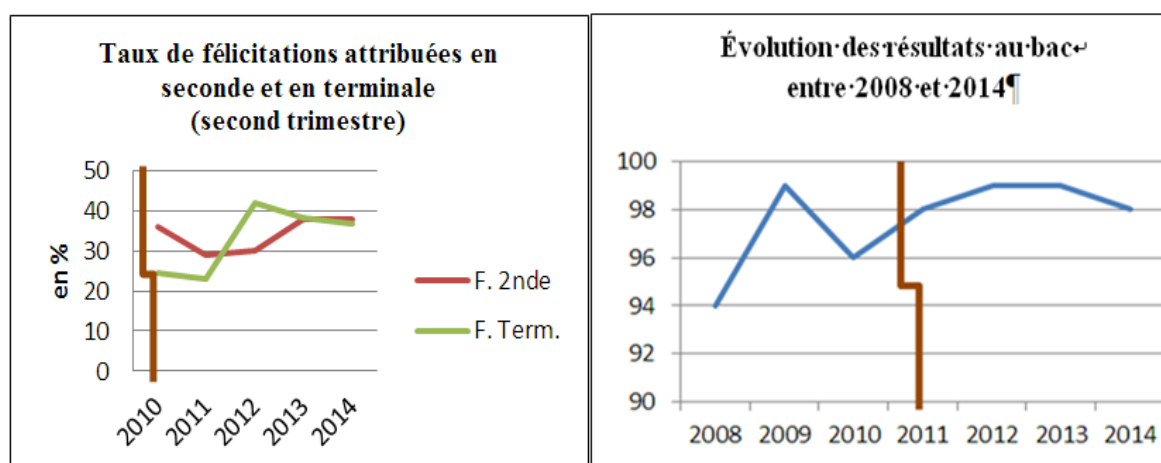
(1) *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport de l'Institut de politiques publiques n° 3, juin 2014.*

L'APPLICATION DU « BONUS BOURSIER » AU LYCÉE CHARLEMAGNE À PARIS

Les deux graphiques ci-dessous montrent l'évolution et la corrélation entre le taux de boursiers et la CSP des familles. La ligne brisée orange marque l'introduction du recrutement par Affelnet en seconde.



Le graphique suivant, qui montre l'évolution des félicitations attribuées depuis 2010, donne une image des résultats scolaires, même si elle est imparfaite car certains élèves qui obtiennent de très bons résultats ne sont pas félicités (attitude, irrégularité dans le travail, etc.). Les premiers élèves recrutés par Affelnet arrivent en terminale en 2010 (ligne brisée orange). On n'observe pas d'évolution significative des deux courbes :



La courbe brisée orange représente l'année où la première « génération Affelnet » passe le baccalauréat. Il n'y a aucune incidence négative du « bonus boursier » sur la réussite des élèves au baccalauréat (même si ce n'est qu'une composante parmi d'autres).

Source : d'après les données fournies par l'administration du lycée Charlemagne.

Mais des échanges avec l'équipe pédagogique de l'établissement ainsi qu'avec le rectorat, il est ressorti de façon manifeste que le surcroît de mixité sociale ainsi obtenu l'avait été au prix d'une moindre mixité scolaire : les élèves boursiers affectés à Charlemagne étaient tous d'excellents élèves dans leur collège d'origine – c'est d'ailleurs ainsi qu'ils ont été « sélectionnés ».

Les rapporteurs veulent insister sur le fait qu'il n'y a là aucune volonté d'« écrémage », ni de la part du chef d'établissement ni de celle du rectorat d'académie, mais tout simplement un biais de sélection inhérent à la procédure d'affectation des élèves. Au demeurant, aussi bien le secrétaire général du SNPDEN-UNSA – lui-même proviseur d'un lycée parisien – que le vice-président de la Fédération de parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) ont expliqué, chacun lors de son audition, que le fonctionnement de l'application Affelnet, en cas de trop grande homogénéité des élèves sur un critère donné, reportait mécaniquement sur d'autres critères – par le jeu des pondérations – la détermination des élèves retenus ; en l'espèce, leurs notes, dont le poids dans le paramétrage d'Affelnet demeure prépondérant. D'où cette conclusion partielle peu satisfaisante à formuler : en réussissant, non sans efforts, à augmenter la mixité sociale dans les lycées favorisés de centre-ville par la formation d'un flux d'élèves boursiers, n'a-t-on pas créé un risque de déséquilibre au détriment de lycées plus défavorisés qui auraient normalement dû scolariser ces éléments moteurs car facteurs de mixité scolaire ? En d'autres termes, est-ce délibérément qu'a été omise toute considération de mixité scolaire dans la poursuite de davantage de mixité sociale, alors qu'il n'y a, d'évidence, pas d'enclenchement automatique d'un cercle vertueux entre ces deux dimensions ?

La réponse est évidemment négative mais pour autant, d'après les informations recueillies par les rapporteurs, il n'est pas prévu à ce stade, alors que la procédure du « bonus boursier » est stabilisée et a produit ses premiers effets, de remédier à cet « effet collatéral » non désiré. La recherche d'une plus grande mixité sociale est donc, au moins à l'échelle de l'académie de Paris sinon du système scolaire dans son entier, la priorité actuelle, le tableau d'ensemble n'étant guère probant.

II. DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SÉGRÉGUÉS ET UNE OFFRE D'ENSEIGNEMENT INÉQUITABLE

Les élèves français subissent une double ségrégation : sociale, les enfants issus de milieux différents fréquentant des établissements qui se différencient fortement par leur composition sociale, et budgétaire, la répartition des moyens d'enseignement ne tenant pas suffisamment compte de la charge pédagogique que constitue la gestion de classes hétérogènes et le suivi personnalisé des élèves en grande difficulté. Ce double constat conduit à remettre en cause l'image traditionnelle – et rassurante – d'un service public de l'éducation nationale, qui offre à tous les élèves, sur l'ensemble du territoire, les meilleures conditions de scolarisation possibles.

A. LE DEGRÉ DE MIXITÉ SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS RESTE FAIBLE

Notre système scolaire est profondément ségrégué sur le plan social, pour des raisons qui tiennent aux évolutions urbaines, à l'histoire de l'enseignement scolaire et aux pratiques – bien ancrées – de ses acteurs, celles des parents

d'élèves et des chefs d'établissements étant analysées ici ⁽¹⁾. Analysée en détail dans l'annexe n° 1 du présent rapport, cette ségrégation, qui se traduit par d'importants écarts dans le regroupement des élèves en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents, a été mise en évidence par de nombreuses études, en particulier par celle réalisée pour le présent rapport.

1. Le constat d'ensemble : une forte ségrégation sociale entre établissements qui a des effets pédagogiques

- ***Un score français en matière de mixité sociale des établissements très moyen selon l'OCDE***

Les données collectées par l'OCDE dans le cadre des évaluations du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) permettent de classer les établissements en fonction du milieu socioéconomique moyen de leur effectif d'élèves par rapport au niveau national.

L'OCDE distingue ainsi, à partir des données recueillies sur le profil des élèves participant à l'enquête PISA, trois catégories d'établissements scolaires :

– les établissements où les indices socioéconomiques sont supérieurs à la moyenne, qualifiés de « favorisés » ;

– les établissements où ces indices sont inférieurs à la moyenne, qualifiés de « défavorisés » ;

– les établissements où ces indicateurs sont proches de la moyenne nationale, dits « mixtes ».

Cette typologie permet à l'OCDE d'observer que, dans les pays qui présentent un plus grand nombre d'établissements mixtes, « *ce qui implique une ségrégation socioéconomique plus faible, les élèves défavorisés sont répartis de façon plus homogène entre les établissements favorisés, mixtes et défavorisés* ». À l'inverse, « *dans les pays présentant un taux d'exclusion sociale élevé, les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les établissements défavorisés* » ⁽²⁾.

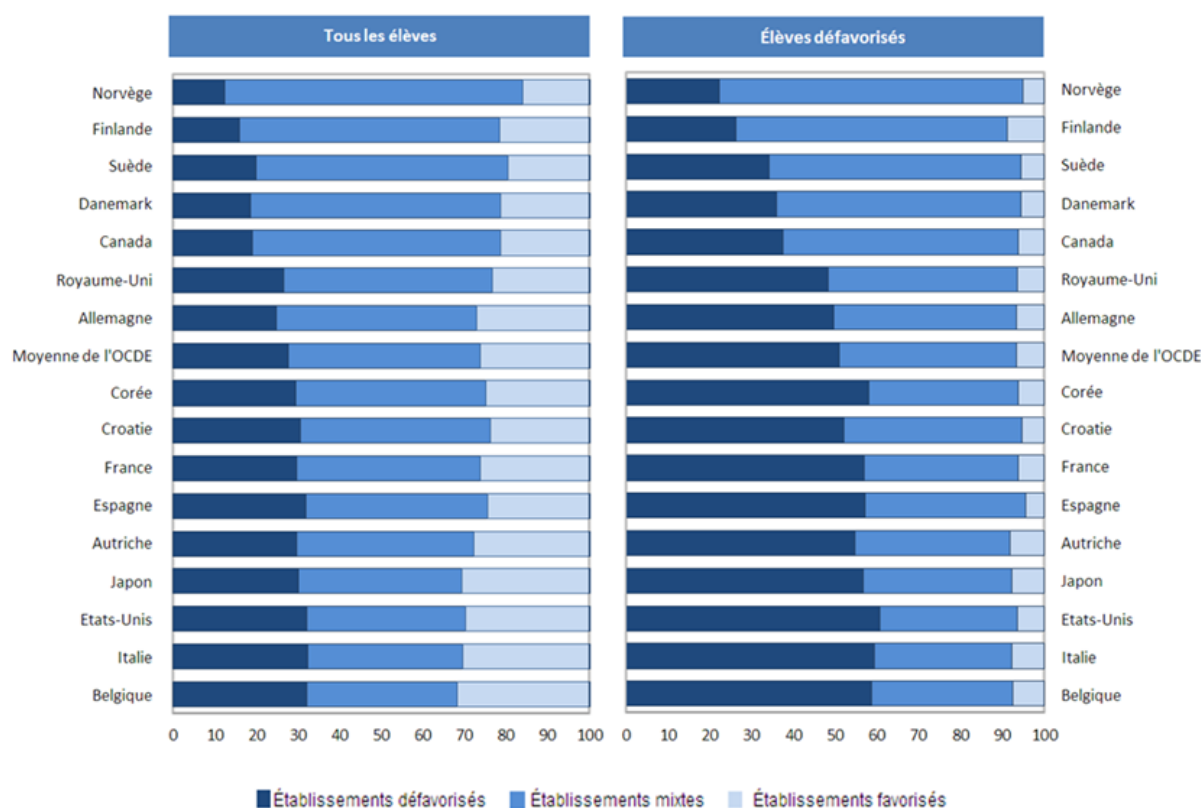
Or, comme l'indique le graphique ci-après, notre pays, à l'instar de la Belgique, des États-Unis, de l'Italie ou du Japon, fait partie de ceux au sein desquels les établissements mixtes représentent moins de 40 % du total. C'est pourquoi, du point de vue de la mixité sociale, la France n'est classée qu'en trentième position dans l'ensemble des 65 pays ayant participé à l'enquête PISA.

(1) Le rôle de la carte scolaire et de ceux qui la mettent en œuvre sera analysé dans le III de la présente partie.

(2) OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, 2013, p. 109.

L'étude de Pluricité et Sémaphores confirme d'ailleurs, sur le plan local, cette tendance à la spécialisation sociale des établissements français. Dans les agglomérations de Lille et de Nancy, en effet, les collèges et les lycées se répartissent principalement entre structures favorisées et défavorisées, en raison de la faiblesse du nombre de celles qui sont mixtes. La mixité sociale n'est donc pas la norme dans les communes concernées puisque, selon les auteurs de l'étude, on dénombre, dans le périmètre de l'enquête, 49 établissements en situation défavorisée, 32 établissements en situation favorisée et 22 en situation mixte ⁽¹⁾.

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS FAVORISÉS, MIXTES OU DÉFAVORISÉS DE QUELQUES PAYS MEMBRES DE L'OCDE



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves, toutes catégories confondues, dans les établissements mixtes.
 Source : OCDE, d'après la figure II. 5. 7 des Résultats du PISA 2009 : surmonter le milieu social, volume II, 2011, p. 97.

(1) Cf. l'étude annexée au présent rapport. Dans cette étude, les établissements présentant une situation favorisée ont tous en commun d'avoir une part d'élèves très favorisés supérieure à celle repérée pour l'ensemble des établissements de l'agglomération. Les établissements en situation mixte présentent des situations sociales plus équilibrées, proches de celle de la répartition moyenne des élèves des établissements de l'agglomération. Enfin, les établissements en situation défavorisée présentent une part d'élèves de catégorie défavorisée, voire intermédiaire, supérieure à celle repérée pour l'ensemble des établissements étudiés.

- ***Des différences d'environnement marquées selon l'origine sociale, surtout au collège***

Toutes les études disponibles indiquent que les établissements scolaires de notre pays se caractérisent par un niveau élevé de ségrégation sociale, quelle que soit la catégorie d'élèves concernée – élèves défavorisés ou très favorisés selon la typologie employée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale – et quel que soit l'indicateur retenu pour évaluer l'intensité du phénomène : répartition en pourcentage des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves ; indice de « dissimilarité », qui représente la proportion de tel groupe d'élèves qu'il faudrait changer d'établissement pour obtenir une répartition égale de ces élèves entre les établissements ; indice d'exposition qui mesure le degré de contact entre les élèves de deux groupes (par exemple, les très favorisés et tous les autres), etc.

Dans un rapport publié pour le compte du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), les économistes Son Thierry Ly et Arnaud Riegert ont ainsi établi que, sur l'ensemble des collèges et des lycées publics et privés sous contrat d'association, les élèves très favorisés ou « CSP + » ⁽¹⁾ comptent, en moyenne, dans leur classe, deux fois plus de camarades également d'origine aisée que les autres élèves ⁽²⁾.

Le meilleur niveau d'étude de la ségrégation sociale en milieu scolaire reste le collège, et ce pour deux raisons essentielles.

D'une part, la « base élèves 1^{er} degré » de l'éducation nationale, qui contient l'ensemble des données à caractère personnel des écoliers, ne dispose d'aucune donnée sur les PCS de leurs parents, rendant ainsi impossible la mesure, par la DEPP, de la mixité sociale dans les écoles élémentaires ou maternelles.

D'autre part, la mesure de la mixité sociale dans les lycées est en partie faussée par deux phénomènes. D'abord, il existe un premier niveau de ségrégation entre les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique. 96,7 % des premiers établissements accueillent en effet majoritairement des élèves défavorisés, c'est-à-dire, pour l'essentiel, des enfants d'ouvriers et d'inactifs. Cette voie de formation est donc « ultra-ségréguee », la mixité sociale y étant quasiment absente. Aux effets de distorsion de cette ségrégation produite par l'orientation et l'offre de formation s'ajoutent ceux d'un second phénomène, qui tient au caractère très étendu des secteurs de recrutement des lycées, en particulier par rapport à ceux des collèges. Or ce lien moins étroit entre les lycées et les territoires peut compliquer la mesure de la mixité, ce qui n'est pas le cas pour les collèges, qui assurent un maillage très fin des zones urbaines.

(1) *Dont un parent est chef d'entreprise de plus de dix salariés, cadre d'entreprise ou de la fonction publique, enseignant ou exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique.*

(2) *Les résultats de cette étude, y compris en ce qui concerne les variations académiques, départementales et communales de la ségrégation, sont synthétisés dans l'annexe n° 1 du présent rapport.*

Si l'on se penche donc sur la situation des collèges, celle-ci présente deux caractéristiques essentielles :

– une composition sociale extrêmement différenciée selon les établissements. Les travaux de Son Thierry Ly et d'Arnaud Riegert indiquent ainsi que 10 % des élèves de troisième enfants d'ouvriers, d'inactifs et d'ouvriers et employés retraités comptent, dans leur établissement, 63 % ou plus d'élèves également défavorisés et 5 % de ces élèves en comptent 71 % ou plus ⁽¹⁾ ;

– des écarts de recrutement de grande ampleur entre les établissements publics et privés. Dans le public, les enfants issus de milieux populaires représentent 40 % des collégiens et les enfants de parents très favorisés 19 %. Dans le privé, ces mêmes élèves de milieu aisé représentent 36 % des collégiens, tandis qu'on y compte moitié moins de collégiens d'origine défavorisée par rapport aux collèges publics.

- ***Une ségrégation qui pèse sur les résultats des élèves défavorisés***

Sur le plan pédagogique, la forte segmentation sociale de l'enseignement scolaire constitue une mauvaise nouvelle pour ses élèves. En effet, plus une école est ségréguée, plus les performances de ses élèves défavorisés sont faibles.

Ce lien de cause à effet est attesté par les données de l'enquête PISA de l'OCDE, qui indiquent que le statut économique, social et culturel de *l'effectif d'élèves* a nettement plus d'impact sur la variation de la performance que le *profil individuel* des élèves. C'est pourquoi, selon l'OCDE, « *dans l'ensemble, les élèves qui fréquentent un établissement dont l'effectif d'élèves est relativement défavorisé obtiennent des scores inférieurs à leur score théorique calculé sur la base de leur milieu socio-économique individuel* » ⁽²⁾.

Les élèves de milieux défavorisés sont donc doublement pénalisés. En effet, par rapport aux autres enfants, ils ont peu de chances d'être scolarisés dans des établissements socialement mixtes ou favorisés (*cf.* le graphique *supra*), et plus de chances, de ce fait, d'obtenir de mauvais résultats, l'impact de leur milieu familial étant accentué par la composition socioéconomique généralement défavorisée de leur établissement.

Or, en France, l'écart entre la performance observée et la performance théorique – calculée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel – des élèves défavorisés fréquentant des établissements défavorisés est particulièrement élevé, soit 113 points, ce qui représente le double de la moyenne

(1) *Cf. la synthèse de cette recherche et les tableaux de la DEPP figurant dans l'annexe n° 1 du présent rapport.*

(2) *OCDE, Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, volume II, Éditions OCDE, 2011, p. 95.*

de l'OCDE ⁽¹⁾. L'effet « établissement ségrégué » sur les résultats des élèves défavorisés est donc considérable dans notre pays, puisqu'il serait, selon Pauline Musset, analyste à la direction de l'éducation de cette organisation, équivalent, en moyenne, à celui qui résulterait de deux ou trois années de retard scolaire.

Quant à l'impact pédagogique de la ségrégation, il s'explique par le fait que les établissements qui concentrent de plus fortes proportions d'élèves défavorisés ont, selon l'OCDE, « *plus de risques de connaître tout un ensemble de problèmes sociaux et économiques pouvant freiner l'apprentissage* » – par exemple, des niveaux de chômage plus élevés, des revenus plus faibles et une plus forte proportion de femmes seules parmi les parents d'élèves – et peuvent avoir « *un environnement émotionnel chargé, avec une plus forte proportion d'élèves anxieux, en colère ou vulnérables et des parents qui peuvent être moins en mesure d'offrir un environnement stable et confortable à leurs enfants* » ⁽²⁾.

Aucune étude nationale ne permet de quantifier ce type d'impact dans l'ensemble des établissements français, mais certaines recherches ont permis de mettre en lumière les effets pédagogiques qui peuvent être liés aux variations du profil social du collège fréquenté.

Ainsi, l'étude du géographe Jean-Christophe François, dont les résultats sont repris dans le tableau ci-après, indique que, dans les collèges parisiens et ceux des départements voisins (Hauts-de-Seine, Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne), les effets, sur les résultats au brevet, de la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève et du type social de l'établissement fréquenté ont des ordres de grandeur similaires. À titre d'illustration, la proportion des élèves obtenant une note à la session 2010 du brevet supérieure à la médiane est de « *65 % chez les élèves de milieu social favorisé fréquentant un établissement moyennement défavorisé, et cette proportion descend à 45 % si l'on considère les élèves fréquentant les établissements de même profil mais issus d'une catégorie sociale moyenne et à 47 % pour les élèves de la même catégorie favorisée mais fréquentant un établissement plus défavorisé* » ⁽³⁾.

(1) Idem, figure II.5.7, p. 97.

(2) Équité et qualité dans l'éducation, rapport précité, p. 110.

(3) Jean-Christophe François, Zoé Boullaran, Henry Ciesielski, Hélène Mahtian et Lena Sanders, « Mobilité géographique et réussite au brevet des collèges dans l'agglomération parisienne », in Guillaume Courty (direction), La mobilité dans le système scolaire, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2015.

PROPORTION DES ÉLÈVES OBTENANT UNE NOTE AU BREVET SUPÉRIEURE À LA MÉDIANE DANS L'AGGLOMÉRATION PARISIENNE

(en %)

Type social du collège	Origine sociale de l'élève		
	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
Très favorisé	87	74	58
Moyen favorisé	76	59	42
Moyen défavorisé	65	45	30
Très défavorisé	47	31,5	22

Nota : données recueillies à partir de la base « Brevet » de l'année 2010.

Les regroupements des CSP des parents d'élèves effectués par les auteurs sont les suivants : *origine favorisée* pour les chefs d'entreprise, professions libérales, cadres de la fonction publique, ingénieurs, cadres commerciaux ; *moyenne* pour les artisans, commerçants, professeurs des écoles, professions intermédiaires de la santé, de la fonction publique, de l'entreprise, techniciens, agents de maîtrise ; *défavorisée* pour les agents de service de la fonction publique, les personnels de service à la personne, les ouvriers qualifiés et non qualifiés, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé.

Dans les 53 *collèges très favorisés*, les enfants des catégories sociales supérieures sont sur-représentés, dépassant 60 % des effectifs scolarisés. Au sein des 225 *collèges moyens favorisés*, les catégories sociales supérieures sont bien représentées, tandis les enfants de commerçants connaissent leur plus forte proportion et que les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont sous-représentés. Dans les 160 *collèges moyens défavorisés*, les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont largement représentés, tandis que la proportion d'enfants d'employés est plus forte que dans les établissements très défavorisés et que les enfants de catégories sociales supérieures sont peu présents. Enfin, les 149 *collèges très défavorisés* connaissent une sur-représentation des enfants d'ouvriers ou d'inactifs, qui regroupent plus de 50 % des effectifs scolarisés.

Source : Jean-Christophe François, Zoé Boularan, Henry Ciesielski, Hélène Mathian et Lena Sanders, dans « Mobilité géographique et réussite au brevet dans l'agglomération parisienne » in La mobilité dans le système scolaire, éditions Guillaume Courty, Presses universitaires de Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2015.

2. Des facteurs de ségrégation nombreux et puissants

La ségrégation sociale observée à l'école est le résultat de plusieurs processus, qui peuvent se cumuler et sont liés à l'urbanisme, à l'histoire du système scolaire et aux stratégies familiales.

a. Le contexte territorial et familial

Les causes de l'absence de mixité sociale à l'école sont multiples, mais la ségrégation résidentielle y est pour beaucoup, ses effets étant amplifiés par les stratégies parentales de scolarisation. En effet, la ségrégation sociale à l'école est, dans une large mesure, le reflet de la ségrégation urbaine, mais elle est renforcée par la « *sélectivité* » des choix scolaires des classes supérieures ⁽¹⁾.

i. La ségrégation socio-spatiale

Le principal facteur de ségrégation sociale des établissements scolaires est la ségrégation résidentielle : l'école « ghetto » est, d'abord et avant tout, le résultat de la distribution inégale, dans l'espace urbain, de la population ⁽²⁾.

(1) Marco Oberti, L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, p. 266.

(2) Voir notamment Éric Maurin, Le ghetto français, enquête sur le séparatisme français, Paris, Le Seuil, 2004.

Or, ainsi que le fait remarquer le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), la tendance à la « *polarisation des espaces résidentiels* » semble augmenter, en France, comme dans un grand nombre de pays urbanisés ⁽¹⁾. Cette poussée ségrégative s'explique par plusieurs phénomènes, dont la hausse des prix du logement, qui a notamment conduit à la « gentrification » des quartiers populaires de centre-ville par l'installation des couches sociales aisées.

En conséquence, comme l'ont souligné Mme Agnès van Zanten et M. Jean-Pierre Obin dans leur travail sur la carte scolaire, on trouve dans les zones urbaines, comme en région parisienne, « *la plus forte homogénéité sociale* », à la fois dans les quartiers les plus riches et plus pauvres ⁽²⁾. Ce phénomène est encore plus accentué dans les grandes métropoles, qui se caractérisent par leur capacité à produire de la ségrégation à des niveaux qu'on ne retrouve pas dans d'autres centres urbains. Le sociologue Marco Oberti a illustré cette spécificité en prenant l'exemple de Paris et de l'Île-de-France où il faudrait, pour obtenir une mixité sociale parfaite dans les collèges, que 70 % des élèves de parents ouvriers non qualifiés ou de parents cadres supérieurs changent d'établissement.

Aussi, plus la ségrégation résidentielle est marquée, plus les établissements scolaires sont ségrégués. L'exemple cité devant les rapporteurs par la directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, Mme Catherine Moisan, qui est repris dans l'encadré ci-après, permet d'illustrer ce constat à propos des collèges.

De la ségrégation résidentielle à la ségrégation des collèges : l'exemple des Yvelines

Dans le département des Yvelines, l'un des plus ségrégués, 20 kilomètres séparent les communes – à la sociologie fortement différenciée – du Vésinet (où le revenu médian par unité de consommation est de plus de 40 000 euros par an) et de Trappes (où ce revenu est inférieur à 14 000 euros par an).

Les collèges de ces deux communes ont donc une composition sociale très différente : la première comprend trois collèges – un privé et deux publics – qui scolarisent majoritairement des élèves très favorisés et la seconde trois collèges publics qui accueillent moins de 5 % d'élèves dont les parents sont issus de catégories socioprofessionnelles très favorisées.

Les travaux de l'École d'économie de Paris, menés au plan national et en Île-de-France, confirment la prépondérance du facteur résidentiel dans la ségrégation sociale au collège et au lycée. En effet, celle-ci résulte de la ségrégation sociale entre communes mais aussi de la ségrégation entre quartiers d'une même commune. À titre d'exemple, la ségrégation sociale entre communes de scolarisation explique 62 % de la ségrégation sociale totale entre les classes de collège de l'Île-de-France, et la ségrégation entre collèges d'une même commune

(1) La mixité sociale à l'école, *rapport précité*, p. 2.

(2) La carte scolaire, *ouvrage précité*, p. 80.

– qui résulte en partie des différences sociologiques entre centre-ville et périphérie – explique 24 % de cette ségrégation totale ⁽¹⁾.

L'importance du facteur urbain s'explique également par le fait que les zones très peuplées sont aussi celles qui accueillent le plus grand nombre de collèges. Or, d'après les recherches effectuées au niveau national par les économistes Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, si les collèges des départements à faible densité de population, qui recrutent sur un rayon de plus de dix kilomètres, regroupent dans un même lieu des élèves d'origine sociale différente, ce qui est favorable à la mixité sociale, à l'inverse, la multiplication du nombre de ces établissements dans les zones urbaines augmente la ségrégation : les collèges, dans un tel contexte, « reflètent plus précisément la ségrégation résidentielle, et [...] il s'installe une situation de concurrence qui fait émerger des collèges "souhaités" et des collèges "évités" » ⁽²⁾. C'est pourquoi, du fait du grand nombre de communes qui n'accueillent qu'un ou deux collèges, la ségrégation sociale inter-établissements n'est générée, au final, que par un petit nombre – environ 1 300 – de villes, vingt d'entre elles se distinguant par une segmentation sociale particulièrement forte ⁽³⁾.

ii. Une volonté d'entre-soi culturel et social chez certaines familles

En plus de la ségrégation résidentielle, il existe, au sein même de l'école, des dynamiques ségrégatives qui sont impulsées par les parents d'élèves.

Elles sont surtout visibles au collège car, aux yeux des familles, les enjeux, en termes de réussite scolaire, d'orientation vers des études longues et de confrontation sociale avec les enfants issus d'autres milieux, y semblent plus importants qu'au primaire – où la proximité de l'institution scolaire suscite la confiance des parents – et qu'au lycée dans lequel un tri social a déjà été effectué en amont, à la fin de la troisième, par la procédure d'orientation.

Les familles adoptent, à cette occasion, deux types de logiques :

– des logiques positives – que le géographe Jean-Christophe François appelle « *logiques de placement* » – qui comprennent le recours traditionnel à l'enseignement privé, notamment par la bourgeoisie catholique, ou qui sont motivées par une vision, sur le long terme, du parcours de l'enfant, les parents faisant le choix de l'excellence dès la maternelle. C'est parmi les catégories sociales supérieures que l'on retrouve ce second cas de figure, avec un grand nombre de parents qui cherchent à maximiser les résultats scolaires de leurs

(1) Son Thierry Ly, Éric Maurin et Arnaud Riegert, La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements, rapport de l'Institut des politiques publiques n° 4, juin 2014, p. 30.

(2) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité, p. 20.

(3) Cf. les chiffres détaillés repris dans l'annexe n° 1 du présent rapport.

enfants et qui sont « *les plus à même de le faire en raison de leurs ressources économiques, culturelles et sociales* »⁽¹⁾ ;

– des logiques négatives ou logiques d'évitement, motivées par la composition sociale ou ethnique des établissements, par un sentiment d'insécurité ou par l'insatisfaction à l'égard de l'offre scolaire publique locale.

Ces deux logiques peuvent coïncider dans un type de rapport à l'école que le sociologue Marco Oberti a qualifié de « *logique de performance* » et qui caractériserait les parents « *les plus stratèges et plus aguerris* », leur objectif étant de trouver la « bonne école » qui est « *à la fois une école performante sur le plan scolaire (niveau, nombre de langues et d'options, enseignants, résultats au brevet, etc.) mais aussi "bien fréquentée"* »⁽²⁾.

Or, dans ces logiques, la recherche de l'entre-soi prend une large place et entraîne l'évitement de certaines catégories d'élèves, en particulier ceux de milieu populaire ou d'origine immigrée. Plusieurs raisons expliqueraient ce phénomène, notamment le fait, selon Mme Agnès van Zanten et M. Jean-Pierre Obin, que ces enfants sont vus « *comme un obstacle à une meilleure réussite dans les classes et les établissements en raison de leurs difficultés scolaires, qui ralentiraient le rythme et focaliseraient l'attention des enseignants* ». En outre, les parents savent que les établissements ségrégués sont des lieux potentiels de conflits plus importants entre les élèves et que la gestion de la discipline, dans les situations les plus difficiles, peut prendre le pas sur le travail pédagogique. Par conséquent, ils chercheront à éviter les enfants « *considérés comme des élèves indisciplinés, voire violents* »⁽³⁾.

Cette focalisation sur la composition sociale – et ethnique, celle-ci étant toutefois rarement avouée – des établissements serait surtout le fait des parents des classes moyennes et supérieures les mieux dotées car ils seraient les plus sensibles aux effets négatifs de la fréquentation d'élèves jugés indésirables dans le cadre scolaire : ils opteraient ainsi pour un « *entre-soi social et culturel radical* », afin de permettre à leurs enfants de « *grandir entre pairs* » selon l'expression des sociologues Georges Felouzis et Joëlle Perroton⁽⁴⁾.

Pour y parvenir, ces parents peuvent mettre en œuvre quatre stratégies, qui reposent toutes sur la mobilité entre les établissements ou les espaces résidentiels :

– l'inscription dans l'enseignement privé, dont le choix, chez les chefs d'entreprise et les membres des professions libérales, traduit très souvent, selon Mme Agnès van Zanten et M. Jean-Pierre Obin, « *la recherche d'un entre-soi de*

(1) Georges Felouzis, Christian Maroy et Agnès van Zanten, Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation, Paris, PUF, 2013, p. 84.

(2) L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire, ouvrage précité, p. 233.

(3) La carte scolaire, ouvrage précité, pp. 110-111.

(4) Les marchés scolaires, ouvrage précité, p. 91.

classe, les enfants de milieux populaires, surtout ceux issus de l'immigration, y étant beaucoup moins nombreux que dans l'enseignement public »⁽¹⁾ ;

– le rapprochement résidentiel des meilleurs établissements publics, afin de garantir, selon les mêmes auteurs, à travers la « *double clôture résidentielle et scolaire* », l'entre-soi de classe⁽²⁾ ;

– la scolarisation dans un collège situé en dehors de la ville de résidence, un choix qui est fréquent dans les communes populaires. Ainsi, le sociologue Marco Oberti a montré, il y a dix ans, qu'à Gennevilliers, Nanterre, Villeneuve-la-Garenne et Colombes, où le secteur privé est faible, près de la moitié des enfants de 12-15 ans des cadres et professions intellectuelles y résidant étaient scolarisés en dehors de la commune⁽³⁾ ;

– le recours au jeu, infini et subtil, des demandes de dérogation pour entrer dans un établissement hors secteur, qui est parfaitement maîtrisé par les familles très favorisées. L'étude de Pluricité et Sémaphores permet d'étayer ce constat : dans des agglomérations où 46 % (Nancy) et 35 % (Lille) des collégiens sont scolarisés hors secteur, ce sont bien les catégories les plus aisées qui créent les flux de déplacement des établissements évités vers les collèges attractifs⁽⁴⁾.

Les classes moyennes seraient, quant à elles, piégées par ce que le sociologue Marco Oberti appelle « *l'injonction de la mixité* », postulée, d'une part, par les politiques de diversification de l'habitat et, d'autre part, par la carte scolaire. Leur accès aux espaces résidentiels et scolaires les plus sélectifs est en outre rendu difficile, voire impossible, par l'évolution des prix du logement. La frange la moins favorisée, qui réside dans les espaces populaires, n'a le choix qu'entre la cohabitation – qui peut être vécue comme subie – avec les couches sociales précaires ou le départ vers le périurbain. Dans les espaces mixtes, en revanche, les catégories sociales intermédiaires peuvent valoriser le choix de l'établissement public du secteur et se conformer aux prescriptions de la sectorisation, mais le collège fait alors l'objet d'une vigilance des parents, « *prêts à réagir au moindre problème* ». Il suffit toutefois que les équilibres, en matière d'habitat ou de contexte scolaire, qui ont poussé ces catégories à faire le choix de l'établissement mixte du quartier, soient modifiés pour que cette stratégie soit remise en question⁽⁵⁾.

(1) La carte scolaire, p. 78.

(2) La carte scolaire, p. 79.

(3) Marco Oberti, « *Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales* », Sociétés contemporaines n° 59-60 (2005), p. 26.

(4) Voir l'étude annexée au présent rapport. L'analyse du phénomène des dérogations est présentée dans le B du II de la première partie du présent rapport, ainsi que dans l'annexe 2 sur le Bilan de la réforme de la carte scolaire de 2007.

(5) L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire, ouvrage précité, pp. 245 et 247. La situation des classes populaires sera évoquée dans les développements consacrés au fonctionnement de la carte scolaire.

Il ne faudrait cependant pas conclure des développements qui précèdent que la recherche de l'entre-soi serait l'apanage exclusif des seules catégories aisées. Il existe en effet une variante communautaire de ce phénomène, qui semble toutefois peu répandue. L'analyse, par les inspections générales de l'éducation nationale, de la mise en œuvre, à la rentrée scolaire 2007, de l'assouplissement de la carte scolaire a ainsi mis en évidence l'existence de certaines dérogations ayant pour objet la préservation d'un entre-soi non plus social mais ethnique. Les responsables académiques de certains départements ont ainsi signalé aux inspecteurs généraux les cas – qui restent rares – de « *familles gitanes cherchant à se regrouper quand la sectorisation les avait séparées du gros de leur communauté, ou encore le cas d'élèves d'origines juive, maghrébine, africaine, ou encore métropolitaine dans une académie d'outre-mer, souhaitant se regrouper sur un collège ou un lycée particulier* »⁽¹⁾.

b. L'influence du système scolaire

i. Une pratique ancienne du séparatisme scolaire en France

Ces logiques ségrégatives n'ont rien d'étonnant dans la mesure où elles constituent une réaction, aussi puissante que masquée, à la mise en place, en 1963, du collège d'enseignement secondaire (CES), puis, à partir de la loi « Haby » du 11 juillet 1975, du collège unique, qui a tenté de mettre fin au séparatisme scolaire de la Troisième République, en permettant la scolarisation, dans le premier cycle du secondaire, des enfants issus de toutes les couches sociales.

Ainsi que l'a rappelé le sociologue Choukri Ben Ayed, à l'origine, le modèle scolaire républicain « *n'était pas celui de la mixité sociale mais du dualisme scolaire* », avec, d'un côté, l'école communale, celle du peuple, et, de l'autre, l'enseignement secondaire, réservé à l'élite⁽²⁾.

Il est vrai aussi que ce séparatisme n'avait rien d'exceptionnel puisque, dans la période qui précède la Seconde guerre mondiale, la ségrégation scolaire représentait, dans les pays européens, « *une évidence non contestée* », la grande majorité des systèmes éducatifs étant de fait construits sur une logique « *d'ordres scolaires distincts et clairement cloisonnés* »⁽³⁾.

Aujourd'hui encore, malgré la création d'un collège qui se veut « pour tous », ce séparatisme perdure, sous une forme, certes, beaucoup plus atténuée. En effet, comme l'a relevé un rapport de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, la réponse traditionnelle apportée par le collège aux élèves en grande

(1) *Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale, Les nouvelles dispositions de la carte scolaire, rapport n° 2007-094, novembre 2007, p. 13.*

(2) *Choukri Ben Ayed, La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, Paris Armand Colin, 2015, pp. 11 et 14.*

(3) « *Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats* », article précité, p. 461.

difficulté et d'origine sociale modeste est de les affecter à des structures ou des filières particulières ⁽¹⁾.

À titre d'exemple, le module de découverte professionnelle de six heures, qui consistait à envoyer, chaque semaine, pendant quelques heures, des collégiens de troisième en lycée professionnel et que la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a supprimé, était une option majoritairement choisie par des enfants d'ouvriers ou d'employés. De la même façon, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui constituent, encore aujourd'hui, un sous-ensemble du collège, disposant d'un directeur et d'un corps enseignant particuliers, accueillent, dès la sixième, des élèves au profil fortement typé : plus de 70 % d'entre eux appartiennent à une catégorie sociale défavorisée, 40 % ont une mère non diplômée et plus de 80 % ont redoublé leur CP ⁽²⁾.

Cette ségrégation institutionnelle, qui se traduit par des filières clairement séparées, ne concerne toutefois qu'un petit nombre de collégiens – ainsi, en 2014, seuls 91 700 d'entre eux étaient scolarisés dans une SEGPA –, ce qui conduit à souligner, dans la mise à l'écart ou – inversement – le regroupement de certains élèves, la contribution décisive des stratégies familiales de scolarisation (par le choix des options notamment) et des politiques de constitution des classes.

ii. Un système d'enseignement dual, marqué par un embourgeoisement croissant du secteur privé

- ***Une cohabitation entre l'enseignement public et privé qui avantage le second***

Ainsi que le relèvent les inspections générales de l'éducation nationale, la France « *permet un choix entre une école privée subventionnée, proposant la même offre d'enseignement que l'école publique et totalement libre des modalités de recrutement de ses élèves, et une école publique relevant d'un régime de carte scolaire* », ce qui confère à ce système dual une réelle spécificité ⁽³⁾.

Ce régime de libre choix constitue l'un des aspects de la liberté de l'enseignement, qui a été érigée, par le Conseil constitutionnel, en principe fondamental reconnu par les lois de la République, ce qui lui donne une valeur constitutionnelle ⁽⁴⁾.

(1) Un socle pour consolider le collège unique, *rapport d'information n° 2446 présenté par M. Jacques Gasperrin, 7 avril 2010, p. 19 (Assemblée nationale – XIII^e législature)*.

(2) Avis n° 2261 tome IV *présenté par Mme Sylvie Tolmont sur les crédits pour l'enseignement scolaire du projet de loi de finances pour 2015, 9 octobre 2014, p. 17 (Assemblée nationale – XIV^e législature)*.

(3) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, *rapport précité, p. 7*.

(4) *Décision n° 77-87 DC du 23 novembre 1977. Issus des grandes lois de la Troisième République, ces principes ont été réaffirmés par le Préambule de la Constitution de 1946, la Constitution de 1958 leur ayant conféré une valeur constitutionnelle.*

L'État a cherché à le réguler avec la loi « Debré » du 31 décembre 1959 en prévoyant que les établissements d'enseignement privé, qui remplissent certaines conditions, peuvent souscrire, avec lui, un contrat d'association qui doit répondre à un « *besoin scolaire reconnu* » (article L. 442-5 du code de l'éducation).

Or ce critère, comme l'ont observé Mme Agnès van Zanten et M. Jean-Pierre Obin, qui était alors en phase avec des choix scolaires motivés par des convictions religieuses, s'est avéré inadapté dès lors que les établissements privés, « *changeant de fonction, se constituent en recours face aux défaillances réelles ou supposées de l'enseignement public* »⁽¹⁾.

Le Conseil constitutionnel a, en quelque sorte, entériné cette évolution en considérant, dans une décision rendue en 1985, que le critère du « *besoin scolaire reconnu* » doit être combiné avec d'autres éléments d'appréciation, en particulier la demande des familles. En effet, si « *l'appréciation de ce besoin peut reposer en partie sur une évaluation quantitative des besoins de formation* », il résulte de la combinaison de cette disposition avec d'autres principes posés par la loi « Debré » que « *le "besoin scolaire reconnu" comprend des éléments quantitatifs et des éléments qualitatifs tels que la demande des familles et le caractère propre de l'établissement d'enseignement* »⁽²⁾.

Le « verrou » du besoin scolaire reconnu ayant perdu une grande partie de sa force, il est devenu plus facile, pour les familles, de déployer leurs stratégies de scolarisation recourant à l'enseignement privé, ce qui donne à celui-ci un avantage concurrentiel par rapport au secteur public. En effet, alors que ce dernier est réputé dispenser, devant des élèves qu'il ne choisit pas, un enseignement peu personnalisé, les établissements privés peuvent faire valoir deux atouts majeurs : leur capacité à proposer du « sur-mesure », en accordant plus d'attention aux conditions d'accueil des élèves et à leur suivi, et leur aptitude à sélectionner leurs effectifs, ce qui les rend plus à même de satisfaire la demande de performance scolaire et d'entre-soi social de certains parents.

- ***Au-delà des apparences, un recours massif à l'enseignement privé***

En chiffres bruts, les parts respectives de l'enseignement public et privé dans le secondaire n'ont pas connu de grands bouleversements. Certes, celle du privé a augmenté entre 2000 et 2009, mais de 1,2 point seulement, les années 2009 à 2014 étant caractérisées par une très grande stabilité.

(1) La carte scolaire, ouvrage précité, p. 83.

(2) Décision n° 84-185 DC du 18 janvier 1985 (considérant 21). Les autres principes sont : le droit à l'instruction et à la formation dans le respect de toutes les croyances garanti par l'État (art. L. 141-2 du code de l'éducation), le respect de la liberté d'enseignement (art. L. 151-1), le caractère propre de l'établissement, la liberté de conscience et l'égal accès de tous les enfants aux établissements d'enseignement privé (art. L. 442-1).

Cependant, année après année, les effectifs de l'enseignement catholique, selon les données communiquées par son secrétariat général pour les années 2006-2014, ne cessent de croître, cette augmentation étant relativement régulière et s'établissant autour de 7 000 élèves de plus par an. Cette évolution est surtout portée par les collèges de ce réseau (+ 32 840 élèves sur la période), le premier degré connaissant, de son côté, une baisse de ses effectifs. La tendance à la hausse a d'ailleurs été particulièrement marquée dans les collèges lors des quatre années qui ont suivi l'assouplissement de la carte scolaire (+ 5 000 élèves en 2008, + 5 500 en 2009, + 10 800 en 2010 et + 6 000 en 2011).

Au total, dans le second degré, à la rentrée 2014, l'enseignement privé accueillait 21,1 % des élèves, soit tout de même un peu plus d'un élève sur cinq. En outre, sa part en sixième est en hausse. Comme le relèvent les statisticiens de la DEPP, pour ce niveau, « *le nombre d'élèves augmente dans le privé alors qu'il diminue dans le public* ». Ainsi, l'année dernière, le premier a gagné près de 500 élèves, le second en a perdu plus de 6 000, des évolutions divergentes qui « *s'inscrivent dans la continuité d'une tendance qui est à l'œuvre depuis au moins dix ans* »⁽¹⁾.

Le poids réel de l'enseignement privé dans les stratégies parentales de scolarisation est, de surcroît, bien supérieur à ce que laissent supposer ces « photographies » des rentrées scolaires. La directrice de la DEPP, Mme Catherine Moisan, indique en effet que 38 % des élèves du secondaire ont été scolarisés à un moment ou à un autre dans le privé, dont 26 % dans les collèges privés. Des chercheurs, Gabriel Langouët et Alain Léger, ont même estimé, en 1997, en prenant pour unité de calcul, dans six académies⁽²⁾, non pas l'élève, mais l'ensemble de la fratrie, que près d'une famille sur deux a eu recours, au moins une fois, à l'enseignement privé durant l'ensemble de la scolarité d'au moins l'un de ses enfants⁽³⁾.

Or ce recours massif à l'enseignement privé est de plus en plus souvent le fait des milieux très favorisés, ce qui tend à renforcer les logiques ségrégatives négatives qui affectent les établissements publics, et singulièrement les collèges.

- ***Un recours de plus en plus fréquent pour les familles favorisées***

Le secteur privé ne constitue pas un ensemble uniforme en termes de composition sociale : la caricature qui est souvent faite à ce sujet ne reflète pas les nuances qui peuvent être observées d'une académie à l'autre. À titre d'exemple, c'est en Île-de-France que l'on constate des différences sociales maximales entre les élèves du public et du privé, tandis qu'elles sont très faibles pour l'académie de Rennes, où la part d'élèves du privé équivaut à celle du public, et pour celle de

(1) Evelyne Blanché, Paul-Olivier Gasq et Mustapha Touahir, « *Les élèves du second degré : toujours plus de passages en seconde GT à la rentrée 2014* », Note d'information n° 42 de la DEPP, décembre 2014.

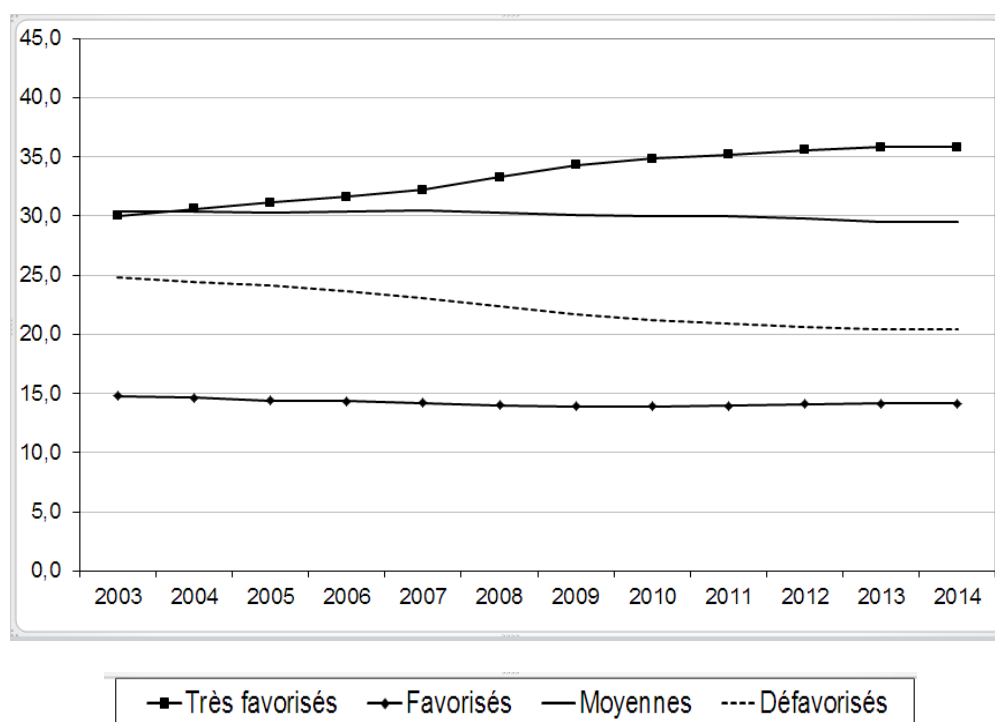
(2) Reims, Paris-Créteil-Versailles et Nantes.

(3) La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, ouvrage précité, p. 93.

Besançon. L'académie de Lille, quant à elle, présente une situation inédite, car au-delà de la distinction public/privé, la ségrégation sociale est plus marquée entre collèges privés, certains étant très « favorisés » et d'autres très « défavorisés » ⁽¹⁾.

Il n'en reste pas moins qu'entre 2003 et 2014, comme le montre le graphique ci-dessous, la proportion d'enfants issus de milieux très favorisés a sensiblement augmenté dans l'enseignement privé du second degré alors que la part des élèves défavorisés a sensiblement diminué.

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES (CSP) DES PARENTS D'ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ



Source : DEPP.

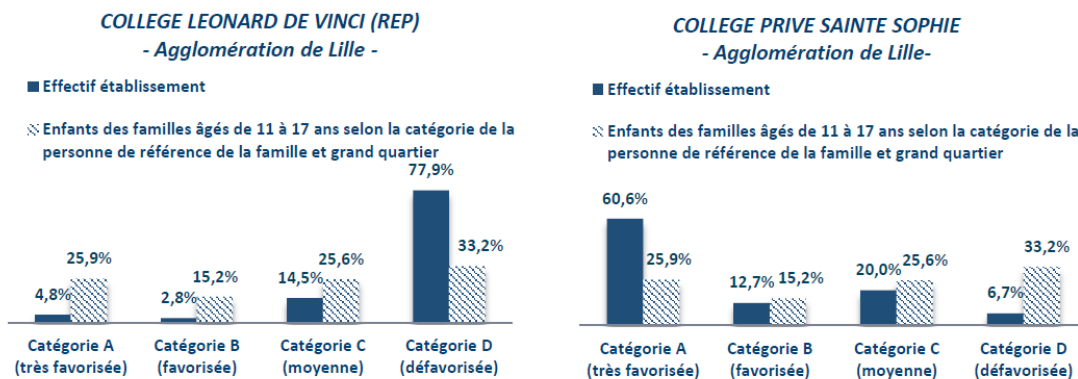
Le graphique ci-dessus permet de montrer, en outre, que l'assouplissement de la carte scolaire décidé en 2007 semble avoir accéléré l'embourgeoisement du recrutement de l'enseignement privé, un phénomène, qui pour les inspections générales de l'éducation nationale, peut être relié à celui de la recherche de l'entre-soi. En effet, au niveau du collège, le choix des parents très favorisés en faveur de l'enseignement privé « peut représenter pour certains une volonté "d'entre soi" avec toutes les nuances que cela peut recouvrir, d'un "entre soi" social à un "entre soi" culturel, d'un "entre soi" fantasmé à un "entre soi" réel, sans oublier ce qui peut apparaître comme un "entre soi" scolaire, avec une identique adhésion à des valeurs proclamées de l'école et leur importance pour une bonne insertion sociale » ⁽²⁾.

(1) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Géographie de l'école 2014, n° 11, juin 2014, p. 44.

(2) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport précité, p. 53.

Le sociologue Pierre Merle a estimé que cette évolution, qui offre un contraste marqué avec celle du recrutement, de plus en plus populaire, de certains établissements publics, conduit à une dualisation sociale des établissements publics et privés. L'étude de Pluricité et Sémaphores permet de confirmer ce phénomène, grâce à la comparaison de la structure sociale des collèges privés et publics implantés dans un même grand quartier au sens de l'INSEE, la situation des premiers étant toujours plus favorisée que la sociologie des enfants âgés de 11 à 17 ans qui résident dans cette unité urbaine. Le graphique ci-dessous, qui met en regard un collège « REP » – éducation prioritaire – et un collège privé, tous deux situés dans un quartier socialement mixte, en est l'illustration frappante.

COMPARAISON DE STRUCTURE SOCIALE ENTRE UN ÉTABLISSEMENT PUBLIC DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE (REP) ET UN ÉTABLISSEMENT PRIVÉ IMPLANTÉS DANS LE MÊME GRAND QUARTIER



Source : Étude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement de deux agglomérations réalisée par les prestataires Pluricité et Sémaphores.

Nota : le nom des établissements a été changé.

Cependant, il ne faudrait pas croire que le recrutement des établissements privés, surtout depuis les mesures d'assouplissement de la carte scolaire de 2007, serait à sens unique d'un point de vue social. En effet, outre le fait que l'enseignement catholique a toujours accordé une grande attention à la scolarisation des publics fragiles, ce que traduisent ses nombreuses implantations dans les quartiers dits « sensibles », sa présence peut aussi offrir une nouvelle liberté à certaines familles issues de l'immigration. À cet égard, le bilan de la réforme de 2007 établi par les inspections générales de l'éducation nationale a permis de montrer que le choix, par les parents concernés, de l'enseignement privé leur donne la possibilité « d'échapper à un environnement communautaire trop pesant et qu'ils considèrent comme pouvant limiter les chances de succès de leurs enfants »⁽¹⁾.

(1) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport précité, p. 53.

iii. Des chefs d'établissement peu sensibilisés

Au-delà de la ségrégation qui résulte de la division des espaces résidentiels et des choix familiaux, les établissements scolaires peuvent eux-mêmes contribuer à la ségrégation sociale par leurs pratiques de constitution des classes.

Dans le second degré, il s'agit d'une compétence du chef d'établissement, qui a donc toute latitude pour organiser des classes socialement mixtes ou ségréguées. Or, selon les calculs des économistes Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, la composition des classes représenterait 20 % de la ségrégation sociale totale dans le second degré. En outre, leurs recherches montrent qu'en troisième, le hasard expliquerait environ les trois-quarts de ce type de ségrégation ⁽¹⁾.

À eux seuls ces deux chiffres montrent à quel point la mixité sociale entre très peu en ligne de compte dans la politique de constitution des classes, en raison de la relative indifférence des chefs d'établissement à l'égard de cet objectif ou, inversement, de leur bienveillance à l'égard de la ségrégation.

• En premier lieu, l'ampleur de la ségrégation dite « spontanée » – au sens où les configurations observées par les chercheurs ne respectent pas la loi des grands nombres – prouve que les pratiques de constitution des classes des chefs d'établissement sont guidées par un grand nombre de considérations, la mixité sociale n'étant bien souvent que la dernière d'entre elles.

L'enquête effectuée auprès de 478 chefs d'établissement par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO), en collaboration avec le syndicat majoritaire des personnels de direction, le SNPDEN, permet d'illustrer ce phénomène, en indiquant que, si la prise en compte de la diversité sociale constitue un critère déclaré par 62 % d'entre eux, les chefs d'établissement classent des considérations pédagogiques en tête de leurs objectifs : un emploi du temps équilibré pour les élèves (76,1 %), la diversité scolaire au sein des classes (69,1 %) et la constitution d'équipes éducatives cohérentes (67 %), loin devant la promotion de la diversité sociale (40 %). En outre, cinq critères de composition se détachent très nettement : les problèmes comportementaux (cités par 96 % des chefs d'établissements), la diversité des profils scolaires (96 %), la mixité filles-garçons (95 %) et les tensions entre élèves (93 %) ⁽²⁾.

L'attention portée par les chefs d'établissement à la mixité sociale est donc plutôt résiduelle.

(1) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, *rapport précité*, p. 29 et 30. Les principaux constats en la matière sont détaillés dans l'annexe n° 1 sur L'état de la mixité sociale à l'école.

(2) CNESEO, La constitution des classes : pratiques et enjeux, *enquête auprès des chefs d'établissement des collèges et lycées*, août 2015, pp. 8 et 9.

• En second lieu, le caractère majoritairement aléatoire de la ségrégation dans les classes ne doit pas faire oublier celle qui est orchestrée par les chefs d'établissement.

Cette ségrégation active, qui dépasse ce qui s'explique par le hasard, représenterait, selon les calculs des chercheurs Son Thierry Ly et d'Arnaud Riegert, 25 % de la ségrégation sociale en troisième ⁽¹⁾.

Une partie de cette ségrégation est liée aux différences sociales que traduisent les choix d'options – ce point sera évoqué plus loin ⁽²⁾ – mais celles-ci peuvent être confortées par les stratégies des chefs d'établissement qui visent à attirer les bons élèves et à faire face à la concurrence de l'enseignement privé par la création de parcours d'excellence ou de classes de niveau. Selon la sociologue Agnès van Zanten, ils peuvent, dans ce but, organiser la mise en place, dans un établissement mixte, d'une classe protégée, *de facto* réservée aux élèves favorisés, dans le cadre d'une véritable négociation avec les parents d'origine aisée, en contrepartie du maintien de leurs enfants dans l'établissement.

Les services de l'académie de Paris ont cité aux rapporteurs un exemple de recours à ces classes sélectives qui, dans certains cas, peuvent « filiariser » le collège concerné alors qu'il est supposé offrir la même scolarité à tous les élèves. Cet établissement, situé à l'est de la capitale, a ainsi quatre classes de sixième, dont une classe bilingue, une classe à projets et une classe de théâtre, appelée par certains parents la « classe des blancs »...

Ces phénomènes sont propres à un système scolaire caractérisé par ce que Mme Agnès van Zanten appelle « *l'interdépendance compétitive* » de ces établissements. Selon cette analyse, en effet, la situation d'un collège serait directement affectée par les pratiques de ses voisins, avec lesquels il entrerait en concurrence pour convoiter une ressource, la réputation de l'établissement dépendant du profil et du niveau de ses élèves, beaucoup plus que de la qualité de son corps enseignant ⁽³⁾.

Il n'est guère étonnant que, dans un tel contexte, les chefs d'établissement s'avèrent, au mieux, relativement indifférents à la question de la mixité sociale, au pire, plutôt opposés à cet objectif puisqu'ils doivent faire preuve d'une certaine sélectivité sociale et scolaire dans la constitution des classes pour préserver l'attractivité du collège ou du lycée. Cette attitude est à mettre en relation avec la proportion, assez révélatrice, des principaux de collèges qui ont déclaré, dans l'enquête précitée du CNESEO sur la constitution des classes, avoir été sollicités par des parents d'élèves sur cette problématique. En effet, 50 % d'entre eux ont indiqué avoir des demandes fréquentes ou très fréquentes en la matière, contre

(1) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité, p. 30.

(2) Cf. le 2 du II.B de la première partie du présent rapport.

(3) La carte scolaire, ouvrage précité, p. 63.

30 % des proviseurs de lycées. De plus, 50 % des principaux de collège ont déclaré prendre souvent en compte ces demandes et 7,5 % très souvent ⁽¹⁾.

L'intensité de cette pression sociale en faveur de la constitution de classes ségréguées ressort également des travaux de l'École d'économie de Paris sur les établissements d'Île-de-France. Ces recherches ont en effet montré que les collèges qui ségréguent régulièrement sont à 91 % des collèges publics, qui accueillent souvent des élèves très favorisés ou « CSP+ » (34 %) et sont soumis, dans 58 % des cas, à la concurrence d'un collège privé situé à proximité. Ces résultats suggèrent, d'après les auteurs de l'étude, que la concurrence du privé joue un « rôle prépondérant dans la propension des établissements publics à répartir les élèves CSP + de manière inégale entre leurs classes » ⁽²⁾.

En résumé, les chefs d'établissement sont souvent les complices, inconscients ou actifs, de la ségrégation sociale dans les collèges et les lycées.

3. Une ségrégation protéiforme

La composition sociale fortement différenciée des établissements scolaires obéit à des logiques particulières selon les niveaux d'enseignement. Ainsi, la ségrégation sociale se manifeste, pourrait-on dire, à l'état pur au collège, car elle aboutit à un système dual d'établissements, avec, d'un côté, ceux qui concentrent des élèves très favorisés et, de l'autre, ceux qui regroupent des élèves défavorisés. En amont, à l'école primaire, elle constitue, faute de données, une *terra incognita* et, en aval, au lycée, elle résulte surtout de la procédure d'orientation.

a. Une boîte noire statistique : l'école primaire

La Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) a dispensé des formalités préalables de déclaration les traitements automatisés des données (nom, prénom, adresse, etc.) qui concernent l'identité d'un ou plusieurs responsables légaux de l'élève, en précisant qu'« à titre facultatif », celles-ci peuvent inclure, si les intéressés y consentent, la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) « en vue de l'établissement par le ministère de traitements statistiques anonymes » ⁽³⁾.

Cependant, en pratique, la PCS des parents d'élèves, qui est utilisée à des fins de mesure de la mixité sociale par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, n'est disponible que dans le second degré.

À ce niveau d'enseignement, la PCS est déterminée par combinaison de deux données distinctes, elles-mêmes collectées uniquement dans le second degré,

(1) La constitution des classes : pratiques et enjeux, *enquête précitée*, p. 15.

(2) La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements, *rapport précité*, p. 68.

(3) *Délibération n° 2012-184 du 7 juin 2012*.

lors de l'inscription des élèves dans les collèges et les lycées : d'une part, la situation au regard de l'emploi (emploi, retraite, chômage, sans profession) ; d'autre part, la profession, définie par la DEPP à partir d'une nomenclature de 32 postes dont le niveau de détail est intermédiaire aux deux niveaux utilisés par l'INSEE (en 22 et 42 postes).

Ces deux données sont saisies dans l'application « base élèves établissement » (BEE), le module de gestion administrative des élèves du système d'information des élèves des collèges et des lycées et pour les établissements (SIECLE), puis transmises à la « base élèves académique » (BEA), l'ensemble de ce traitement étant régi par un arrêté du 22 septembre 1995.

Dans le premier degré, l'outil quotidien des directeurs d'école est l'application « Base élèves 1^{er} degré » (BE1d), qui a été déployée progressivement à partir de la fin de l'année 2004. Encadrée par l'arrêté du 20 octobre 2008, la BE1d est l'équivalent, pour les écoles, de SIECLE-BEE. Cependant, si les données administratives des élèves et de leurs responsables traitées dans BE1d sont largement identiques à celles traitées dans le second degré, la PCS des parents n'y figure pas.

Le système scolaire est donc « aveugle » sur la ségrégation sociale au primaire, et ceci simplement en raison du fait que la donnée des PCS n'est pas collectée par les directeurs d'école, au motif que cette opération pourrait établir une forme de contrôle social sur les familles les plus modestes.

Le déploiement du système d'information de la scolarité du premier degré a d'ailleurs donné lieu, contrairement à la « base élèves » du second degré, à des actions collectives, comme la mise en ligne, en janvier 2008, d'une pétition visant la suppression de BE1d par le Collectif rennais de résistance sociale et, la saisine, en mars 2009, du Comité des droits de l'enfant de l'ONU par le collectif national de résistance à « Base élèves » (CNRBE), qui poursuit ses activités d'opposition, en les médiatisant sur son site internet ⁽¹⁾.

Cette attitude, qui résulte le plus souvent d'un malentendu sur le but réel de la collecte de ces informations, est d'autant plus regrettable que l'absence de données sur les PCS rend impossible l'étude des processus ségrégatifs qui peuvent affecter les écoles maternelles et élémentaires et empêche, de ce fait, le service public de l'éducation de veiller à la mixité sociale des publics qui y sont scolarisés, ce qui revient à contrecarrer la volonté du législateur.

Certes, la plupart des observateurs s'accordent à dire qu'à ce niveau, la ségrégation est sans doute beaucoup moins prononcée qu'au collège, mais ce

(1) Dans ses observations du 22 juin 2009, ce comité s'est dit « préoccupé » par le fait que cette base de données puisse être utilisée à des fins telles que « la détection de la délinquance et des enfants migrants en situation irrégulière et par l'insuffisance des dispositions légales propres à prévenir son interconnexion avec les bases de données d'autres administrations ».

constat, purement intuitif, n'est pas étayé. En outre, une ségrégation comparativement moins forte ne signifie pas pour autant que celle-ci ne revêt pas une certaine ampleur et qu'elle peut, par conséquent, affecter les conditions d'apprentissage des élèves les plus fragiles.

Le rapport « Hébrard » sur la mixité sociale notait ainsi, il y a plus de dix ans, que dans les quartiers mixtes, contrairement à ce qu'on pourrait croire, « *l'école publique peut s'opposer à l'école privée et quelquefois, l'école publique à l'école publique* ». En effet, dans certaines très grandes villes, « *il n'est pas exceptionnel de voir deux écoles publiques situées dans la même rue (en général les anciennes écoles de filles et de garçons d'un même groupe scolaire) se partager la scolarisation des élèves du quartier à partir de critères implicites de caractère social voire ethnique. L'affectation se fait certes dans l'administration municipale mais, le plus souvent, avec la pleine complicité du conseil d'école (parents et enseignants) concerné* » ⁽¹⁾.

En tout état de cause, l'absence de données sur l'origine sociale des élèves du primaire rend impossible la prise en compte de l'objectif de mixité sociale dans leur affectation au collège, le passage des élèves de CM2 en sixième se faisant « à l'aveugle » (socialement parlant).

b. Une ségrégation des établissements secondaires par le bas et par le haut

De manière convergente, les données du ministère de l'éducation nationale et les travaux des chercheurs font état d'une ségrégation des établissements secondaires par le bas et par le haut.

Le sociologue Pierre Merle qualifie ce double mouvement de « *ghettoïsation par le bas et le haut* », qui se traduit de la manière suivante :

– la ghettoïsation par le bas intervient dans les quartiers les plus défavorisés, où sont aussi implantés les établissements les plus défavorisés, la ségrégation sociale y étant très élevée en raison de la faible présence des élèves de milieux aisés ;

– la ghettoïsation par le haut concerne les établissements où les élèves des milieux les plus favorisés sont largement majoritaires et où leurs parents déploient des efforts conséquents pour préserver cet entre-soi.

Le profil social des collèges, que la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale définit en calculant l'indice de position sociale moyen de leurs élèves entrés en sixième, permet d'établir que ce double mouvement, vers le bas et vers le haut, concerne un nombre équivalent de collèges, représentant environ 10 % de ces établissements.

(1) La mixité sociale à l'école et au collège, rapport précité, pp. 14 et 15.

Ainsi 337 collèges, regroupant les 5 % d'établissements où cet indice est le plus bas, scolarisent près de 70 % d'élèves défavorisés, soit le double de la moyenne nationale, et moins de 4 % d'élèves très favorisés. À l'inverse, 353 autres établissements, qui regroupent les 5 % de collèges dont l'indice moyen est le plus élevé, ont une proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées de 65,3 %, soit le triple de la moyenne nationale, celle des élèves appartenant aux catégories sociales défavorisées étant inférieure à 7 % ⁽¹⁾.

Quelques exemples locaux de ségrégation sociale par le bas et par le haut

On retrouve d'importants écarts de composition sociale, témoignant d'une ségrégation par le bas et par le haut, entre les établissements secondaires des dix grandes villes étudiées en 2012 par le sociologue Pierre Merle. À titre d'illustration, à Nantes, le collège public Le Breil, qui accueille 81 % d'élèves d'origine défavorisée, s'oppose au collège privé Saint Joseph du Loquidy qui scolarise 69 % d'élèves d'origine favorisée, tandis qu'à Lyon, dans le secteur public, le lycée du Parc, et ses 66 % d'élèves d'origine favorisée, est le reflet inversé du lycée Jacques Brel qui scolarise 68 % d'élèves d'origine défavorisée.

L'étude de Pluricité et Sémaphores sur la mixité sociale des établissements d'enseignement des agglomérations de Lille et de Nancy confirme ce phénomène, en observant que les établissements privés et ceux de l'éducation prioritaire (EP) contribuent « *massivement* » à la ségrégation sociale inter-établissements. Le monde des collèges est ainsi fracturé en deux sous-ensembles, le premier regroupant des collèges EP dans lesquels les catégories défavorisées sont surreprésentées (avec un maximum de 90 % à Nancy) et le second des structures privées qui concentrent une majorité d'élèves très favorisés (avec un maximum de 97 % à Lille).

c. Une ségrégation par l'orientation après la troisième

Au lycée, la ségrégation sociale est encore plus importante que celle observée au collège. Tel est le constat établi par les économistes Son Thierry Ly et Arnaud Riegert et leur indice d'exposition normalisé, qui passe ainsi de 16 % en sixième à 19 % en première. Concrètement, cela signifie qu'en première, un élève d'une catégorie sociale très aisée (CSP+) compte en moyenne, sur une classe théorique de 100 élèves, 19 élèves CSP+ supplémentaires par rapport à un élève qui n'est pas CSP+, alors qu'au niveau de la sixième la différence n'est que de 16 élèves CSP+ ⁽²⁾.

Ainsi que cela a déjà été indiqué, ce phénomène résulte, à la différence des collèges dont le profil dépend surtout de la couleur sociale de leur quartier d'implantation et des stratégies d'évitement des parents, d'un premier niveau de ségrégation, qui sépare les élèves des lycées professionnels de ceux des lycées d'enseignement général et technologique. À ce stade de la scolarité, c'est donc une forme particulière de ségrégation qui sévit, résultat de la procédure d'orientation qui intervient en fin de troisième et de la « filiarisation » de l'offre de formation qui débute en seconde.

(1) Cf. les tableaux de la DEPP figurant dans l'annexe n° 1 du présent rapport.

(2) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité, p. 19.

Les travaux de l'École d'économie de Paris sur les lycées des académies de Créteil, de Paris et de Versailles ont montré que l'orientation explique la moitié de la ségrégation observée entre les établissements. Les écarts de composition sociale entre lycées publics et privés contribuent ainsi de manière moindre à la segmentation sociale totale que la différenciation par filière de formation ⁽¹⁾.

Mais au-delà même des effets induits par les structures et les procédures, à la racine de la ségrégation sociale observée au lycée, on trouve les vœux d'affectation exprimés par les élèves et leurs familles.

Leurs demandes sont en effet marquées par de fortes disparités sociales, que l'étude des panels d'élèves établis par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale permet de mettre en lumière. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 2007, plus de 90 % des enfants de cadres, de professions libérales et d'enseignants demandaient une orientation en seconde générale et technologique (GT), contre moins de la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés et d'employés de services aux particuliers, et à peine plus du tiers de ceux d'inactifs. En outre, à caractéristiques scolaires identiques, les vœux d'orientation en seconde GT étaient « *d'autant plus fréquents que le niveau de revenu et de diplôme des parents est élevé* ». À titre d'exemple, avec une note moyenne au contrôle continu comprise entre 10 et 12, un peu plus de 90 % des enfants de cadres et de chefs d'entreprise souhaitaient une orientation en seconde GT, contre seulement les deux tiers des enfants d'ouvriers qualifiés et six enfants d'ouvriers non qualifiés sur dix ⁽²⁾.

La ségrégation sociale dans le second cycle de l'enseignement secondaire est donc le produit de la modestie ou de l'ambition des demandes d'orientation exprimées en classe de troisième, ces différences s'expliquant très largement par le milieu familial et social des collégiens.

Or le système scolaire et ses acteurs – élèves, familles et enseignants – ne font qu'entériner ces choix différenciés, en percevant l'orientation non pas comme la construction progressive d'un parcours de formation, mais comme la sanction des résultats scolaires, lesquels sont, dans notre pays, rappelons-le, étroitement corrélés à l'origine sociale.

Ce constat conduit à souligner l'extrême constance de la ségrégation sociale organisée par l'institution scolaire, qui ne présente aucune faille, car elle ne cesse pas de trier les élèves de profils différents par le biais de la constitution des classes, de la structuration des filières et de l'orientation.

(1) *Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda, L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport n° 3 de l'Institut de politiques publiques, juin 2014, p. 80.*

(2) *Claudine Pirus, « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales », Note d'information n° 13.24, novembre 2013, pp. 5 et 6.*

B. LA RÉPARTITION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT ENGENDRE UNE SÉGRÉGATION PÉDAGOGIQUE ET ÉDUCATIVE

Non seulement le constat d'une ségrégation sociale manifeste à tous les niveaux de scolarité est sans appel, mais cette ségrégation connaît des prolongements en matière pédagogique et éducative : ségrégation pédagogique entre établissements plus ou moins bien dotés en nombre d'heures d'enseignement ou d'élèves par classe ; ségrégation éducative entre établissements plus ou moins bien pourvus en options ou filières attractives. Sans en constituer le paramètre unique, l'éducation prioritaire occupe une place déterminante dans l'analyse.

1. L'allocation des moyens ne tient pas assez compte de la charge pédagogique des établissements

a. L'éducation prioritaire, une politique erratique aussi nécessaire que critiquée

● Mise en place depuis 1981, à partir d'une circulaire du ministre de l'éducation de l'époque, M. Alain Savary, sans avoir jamais été inscrite dans la loi sinon de manière incidente, la politique d'éducation prioritaire ⁽¹⁾ a évolué en plus de trente ans, connaissant plusieurs « relances » successives, souvent en lien avec la politique de la ville, mais selon le rapport de diagnostic établi en juillet 2013 à l'intention du Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (CIMAP), elle « *n'a pas donné à ce jour les résultats qui en étaient attendus : réduire les écarts de réussite entre l'éducation prioritaire et les autres établissements comme cela est inscrit dans les indicateurs de la loi de finances* ». De fait, comme on l'a indiqué plus haut, les écarts de réussite demeurent flagrants.

Jusqu'à la rentrée 2014, l'éducation prioritaire était constituée de deux composantes :

– le dispositif « Éclair » (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), regroupant les établissements d'enseignement qui concentrent le plus de difficultés. À la rentrée 2013, ce sont 335 établissements secondaires (dont 300 collèges) et 2 123 écoles qui en faisaient partie ;

– les réseaux de réussite scolaire ou RRS, constitués par les recteurs d'académie en fonction du contexte local. À la rentrée 2013, ils concernaient 803 établissements secondaires, dont 776 collèges, et 4 439 écoles.

Au total, à la rentrée 2013, 17,8 % des élèves du premier degré et 19,7 % des collégiens étaient issus d'un établissement relevant de l'éducation prioritaire.

(1) Il est notable que cette politique a constitué en France le premier exemple, au sein du service public, de mise en œuvre d'une stratégie inégalitaire dans un objectif d'équité – ou discrimination positive –, comme l'a relevé le Conseil d'État dans la partie de son rapport public annuel 1996 consacrée au principe d'égalité.

Les moyens de l'éducation prioritaire, soit environ 1,13 milliard d'euros, sont principalement consacrés à la réduction du nombre d'élèves par classe, qui représente environ 58 % du coût, une part significative de l'enveloppe (12 %) étant utilisée pour le paiement d'indemnités spécifiques versées aux personnels. Il convient également d'y ajouter les moyens alloués dans le cadre du volet « éducation » de la politique de la ville : les programmes de réussite éducative, dotés de 76 millions d'euros en 2015, et bien sûr les constructions ou rénovations de nombreux établissements scolaires ou d'internats dans le cadre des interventions de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine.

● Le diagnostic critique du CIMAP avait été précédé du constat sévère dressé par la Cour des comptes dans deux référés du 11 juillet 2012 adressés au ministre de l'éducation nationale et au Premier ministre sur l'égalité des chances et la répartition des moyens dans l'enseignement scolaire. On peut notamment y lire : *« le pourcentage des élèves n'ayant pas atteint des acquis suffisants lors des évaluations de français en CE1 est deux fois plus élevé dans les académies de Créteil ou de Rouen que dans celles de Rennes ou de Clermont-Ferrand ; de même, le taux de réussite au baccalauréat dans l'académie de Créteil est inférieur de plus de douze points à celui de l'académie de Nantes. Ces écarts justifient dès lors de s'interroger sur la pertinence des procédures d'allocation des moyens d'enseignement entre les académies et, au sein de celles-ci, entre les établissements »*.

Dans le référé adressé au ministre de l'éducation nationale, la Cour précisait sa critique en distinguant entre premier et second degré, mais avec des griefs voisins. Ainsi, *« pour le premier degré public, le modèle d'allocation utilisé au niveau national pour répartir les moyens entre les académies se fonde sur des critères divers [...] qui n'expliquent qu'indirectement et que partiellement les difficultés scolaires [...]*. En outre, ce modèle repose sur le principe d'une convergence des moyens de chaque académie vers une cible moyenne, différente selon diverses catégories d'académies. » Or, poursuivait la Cour, non seulement ce principe de convergence aurait mérité d'être étayé – ce qui n'était pas le cas –, mais encore les critères distinguant ces catégories d'académies étaient jugés *« peu appropriés [...] les académies à dominante rurale [ayant] systématiquement une cible très supérieure à celle des autres catégories et se [trouvant] par voie de conséquence nettement avantagées, y compris par rapport aux académies qui subissent les plus fortes contraintes sociales »*.

Dans le second degré, la Cour, notant que la répartition des moyens se fondait sur un rapprochement entre la dotation déléguée à chaque académie l'année précédente et un calcul des besoins d'encadrement découlant des programmes, critiquait de nouveau une méthode trop fruste car élaborée selon des critères biaisés – notamment, là aussi, la ruralité – et un maillage géographique inadéquat. Et la Cour de résumer ainsi son propos : *« le mode actuel d'allocation des moyens est caractérisé par un raisonnement par rapport à des moyennes qui ne correspondent pas à des objectifs de performance, mais à des situations existantes, d'ailleurs insatisfaisantes. De surcroît la répartition se fait sur la base*

d'un échelon territorial trop large – l'académie – et sans prendre suffisamment en compte les besoins effectifs des élèves ».

b. Des moyens qui demeurent insuffisamment concentrés

● C'est en tenant compte des critiques sur le mode du « saupoudrage » d'une part, et des biais existants dans la répartition des moyens, d'autre part, que la politique d'éducation prioritaire a été réformée à partir de la rentrée 2014, sur le fondement des instructions contenues dans la circulaire du 4 juin 2014 relative à l'éducation prioritaire. La « nouvelle politique » ainsi mise en place poursuit plusieurs objectifs :

– la révision de la carte des réseaux et des modes d'allocation des moyens ;

– l'évolution des pratiques pédagogiques et éducatives ;

– la renforcement de l'accompagnement et de la formation des personnels.

À cet effet, après une expérimentation à la rentrée 2014, une nouvelle carte de 1 089 réseaux d'éducation prioritaire – « REP » au nombre de 739 et, pour les situations plus difficiles, 350 « REP + » – a été dépliée à la rentrée 2015. Bien que ce nouveau zonage ait été élaboré à partir de critères objectifs, à l'aide de l'« indice social »⁽¹⁾ créé par la DEPP, pour que la géographie de l'éducation prioritaire soit fondée sur un périmètre cohérent avec la difficulté sociale et scolaire, ce sont toujours 19,8 % des écoliers et 20,5 % des collégiens qui y sont scolarisés.

La critique formulée dans le rapport de diagnostic précité de juillet 2013 n'a donc pas encore complètement perdu de sa pertinence : « *On peut discuter la carte actuelle au regard de l'impératif de justice sociale qui justifie l'éducation prioritaire : est-ce qu'une politique est encore prioritaire quand elle concerne 20 % d'une population ?* » Rappelons avec M. Jean-Paul Delahaye, qui soulignait ce point lors de son audition en juillet 2013 devant la mission d'information commune de notre assemblée sur la politique d'éducation prioritaire⁽²⁾, que cette politique était à l'origine, dans les années 1981-1983, concentrée sur 10 % des élèves.

S'agissant des modalités d'allocation des moyens, alors que dans l'ancien système les postes étaient attribués principalement en fonction du nombre d'élèves, en tenant compte de certains types de profils académiques – quatre en

(1) Indice calculé à partir de quatre paramètres de difficulté sociale – le taux de PCS défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible et le taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième – qui permettent de classer l'ensemble des collèges sur une échelle de difficulté sociale et d'identifier, à partir de ces établissements, les réseaux d'écoles qui les « alimentent » en élèves.

(2) Rapport d'information de Mme Carole Delga et de M. Xavier Breton, doc. AN n° 1295, 23 juillet 2013, p. 13.

tout : académies rurales, urbaines, contrastées et ultramarines –, la réforme généralisée à la dernière rentrée y substitue trois critères : le nombre d'élèves, le revenu des élèves et les caractéristiques des territoires – tout en distinguant ceux-ci de manière plus fine. Ainsi, ce sont les communes, et non plus les académies, qui constituent l'échelon de référence territorial – mais pour l'éducation prioritaire seulement. Elles sont en outre classées en fonction de leur nature plus ou moins rurale et de leur niveau de vie médian par unité de consommation. Le croisement des critères territoriaux et sociaux a permis de distinguer quinze profils de communes.

Ces évolutions s'accompagnent, en plus du doublement de l'indemnité de sujétions spéciales pour les enseignants en REP +, d'une évolution, pour ces mêmes enseignants, de l'organisation de leur temps de service, qui comprendra l'équivalent de neuf journées dans le premier degré et d'une heure et demie par semaine dans le second degré, ce temps dégagé devant être consacré au travail en équipe, au suivi des élèves et à la formation collective.

● Mais l'accent a beau être mis sur la dimension pédagogique de cette réforme qu'ont précédée des « Assises » organisées en 2013 – on pourrait également remonter sur ce point aux éclairants rapports « Moisan-Simon » de 1997 ⁽¹⁾ ou « Armand-Gille » de 2006 ⁽²⁾ –, les indicateurs restent relatifs aux moyens déployés et, à les observer, les interrogations demeurent quant à la réalité de la discrimination positive ainsi mise en œuvre.

D'une part en effet, l'indicateur de taux d'encadrement à l'école primaire figurant dans les documents budgétaires annexés au projet de loi de finances pour 2016 ⁽³⁾, continue à faire apparaître un très faible écart de nombre d'élèves par classe entre les écoles relevant de l'éducation prioritaire et les autres.

(1) *Catherine Moisan et Jacky Simon, Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, rapport de l'IGEN et de l'IGAEN, septembre 1997.*

(2) *Anne Armand et Béatrice Gille, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, n° 2006-076, octobre 2006.*

(3) *Projets annuels de performances de la mission interministérielle « Enseignement scolaire ».*

INDICATEUR 2.2

Écart de taux d'encadrement à l'école primaire entre éducation prioritaire (EP) et hors EP

(du point de vue du citoyen)

	Unité	2013 Réalisation	2014 Réalisation	2015 Prévision PAP 2015	2015 Prévision actualisée	2016 Prévision	2017 Cible
écart entre REP+ et hors REP+/REP	élèves par classe	-1,6	-1,5	-2	-1,5	-2	-3
écart entre REP et hors REP+/REP	élèves par classe	-1,4	-1,4	-1,5	-1,4	-1,7	-2
Pour information : taux d'encadrement en REP+	E/C	22,6	22,7	so	so	so	so
Pour information : taux d'encadrement en REP	E/C	22,7	22,8	so	so	so	so
Pour information : taux d'encadrement hors REP+/REP	E/C	24,2	24,2	so	so	so	so
Proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté dans une école en éducation prioritaire	%	36,4	36,5	SO	37	37,5	38,5

Précisions méthodologiques

Source des données : MENESR – DGESCO.

Champ : enseignement public, France métropolitaine + DOM.

Mode de calcul :

E/C : nombre d'élèves par classe.

Cet indicateur vise à rendre compte de l'effort de compensation fait en direction des élèves scolarisés en éducation prioritaire afin que ceux-ci bénéficient de conditions d'enseignement améliorées.

Les taux d'encadrement sont calculés sur les secteurs* : REP+, REP, public hors EP.

La liste des réseaux, arrêtée par le ministre en charge de l'éducation nationale, sera révisée tous les quatre ans.

*REP+ et *REP : réseaux de l'éducation prioritaire renforcés / réseaux de l'éducation prioritaire.

*EP : éducation prioritaire.

Sous-indicateur : « Proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté dans une école en éducation prioritaire » :

Base de calcul : écoles de l'éducation prioritaire.

Le calcul de l'ancienneté correspond à la différence entre la date de rentrée scolaire et la date de début d'affectation dans l'école.

La base de calcul des enseignants inclut tant les enseignants titulaires de leur poste que les stagiaires, les enseignants en affectation provisoire ou à l'année ainsi que les remplaçants sur support vacant.

Source : projet annuel de performances du programme « Enseignement scolaire public du premier degré » annexé au PLF 2016.

Et si le document précise qu'un nouveau modèle d'allocation des moyens a été utilisé pour la rentrée 2015, qui « vise à mieux prendre en compte les inégalités sociales », il ajoute aussitôt : « Cependant, le rééquilibrage entre les académies excédentaires et les académies déficitaires ne pourra s'effectuer que sur la durée ».

Dans le secondaire, l'écart de taux d'encadrement est un peu plus sensible ; de même le sous-indicateur « proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté » est-il meilleur de sept à huit points de pourcentage.

INDICATEUR 3.2

Écart de taux d'encadrement au collège entre éducation prioritaire (EP) et hors EP

(du point de vue du citoyen)

	Unité	2013 Réalisation	2014 Réalisation	2015 Prévision PAP 2015	2015 Prévision actualisée	2016 Prévision	2017 Cible
écart entre REP+ et hors REP+/REP	élèves par division	-4	-3,9	-5	-4,7	-5,1	-5,5
écart entre REP et hors REP+/REP	élèves par division	-2,3	-2,7	-3	-3	-3,3	-3,5

	Unité	2013 Réalisation	2014 Réalisation	2015 Prévision PAP 2015	2015 Prévision actualisée	2016 Prévision	2017 Cible
Proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté dans un collège en éducation prioritaire	%	43,2	44,4	SO	45,6	46,8	48

Précisions méthodologiques

Source des données : MENESR – DEPP.

Champ : enseignement public, France métropolitaine + DOM.

Mode de calcul :

Écart de taux d'encadrement :

Il s'agit ici de rendre compte de l'effort de compensation fait en direction des élèves de l'éducation prioritaire, afin que ceux-ci bénéficient de conditions d'enseignement améliorées.

L'indicateur compare le nombre d'élèves par division (classe) de chaque type de collège de l'éducation prioritaire au nombre d'élèves par division dans les autres collèges publics.

*REP+ / REP : réseaux de l'éducation prioritaire renforcés / réseaux de l'éducation prioritaire.

Proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté dans un collège en éducation prioritaire :

Base de calcul : Établissements (collèges et Segpa) de éducation prioritaire.

Le calcul de l'ancienneté correspond à la différence entre la date de rentrée scolaire et la date de début d'affectation dans l'établissement/l'école.

La base de calcul des enseignants inclut tant les enseignants titulaires de leur poste que les stagiaires, les enseignants en affectation provisoire ou à l'année ainsi que les remplaçants sur support vacant.

Source : projet annuel de performances du programme « Enseignement scolaire public du premier degré » annexé au PLF 2016.

Mais là non plus, on ne voit pas s'opérer de rupture majeure avec la politique préexistante en termes de concentration des moyens supplémentaires là où les besoins pédagogiques sont les plus importants. Comme le résume Georges Felouzis dans son ouvrage précité⁽¹⁾ : « *les dotations supplémentaires dont bénéficient les établissements classés en éducation prioritaire ne suffisent pas à compenser les effets délétères de la ségrégation scolaire sur les apprentissages* ».

● Dès lors, les ordres de grandeur mis en évidence par le rapport de diagnostic de juillet 2013 établi dans le cadre de la modernisation de l'action publique, et résumés dans l'encadré suivant, gardent leur pertinence.

Les moyens alloués à l'éducation prioritaire : une analyse en valeur relative

En regardant les moyens consacrés à la politique d'éducation prioritaire comme le surcroît de crédits accordés aux établissements bénéficiaires par rapport aux autres établissements – soit l'analyse déjà conduite par les inspections générales dans leur rapport de 2006⁽²⁾ –, on retrouve à peu près les mêmes sommes : environ 1,131 milliard d'euros.

(1) Les inégalités scolaires, *op. cit.*, pp. 105-106.

(2) Rapport « Armand-Gille » précité.

La Cour des comptes a eu l'occasion de souligner ⁽¹⁾ que les enseignants sont en moyenne, dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire plus jeunes qu'ailleurs. Ils coûtent donc moins cher mais leur efficacité est moindre car ils sont moins expérimentés. Nous avons chiffré cette différence, en montant de traitements, à 191 millions d'euros que nous avons défalqués du 1,131 milliard d'euros de dépenses supplémentaires en faveur de l'éducation prioritaire, ainsi ramené à 940 millions d'euros.

Par conséquent, sur un budget annuel de l'éducation nationale de l'ordre de 60 milliards d'euros, 59,06 milliards d'euros sont consacrés à 100 % du territoire et 940 millions d'euros aux 18 à 20 % que représente l'éducation prioritaire. C'est donc 1,56 % du budget de l'éducation nationale qui est donné, de manière différentielle, à l'éducation prioritaire (1,8 % si on ne décompte pas la masse salariale correspondant à la plus grande jeunesse des enseignants).

En outre, la politique de la ville consacre environ 125 millions d'euros à des dispositifs associés à la politique d'éducation prioritaire, notamment à travers les programmes de réussite éducative et les projets conduits dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) – qui cependant ne recouvrent qu'en partie le public de l'éducation prioritaire. Quant à la part des collectivités territoriales, elle est particulièrement difficile à mettre en évidence ; une somme d'au moins 125 millions d'euros est probable.

Au total, un volant de moyens supplémentaires d'1,8 % est donc consacré à 20 % des élèves. C'est environ moitié moins que ce qui est recommandé par l'OCDE.

Source : d'après le rapport de diagnostic sur l'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire, 17 juillet 2013.

Comme le rappelle ce rapport de diagnostic, l'OCDE a préconisé, dans la synthèse de mars 2013 de sa publication consacrée à la France dans la série *Études économiques*, d'« *augmenter considérablement et utiliser efficacement les moyens de l'éducation prioritaire* », qualifiée de « *politique erratique [ayant] conduit à des résultats décevants* ». Se fondant sur les expériences d'autres États membres de l'OCDE qu'elle estime réussies, l'organisation recommande de consacrer des ressources « *d'environ 0,13 % du PIB par an* » à une telle politique pour s'attaquer réellement à l'échec scolaire dans les milieux défavorisés. Elle relève d'ailleurs que « *cet ordre de grandeur correspond peu ou prou aux montants dégagés [...] pour créer 60 000 postes dans l'éducation au cours du quinquennat* », tout en insistant sur le fait que la façon d'allouer les moyens supplémentaires compte au moins autant que leur montant.

Une telle assertion rejoint les observations des rapporteurs à l'occasion de leur déplacement aux Pays-Bas – dont le système fait partie des expériences réussies selon l'OCDE. Elle rejoint aussi le constat dressé par M. Jean-Paul Delahaye dans son rapport précité de mai 2015 ⁽²⁾ : même si la priorité doit être d'affecter des enseignants bien formés et expérimentés dans les établissements difficiles, l'amélioration des indicateurs budgétaires de taux d'encadrement en REP et en REP + est déterminante et doit être recherchée.

(1) *Notamment dans son rapport public thématique de mai 2010, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, p. 65.*

(2) *Grande pauvreté et réussite scolaire, rapport cité, p. 76.*

Si le chantier de la répartition de l'offre pédagogique demeure donc ouvert et appelle des préconisations formulées en seconde partie par les rapporteurs, la répartition de l'offre éducative laisse elle aussi à désirer.

2. L'offre éducative d'excellence s'est développée de manière anarchique et peut être socialement orientée

Étudier le développement de l'offre d'options facultatives dans le second degré pourrait être un moyen de nuancer le constat critique dressé par les rapporteurs sur l'état de la mixité sociale à l'école. Il y a là en effet, comme on le verra plus loin, un levier d'action en faveur d'un rééquilibrage, levier qui est déjà utilisé et pourrait l'être davantage. Pourtant, sur ce sujet encore et comme l'a bien montré la Cour des comptes dans son rapport de mai 2010 ⁽¹⁾, le premier temps de l'analyse doit être celui d'une critique lucide, d'un double point de vue : le coût d'ensemble pour le système éducatif d'une trop grande palette d'options, d'une part, et les biais sociaux qui caractérisent la répartition des options entre établissements et au sein de ceux-ci, d'autre part.

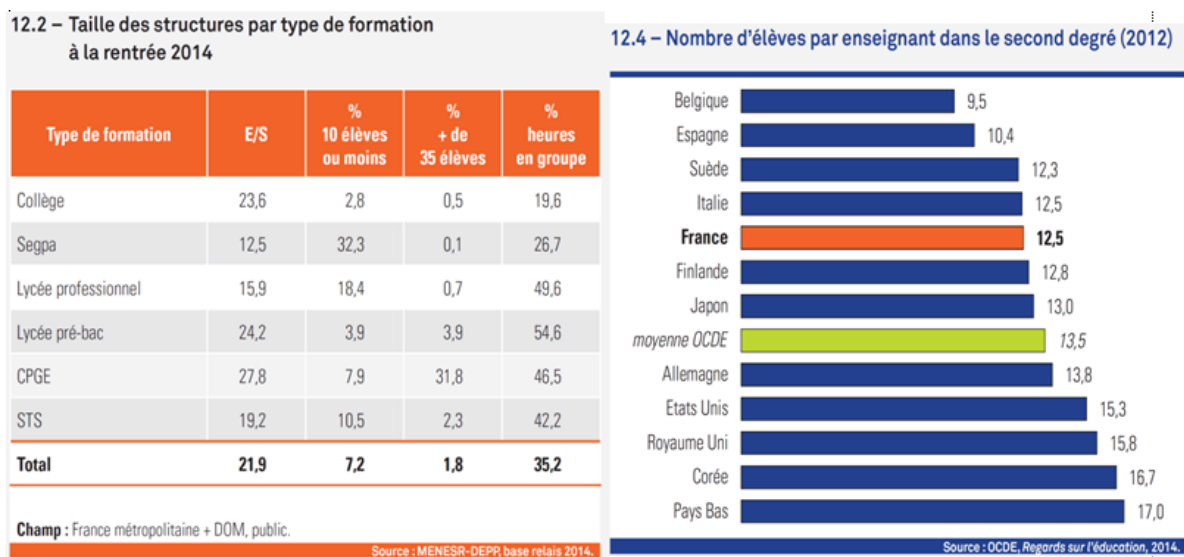
a. Un éparpillement des options coûteux pour le système éducatif

À l'opposé des indicateurs budgétaires mentionnés plus haut (*cf.* II.B.1.b) destinés à mesurer l'effort d'amélioration de l'encadrement des élèves dans les établissements difficiles, les mêmes documents budgétaires contiennent un indicateur qui encourage la limitation du nombre d'heures d'enseignement dispensées devant des groupes de dix élèves ou moins. Il n'y a là, en réalité, nulle contradiction car les logiques à l'œuvre ne sont pas du tout les mêmes dans l'un et l'autre cas : concentrer les moyens dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire n'a rien d'incompatible – au contraire – avec l'optimisation des moyens dans l'ensemble des établissements du second degré. Cette préoccupation fait notamment écho aux constatations de la Cour des comptes. Égal à 7,2 % des heures dispensées dans l'ensemble de l'enseignement secondaire en 2014 (*cf. infra*), cet indicateur est censé poursuivre sa tendance baissière, la cible étant pour l'heure fixée à 6,8 % en 2017.

L'intérêt d'un tel indicateur est qu'il témoigne d'une volonté affichée de rationalisation de la part du ministère, qualifiée dans le projet annuel de performances de « *recherche d'un équilibre entre objectifs pédagogiques et de gestion* ». C'est une façon de dire que l'accompagnement renforcé d'élèves qui en ont besoin ou le maintien de petites classes en zone très rurale ne sont pas illégitimes. Mais dans la dernière version de ce document, annexé au projet de loi de finances pour 2016, il est précisé qu'à l'appui de la construction de cet indicateur, « *le principal effort de rationalisation a [...] concerné les lycées d'enseignement général et technologique, dans une tendance à la mutualisation d'options entre établissements (langues vivantes, enseignements d'exploration, ...)* ».

(1) L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, *rapport cité*, pp. 68-70.

Une autre manière de mesurer le risque de « sous-optimisation » des moyens consiste à suivre le ratio que l'éducation nationale appelle « E/S » pour désigner le nombre d'élèves par structure – ce qui correspond au nombre d'élèves dont un enseignant a la charge en moyenne pendant une heure –, ainsi que le nombre d'élèves par enseignant, qui est le terme de comparaison utilisé par l'OCDE dans sa publication régulière *Regards sur l'éducation*. Les tableaux et graphiques suivants fournissent les dernières valeurs disponibles de ces différents instruments de mesure.



Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.

CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles.

STS : section de technicien supérieur.

Source : DEPP, *L'état de l'école 2015*.

Reprenant elle-même les chiffres publiés par l'OCDE, la Cour des comptes soulignait dans son rapport de mai 2010 que, si le taux d'encadrement global était en France inférieur à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement secondaire – ce qui est toujours vrai, comme l'illustre le graphique ci-dessus –, une appréciation plus fine, à l'aide de l'indicateur « E/S », permettait d'identifier les marges d'amélioration de l'efficacité du système. Elle estimait ainsi que le « score » des lycées professionnels entraînait « *un coût important, justifié seulement pour partie par l'existence de cours professionnels dispensés en ateliers* » et déplorait surtout la multiplication, dans les lycées généraux et technologiques, des matières, options et modules, les grilles horaires étant selon elle, en moyenne, supérieures de 10 à 20 % à celles pratiquées dans la plupart des pays européens.

Dans le même ordre d'idées, on peut citer le rapport des inspections générales de l'éducation nationale réalisé en 2006, conjointement avec l'inspection générale des finances, dans le cadre des audits de modernisation ⁽¹⁾,

(1) *Rapport sur la grille horaire des enseignements au collège, annexe VI « Enjeux budgétaires », octobre 2006.*

qui indiquait, au collège cette fois-ci, qu'entre l'année scolaire 2000-2001 et l'année scolaire 2005-2006, les « autres options » – hors tronc commun et langues vivantes – avaient consommé 70 000 heures de plus, soit 3 800 équivalents temps plein, alors même que les effectifs scolarisés baissaient sur la période.

La Cour dénonçait ainsi, en 2010, le caractère à la fois inefficace et inéquitable de la multiplication des options dans le secondaire, cette offre contribuant à creuser les écarts entre établissements mais aussi entre « usagers » du service public de l'éducation : *« En définitive, la multiplication des options facultatives aboutit à un renchérissement des coûts du système scolaire et à une limitation des possibilités d'arbitrage entre les différentes politiques éducatives qui pourraient être mises en œuvre ».*

Pour manifester qu'il soit cependant, le biais social observable dans le recours aux options est plus équivoque que l'on pourrait le croire.

b. Un biais social équivoque

● Un rapport du Conseil économique, social et environnemental de 2011 ⁽¹⁾ résume bien l'impression première qui s'impose lorsque l'on évoque le biais de sélection des élèves que peut représenter le recours à une offre éducative particulière – autrement dit, aux options facultatives –, en particulier au collège : *« Très souvent [...], les souhaits des parents et des équipes éducatives s'accordent tacitement, au sein d'un même établissement, pour renouer avec le tri des élèves en fonction de leur niveau et de leur comportement scolaire. Une politique d'options initiée par le ministère (qui renonce d'ailleurs ainsi à assurer l'égalité de l'offre d'enseignement) autorise, en fait, les établissements à ouvrir des classes de niveau. Cette pratique qui constitue à l'évidence une remise en cause du principe du collège unique présente toutefois l'avantage de ne pas avoir d'effet spatial négatif. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent y voir une planche de salut en espérant que l'ouverture de classes à options empêchera le départ des élèves scolairement les plus performants. À l'inverse, elle présente l'inconvénient de mettre à mal les relations entre élèves d'un même établissement, certains éprouvant un sentiment de relégation. »*

Les rapporteurs ont d'ailleurs souvent entendu tout ou partie du même discours au fil des auditions qu'ils ont menées, de la part de parties prenantes très diverses. Et c'est par conséquent sans surprise qu'ils ont lu sous la plume des prestataires Pluricité et Sémaphores, en particulier à l'occasion de l'analyse de la mise en œuvre de l'affectation des élèves entre les classes des collèges des agglomérations étudiées, une analyse semblable, nourrie de nombreux exemples d'établissement précisément désignés. Cette analyse est d'ailleurs étayée par des chercheurs spécialistes de la question.

(1) Xavier Nau, Les inégalités à l'école, rapport du Conseil économique, social et environnemental, septembre 2011, p. 54.

L'étude de Pluricité et Sémaphores cite en effet (p. 73) la note de Son Thierry Ly, Éric Maurin et Arnaud Riegert relative à la constitution des classes dans les collèges et lycées d'Île-de-France⁽¹⁾ : « *La ségrégation " active " augmente [...] continûment entre la sixième et la seconde, à mesure que le nombre de cours optionnels augmente. [...] Une deuxième composante de cette ségrégation " active " est le regroupement dans les mêmes classes d'élèves ayant choisi les mêmes langues vivantes ou les mêmes options. En effet, les choix d'options constituent une stratégie bien connue des élèves et des familles pour être affectés aux " meilleures " classes. Ces options sont choisies de manière prépondérante par des élèves des classes sociales aisées et de bon niveau, et le regroupement de ces élèves aboutit donc naturellement à une ségrégation sociale et scolaire. »*

Et les mêmes chercheurs de quantifier le phénomène – toujours pour l'Île-de-France – en indiquant que sur les 16 points de pourcentage de ségrégation sociale et les 28 points de pourcentage de ségrégation scolaire qui ne sont pas expliqués par le hasard, ce sont respectivement 62 % et 70 % qui sont expliqués par la distribution des options dans les classes. Avec cette conclusion frappante : « *Si les établissements ne constituaient par leurs classes en fonction des choix d'options des élèves, deux tiers des cas de ségrégation " active " seraient évités. »*

● Pour autant, l'analyse mérite d'être affinée, en particulier parce que la ségrégation au sein des établissements, entre classes donc, ne doit pas déborder sur l'analyse de la ségrégation entre établissements à raison du même phénomène du choix des options, laquelle est plus nuancée. Par ailleurs, même s'agissant de la ségrégation entre classes, quelques idées reçues méritent d'être réexaminées.

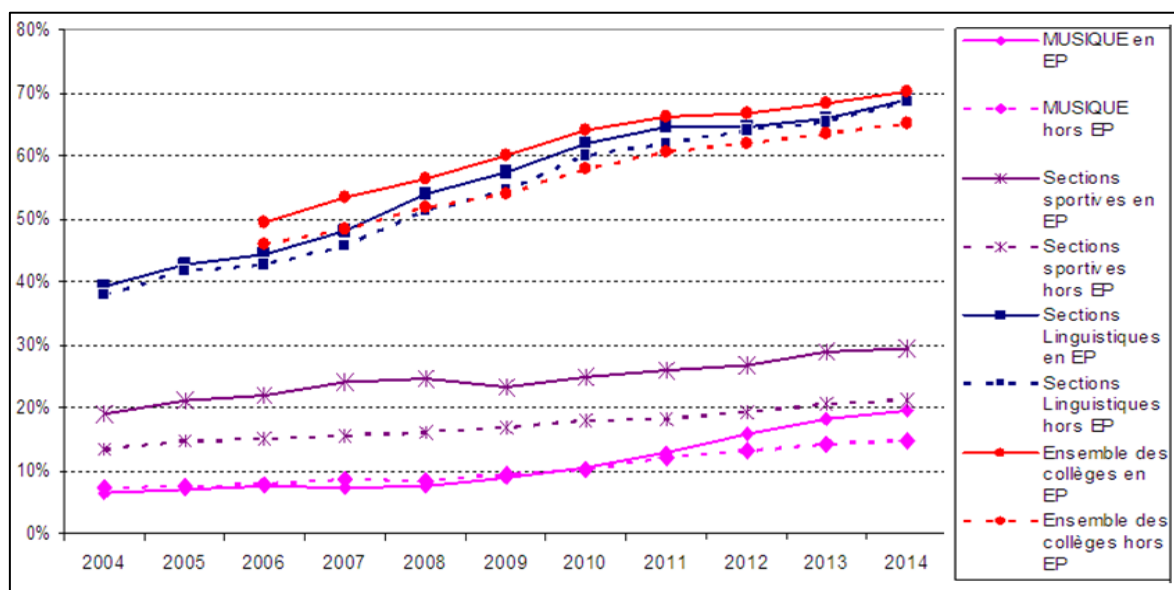
Sur le premier point, selon les éléments transmis aux rapporteurs par la DEPP, la part des collèges publics proposant des parcours particuliers augmente régulièrement depuis 2006. Les établissements relevant de l'éducation prioritaire sont un peu plus nombreux à proposer de telles options, mais la tendance à la hausse est très semblable entre ces collèges et les autres. Entre les rentrées 2006 et 2014, la part des collèges disposant d'au moins une section particulière – qu'elle soit linguistique, artistique ou sportive – est passée de 50 % à 70 % pour les collèges de l'éducation prioritaire, et de 46 % à 65 % hors éducation prioritaire. Quant à la part des élèves fréquentant ces sections, elle est restée assez faible sur la même période : 6 % des élèves en 2006 et 11 % en 2014, pourcentages à peu près identiques en éducation prioritaire et hors ces zones.

Comme l'illustre le graphique suivant, les sections linguistiques sont les plus couramment implantées dans les collèges et celles qui ont connu la plus forte croissance. Leurs parts sont assez peu différentes et suivent le même rythme de croissance que le collège relève ou non de l'éducation prioritaire. Viennent ensuite les sections sportives, qui étaient implantées dans 19 % des collèges relevant de

(1) « *La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation " passive " et ségrégation " active " dans les collèges et lycées d'Île-de-France »*, note de l'Institut des politiques publiques n° 13, octobre 2014, p. 4.

l'éducation prioritaire à la rentrée 2004, un taux passé à 29 % dix ans plus tard. Ces sections sont moins courantes dans les collèges hors éducation prioritaire, qui étaient 13 % à en posséder en 2004 et 21 % en 2014. Puis, on trouve des sections « musique » qui ont connu une croissance assez notable dans les collèges de l'éducation prioritaire : la part de ceux qui la proposent est passée de 6,5 % en 2004 à 19,5 % en 2014. Cette part est restée proche de celle des collèges hors éducation prioritaire jusqu'en 2011, puis elle a crû plus vite jusqu'en 2014.

ÉVOLUTION DE LA PART DES COLLÈGES PROPOSANT DES PARCOURS PARTICULIERS



Source : DEPP.

En raisonnant en nombre d'élèves inscrits dans ces différentes sections, les courbes ont la même allure. Une première idée reçue peut ainsi être battue en brèche : la réalité est bien loin de la caricature selon laquelle les options facultatives seraient bien davantage présentes dans les établissements favorisés que dans les établissements défavorisés ; c'est plutôt l'inverse, en tout cas de façon irréfutable si l'on raisonne avec la DEPP selon les catégories « en EP / hors EP ».

● Justement, en raisonnant selon des catégories plus fines, la recherche corrobore cette analyse. C'est en particulier le cas du sociologue François Baluteau dans un article de 2013 sur la composition sociale des collèges à travers le prisme de ce qu'il dénomme le « curriculum optionnel », dont les conclusions se fondent sur une étude quantitative et qualitative d'un échantillon représentatif de 500 collèges des secteurs public et privé sous contrat, implantés dans six départements d'académies différentes⁽¹⁾. Le tableau suivant est extrait de cet article, où l'expression « dispositifs à thème » a vocation à recouvrir à la fois les classes ou sections particulières ainsi que les options facultatives en général.

(1) Côtes d'Armor, Hérault, Haut-Rhin, Rhône, Paris et Vendée.

DISPOSITIFS À THÈME PAR TYPE DE COLLÈGE

Collèges	Thèmes				
	Art et culture	Sports	Sciences	Total	Ensemble
Collèges favorisés	40,5	55,1	2,4	100	24,2 %
Collèges moyens	16,2	77,9	5,9	100	25,9 %
Collèges défavorisés	6,3	91,6	2,1	100	44,3 %

Lecture : 44,3 % des collèges défavorisés présentent un dispositif thématique et 91,6 % de ces dispositifs sont sportifs.

Source : François Baluteau, « Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges », Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie, 8/2013, février 2013, § 14.

On constate donc que sur l'échantillon étudié, les collèges accueillant une majorité d'élèves dont la catégorie socioprofessionnelle de référence est défavorisée sont presque deux fois plus nombreux (44,3 % contre 24,2 %) que les collèges dits favorisés à posséder un « dispositif à thème ». Mais on constate de manière tout aussi nette l'existence d'une forme de hiérarchie sociale entre ces dispositifs selon leur contenu : c'est quasi exclusivement en raison de l'implantation de sections sportives (91,6 % des dispositifs) que les collèges défavorisés sont aussi nombreux à se distinguer ; par contraste, les dispositifs artistiques et culturels – dont les classes à horaires aménagés musique, théâtre ou danse, ainsi que les classes à projet artistique et culturel – sont plus concentrés dans les collèges favorisés, même si ces derniers n'en ont pas le monopole. « *En résumé*, écrit François Baluteau, *l'excellence n'est pas de même nature entre les types de collège.* »

C'est de manière aussi fine qu'il convient d'analyser la répartition par type de collège des langues vivantes – qui dans l'étude de François Baluteau comprennent également les langues régionales.

RÉPARTITION DES LANGUES VIVANTES PAR TYPE DE COLLÈGE

Collèges	Langues							
	1 à 2 langues vivantes	3 langues vivantes	4 langues vivantes	5 langues vivantes et plus	Total	Russe Chinois	Arabe Portugais	Total
Collèges favorisés	2,2	54,9	32,0	10,7	100	85,4	14,6	100
Collèges moyens	10,8	59,6	27,7	0,2	100	36,4	63,6	100
Collèges défavorisés	9,8	66,5	22,5	0,1	100	38,1	61,9	100

Lecture : 54,9 % des collèges favorisés proposent trois langues vivantes.

Source : François Baluteau, article cité, § 21.

On note que la différenciation « par le haut » des collèges favorisés ne se manifeste qu'au-delà de trois langues vivantes proposées – et encore, les collèges « moyens » ou défavorisés étant environ un sur quatre à proposer quatre langues vivantes, contre un ratio d'un sur trois pour les collèges favorisés. M. Baluteau a la clairvoyance de préciser l'analyse en fonction des langues concernées, pour faire apparaître une différenciation sociale entre russe et chinois d'une part – apanage des collèges favorisés –, arabe et portugais d'autre part – beaucoup plus enseignées

dans les collèges « moyens » et défavorisés ⁽¹⁾. Dans cette différenciation se mêlent des enjeux de reconnaissance sociale de populations issues de l’immigration, de distinction sociale chez les populations favorisées en quête d’excellence, voire une dimension « marchande », ou du moins concurrentielle, de la part des chefs d’établissement.

Enfin, relève également d’une logique « marchande », selon François Baluteau, la répartition des langues anciennes au sein de l’échantillon.

RÉPARTITION EN % DES LANGUES ANCIENNES PAR TYPE DE COLLÈGE

Collèges	Langues anciennes			
	Aucune langue ancienne	Latin seul	Latin et grec	Total
Collèges favorisés	3,8	42,7	53,4	100
Collèges moyens	5,4	68,1	26,5	100
Collèges défavorisés	6,9	74,4	18,2	100

Lecture : 53,4 % des collèges favorisés proposent le latin et le grec.

Source : François Baluteau, article cité, § 25.

Les clivages sont certes nettement apparents, mais ils ne doivent pas masquer le fait que près d’un collège défavorisé sur cinq parmi les 500 collèges de l’échantillon propose le latin et le grec.

- Pareil refus de la caricature, pour en revenir à la ségrégation intra-établissement, ressort des analyses récentes de Son Thierry Ly et Arnaud Riegert dans leur étude de mai 2015 pour le compte du CNESECO : selon ces chercheurs, les classes bilangues – dans lesquelles deux langues vivantes sont proposées dès la sixième – et l’enseignement du latin ne sont qu’un facteur d’explication parmi d’autres de la ségrégation entre les classes, alors que ces dispositifs sont souvent désignés comme les instruments principaux de la ségrégation au sein des collèges.

MM. Ly et Riegert montrent que l’étude de deux langues vivantes dès le début de la scolarité au collège est de plus en plus choisie par les familles et que sa part a augmenté constamment depuis le début des années 2000, pour dépasser aujourd’hui les 15 % en sixième. Cette option n’est cependant disponible que dans 40 % des collèges. L’option latin, elle, est disponible dans plus de 90 % des établissements, et elle est choisie par environ 20 % des élèves de cinquième.

Pour les deux chercheurs, ces dispositifs – en particulier le latin – sont certes marqués à la fois socialement et scolairement : dans les collèges qui proposent ces options, la classe qui contient le plus d’élèves CSP + ou le plus de « bons élèves » est le plus souvent une classe bilingue ou une classe latiniste.

(1) Ce résultat est cohérent avec ce que les rapporteurs ont pu observer à Marseille où, d’après les données fournies par le rectorat, sur cinq collèges ne proposant, pour toute option dite valorisante, qu’une seule section bilingue arabe-anglais, trois sont implantées dans des collèges très défavorisés.

Cependant, le regroupement des élèves ayant choisi ces options dans des classes *ad hoc* est loin d'être systématique : s'il est rare que toutes les classes d'un collège comprennent des élèves qui suivent ces cursus, les élèves ne sont regroupés dans le minimum de classes nécessaires que dans 46 % des cas pour les classes bilingues, et dans 19 % des cas pour les classes latinistes. Il est par ailleurs rare qu'une classe contienne une forte majorité d'élèves bilingues ou latinistes.

Ainsi, si la réalité de la « coloration sociale » des parcours particuliers ou options facultatives proposés par les établissements – les collèges au premier chef – ne peut être niée, elle mérite d'être nuancée et analysée dispositif par dispositif, voire plus précisément encore à la lumière de spécificités locales. Cela signifie, symétriquement, qu'un pilotage de cette offre éducative différenciée est possible de la part des responsables du système ; il est même souhaitable, compte tenu du coût que représentent ces dispositifs pour le budget de l'éducation nationale.

La ségrégation sociale entre établissements et au sein de ceux-ci, mais aussi l'existence d'un biais social dans la ségrégation pédagogique et éducative à l'œuvre à l'école dans notre pays sont, on vient de le voir, particulièrement bien documentées, même si cette réalité n'est pas exempte de nuances. Les analyses qui étayaient cette démonstration sont d'ailleurs parfaitement connues des pilotes du système éducatif, voire émanent de ces pilotes eux-mêmes. Il est donc paradoxal de constater que ces pilotes se voient actuellement enjoindre d'avoir recours à l'outil de la carte scolaire pour tenter d'infléchir une ségrégation sociale excessive, tant cet outil, comme les développements qui suivent vont le montrer, paraît inapproprié à la poursuite d'un tel objectif.

III. LA CARTE SCOLAIRE : UN OUTIL DE GESTION DE LA MIXITÉ SOCIALE INADAPTÉ, VOIRE HYPOCRITE

La carte scolaire comporte trois dispositifs – l'implantation des établissements, leur sectorisation et l'affectation des élèves – qui, sauf quelques exceptions locales, n'ont pas été conçus et mis en œuvre pour promouvoir, au sein des établissements, la mixité sociale. Cet outil fonctionne, au contraire, comme un accélérateur de la ségrégation sociale et scolaire.

A. LA CARTE SCOLAIRE TEND À RENFORCER LA SÉGRÉGATION URBAINE ET À PÉNALISER LES FAMILLES POPULAIRES OU IMMIGRÉES

La procédure de sectorisation conduit à affecter les élèves vers les établissements scolaires en fonction d'un principe, celui de l'adresse de leur domicile. Or ce critère géographique, loin de s'appliquer à toutes les familles, ne contraint, en réalité, que les moins favorisées d'entre elles, qui sont aussi les moins informées des possibilités de contournement de la sectorisation. Il en résulte une « sur-ségrégation » des établissements, en particulier des collèges : leur

composition sociale est en effet déséquilibrée par rapport à celle de leur quartier d'implantation ou secteur de recrutement, notamment en raison de la fuite de ces structures par les enfants de familles aisées. C'est pourquoi l'évitement généré par la carte scolaire condamne, au final, les familles populaires ou immigrées à un entre-soi, qui est souvent vécu comme une discrimination.

1. La carte scolaire accentue les hiérarchies de l'espace urbain : la « sur-ségrégation » des établissements par rapport à leur quartier

Ainsi que cela a déjà été souligné, la ségrégation observée au sein des établissements scolaires tend à refléter la ségrégation résidentielle. Or la sectorisation, « *de par sa construction même* » n'atténue pas ce phénomène, le découpage des secteurs – dont le collège est le barycentre – se calquant souvent sur un tissu urbain socialement différencié ⁽¹⁾.

C'est surtout vrai quand les périmètres des écoles primaires, les secteurs des collèges et les districts des lycées concernent des aires urbaines socialement homogènes. La carte scolaire apparaît alors comme un outil qui, selon la Cour des comptes, « *dépend très fortement de la situation socioéconomique des territoires* » : de fait, elle « *subit en grande partie des phénomènes qui sont extérieurs à l'éducation nationale* » ⁽²⁾.

On peut donc affirmer, comme le sociologue Marco Oberti, que « *malgré l'objectif affiché de mixité, la carte scolaire ne fait que valider scolairement les hiérarchies sociales inscrites dans l'espace urbain* » ⁽³⁾.

À ce premier niveau de ségrégation, qui résulte de l'impact d'une « carte reflet », s'ajoute un second, qui tient à l'existence d'une « sur-ségrégation » de l'établissement par rapport à la ségrégation sociale que connaît son territoire.

Ce « décalage » résulte, mais en partie seulement, des politiques de carte scolaire, dont l'une des caractéristiques essentielles est qu'elles ne s'appliquent pas à l'enseignement privé.

En outre, les compétences nécessaires à l'évitement de la sectorisation sont inégalement distribuées : ainsi que l'a observé Mme Françoise Cartron, sénatrice, dans son rapport sur la carte scolaire, les familles les plus défavorisées « *ont moins de compétences pour à la fois recueillir des informations sur le système éducatif, évaluer les différents établissements, construire des parcours scolaires possibles pour leurs enfants et réaliser toutes les démarches avec succès* » ⁽⁴⁾.

(1) Denis Maguain, « *La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ?* », Revue d'économie politique, 2009/4, vol. 199, p. 578.

(2) L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, rapport précité, p. 139.

(3) La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, ouvrage précité, p. 262.

(4) Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale, rapport précité, p. 29.

L'école est ainsi, bien souvent, plus ségréguée que ce que son quartier n'implique, les écarts en matière de ségrégation entre la population scolaire et celle des zones urbaines environnantes pouvant aller jusqu'au double.

À titre d'exemple, s'agissant de la ségrégation ethnique, le sociologue George Felouzis a pu constater, dans l'académie de Bordeaux, en s'appuyant sur l'indicateur que constitue le prénom des élèves, que pour les collèges les plus fuis, la ségrégation ethnique peut être multipliée par des coefficients variant de 1,5 à 2,5, ce qui signifie que « *les stratégies familiales d'évitement n'agissent que marginalement sur la moyenne de la ségrégation, mais elles accentuent très fortement cette ségrégation dans les cas de quelques collèges particulièrement fuis et par là même ségrégués* »⁽¹⁾.

Quant à la ségrégation sociale, les chercheurs Marco Oberti, Edmond Préteceille et Clément Rivière, ont montré que, dans la métropole parisienne, l'on observe un « *très net surcroît de ségrégation* » entre les catégories supérieures, d'une part, et les catégories populaires, d'autre part, quand on passe de la population des adultes actifs aux élèves de sixième. À titre d'illustration, pour les adultes appartenant aux catégories supérieures des entreprises et des professions libérales, entre 48 % (pour les ingénieurs) et 62 % (pour les professions libérales) d'entre eux résident dans les quartiers de type « résidentiel supérieur », où ils représentent environ 40 % de la population active totale. Or près de 60 % de leurs enfants élèves de sixième étaient scolarisés en 2007 dans les deux groupes de collèges les plus favorisés, où ils constituaient plus de 70 % du total des élèves dans le premier groupe et plus de 50 % dans le second. Ainsi, l'accentuation de la ségrégation à l'école entre les catégories supérieures et les catégories populaires « *est surtout l'effet de la forte surconcentration des élèves issus des catégories supérieures dans les collèges de type supérieur par rapport à la résidence de leurs parents* »⁽²⁾.

L'indice d'écart normalisé mis au point par Pluricité et Sémaphores confirme l'existence d'écarts de structure sociale importants entre les effectifs des établissements et la population des enfants âgés de 11 à 17 ans de leur grand quartier d'implantation au sens de l'INSEE. Ainsi, 33 collèges du secteur public sur les 34 étudiés présentent un écart de structure négatif entre leur profil social et celui du quartier où ils sont implantés, ce qui s'explique, selon les auteurs de l'étude, « *par la forte concentration des catégories les plus aisées dans quelques établissements (globalement privés) sur quelques quartiers, faisant ainsi mécaniquement apparaître les autres collèges comme plus "défavorisés"* ». 9 collèges relevant de l'éducation prioritaire sur les 11 étudiés présentent, de surcroît, des indices parmi les plus négatifs – allant de - 11 % à - 43 % –, ce qui peut s'interpréter comme une « *désertion de ces établissements de la part des catégories les plus aisées résidant dans ces quartiers* »⁽³⁾.

(1) « *De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ?* », article précité, p. 44.

(2) Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, *rapport précité*, p. 92.

(3) Voir l'étude annexée au présent rapport.

Ces résultats sont cohérents avec les recherches sur le positionnement des familles à l'égard de la carte scolaire et qui peuvent être résumées, comme l'a fait l'Observatoire sociologique du changement de Sciences Po, en opposant les « *pratiques sélectives* » des classes supérieures, davantage tournées vers l'enseignement privé, à la « *fixation territoriale plus forte* » des classes populaires, qui ont moins recours au privé et aux demandes de dérogation ⁽¹⁾.

2. Des milieux défavorisés qui subissent une double assignation, spatiale et scolaire

Le non-choix de l'établissement *a priori* imposé par la sectorisation a des conséquences négatives sur la mixité sociale parce qu'il ne concerne, en réalité, que certaines catégories de familles. C'est ce que montre l'étude de Pluricité et Sémaphores, en indiquant que, dans les parties des agglomérations de Lille et de Nancy étudiées, la carte scolaire « *ne contraint que moins de la moitié des familles, les plus défavorisées* ».

Aussi le sociologue Georges Felouzis souligne-t-il les « *effets pervers* » de la carte scolaire qui, telle qu'elle existe aujourd'hui, « *renforce les inégalités* » dans la mesure où elle « *pénalise les plus démunis en les cantonnant trop souvent dans des établissements ghettos et protège les plus riches d'une trop grande mixité sociale et ethnique* » ⁽²⁾.

C'est donc une carte scolaire « à trous » qui s'applique aux familles des classes moyennes et surtout supérieures, car elles peuvent s'en affranchir avec la plus grande facilité. À l'inverse, elle « s'impose », au sens propre du terme, aux familles populaires ou immigrées qui voient, selon les constats du sociologue Marco Oberti, « *leur assignation spatiale (liée dans les quartiers les plus dégradés à une forte stigmatisation) renforcée par une assignation scolaire qui fonctionne de façon beaucoup plus efficace* » ⁽³⁾.

Ces divergences en matière d'application de la carte scolaire se retrouvent dans le type d'entre-soi qui caractérise la situation respective des établissements fréquentés par les familles aisées et par celles d'origine « populaire-immigrée » : cette forme de regroupement est voulue par les premières, tandis qu'elle est subie par les secondes, ce qui ne va pas sans provoquer, dans ce dernier cas de figure, de la colère et du ressentiment chez les parents concernés.

Les parents « populaires-immigrés » sont d'autant plus conscients de l'équation « carte scolaire = ségrégation », que les différences de composition sociale ou ethnique des quartiers sont parfois interprétées comme le résultat d'une mise à l'écart délibérée. Or, comme l'a montré l'enquête des chercheurs de l'Observatoire sociologique du changement de Sciences Po sur les effets de

(1) Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, pp. 95 et 96.

(2) « *De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ?* », article précité, p. 47.

(3) La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, ouvrage précité, p. 267.

l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, la perception d'une telle stigmatisation est « *renforcée lorsqu'il s'agit de l'école ou du collège, les familles immigrées elles-mêmes étant nombreuses à établir un lien entre la qualité scolaire d'un établissement et son niveau de ségrégation ethno-raciale* », raison pour laquelle de nombreux parents immigrés ou d'origine immigrée « *veulent échapper aux établissements où les immigrés sont majoritaires, et valorisent socialement et plus encore scolairement ceux où la présence des "Blancs" est significative* »⁽¹⁾.

B. LES MODALITÉS DE GESTION DE LA CARTE SCOLAIRE NE SONT PAS SATISFAISANTES

L'un des apports majeurs, aux yeux des rapporteurs, de l'étude réalisée à partir d'analyses par les prestataires Pluricité et Sémaphores, consiste en la démonstration, sur le terrain, de l'inadéquation de l'outil de la carte scolaire comme régulateur de la mixité sociale, dans son fonctionnement concret, tant à l'école qu'au collège et au lycée. Une inadéquation qui se révèle dans toutes les dimensions de la carte scolaire : l'implantation des établissements, la sectorisation de ces établissements et l'affectation des élèves, entre ces établissements comme au sein des classes. Une inadéquation que les mesures d'assouplissement décidées en 2007 n'ont pas corrigée, bien au contraire.

1. Les responsables de l'implantation et de la sectorisation sont peu mobilisés par l'objectif de mixité sociale et ne se concertent guère

Plusieurs éléments se conjuguent pour expliquer la faible utilisation de la carte scolaire comme levier en faveur de davantage de mixité sociale : outre que cet outil n'a pas été conçu pour cela, il est délicat à manier pour ceux qui devraient le faire et qui n'en ont guère les moyens – ni, souvent, la volonté.

a. Un contexte peu favorable

- ***Une préoccupation « à géographie variable »***

Il faut rappeler en premier lieu que le sujet même du maniement de la carte scolaire à des fins de mixité sociale ne concerne ni la totalité du territoire ni, par conséquent, la totalité des élèves. En tentant de quantifier la population concernée, la DEPP a choisi de se concentrer sur les collèges et a pris comme point de départ les données suivantes.

(1) Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, *rapport précité*, pp. 160-161.

**RÉPARTITION DES COMMUNES, DES COLLÈGES ET DES ÉLÈVES DE SIXIÈME
SELON LE NOMBRE DE COLLÈGES PUBLICS DANS LA COMMUNE**

	Nombre de collèges dans la commune							Total
	1	2	3	4	5-9	10-14	≥15	
% de communes	80,7	9,9	4,1	2	2,5	0,6	0,2	100,0
% de collèges	55,2	13,5	8,5	5,6	10,5	4,4	2,3	100,0
% d'élèves de sixième	53,2	14,2	9,1	5,9	11,2	4,2	2,2	100,0

Champ : collèges publics ayant des élèves de 6e à la rentrée 2009 dans les communes comptant au moins un collège public, en France métropolitaine et dans les DOM hors Mayotte.

Lecture : 80,7 % des communes ne comportent qu'un collège public ; elles regroupent 55,2 % des collèges et 53,2 % des élèves de 6e.

Source : Michèle Thauvel-Richard, Fabrice Murat, « Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 », *Éducation et formations* n° 83, juin 2013.

Elle a ensuite fait l'hypothèse que ces élèves, même résidant dans une commune ne comprenant qu'un seul collège, avaient la possibilité de fréquenter un autre collège public que celui de leur secteur, lorsque le collège était en « zone urbaine » – un concept assez imprécis qu'elle a défini à partir des caractéristiques géographiques des communes ou de leur aire urbaine⁽¹⁾. Elle est parvenue ainsi – donc « en comptant large » – au résultat selon lequel, en additionnant cette part de collèges certes uniques mais implantés en zone urbaine, et la part des collèges implantés dans des communes en comprenant déjà plusieurs, deux tiers des collèges publics étaient susceptibles d'être touchés par les mesures concernant la carte scolaire. C'est évidemment une première limite posée à l'utilisation de cet outil.

À titre d'illustration, comme on peut le voir dans l'annexe n° 3 du présent rapport recensant les pratiques des collectivités territoriales en réponse à un questionnaire des rapporteurs, alors que le département de Seine-Saint-Denis a procédé à près de 40 révisions de sectorisation et à l'ouverture de six collèges depuis 2010, celui de la Haute-Vienne n'a procédé qu'à deux modifications de secteurs, aucune n'étant recensée dans le Lot-et-Garonne.

● *Des textes épars et assez peu normatifs*

En deuxième lieu, on peut souligner avec le sociologue Choukri Ben Ayed, entendu par les rapporteurs, que notre corpus juridique n'a pas donné à la carte scolaire en tant que telle une place facilement repérable dans la partie législative du code de l'éducation. L'emblématique article L. 111-1 de ce code, déjà cité puisqu'il mentionne la mixité sociale, dispose seulement que le service public de l'éducation doit y veiller, mais sans aucune référence au « comment ».

Quant à la carte scolaire – sans la moindre mention de la mixité –, elle est organisée, dans la partie législative du code, par l'énonciation des compétences respectives de l'État et des collectivités territoriales :

(1) Une hypothèse supplémentaire étant que pour être pris en compte, un collège devait avoir été ouvert de façon continue de 2004 à 2011.

– articles L. 212-1 et L. 212-7 pour les communes à l’égard des écoles (avec un renvoi à l’article L. 131-5 pour la compétence d’affectation confiée au maire) ;

– article L. 213-1 pour les départements à l’égard des collèges (avec un « *toutefois* » au dernier alinéa pour la compétence étatique d’affectation) ;

– article L. 214-5 pour les régions à l’égard des lycées (avec la compétence de « *l’autorité académique* » en matière d’affectation prévue au dernier alinéa, et la nouvelle compétence conjointe du recteur et du conseil régional en matière de sectorisation, issue de l’article 25 de la loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République, dite loi « NOTRe »).

C’est dans la partie réglementaire du code de l’éducation que l’on trouve, aux articles R. 211-1 et suivants, des dispositions relatives à la création d’établissements d’enseignement public des premier et second degrés, puis une section « *Carte scolaire* » aux articles D. 211-9 et suivants – donc du niveau du décret simple – indiquant les principales règles de gestion de cette carte – sans mentionner à aucun moment la mixité. Les principales inflexions dans la mise en œuvre de la carte scolaire ont en pratique été réalisées à un niveau infra-réglementaire, par circulaire.

Comme on l’a vu plus haut à propos de la politique d’éducation prioritaire, un élément aussi fondamental dans l’organisation du système que la carte scolaire est absent de la loi. M. Choukri Ben Ayed peut ainsi écrire, concluant son historique de la carte scolaire en France par l’évocation de la dernière réforme en date : « *La terminologie de réforme peut même apparaître abusive pour qualifier les transformations de la carte scolaire au cours des trois dernières décennies. Dans une acception stricte la notion de réforme supposerait la publication d’un texte de loi spécifique précisant les attendus en matière de carte scolaire et aboutissant à des modifications très significatives du code de l’éducation. Ce n’est pas ce procédé qui a été mis en œuvre. Différents outils institutionnels ont été mobilisés : des circulaires, des instructions aux contours juridiques parfois flous ; des textes plus généraux où la carte scolaire apparaît de façon secondaire, comme ceux concernant la décentralisation ou la déconcentration éducative ou encore la politique de la ville.* »⁽¹⁾ On ne peut pas lui donner tort.

● ***Des compétences enchevêtrées***

Le tableau ci-dessous présente les principales compétences en matière de carte scolaire, à jour de la loi « NOTRe » déjà mentionnée :

(1) La mixité sociale à l’école, *ouvrage cité*, p. 75.

**RÉPARTITION DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE CARTE SCOLAIRE
ENTRE L'ÉTAT ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES**

Compétences obligatoires liées à la carte scolaire	Écoles	Collèges	Lycées
Implantation des établissements et équipements non pédagogiques	Conseil municipal après avis du préfet	Conseil départemental	Conseil régional
Sectorisation des établissements	Conseil municipal	Conseil départemental	Recteur et conseil régional (*)
Affectation des élèves et gestion des dérogations	Maire	Autorité académique	Autorité académique

(*) Nouveauté introduite par l'article 25 de la loi « NOTRe ». Le recteur d'académie tranche en cas de désaccord.

Deux dimensions sont ici à prendre en compte. La première et la plus évidente est celle qu'ont mise en évidence les prestataires Pluricité et Sémaphores dans leur étude, avec un sens certain de la formule : *« l'éclatement des compétences en matière de carte scolaire fait que la mixité sociale est la préoccupation de toutes les parties prenantes, mais la responsabilité propre de personne »*.

La seconde dimension est celle de la stabilité des règles dans le temps. Apparaît ici une dichotomie entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, bien résumée par la sociologue Agnès van Zanten et l'inspecteur général de l'éducation nationale Jean-Pierre Obin dans leur ouvrage sur la carte scolaire : *« Pour le premier degré, les lois de décentralisation de 1983 ont tracé une ligne de démarcation claire et relativement consensuelle, bien que certaines grandes villes ne soient pas toujours ravies d'avoir à gérer ce dossier délicat et potentiellement conflictuel [...]. Pour le second degré, l'équilibre des compétences apparaît bien davantage précaire et provisoire, et ne satisfait pas les conseils régionaux et [départementaux]. »*⁽¹⁾ Rappelons à cet égard que la compétence de sectorisation des collèges n'a été transférée aux départements – qui assuraient déjà la construction et l'entretien des bâtiments – qu'à l'occasion de « l'acte 2 de la décentralisation » en 2004⁽²⁾. Et l'analyse de Mme van Zanten et de M. Obin a encore été tout récemment confirmée avec la modification, par la loi du 7 août 2015, de la compétence de sectorisation des lycées, devenue une compétence partagée.

● ***Un objet politiquement sensible***

La décision de créer ou de fermer des établissements scolaires constitue, de toute évidence, un choix de politique publique éminemment stratégique, non seulement en termes d'aménagement du territoire mais aussi en termes de promotion de la mixité sociale.

La prévision et l'accompagnement des mouvements de population revêtent, de ce fait, une grande importance pour éviter que des situations marquées

(1) La carte scolaire, ouvrage cité, 2^e édition, 2010, p. 43.

(2) Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

de fortes ségrégations scolaires et sociales ne persistent. Or, ainsi que l'ont souligné Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, « *l'équation la plus fréquente n'est pas la plus facile à résoudre : en zone urbaine les collèges se dépeuplent (dans certains quartiers populaires aux conditions de vie très dégradées certains sont presque vides), tandis qu'en zone rurale périurbaine, à l'inverse, ils explosent : il faut donc construire, et parfois très rapidement étant donné la vitesse de certains mouvements de population* ». De fait, alors même qu'une « *bonne gestion voudrait que l'on puisse rationaliser le parc de ces établissements en fermant et en regroupant ici afin de pouvoir construire et ouvrir là* », nombre de responsables hésitent à prendre des décisions aussi lourdes de conséquences ⁽¹⁾.

Ce phénomène est peut-être plus prégnant encore pour les écoles primaires, compte tenu de la proximité entre le niveau politique de prise de décision et les parents-citoyens-électeurs – comme on le verra également à propos de la gestion des affectations. Certaines des municipalités ayant répondu au questionnaire que leur avaient adressé les rapporteurs (cf. annexe n° 3), notamment celle de Nice, soulignent ainsi le caractère politiquement sensible de ces décisions d'implantation et de sectorisation, même abstraction faite de toute préoccupation de mixité sociale. L'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores indique également, à propos des agglomérations lilloise et nancéenne, qu'« *il reste assez rare que la sectorisation soit revue par les équipes municipales* », cette sectorisation constituant un « point fixe ».

On comprend dès lors que, quel que soit le niveau de scolarisation, comme on pouvait le lire dans le rapport des inspections générales de l'éducation nationale sur l'assouplissement de la carte scolaire, remis en 2013, c'est-à-dire juste avant que l'objectif de mixité sociale ne soit inscrit dans le code de l'éducation, ce concept n'est bien souvent « *sur le terrain [...] qu'une référence aléatoire de l'action des représentants de l'administration déconcentrée de l'État, des chefs d'établissements, et des conseils généraux : presque toujours cité dans le discours mais rarement moteur de l'action des uns et des autres* ». Telle est exactement, cette fois-ci après l'entrée en vigueur de la loi de 2013, la situation qu'ont rencontrée sur le terrain les prestataires Pluricité et Sémaphores : « *Lors de nos rencontres, la question de la mixité sociale a suscité un fort écho. Malgré son inscription récente dans le code de l'éducation, cette préoccupation est présente dans les esprits depuis longtemps, et en particulier dans les conseils départementaux, naturellement sensibles au caractère politique de la question. Dans la pratique toutefois, cette question reste une "préoccupation transversale", tandis que priment l'urgence et la nécessité d'assurer l'optimisation des moyens humains et des équipements.* »

De fait, les outils et procédures de mise en œuvre de la carte scolaire ne sont pas conçus pour que ceux qui en ont la charge encouragent la mixité sociale.

(1) La carte scolaire, ouvrage cité, p. 45.

b. Des acteurs insuffisamment concernés et mal outillés

Le sociologue Choukri Ben Ayed voit juste lorsqu'il qualifie la mixité sociale à l'école de « *politique sous-administrée* »⁽¹⁾. Non seulement il ne s'agit pas d'une priorité pour les responsables, mais de surcroît les outils de pilotage les plus élémentaires font parfois défaut.

• *Une préoccupation seconde*

Dans la tentative d'explication des causes de la « non-politique » de mixité sociale à l'école au moyen de l'implantation et surtout de la sectorisation des établissements, on peut distinguer en quelque sorte les responsables qui pèchent par ignorance de ceux qui pèchent par omission.

Les premiers sont certainement les moins nombreux mais il est frappant de noter que, s'agissant de la sectorisation des collèges, les inspections générales ont, dans leur rapport de 2013 déjà cité, fait le constat que parmi les quinze départements étudiés, trois exécutifs départementaux n'avaient pris aucune délibération concernant la sectorisation des collèges de leur département depuis 2004, l'un d'eux ayant même découvert sa compétence à l'occasion de la mission⁽²⁾... Il existe donc, selon l'analyse des inspections générales, des départements ruraux qui n'ont pas de contraintes de place dans les collèges et n'ont jamais été confrontés aux réclamations des parents et vivent ainsi une situation de « droit coutumier », sans assise réglementaire de la sectorisation, qui reste celle définie par l'État avant 2004.

Mais il est des cas où le caractère coutumier de la sectorisation est sciemment entretenu par son maître d'œuvre, comme l'ont relevé les prestataires Pluricité et Sémaphores (*cf. infra*). Pareille omission dans le maniement de la carte scolaire peut être qualifiée, comme l'écrivent Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, d'« *inertie administrative et politique* » : « *même quand les informations sont partagées les découpages changent peu, d'abord pour des raisons de commodité administrative [...], mais aussi pour des raisons de consensus politique* ». Il est symptomatique à cet égard que dans le dernier communiqué publié par l'Association des départements de France en vue de la rentrée scolaire, la compétence de sectorisation ne soit mentionnée à aucun moment, l'accent étant mis sur l'équipement numérique des collèges – on pourrait souligner que les régions ont la même insistance sur ce point à l'égard des lycées –, les cantines, les transports ou les activités extrascolaires.

Il sera intéressant d'observer comment les régions se saisissent de la nouvelle compétence partagée de sectorisation qui vient de leur être confiée – alors que l'Association des régions de France, dont un représentant a été entendu

(1) La carte scolaire, *ouvrage cité*, p. 64.

(2) *Rapport cité*, p. 19.

par les rapporteurs, avait même milité en faveur d'un transfert au niveau régional de la sectorisation des collèges –, et avec quels outils.

- *Des outils absents ou trop frustes*

Au-delà des auditions et de la revue de la littérature existante, les rapporteurs ont voulu se documenter sur la manière dont, concrètement, s'effectuaient les opérations de sectorisation. Les résultats figurent, d'une part, à l'annexe n° 3 résumant les réponses des collectivités territoriales sollicitées, et d'autre part, dans l'étude de Pluricité et Sémaphores.

L'impression générale que l'on retire de ces données est, au primaire, celle d'une grande variété de situations et, pour les collèges, celle d'un pilotage perfectible, tandis qu'à ces deux niveaux une expertise extérieure n'est que très exceptionnellement sollicitée.

L'étude de Pluricité et Sémaphores s'est toutefois essayé, pour surmonter l'impression de désordre dans les pratiques observées de sectorisation des écoles, à établir la typologie suivante : sectorisation inexistante ; sectorisation orale et coutumière ; sectorisation sous forme de listes des rues par secteur ; cartographie représentant les délimitations de chacun des secteurs.

S'y ajoute la pratique de la sectorisation partielle, au gré des besoins qui peuvent se faire jour ponctuellement.

Dans les communes interrogées par les rapporteurs (*cf.* annexe n° 3), qui sont de grandes villes, c'est plutôt le type de gestion le plus élaboré qui a cours. Mais à l'échelle du pays ce cas n'est sans doute pas le plus fréquent. Si l'on en croit Choukri Ben Ayed, « *aujourd'hui encore dans certains territoires la carte scolaire demeure un outil assez rudimentaire. Nombre de chercheurs mentionnent la difficulté à y accéder. Ils témoignent du fait que les responsables locaux en ignorent souvent les contours ou sont dans l'impossibilité d'en fournir un exemplaire. Lorsqu'ils y parviennent il n'est pas rare de constater qu'elle constitue un document sommaire sur papier volant avec une localisation des secteurs scolaires colorés au crayon de papier... Si l'outil s'est modernisé à la marge, il fonctionne toujours selon les mêmes principes de segmentation de l'information.* »⁽¹⁾

Or comment prétendre faire de la carte scolaire un véritable levier de politique publique, orienté qui plus est dans le sens d'une amélioration de la mixité sociale à l'école, sans un minimum de rigueur et d'organisation dans la formalisation de cette carte, et sans moyens humains et techniques appropriés ?

De ce point de vue, d'après les informations collectées par les rapporteurs, même dans les communes et départements que leur taille et leur caractère urbain placent dans le « cœur de cible » des collectivités qui devraient s'emparer du sujet de

(1) La mixité sociale à l'école, *ouvrage cité*, p. 77.

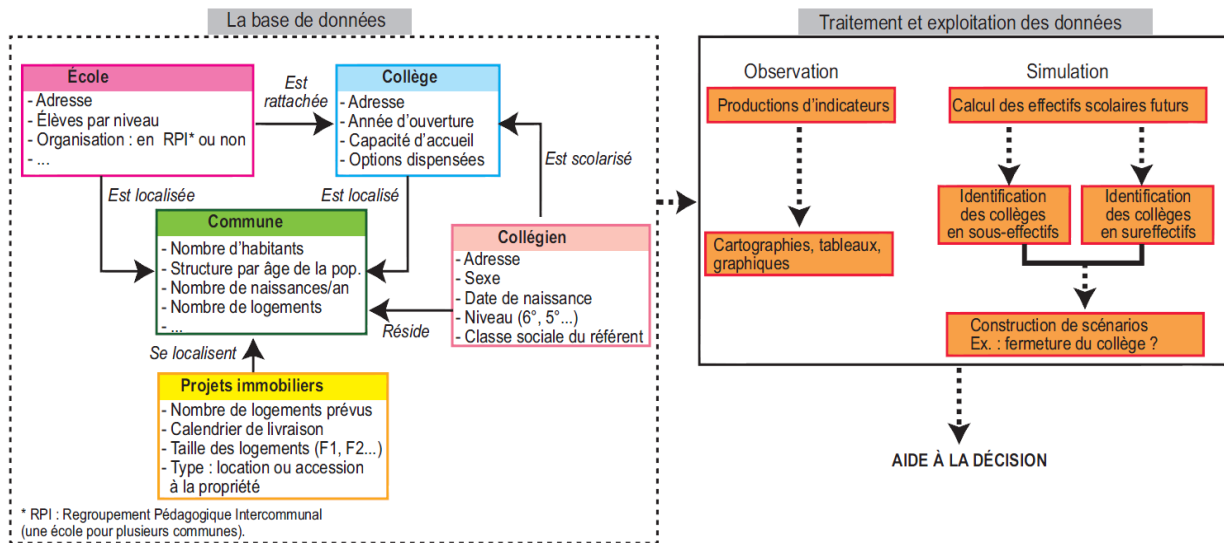
la mixité sociale pour qu'une inflexion apparaisse à l'échelle du système scolaire dans son ensemble, nulle impression d'abondance de moyens : même dans un conseil départemental comme celui de Seine-Saint-Denis, doté d'un pôle « démographie et prospectives scolaires », les effectifs mobilisés sont de quatre personnes à temps complet (une responsable, deux chargés d'études démographiques et une assistante). Dans la majorité des départements et communes d'une taille suffisante, l'organisation mise en place ne comprendra pas plus d'un élu responsable, épaulé par un cadre administratif et un ou deux chargés d'études.

Quelques cas d'« observatoires » sont recensés – certains sont présentés plus loin comme exemples de bonnes pratiques – mais il ne semble pas que le recours aux systèmes d'information géographique (SIG) soit des plus répandus. C'est pourtant bien à l'aide de ce type de technologie, c'est-à-dire par exemple grâce à une application informatique permettant de recueillir, traiter, analyser et présenter des données sur l'urbanisme, les transports, la démographie ou encore les caractéristiques socio-économiques des familles, que doit se concevoir une politique publique de la carte scolaire digne de ce nom. Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin ne disent pas autre chose : « *Pour être pertinents du point de vue de l'objectif de la mixité [...], les découpages doivent tenir compte non seulement des dynamiques scolaires [...] mais aussi des dynamiques urbaines (démographie, offre résidentielle, transports urbains) qui influent sur la population scolaire. Or, très souvent, les responsables administratifs de l'éducation nationale ou les élus locaux n'ont pas de vue d'ensemble de ces changements [...] [ce qui] limit[e] fortement l'efficacité de la gestion territoriale* » ⁽¹⁾.

Choukri Ben Ayed est encore plus explicite, qui milite ouvertement, comme il l'a fait au cours de son audition et comme il le développe dans son ouvrage récent, pour que toutes les collectivités responsables de sectorisation soient équipées – le cas échéant grâce à des subventions de l'État – de tels SIG. Il cite en exemple le logiciel « Prospective scolaire » développé par un laboratoire de recherche en géographie de l'Université de Franche-Comté, sous l'impulsion de M. Frédéric Grosjean qui a également été entendu par les rapporteurs. Le schéma suivant illustre le fonctionnement théorique de ce SIG.

(1) La carte scolaire, ouvrage cité, p. 81.

SCHEMA D'UTILISATION D'UN SYSTEME D'INFORMATION GEOGRAPHIQUE DANS LE PILOTAGE DE LA CARTE SCOLAIRE



Source : Frédéric Grosjean, « Un outil pour les politiques scolaires : Prospective scolaire », M@ppemonde n° 107, 2012.

D'autres logiciels comparables existent, tels que celui développé par la société Alpayamo, ou encore celui que la société Géocéane a mis au point pour le conseil départemental des Bouches-du-Rhône, comme les rapporteurs l'ont constaté lors de leur déplacement à Marseille. Mais en cette même occasion ils ont également réalisé qu'un SIG plus simple dans sa conception pouvait fort bien suffire à outiller correctement et à moindre coût une collectivité, sans faire l'objet de développements sophistiqués par une société commerciale, comme en témoigne la riche étude sur la fragmentation spatiale et scolaire à Marseille qui leur a été présentée par Mmes Elisabeth Dorier et Gwenaëlle Audren ⁽¹⁾.

Encore faut-il que les responsables de la carte scolaire se concertent suffisamment et qu'ils aient la volonté d'utiliser cet outil de manière dynamique.

c. Un objectif prédominant d'équilibre des effectifs des établissements

Dans aucun des territoires sur lesquels les rapporteurs ont pu se documenter directement ou indirectement la préoccupation de mixité sociale n'est première dans la gestion de la carte scolaire. Cela n'a rien d'étonnant au regard de ce qui vient d'être exposé. En revanche, partout – sauf là où aucune carte scolaire n'existe ouvertement – apparaît comme objectif principal ce que l'on appelle, de manière assez jargonnante, la gestion des flux d'élèves. Telle était bien d'ailleurs, on l'a dit, la raison d'être de la carte scolaire à l'origine, en 1963. D'où ce pertinent résumé que l'on trouve sous la plume d'Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin : « *La carte scolaire fait partie des instruments bureaucratiques mis en place par l'État pour accompagner le développement de la scolarisation. Sa configuration est en forte adéquation avec ses objectifs initiaux*

(1) « *Fractures territoriales et fractures scolaires à Marseille. Ségrégations, séparatismes ou vivre ensemble ?* », présentation de G. Audren, E. Dorier et J.-L. Leydet.

d'homogénéisation de l'offre scolaire du premier cycle de l'enseignement secondaire sur l'ensemble du territoire et de rationalisation des flux d'élèves. Elle est beaucoup moins adaptée en revanche à la mission postérieure qui lui a été attribuée de contribuer au brassage scolaire et social des élèves, car pour atteindre cet objectif il est nécessaire de tenir compte de la variété des situations locales et de la diversité des stratégies des établissements et des familles. »⁽¹⁾

Cette priorité donnée à la démographie est d'ailleurs (cf. annexe n° 3) celle qu'expriment les cinq départements interrogés par les rapporteurs, ainsi que dans quatre des cinq communes qu'ils ont sollicitées, seule Saint-Étienne faisant exception.

En entrant un peu plus dans le détail des préoccupations des maîtres d'œuvre de l'implantation et de la sectorisation des établissements scolaires, en particulier au sein des conseils départementaux, tous les observateurs parviennent au même constat, qu'il s'agisse des chercheurs de l'Université Paris Descartes Catherine Agulhon et Joao Palma⁽²⁾ ou des prestataires Pluricité et Sémaphores. L'ordre des priorités est le suivant :

– premièrement, la gestion des flux, l'équilibre entre collèges du point de vue des effectifs ;

– deuxièmement, la prise en compte des éléments objectifs qui peuvent rendre plus ou moins pertinent le tracé d'un secteur de recrutement, à savoir la proximité géographique entre le domicile des élèves et le collège, l'existence d'obstacles ou de dangers tels que voies ferrées, canaux ou routes à grande circulation, entre le collège et le domicile des élèves ;

– troisièmement et uniquement de façon résiduelle – c'est-à-dire si les deux priorités précédentes n'ont pas épuisé les marges de manœuvre –, l'équilibre en termes de composition sociale des établissements, avec toutes les difficultés « politiques » que cela comporte et que rappellent Catherine Agulhon et Joao Palma dans leur article de 2013.

En plus d'être résiduelle, cette prise en compte de la mixité sociale s'entend, d'après l'analyse qu'en font les prestataires Pluricité et Sémaphores, uniquement de ce que l'on a appelé *supra* la ségrégation « par le bas » et non de la ségrégation « par le haut » : on tente d'éviter la création d'établissements « ghettos » où se concentrent à l'excès des élèves issus de milieux défavorisés mais on ne se soucie guère de rééquilibrer la composition sociale des établissements très favorisés.

(1) La carte scolaire, *ouvrage cité*, pp. 79-80.

(2) « Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire : des actions segmentées et contradictoires », *Éducation & formations n° 83, juin 2013*, pp. 75-86.

Même dans des départements pourtant outillés pour piloter la carte scolaire, c'est-à-dire ayant recours à un système d'information géographique *ad hoc*, l'ordre des priorités ne change pas. M. Choukri Ben Ayed évoque ainsi ⁽¹⁾ l'exemple du département du Var, qui sous l'effet d'importants déplacements de population, notamment du fait de la variation des prix de l'immobilier, a dû mettre à l'étude la construction d'un nouveau collège : « *Faute de cadre réglementaire réellement contraignant en matière de mixité sociale, les conseils [départementaux, en l'occurrence celui du Var,] font avant tout face aux urgences les plus immédiates : faire en sorte que les collèges ne soient pas en sur- ou sous-capacité, que chaque élève dispose d'une affectation. La lourdeur des opérations de rentrée, les articulations complexes avec l'inspection académique [la DSDEN], la pauvreté des outils utilisés, grèvent fortement la possibilité d'une approche plus qualitative de la sectorisation.* » Et pourtant, comme l'expose Frédéric Grosjean de manière détaillée dans son article précité paru en 2012 dans la revue *M@ppemonde*, ce département a utilisé à cette occasion le logiciel Prospective scolaire présenté plus haut. L'auteur explique que la fine analyse démographique ainsi rendue possible a permis de choisir une petite commune du département comme lieu d'implantation du nouveau collège, de manière *a priori* surprenante mais en réalité optimale du point de vue de l'équilibre démographique et géographique entre collèges ; il conclut en soulignant que le logiciel aurait fort bien pu intégrer le paramètre de l'équilibre de l'offre de formation et de son impact sur la mixité sociale des établissements... si la collectivité l'avait voulu.

d. Un dialogue généralement non structuré entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales, voire entre ces collectivités

- Que les outils permettant de ne pas naviguer à vue en matière d'implantation et de sectorisation des établissements scolaires soient ou non disponibles, l'existence d'un dialogue entre les différents responsables de la carte scolaire est indispensable, et ce d'autant plus que les compétences en la matière sont, on l'a vu, souvent partagées.

Dans la pratique, ce dialogue existe, comme en témoignent les réponses de la quasi-totalité des départements et municipalités interrogés par les Rapporteurs (*cf.* annexe n° 3). On imagine mal d'ailleurs – hormis sans doute dans les cas extrêmes d'absence totale de carte scolaire, *cf. supra* – comment ce dialogue pourrait être parfaitement inexistant, ne serait-ce que parce que le code de l'éducation prévoit, même à l'école primaire où les communes ont largement la main, que l'effectif maximal des classes ou l'effectif des enseignants sont décidés par les services déconcentrés du ministère de l'éducation nationale. À plus forte raison faut-il que des contacts aient lieu chaque année entre le rectorat d'académie et le conseil départemental en prévision de la rentrée des collèges, puisque les compétences sont partagées entre sectorisation et affectation.

(1) La carte scolaire, *ouvrage cité*, p. 88.

Mais que ce dialogue *existe* ne veut pas dire qu'il *fonctionne*. Cela aussi ressort des réponses au questionnaire des rapporteurs. Et les chercheurs sont nombreux à le relever. L'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores établit d'ailleurs également ce pont entre observations de terrain et publications universitaires lorsqu'il évoque le fait que, « *sur le territoire des deux agglomérations étudiées, la coordination prend place dans un climat de travail " en bonne intelligence " , qui permet des échanges nourris et fréquents, sans pour autant aboutir à une convergence de vue ni une transparence totale* », en relevant que « *cette situation est proche de celle décrite par Agnès van Zanten et Sylvie Da Costa en Île-de-France* ». Dans un article de 2013 en effet, ces deux membres de l'observatoire sociologique du changement de Sciences Po écrivent que le conseil départemental et la DSDEN « *se définissent par leur attachement à des modes de régulation très différents et qu'ils maintiennent des circuits de fonctionnement distincts tout en s'efforçant d'assurer partiellement leur mise en compatibilité pour garantir le bon déroulement des procédures prévues par le cadre législatif et réglementaire en vigueur* »⁽¹⁾.

Citons encore les travaux de Géraldine Geoffroy, qui a très bien analysé en 2008, dans un article de la revue *Diversité*⁽²⁾, la difficulté que les rapporteurs ont demandé aux prestataires Pluricité et Sémaphores de surmonter – ce qui fait d'ailleurs l'originalité, donc la valeur, de l'analyse quantitative qu'ils ont réalisée : « *La non-correspondance entre les découpages de l'INSEE et les périmètres scolaires, les décalages entre les catégories socioprofessionnelles des recensements et les données de l'éducation nationale, par exemple, rendent délicates les comparaisons entre peuplements urbain et scolaire, entre la population " attendue " d'un établissement et sa population réelle.* » On réalise ainsi que cette « non-correspondance » pose problème dans les deux sens : l'éducation nationale a besoin de données relatives aux projets d'urbanisme ou d'informations de l'INSEE de nature socio-économique ; quant aux collectivités territoriales, elles ont besoin de mieux connaître la fréquentation et la composition des établissements scolaires pour exercer avec plus de discernement leurs compétences en matière de carte scolaire⁽³⁾. Pour Géraldine Geoffroy, leur « *rencontre impossible* » constitue « *un terreau pour la ségrégation* » à l'école.

Des conventions d'échanges de données existent pourtant entre les différentes parties prenantes (*cf. infra*) ; mais elles ne sont pas systématiques et dépendent parfois de la bonne volonté de tel individu occupant telle responsabilité

(1) « *La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale* », *Éducation & formations* n° 83, juin 2013, pp. 99-107.

(2) « *Carte scolaire et politiques d'aménagement : un terreau pour la ségrégation scolaire* », *Diversité* n° 155, hiver 2008.

(3) Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin écrivent ainsi, p. 48 de leur ouvrage précité *La carte scolaire, que les collectivités territoriales* « entretiennent des relations relativement harmonieuses, fondées sur une claire division du travail, avec les services départementaux de l'État, même si, notamment dans les conseils [départementaux] ayant des politiques volontaristes en matière d'aménagement du territoire et de scolarisation, les responsables des directions [chargées] des collèges se plaignent du manque de concertation et du faible partage d'informations avec les responsables de l'éducation nationale. »

à tel moment, ce qui n'est donc pas comparable à un dialogue structuré, institutionnalisé, pérenne. À titre d'exemple, les rapporteurs ont entendu Mme Monique Sassier, médiatrice de l'éducation nationale, suggérer que des représentants des services déconcentrés de l'éducation nationale puissent, ès qualités, être *associés* – au sens de l'article L. 121-4 du code de l'urbanisme – à la réflexion en matière de plan local d'urbanisme.

• À cette coopération lacunaire entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales s'ajoutent les difficultés de la concertation entre collectivités territoriales elles-mêmes. Comme l'observent Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin en effet, alors que des responsables de l'implantation et de la sectorisation au sein de conseils départementaux voudraient pouvoir rationaliser la carte des collèges, « *les choses ne sont pas si simples en matière d'aménagement du territoire ; interfèrent notamment les programmes de rénovation urbaine et le souhait de certains maires de maintenir les équipements publics des quartiers dégradés, ainsi que la volonté des maires de commune centre et des présidents de communauté d'agglomération de ne pas laisser filer la mixité sociale* »⁽¹⁾.

Lors de son audition par les rapporteurs, M. Nicolas Grivel, directeur général de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine, a conforté cette vision en indiquant que les programmes de l'agence, lorsqu'ils englobaient la réhabilitation ou la construction d'établissements scolaires, se déroulaient de manière plus fluide quand n'étaient en cause que des écoles primaires que quand des collèges étaient concernés, car dans ce dernier cas, il y avait davantage de collectivités autour de la table et donc un plus important travail de coordination, voire de conciliation entre intérêts divergents.

e. Des contre-exemples limités et circonstanciels

Les rapporteurs ne voudraient pas, ayant exposé tous les obstacles dressés contre l'amélioration de la mixité sociale à l'école par le truchement de l'implantation et de la sectorisation des établissements, se voir reprocher d'avoir méconnu l'existence, localement, d'expériences dans le cadre desquelles ces obstacles semblent surmontés.

Ainsi et pour s'en tenir aux éléments qui ont été directement portés à leur connaissance, on peut noter qu'à Marseille, le conseil départemental dispose d'un observatoire de la planification et de la sectorisation des collèges qui suit notamment un « indicateur synthétique de difficultés sociales et scolaires », et dispose de cartes détaillées mises au point grâce à un prestataire extérieur spécialisé dans les SIG.

De même est-il significatif que dans les deux agglomérations étudiées par les cabinets Pluricité et Sémaphores, la DSDEN associe le conseil départemental au traitement des dérogations, pour déterminer les grandes lignes de la rentrée à

(1) Ibid., p. 45.

venir et qu'à l'inverse, le département associe systématiquement la DSDEN aux projets touchant à l'implantation des collèges ou à leur sectorisation, de manière plus ou moins précoce dans le processus.

L'étude de Pluricité et Sémaphores relève toutefois qu'en menant cette coopération dans laquelle les échanges de données revêtent une importance déterminante, les deux partenaires disposent chacun de sources différentes et d'indicateurs différents, « *ce qui engendre un dialogue parfois inutilement difficile (en particulier sur les modes de projection des effectifs)* ». À l'inverse, les cas de partage d'informations permettent de mieux analyser les situations locales, en particulier sur le plan de la mixité sociale, par exemple grâce à une meilleure compréhension des stratégies de parents d'élèves, à l'anticipation des évolutions démographiques ou du déploiement des réseaux de transports. Ils mentionnent même un cas particulièrement exemplaire rencontré dans l'agglomération de Nancy, formalisé dans une convention et présenté dans l'encadré suivant.

Une cartographie « rue par rue » des élèves pour une meilleure carte scolaire

Dans l'agglomération de Nancy, la DSDEN a accepté de contribuer au projet de géolocalisation du département en mutualisant leurs données, s'ajoutant aux données du département et de l'INSEE. Au terme de deux ans de développement, le logiciel de sectorisation produit des prévisions très précises pour chaque secteur.

Cet outil facilite les discussions relatives aux effectifs à chaque rentrée. Dans le cadre de projets de réforme de la sectorisation, l'outil facilite la concertation par des simulations immédiates des différents scénarios, en permettant de visualiser les PCS à l'échelle de la rue. Il est dès lors plus aisé d'anticiper les impacts indirects des différents scénarios sur la mixité sociale.

Source : *Étude des prestataires Pluricité et Sémaphores*, p. 55.

Cela étant, d'une part, il n'est pas certain que tous les départements et toutes les DSDEN soient disposés à œuvrer conjointement deux ans durant pour parvenir à un tel résultat, et, d'autre part, une fois ce résultat obtenu, seule l'implication personnelle des acteurs peut garantir qu'il en sera fait « bon usage » par-delà les autres préoccupations présidant à l'exercice délicat de l'implantation et de la sectorisation des collèges en zone urbaine. Les prestataires Pluricité et Sémaphores en sont bien conscients, qui précisent que, dans cet exemple tiré de l'agglomération nancéenne, « *le volontarisme des personnes [chargées de ces questions] reste [...] déterminant, et les progrès enregistrés ces dernières années sont à mettre largement au crédit de la posture partenariale des responsables. Le cadre réglementaire ne contraint pas à la coopération : les acteurs en font le choix et en déterminent les contours selon les nécessités perçues par chacun* ».

La situation n'est pas plus encourageante en matière d'affectation des élèves entre les établissements et au sein d'entre eux.

2. La procédure d'affectation des élèves est rarement guidée par l'objectif de mixité sociale

Plus prégnante au lycée – où elle résume d'ailleurs à elle seule l'essentiel de la politique de carte scolaire, comme le signale l'étude de Pluricité et Sémaphores –, moins décisive à l'école primaire, la question de l'affectation demeure centrale au collège. On a déjà indiqué plus haut l'importance de cette « troisième composante » de la carte scolaire, à travers les développements relatifs à ce qu'elle produit directement, c'est-à-dire la ségrégation entre classes d'un même établissement, et ce qu'elle contribue à produire lorsqu'elle est combinée avec les autres composantes de la carte scolaire, c'est-à-dire la ségrégation entre établissements. Cette analyse est détaillée dans l'annexe n° 1.

De manière similaire à la sectorisation, l'affectation peine à prendre en compte la mixité sociale car celle-ci n'en constitue jamais un paramètre prioritaire, que l'on considère le cas de l'école, du collège ou du lycée, avec des déterminants variables selon ces trois niveaux. Cependant, les analyses de ces mécanismes – qui peuvent se résumer à la gestion des dérogations – par les observateurs du système, bien que plus rares que celles portant sur la sectorisation, sont nettement plus critiques à l'égard des parties prenantes, et en particulier de l'administration de l'éducation nationale.

a. Des déterminants variables selon le niveau d'enseignement

L'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores apporte sur ce point un précieux éclairage, en particulier pour ce qui est de l'école primaire.

- ***Au primaire, une gestion personnalisée des dérogations***

Dans les deux agglomérations étudiées par les prestataires, la gestion des dérogations par les municipalités se révèle très politique. Ce constat vaut également pour l'une au moins des communes ayant répondu au questionnaire des rapporteurs, de sorte que l'on peut lui donner une valeur qui dépasse ces exemples concrets.

Les cabinets Pluricité et Sémaphores relèvent ainsi que dans une bonne moitié des communes et en particulier les plus petites, c'est un élu – l'adjoint à l'éducation – qui traite personnellement les demandes de dérogation. Dans les communes un peu plus structurées, les services instruisent et proposent les décisions, très généralement suivies par l'élu. Enfin, quelques rares communes ont développé une pratique de décisions collégiales associant les établissements (et, dans un cas, jusqu'aux représentants de parents d'élèves). Cette dernière modalité est mise en avant pour renforcer l'acceptabilité des décisions. Dans tous les cas, il est bien rappelé que l'adjoint à l'éducation reste le décideur de dernier recours, pour les cas difficiles ou lorsque la décision rendue est contestée par les parents d'élèves.

Les résultats de ces divers modes de fonctionnement sont certes aussi nombreux qu'il y a de communes ; pour citer le rapport de M. Jean Hébrard sur la

mixité sociale : « *L'attitude des communes peut varier du dirigisme le plus strict au laisser-faire le plus complet, avec, entre les deux, un maniement subtil de l'autoritarisme affiché et de la dérogation plus ou moins facilitée.* »⁽¹⁾ Il n'en demeure pas moins que, selon l'enquête de Pluricité et Sémaphores, « *malgré la volonté affirmée de ne pas laisser de place aux "dérogations abusives", une grande partie des communes a finalement reconnu ne jamais refuser de dérogation* ». Tout au plus le dialogue individuel avec les familles permet-il parfois de convaincre les parents de retirer leur demande de dérogation.

Dans les rares cas où l'examen des demandes de dérogation est collectif, on assiste d'après les prestataires à « *de véritables jeux d'acteurs* », chacun défendant sa vision de l'intérêt général... qui n'est parfois guère éloignée d'un intérêt catégoriel – par exemple les directeurs d'école qui défendent le maintien ou l'accroissement de leurs effectifs car il y va de leurs moyens. Mais la préoccupation de mixité sociale n'est jamais première.

- ***Au collège, le poids combiné des affectations entre établissements et en leur sein***

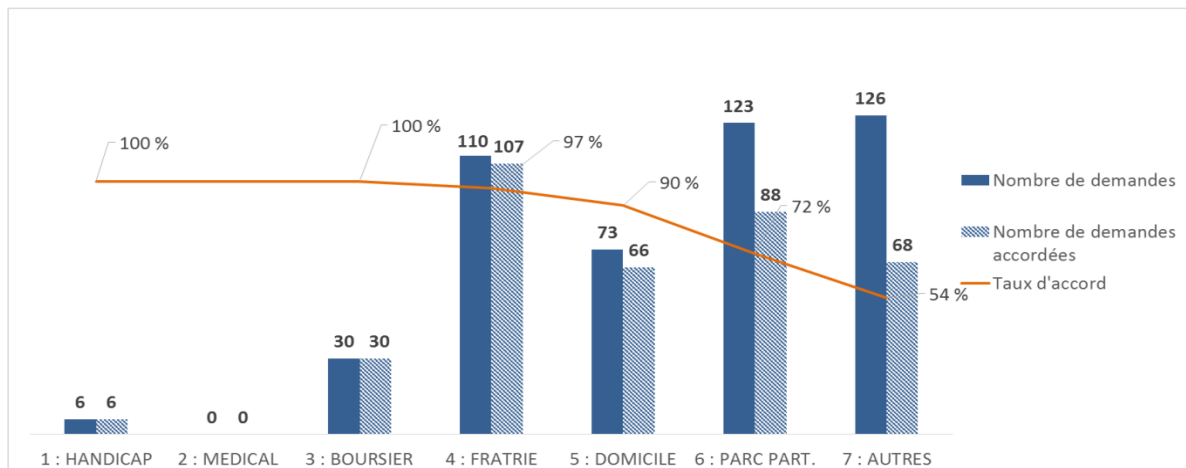
Dans le cadre défini par la note ministérielle du 4 juin 2007 dite « d'assouplissement de la carte scolaire » et de la circulaire ministérielle n° 2008-042 du 4 avril 2008 (cf. annexe n° 2), l'affectation en sixième fait l'objet d'une procédure au cours de laquelle interviennent les services de la DSDEN, les directeurs des écoles d'origine des élèves et les familles, et se déroule au moyen de l'application Affelnet sixième.

Le traitement des demandes d'affectation dérogatoires varie d'un département à l'autre mais fait généralement intervenir des commissions pluripartites, dont la composition n'est pas figée à l'échelon national. En outre, certains « parcours scolaires particuliers » ne relèvent pas d'une demande de dérogation mais d'une procédure de sélection effectuée par des commissions *ad hoc*. Il en est notamment ainsi des emblématiques classes à horaires aménagés musique (CHAM) ou danse (CHAD).

En prenant l'exemple de l'agglomération de Lille, les cabinets Pluricité et Sémaphores remarquent que « *les motifs de dérogation les moins légitimes sont les plus fréquents* », comme l'illustre le graphique suivant.

(1) La mixité sociale à l'école et au collège, *rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale*, mars 2002, p. 18.

Figure 10 : Nombre de dérogations et taux de satisfaction des demandes par motif à l'entrée en 6ème (rentrée 2015) - Agglomération de Lille



Source : *Étude des prestataires Pluricité et Sémaphores*, p. 68.

Les critères que la circulaire de 2008 classe – certes de façon non contraignante – comme les trois motifs prioritaires de dérogation en cas de demande d'affectation dépassant la capacité d'accueil d'un établissement sont très peu utilisés ; en particulier, du point de vue de la mixité sociale, on note le faible poids du motif « boursier sur critères sociaux » qui, bien que jouant à 100 %, ne représente en l'espèce que 30 demandes sur un total de 468, dont 365 ont reçu une réponse positive ; soit un taux de 6,5 % des demandes et de 8 % des dérogations accordées à l'échelle de l'agglomération lilloise. Or les boursiers représentent, à l'échelle du département du Nord, 27 % de la population scolaire.

Les prestataires rappellent qu'un constat similaire a été dressé en 2011 à l'échelle nationale par le sociologue Pierre Merle, entendu par les rapporteurs.

S'agissant de l'affectation au sein des établissements, on en a déjà souligné les limites théoriques comme levier en faveur de la mixité sociale, compte notamment tenu du faible effectif des classes et donc du poids du hasard statistique. En outre, au sein de cet effectif réduit, d'autres équilibres entrent d'abord en ligne de compte : mixité filles-garçons, mixité scolaire – même si cette dernière est corrélée avec la mixité sociale.

Comme on l'a vu plus haut, les enseignements optionnels engendrent mécaniquement de la ségrégation, notamment sociale. Le moyen de contrer ces effets est de jouer sur les affectations internes pour « hétérogénéiser » les classes, mais l'exercice peut vite s'apparenter à la quadrature du cercle quand il s'agit d'articuler les emplois du temps des élèves, ceux des professeurs – généralement peu nombreux à enseigner une option rare – et l'occupation des salles. Dans le cas extrême des classes à horaires aménagés (CHAM ou CHAD), cet aménagement même laisse fort peu de marges de manœuvre, même si les cabinets Pluricité et Sémaphores ont noté l'effort de certains collègues consistant à mélanger ces élèves au moins pour les cours de langue ou de sport, voire avec des élèves inscrits en ULIS ⁽¹⁾.

(1) Unités localisées pour l'inclusion scolaire, qui accueillent des élèves en situation de handicap.

Il faut enfin noter que parfois l'affectation contrarie les efforts faits *via* la sectorisation en faveur de la mixité sociale, comme en témoigne cet exemple observé dans l'agglomération de Nancy, présenté dans l'encadré suivant.

Illustration de la difficulté de favoriser la mixité sociale par la sectorisation

Dans le cadre de la révision des secteurs, le Département prévoit le regroupement des collèges Martin Luther King et Condorcet.

Le rattachement des écoles aux collèges de secteur devra être revu, afin de rééquilibrer les effectifs entre les collèges. Le Département se saisit de cette occasion pour favoriser la mixité sociale en rompant avec un usage qui s'est installé au fil des ans : la population d'une des écoles du secteur connaît une orientation de fait, les élèves de PCS défavorisées allant vers le collège Colette tandis que les élèves de PCS favorisées sont principalement inscrits à Martin Luther King.

La nouvelle sectorisation prévoit le rattachement de l'école concernée au collège Colette. Sous divers motifs probablement liés en partie à une volonté dissimulée d'évitement social, un mouvement de parents protestataires apparaît. Le Département n'a pas cédé, mais a constaté à la rentrée suivante une douzaine de dérogations sortantes vers un collège tiers, majoritairement favorisé, correspondant aux familles les plus opposées au projet.

Dans le cas présent, le recours à l'outil de la sectorisation témoigne de la volonté réelle d'encouragement de la mixité, qui a globalement amélioré la composition des établissements... tout en ayant renforcé les évitements par les familles de classes favorisées.

Source : Étude des prestataires Pluricité et Sémaphores, p. 61.

● ***Au lycée, la hiérarchie sociale des cycles et des filières***

À l'instar de l'affectation en sixième, l'affectation en seconde fait l'objet chaque année d'une procédure à laquelle prennent part les services de la DSDEN, les chefs d'établissement et les familles, et se déroule au moyen de la version *ad hoc* de l'application Affelnet, qui permet trois vœux à ce stade, dont un portant obligatoirement sur le lycée de la zone de recrutement normale de l'élève. Mais si les districts sont relativement restreints pour l'inscription en seconde générale et technologique, les zones de recrutement des secondes contingentes et des lycées professionnels peuvent être très larges.

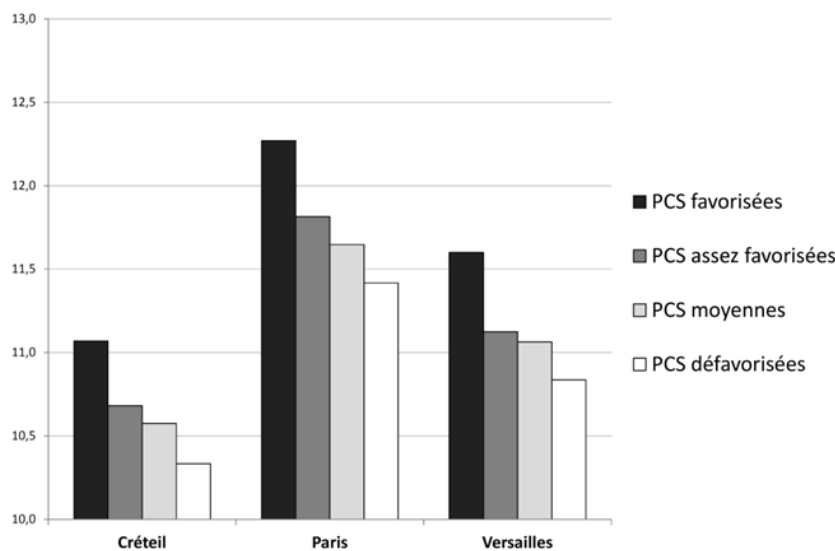
On voit d'emblée que le choix d'un type d'enseignement – général et technologique ou professionnel – est déterminant pour l'affectation et que, compte tenu de la coloration sociale marquée qui s'y attache et du faible nombre de lycées polyvalents qui regroupent ces divers cursus, la mixité sociale au lycée est d'abord et avant tout le fait de l'orientation après la troisième. Les données de la DEPP (reproduites à la page 78 de l'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores) sont très claires à cet égard.

À cette première hiérarchie sociale s'en ajoute une seconde, au sein de l'enseignement général et technologique, entre filières à compter de la classe de première, selon l'ordre suivant qui est constaté non seulement dans les agglomérations étudiées par les prestataires mais également à l'échelle nationale : filière scientifique, puis économique et sociale, puis littéraire et les filières

technologiques. Et l'on pourrait en ajouter une troisième faisant intervenir les options facultatives, ainsi que la présence au sein du lycée de classes préparatoires aux grandes écoles.

Mais d'autres paramètres jouent, en amont, pour expliquer le degré de ségrégation sociale constaté au lycée. Les chercheurs Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda ont ainsi mesuré, dans les trois académies d'Île-de-France, l'influence du milieu social des familles dans la formulation des vœux d'affectation en seconde, pour en conclure que ces familles demandaient en premier choix un lycée de niveau d'autant plus élevé qu'elles appartiennent à un milieu social plus favorisé.

**MOYENNE AU BACCALAURÉAT DU LYCÉE DEMANDÉ EN PREMIER VŒU
EN FONCTION DE LA CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES,
AFFELNET 2012**



CHAMP : Ensemble des élèves affectés en seconde générale et technologique (hors redoublants) à la rentrée 2012-2013 dans les lycées généraux et technologiques publics des académies de Créteil, Paris et Versailles.

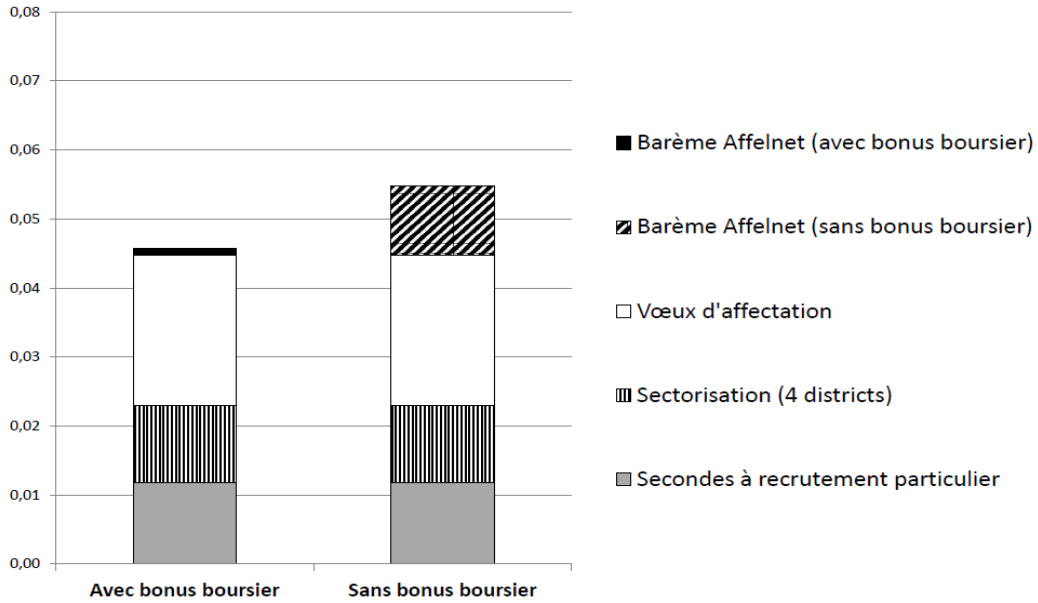
SOURCES : Calculs des auteurs à partir de la Base Affelnet 2012, des Bases Élèves 2011 et 2012 et de la Base du Baccalauréat 2011 des académies de Créteil, Paris et Versailles.

Source : Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda, L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport de l'Institut des politiques publiques n° 3, juin 2014.

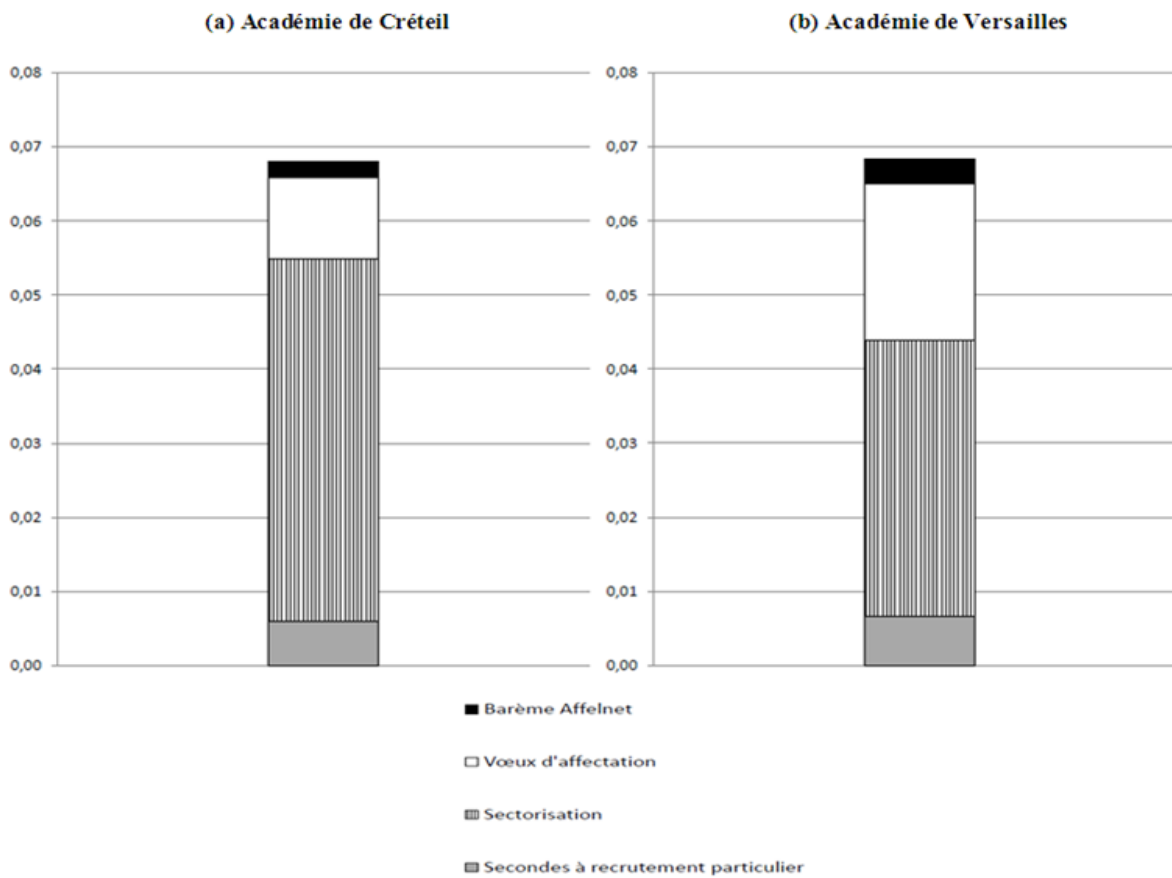
Les auteurs prennent soin de ne pas relier ce déterminisme social apparent à une forme d'autocensure automatique des familles ; celles-ci pourraient aussi faire le choix raisonné de ne pas demander l'affectation dans un lycée au sein duquel l'élève se trouverait rapidement en difficulté scolaire.

Les mêmes chercheurs sont également parvenus, toujours pour les lycées d'Île-de-France, à décomposer la part de quatre facteurs distincts dans la contribution de la procédure d'affectation *via* Affelnet à la ségrégation sociale de ces établissements, ce qu'illustrent les trois graphiques suivants.

DÉCOMPOSITION DE LA SEGMENTATION SOCIALE À L'ENTRÉE EN SECONDE DANS LES LYCÉES GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES DE L'ACADÉMIE DE PARIS (RENTRÉE 2012-2013)



CONTRIBUTION D'AFFELNET À LA SEGMENTATION SOCIALE À L'ENTRÉE EN SECONDE DANS LES LYCÉES GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES ACADÉMIES DE CRÉTEIL ET VERSAILLES (RENTRÉE 2012-2013)



Champ : Ensemble des élèves affectés en seconde générale et technologique (hors redoublants) à la rentrée 2012-2013 dans les lycées généraux et technologique publics des académies de Paris, de Créteil et de Versailles (rentrée 2012-2013)

Sources : simulations réalisées à partir des Bases Affelnet 2012 et des Bases élèves 2011 et 2012 des académies de Paris, de Créteil et de Versailles

Il est par ailleurs à noter que, comme on le voit ci-dessus pour Paris avec son « bonus boursier » déjà mentionné plus haut, chaque académie a la possibilité de paramétrer l'application Affelnet en accordant ses bonus liés aux priorités qu'elle se fixe. À Lille par exemple, les élèves de troisième européenne bénéficient d'un bonus pour l'inscription en seconde européenne et les élèves de troisième SEGPA d'un bonus pour l'accès à un CAP, mais il existe aussi des bonus davantage en phase avec les critères définis dans la circulaire d'avril 2008.

Au total, si l'orientation en fin de troisième détermine pour une très large part la ségrégation sociale au lycée, il existe des marges de manœuvre pour les autorités académiques dans l'affectation entre établissements et, au sein des établissements, les proviseurs peuvent avoir recours aux mêmes « bonnes pratiques » que les principaux de collège lorsqu'il s'agit de brasser les élèves qui suivent des options facultatives et n'ont pas forcément à être tous affectés dans une seule et même division ou *via* l'organisation de cours communs d'éducation physique par exemple.

b. Une analyse sans concession de la gestion des affectations dérogatoires

Au-delà des particularismes de la procédure d'affectation pour chaque niveau d'enseignement, il est possible de dégager des traits communs rendant compte du faible tropisme social de cet outil intervenant en bout de chaîne dans la gestion de la carte scolaire.

Les rapporteurs ont été frappés à cet égard de constater, d'une part au fil des auditions mais, de manière nettement plus violente à l'égard de l'institution, dans les travaux de certains observateurs, combien l'appréciation portée sur la manière de répondre aux demandes d'affectation dérogatoire pouvait être sévère.

Tel est par exemple le cas d'Agnès van Zanten et de Jean-Pierre Obin ⁽¹⁾, qui dressent une liste sans concession de ce qu'ils appellent les « limites » constatées dans l'action de l'administration à cet égard, en renvoyant d'ailleurs eux-mêmes par moments à d'autres travaux de chercheurs :

– le primat des enjeux gestionnaires par rapport aux enjeux sociaux dans la gestion des flux d'élèves. La préoccupation tenant à l'équilibre des effectifs l'emporte sur l'analyse fine des effets des demandes de dérogation sur la composition sociale des établissements ;

– le cantonnement de l'action des administrations déconcentrées dans l'énonciation de principes de cadrage formel, procédural, au détriment d'un contrôle précis des stratégies que développent les établissements en amont et en aval des commissions de dérogation (lorsque ces commissions existent, bien sûr) ;

(1) La carte scolaire, *ouvrage cité*, pp. 37-38.

– la tendance à traiter les établissements de façon différente selon leur réputation et les réseaux de relations dont disposent leurs chefs, en renonçant notamment à contrer les stratégies des plus prestigieux d’entre eux, perçus comme « intouchables » au plan local. Les auteurs se réfèrent ici aux travaux de Denis Laforgue, auteur notamment d’un article extrêmement critique intitulé « Ce que la ségrégation scolaire doit à l’administration de l’éducation nationale »⁽¹⁾ ;

– le traitement des demandes des usagers, qui reçoivent un accueil différent selon le degré auquel elles intègrent les attentes et les exigences administratives, ce qui favorise les parents entretenant un rapport de proximité avec les institutions. C’est ici au travail de Lorenzo Barrault qu’il est renvoyé, auteur de « Écrire pour contourner. L’évitement scolaire par courrier »⁽²⁾ ;

– l’absence de politique globale, la gestion « au coup par coup » permettant de s’adapter à une variété de situations locales, mais engendrant un fort sentiment d’arbitraire chez les chefs d’établissement et les parents. Telle est l’analyse de l’équipe des rédacteurs de *L’Apartheid scolaire* emmenée par Georges Felouzis⁽³⁾.

Et Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin de se trouver réduits à compter sur l’éthique de conviction des « militants » de la mixité sociale dans les établissements et, pour les autres, à en appeler à leur éthique de responsabilité... C’est dire si la situation est critique et les leviers pour l’améliorer, défailnants. La dernière réforme de la gestion de la carte scolaire est peut-être la cause de tant de pessimisme.

3. Les mesures d’assouplissement de la carte scolaire ont souligné les faiblesses structurelles de cet outil

La mesure d’assouplissement lancée par la note ministérielle du 4 juin 2007 et analysée dans l’annexe n° 2 n’est certes pas la seule à avoir marqué l’histoire de la carte scolaire depuis 1963 – une histoire qui a aussi connu des mouvements de balancier en sens inverse –, mais c’est bien dans le contexte de cette dernière réforme que les rapporteurs entendent se placer.

Sans reprendre les éléments d’un bilan qualitatif pour le moins nuancé que contient cette annexe, on peut se référer, du strict point de vue des effets de cette réforme sur la mixité sociale à l’école, à la conclusion du rapport des inspections générales de l’éducation nationale de 2013 : « *Si en 2007 le Gouvernement a décidé, dans le cadre du droit existant, de favoriser un régime dérogatoire à une sectorisation scolaire qui était accusée de s’opposer à cet équilibre social, force est de constater que cette politique apparaît à l’analyse a posteriori comme n’ayant pas porté ses fruits au regard de l’équilibre social, et ayant même souvent eu l’effet*

(1) Revue française de sociologie n° 148, juillet-août-septembre 2004, pp. 135-143.

(2) Actes de la recherche en sciences sociales n° 180, 2009, pp. 37-43.

(3) Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perrotton, *L’Apartheid scolaire*, 2005.

inverse, tout en installant dans une partie de la population une défiance plus forte vis-à-vis de la sectorisation, défiance qui a atteint un point de non-retour. »

Quant à l'impact de la réforme sur la façon, pour ceux qui en ont la charge, de manier l'outil de la carte scolaire, sujet auquel ont été consacrés les développements précédents, le constat *a posteriori* n'est guère satisfaisant non plus. Pour des observateurs aussi avertis que les chercheurs Catherine Agulhon et Joao Palma ⁽¹⁾, il en est résulté « *des effets pervers en cascade* » : ils évoquent ainsi les « *frustrations* » dans les services des conseils départementaux responsables des collèges lorsque ceux-ci utilisaient le levier de la sectorisation et ont vu dès lors leurs efforts bousculés, un accroissement des « *pressions* » des établissements et des familles sur les DSDEN sans que celles-ci puissent « *les endiguer réellement* », l'impact sur les variations d'effectifs des collèges et donc sur leurs moyens et leur gestion, avec des suppressions de postes « *dans les collèges les plus vulnérables* » entraînant une réaction des chefs d'établissement « *mont[a]nt au créneau pour conserver leurs atouts* ».

Dans ce contexte que l'on peut qualifier, du point de vue de la mixité sociale à l'école, d'« *équilibre largement sous-optimal* », un constat lucide amène à se demander, d'une part, si les affectations dérogoires ne représentent pas une forme de « *soupage* » dans le système dont il ne faudrait corriger que les effets les plus déstabilisateurs, et d'autre part, si le principal symptôme de ce que la réforme n'aurait pas tenu ses promesses n'est pas, en définitive, l'échec de la promotion de la mobilité sociale des élèves boursiers sur critères sociaux.

a. Les dérogations : un mal nécessaire ?

L'assouplissement de la carte scolaire n'a pas été le bouleversement espéré – ou redouté – auquel d'aucuns ont pu faire croire. En revanche, il a contribué à fragiliser les établissements qui étaient déjà les plus évités dans le système préexistant.

- ***Une souplesse nécessaire mais peu utilisée depuis 2007 : 10 % de demandes ne modifient pas les équilibres du système***

Un exemple très parlant de ce qui s'apparente à un malentendu à propos de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'esprit de nombre d'observateurs insuffisamment avertis est donné par Choukri Ben Ayed, citant une principale d'un collège de Saint-Étienne ⁽²⁾ : en substance, les promoteurs de la réforme de 2007 et les médias avec eux auraient convaincu nombre de familles de la disparition de la carte scolaire, quand en réalité il ne s'agissait que d'un assouplissement et qu'au demeurant, les dérogations existaient déjà.

(1) « *Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire : des actions segmentées et contradictoires* », article cité.

(2) La mixité sociale à l'école, ouvrage cité, p. 142.

De fait, comme le montre le tableau suivant, issu d'une enquête de la DGESCO, on n'a constaté nulle envolée des taux de demandes de dérogation dans la foulée de la mise en œuvre de la réforme.

ÉVOLUTION AU NIVEAU NATIONAL DU NOMBRE ET DU TAUX DE DEMANDES DE DÉROGATION À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ET EN SECONDE ENTRE 2008 ET 2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Nombre d'élèves entrés en sixième ayant demandé une dérogation comptabilisés par l'enquête (sans redressement relatif aux non-répondants)	61 746	67 126	66 978	67 094	68 670	51 152
Taux de demandes de dérogation	9,90 %	10,49 %	10,70 %	10,98 %	10,77 %	9,80 %
Nombre d'élèves entrés en seconde ayant demandé une dérogation comptabilisés par l'enquête (sans redressement relatif aux non-répondants)	35 429	38 563	49 605	47 633	47 821	34 355
Taux de demandes de dérogation	9,56 %	10,32 %	13,37 %	14,28 %	12,78 %	10,83 %

Source : DGESCO.

À l'entrée en sixième comme à l'entrée en seconde, on est aujourd'hui revenu à l'étiage qui était celui d'avant la réforme, soit un taux de demandes de l'ordre de 10 %. L'augmentation de quelque quatre points observée à l'entrée au lycée entre 2008 et 2011 serait, selon la DGESCO, un artefact lié à l'instauration d'enseignements d'exploration dans le cadre de la réforme du lycée de 2009. La demande des familles en vue d'inscriptions hors secteur reste donc sur la période récente, dans le second degré public, « globalement limitée », comme l'ont relevé, en 2013, les inspections générales de l'éducation nationale ⁽¹⁾.

Si l'on y ajoute le fait qu'au niveau national, le taux de satisfaction de ces demandes de dérogation a connu une relative dégradation sur la même période, tant au niveau de l'entrée au collège que de l'entrée au lycée, passant de 78,5 % en 2008 à 71,6 % en 2013 pour le collège et de 75,5 % à 53,8 % pour le lycée – comme rappelé en annexe, la DGESCO émet l'hypothèse que cette évolution négative trouve son origine dans la saturation des capacités d'accueil des établissements demandés –, s'impose un constat dépassionné : un taux de demandes de 10 % et un taux de dérogations accordées de 6 à 7 % ne bouleversent pas le système.

Il faut, évidemment, tenir également compte des quelque 21,1 % d'élèves du secondaire scolarisés dans l'enseignement privé (*cf. supra*), mais il serait excessif d'assimiler en bloc la scolarisation dans le secteur privé à l'évitement de la carte scolaire. Rectifions donc : 10 % de demandes et 6 à 7 % de dérogations accordées sont, d'une certaine manière, le prix à payer pour le maintien de la carte scolaire à la française.

(1) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport précité, p. 9.

On peut par conséquent estimer qu'une forme d'équilibre global a été atteint, un équilibre qui n'est pas du tout satisfaisant du point de vue de la mixité sociale et scolaire, ainsi que cela a été amplement démontré. Mais compte tenu du fonctionnement de la carte scolaire tel qu'il a été décrit et analysé, serait-ce en revenant purement et simplement sur l'assouplissement de 2007, par une « rigidification » de la carte donc, qui aurait de grandes chances de faire mécaniquement croître l'évitement en direction du secteur privé, que l'on améliorerait la situation ? Rien n'est moins sûr. Et rien ne dit d'ailleurs que cette solution serait praticable à court terme.

- ***Un paramètre intégré par les acteurs et par le système***

Comme l'ont relevé les prestataires Pluricité et Sémaphores dans leur étude centrée sur les agglomérations de Lille et de Nancy, il existe un décalage récurrent entre les capacités d'accueil et le nombre d'élèves en âge d'aller au collège sur un certain nombre de secteurs. Autrement dit, plusieurs collèges sont manifestement sous-dimensionnés par rapport à la taille qu'ils devraient avoir si, en l'absence de toute dérogation sortante, ils devaient effectivement se voir affecter tous les collégiens du secteur. Pour expliquer le phénomène, les cabinets émettent « *l'hypothèse que le dimensionnement de l'offre publique d'éducation au collège prend en compte les capacités d'accueil, et entérine les phénomènes d'évitement vers le privé ou de dérogations vers le public. Cette hypothèse est imparfaite et n'explique pas toutes les situations, mais fournit une grille d'analyse convaincante pour certains secteurs en particulier (les plus attractifs et les plus repoussoirs)* » ⁽¹⁾. Un graphique illustrant ce propos indique que le collège le plus attractif scolarise l'équivalent de 135 % des élèves de son secteur d'implantation, tandis que le plus fuyant n'en scolarise que 50 %, les capacités physiques d'accueil de ces établissements étant bien évidemment ajustées à due proportion. Ces exemples permettent de nourrir l'argument selon lequel la puissance publique a tout bonnement entériné le comportement des familles amenées à éviter le collège public du secteur au profit du secteur privé ou d'autres collèges publics.

Une autre illustration de la façon dont le système trouve son équilibre est fournie par un encadré, particulièrement édifiant, figurant à la page 56 de l'ouvrage déjà cité d'Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin sur la carte scolaire. Intitulé « Les interventions dans l'académie de Paris » et extrait d'une note des inspections générales de l'éducation nationale dressant le bilan du premier semestre 2005-2006 dans cette académie, cet encadré donne la répartition par type de demande et par demandeur des quelque 827 interventions écrites recensées sur la période et portant sur l'enseignement secondaire, qui émanent d'élus, de journalistes et de membres de fédérations de parents d'élèves mais aussi du ministère de l'éducation nationale et même... des inspections générales du ministère ! Avec 74 % de suites positives, ces interventions correspondent bien au terme de « lubrifiant » du système par lequel les désignait l'inspecteur d'académie

(1) *Étude des prestataires Pluricité et Sémaphores, p. 63.*

avant son départ, aux dires de cette note. Les auditions des rapporteurs ont également été l'occasion de recueillir maintes anecdotes allant dans le même sens. Voilà qui renvoie à la sévère analyse des comportements de l'administration à l'égard des dérogations à laquelle il a été fait référence plus haut ; toute la question est de savoir jusqu'où l'on accepte d'aller pour éviter l'évitement.

Une chose est sûre cependant : l'analyse ne peut s'en tenir à des anecdotes parisiennes et à la compétition entre établissements favorisés de la capitale ; à l'autre extrémité du spectre, les plus fragiles méritent davantage attention.

- ***Des effets déstabilisants concentrés sur certains établissements***

Qualifiés par Catherine Agulhon et Joao Palma d'« *établissements sensibles dans la tourmente* », les collèges relevant de l'éducation prioritaire, et donc leurs principaux, ont été, selon ces chercheurs, les premiers à pâtir de l'assouplissement de la carte scolaire : « *Ils cherchent par tous les moyens à endiguer les fuites, ils multiplient les actions de survie* », ce qui consiste à accroître l'attractivité de l'offre d'éducation, à stabiliser la discipline pour améliorer le climat scolaire, à engager des projets éducatifs, à organiser des opérations portes ouvertes à l'égard des écoliers et des parents, à améliorer les canaux de communication, en particulier le site Internet du collège, pour tenter d'améliorer sa réputation... sans garantie cependant contre la fuite des classes moyennes.

Les rapporteurs ont observé ce type de situation lors de leurs déplacements dans le 18^e arrondissement de Paris ou dans les quartiers Nord de Marseille, en témoins reconnaissants des remarquables efforts déployés par les équipes éducatives de collèges évités pour faire face au phénomène. À Marseille par exemple, ils ont touché du doigt la problématique de la capacité excédentaire des collèges au regard de la démographie scolaire, qui rend l'évitement aisé au sein de l'enseignement public, par la simple mise en œuvre de la note ministérielle de juin 2007.

Pour Catherine Agulhon et Joao Palma, à cause des contradictions entre sectorisation et dérogations, qui relèvent de deux acteurs institutionnels différents, lesquels ne se concertent pas suffisamment faute d'intérêt à le faire, l'assouplissement de la carte scolaire a rendu l'équation très difficile pour les principaux des collèges les plus exposés.

Mais il n'est pas certain qu'un avenir plus serein pour ces établissements passe par une nouvelle réforme de la carte scolaire ; l'accent devrait plutôt être mis sur une meilleure adéquation des moyens qui leur sont alloués à la situation dans laquelle ils se débattent et les rapporteurs font plusieurs propositions en ce sens dans la deuxième partie du présent rapport.

b. Un objectif « boursier » non atteint

Alors que l'une des ambitions affichées de la réforme de 2007-2008 consistait à améliorer la mobilité des élèves boursiers sur critères sociaux, en misant sur l'augmentation de demandes de dérogations de leur part, cet effet ne s'est pas produit – l'académie de Paris faisant figure d'exception avec le poids donné à son « bonus boursier » pour l'affectation au lycée.

Selon les données transmises aux rapporteurs par la DGESCO en effet, par rapport à leur proportion dans les effectifs de l'enseignement public, les élèves boursiers sont nettement sous-représentés dans les demandes de dérogation. À titre d'illustration, à la rentrée 2013, au collège, le taux de demande de dérogation émanant de ces élèves – qui représentaient 23,8 % des effectifs de ce niveau d'enseignement – n'était que de 5 % environ.

Certes, selon le ministère de l'éducation nationale, à l'entrée en sixième et en seconde, le taux de satisfaction des élèves boursiers était, en 2013, égal à 75,8 %, soit supérieur de 11 points au taux moyen de satisfaction. En 2012, ce taux était de 71,3 %, soit 6 points de plus que le taux moyen de satisfaction. Mais ces taux de satisfaction élevés ne sauraient masquer une réalité : la faiblesse du taux de demande des élèves boursiers et du pourcentage de ces élèves obtenant une dérogation par rapport aux autres élèves, en particulier dans les établissements ou les territoires « difficiles ». Ainsi, ces élèves ne représentaient, en 2013, que 7 % des demandes satisfaites dans les secteurs de l'éducation prioritaire, un taux qui peut être encore plus bas dans certains territoires. Une évaluation conduite par des chercheurs de l'Observatoire sociologique du changement de Sciences Po indique, à cet égard, qu'entre 2008 et 2011, le critère boursier ne représentait qu'entre 4 à 5 % des demandes en Seine-Saint-Denis, le taux de satisfaction des demandes reposant sur ce critère n'étant que de 40 % dans ce département – soit moins d'une chance sur deux ⁽¹⁾.

Selon les inspections générales de l'éducation nationale, ce score médiocre s'explique par plusieurs facteurs : les familles qui pourraient bénéficier de ces aides sont souvent celles qui sont les moins informées ou les moins capables de s'engager dans la démarche administrative qu'est une demande de dérogation ; elles font aussi partie des populations moins mobiles que les autres, qui ne cherchent pas à quitter le « quartier » ⁽²⁾.

Ainsi, comme l'a bien analysé le département de Seine-Saint-Denis dans sa réponse au questionnaire des rapporteurs, sur ce point l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 a surtout consolidé des tendances déjà à l'œuvre auparavant : les dérogations profitent aux familles les plus avantagées socialement et culturellement, et les chiffres mentionnés à l'instant sont éloquentes. Pareille

(1) Marco Oberti et Edmond Préteceille, « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaisons Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », *Éducation & formations* n° 83, juin 2013.

(2) *Rapport n° 2013-037 précité.*

« déception » a pu être observée dans le département du Nord, comme on l'a indiqué plus haut sur le fondement de l'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores à propos des dérogations à l'entrée au collège.

Sur ce point donc, comme à propos des dérogations en général, les faiblesses structurelles de la carte scolaire ont été rendues plus manifestes encore à la lumière de la réforme de 2007-2008. Par conséquent, il n'est vraisemblablement pas de bonne méthode de s'appuyer justement sur cet outil pour lui assigner des objectifs manifestement hors de portée.

La gestion de la carte scolaire offre aujourd'hui, les rapporteurs en sont pleinement conscients, une souplesse qui n'est pas exempte de défauts mais sur laquelle il serait illusoire de prétendre revenir sans provoquer le déploiement de stratégies d'évitement beaucoup plus massives et, d'une manière générale, un tollé de la part des familles. Or le mécontentement généralisé ne peut pas être l'objectif d'une réforme quelle qu'elle soit, ou pourrait être toléré à la condition qu'un intérêt général bien supérieur, et partagé par tous, le justifie. Mais il faut bien constater que, pour louable qu'il soit et généralement accepté dans les discours publics sur le mode de l'idéal à atteindre, l'objectif d'amélioration de la mixité sociale à l'école n'est pas assez mobilisateur, mis en balance avec les autres préoccupations de chacun des acteurs, pour que l'ensemble de la communauté éducative en fasse la priorité de ses priorités.

En revanche, les rapporteurs sont bien convaincus de la nécessité de lutter contre les inégalités d'éducation et d'améliorer à la fois l'équité et la performance de notre système éducatif. Les développements qui suivent proposent plusieurs mesures en ce sens.

DEUXIÈME PARTIE : COMMENT LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS D'ÉDUCATION ?

Le constat dressé dans la première partie du présent rapport conduit à souligner que la mixité sociale ne peut être un objectif « premier » de l'éducation nationale, mais doit être subordonnée à celui de la réussite de tous les élèves. Ce changement de perspective entraîne deux conséquences pratiques sur les politiques éducatives. En premier lieu, la mixité sociale et la mixité scolaire doivent être appréhendées et recherchées ensemble, dès lors que l'hétérogénéité des classes, à condition que celle-ci soit objectivement possible, peut tirer vers le haut les élèves « fragiles ». En second lieu, cette nouvelle approche conduit à ne pas survaloriser l'outil de la carte scolaire, qui ne peut jouer que de manière limitée en faveur des mixités, pour privilégier d'autres leviers, plus efficaces, car ils seront en mesure d'agir sur les conditions d'apprentissage. Autrement dit, il vaudrait mieux renoncer à modifier la répartition des élèves entre les établissements lorsque le rééquilibrage social et scolaire s'avère hors d'atteinte, et concentrer les efforts sur l'amélioration, dans tous les territoires, de la qualité de l'offre d'enseignement.

I. PROMOUVOIR DE MANIÈRE CIBLÉE LES MIXITÉS SOCIALE ET SCOLAIRE

L'éducation nationale doit relever de trop nombreux défis – en tout premier lieu, ceux de l'efficacité et de l'efficience de l'enseignement scolaire – pour s'épuiser dans la recherche systématique, qui serait vaine, d'une plus grande mixité sociale dans les classes de ses établissements. En revanche, il lui revient de faire un usage « raisonné » de cet objectif, qui doit être élargi à la mixité scolaire, afin d'accroître la performance et l'équité des pratiques pédagogiques.

A. CONNAÎTRE L'ÉTAT DES MIXITÉS SOCIALE ET SCOLAIRE POUR RESPONSABILISER LES ACTEURS

Une meilleure connaissance de l'état des mixités sociale et scolaire permettrait d'apprécier le degré de ségrégation qui affecte les établissements d'enseignement. Celui-ci doit être établi de manière publique et régulière, afin de mettre en lumière les évolutions susceptibles d'avoir un impact négatif sur les performances du système scolaire et d'y apporter des réponses adaptées.

1. Mesurer les mixités sociale et scolaire dans les établissements secondaires pour identifier des marges de progression adaptées aux réalités des territoires

● *Identifier les points de vigilance en matière de mixité*

La mixité sociale ne doit pas être envisagée sans son « double », la mixité scolaire. Comme l'a souligné le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), l'étude de la mixité des aptitudes scolaires a « *des effets directs sur celle de la mixité sociale, qu'elle soit ethnoculturelle ou socioéconomique, puisque ces caractéristiques sont corrélées les unes avec les autres* »⁽¹⁾.

C'est la raison pour laquelle le degré de mixité sociale et scolaire des écoles, des collèges et des lycées – ou, inversement, leur niveau de ségrégation sociale et scolaire – doit être mieux connu afin d'identifier les situations ou les évolutions les plus problématiques.

On peut considérer que ces points critiques sont au nombre de trois et qu'ils recouvrent les contextes suivants :

– les établissements « ghettos » ou en voie de « ghettoïsation par le bas », c'est-à-dire ceux qui concentrent un nombre élevé d'élèves en grande difficulté scolaire et issus de milieux modestes. Les conditions d'apprentissage y sont d'ailleurs tellement dégradées qu'elles pourraient justifier, à elles seules, la refonte complète du système de répartition des moyens d'enseignement que les rapporteurs appellent de leurs vœux (*cf. infra*) ;

– les établissements implantés dans des quartiers mixtes, mais dont la mixité sociale et scolaire repose sur des bases fragiles. Cette catégorie regroupe essentiellement des collèges publics qui, sous l'effet de la concurrence exercée par d'autres structures, commencent à être évités par les bons élèves et les enfants de parents issus des catégories moyennes ou supérieures ;

– la constitution de classes homogènes sur le plan scolaire, qui reste, d'après un rapport récent du CNESCO, une pratique très répandue et dont les effets pédagogiques négatifs sont avérés.

Une fois dressé, ce constat des situations les plus fragiles en termes de mixité aidera les acteurs du système scolaire à identifier, parmi toute une palette de mesures correctrices, celles qui sont le plus à même de prévenir ces phénomènes, de les endiguer ou de les réduire, voire à imposer, lorsque les circonstances le justifient, la fermeture des établissements « ghettos ».

Au préalable, afin d'effectuer la mesure des mixités, il convient de définir un indicateur qui, comme le préconisaient les inspections générales de l'éducation

(1) La mixité sociale à l'école, *rapport précité*, p. 5.

nationale en 2007, soit « *synthétique, simple et clair* »⁽¹⁾. Dans ce but, il est souhaitable d'utiliser un critère pertinent pour chacun des deux types de mixité, qui pourrait être :

– la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) et le niveau de diplôme des parents d'élèves pour la mixité socioéconomique, données qui pourraient s'inspirer de l'indice de position sociale de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale. Cet outil, extrêmement fin, qui s'appuie sur l'enquête auprès des familles du « panel sixième », permet en effet de faire le lien entre la PCS, l'accès au savoir et la proximité du milieu familial de l'élève avec la culture scolaire, en rendant compte de caractéristiques comme le diplôme de la mère et du père, les sorties culturelles (musée, cinéma, etc.), le nombre de livres à la maison, la langue parlée avec les parents, etc. Son utilisation dans le primaire suppose toutefois de mettre un terme à la « grève du zèle » des directeurs d'école qui, rappelons-le, refusent de recueillir les PCS des parents d'élèves ;

– le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième)⁽²⁾ au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième pour la mixité des aptitudes scolaires, le choix de ces années charnières devant permettre d'apprécier l'intensité de cette problématique aux trois niveaux de l'enseignement scolaire – école, collège et lycée.

Ce second volet implique de recourir à des modalités d'évaluation des connaissances et des compétences des élèves définies au niveau national et dont les résultats soient à la fois compréhensibles pour les familles et utiles pour le pilotage du système scolaire. Le déploiement de ces nouveaux protocoles, suppose, au préalable, de régler un double problème, celui de la mesure des acquis des élèves du cycle « à cheval » CM1-CM2-sixième, qui entrera en vigueur en septembre 2016, et celui de la trop grande complexité des modalités d'obtention du diplôme national du brevet, qui réduit ses vertus évaluatives⁽³⁾.

Cet indicateur de mixité sociale et scolaire a vocation à être renseigné chaque année et se référer aux profils des zones d'implantation des établissements d'enseignement. Il doit donc s'appuyer sur l'approche territorialisée promue par la circulaire du 7 janvier 2015 relative à la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré – qui prévoit de mesurer l'écart entre la situation sociale d'un collège et une référence territoriale à définir –, en enrichissant ce diagnostic par l'étude de la mixité scolaire dans les écoles et les lycées.

Enfin, l'enseignement privé sous contrat est appelé, lui aussi, à renseigner cet indicateur afin de suivre au plus près l'évolution de la mixité sociale et scolaire

(1) Les nouvelles dispositions de la carte scolaire, *rapport précité*, p. 29.

(2) Institué par le décret du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.

(3) Même après la réforme annoncée pour 2016, le brevet continuera à combiner contrôle continu et contrôle final.

de ses établissements. Ce réseau, par la voix du secrétaire général de l'enseignement catholique, M. Pascal Balmand ⁽¹⁾, a néanmoins fait état de ses réticences à l'égard des outils statistiques fondés sur des grilles aussi peu rigoureuses que les PCS pour mener à bien, dans un domaine aussi complexe, des analyses pertinentes.

Cet argument mérite d'être entendu, mais, dans le même temps, la non-participation du second pilier de l'éducation nationale à l'effort de collecte des données relatives à la mixité sociale et scolaire rendrait difficile, voire inutile, le suivi des contextes ségrégués ou en voie de ségrégation et compromettrait, de ce fait, l'un des objectifs principaux de l'enseignement scolaire qui est de « *lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* » (article L. 111-1 du code de l'éducation).

En outre, dans le cadre du plan national pour les réussites adopté en mars 2014, l'enseignement catholique a défini des indicateurs d'évaluation des établissements qui visent à affiner les critères d'allocation de leurs moyens pour affecter une partie des emplois d'enseignant aux structures qui portent des projets au service des publics les plus en difficulté ⁽²⁾. Or, d'après les documents transmis aux rapporteurs, le groupe de travail sur cette question a retenu trois critères d'appréciation de « *l'engagement d'un établissement pour les réussites* », dont celui de la « *mixité de la population accueillie* ». Celle-ci est en outre déclinée dans ses dimensions scolaire et sociale, sa mesure devant s'appuyer sur des indicateurs pertinents tels que le nombre de boursiers, le nombre d'élèves bénéficiant d'une allocation de rentrée scolaire (ARS), la mesure de la ségrégation sociale de l'établissement par rapport à l'indice de ségrégation sociale de son environnement, la proportion d'élèves entrant en retard par rapport au nombre d'entrants et la mesure du niveau scolaire à l'entrée (notes obtenues à l'examen du brevet) ⁽³⁾.

Au vu de ces éléments, il semble que l'enseignement privé ait plutôt tout à gagner à documenter l'état des mixités sociale et scolaire, sa propre méthodologie en la matière pouvant constituer une source d'inspiration pour le secteur public.

Proposition n° 1 : mesurer l'état des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement en utilisant deux indicateurs : d'une part, les catégories socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des parents ; d'autre part, le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième) au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième.

(1) 95 % des établissements privés sous contrat sont catholiques.

(2) Cet engagement sera présenté plus loin.

(3) Rapport final du groupe de travail sur les indicateurs présenté au Comité national de l'enseignement catholique – 27 mars 2015.

- *Suivre et piloter les mixités à partir des établissements*

La production de statistiques sur la mixité sociale et scolaire doit jouer un rôle de « lanceur d’alerte » auprès des établissements et de leurs partenaires locaux afin que l’ensemble des parties prenantes du système éducatif puissent étudier les solutions adéquates pour remédier aux déséquilibres constatés.

Les inspections générales de l’éducation nationale ont successivement préconisé l’institution de « *cellules de veille* » dans l’administration centrale et l’administration déconcentrée sur les effets positifs et négatifs que certaines mesures risquent d’avoir sur la mixité sociale (2002), puis d’un « *observatoire de l’équilibre social des établissements dans chaque agglomération ou territoire où la question semble pertinente* » (2013) ⁽¹⁾.

Ces recommandations – qui n’ont pas été suivies d’effet – donnent trop d’importance à l’échelon central ou aux autorités académiques, alors que les directeurs des établissements d’enseignement (directeurs d’école, principaux de collège et proviseurs de lycée) doivent être placés en première ligne face à une problématique – l’absence des mixités – qui peut obérer le fonctionnement pédagogique de ces structures.

Ces derniers gagneraient en outre à travailler en réseau, à l’échelle d’un bassin de formation, afin d’y détecter les évolutions, notamment en termes de flux entre établissements, susceptibles d’aggraver la ségrégation sociale et scolaire et de réfléchir, collectivement, à l’élaboration de mesures correctrices et de bonnes pratiques.

Cette configuration permettrait d’appréhender, par exemple, la problématique des mixités en zone rurale, sur laquelle l’attention des rapporteurs a été attirée. En effet, celle-ci peut se dégrader rapidement en raison d’un double mouvement : la fuite des « petits » collèges – 120 élèves parfois – par les enfants des catégories aisées, qui les inscrivent dans les établissements des communes plus importantes, dotées d’une offre scolaire plus abondante, et l’arrivée, à la campagne, de familles en très grande difficulté.

Ces cellules de veille et de pilotage ont vocation à travailler avec les instances de concertation sur la mixité sociale au sein des collèges, dont la création par une convention entre le président du conseil départemental et le directeur académique des services de l’éducation nationale est prévue par le décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014 qui définit un cadre de coopération entre l’éducation nationale et les départements décidant de partager un même secteur de recrutement entre plusieurs collèges. Ces instances ont en effet une forte assise territoriale puisqu’elles sont présidées conjointement par le président du conseil départemental et le DASEN, agissant sur délégation du recteur d’académie, et

(1) Cf. p. 54 du rapport « Hébrard » sur La mixité sociale à l’école et au collège et p. 58 du rapport n° 2013-037 précités.

qu'elles sont chargées du suivi, au plan local, des travaux décidés en commun pour définir ces secteurs scolaires élargis (article D. 211-11-1 du code de l'éducation).

Proposition n° 2 : créer dans chaque bassin de formation une cellule de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire, animée par les directeurs des établissements d'enseignement regroupés en réseaux, qui associe les représentants des collectivités territoriales concernées et exerce une triple fonction :

- suivre l'évolution des indicateurs de mixités ;
- identifier les établissements susceptibles de connaître des améliorations en matière de mixité, les mesures à adopter et les conditions de leur mise en œuvre ;
- évaluer les résultats obtenus et diffuser les bonnes pratiques.

2. Mobiliser l'ensemble des équipes pédagogiques

Mettre l'objectif de la mixité sociale et scolaire au service de la réussite de tous les élèves, passe par une réforme profonde des méthodes pédagogiques de l'enseignement secondaire. Quant aux établissements privés sous contrat, leur politique d'accueil des publics les plus fragiles devrait être contractualisée au niveau local et bénéficier de moyens renforcés.

a. Responsabiliser les personnels enseignants et de direction

- ***Sortir des carcans qui freinent le développement des pédagogies favorables à la réussite de tous***

La première des ségrégations, qui intervient avant même que ne s'effectuent des regroupements différenciés d'élèves, est celle qui distingue, au sein des classes, dès la sixième, les enfants qui suivent sans difficulté les cours magistraux de l'enseignement secondaire et les autres qui constituent, selon la métaphore employée par les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet, le « *fond de classe* »⁽¹⁾.

Dans ses contenus et ses méthodes, l'enseignement secondaire ne s'adresse qu'à un certain type d'élèves, ce qui le conduit, tout naturellement, par le biais des notes et des classements par exemple, à les trier, ce tri scolaire étant aussi, très souvent, un tri social en raison de la corrélation entre les performances académiques et le milieu familial.

Ce biais fondamental de notre système d'enseignement a été relevé par la Cour des comptes dans son rapport sur l'objectif de la réussite de tous les élèves : « *Alors que le code de l'éducation, dès son premier article, affirme que "le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves", ce postulat ne se*

(1) L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Paris, Seuil, 2009, p. 44.

vérifie pas dans les faits. Dans son organisation actuelle, l'enseignement scolaire reste encore principalement fondé sur un modèle qui était adapté à une période où seule une minorité d'une classe d'âge – 20 % en 1970 – suivait tout le parcours de l'enseignement scolaire et obtenait le baccalauréat. Il tend, de ce fait, à privilégier les élèves sans difficultés particulières, c'est-à-dire ceux qui seront bacheliers à la sortie du système scolaire et poursuivront des études supérieures, soit seulement un peu plus de la moitié de chaque classe d'âge »⁽¹⁾.

Ce phénomène est à l'origine de l'ensemble des dispositifs, plus ou moins structurés, qui séparent les élèves fragiles des autres – comme les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) – ou permettent de rassembler, dans une même classe, les élèves ayant le bon *pedigree* (« classes protégées », « enseignements d'excellence », etc.).

Cette dilection en faveur de la ségrégation résulte de la prégnance, dans notre enseignement secondaire, d'une forme d'aversion pédagogique à l'égard de l'hétérogénéité scolaire dans les classes, qui explique le maintien des pratiques consistant à regrouper des élèves en fonction de leur profil.

Par ailleurs, quand bien même notre système scolaire voudrait mettre en œuvre une pédagogie différenciée, attentive aux besoins de tous les élèves dans des classes hétérogènes, il ne le pourrait pas, en raison des obstacles pointés par la Cour des comptes : « *l'organisation disciplinaire et horaire des enseignements, le poids des heures obligatoires, imposé par les arrêtés ministériels fixant les programmes nationaux dans chaque discipline, et la définition hebdomadaire du service des enseignants limitent fortement les possibilités d'adaptation locale en fonction des besoins des élèves* »⁽²⁾.

À ces freins institutionnels s'ajoute un autre, la réticence des enseignants à relever un défi – la gestion de classes hétérogènes – auquel ils ne sont pas ou peu préparés. Il ne s'agit pas ici de contester la forte implication individuelle des enseignants auprès de leurs élèves, mais de dresser un constat : leur attitude plus que réservée à l'égard de la mixité sociale et scolaire est, en quelque sorte, fondée, dès lorsqu'ils n'ont pas été formés pour exploiter ses potentialités.

Dans leur travail sur la carte scolaire, Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin ont ainsi observé que « *l'hétérogénéité scolaire – et l'hétérogénéité sociale et ethnique qui souvent l'accompagnent – est souvent perçue comme une source de difficulté professionnelle pour les enseignants, qui trouvent en général plus facile de s'adresser sur le mode magistral à des groupes homogènes de bon niveau et de mettre en œuvre des pratiques un peu plus individualisées en direction de petits groupes d'élèves de niveau plus faible* »⁽³⁾. Ce constat est corroboré par les enquêtes de la Cour des comptes, qui a noté que la recherche de

(1) L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, *rapport précité*, p. 166.

(2) *Idem*, p. 109.

(3) La carte scolaire, *ouvrage précité*, p. 113.

l'hétérogénéité des niveaux scolaires au sein des classes est « *d'avantage perçue par de nombreux acteurs comme une contrainte que comme un objectif souhaitable* ». Elle ajoute que « *le refus de cette hétérogénéité est fort chez certains professeurs comme chez certains parents, qui estiment qu'il vaut mieux organiser des classes de niveau, où les élèves sont censés pouvoir progresser collectivement à un rythme plus soutenu* »⁽¹⁾.

L'ambivalence des équipes pédagogiques à l'égard de l'objectif de mixité se reflète d'ailleurs dans les résultats de l'enquête menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire auprès des chefs d'établissement : 25 % d'entre eux ne pensent pas que les enseignants préfèrent enseigner à des classes socialement hétérogènes et plus de 38 % ne sont « ni en désaccord, ni d'accord » avec le constat selon lequel les professeurs auraient cette préférence⁽²⁾.

Tant que ces pesanteurs institutionnelles et psychologiques subsisteront, les conditions qui rendront possible une réelle mixité scolaire et sociale dans les classes ne seront jamais réunies. Au contraire, le système actuel, dans lequel des dispositifs spécifiques sont proposés aux bons élèves comme aux élèves difficiles, générant ainsi de la ségrégation, perdurera. C'est pourquoi, comme l'ont souligné les inspections générales de l'éducation nationale, « *si l'on veut réformer les pratiques pédagogiques, c'est bien le cœur de la classe qu'il faut viser* »⁽³⁾.

Pour y parvenir, il faut agir sur quatre leviers.

- Le premier concerne la définition du service des professeurs du second degré, qui n'a pas évolué, sauf à la marge, depuis soixante ans, c'est-à-dire depuis les décrets statutaires adoptés en 1950. Certes, ces textes ont été revus par le décret n° 2014-940 du 20 août 2014, qui a reconnu l'ensemble des « *missions liées au service d'enseignement* », notamment « *l'aide et le suivi du travail personnel des élèves, leur évaluation, le conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation* ». Toutefois, comme l'a relevé la Cour des comptes dans un récent rapport, « *la seule obligation chiffrée à laquelle sont tenus les enseignants en vertu de ces décrets demeure d'assurer le nombre d'heures de cours hebdomadaires correspondant à leur statut, comme par le passé* », à savoir quinze heures pour les professeurs agrégés et dix-huit heures pour les professeurs certifiés⁽⁴⁾.

(1) L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, *rapport précité*, p. 125.

(2) La constitution des classes : pratiques et enjeux, *enquête précitée* p. 5.

(3) *Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale*, Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée, *rapport n° 2010-114, octobre 2010*, p. 134.

(4) *Cour des comptes*, Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif, *rapport public thématique, février 2015*, p. 84.

Or ce verrou est l'un de ceux qui pèsent le plus sur la mise en œuvre, au sein des classes, d'une pédagogie réellement différenciée, préparée par la concertation, en amont, de toute l'équipe pédagogique et portant, par exemple, sur :

– la constitution de groupes de compétences, qui travailleraient sur des procédures d'apprentissage ou des exercices distincts, avant de céder la place à des temps de synthèse devant la classe toute entière pour organiser la montée en gamme des acquis des élèves les plus fragiles ;

– une programmation des rythmes d'acquisition des connaissances étalée sur deux années scolaires, au lieu d'une seule ;

– la mobilisation cordonnée, sur un trimestre, des professeurs de toutes les disciplines pour appuyer, dans les collèges les plus difficiles, l'apprentissage des fondamentaux, comme celui du français.

Il faut donc modifier les obligations de service des enseignants du second degré pour permettre le développement de ces pratiques favorables aux mixités sociale et scolaire, ce qui pourrait se faire, comme l'avait proposé le rapport de la mission d'information sur les rythmes de vie scolaire, par la « *définition d'un temps de présence de ces personnels dans l'établissement, dont toutes les missions, et non plus seulement le "faire cours", seraient ainsi reconnues* »⁽¹⁾.

• Deuxième levier qu'il convient d'utiliser : la réorganisation des programmes et du temps scolaires. Comme l'a constaté la Cour des comptes, dans une enquête demandée par la commission des finances de l'Assemblée nationale, la différenciation pédagogique « *suppose de profondes réorganisations du système éducatif, qu'il s'agisse de l'adaptation des rythmes d'apprentissage, de la mise en place d'enseignements modulaires, d'un lien mieux assuré entre les méthodes et programmes du premier et du second degrés, ou de l'adaptabilité des emplois du temps et du contenu même des programmes* ». Les équipes pédagogiques qu'elle a rencontrées à cette occasion ont estimé qu'à cet effet, la part de la différenciation et de la personnalisation des parcours et des méthodes devrait, pour être efficace, « *dépasser amplement celle des dispositifs actuels d'accompagnement individualisé, et représenter jusqu'au tiers d'une année scolaire pour chacune des disciplines majeures du socle commun* », ce qui suppose de donner aux établissements une très grande souplesse dans la répartition des activités des enseignants⁽²⁾.

• Le troisième levier porte sur le recours aux pratiques coopératives et au tutorat, qui permettraient de mettre à profit les interactions entre des élèves aux

(1) Quels rythmes pour l'école ?, rapport d'information n° 3028 présenté par MM. Xavier Breton et Yves Durand, 8 décembre 2010, p. 95 (Assemblée nationale – XIII^e législature).

(2) Cour des comptes, L'orientation à la fin du collège : la diversité du destin scolaire selon les académies, communication à la Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale (article 58-2° de la loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances), septembre 2012, p. 155.

profils hétérogènes pour faciliter le travail en classe et les apprentissages. En effet, ainsi que l'a souligné l'ancien directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Paul Delahaye, la « *coopération au service des apprentissages n'est nullement une utopie pédagogique* », des établissements ayant d'ores et déjà mis en œuvre, avec succès, de tels projets ⁽¹⁾.

Ces actions positives, qui misent sur la solidarité entre élèves, font écho aux nombreuses études sur le sujet qui ont été synthétisées dans une note du Centre d'analyse stratégique (CAS), qui préconise de « *systematiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves* ». En particulier, il « *est démontré que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Dans les pays nordiques, les méthodes "horizontales" d'enseignement (projets collectifs, exposés, etc.) favorisent ainsi l'entraide. Au contraire, les enfants confrontés à un "enseignement vertical" croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants* » ⁽²⁾.

Quant au tutorat, les rapporteurs ont pu prendre la mesure de son efficacité dans un établissement parisien prestigieux – le lycée Charlemagne – qui accueille de très nombreux boursiers – soit 34,5 % des élèves de seconde en 2014-2015 – et met en œuvre, depuis deux ans, un dispositif qui concernait, l'an dernier, trente élèves, tuteurs et tutorés, recrutés sur la base du volontariat. Cette initiative donne une entière satisfaction aux intéressés, car elle permet de conforter, de manière efficace, les acquis scolaires des lycéens les plus fragiles en s'appuyant sur des échanges entre « pairs » qui ne donnent pas aux élèves pris en charge le sentiment d'assister à un cours supplémentaire.

- Le dernier levier consiste à inclure dans la formation – initiale et continue – des personnels enseignants et de direction la question des mixités sociale et scolaire pour faire valoir ses atouts dans la gestion des classes et apprendre aux futurs professeurs à mieux différencier leur pédagogie.

Ces objectifs sont d'ailleurs implicitement repris par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui indique que le professeur doit « *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* » et « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun* ».

(1) *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous, rapport remis à la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 106.*

(2) *Centre d'analyse stratégique, « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », La note d'analyse n° 313, janvier 2013, p. 9. Le CAS est devenu depuis France Stratégie.*

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) de Rennes, celle-ci étant chargée de la formation des personnels d'encadrement, doivent donc s'emparer de ces problématiques, ce qui devrait notamment entraîner, selon les inspections générales de l'éducation nationale, l'abandon, dans la conception des modules de formation des ESPE, de « *l'idée d'une formation initiale qui séparerait les contenus disciplinaires et les dimensions pratiques de la gestion de classe ou des groupes d'élèves* »⁽¹⁾.

Proposition n° 3 : promouvoir une organisation pédagogique propice à la mixité scolaire en :

- redéfinissant le temps de présence des enseignants du secondaire dans les établissements ;
- encourageant le travail en équipe pédagogique.

- ***Organiser les classes et les filières de façon à promouvoir la mixité sociale et scolaire***

Dans son rapport sur l'objectif de la réussite de tous les élèves, la Cour des comptes souligne que « *la politique de constitution des classes est un acte d'organisation majeur : elle est réalisée de manière tout à fait autonome au sein des écoles et des établissements ; elle est par ailleurs un outil fondamental de la mixité sociale et scolaire* »⁽²⁾.

Or, cette politique est, aujourd'hui, très souvent guidée par d'autres préoccupations que celle de la mixité sociale et scolaire, ce qui explique une grande partie de la ségrégation intra-établissement.

La problématique de la mixité doit donc être examinée par la principale instance décisionnelle des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), le conseil d'administration⁽³⁾. C'est en effet cet organe qui « *fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements* » (article R. 421-20 du code de l'éducation), ce qui recouvre « *l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves* » (article R. 421-2). Il revient donc au conseil d'administration de déterminer la manière de constituer les classes de manière hétérogène, sous l'impulsion du chef d'établissement qui préside cet organe et en définit l'ordre du jour.

(1) Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire, rapport n° 2013-095, novembre 2013, p. 143.

(2) L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, rapport précité, p. 125.

(3) Il faut d'abord agir au niveau des collèges et des lycées où les ségrégations sociale et scolaire sont les plus prononcées.

Par ailleurs, une mission de veille en matière de mixité sociale et scolaire doit être inscrite dans le statut des personnels de direction pour éviter que cette question ne soit esquivée dans les collèges et les lycées et faciliter la constitution des réseaux d'établissements chargés d'en assurer le suivi au niveau des bassins de formation.

C'est donc bien une nouvelle obligation qui doit être imposée aux chefs d'établissement, qui ont actuellement une trop grande latitude pour composer les classes. Cette liberté peut être en effet jugée excessive dès lors qu'elle contribue à maintenir des contextes ségrégués qui, par la suite, peuvent peser sur l'efficacité du système scolaire. En outre, cette prérogative est aujourd'hui exercée sans réels contre-pouvoirs, comme le montrent trois chiffres de l'enquête menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) auprès des principaux de collège et des proviseurs de lycée. Dans 84 % des cas, en effet, le chef d'établissement ou son adjoint supervise seul la constitution des classes ; en outre, seuls 5 % des chefs d'établissement affirment saisir le conseil d'administration sur les modalités de constitution des classes et, dans les collèges, 0,6 % déclarent les soumettre au vote du conseil ⁽¹⁾.

Cet isolement très marqué de la direction d'établissement forme non seulement un contraste saisissant avec l'importance des enjeux à traiter, mais constitue aussi une source de vulnérabilité face à la pression sociale, qui est exercée de manière plus ou moins masquée par les parents d'élèves, en faveur d'une organisation pédagogique ségréguée.

Par ailleurs, ce nouvel objectif de constitution de classes hétérogènes devrait être perçu favorablement par les chefs d'établissement, du moins si l'on se fie aux résultats de l'enquête précitée du CNESCO, qui indiquent que ceux-ci « *adhèrent très largement aux principes des diversités sociale, culturelle et scolaire au sein des classes* ». En effet, 85 % des principaux de collège et des proviseurs de lycée jugent que la constitution de classes socialement homogènes n'est pas bénéfique pour l'établissement et les élèves, un jugement négatif qui est aussi massif (84 %) en ce qui concerne la pertinence des classes de niveau ⁽²⁾.

En outre, l'ajout, pour les chefs d'établissement, d'une mission spécifique en matière d'hétérogénéité sociale et scolaire des classes permettrait d'agir non seulement à l'intérieur même des EPLE, mais aussi sur une échelle plus large, englobant l'ensemble des filières d'un collège ou d'un lycée ou plusieurs établissements à la fois. Les mixités entre les filières ou les établissements peuvent être en effet promues par le développement de deux dispositifs :

– d'une part, celui des enseignements ou des activités inter-classes ou inter-établissements. En la matière, tous les scénarii devraient être possibles : la création d'enseignements inter-établissements dans les zones urbaines, comme

(1) La constitution des classes : pratiques et enjeux, *enquête précitée pp. 18 et 19.*

(2) *Idem, p. 3 et 4. Cette adhésion de principe doit être relativisée au vu des pratiques évoquées plus haut...*

ceux organisés à Paris pour les langues vivantes et les langues anciennes, qui permettent de contrer les stratégies d'évitement ; le regroupement des élèves des sections d'enseignement général et adapté (SEGPA) avec les autres collégiens pour l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique et la technologie ⁽¹⁾ ;

– d'autre part, celui des lycées polyvalents, au nombre de 639 seulement dans le secteur public à la rentrée 2014 ⁽²⁾. Les chercheurs de l'École d'économie de Paris ont en effet montré que la présence de ces structures, qui offrent un enseignement général, technologique et professionnel, tend à réduire, du fait du brassage des élèves aux origines sociales très diverses, la ségrégation entre les lycées généraux et technologiques et les lycées professionnels. Ainsi, en Île-de-France, « *l'atténuation de la segmentation sociale liée à l'orientation différenciée des élèves est d'autant plus forte que la part des lycées polyvalents est importante* » ⁽³⁾.

Proposition n° 4 : faire de l'hétérogénéité sociale et scolaire le principe clef de l'organisation pédagogique des établissements en :

- obligeant les personnels de direction à constituer les classes de manière hétérogène ;
- développant les enseignements et les activités interclasses ou inter-filières ou établissements ;
- accroissant le nombre de lycées polyvalents.

b. Associer l'enseignement privé sous contrat par le recours à des mesures incitatives

● ***Un enseignement soucieux d'accueillir des publics fragiles***

L'histoire de l'enseignement catholique le rattache à une grande tradition, celle de l'utilité et de l'ouverture sociales, vocation inscrite dans son statut, qui dispose que l'école catholique, par choix pastoral, est « *ouverte à tous* » (article 10) et se veut une « *école pour tous* », qui porte une « *attention plus particulière à toutes les formes de pauvreté* » (article 38) ⁽⁴⁾.

Ce réseau, dont les établissements accordent des réductions des frais de scolarité pour les familles populaires ou celles qui connaissent une dégradation de leurs conditions de vie, est donc, contrairement à une idée reçue, présent dans les quartiers sensibles des grandes métropoles.

(1) C'est l'une des préconisations de l'avis budgétaire précité de Mme Sylvie Tolmont sur les crédits de l'enseignement scolaire pour 2015.

(2) On comptait en revanche 900 lycées professionnels et près de 1 600 lycées d'enseignement général et technologique.

(3) L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport précité, p. 77.

(4) Statut de l'enseignement catholique en France, adopté par l'Assemblée plénière de la Conférence des évêques de France le 18 avril 2013.

En outre, depuis 2008, celui-ci s'est mobilisé en faveur des mixités, d'abord dans le cadre d'un plan d'égalité des chances, puis, à partir de 2014, dans celui d'un plan pour les réussites éducatives, qui ont initié un programme d'allocation prioritaire des moyens d'enseignement en faveur des dispositifs destinés à la prise en compte des besoins des élèves les plus fragiles.

681 postes, redéployés au sein de l'enveloppe définie par les schémas d'emplois du budget de l'enseignement privé des premier et second degrés, ont été ainsi affectés, entre 2008 et 2014, à des établissements qui portaient des projets innovants au service des difficultés, quelles qu'elles soient – sociales, scolaires, liées au handicap, à la santé, à l'accueil d'enfants non francophones, aux établissements situés en zone sensible, à la prise en charge des décrocheurs, etc. –, dont 106 ont permis l'ouverture d'établissements annexes et 155 celle de filières ou de classes. Cet effort va se poursuivre puisque le Comité national de l'enseignement catholique, en mars 2014, et la Commission permanente de l'enseignement catholique, en avril 2014, ont adopté un texte d'orientation qui réaffirme la priorité donnée à cette politique.

Plus précisément, les instances nationales de cet enseignement ont jugé nécessaire de valoriser et de soutenir « *les organisations et les politiques favorisant les mixités sociales* » et ont invité, à cet effet, les comités académiques de l'enseignement catholique à procéder à une répartition intra-académique des moyens d'enseignement qui « *s'effectuerait, notamment, selon l'engagement des établissements pour les réussites* ». Dans ce but, un groupe de travail sur les indicateurs de réussite institué par le secrétariat général de l'enseignement catholique a élaboré un outil qui a été présenté le 27 mars 2015 et qui devait être utilisé dès l'automne 2015 pour la préparation de la rentrée 2016 et permettre ainsi, aux tutelles des établissements et à la commission du plan national en faveur des réussites, de hiérarchiser localement les projets assortis de demandes de moyens d'enseignement.

- ***Un engagement en faveur des mixités qui devrait être formalisé au niveau local et bénéficier de moyens adaptés***

Comme l'a rappelé aux rapporteurs son secrétaire général, l'enseignement catholique considère qu'il participe, à sa manière, à l'effort national en faveur des mixités, et ne souhaite pas aller au-delà, notamment en inscrivant sa démarche dans des logiques de contrats d'objectifs et de moyens.

Cette position pose toutefois deux types de problème.

- C'est une relation contractuelle qui lie l'immense majorité des établissements privés à l'État. Or ce dernier a confié, par la loi, une nouvelle mission au service public de l'éducation, dont les établissements privés font partie, qui est de veiller à la mixité sociale – et scolaire devrait-on ajouter – des publics scolarisés. Il ne serait donc pas absurde que la puissance publique veuille

s'appuyer sur un partenariat ancien et solide pour le mettre au service d'un objectif qui s'impose à l'ensemble des établissements d'enseignement.

En outre, l'enseignement privé, comme on l'a vu, bénéficie d'un immense « avantage concurrentiel » par rapport au secteur public, qui est de pouvoir recruter ses élèves. Cet avantage, qu'il n'est pas question de remettre en cause, pourrait être davantage utilisé, sous la direction des établissements privés eux-mêmes, au profit des élèves fragiles sur le plan scolaire et social, qui ont tout à gagner à être scolarisés dans un environnement plus à même de leur assurer un suivi individualisé ⁽¹⁾. Or ce sont précisément ces enfants qui constituent le public minoritaire des établissements privés sous contrat, ceux-ci recrutant de plus en plus souvent des élèves issus de milieux très favorisés.

- Le plan national en faveur des réussites de l'enseignement catholique concerne bien d'autres problématiques que celle de la mixité sociale et scolaire, celle-ci ne constituant qu'une priorité parmi d'autres.

Le texte d'orientation adopté en mars 2014 par le Comité national de l'enseignement catholique indique qu'il est nécessaire de valoriser et de soutenir neuf objectifs : l'école inclusive ; la prise en compte des intelligences multiples ; les dispositifs orientés vers l'accueil des plus fragiles ; les politiques d'insertion des établissements dans la vie de la cité ; la créativité éducative et pédagogique ; les organisations et les politiques favorisant les mixités sociales ; l'ouverture et l'association des familles à la vie des établissements ; les propositions visant à offrir des parcours adaptés de remédiation ; enfin, l'accompagnement des jeunes et de leurs familles dans leurs ambitions et leurs choix de formation.

La répartition des emplois créés au titre de l'engagement pour les réussites témoigne, elle aussi, de la diversité des buts poursuivis : si respectivement 23 % et 16 % d'entre eux ont été consacrés, entre 2008 et 2014, à des ouvertures, d'une part, de filières et de classes et, d'autre part, d'établissements annexes dans des territoires ou des établissements accueillant des publics particulièrement fragiles, 22 % ont été affectés aux dispositifs d'accueil des élèves en situation de handicap (CLIS et ULIS), 16 % aux sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et 23 % aux dispositifs à besoins particuliers.

De plus, le rapport final du groupe de travail sur les indicateurs de l'enseignement catholique a retenu, comme critères constitutifs des « *éléments essentiels* » de l'engagement d'un établissement en faveur des réussites, plusieurs données qui peuvent, au total, minorer le nombre de créations de postes ciblées sur l'objectif de la mixité sociale et scolaire :

(1) À titre d'exemple, les données recueillies par le sociologue Marco Oberti indiquent que les garçons de milieux défavorisés de la région parisienne ont deux fois plus de chances d'obtenir une mention au brevet en fréquentant un collège privé.

– la « *mixité de la population accueillie* » – définie de telle sorte, qu'elle recouvre trois champs : la mixité sociale, la mixité scolaire et la mixité des besoins éducatifs, ce qui inclut les élèves en situation de handicap ;

– l'« *effort pédagogique et éducatif fait par un établissement au service des réussites* », ce qui comprend la prise en compte – difficile à mesurer – des « *diverses formes d'intelligence* » et des résultats des élèves aux examens nationaux et leur carrière scolaire ;

– l'« *ouverture vers les familles et l'accompagnement à l'orientation* ».

Ces éléments de complexité plaident en faveur d'une démarche plus affirmée et formalisée en matière de promotion de la mixité sociale et scolaire, qui devrait déboucher sur des engagements clairs de la part des établissements privés, concertés avec les autorités académiques et donnant lieu à un suivi qui tienne compte des indicateurs mis au point par ce réseau d'enseignement.

Cette solution pourrait d'ailleurs susciter l'adhésion de l'enseignement catholique, dans la mesure où son secrétaire général, après avoir fait part de son hostilité à toute forme de conventionnement qui serait fondé sur des quotas chiffrés, s'est dit ouvert à « *des accords de partenariat locaux qui, en définissant des orientations, trouveraient leur origine dans le projet librement défini par chaque établissement pour répondre aux besoins de toutes les familles qui le souhaitent, en concertation avec [les] instances [de l'enseignement catholique] comme avec les services rectoraux* »⁽¹⁾.

Cette politique partenariale en faveur des mixités a été également préconisée par l'ancien directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Paul Delahaye, dans son rapport sur *La grande pauvreté et la réussite scolaire* : celui-ci a jugé nécessaire d'élaborer des « *chartes signées localement par les établissements privés et les autorités académiques pour favoriser la mixité scolaire* », qui viseraient notamment à mettre un terme aux évictions d'élèves en cours de scolarité⁽²⁾.

Pour produire les effets d'entraînement souhaités, cette démarche devrait être incitative et s'adresser, par conséquent, aux seuls établissements volontaires, qui recevraient, en contrepartie, des moyens supplémentaires, prélevés sur ceux des autres établissements privés. Ce dispositif est proche de l'expérimentation proposée par les inspections générales de l'éducation nationale et qui vise à permettre « *l'ouverture de sections supplémentaires dans les établissements privés* », à condition qu'elles soient « *soumises à évaluation régulière sur le respect des critères d'équilibre social définis sur un territoire* ».

(1) Texte de la contribution remise par le secrétaire général de l'enseignement catholique le 31 mars 2015.

(2) Rapport précité, p. 102.

Cette dernière condition est en effet fondamentale, et justifie pleinement l'option d'une autorégulation de l'enseignement privé en matière de promotion des mixités sociale et scolaire qui fasse l'objet d'une évaluation : c'est à ce dernier de définir ses objectifs dans le domaine des mixités, mais les autorités académiques devraient être informées de leur mise en œuvre, tout en s'assurant que le développement de l'offre privée, dans un territoire donné, ne contribue pas à renforcer la concurrence ou les hiérarchies locales entre établissements.

Au sein de chaque enveloppe allouée aux comités académiques de l'enseignement catholique, ce « bonus mixité » en faveur des établissements engagés dans une démarche favorable aux mixités viendrait compléter la refonte du système d'allocation des dotations horaires préconisée par les rapporteurs, qui sera présentée plus loin.

Proposition n° 5 : redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé sous contrat en faveur des établissements qui souscrivent à des engagements de promotion des mixités sociale et scolaire, dans le cadre d'accords conclus avec les autorités académiques.

- *Encourager l'implantation des établissements privés dans les quartiers défavorisés*

Le « rendement scolaire » des établissements privés étant élevé pour les élèves défavorisés, l'implantation de ces structures dans les quartiers ciblés par les politiques de la ville ou l'éducation prioritaire doit être encouragée.

L'État a un rôle à jouer dans la matière, mais aussi les collectivités territoriales qui peuvent accorder de nombreuses aides à ces établissements ou à leurs élèves : aide à l'investissement – le total des subventions versées à ce titre devant rester inférieur à 10 % des dépenses annuelles de l'établissement en vertu de la loi « Falloux » de 1850 –, aide à la demi-pension pour les élèves défavorisés, aide à l'équipement des lycées professionnels, bourses versées par les communes, les régions ou les départements, gratuité des manuels scolaires, etc.

Ces possibilités doivent être toutes exploitées pour qu'une offre privée de qualité soit davantage accessible dans les territoires défavorisés, à condition que les établissements ouverts soient réellement mixtes sur le plan social et scolaire – ceux-ci ne devraient pas être monopolisés par les catégories moyennes ou supérieures – et qu'ils n'aient pas pour effet d'accaparer les bons élèves ou ceux issus d'un milieu favorisé des collèges publics géographiquement proches.

Ces évolutions doivent, par conséquent, faire l'objet d'un suivi attentif de la part de l'État, dans le cadre d'accords locaux associant les structures récemment implantées et l'ensemble des collectivités publiques partenaires, ainsi que de la part des cellules de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire établies dans les bassins de formation.

Proposition n° 6 : en partenariat avec l'État, faire accompagner par les collectivités territoriales – via des aides financières octroyées dans les limites fixées par la loi – les implantations d'établissements privés sous contrat dans les quartiers défavorisés, afin de favoriser les mixités sociale et scolaire sans déstabiliser les établissements publics existants.

- *Faire d'Affelnet une procédure plus transparente et loyale en y associant les établissements privés*

Les « portes » d'Affelnet doivent être ouvertes aux établissements privés, cette proposition ne visant pas, dans l'esprit des rapporteurs, à intégrer l'enseignement privé dans les procédures d'affectation. En effet, il n'est pas question de remettre en cause le libre choix des familles – ce qui serait juridiquement impossible en l'état actuel de la jurisprudence – ni de substituer une logique d'affectation administrative à la pratique de l'inscription par les directeurs d'établissement de ce réseau, qui accorde une large place à la rencontre avec les parents d'élèves.

Plus modestement, l'association des établissements privés sous contrat à Affelnet vise à donner davantage de sécurité et de sérénité à l'expression des vœux d'affectation. Dans ce but, comme l'a proposé la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, Mme Monique Sassier, les rapporteurs préconisent d'inclure ces établissements dans la liste des vœux formulés sur Affelnet ⁽¹⁾.

Les familles, notamment les plus modestes d'entre elles, trouveraient avantage à ce que les candidatures classées par ordre de préférence intègrent les vœux émis pour des établissements privés sous contrat, car cela réduirait les cas où des élèves se trouvent en attente d'affectation. Dans le nouveau système, en effet, les élèves ayant demandé un établissement privé sous contrat et obtenu l'accord de celui-ci, ne pourraient plus être affectés dans les établissements publics qu'ils ont demandés et classés à un rang inférieur à celui du collège ou lycée privé souhaité.

Toute demande d'affectation dans un établissement privé obligerait ainsi à renoncer à une demande d'affectation dans un établissement public, ce qui aurait pour effet de limiter mécaniquement les listes d'attente dans l'enseignement public. De cette manière, les familles favorisées, qui jouent souvent sur les deux tableaux, en demandant des établissements publics et privés, sans que cette stratégie n'entraîne de conséquences, ne pourraient plus allonger ces listes. Et il serait mis fin à la situation actuelle, dans laquelle des places sont bloquées inutilement alors que des élèves se trouvent sans affectation, ce qui génère de grandes inquiétudes durant l'été, les ajustements

(1) La médiation : le succès d'une nouvelle liberté, rapport 2013 du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, mai 2014, p. 131.

de rentrée devant être attendus pour connaître l'établissement public d'affectation.

Que l'on se rassure : il ne s'agit nullement de soumettre les établissements privés à la carte scolaire, mais seulement de mieux planifier, chaque année, les affectations en vue de la rentrée, par la connaissance des vœux « réels » des familles et donc des éventuels souhaits de départ vers le privé. Au demeurant, les rapporteurs ont constaté que cette inclusion du privé dans les vœux d'affectation existait dans l'académie d'Aix-Marseille pour les lycées privés volontaires, et donnait toute satisfaction.

Proposition n° 7 : inclure les établissements privés sous contrat dans les listes de vœux d'affectation recueillies par Affelnet.

B. AJUSTER DE MANIÈRE RÉALISTE LA CARTE SCOLAIRE

Le « procès de la carte scolaire » a été suffisamment instruit dans la première partie du présent rapport, notamment sous l'angle de l'inadéquation de cet outil pour améliorer les mixités à l'école, la mixité sociale en particulier. Dans le même temps, les rapporteurs se sont attachés à démontrer que le réalisme commandait de ne pas demander à l'école plus qu'elle ne pouvait apporter, en soulignant que l'objectif pédagogique de la réussite de tous les élèves devait rester prédominant.

C'est ce même souci de réalisme et d'honnêteté intellectuelle qui incite les rapporteurs, au terme de leur réflexion, à proposer d'actionner de manière raisonnable les leviers certes imparfaits de la carte scolaire, dans ses trois composantes : au titre de l'implantation, par la fermeture des établissements « ghettos » ; au titre de la sectorisation, par l'expérimentation de redécoupages innovants ; au titre de l'affectation, par des mesures favorables à une plus grande mixité scolaire.

1. Reconnaître le caractère illusoire de l'objectif de mixité sociale dans certains territoires, en renonçant à utiliser à cet effet la carte scolaire

Des observateurs aussi avertis qu'Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin l'ont déjà relevé et il s'agit d'ailleurs d'une remarque de bon sens : « *Comme les secteurs des collèges et, plus encore, les périmètres des écoles primaires sont de taille réduite, ils ne peuvent favoriser la mixité que là où la ségrégation urbaine concerne des unités elles aussi réduites : des bâtiments, des îlots, des quartiers de petite taille. En revanche, de nouveaux découpages ne produiront pas d'effet dans des communes, voire parfois dans les banlieues des grandes villes et dans des ensembles de communes concentrant certains types de populations.* »⁽¹⁾ En d'autres termes, il est

(1) La carte scolaire, ouvrage cité, p. 81.

des cas – les rapporteurs peuvent en témoigner – dans lesquels demander à l'école, grâce à la carte scolaire, de rétablir un peu de mixité sociale, n'est pas seulement demander beaucoup, mais demander l'impossible, littéralement.

a. Des modifications de secteur à éviter car elles seraient sources de tensions

Les rapporteurs se sont rendus en juin 2015 dans les quartiers Nord de Marseille. La mission conduite par l'inspecteur général de l'éducation nationale Jean-Paul Delahaye les y avait précédés de quelques mois et l'on peut lire dans son rapport remis à la ministre de l'éducation nationale au mois de mai dernier : « *Les ghettos sont aussi ethniques, comme par exemple la situation vécue par des écoles des quartiers nord de Marseille visitées par la mission où les seules personnes non issues de l'immigration sont essentiellement les personnels de l'éducation nationale. C'est la situation bien décrite par les chercheurs* ⁽¹⁾ : “ Si l'on considère divers quartiers dont nous avons une connaissance directe, on observe en effet dans les rues, les écoles, les centres sociaux, les commerces, les transports qu'une large part de la population est d'origine immigrée, et/ou composée de « non-blancs » ”. *Cette réalité, trop souvent sous-estimée par une partie des élites et des sociologues, est toutefois omniprésente dans l'expérience et le discours des habitants des cités. Un tel décalage participe ainsi au sentiment de ces derniers d'être parqués dans des “ ghettos ”.* » ⁽²⁾

Ainsi, dans ce collège visité par les rapporteurs et récemment sorti de terre, à l'architecture et aux équipements remarquables, où officie une équipe pédagogique exemplaire et dévouée, la situation a été présentée sans détour : de mixité parmi les élèves, dans toutes les acceptions du mot, il n'y a que celle qui voit se côtoyer les enfants d'origine maghrébine et ceux d'origine comorienne. Élargir le secteur de recrutement au vaste ensemble des quartiers Nord n'y changerait pas grand-chose et une véritable mixité sociale ne pourrait s'obtenir qu'avec un secteur élargi... à la commune de Marseille dans son ensemble. Et encore une telle solution pourrait-elle se révéler source de tensions communautaires, la sagesse commandant en pareil cas de ne pas rechercher à tout prix une mixité ethnique et/ou sociale « contre » les familles. On retrouve ici les mêmes préventions que celle évoquées précédemment à propos de la technique controversée du *busing*.

D'autres exemples marseillais, moins extrêmes, bien mis en lumière par les géographes Élisabeth Dorier et Gwenaëlle Audren dans leur présentation aux rapporteurs sur le thème de la fragmentation spatiale et scolaire, sont ceux, d'une part, d'une tentative de « renouvellement urbain, gentrification et politique d'attractivité » incluant un nouveau collège public dans le quartier « Euromed » issu de la réhabilitation des anciens docks, et d'autre part, d'une tentative de re-sectorisation

(1) Michel Kokoreff, « *Ghettos et marginalité urbaine, Lectures croisées de Didier Lapeyronnie et Loïc Wacquant* », Revue Française de sociologie, Espaces et ségrégations, 2009/3.

(2) Grande pauvreté et réussite scolaire, *rapport cité*, p. 93.

dans le 13^e arrondissement, dans le nord-est de la ville. Dans le premier cas, un simple décalage dans le temps des différentes phases de l'opération d'aménagement a provoqué l'échec de l'amélioration par le haut de la mixité sociale des collèges du voisinage qui avait été espérée ; dans le second cas, c'est l'opposition des familles qui a fait obstacle à la réussite d'une opération conçue en faveur de la mixité sociale. Une nouvelle illustration de la tension entre sectorisation et affectation déjà évoquée, théorisée par Catherine Agulhon et Joao Palma.

Le pragmatisme plutôt que le dogmatisme, telle semble d'ailleurs être l'attitude choisie par la ministre de l'éducation nationale pour avancer sur ce sujet.

b. Des instructions ministérielles en faveur de la mixité sociale d'ailleurs très prudentes, dans l'attente d'une expérimentation prévue à la rentrée 2016

La circulaire du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré, mentionnée au début de la première partie du présent rapport, a fait le choix d'une approche prudente, territorialisée et progressive de la mesure de la mixité sociale aux fins d'améliorer celle-ci, dans le champ des collèges publics, à compter de la rentrée 2016.

Une réitération de cette démarche a fait de nouvelles annonces le 9 novembre 2015, résumées dans l'encadré ci-dessous.

Expérimentation d'une procédure d'affectation dans les secteurs multi-collèges de dix-sept départements

L'expérimentation de secteurs multi-collèges, remplaçant l'actuelle répartition des élèves qui repose sur le principe : une zone-un collège, est mise à l'étude dans 17 départements volontaires appartenant à 14 académies : Doubs (académie de Besançon) ; Haute-Loire, Puy-de-Dôme (académie de Clermont-Ferrand) ; Seine-Saint-Denis (académie de Créteil) ; Haute-Savoie (académie de Grenoble) ; Loire (académie de Lyon) ; Hérault (académie de Montpellier), Meurthe-et-Moselle (académie de Nancy-Metz) ; Maine-et-Loire (académie de Nantes) ; Eure-et-Loir, Indre-et-Loire (académie d'Orléans-Tours), Paris (académie de Paris) ; Charente-Maritime (académie de Poitiers) ; Ille-et-Vilaine (académie de Rennes) ; Bas-Rhin (académie de Strasbourg) ; Tarn et Haute-Garonne (académie de Toulouse).

Chaque département déterminera, en concertation avec les élus locaux, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents d'élèves, un secteur de recrutement élargi, regroupant plusieurs collèges.

Les élèves résidant dans un secteur de recrutement élargi auront le droit d'être affectés dans un des collèges de leur choix. Dans ce but, les familles seront invitées à classer par ordre de préférence les établissements du secteur pour leur demande d'affectation. Si les capacités d'accueil d'un collège ne permettent pas de donner satisfaction à tous les premiers choix formulés, l'affectation des élèves devra répondre à des critères définis par les DASEN, en concertation avec le département.

Ces critères devront toujours donner la priorité aux vœux formulés par les élèves en situation de handicap, puis par les élèves qui bénéficient d'une prise en charge médicale à proximité de l'établissement. Afin d'affecter les élèves ne relevant pas de ces deux priorités, les autres critères pourront privilégier les affectations d'élèves boursiers ou susceptibles de l'être, les

affectations minimisant la distance domicile/établissement ou celles respectant les choix pédagogiques (carte des langues, classes à horaire aménagés, etc.), la continuité de cycle entre l'école primaire et le collège, le maintien des liens amicaux entre élèves ayant fréquenté la même école, etc.

À la lecture de cette liste hétérogène de critères, force est de constater que cette procédure d'affectation expérimentale dans les secteurs multi-collèges ne sera pas entièrement guidée par la recherche de l'objectif de mixité sociale.

En attendant cette concrétisation de l'ambition portée par l'article L. 111-1 du code de l'éducation dans sa version issue de la loi du 8 juillet 2013, on n'a guère observé, dans les circulaires de rentrée intervenues depuis cette loi – qu'elles émanent du ministère ou des rectorats et DSDEN –, d'engagement franc et massif en faveur de la mixité sociale comme priorité assignée au service public de l'éducation.

Mais avant même l'avènement des nouvelles initiatives susceptibles d'être prises par le ministère, les rapporteurs ont identifié, dans les trois dimensions de la carte scolaire, des pistes d'action concrètes.

2. Fermer les établissements de relégation

Beaucoup de personnes entendues en audition ou rencontrées sur le terrain ont répondu par l'affirmative à la question de savoir si, en dernier ressort, la seule solution adéquate à la situation des établissements « ghettos » n'était pas leur fermeture pure et simple.

Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin ont d'ailleurs noté sur ce point : « *Les élus ne sont pas a priori hostiles – et sont même souvent favorables pour des raisons financières évidentes – à la fermeture d'établissements devenus des ghettos sociaux et parfois ethniques, et dont l'évolution leur semble difficilement réversible* »⁽¹⁾. Les inspections générales de l'éducation nationale sont sur la même ligne, qui ont estimé, à l'occasion de leur mission d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire, que certaines implantations – ne concernant qu'un petit nombre d'établissements – situées « *au milieu de zones urbaines ou périurbaines en grande difficulté sociale et en grand isolement [n'étaient] pas susceptibles de connaître d'améliorations* », « *la fermeture de certains de ces établissements s'impos[ant] comme une mesure d'urgence, car rien ne permet[tait] d'attendre d'amélioration des conditions d'apprentissage* »⁽²⁾.

Cette option, que partagent les rapporteurs, ne fait cependant pas l'unanimité puisque dans son rapport de 2012 sur la carte scolaire, la sénatrice Françoise Cartron considère, à l'inverse, que « *la fermeture, trop facilement recommandée, n'accroîtrait pas la mixité sociale dans des communes dont tout le*

(1) La carte scolaire, *ouvrage cité*, pp. 47-48.

(2) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, *rapport cité*.

territoire est socialement homogène et défavorisé, mais aboutirait simplement à la reconstitution de collèges à très grand effectif encore plus difficiles à gérer » : en somme, cette mesure « *déplacerait la ségrégation sans l'affecter* »⁽¹⁾.

Quant aux réponses concrètement apportées par les collectivités territoriales confrontées à pareille éventualité, elles varient d'une collectivité à l'autre, comme l'illustre la différence d'attitude entre le conseil départemental de la Gironde et celui de la Seine-Saint-Denis décrite en annexe n° 3.

Ainsi, le département de la Gironde a procédé, au cours de la période 2006-2014, à deux fermetures de collèges pour sept ouvertures. Les fermetures sont présentées comme un levier utilisé pour traiter des situations dans lesquelles « *les efforts conjugués de l'éducation nationale, du département et des équipes pédagogiques n'étaient pas parvenus à réalimenter le collège en flux sociologiquement complémentaires et convergents* » : fermeture / fusion de deux collèges avec d'autres établissements de l'agglomération et fermeture / reconstruction d'un collège sur le territoire de la même commune.

Le conseil départemental de Seine-Saint-Denis a adopté une ligne différente, qui par ailleurs apporte un élément supplémentaire à la réflexion. Selon ce conseil, une fermeture *stricto sensu* est non viable sur son territoire compte tenu des capacités d'accueil limitées des autres établissements et de la perception de cette mesure comme un affaiblissement de la présence du service public. Seule est envisageable la reconstruction d'un établissement scolaire en cas de vétusté et de dysfonctionnements techniques des bâtiments.

Qu'il soit question de reconstruction ou de réhabilitation, bien souvent ces opérations se dérouleront dans le cadre de programmes de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine. Les rapporteurs saisissent cette occasion pour rappeler tout l'intérêt qu'il y aurait à rendre, s'agissant des collèges, les interventions de l'ANRU plus fluides grâce à l'amélioration du dialogue entre les collectivités concernées (communes, EPCI et département).

Proposition n° 8 : fermer les établissements « ghettos » pour les fusionner avec d'autres structures, plus attractives, ou en construire de nouvelles.

3. Élargir les secteurs de recrutement dans les zones d'habitat mixtes pour lutter contre les réputations d'établissements infondées

En matière de sectorisation, les annonces de la ministre de l'éducation nationale en cet automne 2015 permettent d'y voir plus clair quant aux intentions concrètes du Gouvernement. Il semble que l'éducation nationale soit disposée à reprendre des suggestions entendues par les rapporteurs au fil de leurs auditions,

(1) Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale, *rapport d'information n° 617 présenté le 27 juin 2012.*

sur la question concrète des sectorisations innovantes, en particulier pour les collèges.

Rappelons que l'article L. 213-1 du code de l'éducation dispose à la fin de son deuxième alinéa, depuis la loi « Peillon » du 8 juillet 2013 et selon une rédaction légèrement modifiée par l'article 18 de la loi « NOTRe » du 7 août 2015, que « *Lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés dans le ressort territorial de l'autorité organisatrice de la mobilité.* »

Selon les éléments fournis aux rapporteurs par la DGESCO, treize départements comptaient un ou plusieurs secteurs multi-collèges en vue de la rentrée 2015, pour un total de 34 secteurs multi-collèges comprenant 70 établissements. Mais le ministère précisait que ces secteurs avaient pour la plupart été créés sous l'empire de la législation antérieure à la loi du 8 juillet 2013, donc pour des motifs géographiques et non dans le but de favoriser la mixité sociale. Il est donc plus pertinent pour notre propos de mentionner le chiffre de six départements ⁽¹⁾ ayant, dans le cadre de la loi de 2013, formé le projet de mettre en place des secteurs multi-collèges. Cela représente au total douze secteurs – dont quatre en Meurthe-et-Moselle et trois dans les Ardennes –, comprenant 38 établissements.

Afin de tirer, d'une part, les conséquences de ce succès tout relatif et, d'autre part, de surmonter les cas dans lesquels, bien qu'en élargissant un secteur de recrutement par le tracé d'un cercle de plus grand rayon autour du collège, le territoire correspondant ne présente guère plus de mixités sociales qu'à l'origine, tandis que s'allongent les distances à parcourir potentiellement par des élèves de sixième – généralement âgés de 11 ans –, d'autres découpages sont à expérimenter : par exemple en quadrants (ou de façon imagée, en « portions de camembert ») plutôt qu'en cercles concentriques, ou bien le long d'une ligne de transports en commun, de façon à garantir que le secteur comprendra effectivement des zones résidentielles à la tonalité sociale variée. De telles expérimentations ne pourraient à l'évidence concerner que des zones urbaines suffisamment denses et socialement diversifiées.

Un deuxième type de sectorisation innovante pourrait consister à renouer avec une pratique qui a pu avoir cours par le passé, avant la généralisation de la sectorisation seulement fondée sur l'adresse indiquée par l'élève : une sectorisation « par école », selon laquelle les collèges publics se verraient affecter les élèves de certaines écoles publiques proches – la meilleure façon de procéder étant de choisir les écoles relevant d'un même conseil école-collège. Les opérations comme l'organisation de visites et d'activités communes entre élèves de CM2 et élèves de leur futur collège trouveraient là davantage de sens encore, et d'une façon générale cette démarche s'inscrirait parfaitement dans la continuité de

(1) Ardennes, Cantal, Meurthe-et-Moselle, Morbihan, Pas-de-Calais et Yvelines.

cycle entre fin de primaire et début de collège (CM1-sixième) promue par la loi pour la refondation de l'école.

Enfin, là où le tissu urbain est suffisamment dense pour s'y prêter – par exemple dans tout centre-ville ancien d'une commune relativement importante où sont implantés plusieurs collèges à proximité les uns des autres, ou bien, de nouveau, le long d'une ligne de transports en commun –, pourrait être développée la formule de l'établissement public local d'enseignement (EPL) « multi-sites » : au lieu de cantonner les élèves dans un seul établissement de la sixième à la troisième, ceux-ci seraient répartis entre différents sites au cours de leur scolarité, par exemple sixième-cinquième dans un établissement et quatrième-troisième dans un autre, afin de créer davantage de brassage social et scolaire.

Proposition n° 9 : lorsque le tissu urbain et social s'y prête et afin de rééquilibrer les flux d'élèves entre établissements comparables, redécouper les secteurs de recrutement en :

- expérimentant des secteurs élargis à l'échelle de la commune ou redécoupés en quadrants ou selon les lignes de transports en commun ;
- sectorisant les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège ;
- accroissant le nombre d'EPL multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de sixième dans un seul établissement.

4. Expérimenter des procédures d'affectation favorables à la mixité scolaire

S'agissant en dernier lieu de l'affectation dans les établissements, si la composition sociale des établissements paraît un objectif aussi délicat qu'illusoire – et finalement assez vain –, en revanche le système est correctement outillé et il remplit pleinement son rôle dès lors qu'est en cause l'amélioration de la mixité scolaire dans les collèges et les lycées.

a. Tester dans les secteurs multi-collèges un dispositif qui tienne compte du niveau des élèves et de la liaison CM1-sixième

Pour l'entrée en sixième, deux pistes d'action complémentaires pourraient être envisagées, l'une à visée individuelle et l'autre à visée collective.

La première consiste à mieux appréhender le « profil scolaire » des élèves de primaire par la prise en compte, dans leur affectation en sixième, des résultats de leurs évaluations et du soutien culturel familial sur lequel ils peuvent s'appuyer. Cela suppose de l'implication, de la bonne volonté et un réel dialogue de la part de toutes les parties prenantes – familles, DSDEN, chefs d'établissement, notamment le directeur de l'école dont le rôle prescripteur est important.

La seconde piste serait de permettre – le cas échéant en se mettant à l’écoute des souhaits des familles comme cela existe, d’après les propos tenus en audition par M. Son-Thierry Ly, à Tel Aviv – des affectations collectives d’élèves en sixième. Les rapporteurs ont même entendu Mme Valérie Brousselle, directrice générale adjointe du pôle éducation culture au conseil départemental du Val-de-Marne, suggérer que l’on réfléchisse à des affectations collectives de telle école dans tel collège. Comme dans le cadre de la proposition précédente relative à la sectorisation, une telle démarche, qu’elle concerne des groupes d’élèves, des classes voire des écoles, selon ce qui serait jugé localement le plus pertinent, faciliterait grandement la liaison école-collège, cohérente avec le découpage de la scolarité en cycles. Elle serait également de nature à transférer au collège une part du brassage scolaire dont on constate qu’il est généralement plus important au primaire. Son-Thierry Ly l’a bien rappelé en effectuant une distinction entre les aspects positifs, pour la mixité scolaire, de la « familiarité » et les aspects négatifs de la recherche de l’entre-soi : permettre, dans certains cas, des affectations collectives au collège d’élèves qui se connaissent bien au sein de leur école – sans appartenir pour autant au même milieu social –, peut être de nature, en particulier pour des élèves relativement peu performants que le passage de l’école au collège risquerait de déstabiliser, à les soutenir et à améliorer ainsi leurs performances scolaires.

Proposition n° 10 : expérimenter dans les secteurs multi-collèges une procédure d’affectation qui vise à améliorer la mixité scolaire des établissements en :

– définissant des critères d’affectation qui tiennent compte des résultats des élèves au primaire et du niveau de diplôme de leurs parents, à l’issue d’un réel travail de concertation locale afin qu’ils soient compris et acceptés ;

– permettant des affectations « collectives » d’élèves de fin de primaire dans un même collège afin de respecter le cycle commun CM1-sixième.

Quant aux demandes d’affectation dérogatoires, tout à la fois facteurs de ségrégation, symboles de l’hypocrisie de la carte scolaire à la française, et « soupapes » nécessaires à l’équilibre global du système, les rapporteurs proposent d’en corriger au moins l’élément le plus choquant : l’existence du critère de dérogation, apparemment subsidiaire mais bien souvent majoritaire en réalité, permettant aux autorités académiques d’accorder une affectation hors secteur pour un « autre motif » que ceux figurant dans la circulaire ministérielle d’avril 2008.

Par souci de cohérence avec leur analyse de la carte scolaire développée plus haut, les rapporteurs entendent néanmoins circonscrire cette proposition aux secteurs multi-collèges. De deux choses l’une en effet : ou bien l’on instaure de tels secteurs et l’on se donne alors les moyens d’y voir s’opérer le rééquilibrage attendu en termes de mixité, ou bien toutes les dérogations demeurent permises et ces secteurs élargis seront un échec programmé.

Quant à proscrire dans tous les cas le motif de dérogation « autre », ce serait parer la carte scolaire de vertus qu’elle n’a pas, faire trop grand cas du

modeste taux de dérogations accordées annuellement (6 à 7 %) dans le public, et feindre d'ignorer l'existence d'un secteur privé attractif.

Proposition n° 11 : dans les secteurs multi-collèges, supprimer le critère balai de dérogation dit « autre motif » afin de lutter contre les demandes manifestement motivées par la recherche de l'entre-soi.

b. Faire d'Affelnet-seconde un outil de promotion de la mixité scolaire dans certains bassins de formation

Au stade de l'entrée en seconde, il est possible de mieux paramétrer l'application Affelnet en faveur d'une plus grande mixité scolaire, bénéfique pour les résultats de tous les élèves. Certains exemples de « bonus » évoqués plus haut ont déjà fait la preuve de leur efficacité : le « bonus boursier » pratiqué par l'académie de Paris est l'exemple de référence, mais l'étude des cabinets Pluricité et Sémaphores a montré, dans l'académie de Lille, d'autres utilisations des « bonus académiques ». Dans la mesure où Affelnet est une application informatique capable de trier et de hiérarchiser les vœux des élèves en fonction de paramètres préétablis, ce système de bonus pourrait être expérimenté de manière beaucoup plus volontariste, en fonction des priorités académiques. C'est d'ailleurs ce qu'ont suggéré aux rapporteurs, en audition, les représentants du SNPDEN, syndicat majoritaire des personnels de direction.

Pour qu'une telle expérimentation soit couronnée de succès, une série de conditions d'efficacité doit être préalablement définie. La première de ces conditions porte sur le champ et l'échelle de la mise en œuvre de l'expérimentation. Les lycées étant ici en cause, le bon niveau géographique paraît être le bassin de formation, car l'académie serait une maille trop large et une maille plus serrée que le bassin ne conviendrait pas non plus, faute de variété suffisante des filières d'enseignement – les lycées professionnels devant bien sûr être inclus dans le système. Les régions devraient naturellement être associées au choix des bassins expérimentateurs.

Par conséquent, c'est à l'échelle de ces bassins que les vœux d'affectation exprimés par les élèves devraient être formulés. C'est aussi à cette échelle que devraient être définies les priorités à mettre en œuvre pour améliorer la mixité scolaire. Sur quels critères se fonder afin d'y parvenir ? D'abord et avant tout, selon les rapporteurs, sur les évaluations des élèves en troisième, critère aussi fiable qu'universel, et non sur les demandes relatives à telle option facultative ou à tel enseignement d'exploration⁽¹⁾ dont on voit trop combien elles peuvent être instrumentalisées au service d'une stratégie d'évitement ou de recherche de l'entre-soi scolaire.

(1) Instaurés par la réforme du lycée de 2009, les enseignements d'exploration, qui ne conditionnent pas l'orientation future en première, sont pour chaque élève au nombre de deux : l'un en économie et l'autre dans des domaines aussi variés que les biotechnologies, les sciences de l'ingénieur, les langues et cultures de l'Antiquité, l'éducation physique et sportive ou les arts du cirque.

La dernière condition d'efficacité de l'expérimentation porte sur le paramétrage concret de l'application Affelnet : une fois les bassins choisis et les critères retenus, c'est à l'issue d'une concertation impliquant les collèges d'origine et les lycées d'accueil que telle pondération serait appliquée à tel critère, afin d'aboutir à des résultats concrets améliorant effectivement la mixité scolaire en classe de seconde. Une politique de mixité est une politique qui se pilote, et dont le pilotage fin se règle en associant et en responsabilisant l'ensemble des parties prenantes.

Proposition n° 12 : dans des bassins de formation choisis en accord avec les régions, expérimenter une affectation des élèves qui entrent en seconde selon les modalités suivantes :

- la hiérarchisation des vœux d'établissements sur l'ensemble d'un même bassin de formation ;
- la définition d'objectifs de mixité scolaire (à partir des évaluations de troisième) ;
- le recours à des bonus pour atteindre ces objectifs, à l'issue d'une concertation avec les établissements d'origine et les établissements d'accueil ;
- la non-prise en compte des enseignements d'exploration et des options dans les critères d'affectation.

Ainsi, sans supprimer la carte scolaire mais sans se satisfaire de son fonctionnement imparfait, il existe selon les rapporteurs un espace pour actionner cet outil de manière précise, mesurée et pragmatique ; non pas tant au service d'une mixité sociale parfois hors d'atteinte et d'ailleurs tributaire de bien d'autres déterminants que l'école, qu'au service d'une mixité scolaire plus directement corrélée avec l'amélioration des performances du système.

II. AGIR SUR LA QUALITÉ DE L'OFFRE SCOLAIRE POUR ASSURER L'ÉGALITÉ DES RÉUSSITES : DONNER PLUS AUX ÉLÈVES QUI ONT MOINS ET MOINS À CEUX QUI ONT PLUS

Œuvrer efficacement à l'amélioration de l'offre scolaire suppose de combattre ce que les sociologues appellent, depuis Robert K. Merton en 1968 au sujet des politiques de financement de la recherche scientifique à l'université ⁽¹⁾, « l'effet Matthieu » : il convient de cesser de donner plus – les enseignants les plus expérimentés, les pairs les plus favorisés, les dotations horaires les plus généreuses, les établissements les mieux équipés – à ceux qui ont déjà plus, c'est-à-dire aux élèves et aux établissements les plus favorisés, et de donner moins à ceux qui ont déjà moins. Pour reprendre l'ultime phrase du rapport déjà cité de Jean-Paul Delahaye rendu public au mois de mai 2015 : « *Osons être inégalitaires en moyens pour être égalitaires en réussite et, au fatalisme, préférons la solidarité pour une école inclusive et la réussite de tous les élèves* » ⁽²⁾.

(1) Robert K. Merton, « *The Matthew Effect in Science* », Science, 1968, n° 159 pp. 3-63.

(2) Grande pauvreté et réussite scolaire, rapport cité, p. 165.

L’outil de la mixité sociale et scolaire ne pourra être pleinement mobilisé au service de l’objectif de la réussite de tous élèves qu’au prix d’une évaluation des établissements et d’une refonte du mode d’allocation des moyens entre eux. La répartition des dotations doit en effet être recentrée sur la lutte contre les inégalités de « départ » qui affectent durablement les parcours des élèves et qui sont liées au niveau de qualification des parents.

A. ÉVALUER LES ÉTABLISSEMENTS, PIVOTS DE LA RÉUSSITE

Pour que le système scolaire se soucie moins de trier ses élèves que de garantir à tous l’acquisition de connaissances, de compétences et d’une culture commune, les modalités d’évaluation de ses acteurs doivent être entièrement repensées. En effet, le modèle en vigueur, centré sur l’inspection individuelle des enseignants, ne permet pas aux équipes pédagogiques d’apprécier leur valeur ajoutée par rapport à la situation sociale et scolaire de leurs élèves, ni de faire progresser, de façon collective et réfléchie, leurs pratiques professionnelles, alors que cette approche est nécessaire pour faire vivre et réussir, dans le quotidien des classes, les mixités.

En outre, le défaut d’évaluation des établissements en tant que tels tend à accréditer, chez les parents d’élèves, l’idée selon laquelle c’est le « profil » de la population scolaire qui détermine la qualité de l’enseignement dispensé.

1. Un enjeu essentiel : donner une information objective aux parents

La perception de l’établissement et des caractéristiques des élèves qui le fréquentent joue un rôle fondamental dans les logiques de réputation et d’évitement à l’œuvre dans l’enseignement scolaire. Très souvent, le premier indicateur de la qualité d’un collège sera le profil de ses élèves, celui-ci étant largement déterminé par leurs phénotypes.

Cette appréciation par les parents est éminemment critiquable pour trois raisons :

– elle n’est pas rationnelle, parce qu’elle repose, ainsi que l’a souligné le sociologue Georges Felouzis, sur un point de vue partiel et partial : partiel, car les données prises en compte, souvent les plus visibles, comme la couleur de peau des élèves, ont un caractère très sélectif, et partial, car les petites enquêtes pratiquées par les parents d’élèves « *ne visent pas à rendre compte de façon objective d’une réalité, mais à éviter des risques et profiter des opportunités* » engendrés par la compétition entre établissements scolaires ⁽¹⁾ ;

(1) Les marchés scolaires. Sociologie d’une politique éducative, *ouvrage précité*, p. 90.

– elle conforte le « fatalisme scolaire » des parents, qui ne croient pas à la capacité de la pédagogie à changer la donne dans les établissements ségrégués ou en voie de ségrégation ;

– elle tend à réduire l’efficacité globale de notre système éducatif, car elle encourage, *via* le contournement de la carte scolaire, les phénomènes de « ghettoïsation par le bas », ce qui condamne à l’échec une bonne partie des élèves scolarisés dans les établissements de profil populaire ou immigré.

Or, d’après Mme Agnès van Zanten et M. Jean-Pierre Obin, le poids donné aux réputations est encore plus élevé dans les organisations scolaires qui n’évaluent pas, de manière systématique, les établissements et leurs équipes pédagogiques, ce qui est le cas de la France⁽¹⁾. Cette tendance est encore aggravée par le manque de transparence, relevé par la médiatrice de l’éducation nationale et de l’enseignement supérieur, Mme Monique Sassier, qui caractérise la communication des chefs d’établissement à l’égard des problèmes d’incivilité ou de violence.

L’éducation nationale peut, certes, se défendre face à ces reproches en soulignant qu’elle n’ignore pas tout à fait les procédures d’évaluation collective et qu’elle publie, à destination des familles, des données qui peuvent les renseigner sur la qualité du service rendu par les établissements.

En réalité, les avancées qu’elle peut faire valoir dans ces deux domaines sont extrêmement timides.

S’agissant des procédures d’évaluation collective, la circulaire n° 2009-064 du 19 mai 2009 sur les missions des corps d’inspection constitue un « acte manqué ». Certes, ce texte indique que « *l’évaluation d’équipes disciplinaires ou pédagogiques, l’évaluation de niveaux ou de cycles sont des formes d’interventions qui viennent désormais placer l’inspection individuelle dans une perspective de véritable pilotage pédagogique* ». Il prend même soin d’ajouter que ces interventions sont aisément combinées avec des inspections individuelles et peuvent aussi revêtir la forme « *d’audits interdisciplinaires, où l’inspection est un des éléments d’une évaluation plus globale* ». Cependant, ces innovations consistent, en réalité, à préciser que l’évaluation de l’établissement n’est que l’une des modalités de l’inspection scolaire et qu’elle n’a pas, par conséquent, de caractère automatique. Si la circulaire indique que ce type d’intervention, déclenché par l’autorité académique, a « *vocation à être systématisé* », cette dernière recommandation n’a toutefois pas été suivie d’effet, puisque, quatre ans après, comme l’a constaté la Cour des comptes, l’évaluation des enseignants « *demeure individuelle dans sa très grande majorité* »⁽²⁾.

Ce caractère très limité des inspections d’établissement contraste singulièrement avec la situation qui prévaut en Europe, où ces évaluations se

(1) La carte scolaire, *ouvrage précité*, p. 64.

(2) *Cour des comptes*, Gérer les enseignants autrement, *rapport public thématique*, mai 2013, p. 55.

généralisent dans presque tous les pays, après une première vague commencée au début des années 1990 (Angleterre, Irlande du Nord, Portugal, République tchèque), suivie d'une deuxième, à partir de 2003, qui a concerné la Suède, la Norvège, l'Allemagne, l'Espagne, etc. ⁽¹⁾. L'établissement a été ainsi placé au cœur de la procédure d'inspection scolaire dans 26 pays européens, celle-ci pouvant se dérouler sur plusieurs jours et visant à apprécier la qualité du travail collectif et individuel effectué auprès des élèves ⁽²⁾. Les Pays-Bas constituent, à cet égard, un bon exemple de cette approche nouvelle de l'évaluation.

L'évaluation des établissements scolaires aux Pays-Bas

Les procédures d'inspection sont centrées sur l'évaluation des établissements, ce qui les tire « vers le haut » et profite aux structures dont le profil social est défavorisé. Les écoles primaires – qui accueillent les enfants de 4 à 12 ans – se répartissent d'ailleurs de la manière suivante sur les trois niveaux de performance retenus par l'inspection : « très faible », moins de 2 % ; « faible », 7 à 8 % ; enfin, « satisfaisant », 90 %.

D'après les interlocuteurs des rapporteurs, l'inspection a surtout pour mission principale d'apprécier la « *qualité sociale de l'enseignement* » dispensé – c'est-à-dire le caractère « inclusif » de l'école, qui doit s'assurer que les savoirs sont compris et maîtrisés par tous les élèves –, notion qui a été introduite par la loi sur l'enseignement de 2006. Elle évalue, à ce titre, la « *professionnalité* » de l'équipe pédagogique et la bonne exécution des « agendas de qualité » conclus par les écoles avec leurs réseaux. Elle pousse ainsi les établissements à améliorer leurs résultats, y compris au niveau de la « vie scolaire et citoyenne » (gestion des situations de tension dans l'établissement, ouverture de l'école sur son environnement, conduite d'activités culturelles, etc.). En outre, chaque année, ce corps de contrôle met en ligne une vidéo de deux minutes qui synthétise le résultat des évaluations de l'établissement, ce « bilan » pouvant être ainsi connu de toutes les familles.

De surcroît, depuis deux ans, un grand nombre d'écoles se sont engagées dans une politique volontariste d'amélioration de leurs performances afin d'obtenir un label d'« excellence », attribué par un jury composé de chercheurs et d'enseignants. 150 écoles ont été ainsi labellisées, à l'issue d'une visite effectuée par ces jurys et d'un travail d'évaluation beaucoup plus approfondi que celui réalisé par l'inspection, ce qui a contribué à accroître leur attractivité auprès des familles résidant en dehors de l'aire de recrutement traditionnelle de ces établissements. Or ces écoles sont, le plus souvent, implantées dans les quartiers défavorisés...

Quant au second point – l'information fournie par les publications du ministère de l'éducation nationale –, force est de constater que celles-ci n'offrent qu'une vision très parcellaire des performances globales d'un établissement. En effet, à une exception près, qui concerne les lycées, les données ne traitent que des résultats obtenus aux examens nationaux et ne permettent pas d'établir un « portrait » exhaustif du contexte pédagogique et du climat scolaire d'un établissement.

(1) Thibert Rémi, « *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* », Institut français de l'éducation, Dossier d'actualité n° 67, novembre 2011, p. 9.

(2) Commission européenne, *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, rapport du réseau d'information Eurydice sur les systèmes scolaires, janvier 2015, p. 13.*

Ces données sont au nombre de trois :

– les résultats au brevet, qui ne font pas toutefois l’objet d’une diffusion aussi ample que ceux du baccalauréat. En outre, comme ils dépendent, pour une large part, des notes du contrôle continu, effectué tout au long de l’année de troisième et dont les critères varient selon les établissements, les taux de réussite affichés ne sont pas toujours considérés comme un indicateur fiable du niveau réel des collèves⁽¹⁾. Les familles peuvent donc s’estimer plutôt mal renseignées sur la qualité de ces établissements et, par conséquent, fondées à se faire une opinion à partir de données entièrement subjectives ;

– le taux de réussite au baccalauréat, à partir duquel les médias construisent les différents palmarès. Or ce chiffre, en lui-même, ne veut strictement rien dire, comme vient de le montrer, avec éclat, la Cour des comptes. En effet, selon la Cour, le mode d’organisation de l’examen « *ne lui confère qu’une faible valeur certificative* » ; par conséquent, le baccalauréat ne reflète qu’« *imparfaitement le niveau de connaissance et de compétence acquis par les élèves à l’issue de leur scolarité* » et ne garantit pas, de ce fait, à ses titulaires un parcours aisé en premier cycle universitaire⁽²⁾ ;

– les « indicateurs de résultats des lycées », publiés annuellement par la direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l’éducation nationale. Ceux-ci sont plus satisfaisants car ils comprennent des « taux attendus » et des « valeurs ajoutées », calculés à partir des taux de réussite et des taux d’accès au baccalauréat et qui mesurent les résultats réellement obtenus par l’action propre de l’établissement par rapport à sa composition sociale. Le contrôle des influences extérieures passe ainsi par un calcul qui combine des facteurs individuels (âge et sexe, niveau scolaire à l’entrée du lycée, origine sociale) et des facteurs liés à la structure de l’établissement (pourcentage de filles, part des élèves en retard scolaire, part des élèves issus de chaque catégorie socioprofessionnelle), ce qui permet de tenir compte du fait, par exemple, que les lycées ayant une plus forte proportion d’enfants de cadres supérieurs ou d’enseignants ont un impact positif sur les enfants d’ouvriers qu’ils scolarisent en moindre proportion.

Ces dernières données sont incontestablement utiles, notamment pour relativiser les réussites des lycées concentrant des bons élèves issus de milieux aisés et valoriser *a contrario* les effets positifs de la mixité sociale et scolaire, mais elles sont peu connues des familles. En outre, elles sont centrées sur les résultats académiques et n’évaluent pas le climat scolaire de l’établissement : projets artistiques et culturels, politique en matière de discipline, participation des élèves et des parents à la vie de l’établissement, etc.

(1) *Le contrôle continu et le contrôle final représentent respectivement 200 et 160 points des épreuves du DNB (400 et 300 points à partir de 2016).*

(2) *Cour des comptes, Le coût du lycée, rapport public thématique, septembre 2015, p. 53.*

Comme l'ont souligné les inspections générales de l'éducation nationale pour les collèges, ce contexte de faiblesse d'ensemble de l'information disponible a pour conséquence « *le règne des rumeurs et des représentations* »⁽¹⁾. Or celles-ci ont la vie dure : une année difficile, marquée par quelques incidents, suffit à installer une mauvaise réputation, dont l'établissement ne pourra pas se défaire avant au moins dix ans, quand bien même sa situation réelle connaîtrait une amélioration rapide. En outre, cette temporalité très particulière peut jouer en faveur des processus ségrégatifs, en alimentant, sur une assez longue période, le flux des dérogations qui, d'année en année, peut détériorer le profil social et scolaire d'un établissement.

2. Abandonner le système de l'inspection individuelle des professeurs au profit d'une évaluation globale des établissements

Outre le fait que la primauté, dans un système scolaire, des inspections individuelles n'incite guère au travail d'équipe dans les établissements, lequel est pourtant indispensable à la prise en charge organisée de la mixité sociale et scolaire, cette modalité d'évaluation souffre de nombreux dysfonctionnements, ce qui plaide en faveur de l'adoption d'une nouvelle procédure.

a. Un système d'évaluation des enseignants très critiqué

Le contrôle de la qualité de l'enseignement dispensé, qui doit être compris par tous les élèves, notamment par les plus fragiles d'entre eux, est nécessairement corrélé à une forme plus collective de l'évaluation, la seule à être en mesure d'apprécier la contribution respective de chaque professeur et de toute l'équipe pédagogique à la réalisation du projet pédagogique que s'est donné l'établissement pour atteindre l'objectif du « faire réussir ».

La prise en compte de l'objectif de mixité sociale et scolaire tend, par elle-même, à rendre obsolète un dispositif d'évaluation centré sur l'action d'un seul enseignant dans sa classe.

En outre, l'évaluation de l'établissement permettrait, comme l'avait souligné, il y a plus de dix ans, le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé), un ancêtre du Conseil national d'évaluation du système scolaire, de « *bien prendre en compte – et de le faire de façon juste – toutes les dimensions individuelles et collectives des fonctions enseignantes* »⁽²⁾. Ainsi, dans un tel dispositif, il n'y aurait pas de place pour la notation qui sanctionnerait des gestes professionnels individuels alors que ceux-ci ne feraient que refléter la situation difficile d'un jeune enseignant qui n'a pas été aidé par ses collègues.

(1) Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, *rapport précité*, p. 18.

(2) *Avis n° 6 du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, L'évaluation des enseignants du premier et du second degrés, janvier-février 2003, p. 4.

Une évaluation collective du travail de l'équipe pédagogique aurait donc toutes les chances d'être plus objective. Inversement, l'inspection individuelle tend à s'appuyer sur une image appauvrie – et donc fautive – de l'enseignement. C'est pourquoi elle ne peut pas aider les enseignants à améliorer leurs pratiques, tout en les confortant dans l'exercice solitaire de leur métier.

Enfin, les faiblesses administratives de l'inspection individuelle, qui ont été relevées par de nombreux rapports, constituent un dernier argument en faveur de son abandon. Ces dysfonctionnements peuvent être résumés de la façon suivante :

– cette modalité d'inspection est injuste. Outre le fait que les critères d'évaluation ne sont pas toujours connus, les conditions de l'inspection, à commencer par leur fréquence, varient d'un lieu d'exercice à l'autre. Si dans le premier degré on observe une certaine régularité (tous les trois à quatre ans), dans le second degré, la diversité des situations observées dans certaines disciplines et dans certaines académies ne permet pas, selon la Cour des comptes, « *d'assurer un traitement équitable de l'ensemble des enseignants* »⁽¹⁾ ;

– elle engendre « *malaise et parfois souffrance chez les évalués et les évaluateurs* » selon l'avis, toujours valable, du Haut conseil d'évaluation de l'école. En particulier, chez les enseignants, « *la rareté – et sans doute aussi la brièveté – des inspections en font des événements d'exception qui peuvent être difficiles à vivre et se traduire par une infantilisation des personnels* » ; en outre, ceux-ci « *peuvent se sentir personnellement remis en cause et n'y trouvent souvent, ni la reconnaissance de leur travail, ni l'aide qu'ils pourraient attendre d'une évaluation* »⁽²⁾ ;

– elle est peu efficace sur le plan de la gestion des ressources humaines. La Cour des comptes a ainsi observé que la note pédagogique pèse peu sur la carrière d'un enseignant : le poids du barème, qui reflète mal le mérite et l'investissement, mais dont l'usage est systématique dans l'éducation nationale, fait que l'ancienneté est un critère prépondérant, tout comme la note d'entrée dans le corps, mais à un moindre niveau. L'acte de notation est en outre encadré par des grilles très détaillées, une rigidité que l'on retrouve pour la note administrative du second degré. Pourtant, celle-ci, qui compte pour 40 % de la notation finale, est annuelle et donnée par le chef d'établissement, qui est plus proche des évalués que l'inspecteur et plus à même de donner un avis informé sur la qualité pédagogique d'un enseignant. Mais, au final, comme les chefs d'établissement n'évaluent que « *la façon de servir* » des enseignants, cette forme d'appréciation est, selon la Cour, « *en grande partie vidée de son sens* »⁽³⁾. Il n'est guère étonnant, que, dans ces conditions, la notation soit parfois qualifiée d'« *acte fictif* »⁽⁴⁾.

(1) Gérer les enseignants autrement, *rapport précité*, p. 85.

(2) *Avis précité*, p. 2.

(3) Gérer les enseignants autrement, *rapport précité*, p. 57.

(4) Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, *rapport au ministre de l'éducation nationale de la commission sur la condition enseignante présidée par M. Marcel Pochard, conseiller d'État, janvier 2008*, p. 70.

b. Changer d'approche pour faire ressortir la valeur ajoutée de l'équipe éducative

Pour toutes les raisons précédemment évoquées, l'inspection individuelle doit être abandonnée au profit d'un système d'« audits d'établissements », un dispositif qui permettrait d'apprécier les effets d'ensemble de la politique pédagogique menée par un établissement.

Ces audits devraient s'inspirer de l'approche qualitative développée par les indicateurs de résultats des lycées mis au point par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale. En effet, comme cela a déjà été indiqué, ces outils ont le mérite de mesurer la valeur ajoutée des établissements, c'est-à-dire les résultats réellement obtenus au vu de leur situation sociale et scolaire.

Cette notion de valeur ajoutée devrait donc être appliquée à l'ensemble des établissements du primaire et du secondaire, en enrichissant son contenu, pour en faire le point d'appui d'une procédure d'évaluation entièrement renouvelée. Celle-ci pourrait alors reposer sur les principes suivants :

– le contrôle de la « qualité sociale » – pour reprendre les termes employés par l'inspection scolaire des Pays-Bas – de l'enseignement dispensé en classe, pour s'assurer que celui-ci est bien compris par *tous* les élèves, au lieu de ne s'adresser qu'à certaines catégories d'entre eux ;

– le contrôle exhaustif des acquis scolaires, qui devrait s'appuyer sur deux types de données : les résultats aux évaluations ou aux examens nationaux organisés en fin d'école primaire, de collège et de lycée et les rapports d'auto-évaluation établis au niveau de chaque classe et de chaque établissement ;

– l'analyse des résultats obtenus, qui devraient être mis en lien avec la mixité sociale et scolaire de l'établissement ;

– l'examen d'indicateurs de « climat scolaire », qui concerneraient aussi bien la participation des élèves à des activités culturelles ou artistiques (visites de musées, soirées théâtre ou cinéma, voyages à l'étranger, projets interdisciplinaires permettant l'expression des savoir-faire lors d'un concours ou d'une journée thématique, etc.), que l'implication des parents dans la vie de l'établissement et les questions de sécurité. Sur ce dernier point, le nombre d'incivilités, de rackets, d'agressions, etc., devrait être retracé et commenté, ainsi que les réponses données par l'établissement – par exemple, les convocations du conseil de discipline – à ces perturbations ;

– une visite d'établissement organisée tous les trois ans, sur deux à cinq jours, pour analyser l'ensemble de ces données et conduire des entretiens avec l'équipe pédagogique (personnels enseignants, d'éducation et de direction). Les principales constatations et recommandations, qui devraient faire l'objet d'un échange avec les professeurs et l'encadrement, devraient être ensuite consignées dans un rapport, clair et précis, mentionnant les points faibles et les points forts de l'établissement et dont la synthèse serait mise en ligne sur son site.

Proposition n° 13 : réaliser des évaluations d'établissements afin d'apprécier leur valeur ajoutée par rapport au profil de leurs élèves, en tenant compte de l'ensemble des paramètres de réussite et de climat scolaires (résultats en termes d'apprentissages, de lutte contre l'insécurité, d'implication des élèves et de leurs parents dans les activités éducatives, etc.).

B. RÉPARTIR ÉQUITABLEMENT L'OFFRE DE FORMATION

Les rapporteurs n'auront pas l'idée saugrenue d'importer dans notre système scolaire les éléments du système néerlandais qui les ont le plus impressionnés, mais ils entendent au moins en faire état pour stimuler la réflexion sur la manière dont l'offre de formation est pensée et répartie en fonction des besoins des élèves, et avec quel degré d'autonomie de gestion.

La liberté de l'enseignement et l'autonomie des établissements aux Pays-Bas

La liberté de l'enseignement comprend la liberté de créer des établissements scolaires, qui est le fruit de la volonté d'associations ou de fondations, très diverses dans leur nature (culturelle, pédagogique – école Montessori –, initiative purement parentale, etc.)

En outre, le **système de financement des établissements**, dit du « paiement par l'élève », dans lequel le montant de la dotation versée par l'État dépend, en premier lieu, du nombre d'élèves par école, publique ou privée, a pour conséquence pratique que « **toutes les familles financent la liberté de choix** », chaque structure ayant de surcroît un intérêt direct à recruter le plus grand nombre possible d'élèves.

Enfin, les établissements bénéficient d'une **très large autonomie**, qui est mise en œuvre par leurs organes directeurs ⁽¹⁾. Sous réserve de respecter les quelques « lignes directrices » fixées par l'État, relatives aux matières obligatoires (néerlandais, mathématiques, sciences naturelles, etc.) et aux niveaux qui doivent être atteints par les élèves, les établissements ont toute latitude pour recruter leurs personnels, établir leurs programmes d'enseignement et déterminer leur organisation pédagogique, en lien avec les « agendas qualité » négociés avec le ministère et les conventions collectives conclues avec les organisations syndicales.

Les « coefficients de pondération » du financement des écoles primaires néerlandaises

Les élèves « défavorisés » scolarisés dans les établissements primaires, ceux-ci accueillant, rappelons-le, les enfants âgés de 4 à 12 ans, bénéficient de « coefficients de pondération », établis sur la base de critères précis, qui conduisent à affecter à ces écoles des moyens humains – et d'autres ressources – supplémentaires. Ce mécanisme ne s'applique toutefois que si le pourcentage total des élèves ainsi « pondérés » est supérieur à 6 % du nombre total d'élèves.

Entre 1985 et 2006, ces coefficients de pondération supplémentaires étaient les suivants :

- 0.25 pour les enfants issus d'un milieu de culture néerlandaise dont les parents ont un faible niveau de qualification ;
- 0.40 pour les enfants d'exploitants de barges ;

(1) Le directeur de l'école, le « conseil de participation » (qui comprend deux employés, deux parents et un élève), le conseil d'administration, qui établit un rapport annuel sur les résultats obtenus, et le « conseil de gestion », qui approuve ce rapport.

- 0.70 pour les enfants gitans ;
 - 0.90 pour les enfants non issus d’une famille de culture néerlandaise et dont les parents ont un faible niveau de diplôme et occupent des emplois faiblement qualifiés.
- À partir du 1^{er} août 2006, de nouveaux coefficients ont été appliqués :
- 0.3 pour les enfants dont les parents n’ont pas un diplôme d’un niveau plus élevé que celui de l’enseignement secondaire professionnel ;
 - 1.2 pour les enfants dont l’un des parents a bénéficié d’un enseignement exclusivement primaire et dont l’autre n’a pas une qualification supérieure à l’un des diplômes de l’enseignement secondaire professionnel.

Rien de tel en France, loin de là, nos modèles d’organisation et nos modes de pensée étant par trop différents. Pourtant l’état des lieux de l’offre de formation réalisé en première partie du présent rapport a montré que des progrès étaient nécessaires. L’idée d’une plus grande hétérogénéité des pratiques et des moyens peut ici utilement guider la réflexion.

1. À moyen terme, pondérer les dotations globales horaires attribuées aux établissements en fonction des besoins de leurs élèves

Donner plus à ceux qui ont moins, l’idée a été exprimée dans maints rapports et études et elle découle logiquement des constats effectués dans la première partie du présent rapport. Elle figure sous ce libellé exact dans le rapport sur l’éducation prioritaire élaboré dans le cadre de la modernisation de l’action publique (MAP), qui renvoie aux recommandations de la Cour des comptes et de l’OCDE : « *ce surcroît de moyens en direction des élèves les moins favorisés, à condition d’être des moyens efficacement pilotés, semble un investissement indispensable pour améliorer la réussite globale du système éducatif français. Les comparaisons internationales montrent que la France investit relativement peu dans l’éducation des élèves défavorisés, et elles montrent aussi que c’est le pays où les élèves les plus défavorisés sont ceux qui ont les résultats les plus faibles* »⁽¹⁾.

Un aspect concret de ce rééquilibrage est la réduction du nombre d’élèves par division, comme le rappelle Georges Felouzis selon qui plusieurs études disponibles sur ce sujet « *montrent toute la pertinence de ce type de dispositif pour lutter contre les inégalités scolaires. Un nombre significativement plus faible d’élèves par classe permet une meilleure progression des élèves, et les plus faibles en bénéficient plus que les plus forts. Les résultats présentés ici suggèrent que, pour être efficace, cette baisse des effectifs doit s’accompagner d’une mobilisation forte des équipes pédagogiques, mobilisation qui n’est pas toujours au rendez-vous en éducation prioritaire* »⁽²⁾.

(1) Refondation de la politique de l’éducation prioritaire, *rapport final de l’évaluation, mai 2014, pp. 46 sq.*

(2) Les inégalités scolaires, *ouvrage cité, p. 106.*

Dans son rapport de mai 2015, M. Jean-Paul Delahaye ne dit pas autre chose en formulant sa préconisation n° 29 : « *En réponse à un projet pédagogique garantissant une utilisation efficace des moyens attribués, diminuer progressivement et contractuellement les effectifs des classes des écoles primaires et des collèges en REP +.* »

Les rapporteurs souscrivent à ces analyses et proposent, en pratique, d'ajouter à la prise en compte des effectifs des élèves, pour les intégrer au calcul même de la dotation globale horaire de chaque établissement, deux nouveaux critères que sont le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales, d'une part, et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés, d'autre part.

Deux remarques à ce stade :

– les deux rapports et l'ouvrage cités ci-dessus ne constituent pas seulement un plaidoyer pour un accroissement quantitatif des moyens alloués mais incluent toujours une dimension supplémentaire, d'ordre qualitatif (*cf. infra*) ;

– donner plus à ceux qui ont moins implique, les budgets n'étant pas indéfiniment extensibles, de donner moins à ceux qui ont plus. Les rapporteurs l'assument et ne voient ainsi pas d'inconvénient à ce que des établissements très favorisés voient leur nombre d'élèves par division augmenter sensiblement. Le rapport précité réalisé dans le cadre de la MAP ne le dissimule pas et complète l'analyse : « *Il faut noter que cela [le surcroît de moyens pour les élèves moins favorisés] pose un besoin d'arbitrage politique délicat : en augmentant la prise en compte de la difficulté, il faut diminuer le poids d'autres facteurs intervenant actuellement dans l'allocation des moyens (offre d'enseignement notamment en lycée et traitement de la ruralité). Dans un contexte budgétaire contraint, cela impose par ailleurs une décision de baisse des moyens sur des établissements plus favorisés. On voit bien que le système d'allocation des moyens qui reposerait uniquement sur les données sociales risquerait d'entrer en contradiction avec l'obligation de service public en milieu rural, montagnard ou ultramarin. Aussi les équilibres nouveaux ne pourront-ils se trouver que progressivement.* »

Selon l'OCDE dans sa synthèse consacrée à la France dans le cadre de ses études économiques en mars 2013 : « *Une approche plus radicale consisterait à remettre en question l'idée même de zonage qui engendre de forts effets de stigmatisation. Il s'agirait alors d'allouer des enveloppes budgétaires supplémentaires aux écoles en fonction des caractéristiques individuelles des élèves qui y sont scolarisés, comme cela fonctionne par exemple aux Pays-Bas.* » Les rapporteurs ne proposent pas d'aller jusque-là, mais il faut bien avouer que cette pratique néerlandaise donne des résultats tangibles.

Proposition n° 14 : calculer les dotations globales horaires en fonction des effectifs globaux d'élèves et de deux nouveaux critères : le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés.

2. Privilégier les affectations sur des postes à profil dans les établissements à faible mixité

Le rapport précité de l'inspecteur général Jean-Paul Delahaye rappelle qu'aujourd'hui, les enseignants présents dans les établissements de l'éducation prioritaire sont plus jeunes et sont plus fréquemment non titulaires que dans les autres établissements : 37,4 % ont moins de 35 ans et 7,7 % sont non titulaires contre respectivement 25,7 % et 4,8 % hors éducation prioritaire. Comme les rapporteurs l'ont déjà souligné, ce constat relativise, de fait, les efforts quantitatifs – c'est-à-dire budgétaires – en faveur des territoires en difficulté car les traitements des débutants et des non titulaires sont moins coûteux que ceux des professionnels expérimentés.

Parmi les éléments de rééquilibrage qualitatif évoqués précédemment, l'affectation sur des postes à profils dans les établissements où cet effort en moyens est le plus nécessaire est un point-clef.

D'après la réponse fournie aux rapporteurs par la DGESCO sur les postes à profil existants à la rentrée 2014, on recensait :

– pour le second degré, 10 883 postes spécifiques académiques, soit 3,25 % du total des postes du second degré et de l'ordre de 18 000 s'agissant des postes relevant des mouvements spécifiques nationaux, soit un total de l'ordre de 29 000 sur environ 375 000 postes (7,7 %) ;

– pour le premier degré, 5 760 postes à profil proposés aux mouvements intra-départementaux 2015 sur un total de 73 000 postes proposés soit 7,8 % du total des postes proposés.

Plus précisément, dans le programme « CLAIR » (c'est-dire pour les seuls collèges et lycées), 793 postes spécifiques académiques étaient enregistrés dont 216 postes vacants proposés au mouvement intra académique. 107 de ces postes, soit 49,5 %, sont restés vacants après le mouvement. Il y a donc bien ce que l'on appelle une marge de progression.

Dans sa synthèse précitée de mars 2013, l'OCDE soulignait : « *La façon d'utiliser les moyens importe autant que les sommes mises en jeu, et trois axes devraient être privilégiés dans les écoles des quartiers défavorisés : le renforcement de la qualité du corps enseignant (incitations financières, formation spécialisée, équipe pluridisciplinaire) ; l'amélioration de l'efficacité des équipes de direction (formation, sélection, autonomie et soutien des directeurs) ; et l'implication des parents.* »

Le rapport d'évaluation sur l'éducation prioritaire établi dans le cadre de la MAP consacre de longs développements au thème des postes à profil et sur la reconnaissance des qualifications ainsi acquises en termes de carrière et de rémunération. Comme le rappelle M. Jean-Paul Delahaye, « *tous les postes de travail des personnels d'enseignement et d'éducation ne sont pas équivalents. Les*

postes en REP +, confrontés à la très grande difficulté sociale et scolaire, méritent une attention toute particulière. Ce principe a d'ailleurs déjà été intégré dans la carrière des chefs d'établissement : aujourd'hui le fait, pour un principal de collège, d'avoir exercé en éducation prioritaire se traduit par une véritable reconnaissance dans son parcours professionnel et ses futures affectations »⁽¹⁾.

Dans le même ordre d'idées, les rapporteurs suggèrent que, d'une façon bien sûr très largement atténuée par rapport au mode de fonctionnement qu'ils ont pu observer dans certains établissements des Pays-Bas, où le directeur « manager » peut recruter lui-même les enseignants dont il a besoin en les sélectionnant selon leurs aptitudes et leur motivation – puis s'en séparer si les objectifs poursuivis ne sont pas atteints –, des enseignants puissent être recrutés par procédure spécifique, après avis du directeur ou du chef d'établissement, en fonction de leur profil adapté à l'exercice de leur métier en établissement difficile, au sein des écoles et collèges classés en REP +. Ce mode de recrutement irait de pair avec l'octroi d'indemnités *ad hoc*, un accès plus aisé à un complément de formation au cours de la première année d'affectation et un avancement plus rapide – c'est-à-dire des gains d'échelon accélérés, et non la possibilité d'être muté rapidement hors d'une zone relevant de l'éducation prioritaire après y avoir exercé.

Dans l'esprit des rapporteurs, ce type de recrutement sur profil n'a pas cependant vocation à créer un type de carrière particulier qui cantonnerait certains enseignants en REP + : il serait ainsi tout à fait opportun que des personnels expérimentés et volontaires fassent le choix d'une affectation en REP + pendant un certain nombre d'années, tout en ayant la possibilité de revenir ensuite dans leur école ou établissement d'origine.

Proposition n° 15 : après avis du directeur d'école ou du chef d'établissement, affecter les enseignants en fonction de l'adéquation de leurs compétences et de leurs parcours professionnels avec les besoins des établissements.

3. Réguler l'offre éducative d'excellence

Source de multiplication des coûts, moyen privilégié de contourner la sectorisation au lycée et surtout au collège, et facteur de la constitution de classes socialement homogènes – comme l'illustre le tableau ci-dessous –, l'offre d'excellence mérite d'être mieux régulée.

(1) Grande pauvreté et réussite scolaire, rapport précité, p. 125.

**PART DES ÉLÈVES FAVORISÉS ET DÉFAVORISÉS
DANS TROIS ENSEIGNEMENTS D'EXCELLENCE**

	Bilangue en sixième		Latin en cinquième		Section européenne en quatrième	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Part d'élèves	16,2 %	14,3 %	18,1 %	23,9 %	10,6 %	10,8 %
PCS favorisées ou très favorisées	41,9 %	58,9 %	46,5 %	61,7 %	48,9 %	64,1 %
PCS défavorisées	33,9 %	15,3 %	28,3 %	13,1 %	26,6 %	12,1 %

Source : d'après les données de la DEPP (chiffres de la rentrée 2014).

Cette régulation pourrait recouvrir deux dimensions complémentaires :

– d'une part, l'action sur l'image des établissements par l'implantation d'options attractives au sein d'établissements qui ne le sont pas ;

– d'autre part, une action plus radicale tendant à agir, à l'échelle nationale, sur l'existence même de certains parcours spécifiques, au nom de la mixité sociale.

On aura reconnu dans le second point un aspect de la réforme du collège qui n'a pas manqué de susciter la polémique au printemps 2015. En se fondant sur leurs observations de terrain, les rapporteurs estiment que certains collèges « en survie », pour reprendre l'expression de Catherine Agulhon et Joao Palma, ont effectivement un besoin vital de classes bilangues dès la sixième au risque, si ce parcours particulier disparaissait, de voir les familles appartenant aux classes moyennes éviter à leur tour le collège du secteur pour un autre collège public ou pour un collège privé.

Ce second point est donc fortement lié au premier : si la carte scolaire « tient » tant bien que mal aujourd'hui, c'est notamment grâce à l'implantation d'options facultatives localement attractives dans les établissements en proie à l'évitement ; et pour qu'elle « tienne » un peu mieux demain, une telle politique doit se poursuivre, à l'image de cette bonne pratique relevée dans l'étude des prestataires Pluricité et Sémaphores au sein de l'agglomération lilloise : « *Nous proposons l'italien aux lycéens, mais pas aux collégiens. Pourquoi pas alors que cela permettrait d'assurer une continuité scolaire ? Parce qu'un autre collège, situé d'ailleurs dans un quartier difficile, le propose déjà. Et cela permet également aux élèves inscrits dans cette option d'obtenir des dérogations au lycée* ». Un tel pilotage intelligent mériterait d'être reproduit en mains territoires.

Les rapporteurs se prononcent donc résolument en faveur du maintien de l'offre éducative d'excellence dans les collèges évités où elle existe et a fait la preuve de son efficacité ; lorsque cette offre n'existe pas ou pas assez dans les collèges évités, ils préconisent un rééquilibrage au profit de ces établissements. Naturellement, une forme de clause de sauvegarde est nécessaire : le bénéfice de ce surcroît d'offre d'excellence ne saurait être utilisé pour créer ce que certains chercheurs qualifient de « classes oasis » ; les

enseignements ainsi offerts – sections linguistiques, sportives ou artistiques par exemple – ne seraient maintenus qu’à la condition que les établissements bénéficiaires ne pratiquent pas de ségrégation scolaire.

Proposition n° 16 : rééquilibrer l’offre éducative d’excellence (sections linguistiques, sportives, artistiques) au profit des collèges évités et conditionner le maintien de ces enseignements au respect de la mixité scolaire.

EXAMEN PAR LE COMITÉ

Lors de sa séance du 1^{er} décembre 2015, le Comité examine le présent rapport.

M. Régis Juanico, président. Je vous prie d'excuser le président Bartolone qui m'a demandé de le suppléer.

Nous allons aujourd'hui examiner le rapport d'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale. Je vous rappelle que nous avons décidé de réaliser cette évaluation à la demande du groupe « Socialiste, républicain et citoyen ».

Nos deux rapporteurs sont MM. Yves Durand, pour la majorité, et Rudy Salles, pour l'opposition. Le groupe de travail désigné par les commissions était composé de M. Xavier Breton, Mme Marie-Anne Chapdelaine et M. Michel Pouzol.

M. Rudy Salles, rapporteur. Le 2 octobre 2014, le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) a inscrit à son programme de travail l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a en effet confié une nouvelle mission au service public de l'éducation : celle de veiller à la mixité sociale des publics scolarisés dans les établissements d'enseignement.

Nous présentons notre rapport quelques jours après les annonces de la ministre de l'éducation nationale du 10 novembre 2015 qui visent à expérimenter, à partir de la rentrée 2016, dans dix-sept départements, la création de secteurs de recrutement partagés entre plusieurs collèges, ces secteurs élargis devant favoriser la mixité sociale.

Pour évaluer l'état de cette mixité à l'école et les dispositifs susceptibles de promouvoir cet objectif, nous avons entendu 168 personnes à Paris, à Marseille, en Belgique et aux Pays-Bas, interrogé par écrit le ministère de l'éducation nationale – direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) –, ainsi que cinq communes et cinq départements, et mandaté un prestataire extérieur pour réaliser une étude sur les établissements scolaires des agglomérations de Lille et de Nancy.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous avons dressé l'état des lieux d'une école qui fait peu de cas de la mixité sociale. Nous commencerons par vous le

présenter, avant d'avancer nos propositions pour lutter contre les inégalités d'éducation en favorisant les mixités sociale et scolaire. D'emblée, je voudrais attirer votre attention sur cette distinction entre mixité sociale et mixité scolaire, car ces deux notions ne se recoupent pas. C'est un des enseignements que nous tirons de cette évaluation, car nos entretiens et nos déplacements nous ont conduits à abandonner certains *a priori* avec lesquels nous avons entamé nos travaux.

Le système scolaire français est profondément ségrégué, ses établissements sont plus ségrégués que la moyenne de l'OCDE. Nous avons fait le triple constat d'une surreprésentation des élèves défavorisés dans les établissements socialement défavorisés, d'un accroissement de la ségrégation à l'encontre des élèves défavorisés dans certains établissements publics qui sont fuies par les classes moyennes, notamment en raison de l'assouplissement de la carte scolaire, mais aussi de l'existence de « ghettos scolaires », soit environ 10 % des établissements, principalement des collèges, fortement typés sur le plan social et ethnique.

À propos de l'emploi de ce dernier adjectif, nous savons que notre droit interdit d'établir des statistiques sur des critères raciaux ou ethniques. Néanmoins, des ségrégations ethniques peuvent exister dans les faits et nous ne nous interdisons pas de les évoquer, en prenant garde toutefois de porter atteinte au principe d'égalité.

M. Rudy Salles, rapporteur. Les facteurs de ségrégation sociale sont nombreux et puissants.

L'un des facteurs prépondérants est la ségrégation résidentielle. Plus elle est marquée, plus les établissements scolaires sont ségrégués. Les départements les plus urbains de France sont donc ceux qui présentent l'indice de ségrégation sociale le plus élevé.

En vertu d'une longue tradition de séparatisme scolaire, remontant à la III^{ème} République, les élèves d'origine modeste et en difficulté sont affectés dans des structures particulières et les élèves des catégories sociales très favorisées suivent souvent des parcours d'excellence. Ainsi, 70 % des élèves de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ont des parents ouvriers ou inactifs, tandis que 80 % des classes de latinistes sont des classes majoritairement très favorisées.

La recherche de l'entre-soi et les stratégies d'évitement de la carte scolaire sont motivées par la composition sociale ou ethnique des établissements. Elles poussent les familles aisées à éviter certaines catégories d'élèves, en particulier ceux de milieu populaire ou d'origine immigrée, et à contourner le collège du secteur.

Selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), les stratégies d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Non moins de 46 % des collégiens de l'agglomération

nancéenne et 35 % des collégiens de l'agglomération lilloise sont scolarisés hors secteur, les dérogations s'orientant toujours vers les établissements à composition sociale plus favorisée que l'établissement d'origine.

Le système éducatif est marqué par le dualisme. L'enseignement privé, bénéficiant d'un double avantage concurrentiel par rapport à l'enseignement public – il n'est pas soumis à la carte scolaire et il peut sélectionner ses effectifs – est massivement fréquenté : un peu plus d'un élève sur cinq dans le secondaire en 2014 et, en moyenne, plus de 7 000 élèves chaque année depuis 2006, surtout au collège. Or il est souvent socialement orienté.

M. Yves Durand, rapporteur. La ségrégation observée dans les établissements est protéiforme. Il s'agit d'abord d'une ségrégation sociale. Au primaire, il est difficile d'en avoir une vision claire, faute de données sur les catégories socio-professionnelle des parents, qui ne sont pas collectées par les directeurs d'école. Cela constitue une boîte noire statistique, qui empêche le service public de l'éducation de veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au primaire et à l'entrée en sixième.

Au collège, des données sont en revanche disponibles. Une ghettoïisation par le bas et par le haut s'y observe dans le public, puisque 5 % des établissements scolarisent 70 % d'élèves défavorisés, tandis que la même proportion d'entre eux scolarisent 65 % d'élèves très favorisés. Une dualisation sociale des collèges publics et privés s'observe également. Dans l'enseignement public, 40 % de collégiens sont issus de milieux populaires contre 19 % d'enfants de parents très favorisés. Dans l'enseignement privé, 20 % de collégiens sont d'origine défavorisée, contre 36 % de collégiens de milieu aisé.

Au lycée, la ségrégation sociale est encore plus prononcée qu'au collège. Elle résulte du tri social opéré par l'orientation en fin de troisième et de la hiérarchie des filières de formation.

J'en viens à la ségrégation scolaire. Elle est aussi forte que la ségrégation sociale, puisque, en moyenne, un élève parmi les meilleurs – tout comme un élève d'un milieu très favorisé – est entouré, dans sa classe, de deux fois plus d'élèves d'un niveau équivalent au sien – d'élèves très favorisés – que les autres élèves. Cela est souvent expliqué par les choix de langues et d'options. Dans les collèges, la classe accueillant le plus de bons élèves est, dans 78 % des cas, une classe bilingue et comprend, dans 87 % des cas, des latinistes.

S'y ajoute une ségrégation budgétaire, car l'éducation nationale ne donne pas plus de moyens aux élèves qui ont les besoins les plus importants, contrairement à ce que l'on pourrait penser. Si l'on compare avec le reste de l'OCDE, les moyens d'enseignement apparaissent insuffisamment concentrés sur les élèves les plus fragiles.

Il y a seulement 1,6 élève de moins par classe entre les écoles primaires de l'éducation prioritaire et les autres. Seulement 1,8 % du budget de l'enseignement

scolaire est donné en plus à l'éducation prioritaire, soit moitié moins que ce qui est recommandé par l'OCDE. En 2014, seuls 3,25 % des postes du second degré étaient des postes spécifiques académiques, c'est-à-dire des postes à profil. En 2014, 37 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 35 ans et plus de 55 % des enseignants mutés ou affectés dans l'académie de Créteil étaient des néo-titulaires.

Ces phénomènes de ségrégation ont des effets délétères. Ils renforcent les inégalités d'apprentissage entre élèves en affectant la qualité des enseignements dispensés, en enclenchant un cercle vicieux selon lequel la dévalorisation de soi renforce les difficultés scolaires et en empêchant la coopération et le tutorat entre les meilleurs élèves et les autres.

Les élèves défavorisés, qui ont peu de chances d'être scolarisés dans des établissements socialement mixtes ou favorisés, ont plus de probabilité, de ce fait, d'obtenir de mauvais résultats, l'impact de leur milieu familial étant accentué par la composition sociale défavorisée de leur établissement.

En France, l'écart entre la performance observée et la performance théorique – calculée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel – des élèves défavorisés fréquentant des établissements défavorisés est de 113 points, soit le double de la moyenne de l'OCDE. L'effet « établissement ségrégué » sur les résultats des élèves défavorisés est donc considérable dans notre pays : il est équivalent, en moyenne, à celui qui résulterait de deux ou trois années de retard scolaire.

M. Rudy Salles, rapporteur. La mixité sociale à l'école est cependant un objectif incertain. Il est difficile de la définir, car de quelle mixité parle-t-on ? La mixité socio-économique, reposant sur la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents, ne tient pas compte de l'influence – déterminante – du diplôme des parents sur le parcours des élèves. Aux Pays-Bas, ce paramètre est pris en compte. Quant à la mixité ethnoculturelle, notre droit interdit les données sur l'origine ou la race, mais « l'ethnisation » de la ségrégation des établissements est devenue, selon certains principaux et proviseurs, une source de tensions et devrait faire l'objet de recherches. Pour ce qui est, enfin, de la mixité scolaire, les travaux sur cette question rejoignent ceux sur la mixité sociale puisque concentrer les meilleurs élèves revient aussi souvent à concentrer les élèves des groupes les plus favorisés.

En tout état de cause, la mixité sociale ne peut pas être l'alpha et l'oméga de la politique scolaire. Car la corrélation entre mixité sociale et réussite scolaire est peu claire : parmi les très nombreuses variables de la réussite scolaire, les facteurs individuels, tels que la performance passée de l'élève ou le niveau de qualification des parents, expliqueraient plus de 70 % de la variation des résultats mesurée entre les élèves. L'école ne saurait avoir pour vocation à réparer les fractures que la société ne parvient pas à résorber et à rééquilibrer socialement des ghettos scolaires eux-mêmes implantés dans des ghettos urbains. Autrement dit,

l'école n'a pas à « faire » de la mixité là où les politiques du logement et de la ville ont échoué.

La responsabilité première de l'éducation nationale reste d'améliorer les conditions de scolarisation sur l'ensemble du territoire pour atteindre l'objectif, fixé par la loi, de la réussite de tous élèves. La lutte contre les inégalités d'apprentissage doit rester centrale : en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire est la plus forte de tous les pays de l'OCDE. Rappelons que la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques de 39 points en moyenne dans les pays de l'OCDE et de 57 points en France.

M. Yves Durand, rapporteur. Certains d'entre nous, particulièrement présents dans les débats sur le projet de loi de refondation de l'école de la République, se souviendront sans doute que son article 2 érige la mixité sociale au rang d'objectif du système éducatif. Cette disposition, adoptée par notre assemblée, était issue d'un amendement sénatorial.

Si la mixité sociale est un objectif de rang législatif, la priorité doit cependant aller à la réussite des élèves. L'école ne saurait créer la mixité sociale quand celle-ci n'existe pas tout autour de l'établissement.

En outre, la carte scolaire n'est pas un outil de mixité sociale. Nous avons observé que le contexte local et administratif est d'ailleurs peu favorable à la prise en compte de cet objectif législatif. Les compétences en matière de carte scolaire sont enchevêtrées, de sorte que chacun se renvoie la balle. Un manque de continuité se fait jour également entre la carte du primaire et celle du collège. La situation est particulièrement difficile là où les communes n'ont pas sectorisé leurs écoles. Postulée par le nouveau cycle CM1-CM2-sixième, dit cycle 3, la continuité des apprentissages est freinée par l'absence de sectorisations cohérentes entre les écoles et les collèges. Aussi les inégalités explosent-elles à l'entrée en sixième, moment où se cristallise le désir de réussite.

Ainsi, malgré les déclarations des responsables locaux, la mixité sociale reste un sujet second. Car le redécoupage de secteur est une opération politiquement périlleuse. Cela amène à des renoncements importants.

M. Rudy Salles, rapporteur. La sectorisation s'avère souvent inéquitable. Elle se révèle être un outil qui renforce les inégalités, en assignant les plus démunis dans les ghettos scolaires – entre-soi subi – et en instituant une clôture protectrice pour les familles les plus favorisées – entre-soi voulu –, à l'encontre d'une plus grande mixité sociale et ethnique.

Elle conduit aussi à des établissements souvent sur-ségrégés, c'est-à-dire plus ségrégués que ce que leur quartier n'implique, du fait des stratégies d'évitement. Dans certains territoires urbains, la sectorisation aboutit à une ségrégation dans l'établissement deux fois supérieure à celle de son secteur de

recrutement. À Lille et Nancy, les secteurs scolaires contraignent moins de la moitié des familles, les plus défavorisées.

Par ailleurs, les procédures d'affectation des élèves entre établissements sont rarement guidées par l'objectif de mixité sociale. Par construction, l'affectation en fonction du lieu de résidence laisse peu de marges de manœuvre pour l'objectif de mixité sociale. En pratique, l'objectif de mixité sociale n'est pris en compte qu'à l'occasion du traitement des demandes de dérogation par les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), mais de manière très résiduelle *via* le critère boursier institué en 2007.

Ainsi, le taux de demande de dérogation des élèves boursiers oscille autour de 5 % en sixième et en seconde, les familles concernées étant les moins capables de s'engager dans une telle démarche administrative. Les demandes de dérogations sont principalement motivées par des considérations personnelles, telles que l'organisation familiale ou les transports, ou bien par des choix pédagogiques, en faveur des langues ou des sections sportives, ces dernières dérogations étant *de facto* les plus fréquentes. À titre d'illustration, en 2014, environ 56 % des demandes d'entrée par dérogation dans les collèges parisiens n'étaient pas liées aux priorités ministérielles que sont la bourse ou le handicap ou bien à des parcours scolaires particuliers, mais à des critères de confort, tels que le rapprochement de fratrie, la proximité du domicile ou du travail ou encore d'autres motifs non répertoriés par les circulaires.

M. Yves Durand, rapporteur. Les causes de la ségrégation sociale sont également internes à l'établissement. J'ai été moi-même enseignant et je me souviens de l'appellation de « classes MAIF » pour les classes où les enfants d'enseignant étaient surreprésentés. Ainsi, la constitution des classes obéit à des critères indifférents ou hostiles à la mixité sociale et scolaire. En effet, les critères de composition prioritaires cités par les chefs d'établissement sont les problèmes comportementaux des élèves (96 %), la mixité filles-garçons (95 %), la construction d'emplois du temps équilibrés (76 %).

Je m'attirerai peut-être les foudres du syndicat majoritaire des chefs d'établissement – le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN) – en constatant qu'un quart de la ségrégation sociale est orchestrée par les chefs d'établissement, soucieux d'accroître l'attractivité du collège ou du lycée public face à la concurrence du privé. Ils nous ainsi déclaré devoir faire face à la pression des parents, sous peine de départs dans le privé. Ce phénomène repose, en dernière analyse, sur l'existence d'une dualité scolaire ; je ne dresse à cet égard qu'un constat, sans formuler de jugement de valeur.

M. Rudy Salles, rapporteur. Nous formulons des propositions pour lutter contre les inégalités d'éducation. Il faut d'abord mieux connaître et évaluer à la fois la mixité sociale et la mixité scolaire. Il convient en effet de ne pas oublier l'objectif de mixité scolaire, car les élèves faibles bénéficient du contact d'élèves plus forts. Il faut choisir des indicateurs adaptés, tels que les CSP, mais également

le niveau de diplôme des parents et le niveau des élèves aux grandes étapes de leur cursus, comme l'entrée en sixième et en seconde.

Il convient également de bien identifier trois points de vigilance en matière de mixité sociale et scolaire : les établissements « ghetto » ; les établissements en voie d'évitement par les bons élèves ou les catégories aisées ou moyennes ; les politiques de constitution de classes homogènes sur le plan scolaire. Il faut confier à des réseaux de chefs d'établissement, constitués dans les bassins de formation et travaillant en partenariat avec les collectivités locales, le suivi des mixités et la définition des mesures correctrices.

Nous proposons de mesurer l'état des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement en utilisant deux indicateurs : d'une part, les catégories socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des parents ; d'autre part, le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième) au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième. Nous proposons également de créer dans chaque bassin de formation une cellule de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire, animée par les directeurs des établissements d'enseignement regroupés en réseaux, qui associe les représentants des collectivités territoriales concernées – car souvent le lien n'est pas établi entre ces deux catégories d'acteurs.

M. Yves Durand, rapporteur. Pour nos propositions, nous revendiquons une vraie liberté de parole. Certaines d'entre elles peuvent heurter, mais nous n'avons pas voulu nous contenter d'eau tiède. La loi de refondation de l'école de la République a déjà amené une réforme des pratiques pédagogiques, dans un sens proche de certaines expériences menées aux Pays-Bas ou en Belgique, mais aussi dans certaines de nos académies. Car il faut mobiliser les équipes pédagogiques pour battre en brèche les pratiques de séparatisme scolaire.

Voilà pourquoi nous proposons de changer les pratiques pédagogiques pour rendre possible la mixité scolaire dans les collèges et les lycées. Ce n'est qu'à ce prix que les bons élèves pourront tirer les autres vers le haut. Promouvoir une organisation pédagogique propice à la mixité scolaire passe par la redéfinition du temps de présence des enseignants du secondaire dans les établissements. Du reste certains y sont déjà très présents.

M. Rudy Salles, rapporteur. La situation optimale est atteinte là où le chef d'établissement agit en véritable *manager*, tandis que l'équipe pédagogique est une équipe forte, où la rotation du personnel n'est pas trop élevée.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous proposons de faire de l'hétérogénéité sociale et scolaire le principe clef de l'organisation pédagogique des établissements en obligeant les personnels de direction à constituer les classes de manière hétérogène, en développant les enseignements et les activités inter-classes, inter-filières ou inter-établissements, et en accroissant le nombre de lycées polyvalents. Comme professeur d'histoire-géographie d'un lycée polyvalent de la

banlieue de Lille durant de longues années, j'ai pu voir combien il est important de faire vivre ensemble tous les élèves.

Enfin, nous souhaitons conforter la participation de l'enseignement privé à l'objectif de mixité. À chaque fois que nous avons entendu des responsables de l'enseignement public tels les DASEN, nous avons également rencontré les responsables diocésains, et nous avons également auditionné le responsable national de l'enseignement catholique. Ces derniers nous ont paru d'accord sur le principe.

Il conviendrait de formaliser cette démarche avec les établissements volontaires, dans le cadre d'accords locaux de promotion de la mixité sociale et scolaire conclus avec les autorités académiques et débouchant sur l'attribution d'un « bonus mixité », c'est-à-dire de moyens supplémentaires, prélevés sur ceux des autres établissements privés. Nous formulons donc la proposition suivante : redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé sous contrat en faveur des établissements qui souscrivent à des engagements de promotion des mixités sociale et scolaire, dans le cadre d'accords conclus avec les autorités académiques.

Il devrait être aussi possible de soutenir financièrement l'implantation des établissements privés dans les quartiers défavorisés par des aides des collectivités territoriales, à condition que les ouvertures de sections supplémentaires ne « siphonnent » pas les élèves favorisés des établissements publics voisins. Nous proposons qu'en partenariat avec l'État, les collectivités territoriales – *via* des aides financières octroyées dans les limites fixées par la loi – accompagnent les implantations d'établissements privés sous contrat dans les quartiers défavorisés, afin de favoriser les mixités sociale et scolaire sans déstabiliser les établissements publics existants.

M. Rudy Salles, rapporteur. Dans les quartiers nord de Marseille, certains jeunes voient la mer depuis chez eux, mais ne sont jamais allés à la plage... Telle est l'emprise de la sectorisation sur les esprits. Il faut la briser, pour faire renaître le sentiment d'habiter une même communauté urbaine et humaine.

M. Yves Durand, rapporteur. À Marseille, nous avons en effet observé que des jeunes ne sortent pas de leur quartier. Nous voulons élargir l'offre scolaire au bénéfice de ces élèves. Il faut rechercher une complémentarité plutôt qu'une concurrence entre les filières, même si la sédentarité peut être due aussi à des raisons culturelles ou au manque de transports en commun.

M. Rudy Salles, rapporteur. Nous proposons donc d'ajuster de manière réaliste la carte scolaire. La mixité sociale étant hors d'atteinte dans certains territoires, il faut ajuster de manière ciblée la carte scolaire en agissant sur ses trois composantes, sans oublier l'objectif de mixité scolaire.

Cela concerne d'abord l'implantation des établissements. Pour l'ensemble des interlocuteurs que nous avons rencontrés, la fermeture des établissements de relégation, situés dans des zones en grande difficulté sociale et non susceptibles de

connaître une amélioration de leurs conditions d'apprentissage, s'impose. Ayons le courage de les fermer.

J'en viens à la sectorisation. Dans les quartiers mixtes, il convient de lutter, par des opérations de resectorisation, contre l'évitement des établissements victimes de réputations infondées et qui ne se distinguent des établissements attractifs que par de petites différences de composition sociale. C'est pourquoi nous proposons, lorsque le tissu urbain et social s'y prête et afin de rééquilibrer les flux d'élèves entre établissements comparables, de redécouper les secteurs de recrutement en expérimentant des secteurs élargis à l'échelle de la commune ou des secteurs redécoupés en quadrants ou selon les lignes de transports en commun. Il convient également de sectoriser les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège et d'accroître le nombre d'établissements publics locaux d'éducation (EPLÉ) multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de sixième dans un seul établissement.

L'affectation constitue la troisième composante. Il faut expérimenter, dans les secteurs multi-collèges prévus par la loi Peillon, des procédures d'affectation favorables à la mixité scolaire, en utilisant des critères d'affectation fondés sur les résultats des élèves et en procédant à des affectations collectives entre telle école et tel collège, la « familiarité » entre les élèves étant un facteur de réussite pour les plus fragiles d'entre eux. Nous proposons donc d'expérimenter, dans les secteurs multi-collèges, une procédure d'affectation qui vise à améliorer la mixité scolaire des établissements en définissant des critères d'affectation qui tiennent compte des résultats des élèves au primaire et du niveau de diplôme de leurs parents, à l'issue d'un réel travail de concertation locale afin qu'ils soient compris et acceptés. Il faut également expérimenter des affectations « collectives » d'élèves de fin de primaire dans un même collège afin de respecter le cycle commun CM1-sixième.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous voulons aussi que l'offre d'enseignement soit répartie de manière plus équitable, car nous recherchons l'égalité de l'offre, même au prix d'inégalités de traitement.

Pour cela, il convient d'évaluer les établissements au lieu des professeurs pour mieux informer les familles. Cette évaluation ne serait pas nécessairement normative. Il pourrait s'agir d'auto-évaluation, telle qu'elle se pratique aux Pays-Bas. Car nous constatons que les systèmes scolaires qui n'évaluent pas les établissements sont ceux dans lesquels le poids donné aux réputations est le plus élevé. Or ces réputations sont souvent infondées.

Nous proposons de mettre en place une inspection scolaire qui contrôle la « qualité sociale » de l'enseignement dispensé, en mesurant la capacité de l'équipe pédagogique à dispenser un enseignement compréhensible par tous les élèves, et non par quelques-uns. Nous intégrerions dans cette forme d'évaluation le « climat scolaire », en faisant état notamment de la politique mise en œuvre par la direction de l'établissement en matière de lutte contre les incivilités ou l'insécurité. Nous proposons ainsi de réaliser des évaluations d'établissements afin d'apprécier leur

valeur ajoutée par rapport au profil de leurs élèves, en tenant compte de l'ensemble des paramètres de réussite et de climat scolaires : résultats en termes d'apprentissage, de lutte contre l'insécurité, d'implication des élèves et de leurs parents dans les activités éducatives...

Nous voudrions centrer le modèle d'allocation des moyens sur les besoins des élèves. L'éducation prioritaire a déjà beaucoup évolué depuis sa mise en place en 1982. Nous voudrions définitivement sortir de sa logique de zonage, qui conduit au saupoudrage des moyens. Telle a été déjà la volonté de plusieurs ministres, qui se sont cependant heurtés au fait que l'exercice en zones prioritaires ouvre droit à indemnité et que leur suppression aurait donc des conséquences financières pour les enseignants.

Lors de notre déplacement aux Pays-Bas, nous avons d'ailleurs été surpris de constater l'existence d' « écoles blanches » et d' « écoles noires », bref d'une ségrégation ethnique quasiment assumée, même si les établissements pouvaient partager la même cour de récréation. Cela y est contrebalancé par le fait que l'école défavorisée peut bénéficier du double des moyens alloués à l'autre.

M. Rudy Salles, rapporteur. Et leurs résultats scolaires sont identiques !

M. Yves Durand, rapporteur. Il faut donc mettre plus de moyens là où les besoins sont les plus importants. Nous souhaitons partir des besoins scolaires des élèves – tels qu'ils résultent des évaluations – et d'un facteur de réussite reconnu par tous les chercheurs, le niveau de diplôme de leurs parents, en quelque sorte le rapport au savoir dans la famille. C'est pourquoi nous proposons de calculer les dotations globales horaires en fonction des effectifs globaux d'élèves et de deux nouveaux critères : le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés.

Nous proposons aussi d'affecter les enseignants sur des postes à profil dans les établissements où cet effort en moyens s'impose. Après avis du directeur d'école ou du chef d'établissement, les enseignants seraient affectés en fonction de l'adéquation de leurs compétences et de leurs parcours professionnels avec les besoins des établissements. Ce ne sont plus des connaissances, mais des compétences pédagogiques, qui seraient ainsi jugées.

Enfin, il conviendrait de mieux réguler l'offre éducative d'excellence. Cela supposerait de maintenir l'offre éducative d'excellence, comme les classes bilingues, dans les collèges évités, car elle est un facteur de mixité sociale et scolaire, voire de survie pour certains établissements. Il n'y aurait pas de consigne générale à lui appliquer, mais la situation serait appréciée au cas par cas. Telle est d'ailleurs l'approche du ministère.

En résumé, nous recherchons la mixité sociale, mais plus encore la mixité scolaire et, par-dessus tout, l'égalité des chances pour les élèves.

M. Régis Juanico, président. Sur ce sujet sensible, je veux saluer la qualité des travaux des rapporteurs du Comité et la méthodologie qu'ils ont adoptée. Elles ont été un facteur de rapprochement entre eux et leur ont permis de présenter des propositions sinon consensuelles, du moins communes.

M. Patrick Hetzel. Je reviendrai sur trois aspects, et d'abord sur le concept même de ségrégation scolaire. Bien qu'il soit utilisé par certains universitaires, il ne fait pas l'unanimité. Pourquoi vous a-t-il paru légitime à vous ? Même ceux qui l'utilisent soulignent qu'il fait référence à une réalité protéiforme.

Vous partez également du principe que l'hétérogénéité des classes est une bonne chose. Ce point ne fait pourtant pas l'unanimité non plus, mais plutôt l'objet d'un débat entre chercheurs. L'hétérogénéité des classes est une bonne chose dans le primaire, mais elle est plus problématique dans le secondaire, car, sur ce sujet, les chercheurs raisonnent différemment selon qu'il s'agit du premier degré ou du second degré.

Plutôt que d'employer le concept de classe homogène ou hétérogène, ne pourrait-on pas casser tout simplement le concept de classe grâce à une organisation modulable du collège ? Cette formule romprait avec une logique purement binaire, en organisant des classes de niveau par discipline. Cette proposition est portée par un syndicat comme le Syndicat national des lycées et collèges (SNALC). Vous semblez pourtant passer sous silence cette possibilité, alors qu'elle constitue une piste, et pourrait au moins être tentée sous forme d'expérimentation. À mes yeux, elle serait susceptible de concilier le meilleur des deux mondes.

Mme Valérie Corre. La mixité sociale est en effet l'une des ambitions de la loi de refondation. Elle a pour autre ambition la coéducation, qui vise à favoriser la réussite des enfants.

Mais où sont les parents dans votre analyse ? Vous y faites mention de l'État, des collectivités territoriales, des équipes pédagogiques, des élèves... Pourtant, il faut aussi l'adhésion des parents à un projet pédagogique favorable aux mixités ! La ministre de l'éducation nationale a annoncé qu'elle voulait leur donner l'envie de la mixité sociale. Mais leur association à cette ambition n'est-elle qu'une vue de l'esprit ou sait-on déjà quelle forme elle peut revêtir ?

Mme Annie Genevard. Alors que la ministre de l'éducation a lancé des annonces relatives à la mise en œuvre de la mixité sociale qui ont fait naître des angoisses chez les parents, je crois qu'il aurait été de meilleure méthode d'attendre la publication de votre rapport pour s'en approprier d'abord les conclusions.

Cela étant dit, je conteste certains des chiffres que vous avancez. Selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), seuls 1 % des collèges sont fortement ségrégués, tandis que 10 % des élèves sont dans des

collèges ghettos. Je ne veux certainement pas minimiser le phénomène, mais il faut le ramener à de justes proportions.

Vous citez l'assouplissement de la carte scolaire comme l'une des causes de l'accroissement de la ségrégation scolaire. Cet assouplissement ne concerne pourtant que 5 % des élèves de sixième. Il s'agit d'un phénomène très parisien et francilien. Je préférerais que notre regard embrasse l'ensemble du territoire.

J'ai aimé l'honnêteté de votre propos sur plusieurs points. Vous savez d'abord établir la distinction entre mixité scolaire et mixité sociale. Vous soulignez ensuite que la ségrégation résidentielle est en cause et que l'école ne peut tout résoudre. Enfin, vous déclarez que la mixité n'est pas une fin en soi, l'objectif premier étant au contraire la réussite des élèves.

On peut comprendre que les parents veuillent le meilleur pour leurs enfants. Dans cette perspective, tout ce qui est coercitif est anxiogène pour les parents. Je mets par ailleurs en garde contre toute vision globalisante de phénomènes parfois seulement urbains. La réforme des collèges, les changements dans l'enseignement du latin et la suppression des classes bilingues ne vont pas dans le sens d'une mixité qui ne soit pas un nivellement par le bas. Nous devons au contraire faire des filières d'excellence dans les établissements plus fragiles. Monsieur Durand, je vous remercie d'avoir eu l'honnêteté de dire que ces filières ont parfois provoqué un évitement, mais parfois entraîné aussi un enracinement au profit des établissements les plus fragiles.

Quant à votre proposition de redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé, je crois qu'elle ne sera pas sans causer quelque émoi. Je voudrais, à partir d'un exemple, souligner la diversité de ce secteur. La fondation Espérance banlieues travaille loin des milieux favorisés, pour accueillir des élèves en grande difficulté grâce à des méthodes pédagogiques innovantes. À Montfermeil, elle gère le cours Alexandre Dumas, que le maire a remercié publiquement, pour avoir pacifié l'école publique dans sa commune. La deuxième proposition que vous formulez permettra-t-elle d'apporter de l'aide à des établissements hors contrat de ce genre, de la part de l'État, mais aussi bien de la part des collectivités territoriales ? Pour la fondation Espérance banlieues, les subventions accordées ont été interdites à l'issue du contrôle de légalité. La baisse des moyens des collectivités territoriales pose d'ailleurs de ce point de vue un problème plus général.

M. Michel Ménard. L'une de vos propositions m'interpelle. Comment l'implantation d'un établissement privé pourrait-elle favoriser la mixité sociale ou scolaire ? Je suis certes d'accord pour qu'ils prennent leur part des efforts consentis en faveur de ces objectifs, comme je suis d'accord avec l'idée que les élèves les plus fragiles ne peuvent être tirés vers le haut que dans les établissements où une majorité d'enfants réussit bien. Mais quelle serait la valeur ajoutée d'un établissement privé ? Je crains plutôt un évitement des établissements publics, risque que vous signalez d'ailleurs.

Je crois en revanche dans les mesures qui permettent d'améliorer l'attractivité des établissements peu demandés ou fréquentés par des élèves de milieu peu favorisé. Cela pourrait amener vers eux des populations nouvelles.

En effet, certains collèges sont sans doute à fermer, car l'habitat de leur secteur fait qu'il ne peut y avoir de mixité sociale ou scolaire. Ne peut-on affecter un pourcentage, par exemple 5 % ou 10 %, de ces élèves issus de milieu peu favorisé dans différents collèges peu mixtes ? Cela permettrait d'en tirer un certain nombre vers le haut. À l'inverse, je ne crois pas qu'affecter 10 % d'élèves favorisés dans des établissements qui ne le sont pas pourrait apporter quelque chose.

Enfin, je ne suis pas favorable à ce que des collectivités territoriales puissent déroger à la loi Falloux sur le financement de l'enseignement.

M. Frédéric Reiss. Je salue le travail des rapporteurs. Il était important de dresser un état des lieux, car nous partageons tous la même préoccupation, celle de la réussite des élèves. À juste titre, vous avez aussi souligné que l'école n'a pas vocation à créer de la mixité sociale là où la politique de la ville a échoué.

J'ai senti une certaine prudence dans votre propos au sujet des inégalités d'origine migratoire. Certes, il n'est pas possible d'indiquer l'origine ethnique des enfants. Comme vous le rappelez, cependant, selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), les stratégies d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Donc le sujet est néanmoins abordé. Je regrette votre pudeur sur ce chapitre.

Je déplorerais également un manque s'agissant de l'enseignement professionnel. Il n'est pas abordé dans la synthèse que vous nous avez présentée, sauf, de manière indirecte, dans la proposition d'accroître le nombre de lycées polyvalents, comportant des classes d'enseignement professionnel. Au stade de l'orientation, dans les écoles et dans les collèges, l'enseignement professionnel doit faire valoir son attractivité, fondée sur des parcours de formation sécurisés et sur l'engagement des entreprises. Il faut mettre en avant l'excellence du travail de la main. Beaucoup de progrès aura été fait, y compris en matière de mixité sociale, quand il aura retrouvé ses lettres de noblesse.

Enfin, vous avez évoqué le rôle des chefs d'établissement qui savent motiver les équipes, mais vous ne parlez que de l'ancienneté ou de la formation des enseignants. Je n'ai pas trouvé mention de la corrélation qui existe entre la stabilité de leur équipe et l'efficacité de la lutte contre les inégalités. Je dois déplorer un taux de renouvellement, ou *turnover*, trop important à cet égard.

M. Gérard Sebaoun. Étant médecin, je suis moins familier que notre rapporteur avec les « classes MAIF », mais je partage son constat social, aussi sévère que légitime. Éric Maurin dressait le même, voici onze ans, sur la ségrégation sociale et résidentielle, en évoquant l'échec des zones d'éducation

prioritaire. Les parents des CSP les plus favorisées ont l'envie légitime de voir leur enfant réussir, mais cette envie peut participer de la ségrégation.

J'ai été responsable des collèges au sein d'un conseil départemental de la région parisienne et je partage le constat qui est le vôtre. Dans le Val-d'Oise, nous avons souhaité changer les tarifs de demi-pension à l'est du département, car les collèges de centre-ville y accueillaient des populations peu favorisées et présentaient de mauvais résultats, alors que seulement 7 % des élèves étaient en demi-pension. Abaisser le coût des repas s'y est révélé fort utile, mais n'a pas entraîné une demande massive en faveur de la demi-pension, car on a observé qu'en raison de l'absence des parents, les enfants les plus grands devaient rentrer à la maison pour s'occuper des plus petits.

En tout état de cause, je ne souhaite pas la fermeture de certains établissements. Admettons seulement que l'école ne peut répondre à l'ensemble des problèmes sociaux.

Mme Dominique Nachury. Votre travail et vos propositions témoignent d'une réelle audace. Pour ma part, je veux défendre l'ambition que nourrissent les parents pour leurs enfants, car elle est plutôt saine. En effet, l'éducation nationale ne saurait résoudre ce que la société ne réussit pas à résoudre. On a voulu inscrire au fronton des établissements que tout enseignant, tout élève ou tout établissement en vaut un autre ; c'est la pire des inégalités qui se trouve pourtant formulée dans ces mots.

L'inscription de leur enfant dans un établissement privé apporte des réponses aux questions des parents. Cela tient tant au rôle des chefs d'établissement qu'à l'adhésion des familles au projet éducatif qu'ils portent. Nous devrions y voir la raison de leur réussite. Car les établissements privés ne sont pas toujours établis dans les beaux quartiers avec des élèves favorisés. La fuite vers le privé doit nous amener à réfléchir, même si elle n'a parfois que des raisons conjoncturelles. Ainsi, à Lyon, elle est principalement due à la réforme des rythmes scolaires et au régime correspondant mis en place par la ville dans les établissements publics.

Vous avez raison de dire que la culture de l'évaluation doit progresser. Trop souvent, dans notre pays, une évaluation qui débouche sur un changement est perçue comme quelque chose de négatif. Il ne s'agit pourtant que d'exprimer une volonté de progresser. Par ailleurs, la gestion des ressources humaines est trop souvent dominée par des processus statutaires, de telle sorte que les capacités des uns et des autres sont mal utilisées.

Enfin, vous avez évoqué la possibilité de regrouper des classes de sixième. Je vous mets cependant en garde contre les collèges multi-sites. Cette solution mange beaucoup de moyens, car beaucoup ne peuvent pas être mutualisés. En outre, elle ferme toute possibilité de tutorat par des classes supérieures, par exemple des sixièmes par les quatrièmes.

Mme Anne-Yvonne Le Dain. Si vous me permettiez un jeu de mots, je dirais que vous avez su prendre le taureau par les cornes, ou plutôt par l'école. En brisant bien des tabous, vous avez su mettre mots et maux sur la table. C'est un travail à la fois intéressant et compliqué.

Vous nous avez dit que, dans l'enseignement public, 40 % de collégiens sont issus de milieux populaires contre 19 % d'enfants de parents très favorisés, alors que, dans l'enseignement privé, 20 % de collégiens sont d'origine défavorisée, contre 36 % de collégiens de milieu aisé. Je voudrais constater, *a contrario*, que les élèves qui n'appartiennent ni à des familles aisées ni à des familles défavorisées représentent donc respectivement 41 % des élèves dans le public et 44 % dans le privé. La différence n'est donc pas si grande entre les deux.

Nous devons plutôt affronter la question de l'effet d'entraînement, vers le haut comme vers le bas, qui nous renvoie elle-même à la question des moyens. Vous nous avez expliqué qu'il y a seulement 1,6 élève de moins par classe entre les écoles primaires de l'éducation prioritaire et les autres, et que seulement 1,8 % du budget de l'enseignement scolaire est donné en plus à l'éducation prioritaire. Autant dire que le déploiement de ces moyens ne peut quasiment pas avoir de conséquences sur l'encadrement des élèves. C'est une faiblesse considérable de notre système. Peut-être la technique de l'allocation des moyens est-elle à revoir ?

Si, comme vous l'avez expliqué, seuls 3,25 % des postes du second degré étaient en 2014 des postes spécifiques académiques et que 37 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 35 ans pour cette même année, force est de constater que l'éducation prioritaire n'est pas une... priorité ! Le différentiel avec les autres classes est trop faible. Loin de toute analyse évanescence, nous devons regarder ici de plus près la réalité des faits.

Vous ne reculez pas devant l'emploi de l'adjectif « ethnoculturel » ou l'emploi du mot « race ». Nous avons pourtant supprimé ce dernier de toute notre législation. Je comprendrais la recherche de raisons culturelles, mais je m'interroge sur le recours à une notion ethnoculturelle pour laquelle je ne connais pas de définition scientifique.

Vous avez su exprimer la complexité du système actuel, qui implique potentiellement à la fois les conseils municipaux, les conseils départementaux et les conseils régionaux, ainsi que les DASEN, dans la construction de la carte scolaire. Vous constatez en effet le nombre insuffisant de conventions encadrant l'échange de données entre les DASEN et les services compétents des collectivités, ainsi que la rareté des outils cartographiques et des structures dédiées. L'ensemble donne une impression de chaos, voire de manque de professionnalisme. L'éducation nationale l'est décidément bien peu. En réalité, l'hétérogénéité règne et les collectivités territoriales sont totalement démunies. Il faut donc développer les moyens de dialogue entre elles.

Que le taux de demande de dérogation des élèves boursiers oscille autour de 5 % en sixième et en seconde, voilà certes qui pose question. Est-ce pourtant le bon critère à prendre en compte ?

Vous écrivez par ailleurs qu'en 2014, environ 56 % des demandes d'entrée par dérogation dans les collèges parisiens ne sont pas liées aux priorités ministérielles que sont la bourse ou le handicap ou bien à des parcours scolaires particuliers, mais à des critères de confort, tels que le rapprochement de fratrie, la proximité du domicile ou du travail ou encore d'autres motifs non répertoriés par les circulaires. *A contrario*, 44 % des demandes entrent donc dans le cadre des priorités ministérielles ; je m'en félicite. Encore la famille n'est-elle être pas toujours préparée mentalement à un changement d'établissement, qui peut créer une autre forme de non-mixité sociale. À cet égard, je pense qu'il sera difficile de toujours connaître la catégorie socio-professionnelle des parents d'élèves, mais que cette démarche a pour elle d'être rationnelle.

Votre travail est remarquable. J'ai présidé la fédération départementale des parents d'élève de l'Hérault, département très divers tant par sa géographie que par sa sociologie. Forte de cette expérience, je puis vous dire mon étonnement que de telles recherches n'aient pas été réalisées avant. Je vous dis bravo !

Je crois que, si la présente allocation des moyens ne se traduit pas en résultats scolaires, nous devons nous interroger sur son efficacité. Il ne s'agit pas d'un système, mais du sort des enfants, avec leurs parents, leur milieu et leur trajet jusqu'à l'école. Chacun d'entre eux a un potentiel. Chacun d'entre eux doit être au cœur du système.

Pour finir, je voudrais dire que l'école est d'abord un lieu de vie, et plus singulièrement la cour de récréation. C'est là qu'il faut regarder, car c'est là que les élèves peuvent être submergés par une sensation d'abandon. Il y faut plus d'accompagnement, il faut plus d'adultes dans les cours de récréation !

Mme Isabelle Le Callennec. Mon département, l'Ille-et-Vilaine, fait partie de ceux où seront expérimentés, à partir de la rentrée 2016, la création de secteurs de recrutement partagés entre plusieurs collèges.

En lisant votre étude, je me demande s'il n'aurait pas été possible de pousser l'analyse jusqu'à l'échelle de la région ou de l'académie. Je m'interroge également sur la valeur des indicateurs. Que signifie « favorisé » ? Une famille ouvrière où l'éducation et la culture sont à l'honneur ne saurait être définie comme un milieu défavorisé du point de vue scolaire. Aussi certains de vos indicateurs me semblent-ils mériter d'être adaptés, car nos critères et ceux de l'OCDE sont décidément différents.

Je suis favorable à votre proposition d'allonger le temps de présence des enseignants dans les établissements. Est-elle une application particulière de l'idée que les Français devraient travailler plus pour gagner plus ? En tout état de cause,

si la présence des enseignants doit être plus forte dans les établissements, je crois que la question de la rémunération se posera.

Quant à l'enseignement privé, je veux saluer, comme élue de Bretagne, le dualisme de notre système éducatif, qui constitue une vraie chance. Dans les Pays-de-la-Loire comme en Bretagne, les résultats académiques sont meilleurs que la moyenne nationale. Or, dans notre région, 40 % des élèves du primaire sont inscrits dans l'enseignement privé, et 38 % des élèves du secondaire. Dans le reste de la France, ces chiffres ne s'élèvent respectivement qu'à 15 % et 20 %. Ce dualisme est à l'origine d'une saine émulation. Aussi l'idée qu'il faudrait prélever sur les ressources allouées aux établissements privés me gêne-t-elle. Son existence est un facteur de réussite pour l'ensemble des élèves. Il a pourtant déjà dû subir cette année une réduction de ses moyens d'accompagnement scolaire.

S'agissant des méthodes pédagogiques, je souligne que les parents se dirigent de plus en plus vers le système Montessori ou vers l'école à la maison. La différence de moyens entre les zones d'éducation prioritaire et les autres établissements n'est pas suffisamment forte. C'est une question de bon sens : il faut de petits effectifs pour réussir. Enfin, les parents veulent des enseignants expérimentés ; nous l'entendons souvent sur le terrain. Avant même de parler de mixité scolaire, il faudrait donc diminuer les effectifs, renforcer la présence d'enseignants expérimentés et adapter les méthodes dans les zones d'éducation prioritaire et se rapprocher ainsi des attentes des élèves et de leurs parents.

M. Régis Juanico. Messieurs les rapporteurs, vous faites le constat que la carte scolaire n'est pas un outil de mixité sociale. Malgré l'enchevêtrement des compétences, connaissez-vous pourtant des conseils départementaux qui mènent des politiques volontaristes en matière de carte scolaire ou cette compétence n'est-elle pratiquement pas exercée, comme on le constate dans tant de régions ? Dès lors, ne vaudrait-il pas mieux la confier de nouveau à l'éducation nationale, au niveau central ?

Vous faites néanmoins des propositions en matière de re-sectorisation, s'agissant tant des liens entre écoles et collèges que des procédures d'affectation des élèves dans les secteurs multi-collèges. En quoi vos propositions différentes de ce qui a été annoncé par la ministre à titre d'expérimentation ?

M. Rudy Salles, rapporteur. Notre rapport est issu d'un long travail d'immersion, mené loin de tout dogmatisme. Les auditions et les visites sur le terrain ont ainsi bousculé chez nous des idées reçues.

Madame Genevard, je suis heureux que vous attachiez autant d'importance à notre travail, au point de juger que la ministre aurait pu attendre sa publication avant de formuler ses propositions en matière de mixité sociale. Nous ne savons pas pourquoi elle ne l'a pas fait. Nous le regrettons.

S'agissant de l'école privée, pourquoi la favoriser dans des quartiers difficiles ? À vrai dire, cette solution ne nous semble pas devoir être appliquée

partout. Il y a des villes où le problème ne se pose pas en ces termes. Mais, parfois, l'enseignement privé sait développer une autre approche de la scolarité, à la fois différente et complémentaire de l'offre de l'enseignement public. Il présente donc à la fois des avantages et des inconvénients. Nous voulons tirer le meilleur des deux systèmes pour nos enfants. Dans des quartiers difficiles comme ceux du nord de Marseille, une forte homogénéité s'observe, avec un fort taux d'échec. L'enseignement privé saurait peut-être y jouer un rôle d'intégration sociale et de mixité scolaire et sociale.

En impliquant davantage l'enseignement privé, l'État pourrait également mieux lui faire prendre sa part des efforts à fournir en faveur de la mixité sociale. Nous avons mené à ce sujet une discussion très ouverte avec les directeurs diocésains.

Certains d'entre vous nous ont reproché la mention de l'« appartenance ethnique ou raciale ». Puis-je vous faire observer que la notion de race est citée dans l'article 2 de notre Constitution ? On ne saurait cependant parler d'ethnie et nous n'avons, de toute façon, pas voulu aborder la question sous cet angle-là. Il en va différemment aux Pays-Bas, où l'enseignement repose sur un système communautaire. Nous avons voulu être plus prudents. À Marseille, nous avons vu une école qui ne compte pas un seul élève d'origine européenne. Personne ne veut le dire en ces termes, alors que les Néerlandais l'affichent clairement. Car, dans leur pays, la notion de communauté existe. L'éducation n'est pas une compétence nationale, les écoles étant gérées par les associations qui les créent et, de manière subsidiaire, par les communes. Ce qui nous semble important, c'est que les résultats sont équivalents d'une école à l'autre. Les écoles les plus défavorisées peuvent concentrer le double des moyens des autres écoles et ne compter, comme celle que nous avons visitée à Amsterdam, que seize à dix-sept élèves par classe.

M. Yves Durand, rapporteur. Dans les « écoles blanches », ce chiffre peut en revanche monter à quarante.

M. Rudy Salles, rapporteur. D'une manière générale, lorsque les équipes pédagogiques sont soudées et fortes et travaillent dans la durée, avec un chef d'établissement qui joue un rôle de manager, l'ambiance et les résultats changent du tout au tout. Le contexte social n'est pas en cause, car il est le même à Marseille ou à Rotterdam. Aux Pays-Bas, le chef d'établissement joue tout son rôle, y compris pour recruter des enseignants et renvoyer ceux qui n'exerceraient pas de manière adéquate. En tout état de cause, en France, nous ne pouvons pas rester avec le système actuel, au vu de ses résultats.

J'en viens au rôle des cantines scolaires dans certains quartiers. Je suis préoccupé par le fait que nous ayons entendu de la bouche des enseignants que leur fréquentation, dans les quartiers nord de Marseille, seraient en baisse quand la police a opéré des saisies de stupéfiants, car il n'y aurait alors plus d'argent pour payer la cantine...

Quant à la question des familles défavorisées, je dirais que nous avons trop tendance à les définir sur la base de critères sociaux ou financiers. Comme rapporteurs, nous ne voyons pas les choses ainsi. Nous voudrions que soit pris en compte le niveau culturel des parents, sur la base de leur degré de qualification ou du nombre de livres présents à la maison. Il peut y avoir une relation forte à la culture dans des familles modestes. À l'inverse, dans des milieux plus favorisés financièrement, ce rapport à la culture peut être différent, ce qui conduit souvent les enfants vers des choix d'orientation négatifs. Les critères appliqués aujourd'hui ne sont donc pas toujours les bons, comme certains d'entre vous l'ont souligné à juste titre.

M. Yves Durand, rapporteur. Pour ce qui est de l'enseignement privé, nous avons rencontré dès le départ ce problème majeur du point de vue de la mixité scolaire et sociale. Nous avons en effet en France ce système concurrentiel. Plutôt que de relancer la guerre scolaire, nous avons plutôt cherché à nous demander comment aider les enfants à réussir. La loi Debré de 1959 reconnaît l'enseignement privé, avec qui des contrats d'association peuvent être signés. Encore l'enseignement privé ne constitue-t-il pas un bloc : il n'est pas toujours l'enseignement catholique ; chaque établissement a son caractère propre.

La loi reconnaît le caractère propre des établissements privés, mais leur confie également une mission de service public. Dans le cadre de cette mission de service public, nous avons abordé la question de l'engagement de l'enseignement privé en faveur de la mixité sociale lors de nos rencontres avec les responsables de l'enseignement catholique, en leur demandant comment ils l'assurent. Selon les responsables diocésains, nous avons entendu des réponses diverses. Le responsable national est celui qui a le plus mis l'accent sur cette mission de service public, davantage que les responsables de niveau diocésain, tout en mettant en avant qu'il n'est pas question d'être soumis à une quelconque carte scolaire ou à une quelconque contrainte. L'idée d'introduire une certaine différence de traitement en fonction des résultats obtenus en termes de mixité sociale et scolaire a même été acceptée dans le cadre du dialogue de gestion avec les autorités académiques.

Des progrès sont ainsi à noter, même si, quand je leur ai demandé s'ils étaient d'accord pour contrôler des cohortes, de la seconde au bac, afin de mesurer la mixité scolaire et de lutter contre l'éviction de certains élèves, les responsables diocésains ont été nombreux à invoquer le caractère propre de leur enseignement. Sur ce dernier point, il est vrai que si, dans certains établissements privés, un élève dont la moyenne générale n'est pas supérieure à 16 sur 20 n'est pas accepté en seconde, il n'en va pas différemment dans certains lycées parisiens où nous nous sommes rendus.

Ainsi, au lycée Charlemagne, la mixité sociale est exemplaire. Les élèves viennent de tous les milieux, y compris des milieux populaires du dix-neuvième ou du vingtième arrondissement de Paris. Cependant, ils ne sont acceptés qu'avec

une moyenne très élevée. Il n'y a donc aucune mixité scolaire. Nulle part ailleurs la distinction entre mixité scolaire et mixité sociale n'a une telle portée.

Monsieur Hetzel, vous avez évoqué l'hétérogénéité des classes. Il s'agit en effet d'un grand débat. L'OCDE a démontré ses bienfaits. Si les pratiques pédagogiques sont adaptées, *via* notamment le tutorat et l'accompagnement individualisé, l'hétérogénéité est favorable à tous les élèves, y compris les meilleurs, et n'est pas synonyme de nivellement par le bas. Cela est vrai, mais sous certaines conditions pédagogiques, tant au collège et au lycée que dans les écoles primaires.

Madame Corre, vous vous étonnez de ne trouver nulle part mention des parents. Mais ils sont évoqués partout dans notre rapport, qu'il s'agisse du climat scolaire ou de leur implication dans les activités éducatives – ce qu'on appelle parfois la co-éducation.

Madame Genevard, vous soulignez à juste titre que rien ne se fera sous la contrainte, la carte scolaire étant déjà perçue comme telle par les familles.

La ministre a voulu expérimenter des secteurs multi-collèges. L'expérimentation est une bonne chose, d'autant que ce dispositif cherche à réaliser la synthèse entre la sectorisation et la liberté de choix des parents, ceux-ci pouvant choisir leur établissement au sein d'un secteur. Des expériences volontaristes de redécoupage de secteurs à des fins de mixité sociale ont également été menées dans le Finistère ou en Haute-Vienne et ont donné quelques résultats.

S'agissant de notre proposition d'instituer un « bonus mixité » pour les établissements privés volontaires, elle ne concerne pas, par définition, les établissements hors contrat.

En conclusion de ces quelques éléments de réponse à vos questions, je dirai que notre volonté était d'alimenter le débat plutôt que de le clore. Car l'école est un sujet qui doit nous rassembler au-delà des échéances électorales plutôt que nous diviser.

M. Régis Juanico, président. Je vous remercie, messieurs les rapporteurs, pour la qualité des travaux que vous avez menés. Nous demanderons que votre rapport fasse l'objet d'un débat en séance publique.

Le Comité autorise la publication du présent rapport.

ANNEXE N° 1 : L'ÉTAT DE LA MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE

I. DES RÉSULTATS QUI RESTENT DÉPENDANTS DES INSTRUMENTS DE MESURE EMPLOYÉS

La mesure de la mixité sociale à l'école se heurte au paradoxe décrit par le sociologue Choukri Ben Ayed dans un récent ouvrage : « *si la notion de mixité sociale est de plus en plus mobilisée dans l'espace social, en revanche dans celui de la recherche, elle ne constitue pas un concept scientifique en tant que tel* »⁽¹⁾.

À l'émergence de la mixité sociale comme un objectif de la politique éducative répondent, dans le domaine de la recherche, des efforts de plus en plus importants pour caractériser, d'un point de vue quantitatif, une ségrégation dont le niveau donne la mesure du chemin à parcourir pour s'en affranchir. Cette mixité étant un « idéal », l'objet de ces travaux est de quantifier l'écart que présente la réalité scolaire avec cet idéal, au travers de la mise en œuvre d'indices de ségrégation adaptés.

Toutefois, les efforts tendant à instituer des indices consensuels de mesure de la ségrégation sont demeurés infructueux, ainsi que l'ont souligné de nombreux auteurs.

A. LA MIXITÉ SOCIALE COMME ABSENCE DE SÉGRÉGATION

Le passage de la notion de mixité sociale à celle, jugée plus opérationnelle, de ségrégation, ne résout pas d'emblée l'ensemble des questions méthodologiques de mesure. Le contenu du concept de ségrégation fait en effet « *l'objet d'un débat intense entre les chercheurs venus de plusieurs disciplines* »⁽²⁾.

Ainsi, pour certains sociologues, l'emploi du terme « ségrégation » en lien avec l'usage de statistiques est abusif, puisque les résultats obtenus ne mesurent pas l'impact des phénomènes de ségrégation sociale effectifs, mais simplement un écart par rapport à une situation idéale, par nature discutable. Comme l'indique Choukri Ben Ayed, « *définir la mixité sociale comme absence de ségrégation supposerait une distribution égale de toutes les populations dans les établissements scolaires ou sur un territoire donné. Disons-le d'emblée : cette situation est impossible* »⁽¹⁾.

Ces obstacles méthodologiques sont notamment pointés par la sociologue Agnès van Zanten, auteure de *L'école de la périphérie*, selon laquelle le concept de ségrégation ne devrait pas être employé pour qualifier la diversité des regroupements sociaux dans les établissements scolaires mais seulement « *l'action spécifique des institutions et des acteurs scolaires* »⁽³⁾.

(1) La mixité sociale à l'école, Choukri Ben Ayed, Armand Colin, 2015.

(2) La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements, Son Thierry Ly, Eric Maurin et Arnaud Riegert, rapport de l'Institut des politiques publiques n°4, juin 2014.

(3) Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, Agnès van Zanten, in Serge Paugam (dir.), L'exclusion, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1999.

De même, le statisticien Julien Grenet préfère employer le terme, plus neutre, de « *segmentation sociale* » pour commenter les écarts de regroupements sociaux observés dans les établissements scolaires d'Île-de-France ⁽¹⁾.

La majorité des chercheurs travaillant sur le sujet ont toutefois choisi de conserver l'expression de « ségrégation », héritée de la sociologie urbaine américaine, tout en prenant soin de souligner l'évolution sémiologique de ce concept.

Les chercheurs Son Thierry Ly et Arnaud Riegert écrivent ainsi, dans une récente étude réalisée pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) : « *la ségrégation, qu'elle soit sociale ou scolaire, est un concept difficile à définir et à mesurer. Dans une acception historique, ce terme désigne une politique volontariste de séparation des individus en fonction de leurs caractéristiques personnelles, par exemple leur couleur de peau. Pour les économistes et les sociologues, ce terme peut avoir un sens moins extrême et capter tout un continuum de situations "plus ou moins ségréguées"* ». Cette constatation fonde, pour ces deux auteurs, leur propre définition du concept de ségrégation, qui désigne « *toute situation dans laquelle des individus ayant des caractéristiques différentes fréquentent des environnements différents* » ⁽²⁾.

B. DES INDICATEURS DE NATURE DIFFÉRENTE

Tirant leur origine dans les instruments de mesure mis en œuvre par la sociologie urbaine des années 1950, les indices de ségrégation mobilisés par les chercheurs pour mesurer la mixité sociale dans les établissements du second degré sont, encore aujourd'hui, pluriels ⁽³⁾.

Parmi une diversité d'outils, parfois déconcertante, trois familles d'indices de ségrégation se dégagent.

1) Les indicateurs de ségrégation les plus fréquemment utilisés sont les indices de dissimilarité, qui se rattachent aux indices d'égalité définis par la sociologie urbaine : ils quantifient la sur-représentation ou la sous-représentation, dans chaque établissement scolaire, des élèves appartenant à certaines catégories sociales ⁽⁴⁾.

Les indicateurs de dissimilarité varient entre 0 % (correspondant à une absence de ségrégation) et 100 % (correspondant à une répartition totalement cloisonnée des élèves

(1) *Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda, L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France, rapport de l'Institut de politiques publiques (IPP) n° 3, juin 2014.*

(2) *Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015.*

(3) *La mesure de la ségrégation dans les écoles maternelles et élémentaires est, pour l'heure, impossible, puisque la base « élèves » du premier degré (BE1d) ne comprend pas, à la différence des « bases élèves académiques » (BAE) du second degré, des informations sur la profession et la catégorie socio-professionnelle (PCS) des parents de l'élève (Cf. le a du II.A.3 du rapport).*

(4) *Ces notions de sur-représentation et de sous-représentation dans l'établissement scolaire sont évaluées par rapport à la répartition sociale de l'ensemble des élèves d'un territoire explicitement défini (celui du pays, de l'académie, de l'agglomération ou simplement du groupe des établissements scolaires étudiés). Par exemple, si les élèves de catégories sociales défavorisées représentent 43 % des élèves d'un établissement scolaire alors qu'ils ne représentent que 30 % des élèves scolarisés au niveau de l'académie, ils sont sur-représentés à hauteur de 13 points de pourcentage dans l'établissement scolaire.*

appartenant aux différentes catégories sociales). Leur principal atout est de posséder une traduction simple : par exemple, une valeur de 20 % pour des élèves défavorisés indique qu'il faudrait changer d'établissement 20 % des élèves de cette catégorie sociale pour obtenir, d'un point de vue social, une répartition égale des élèves entre les établissements. Ces indicateurs souffrent cependant de l'inconvénient de ne pas pouvoir être décomposés pour des analyses plus précises.

2) Plus récemment, des économistes ont mobilisé une autre famille d'indicateurs, les indices d'exposition, qui dénombrent les chances respectives qu'ont des élèves des catégories aisées et ceux des autres catégories de côtoyer des élèves appartenant à l'un de ces deux groupes sociaux.

Ainsi, Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, doctorants à l'École d'économie de Paris, ont choisi comme indicateur de ségrégation un *indice d'exposition normalisé*, défini comme la différence d'exposition aux élèves issus de catégories socioprofessionnelles très favorisées (dénommés CSP+) entre les élèves eux-mêmes CSP+ et les autres élèves. À titre d'illustration, si l'indice mesure une ségrégation entre les établissements de 20 %, cela signifie que le pourcentage d'élèves CSP+ dans le collège d'un élève lui-même CSP+ est supérieur de 20 points, en moyenne, à celui des élèves non-CSP+ dans le collège d'un élève lui-même non-CSP+ ⁽¹⁾.

Les propriétés mathématiques du nouvel indice ont pour avantage de permettre une décomposition des différents niveaux de ségrégation, en distinguant la ségrégation entre communes de scolarisation, la ségrégation entre collèges et lycées au sein de chaque commune, la ségrégation entre filières et séries au sein de chaque lycée et la ségrégation entre les classes de chaque établissement. Cette approche permet ainsi de montrer que la dimension résidentielle pèse d'un poids prépondérant sur la ségrégation sociale dans le secondaire, très supérieur à l'influence des autres facteurs.

3) Enfin, le ministère de l'éducation nationale met en œuvre, en exploitant l'*indicateur de position socio-scolaire* des élèves qu'il utilise depuis 2010, un troisième indicateur de ségrégation, dénommé indicateur de mixité sociale entre les établissements.

Cette troisième approche diffère fondamentalement des deux premières sur le plan méthodologique. Alors que les indicateurs précédents reposent sur une séparation des élèves en deux groupes – *grosso modo* les élèves « favorisés » et « défavorisés » –, l'indicateur de position socio-scolaire utilisé par le ministère de l'éducation nationale transforme les caractéristiques familiales des élèves (dont la CSP des parents) en un score numérique, qui traduit la « proximité » de ces variables avec la culture scolaire ⁽²⁾. Il en résulte à la fois une plus grande finesse des données de catégories socioprofessionnelles utilisées et l'usage d'une variable numérique se prêtant à des calculs statistiques inédits jusqu'alors ⁽³⁾.

(1) Son Thierry Ly, Éric Maurin et Arnaud Riegert, La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements, *rapport de l'Institut des politiques publiques n° 4*, juin 2014.

(2) Ces caractéristiques sont les suivantes : attributs et pratiques culturels de l'enfant et sa famille (sorties cinéma, musique et théâtre, nombre de livres à la maison, heures de télévision, etc.) ; attributs scolaires de la famille (diplôme du père et de la mère, niveau d'études des frères et sœurs) ; implication/ambition des parents (enfant reçoit une aide à la maison, diplôme jugé utile par les parents, parler de l'école à la maison, etc.) ; réussite scolaire de l'enfant ; caractéristiques sociales des parents ; statut d'immigration de la famille ; conditions de vie matérielles et financières ; structure familiale.

(3) L'indicateur utilisé est une variable à partir de laquelle il est possible de faire des calculs de dispersion statistique et d'en déduire la valeur de l'indicateur de mixité sociale entre établissements, défini comme le rapport de la variance de l'indicateur de position socio-scolaire qui s'explique par les différences entre les

C. DES APPROCHES VARIÉES

1. Les techniques d'investigation demeurent hétérogènes

La très grande majorité des méthodes mises en œuvre pour les mesures de ségrégation sont fondées sur l'emploi d'un indicateur uni-groupe, c'est-à-dire sur le regroupement des élèves scolarisés en un premier sous-ensemble d'élèves, répondant au critère de sélection défini par l'étude, et en un second sous-ensemble, rassemblant les élèves qui ne possèdent pas la caractéristique retenue.

Ainsi a-t-on pu définir :

- une ségrégation entre élèves de nature sociale, fondée sur des critères sociaux et économiques relatifs à la profession du responsable de famille ;
- une ségrégation de nature scolaire, fondée sur des critères de performances scolaires (quantifiées par exemple au moyen des résultats obtenus au diplôme national du brevet) ;
- une ségrégation de nature ethnique, dont les modalités de mesure dépendent des statistiques disponibles (classification de la population en fonction de leur origine géographique dans les pays où elle est possible, nationalité des élèves, référence au prénom de l'élève).

2. La lisibilité des mesures de ségrégation peut être handicapée par le codage des populations étudiées

La nomenclature utilisée par le ministère de l'éducation nationale pour le recueil des données sur l'origine sociale des élèves comprend 32 catégories sociales regroupées en 4 postes, lesquels sont désignés par les termes suivants : catégories favorisées A, catégories favorisées B, catégories « moyennes » (dites C), catégories « défavorisées » (dites D)⁽¹⁾.

établissements scolaires et la variance de l'indicateur de position socio-scolaire qui s'explique au niveau de chaque établissement scolaire. Le ministère de l'éducation précise dans Géographie de l'École 2014, p. 44 : « Quand cet indicateur est élevé, cela signifie que les écarts sociaux entre établissements sont très importants et qu'au sein de chaque établissement, la population est homogène ; quand l'indicateur est faible, cela indique que les écarts sociaux entre établissements sont moins importants et que la composition sociale de chaque établissement est proche de celle de l'académie. On dira alors qu'il y a une plus grande mixité sociale au sein de l'établissement. »

(1) *La nomenclature des catégories socio-professionnelles utilisées par le ministère de l'éducation nationale réunit 32 catégories (dérivées de la nomenclature en 42 postes de l'INSEE), regroupées en 4 postes suivant le schéma suivant :*

Catégorie favorisée A : *professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et assimilés ; professions de l'information, des arts et du spectacle ; cadres administratifs et commerciaux d'entreprise ; ingénieurs, cadres techniques d'entreprise ; instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.*

Catégorie favorisée B : *professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé ; professions intermédiaires administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises ; techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise ; retraités cadres et professions intermédiaires.*

Catégorie moyenne : *agriculteurs exploitants ; artisans, commerçants et assimilés ; employés civils, agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce ; personnels de service direct aux particuliers ; retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.*

Catégorie défavorisée : *ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles ; retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle.*

La désignation officielle de ces regroupements catégoriels ne permet pas toujours de rendre compte, de façon suffisamment explicite, des trois niveaux d'analyse qui coexistent aujourd'hui parmi les mesures de ségrégation sociale :

– une mesure globale, qui oppose l'ensemble des catégories « favorisées » (A et B) aux autres catégories (C et D) ;

– une mesure des phénomènes de « ségrégation par le haut », qui vise plus spécifiquement les phénomènes d'évitement par les catégories sociales supérieures de certains établissements scolaires, de regroupement de ces catégories dans certains autres établissements et de « polarisation sociale » de l'espace urbain. Les mesures de ces phénomènes de ségrégation ciblent usuellement les catégories sociales favorisées A (soit entre 20 et 25 % des collégiens selon les territoires), qu'elles opposent aux autres catégories (B, C et D) ;

– une mesure des phénomènes de « ségrégation par le bas », qui vise à caractériser les phénomènes de relégation. Les mesures de ces phénomènes de ségrégation ciblent usuellement les catégories sociales défavorisées D (soit plus d'un tiers des collégiens), qu'elles opposent aux catégories sociales plus élevées (A, B et C).

Ainsi, on peut souvent constater, à la lecture des publications scientifiques, que certains indices dits de ségrégation sont en réalité des indices de mesure de la ségrégation par le haut, ciblés sur les catégories très favorisées. Dans quelques cas, en raison de la faible notoriété de l'expression « catégories favorisées A », les chercheurs ont été conduits à employer des termes alternatifs : « catégories aisées » (Pierre Merle), « catégories très favorisées » ou CSP+ (Son Thierry Ly et Arnaud Riegert), « classes supérieures » (Marco Oberti), voire les termes ambigus de « catégories favorisées », qui peuvent suggérer la réunion des catégories A et B.

De même, les tentatives, plus récentes, d'étudier une ségrégation « par le bas » se sont heurtées, elles aussi, à un relatif « brouillage » sémantique. Si les auteurs de publications scientifiques semblent, dans l'ensemble, s'être ralliés à la définition des « catégories sociales défavorisées » employée par le ministère de l'éducation nationale, c'est au prix d'une incertitude sur la désignation de l'ensemble formé par les catégories « moyennes » et « défavorisées » (donc C et D) qui s'opposent aux catégories favorisées (A et B).

En outre, certains chercheurs contestent la validité de la macro catégorie « défavorisée » (D), car elle rassemble, selon eux, deux groupes sociaux très distincts, les ouvriers qualifiés, d'une part, et les ouvriers non qualifiés et les chômeurs n'ayant jamais travaillé, d'autre part ⁽¹⁾.

Au total, ces catégorisations relativement « floues » ne peuvent que faire regretter l'absence d'une terminologie claire, cohérente et consensuelle pour mesurer la ségrégation, qui est un obstacle réel à la constitution d'une vision synthétique des résultats disponibles sur ce sujet.

(1) Danièle Trancart, « *Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège ?* », Formation emploi n° 120, octobre-décembre 2012.

II. DES ÉTABLISSEMENTS AU PROFIL SOCIAL CONTRASTÉ

A. LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES SE DISTINGUENT FORTEMENT SELON LEUR COMPOSITION SOCIALE

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale a communiqué aux rapporteurs une typologie des établissements du second degré (collèges et lycées, publics et privés) qui classe ces structures en fonction des professions et des catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves les plus nombreuses, c'est-à-dire les plus représentées.

Repris dans le tableau ci-après, ces regroupements ont été opérés en utilisant la nomenclature – évoquée plus haut – en quatre grandes catégories employée par l'éducation nationale : PCS très favorisées, favorisées, moyennes et défavorisées.

Or ce tableau illustre, de façon particulièrement saisissante, une forme de « spécialisation sociale » des établissements secondaires, qui atteint son maximum avec les lycées professionnels (LP) publics :

– ainsi, près de 70 % des collèges publics et 96,7 % des LP publics accueillent majoritairement des élèves « défavorisés », tandis que la proportion des collèges et des LP privés qui scolarisent ces élèves n'est que de 17,5 % et 49 % respectivement ;

– inversement, 37 % environ des collèges privés et 66,4 % des lycées d'enseignement général et technologique privés accueillent majoritairement des élèves « très favorisés », ces proportions n'étant que de 14,2 % et de 38,7 % respectivement pour les établissements publics du même type.

RÉPARTITION DES ÉTABLISSEMENTS EN FONCTION DES PROFESSIONS ET CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES (CSP) LES PLUS NOMBREUSES

	Nombre d'établissements	PCS très favorisées les plus nombreuses (%)	PCS Favorisées les plus nombreuses (%)	PCS Moyennes les plus nombreuses (%)	PCS défavorisées les plus nombreuses (%)
Secteur public					
Collèges	5278	14,2	0,2	16,7	68,9
LEGT	940	38,7	0,0	20,1	41,2
LP	849	0,2	0,0	3,1	96,7
LPO	696	10,8	0,0	18,7	70,6
Secteur privé					
Collèges	1663	36,9	1,3	44,3	17,5
LEGT	661	66,4	1,1	25,9	6,7
LP	385	7,5	2,1	41,3	49,1
LPO	205	26,3	1,5	44,9	27,3

Source : DEPP. Nota : LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; LP : lycée professionnel ; LPO : lycées polyvalents.

Une autre typologie proposée par la DEPP et reprise dans le tableau ci-après consiste à regrouper les collèges publics en fonction de la proportion de leurs boursiers, répartis en quatre quarts selon le pourcentage de ces élèves ⁽¹⁾.

Ce critère « boursier » a été complété par deux autres : les PCS des parents et le « retard » à l'entrée en sixième, c'est-à-dire la proportion d'élèves dont l'âge est supérieur à l'âge « normal », ce qui permet d'apprécier la « fluidité » des parcours scolaires en école élémentaire.

Or l'exploitation de ces données permet de montrer, sans surprise, que la proportion de boursiers est corrélée à celle des PCS défavorisées et que les établissements qui scolarisent un pourcentage élevé d'élèves boursiers et « défavorisés » accueillent souvent des élèves qui ont été en situation d'échec.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES BOURSIERS, « DÉFAVORISÉS », « TRÈS FAVORISÉS »
OU « EN RETARD » DANS LES COLLÈGES PUBLICS**

	% de boursiers	% de PCS défavorisées	% de PCS très favorisées	% de PCS favorisées	% de retard à l'entrée en 6^e
Quart de collèges avec le moins de boursiers	11,9	25,9	30,6	14,6	7,6
Quart suivant	21,5	37,2	18	13	10,1
Quart suivant	30	43,6	13,3	11,2	12
Quart de collèges avec le plus de boursiers	49,8	56,3	7,7	8	16,9

Source : DEPP.

La segmentation sociale des lycées d'Île-de-France

Les recherches de l'École d'économie de Paris ont permis de faire état de la différenciation sociale très poussée des établissements franciliens. Portant sur la composition des lycées de cette région à la rentrée 2012, une étude sur leur « *segmentation sociale* » a en effet montré que celle-ci atteignait des niveaux « *très élevés* » : ainsi, dans l'académie de Paris, la moitié des élèves défavorisés étaient scolarisés dans des lycées qui accueillait moins de 8 % de la population totale des élèves favorisés, les proportions correspondantes étant de 11 % et 14 % respectivement dans les académies de Versailles et de Créteil. De manière symétrique, les auteurs de l'étude ont observé qu'à Paris, la moitié des élèves favorisés étaient scolarisés dans des lycées qui accueillait moins de 10 % de la population totale des élèves défavorisés, les proportions correspondantes étant de 10 % à Versailles et 12 % à Créteil ⁽²⁾.

(1) Rappelons que le taux de bourse le moins élevé (84 euros en 2015) est versé aux familles ayant un enfant et dont le revenu fiscal de référence ne dépasse pas 14 674 euros.

(2) Gabrielle Fack, Julien Grenet et Asma Benhenda, L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire en Île-de-France, rapport n° 3 de l'Institut des politiques publiques, juin 2014.

B. LES PHÉNOMÈNES AIGUS DE SURREPRÉSENTATION DES ÉLÈVES « TRÈS FAVORISÉS » ET « DÉFAVORISÉS » AFFECTENT UN NOMBRE ÉQUIVALENT DE COLLÈGES

Les données communiquées aux rapporteurs par la DEPP montrent en outre que les phénomènes de « concentration » d'élèves « très favorisés » et « défavorisés » prennent une intensité particulièrement forte dans quelque 700 établissements scolaires.

La DEPP a en effet établi le « profil social » de 6 941 collèges en calculant l'indice de position sociale moyen de leurs élèves entrés en 6^e(¹). Or celui-ci indique que 337 collèges, regroupant les 5 % d'établissements où l'indice moyen de position sociale des élèves est le plus bas (²), connaissent une composition sociale particulièrement déséquilibrée, avec une proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales défavorisées de 67,9 % (le double de la moyenne nationale), une proportion moyenne d'élèves boursiers de 63,6 % et une proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées de 3,1 %.

Inversement, dans 353 autres établissements, qui regroupent les 5 % de collèges dont l'indice moyen est le plus élevé (³), la proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées est de 65,3 %, soit le triple de la moyenne nationale, et celle d'élèves appartenant aux catégories sociales défavorisées n'est que de 6,6 %, très proche de celle d'élèves boursiers (5,9 %).

Récapitulées dans le tableau ci-dessous, les données de la DEPP montrent, par ailleurs, que dans 3 478 collèges, soit 50 % des collèges, l'indice moyen de position sociale est à un niveau faible, voire non significatif (⁴). Ces établissements scolarisent de fait une proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales défavorisées de 36,4 %, qui est identique à la moyenne nationale, et une proportion moyenne d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées de 16,4 %, légèrement inférieure à la moyenne nationale.

TYPLOGIE DES COLLÈGES EN FONCTION DE LEUR INDICE DE POSITION SOCIALE

Valeur de l'indice	Nombre de collèges	% de boursiers	% de PCS défavorisées	% de PCS très favorisées	% de PCS favorisées	% de retard à l'entrée en 6e
Indice < -0,51	337	63,6	67,9	3,1	4,4	21,4
-0,51 < indice < -0,38	392	49,6	58,7	5,9	7,2	18,8
-0,38 < indice < -0,21	997	36,4	51,3	9,0	9,6	14,0
-0,21 < indice < 0,11	3 478	23,7	36,4	16,4	13,1	10,8
0,11 < indice < 0,31	1 051	13,7	19,8	32,5	15,5	7,8
0,31 < indice < 0,42	333	9,2	11,6	46,0	14,7	5,5
Indice > 0,42	353	6,6	5,7	65,3	10,2	3,9

Source : DEPP.

(1) L'indice a été standardisé, le 0 correspondant à la valeur moyenne des catégories socioprofessionnelles des élèves entrés en 6^e en 2007 et l'écart-type à 1 pour la même population.

(2) Ces établissements ont un indice moyen de position sociale inférieur à -0,51.

(3) Ces établissements ont un indice moyen de position sociale supérieur à 0,42.

(4) Ces établissements ont un indice moyen de position sociale compris entre 0,11 et -0,21.

III. UNE SÉGRÉGATION SOCIALE VISIBLE AU NIVEAU NATIONAL ET PARFOIS CRIANTE DANS CERTAINS TERRITOIRES URBAINS

A. DES ÉLÈVES QUI ÉVOLUENT DANS DES ENVIRONNEMENTS DIFFÉRENTS EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE

Selon les « indices standardisés d'exposition » calculés sur l'ensemble des collèges et des lycées publics et privés sous contrat d'association par Son Thierry Ly et Arnaud Riegert ⁽¹⁾, la ségrégation sociale entre les établissements du second degré se traduit de la manière suivante :

– si l'on raisonne en nombre d'élèves, sur l'ensemble du second degré, les collégiens et les lycéens d'origine aisée ou CSP+ (dont un parent est chef d'entreprise de plus de dix salariés, cadre d'entreprise ou de la fonction publique, enseignant ou exerce une profession libérale, intellectuelle ou artistique) comptent, en moyenne, dans leur classe, deux fois plus de camarades également d'origine aisée que les autres élèves ⁽²⁾. Ainsi, alors qu'une classe de 25 élèves contient en moyenne 5 élèves CSP+, un élève lui-même classé CSP+ en comptera en moyenne 10 dans sa classe ;

– si l'on raisonne en pourcentage d'élèves, au collège, alors qu'en l'absence de ségrégation, tous les élèves devraient compter 22 % d'élèves CSP+ parmi les élèves de leur établissement, les élèves de cette catégorie sociale en comptent, en moyenne, 34 %, tandis que les élèves des CSP « intermédiaires » et « défavorisées » n'en comptent que 18 %.

La ségrégation sociale dans les collèges d'Île-de-France

La ségrégation sociale revêt une grande ampleur au niveau des collèges d'Île-de-France, une région qui concentre un grand nombre d'élèves et d'établissements « très favorisés ». En effet, la part d'élèves CSP+ y était, en 2012, de 33 %, c'est-à-dire qu'en moyenne, un collégien était dans une classe dont 33 % des élèves étaient CSP+, soit environ 8 élèves sur 25. Cependant, un collégien lui-même CSP+ avait 52 % d'élèves CSP+ dans sa classe, soit 13 élèves, alors qu'un collégien non-CSP+ (CSP- ou CSP intermédiaire) n'en avait que 23 %, soit 6 élèves. Autrement dit, en moyenne, un collégien d'origine aisée avait 7 élèves de même profil de plus dans sa classe qu'un élève issu d'un autre milieu ⁽³⁾.

Les mêmes auteurs indiquent que l'intensité des phénomènes ségrégatifs au collège dépasse l'ampleur des phénomènes mesurée à l'échelle nationale dans de nombreux endroits :

– certains collèges concentrent de manière anormale les élèves de classes sociales défavorisées : ainsi, 10 % des élèves de troisième issus de milieux populaires (enfants d'ouvriers, de chômeurs ou d'inactifs) comptent dans leur établissement 63 % ou plus d'élèves également défavorisés et 5 % de ces élèves en comptent 71 % ou plus ⁽⁴⁾ ;

(1) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité.

(2) Les élèves CSP+ sont donc ceux dont un parent a une catégorie socioprofessionnelle classée dans le groupe « favorisés A » du ministère de l'éducation nationale.

(3) Son Thierry Ly, Éric Maurin, Arnaud Riegert, « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et ségrégation « active » dans les collèges et lycées d'Île-de-France », Les notes de l'Institut des politiques publiques n° 13, octobre 2014.

(4) Les élèves de catégories sociales défavorisées représentent au niveau national 37 % des élèves scolarisés en classe de 3^e.

- 5 % des élèves de troisième ont plus de 60 % d'élèves CSP+ dans leur établissement ⁽¹⁾.

B. DES AMPLITUDES CONTRASTÉES

● *Entre les académies*

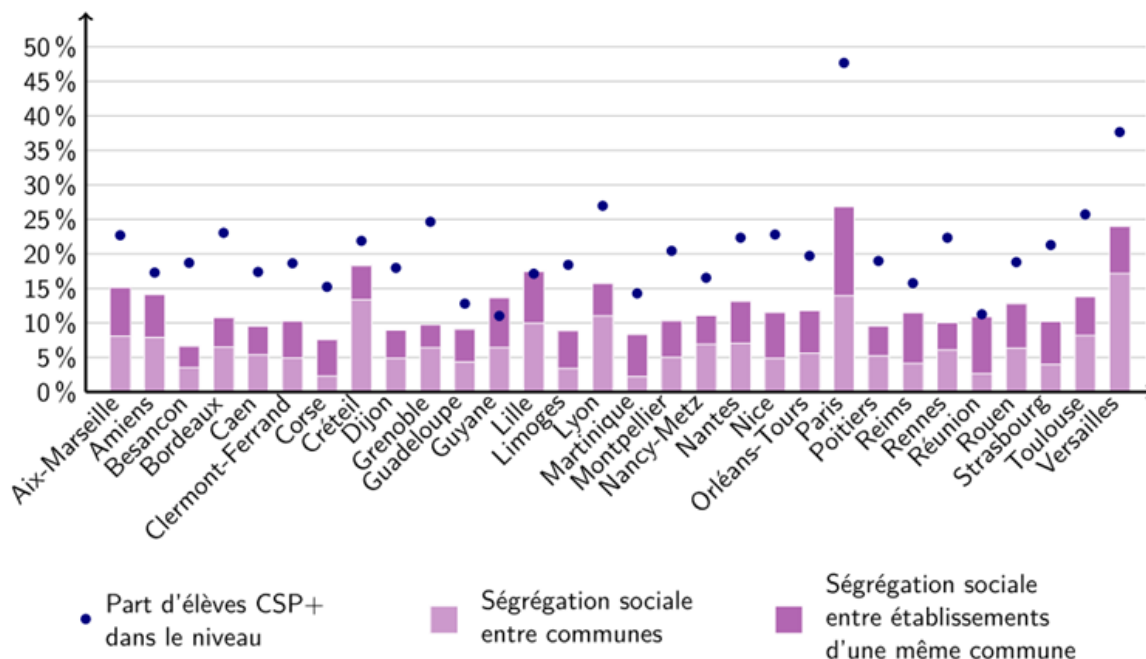
Son Thierry Ly et Arnaud Riegert ont analysé la variabilité de la ségrégation intra-établissements entre les académies, laquelle vaut, en moyenne, 14,1 % en métropole.

Ils ont ainsi mis en évidence d'importantes disparités sur ce plan : l'écart-type de leurs mesures de ségrégation sociale entre les académies concernées est en effet de 4,8 points.

Par ailleurs, comme le montre la figure ci-dessous, la mise en regard de ces variations et du taux d'élèves des catégories sociales très favorisées suggère que la ségrégation sociale augmente souvent avec la proportion d'élèves socialement très favorisés dans l'académie.

Un second facteur déterminant est le taux d'établissements secondaires relevant de l'enseignement privé, plus important, par exemple, dans l'académie de Rouen que dans celle de Besançon.

SÉGRÉGATION SOCIALE ENTRE ÉTABLISSEMENTS EN TROISIÈME PAR ACADÉMIE ET PART EXPLIQUÉE PAR LES DISPARITÉS ENTRE COMMUNES OU ARRONDISSEMENTS MUNICIPAUX (RENTÉE 2010)



Source : Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015.

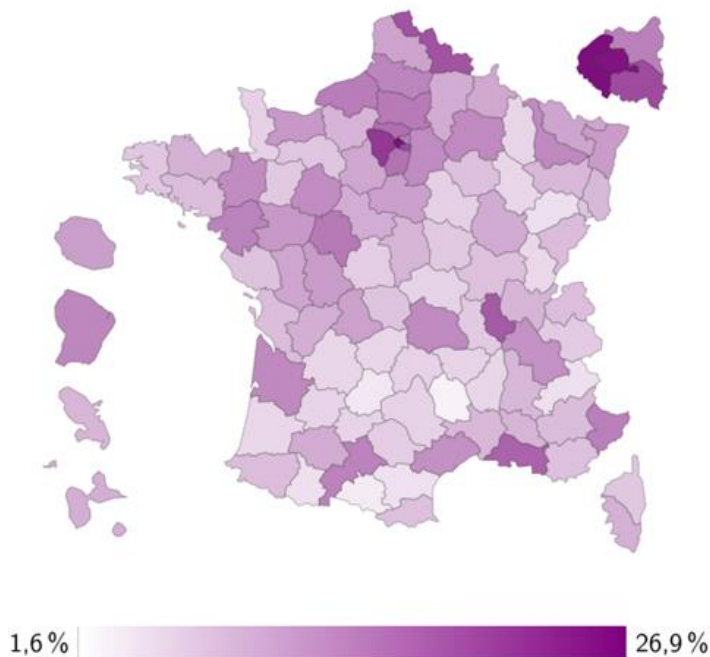
(1) Les élèves de catégories sociales très favorisées représentent au niveau national 22 % des élèves scolarisés en classe de 3^e.

- *Entre les départements*

Son Thierry Ly et Arnaud Riegert signalent également de très fortes variations de leur indice de ségrégation sociale selon les départements, qui vont de 2 % à 27 %.

Comme le montre la figure ci-après, les taux de ségrégation les plus élevés sont relevés dans les départements les plus urbains de France qui comportent des grandes villes (les Hauts-de-Seine et Paris en tête, suivis des Yvelines, du Nord, du Rhône et des Bouches-du-Rhône), tandis que les taux les plus faibles sont observés parmi les départements les plus ruraux de France (la Lozère, l’Ariège, le Lot, *etc.*).

**SÉGRÉGATION SOCIALE INTER-ÉTABLISSEMENTS EN CLASSE DE TROISIÈME
PAR DÉPARTEMENT (RENTRÉE 2010)**



Source : Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, *Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, juin 2015.

- *Entre les communes*

En concentrant leur étude sur les communes ayant au moins deux collèges, Son Thierry Ly et Arnaud Riegert ont identifié, en excluant les communes ayant trois collèges ou moins, vingt communes qui connaissent un degré de ségrégation sociale entre établissements très élevé au niveau de la classe de troisième : la moitié sont situées en Île-de-France, quatre sont situées dans le Nord-Pas-de-Calais et les six autres sont de grandes villes de province.

Les indices de ségrégation sociale sont donc tirés vers le haut par une « *minorité* » de communes – 10 % des communes ont en effet une ségrégation sociale entre établissements de 11 % ou plus, ce taux approchant les 40 % dans certaines d’entre elles – tandis qu’une « *majorité de communes affichent une ségrégation entre établissements relativement faible (inférieure à 3 %)* » ⁽¹⁾.

(1) *Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité, p. 24.*

Ces chercheurs ont ainsi pu constater que ces communes ont des profils sociaux divers, en montrant notamment qu'une forte ségrégation sociale peut être à l'œuvre aussi bien à l'intérieur des grandes villes que dans certaines communes socialement très mixtes ou très populaires en périphérie de ces grandes villes.

C. L'IMPORTANCE DU FACTEUR URBAIN

Les divergences entre les mesures nationales et les mesures locales s'expliquent principalement par le fait que la ségrégation sociale n'est réellement possible que dans les territoires où la proximité des établissements scolaires publics ou privés permet une situation de concurrence entre les établissements.

Le ministère de l'éducation nationale, commentant la forte dispersion de son indicateur de mixité sociale selon les académies, souligne, à cet égard, que la répartition des élèves dans les établissements « *reflète essentiellement la distribution spatiale de la population. Dans une moindre mesure, elle dépend des stratégies d'évitement de certaines familles qui choisissent de scolariser dans le privé ou dans un autre établissement du secteur ou du bassin de formation. Cette possibilité d'accessibilité reste limitée, sauf dans les zones fortement urbanisées. En effet, en France métropolitaine, cet indicateur paraît d'autant plus élevé que l'académie est très urbanisée* »⁽¹⁾.

Ce constat est corroboré par les analyses de Son Thierry Ly et Arnaud Riegert qui rappellent que seulement 3 820 communes environ accueillent au moins un collège et que deux-tiers d'entre elles n'en comptent qu'un seul et qu'inversement, 36 % des collèges sont situés dans des communes à un seul collège et 22 % dans des communes ayant deux collèges. La ségrégation sociale inter-établissements « *n'est donc générée que par un petit nombre de communes (environ 1 300)* »⁽²⁾.

De même, Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi et Brigitte Monfroy estiment à 20 000 habitants le seuil à partir duquel une pluralité d'établissements crée *de facto* une situation de concurrence dans l'offre scolaire⁽³⁾.

A contrario, pour un tiers des collégiens, le terme de « ségrégation » peut sembler dépourvu d'enjeux réels, l'offre de scolarisation étant unique.

L'urbanisation apparaît ainsi comme le principal facteur explicatif des variations importantes observées dans les mesures de ségrégation, par le jeu de deux mécanismes :

- le raccourcissement des distances entre les établissements scolaires publics et privés, favorisant la mobilité de certaines catégories d'élèves entre les établissements ;
- la spécialisation sociale des espaces urbains, qui favorise parfois la constitution de « ghettos » urbains et scolaires.

Les travaux disponibles tendent d'ailleurs à montrer que, dans les territoires les plus urbanisés, cette spécialisation est le facteur prépondérant de ségrégation, loin devant la concurrence entre établissements scolaires.

(1) *Géographie de l'école 2014 – n° 11.*

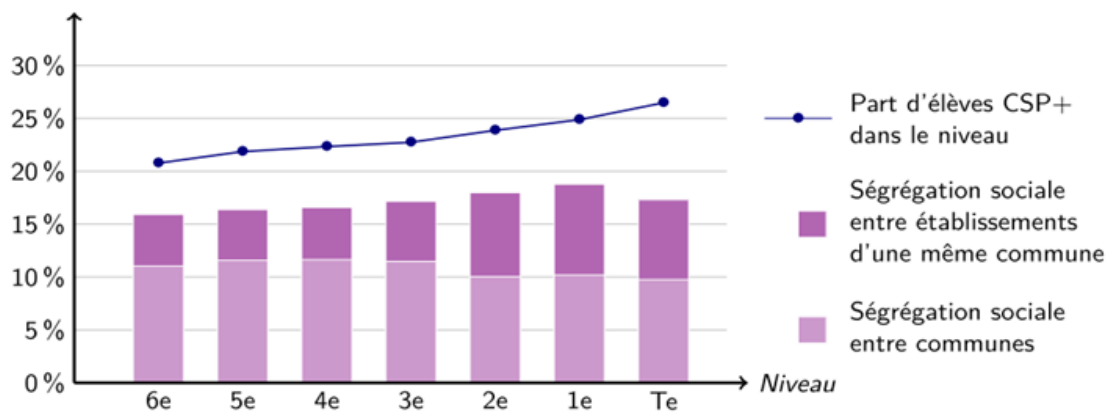
(2) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, *rapport précité.*

(3) « *Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ?* », Éducation&formations n°83, juin 2013.

À titre d'illustration, dans une étude portant sur les établissements de la région Île-de-France, Son Thierry Ly, Éric Maurin et Arnaud Riegert déduisent de leurs mesures de la ségrégation entre toutes les classes des collèges que celle-ci s'explique pour les deux-tiers environ – 62 % exactement – par les différences sociales entre les communes, donc par une ségrégation de type résidentiel, pour 24 % par la ségrégation entre collèges de chaque commune et pour 14 % par la ségrégation entre les classes ⁽¹⁾.

De nouveaux travaux, conduits à l'échelle nationale par Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, semblent confirmer, comme le montre la figure ci-après, la prépondérance, aux deux niveaux du secondaire, de la ségrégation expliquée par la commune de résidence par rapport à la ségrégation expliquée par la concurrence entre les établissements.

SÉGRÉGATION SOCIALE INTER-ÉTABLISSEMENTS AU NIVEAU NATIONAL POUR CHAQUE CLASSE, MESURÉE POUR LA COHORTE 2007 PAR L'INDICE D'EXPOSITION NORMALISÉ



Source : Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015.

D. LA SÉGRÉGATION AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les récents développements de la recherche sur la ségrégation sociale à l'école ont donné une nouvelle place à l'étude d'un autre type de ségrégation – la ségrégation intra-établissement –, qui mesure les effets de « composition sociale » tenant à l'existence de plusieurs classes de profils différents dans un établissement.

L'introduction de cette dimension intra-établissement se fonde sur l'idée que le pouvoir de constitution des classes, détenu par le chef d'établissement, peut contrarier la mixité sociale en étant instrumentalisé pour divers motifs, tels que :

- le regroupement des élèves dans des classes de niveaux scolaires différents, ce qui tend à accroître la ségrégation sociale en raison du lien statistique entre réussite scolaire et origine sociale ;
- le regroupement des élèves dans des classes homogènes socialement pour répondre à l'inquiétude des parents qui pourraient scolariser leur enfant dans un autre établissement scolaire ;
- le regroupement dans des classes spécifiques des élèves ayant choisi certaines options linguistiques (classes bilingues, classes européennes, latin).

(1) La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements, rapport précité.

Son Thierry Ly et Arnaud Riegert illustrent cet aspect de la ségrégation en s'appuyant sur l'exemple fictif de deux collèges à deux classes de même taille, le premier accueillant 80 % de CSP+ et le second 20 % seulement de ces catégories favorisées. Ils imaginent alors une situation nouvelle, dans laquelle chacun des établissements accueillerait 50 % de CSP+, à la suite de l'adoption de mesures favorables à la mixité sociale. Mais c'est pour ajouter, aussitôt, que le fait que chaque collège accueille un public beaucoup plus hétérogène pourrait « *créer des tensions et une demande de différenciation des classes* », aboutissant « *dans un scénario pessimiste à deux collèges contenant chacun une classe à 80 % de CSP+ et une classe à 20 % de CSP+* » ⁽¹⁾.

Aussi la mesure de la ségrégation au sein même de l'établissement apparaît-elle comme fondamentale pour que la « mixité d'établissement » soit aussi une « mixité des classes de l'établissement », même si l'évolution méthodologique qui la rend possible n'est pas sans introduire une source supplémentaire de complexité dans la lecture et la compréhension des travaux de recherche. En effet, cette nouvelle approche élargit la notion de ségrégation précédemment employée, puisqu'une nouvelle composante, la « ségrégation intra-établissement », vient s'ajouter à la « ségrégation inter-établissements » pour former la « ségrégation totale ».

1. L'effet de la composition des classes sur la ségrégation sociale

Les calculs de Son Thierry Ly et d'Arnaud Riegert indiquent que la prise en compte de la ségrégation sociale intra-établissement ajoute entre 4 et 6 points de plus dans leurs mesures de ségrégation selon le niveau d'enseignement, c'est-à-dire que la ségrégation totale entre les classes est supérieure de 4 à 6 points à celle mesurée entre les établissements.

À titre d'illustration, en troisième, la ségrégation sociale entre établissements est de 17 % et la ségrégation entre les classes est de 5 points supplémentaires, soit un total de 22 %. Par conséquent, en moyenne, un élève CSP+ « *va compter une part d'élèves CSP+ dans son établissement supérieure de 17 points à celle connue par un élève non-CSP+ et une part d'élèves CSP+ dans sa classe supérieure de 22 points à celle connue par un élève non CSP+, soit 5 élèves sur une classe de 25* » ⁽¹⁾.

Les auteurs de l'étude en concluent que la composition des classes a un effet global relativement limité sur la ségrégation sociale, puisqu'elle ne représente que 20 % de la ségrégation totale.

La mesure de la ségrégation intra-établissement souffre d'une variabilité plus forte que les autres indices de ségrégation, en raison du nombre d'élèves constituant les classes, trop faible d'un point de vue statistique.

Son Thierry Ly et Arnaud Riegert ont donc développé une méthodologie spécifique leur permettant de distinguer, dans l'étude de la variation de l'indice de ségrégation intra-établissement dans les collèges, la part due au hasard statistique et celle qui traduit une volonté manifeste de la part du chef d'établissement de regrouper les élèves d'un certain profil social.

D'après leurs travaux, seul un quart des établissements étudiés présente un indice de ségrégation sociale intra-établissement dont la valeur dépasse ce qui pourrait être expliqué

(1) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité.

par le seul hasard. Les chercheurs considèrent donc que, dans ces collèges, il existe une intention, explicite ou implicite, de constituer des classes en favorisant les regroupements des élèves par catégories sociales.

2. La contribution de certaines options linguistiques à la ségrégation sociale intra-établissement

D'après l'étude des chercheurs Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, deux options linguistiques parmi celles proposées aux élèves de collège, l'option « bilangue », accessible en classe de 6^e, et l'option « latin », accessible en classe de 5^e, sont socialement « marquées », ces enseignements n'étant pas, de surcroît, également répartis dans les classes des établissements.

De manière détaillée, en ce qui concerne l'enseignement bilangue, force est de constater, d'abord, que celui-ci « sépare » assez souvent les élèves qui le choisissent des autres. En effet, s'il n'est pas fréquent que des classes soient majoritairement composées d'élèves bilangues – ainsi, seules 1 191 classes, soit 18 % de l'échantillon de collèges étudiés, contiennent plus de 80 % d'élèves bilangues⁽¹⁾ –, dans près de la moitié des établissements – 46 % de l'échantillon –, ces élèves sont répartis dans un nombre minimum de classes (une à deux).

Ensuite, comme l'écrivent les auteurs de l'étude, « *les classes bilangues sont des "bonnes classes"* » : la classe contenant le plus d'élèves CSP+ est dans 69 % des cas une classe bilangue.

Les mêmes travaux montrent que l'étude du latin paraît moins ségrégative.

L'option « latin » est en effet proposée dans un plus grand nombre d'établissements (93 % des collèges étudiés, contre 42 % pour l'option bilangue). En outre, les élèves étudiant le latin sont moins concentrés dans les mêmes classes que les élèves étudiant deux langues en 6^e : alors que seules 20 % des classes contiennent des élèves étudiant deux langues vivantes en 6^e, les élèves étudiant le latin en classe de 5^e sont répartis dans 57 % des classes. De même, seules 3 % des classes de 5^e comprennent plus de 80 % d'élèves latinistes, tandis que, parmi les collèges qui proposent le latin, seuls 19 % des établissements regroupent les latinistes dans le minimum de classes possible – soit une à deux. De plus, 24 % des établissements répartissent les latinistes dans toutes les classes.

Cependant, ces pratiques de « dissémination » des latinistes paraissent avoir peu d'impact, du point de vue de la mixité sociale, sur l'environnement de ces élèves : en effet, la classe de sixième accueillant le plus d'élèves CSP+ comprend, dans 80 % des cas, des élèves qui étudient le latin.

En conclusion, sans que leur rôle dans les processus de ségrégation intra-établissement puisse être mis sur le même plan (l'option bilangue étant en elle-même un facteur de regroupement des élèves plus important que l'option latiniste), les deux types d'enseignement sont choisis par des élèves qui bénéficient d'une manière favorable de la ségrégation entre les classes d'un même établissement.

(1) L'échantillon comprend 6 991 collèges. 2 941 de ces collèges (42 % de l'échantillon) proposent l'option bilangue. Deux-tiers des élèves concernés étudient l'anglais en première langue vivante et l'allemand en seconde langue.

E. LA SÉGRÉGATION SOCIALE ET LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE

1. Les élèves très favorisés bénéficient autant d'un « entre-soi scolaire » que d'un « entre-soi social »

La mesure de la ségrégation scolaire présente une difficulté particulière de définition. En effet, à l'inverse des catégories sociales qui font l'objet d'un référentiel national, les performances scolaires des élèves sont souvent difficiles à objectiver et à comparer, en dehors des résultats aux concours nationaux que sont le diplôme national du brevet et le baccalauréat.

Son Thierry Ly et Arnaud Riegert définissent ainsi les « bons élèves » d'une classe d'âge comme ceux qui ont passé le diplôme national du brevet dans la filière générale, sans avoir redoublé depuis leur entrée en sixième, et qui ont obtenu une note moyenne aux quatre épreuves finales (mathématiques, français, histoire-géographie, histoire de l'art) dans le premier quart de la distribution ⁽¹⁾.

En tenant compte de cet indicateur, les calculs de ces chercheurs aboutissent aux conclusions suivantes :

– pour les élèves « très favorisés », du point de vue de leur origine sociale ou de leurs résultats, la ségrégation scolaire leur est tout aussi favorable que la ségrégation sociale : en effet, tout comme un élève CSP+, un élève parmi les meilleurs est entouré, dans sa classe, de deux fois plus d'élèves d'un profil équivalent au sien que les autres élèves ;

– tout comme pour la ségrégation sociale, les écarts entre les établissements, du point de vue de la ségrégation scolaire, peuvent être extrêmes : 10 % des élèves de troisième comptent 6 % ou moins de « bons élèves » au sein de leur établissement et, à l'inverse, 5 % des élèves en comptent plus de 43 % et 1 % en comptent même plus de 58 % ;

– la structure de la ségrégation scolaire est cependant différente : ses dimensions inter et intra-établissements ont une contribution « *quasi-identique à la ségrégation totale, c'est-à-dire que les classes de niveau contribuent autant à la ségrégation scolaire que les disparités résidentielles* ». On rappellera qu'à l'inverse, la ségrégation sociale s'explique à 80 % par la seule ségrégation inter-établissements ;

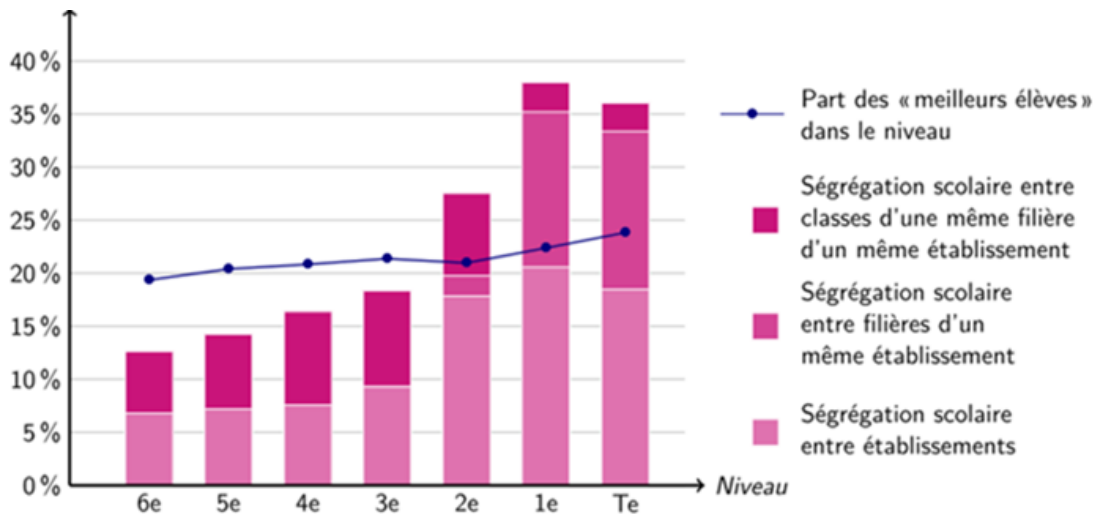
– par ailleurs, au niveau du collège, la ségrégation scolaire est moins prononcée que la ségrégation sociale. Pour la première, l'indice d'exposition normalisé varie de 7 à 9 %, contre 16 à 17 % pour la seconde. Ainsi, en moyenne, si les collégiens comptent 21 % de « bons élèves » parmi eux, les « bons élèves » en comptent 27 % dans leur établissement, alors que les élèves moyens ou en difficulté n'en comptent que 19 % dans leur établissement ;

– cependant, en cours de scolarité, le niveau total de ségrégation scolaire s'accroît, et de manière brutale, comme le montre le graphique ci-après : il double lors du passage des élèves du collège au lycée, en raison de « l'effet filière » et de la séparation de la majorité des élèves entre des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels, ces voies de formation étant très ségréguées. En première, le niveau de ségrégation scolaire devient même encore plus élevé et atteint 38 % ;

– enfin, les langues et les options jouent un rôle important en matière de ségrégation scolaire, puisque, dans les collèges, la classe accueillant le plus de « bons élèves » est, dans 78 % des cas, une classe bilingue et comprend, dans 87 % des cas, des latinistes.

(1) Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, rapport précité. La part des « bons élèves » dans une classe d'âge est comprise entre 19 et 24 %, selon le niveau scolaire atteint.

SÉGRÉGATION SCOLAIRE TOTALE AU NIVEAU NATIONAL POUR CHAQUE CLASSE, MESURÉE POUR LA COHORTE 2007

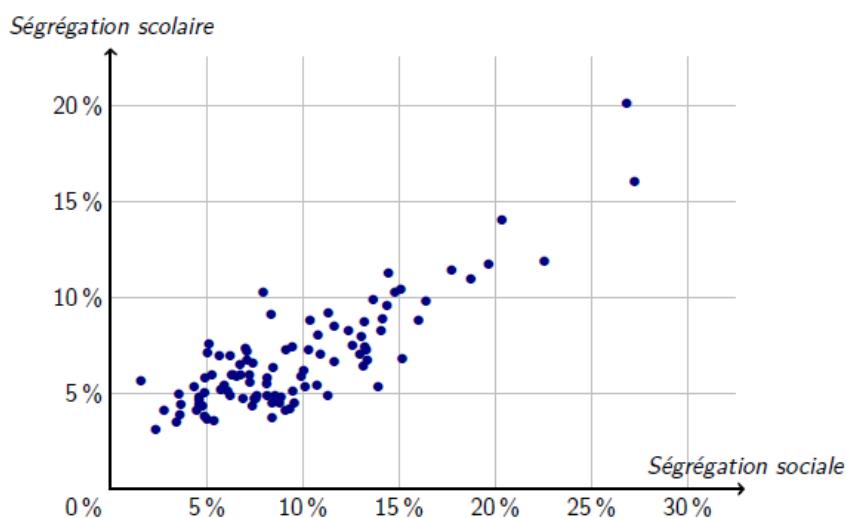


Source : Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015.

2. Ces deux formes de ségrégation sont corrélées

Les auteurs de cette étude soulignent par ailleurs la « forte corrélation » entre les niveaux de ségrégation sociale et de ségrégation scolaire de chaque département : comme le montre le graphique ci-dessous, sur lequel aucun point n'est clairement éloigné de la diagonale centrale, « les départements dans lesquels il existe une forte ségrégation sociale sont également ceux dans lesquels il existe une forte ségrégation scolaire », cette relation étroite « pouvant notamment s'expliquer par le lien qui existe entre les résultats scolaires et l'origine sociale ».

CORRÉLATION ENTRE LA SÉGRÉGATION SOCIALE ET LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE DANS CHAQUE DÉPARTEMENT AU NIVEAU TROISIÈME (ANNÉE 2010-2011)



Source : Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015.

ANNEXE N° 2 : LE BILAN DE LA RÉFORME DE LA CARTE SCOLAIRE DE 2007

I. LE CONTEXTE DE DÉPART

À la suite de l'élection présidentielle de 2007 et conformément aux options défendues pendant la campagne par le candidat élu, le gouvernement a engagé une réforme de la carte scolaire qui avait un double objectif selon la note du 4 juin 2007 du ministre de l'éducation nationale aux chefs d'établissement :

– d'une part, donner « *une nouvelle liberté aux familles* » et « *à terme* » leur donner « *le libre choix de l'établissement scolaire de leur enfant* » ;

– d'autre part, « *favoriser l'égalité des chances et améliorer sensiblement la diversité sociale dans les collèges et les lycées* ».

À cette fin, et comme première étape vers la disparition programmée de la carte scolaire, le ministre de l'éducation nationale a décidé d'assouplir dès la rentrée 2007 les conditions d'examen des demandes de scolarisation dans un établissement public autre que celui du secteur de rattachement.

Cette décision de principe s'accompagnait de la diffusion d'une liste hiérarchisée de critères visant à permettre le classement des demandes lorsque le nombre de ces vœux excède les capacités d'accueil des établissements demandés et à accorder les dérogations « *en tenant compte de l'ordre de priorité* » suivant :

- les élèves souffrant d'un handicap ;
- les boursiers au mérite ;
- les boursiers sociaux ;
- les élèves qui nécessitent une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement ;
- les élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier ;
- les fratries ;
- les élèves dont le domicile, en limite de secteur, est proche de l'établissement souhaité.

Ainsi que le soulignent les inspections générales de l'éducation nationale, dans un premier rapport d'évaluation présenté à l'automne 2007, la publication de la liste rendait publics, plus qu'elle ne les créait, des éléments pour l'examen et le classement des demandes de dérogation, de tels critères étant déjà utilisés par les inspecteurs d'académie (futurs DASEN) pour motiver leur décision. Selon les inspections générales, la « *principale innovation* » de la réforme réside dans la priorité nouvelle donnée aux élèves boursiers, qui traduit l'objectif de mixité sociale affichée par le gouvernement ⁽¹⁾.

(1) Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Les nouvelles dispositions de la carte scolaire, rapport n° 2007-094, novembre 2007, p. 4.

À la suite de ce rapport, les orientations de la réforme se sont trouvées confirmées par la circulaire de préparation de rentrée scolaire n° 2008-042 du 4 avril 2008, dans laquelle la liste des critères n'est modifiée que de façon marginale. La nouvelle instruction ministérielle précise toutefois que « *dans tous les cas* » les élèves handicapés bénéficient d'une « *priorité absolue* ».

L'assouplissement de la carte scolaire engagé par la réforme de 2007 est donc avant tout un mouvement – impulsé par l'échelon central – d'amplification des dérogations, qui ont toujours été admises, au principe de scolarisation dans l'établissement de secteur.

La mise en œuvre de cette politique a d'ailleurs été facilitée par la démographie scolaire, qui était alors favorable et se traduisait par une situation de sous-effectif dans un grand nombre d'établissements où « *de très nombreuses places sont disponibles, surtout au collège* »⁽¹⁾. Les chercheurs Julien Grenet et Gabrielle Fack relèvent, à cet égard, que la décennie 2000 est marquée par une évolution des effectifs à l'entrée en sixième connaissant une baisse significative entre 2000 et 2005 avant de rebondir à partir de 2006, reflétant en cela l'évolution du nombre de naissances entre 1989 et 1999⁽²⁾.

II. LE BILAN QUANTITATIF DES MESURES D'ASSOUPPLISSEMENT DE 2007

La mise en application des directives ministérielles par les autorités académiques fait l'objet d'un suivi régulier par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale (DGESCO), ainsi que par les deux inspections générales de ce ministère qui ont été missionnées sur le bilan des mesures d'assouplissement à deux reprises, en 2007 et 2013.

Ce suivi statistique présente toutefois comme principale lacune une méconnaissance du nombre et de la nature des dérogations accordées par les services académiques avant la réforme de 2007, ces chiffres n'étant pas alors « centralisés » par la DGESCO⁽³⁾.

A. DES DEMANDES DE DÉROGATION QUI CONCERNENT SEULEMENT 10 % DES ÉLÈVES ET QUI ONT AUGMENTÉ DE MANIÈRE LIMITÉE

Le taux de demandes de dérogation est égal au nombre de familles engagées dans un processus de dérogation, rapporté au nombre d'élèves éligibles à cette procédure.

Les chiffres communiqués par la DGESCO aux rapporteurs indiquent, à cet égard, que 51 000 élèves ont demandé en 2013 une dérogation lors de leur entrée au collège, soit 9,8 % des élèves scolarisés en classe de sixième, tandis que 34 300 élèves ont demandé une dérogation en entrant au lycée, soit 10,8 % des élèves scolarisés en classe de seconde.

(1) Rapport n° 2007-094 précité, page 3. Les inspections générales précisent que « ce constat global souffre cependant d'exceptions notables : certains départements du pourtour méditerranéen, les zones périurbaines de certaines agglomérations, enfin certains collèges ou lycées bénéficiant d'une forte attractivité échappent à cette règle générale ».

(2) Julien Grenet et Gabrielle Fack, Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire, *École d'économie de Paris*, janvier 2012, pp. 70 et 71.

(3) Julien Grenet et Gabrielle Fack estiment toutefois à 6 % le taux de demandes en 2006.

Par ailleurs, le nombre de demandes de dérogation a crû régulièrement entre 2008 et 2012 à l'entrée au collège – de 61 500 à 68 600 – et à l'entrée au lycée – de 35 400 à 47 000 –, la rentrée 2013 enregistrant cependant, pour la classe de seconde, un niveau nettement plus bas que les années précédentes ⁽¹⁾.

ÉVOLUTION AU NIVEAU NATIONAL DU NOMBRE ET DU TAUX DE DEMANDES DE DÉROGATION À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ET EN SECONDE ENTRE 2008 ET 2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Nombre d'élèves entrés en sixième ayant demandé une dérogation <u>comptabilisés par l'enquête</u> (sans redressement relatif aux non-répondants)	61 746	67 126	66 978	67 094	68 670	51 152
Taux de demandes de dérogation	9,90 %	10,49 %	10,70 %	10,98 %	10,77 %	9,80 %
Nombre d'élèves entrés en seconde ayant demandé une dérogation <u>comptabilisés par l'enquête</u> (sans redressement relatif aux non-répondants)	35 429	38 563	49 605	47 633	47 821	34 355
Taux de demandes de dérogation	9,56 %	10,32 %	13,37 %	14,28 %	12,78 %	10,83 %

Source : DGESCO.

De fait, seule l'entrée en seconde a connu, à partir de 2008 et pendant quelques années, une augmentation relativement soutenue – de plus de quatre points – du taux de demandes, mais celle-ci paraît « conjoncturelle » : la DGESCO, dans les réponses qu'elle a fournies aux rapporteurs, indique que cette hausse « *coïncide avec l'instauration d'enseignements d'exploration en classe de seconde* », c'est-à-dire avec la mise en œuvre de la réforme du lycée de 2009. Le choix de ces enseignements a pu en effet favoriser l'apparition d'un nouveau type de demandes de dérogation, qui ciblaient les établissements ayant rapidement proposé ces nouvelles « options ».

L'augmentation constatée à ce niveau d'enseignement n'aura donc que peu duré, puisque le taux de demandes de dérogation, après avoir atteint 14,28 % en 2011, a baissé deux années de suite, pour s'établir à 10,8 % à la rentrée 2013.

La demande des familles en faveur des inscriptions « hors secteur » reste donc, dans le second degré public, « *globalement limitée* », comme l'ont relevé, en 2013, les inspections générales de l'éducation nationale ⁽²⁾. Celles-ci ont toutefois constaté, lors de leur enquête de terrain, de fortes variations départementales du taux de demandes de dérogation, les pratiques antérieures à la réforme de 2007 expliquant pour partie ces divergences : « *si Paris apparaît toujours comme un cas particulier avec plus de 25 % de demandes de dérogation sur la période étudiée, d'autres départements ont des taux supérieurs à la moyenne nationale (autour de 11 %). Ce ne sont pas toujours des*

(1) Interrogée sur les raisons de cette forte baisse des demandes de dérogation entre 2012 et 2013, la DGESCO a répondu que les chiffres indiqués en valeur absolue sont obtenus par voie d'enquête et qu'ils sont, dès lors, « fortement corrélés au nombre de départements répondants ». Ainsi, 98 départements avaient répondu à l'enquête pour la rentrée 2012 et 83 à la rentrée 2013. Elle précise par ailleurs que les départements répondants n'étant pas les mêmes d'une année sur l'autre, ses services ne disposent pas d'une série statistique continue pour chaque département et qu'en conséquence, « l'analyse des variations par département et les comparaisons entre départements ne sont pas réalisables ».

(2) Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport n° 2013-037, juin 2013, p. 9.

départements urbains, comme on pourrait a priori le penser, puisque des départements plus ruraux comme le Lot-et-Garonne, la Haute-Vienne ou l'Orne ont eux aussi des taux supérieurs à 10 % » ⁽¹⁾.

B. UN TAUX DE SATISFACTION DES DEMANDES EN BERNE

L'évolution des dérogations accordées est appréciée par la DGESCO au travers du taux de satisfaction des demandes, qui représente le rapport entre le nombre de demandes de dérogation présentées et le nombre de dérogations accordées.

Au niveau national, le taux de satisfaction a connu une relative dégradation sur la période étudiée, tant au niveau des entrées en classe de sixième qu'à celui des entrées en classe de seconde, passant de 78,5 % en 2008 à 71,6 % en 2013 pour le collège et de 75,5 % à 53,8 % pour le lycée.

Dans son commentaire des chiffres communiqués aux rapporteurs, la DGESCO émet l'hypothèse que cette évolution négative trouve son origine dans la saturation des capacités d'accueil des établissements demandés.

Comme le montre le tableau ci-après, ce phénomène a fait sentir ses effets dès la mise en place de la réforme pour ce qui est des entrées au collège, dans lequel le nombre de dérogations a atteint, en 2008 déjà, un niveau proche du plafond de 2009 (49 500 dérogations), tandis que pour les entrées au lycée, le plafond n'a été atteint qu'en 2010, avec 31 800 dérogations accordées.

ÉVOLUTION AU NIVEAU NATIONAL DU NOMBRE ET DU TAUX DE SATISFACTION À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ET EN SECONDE ENTRE 2008 ET 2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taux de satisfaction pour les élèves de sixième	78,53 %	73,74 %	70,34 %	67,06 %	69,58 %	71,61 %
Nombre de dérogations accordées aux élèves de sixième	48 489	49 499	47 112	44 993	47 781	36 630
Taux de satisfaction pour les élèves de seconde	75,50 %	66,03 %	64,03 %	58,14 %	58,38 %	53,81 %
Nombre de dérogations accordées aux élèves de seconde	26 749	25 463	31 762	27 694	27 918	18 486

Source : DGESCO.

(1) Rapport n° 2013-037 précité, p. 11. Les inspecteurs généraux citent l'exemple de la Haute-Vienne, où les demandes sont historiquement élevées, du fait notamment de l'absence de carte scolaire du premier degré dans l'agglomération de Limoges : « Les parents inscrivant leurs enfants dans l'école la plus proche de leur lieu de travail, ils demandent souvent, au passage en sixième, des inscriptions dans le collège proche de ce lieu de travail, ce qui de fait correspond à une dérogation par rapport à leur collège de secteur. Inversement, les taux de demandes restent faibles dans les départements bretons, ce qui peut se corrélérer à l'importance de l'enseignement privé, qui constitue une alternative "naturelle" aux demandes de dérogation ».

C. DES MOTIFS DE DÉROGATIONS QUI NE COUVRENT PAS L'ENSEMBLE DE LA DEMANDE

L'un des points centraux de la réforme est l'introduction d'une liste hiérarchisée de motifs bénéficiant d'une priorité par rapport aux autres demandes. Aussi est-il possible, grâce aux données communiquées par la DGESCO, d'analyser le poids respectif des motifs invoqués et le sort qui leur est réservé.

1. Les motifs de dérogation invoqués sont marqués par une très grande diversité

Les statistiques tenues par le ministère depuis 2008 sur les demandes et leur motivation et l'analyse des graphiques établis par la DGESCO à la demande des rapporteurs et reproduits ci-après conduisent à formuler trois constats.

1° Parmi les motifs prioritaires, ceux qui bénéficient du plus haut degré de priorité (les demandes présentées par les élèves handicapés ou nécessitant une prise en charge médicale adaptée) ne concernent qu'une fraction très faible des dérogations, de l'ordre de 5 % du total. Ces demandes sont toutefois assurées d'obtenir une issue favorable avec des taux de satisfaction, la plupart du temps, supérieurs à 90 %.

2° Parmi les autres motifs prioritaires, on observe une répartition équilibrée des demandes entre les différentes justifications invoquées pour l'entrée au collège, mais une répartition un peu plus fluctuante pour l'entrée au lycée. Ainsi, trois motifs prioritaires (les parcours scolaires particuliers, le rapprochement de fratrie et les élèves en limite de secteur) comptent chacun autour de 20 % des demandes en classe de sixième, soit entre 12 500 et 15 000 demandes de dérogation annuelles. Par ailleurs, si les demandes relatives aux fratries et aux limites de secteur sont demeurées stables d'une année sur l'autre, les demandes motivées par la poursuite d'un parcours scolaire particulier ont augmenté au collège de 60 % entre 2009 et 2012, tandis qu'elles ont baissé de manière continue sur la même période au lycée, passant du premier au troisième rang des motifs.

3° Un grand nombre de demandes de dérogation présentées par les familles demeurent fondées sur des motifs non prioritaires, communément appelés « autres ». Les motifs de cette catégorie étaient 40 % des demandes pour le collège en 2009 et encore 30 % en 2013. À l'entrée au lycée, les motifs non prioritaires rassemblent plus de 40 % des demandes depuis 2010 – voire 46 % des demandes à la rentrée 2013. Ainsi, tant à l'entrée en sixième qu'en seconde, le motif « autre » est le plus souvent invoqué pour demander une dérogation à la carte scolaire.

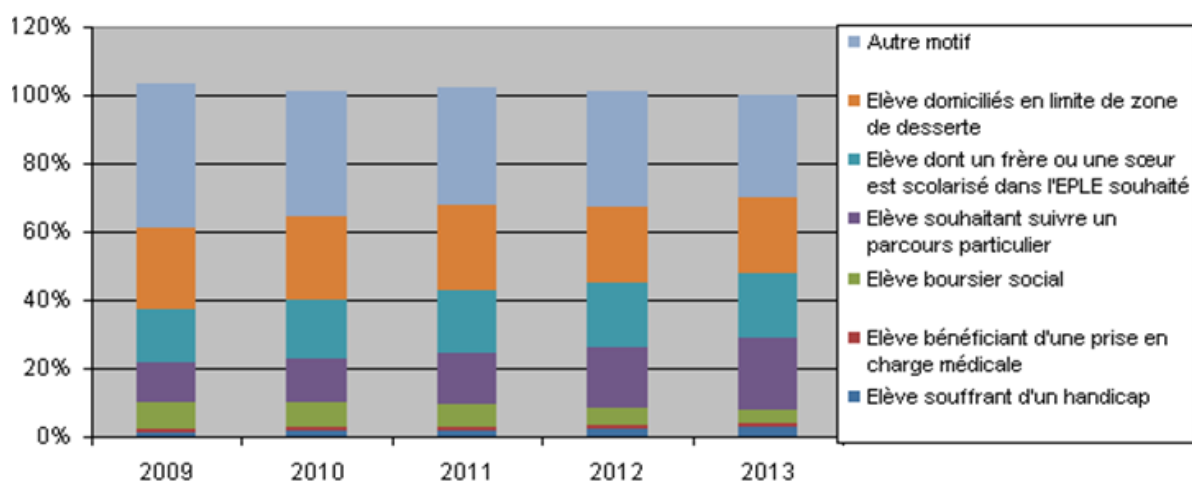
Pour expliquer ce fait, il convient tout d'abord de remarquer qu'une majorité des élèves ne peut introduire une demande de dérogation qu'au titre du critère prioritaire du parcours particulier ou d'un motif « autre », non prioritaire (choix d'une langue rare, par exemple). En effet, à l'exception des parcours scolaires particuliers, les critères prioritaires ne peuvent être invoqués que par une fraction seulement de la population scolaire, aux effectifs limités, que ce soient les élèves handicapés, les élèves malades, les élèves boursiers, les élèves ayant un frère ou une sœur scolarisé dans un autre établissement, ainsi que les élèves résidant en limite de secteur scolaire ⁽¹⁾.

(1) La population éligible la plus nombreuse est probablement celle des élèves boursiers sociaux qui représentent 21 % des élèves scolarisés dans le premier cycle du secondaire.

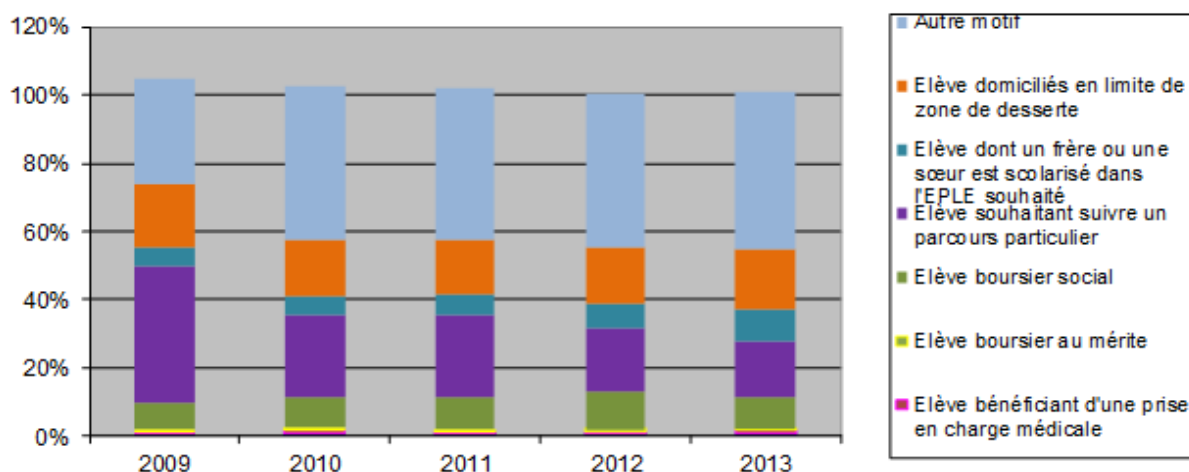
De plus, ainsi que l'ont souligné les inspections générales de l'éducation nationale en 2013, les motifs non prioritaires invoqués reflètent, en partie, la diversité des situations de vie. Les inspecteurs généraux ont ainsi relevé la grande variété des justifications avancées : éléments de commodité de vie, comme le choix d'un collège situé sur le trajet conduisant au lieu de travail de l'un des parents, mais aussi motivations « *tournées vers l'environnement social auquel tel collègue est supposé donner accès ou non* » ⁽¹⁾.

La DGESCO a indiqué que les demandes formulées sur la base du critère « autre » sont justifiées par trois grands types de considérations : les « *convenances personnelles* » (transports, contraintes professionnelles, organisation familiale, internat, etc.), les « *choix pédagogiques* » (langues, sections sportives, activités périscolaires, etc.), les « *situations particulières* » (problème dans l'établissement d'origine, situation sociale, mesure d'éloignement, etc.).

DEMANDES DE DÉROGATION RECENSÉES PAR MOTIF (EN %) AU NIVEAU NATIONAL ENTRE 2009 ET 2013 À L'ENTRÉE EN SIXIÈME



DEMANDES DE DÉROGATION RECENSÉES PAR MOTIF (EN %) AU NIVEAU NATIONAL ENTRE 2009 ET 2013 À L'ENTRÉE EN SECONDE



Source : DGESCO. Nota : une demande de dérogation pouvant être effectuée sur la base de plusieurs motifs, le cumul des pourcentages de demandes de dérogation par motif retracés dans les deux figures ci-dessus excède 100 % des demandes formulées.

(1) Rapport n° 2013-037 précité, p. 15. Les inspecteurs généraux regrettent à cet égard que « la carte scolaire fondée sur les adresses postales corresponde à une vision de la vie qui ne prend pas en compte la mobilité normale et quotidienne de la famille ou les nécessités de garde en dehors des heures de cours ».

2. Les taux de satisfaction pour chaque critère connaissent des évolutions erratiques à l'exception des demandes motivées par un handicap ou une maladie

Comme le montrent les tableaux ci-après, sur la période 2009-2013, tant à l'entrée au collège qu'au lycée, les demandes de dérogation accordées en priorité sont celles qui émanent des élèves en situation de handicap ou nécessitant une prise en charge médicale importante. Le taux de satisfaction de ces deux critères a d'ailleurs progressé rapidement et dépasse désormais les 90 %.

Un second élément de continuité est que les demandes formulées par les élèves domiciliés en limite de zone de desserte ou formulées sur la base du motif « autre » enregistrent les taux de satisfaction les plus bas et sont orientées à la baisse.

En revanche, les taux de satisfaction des autres critères évoluent de manière discontinue, parfois d'une année sur l'autre.

On observera toutefois qu'à l'entrée en sixième, le taux de satisfaction des demandes formulées sur la base du motif « boursier social » a connu une baisse constante entre 2009 et 2012. Il a cependant connu une hausse significative à la rentrée 2013, tout en étant inférieur au taux de satisfaction des demandes motivées par un « parcours particulier ».

L'entrée en seconde est caractérisée par un taux de satisfaction des demandes de dérogation formulées par les boursiers sociaux relativement stable sur la période. À l'inverse, les demandes de dérogation pour « parcours particulier », qui bénéficiaient d'un taux de satisfaction élevé en 2009, se situaient parmi les demandes les moins satisfaites en 2013.

TAUX DE SATISFACTION PAR MOTIF AU NIVEAU NATIONAL ENTRE 2009 ET 2013 À L'ENTRÉE EN SIXIÈME

	2009	2010	2011	2012	2013
Élève souffrant d'un handicap	92 %	92 %	87 %	94 %	97 %
Élève bénéficiant d'une prise en charge médicale	81 %	91 %	76 %	87 %	93 %
Élève boursier social	86 %	81 %	77 %	71 %	81 %
Élève qui doit suivre un parcours scolaire particulier	78 %	75 %	76 %	80 %	82 %
Élève dont un frère ou une sœur est scolarisé dans l'EPLÉ souhaité	88 %	84 %	82 %	82 %	86 %
Élève dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'EPLÉ souhaité	72 %	65 %	58 %	63 %	67 %
Autre motif	61 %	61 %	55 %	59 %	55 %

Source : DGESCO.

**TAUX DE SATISFACTION PAR MOTIF AU NIVEAU NATIONAL ENTRE 2009 ET 2013
À L'ENTRÉE EN SECONDE**

	2009	2010	2011	2012	2013
Élève souffrant d'un handicap	90 %	84 %	91 %	78 %	86 %
Élève bénéficiant d'une prise en charge médicale	85 %	83 %	80 %	86 %	83 %
Élève boursier social	74 %	79 %	73 %	71 %	72 %
Élève qui doit suivre un parcours scolaire particulier	76 %	67 %	54 %	68 %	56 %
Élève dont un frère ou une sœur est scolarisé dans l'EPLÉ souhaité	63 %	71 %	65 %	63 %	57 %
Élève dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'EPLÉ souhaité	58 %	62 %	59 %	56 %	48 %
Autre motif	52 %	55 %	53 %	53 %	49 %

Source : DGESCO.

3. L'examen des taux de demande selon les motifs révèle l'échec de la réforme en faveur des élèves boursiers

La répartition des demandes en fonction des motifs communiquée aux rapporteurs a fait apparaître une utilisation clairement marginale des nouvelles possibilités de dérogation par les élèves boursiers, alors même que ceux-ci figurent parmi les publics prioritaires de la réforme.

● *La situation des boursiers à l'entrée en sixième*

La DGESCO souligne qu'entre 2009 et 2013, parmi les demandes de dérogation recensées par motif, la part de celles formulées sur la base du critère « boursier social », qui a toujours été faible, a connu une baisse sensible à l'entrée en sixième (de 7,9 % à 4,3 %) ⁽¹⁾. Ainsi, selon le ministère de l'éducation nationale, compte tenu de la part des élèves boursiers au collège, les « *élèves susceptibles d'être boursiers sociaux au moment de la demande de dérogation se saisissent en proportion beaucoup moins de la possibilité de formuler une dérogation à la carte scolaire que les élèves "non-boursiers"* ».

De même, depuis 2008, la part des demandes de dérogation à l'entrée au collège formulées sur la base du motif « boursier social » diminue de manière continue. Ainsi, à la rentrée 2013, seules 1,5 % des familles ayant formulé une demande de dérogation pour scolariser à l'entrée en classe de sixième leur enfant dans un établissement autre que celui de leur secteur l'ont fait sur la base de ce motif, contre 2,6 % en 2008.

Le constat est identique s'agissant du taux de demandes de dérogation des élèves relevant de l'éducation prioritaire au motif qu'ils sont boursiers à l'entrée en sixième, qui passe ainsi de 3,2 % à 1,8 %.

La procédure de dérogation pour les élèves boursiers est en outre caractérisée par une baisse marquée du taux de satisfaction des demandes entre 2008 et 2012, qui est passé de 91,5 % à 71,3 %, bien que ces élèves constituent une priorité ministérielle. Même si ce taux a rebondi à 81 % en 2013, il est inférieur au taux de satisfaction des demandes pour

(1) Cf. le premier graphique du 1 du II. C de la présente annexe.

rapprochement de fratries depuis 2009 et aux demandes justifiées par des parcours scolaires particuliers depuis 2012 (Cf. les tableaux *supra*).

Pour les élèves boursiers en éducation prioritaire, le taux de satisfaction de leurs demandes a lui aussi baissé entre 2008 et 2012, de 90,6 % à 57,8 %, avant de progresser notablement à la rentrée 2013 pour s'établir à 74,2 %.

**PART DES DEMANDES DE DÉROGATION ET TAUX DE SATISFACTION DES ÉLÈVES
AU MOTIF QU'ILS SONT BOURSIERS À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ENTRE 2008 ET 2013**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taux de demandes de dérogation des élèves au motif qu'ils sont boursiers	2,6 %	2,9 %	2,8 %	2,5 %	1,9 %	1,5 %
<i>Taux de demandes de dérogation des élèves non-boursiers</i>	12,8 %	13,5 %	13,8 %	14,3 %	14,3 %	13,1 %
Taux de satisfaction pour le motif « élèves boursiers »	91,5 %	85,8 %	80,7 %	77,1 %	71,3 %	80,7 %
<i>Taux de satisfaction des élèves non-boursiers</i>	77,5 %	72,7 %	69,5 %	66,4 %	69,5 %	71,2 %

**PART DES DEMANDES DE DÉROGATION ET TAUX DE SATISFACTION DES ÉLÈVES
AU MOTIF QU'ILS SONT BOURSIERS À L'ENTRÉE EN SIXIÈME EN ÉDUCATION
PRIORITAIRE ENTRE 2008 ET 2013**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taux de demandes de dérogation des élèves au motif qu'ils sont boursiers	3,2 %	3,8 %	4,2 %	2,5 %	2,0 %	1,8 %
<i>Taux de demandes de dérogation des élèves non-boursiers</i>	23,1 %	23,5 %	23,8 %	21,3 %	22,6 %	20,7 %
Taux de satisfaction pour le motif « élèves boursiers »	90,6 %	87,4 %	77,0 %	81,4 %	57,8 %	74,2 %
<i>Taux de satisfaction des élèves non-boursiers</i>	73,2 %	69,5 %	68,3 %	67,7 %	62,1 %	63,1 %

Source : DGESCO.

● *La situation des boursiers à l'entrée en seconde*

Depuis 2008, la part des demandes de dérogation à l'entrée en seconde formulées sur la base du motif « boursier social » oscille entre 5 et 6 %. Ainsi, à la rentrée 2013, 5,13 % des familles ayant formulé une demande de dérogation pour scolariser leur enfant en classe de seconde dans un établissement autre que celui de leur secteur l'ont fait sur la base de ce motif.

Par ailleurs, à ce niveau d'enseignement, les demandes formulées sur la base du motif « élève boursier social » ont été mieux prises en compte par les services déconcentrés que l'ensemble des demandes, tous motifs confondus. En effet, depuis 2008, le taux de satisfaction fluctue autour des 75 %.

**PART DES DEMANDES DE DÉROGATION ET TAUX DE SATISFACTION DES ÉLÈVES
BOURSIERS À L'ENTRÉE EN SECONDE ENTRE 2008 ET 2013**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taux de demandes de dérogation des élèves boursiers	6,0%	4,3%	6,0%	6,8%	6,9%	5,1%
<i>Taux de demandes de dérogation des élèves non-boursiers</i>	10,4%	11,8%	15,2%	16,1%	14,2%	12,2%
Taux de satisfaction des élèves boursiers	90,4%	74,5%	78,9%	73,4%	71,3%	72,4%
<i>Taux de satisfaction des élèves non-boursiers</i>	73,4%	65,3%	62,6%	56,6%	56,8%	51,9%

Source : DGESCO.

● *Les éléments d'explication*

Plusieurs explications, d'ordre technique ou sociologique, ont été avancées pour expliquer ce double phénomène de demande peu dynamique et, en même temps, moins bien satisfaite en ce qui concerne l'entrée au collège. Il a été notamment souligné que la procédure de demande de bourse se déroule après la rentrée en classe de sixième, ce qui ne facilite pas la demande de dérogation. Mais l'influence de ce facteur, qui peut être « bloquant » pour les dérogations visant les collèges, ne doit pas être surévaluée, dans la mesure où le taux de demandes demeure très faible parmi les élèves boursiers lors de l'entrée au lycée où il ne joue pas.

S'interrogeant sur les causes de ce décalage avec l'objectif ministériel, les inspecteurs généraux de l'éducation nationale ont souligné, dans leur rapport de 2013, que, d'une part, les familles d'élèves boursiers sont celles pour lesquelles la mobilité dans l'espace urbain ou rural pose le plus de problèmes et que, d'autre part, elles sont « *les moins informées ou les moins capables de s'approprier l'acte administratif qu'est une demande de dérogation* »⁽¹⁾.

De surcroît, plusieurs « revirements » de politique académique ont été signalés aux inspecteurs généraux, à l'origine favorables à la mobilité des élèves boursiers dans tous les établissements scolaires, y compris les plus « défavorisés », puis restreignant cette mobilité pour ne pas menacer, par des départs trop nombreux, le fonctionnement des établissements les plus en difficulté. Ainsi, les inspecteurs généraux donnent l'exemple de deux départements visités, le Rhône et le Finistère, où le taux de satisfaction des élèves boursiers a chuté de 64 à 18 % pour le premier département, tandis qu'il s'est maintenu à 100 % dans le second.

Cette diversité des politiques académiques est également soulignée par les chercheurs Marco Oberti et Edmond Préteceille dans leurs observations sur la Seine-Saint-Denis et les Hauts-de-Seine, des territoires urbanisés dans lesquels les mesures d'assouplissement ont peu profité aux élèves des quartiers populaires. Ainsi, dans ces deux départements, le critère boursier – qui ne représentait que 4 à 5 % des demandes entre 2008 et 2011 – apparaissait comme « *résiduel* », tandis que le taux de satisfaction était de l'ordre de 50 % dans le premier et de 40 % dans le second : « *autrement dit, alors que ce critère était clairement annoncé comme prioritaire, des parents d'enfants rentrant dans cette catégorie ont une chance sur deux ou moins d'obtenir satisfaction* »⁽²⁾.

(1) Rapport n° 2013-037 précité, p. 37.

(2) Marco Oberti et Edmond Préteceille, « *Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis* », Éducation & formations n° 83, juin 2013, p. 60.

Les inspections générales de l'éducation nationale regrettent ainsi que l'accès des boursiers à des collèges plus attractifs demeure variable sur le territoire et « *que leurs demandes ne sont pas apparues à l'institution comme une priorité absolue alors même qu'elles représentaient l'un des principaux (si ce n'est le seul) moyens de viser un meilleur équilibre social dans les établissements accueillant des élèves dérogataires* »⁽¹⁾.

III. LES ÉLÉMENTS D'UN BILAN QUALITATIF

L'impact de la réforme sur les établissements scolaires, au regard des effectifs scolarisés et de leur composition sociale, constitue le premier élément de bilan qualitatif de l'assouplissement de la carte scolaire, en raison de l'objectif d'amélioration de la mixité affiché par la réforme. Or, du fait de l'indisponibilité de données centralisées sur les variations d'effectifs des établissements liées aux dérogations et sur les profils sociaux des élèves demandeurs, les principales évaluations proviennent d'études locales ou d'estimations statistiques. Celles-ci sont toutefois convergentes et s'accordent pour mettre en évidence le fossé qui se creuse entre les établissements défavorisés et favorisés.

A. AU NIVEAU NATIONAL, UN IMPACT SUR LA COMPOSITION SOCIALE DE L'ENSEMBLE DES COLLÈGES QUI PARAÎT TÊNU

Au niveau national, les travaux des économistes Julien Grenet et Gabrielle Fack montrent qu'il n'est pas possible de faire ressortir, dans le cadre d'un traitement statistique global, l'impact de l'assouplissement sur les populations d'élèves scolarisés en collège, notamment en raison de l'importance des variations démographiques annuelles. Ainsi, un an avant la réforme, 10 % des collèges enregistraient une perte d'effectifs supérieure à 17 % en classe de sixième, tandis que, dans le même temps, 10 % des établissements accueillait 23 % ou plus d'élèves supplémentaires. En outre, le nombre de dérogations accordées est resté « *trop faible pour avoir eu des effets détectables à l'échelle nationale sur la répartition des effectifs et la composition des établissements scolaires à l'entrée en sixième et en seconde* »⁽²⁾.

De leur côté, les statisticiens de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, en utilisant d'autres méthodes de calcul, font état d'une « *quasi-stagnation* » de l'hétérogénéité du profil social de l'ensemble des collèges, publics et privés, entre 2004 et 2011.

Ce constat recouvre en réalité deux phénomènes :

– d'une part, une « *très légère tendance à la réduction des écarts* » entre collèges publics sur le plan de leur profil social, l'écart entre déciles extrêmes étant passé de 47,8 points en 2004 à 44,9 points en 2011 ;

– d'autre part, un « *certain embourgeoisement* » de la population entrant dans l'enseignement privé – dans ce secteur, la part des élèves défavorisés parmi les entrants en sixième est passée de 24 % en 2004 à 20 % en 2011 – et un « *écart grandissant* » entre secteur privé et secteur public⁽³⁾.

(1) Rapport n° 2013-037 précité, p. 38.

(2) Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire précité, p. 167.

(3) Michèle Thauvel-Richard et Fabrice Murat, « *Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007* », Éducation & formations n° 83, juin 2013, p. 19.

B. UNE POLARISATION OU UNE STRATIFICATION ACCRUE DE LA HIÉRARCHIE LOCALE DES COLLÈGES

La vision nationale ou macroéconomique ne correspond pas au vécu de la réforme par les acteurs de terrain, ainsi qu'ont tenu à en rendre compte plusieurs chercheurs et les inspections générales de l'éducation nationale dans leurs deux rapports d'évaluation.

1. Le recrutement de certains établissements a nettement évolué vers le bas ou vers le haut

Les chercheurs Marco Oberti, Edmond Préteceille et Clément Rivière ont réalisé pour le compte du Défenseur des droits et du ministère de l'éducation nationale, en 2012, une étude approfondie des collèges de l'aire urbaine de Paris⁽¹⁾ reposant sur une typologie des établissements selon leur profil social qui aboutit à une échelle hiérarchisée en sept catégories⁽²⁾.

Ces travaux, qui ont été synthétisés dans un article paru dans la revue *Éducation & formations* publiée par le ministère de l'éducation nationale, incluent une analyse des flux d'élèves dans deux départements, les Hauts-de-Seine et la Seine-Saint-Denis, parmi les sept catégories de collège. Ils font état, sur la période 2007-2011, d'une accentuation du recrutement « populaire ou immigré » de certains collèges, tandis que d'autres, en particulier ceux du secteur privé, se sont « embourgeoisés ».

À titre d'illustration, un collège public de Rueil-Malmaison, situé près d'une cité stigmatisée, qui a le solde des arrivées et des départs de bénéficiaires de dérogations le plus négatif de la commune, rejoint la catégorie des collèges « populaires-immigrés » alors qu'il était auparavant de profil « moyen-mélangé ». De même, un collège de Nanterre, déjà très stigmatisé, a vu sa part d'élèves défavorisés augmenter de 46 à 70 %. Inversement, le collège le plus demandé à Puteaux a vu son profil passer d'un type « populaire » au profil « moyen-supérieur »⁽³⁾.

Dans le même temps, les trajectoires des flux dérogatoires sont moins stéréotypées que prévu. Nombreuses sont en effet les demandes qui visent des collèges de statut proche ou inférieur à celui de l'établissement du secteur, ce qui peut s'expliquer par des considérations de proximité ou de commodité de vie ou, dans le cas du département de Seine-Saint-Denis, par l'existence d'une hiérarchie sociale des collèges réduite.

À titre d'illustration, dans les Hauts-de-Seine, 2 270 dérogations ont été accordées en 2009, au bénéfice de 17 % des élèves de sixième du département, ce qui représente un taux de dérogation double du taux national : 60 % des dérogations concernent un collège d'arrivée d'un profil social supérieur au collège de départ, 28 % concernent un collège d'arrivée du même profil et 12 % concernent un collège d'arrivée de niveau inférieur. Dans le département de Seine-Saint-Denis, où le taux de dérogation se rapproche de la moyenne nationale (11 % contre 8 % au niveau national), la répartition des flux d'élèves bénéficie

(1) Qui couvre totalement ou partiellement onze départements.

(2) Marco Oberti, Edmond Préteceille et Clément Rivière, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne, rapport de recherche réalisée par la HALDE-Défenseur des droits et la DEPP, janvier 2012, pp. 111 et 112.

(3) « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », article précité, pp. 66 et 68.

pour seulement 20 % à des collèges de niveau supérieur, pour 36 % à des collèges de même profil social et pour 42 % à des collèges de profil inférieur ⁽¹⁾.

Pour les chercheurs, ces observations mettent en évidence des « chaînes d'interdépendance finement hiérarchisées qui ne se réduisent ni à la recherche de "l'excellence scolaire", ni à l'évitement pur et simple des collèges très populaires ». Ainsi, les parents des collèges les plus stigmatisés ne visent pas nécessairement un collège d'un type nettement supérieur, mais plutôt un autre collège de proximité, souvent d'un profil très proche, mais jugé plus attractif, en se fondant sur la perception de « petites différences ».

Mais, au final, si les déplacements de flux sont de « faible amplitude », ceux-ci – et c'est là l'une des conclusions essentielles des travaux de ces chercheurs – « produisent une translation d'ensemble, qui appauvrit le vivier d'élèves issus des classes moyennes ou supérieures dans les collèges des types les plus populaires, et permet à l'autre extrême aux collèges les plus favorisés de renforcer leur sélectivité sociale et scolaire » ⁽²⁾.

Une autre enquête, réalisée par Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi et Brigitte Montfroy et portant sur les collèges publics et privés dans les aires urbaines de plus de 20 000 habitants, classés selon cinq strates sociales qui s'échelonnent entre deux extrêmes – « très défavorisés » et « très favorisés » –, a conduit ses auteurs à considérer que « l'extension des dérogations contribue à intensifier les pratiques de choix socialement différenciées des familles et ne fait que polariser davantage les établissements publics et privés » ⁽³⁾.

Les principales conclusions de cette étude pour la période 2006-2008 sont en effet les suivantes :

– les collèges de la strate du bas perdent 5 % de leurs élèves en deux ans, tandis que ceux de la strate du haut en gagnent 4 %. En outre, le recrutement des élèves « très défavorisés » par le premier type d'établissements augmente de 11 % alors que, dans le même temps, la part de ces élèves a baissé de 20 % dans les deux strates supérieures des collèges privés ;

– les élèves des familles « très favorisées » sont les seuls à avoir renforcé leur présence dans la strate du haut, passant de 42,6 % à 43,1 % en deux ans. Ils sont ainsi devenus près de 10 fois (contre 9 fois en 2006) plus nombreux dans cette strate que dans celle du bas des collèges.

Ces travaux mettent donc évidence, aux yeux de Choukri Ben Ayed, une « cassure dans les recrutements opérés par les établissements entre 2006 et 2008 », l'assouplissement de la carte scolaire ayant de ce fait contribué à « accroître la sélectivité des établissements du "haut" des hiérarchies sociales ». Pour les établissements privés en particulier, cette mesure « a agi comme un véritable effet d'aubaine » ⁽⁴⁾.

(1) « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne », rapport précité, pp. 111 et 112.

(2) « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-Denis », article précité, p. 69.

(3) Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi et Brigitte Montfroy, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation&formations* n° 83, juin 2013, p. 55.

(4) Choukri Ben Ayed, *La mixité sociale à l'école*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 127.

2. Les « situations acquises » ont été *de facto* renforcées, ce qui peut compromettre le fonctionnement des collèges très évités

Dès novembre 2007, les inspecteurs généraux Jean-Pierre Obin et Christian Peyroux ont pointé que l'assouplissement a amplifié les difficultés démographiques auxquelles sont confrontés un certain nombre de collèges défavorisés, la question de leur « *survie* » étant même « *ouvertement posée* ». Le profil de ces établissements est en effet le suivant : « *Ils ont généralement été édifiés en même temps que le quartier pour accueillir au moins 600 élèves et en accueillent aujourd'hui parfois moins de 200 ; leur secteur de recrutement comprend souvent des zones pavillonnaires ou rurales voisines dont les enfants désertent le collège depuis plusieurs années ; le quartier d'implantation s'est paupérisé, s'est homogénéisé sur le plan ethnique et l'insécurité s'y est développée ; la collectivité hésite à y entreprendre des investissements importants* ». La possibilité de dérogation a donc « *très souvent accentué le mouvement de désaffection que connaissent ces établissements* »⁽¹⁾.

À l'inverse, l'assouplissement a permis à certains collèges plus prestigieux, en centre-ville, de compenser la baisse démographique dans leur secteur par un élargissement de leur zone de recrutement. Rares sont toutefois les cas où les deux phénomènes peuvent s'équilibrer, entre une banlieue aux capacités saturées et un centre-ville se dépeuplant, à l'exemple de la ville de Flers (dans l'Orne) cité par les inspections générales en 2013⁽²⁾.

Au total, selon le bilan établi par les inspections générales en 2013, « *la concurrence entre établissements relativement créée en 2007 a surtout figé des situations acquises, qu'il s'agisse de l'attractivité des collèges ou de leur composition sociale* »⁽³⁾ :

– d'une part, si l'on tient compte du double phénomène des établissements les plus évités et les plus attractifs des territoires étudiés, force est de constater, comme le montre le graphique ci-après, que, depuis 2008, l'impact des dérogations (la différence entre les entrantes et les sortantes) est toujours négatif pour les premiers et toujours positif pour les seconds. Autrement dit, « *les collèges attractifs restent attractifs et les collèges évités restent évités* », ce qui, pour les inspections générales, « *ne peut être une situation acceptable à long terme* » dans la mesure où elle « *se traduit par des effets sur le nombre de divisions ou d'élèves par classe, avec des collèges qui peuvent perdre potentiellement l'équivalent d'une ou deux divisions par niveau et d'autres où les classes de sixième atteignent jusqu'à trente élèves* »⁽⁴⁾ ;

– d'autre part, si l'on tient compte du profil social des collèges évités et recherchés, quasiment tous les collèges évités en 2012 ont un indice social – au sens de la DEPP⁽⁵⁾ – négatif voire très négatif, tandis que les collèges attractifs, qui peuvent accueillir des élèves de CSP défavorisées ont, eux, une composition sociale plus variable. Or, d'après les inspections générales, dans de telles conditions, « *l'assouplissement avait peu de chance d'améliorer l'indice des collèges évités, les familles relevant de CSP favorisées n'ayant aucune raison de demander des collèges défavorisés* »⁽⁶⁾.

(1) Rapport n° 2007-094 précité, p. 17.

(2) Rapport n° 2013-037 précité, p. 45.

(3) Rapport n° 2013-037 précité, p. 40.

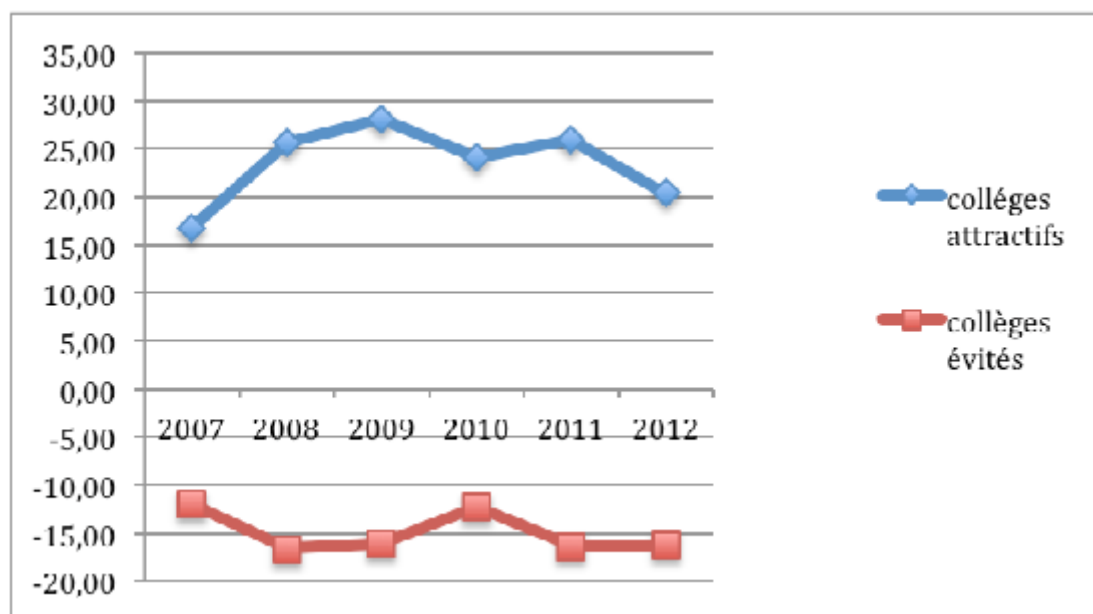
(4) Rapport n° 2013-037 précité, p. 41.

(5) Cf. l'annexe ??? sur l'état de la mixité sociale à l'école. Un indice social très négatif (environ -0,8) reflète la situation d'un collège où les enfants de personnes n'ayant jamais travaillé ou chômeurs de longue durée sont majoritairement représentés alors qu'un indice négatif (environ -0,35) rend compte d'une population avec beaucoup d'enfants d'ouvriers qualifiés.

(6) Rapport n° 2013-037 précité, p. 45.

En outre, l'évitement et la « ghettoïsation » relative qui peut en résulter ne sont pas qu'une réalité statistique. Ces phénomènes peuvent en effet avoir des conséquences très dommageables sur la vie pédagogique et le fonctionnement quotidien des établissements « fuis ». À ce sujet, les inspections générales évoquent longuement « *l'effet de démoralisation des équipes dans certains collèges* », qui se sentent abandonnées par les pouvoirs publics – elles ont l'impression que leurs établissements ne reçoivent pas un accompagnement à la hauteur des enjeux – et impuissantes, leur action paraissant ne pas avoir de prise sur leur réalité. Le risque « *est alors grand que ces équipes ne finissent par s'épuiser, avec comme conséquences des demandes de mutations hors de ces établissements, induisant un turn-over important de la population enseignante, dont toutes les études montrent qu'il est préjudiciable à l'efficacité pédagogique.* »⁽¹⁾.

ÉVOLUTIONS DE L'IMPACT DES DÉROGATIONS (ENTRANTES - SORTANTES) DES DIX COLLÈGES LES PLUS ÉVITÉS ET DES DIX LES PLUS RECHERCHÉS DES TERRITOIRES VISITÉS PAR LA MISSION D'INSPECTION



Source : rapport n° 2013-037 précité des inspections générales de l'éducation nationale, p. 41.

C. DES ÉTABLISSEMENTS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE PLUS ÉVITÉS QUE LES AUTRES COLLÈGES

1. Les demandes de dérogation à l'entrée en sixième sont plus élevées dans les collèges de l'éducation prioritaire

Les statistiques de l'éducation nationale permettent de mesurer l'ampleur du phénomène d'évitement des collèges en éducation prioritaire, en montrant que les demandes de dérogation à l'entrée en sixième sont plus élevées dans ces établissements que dans l'ensemble des collèges publics.

On rappellera que ces établissements, implantés dans les zones d'éducation prioritaire ou ZEP créées en 1981, appartiennent désormais à deux types de « réseaux »,

(1) Rapport n° 2013-037 précité, p. 46.

regroupant autour d'un collège plusieurs écoles primaires : ceux considérés comme étant les plus en difficulté faisaient partie, à partir de 2006 et avant les réformes de 2011 et 2015, des réseaux « ambition réussite » ou RAR, tandis que les autres appartenaient aux réseaux de « réussite scolaire » ou RRS ⁽¹⁾.

Quant aux données de la DEPP, elles montrent, selon Julien Grenet et Gabrielle Fack, chercheurs à l'École d'économie de Paris, que « *les familles qui résident dans le secteur des collèges de l'éducation prioritaire, en particulier les familles des élèves non boursiers, ont plus souvent recours aux dérogations que la moyenne* » ⁽¹⁾ :

– d'une part, les demandes de dérogation émanant des établissements de l'éducation prioritaire représentaient en 2008 un peu moins du tiers de l'ensemble des demandes exprimées à l'entrée en sixième, alors que ces établissements ne scolarisaient qu'environ 17 % des effectifs du public en France métropolitaine. Pour les collèges RAR, l'évitement *via* les dérogations était encore plus marqué puisque ces collèges concentraient près de 10 % des demandes tandis qu'ils ne scolarisaient que 3,4 % des effectifs, soit un taux de demande *triple* de la moyenne nationale ;

– d'autre part, les élèves de sixième boursiers dans un collège de l'éducation prioritaire bénéficiant trois fois moins souvent d'une dérogation que les élèves non boursiers, on peut en déduire que l'évitement concerne avant tout les non boursiers qui sont de fait les moins défavorisés de l'éducation prioritaire.

TAUX DE DEMANDE ET DE SATISFACTION DES DEMANDES DE DÉROGATION À L'ENTRÉE EN SIXIÈME AUX RENTRÉES 2008 ET 2009

	Taux de demande de dérogation		Taux de satisfaction des demandes de dérogation		Part des élèves bénéficiant d'une dérogation	
	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers	Parmi l'ensemble des élèves	Parmi les élèves boursiers
Ensemble des collèges publics						
2008	9,9%	3,8%	79,8%	92,4%	7,9%	3,5%
2009	10,9%	4,3%	73,4%	85,4%	8,0%	3,7%
Évolution	+1,0 pt	+0,5 pt	-6,4 pts	-7,0 pts	+0,1 pt	+0,2 pt
Collèges publics de l'éducation prioritaire (RAR ou RRS)						
2008	14,3%	5,3%	73,5%	90,3%	10,5%	4,8%
2009	14,8%	4,8%	71,5%	87,2%	10,5%	4,2%
Évolution	+0,5 pt	-0,5 pt	-2,0 pts	-3,1 pts	-	-0,6 pt

Champ : ensemble des collèges publics (France métropolitaine) et collèges publics de l'éducation prioritaire (France métropolitaine).

Source : Gabrielle Fack et Julien Grenet, « *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire* », Éducation & formations n° 83, juin 2013, p. 28.

2. Les pertes d'effectifs ont pu être importantes dans les collèges classés comme étant les plus en difficulté

Les données communiquées par la DEPP aux rapporteurs font apparaître, ces dernières années, un double phénomène : une mise en concurrence de l'ensemble des collèges publics, d'une part, et une baisse marquée des effectifs de certains établissements de l'éducation prioritaire, d'autre part.

(1) En 2006, les RAR comptaient environ 5 % des collégiens du secteur public et les RRS 16 %. La proportion d'élèves issus de catégories sociales défavorisées était respectivement de 73,8 % et 55,3 %, contre 36,6 % dans les autres collèges publics. En 2011, les RAR sont devenus les ECLAIR avant que les deux réseaux (RRS et ECLAIR) ne soient renommés « REP » et « REP+ » à la rentrée 2015.

● *Des évolutions d'effectifs contrastées selon les types de collèges*

L'analyse des effectifs d'élèves à l'entrée de la sixième entre les différentes catégories de collèges met en évidence des évolutions très contrastées, ce qui a conduit la DEPP à considérer, dans ses réponses aux rapporteurs, que « *l'assouplissement de 2007 a pu mettre en concurrence* » ces établissements.

En effet, comme le montre le tableau ci-dessous, entre 2006 et 2009, un dixième des collèges ont vu leurs effectifs d'entrants en sixième baisser de plus de 20 %, tandis que dans un sur sept, les effectifs augmentaient de plus de 20 %. Entre ces deux extrêmes, on observe une baisse modérée dans un quart des collèges, une stagnation dans un autre quart et une hausse modérée dans un dernier quart.

RÉPARTITION DES COLLÈGES PUBLICS SELON L'ÉVOLUTION DE LEURS EFFECTIFS D'ENTRANTS EN SIXIÈME DE 2006 À 2009

		Baisse de plus de 20 %	Baisse de 5 à 20 %	Évolution entre - 5 et 5 %	Hausse de 5 à 20 %	Hausse de plus de 20 %
Appartenance à l'EP	RAR	25,3	30,4	20,7	11,8	11,8
	RRS	13,6	29,7	26,0	21,2	9,4
	Hors EP	7,0	23,0	27,2	27,2	15,7
Collèges hors EP	Profil social --	7,4	29,0	21,6	27,7	14,3
	Profil social -	9,9	24,3	26,1	23,3	16,4
	Profil social +	6,4	24,0	23,8	28,6	17,2
	Profil social ++	5,4	19,4	32,7	28,5	14,0
Ensemble		9,6	24,8	26,5	24,9	14,2

Champ : Élèves entrant en sixième dans un collège potentiellement concerné par les mesures de carte scolaire en 2006 et 2009.

Nota : EP = éducation prioritaire. La tonalité sociale a été définie en calculant l'indice social moyen en 2006 de chaque collège et en établissant quatre groupes d'égale importance (profil social --, profil social -, etc.) selon cet indice.

Source : DEPP.

● *Un évitement ancien et différencié qui affecte surtout les RAR*

Les données de la DEPP montrent par ailleurs que les élèves qui ont fréquenté une école relevant de l'éducation prioritaire sont de moins en moins nombreux à poursuivre leur scolarité dans un collège du même réseau, tendance qui vient s'ajouter à une pratique bien ancrée, à savoir le choix, par les parents concernés, à l'entrée en sixième, d'un établissement « hors secteur » (cf. l'encadré ci-dessous).

L'évitement du collège du secteur à l'entrée en sixième en 2007 : un choix fréquent pour les familles défavorisées

L'étude par la DEPP d'un panel de 35 000 élèves entrés en sixième en 2007 comprend une analyse des réponses des parents aux questions posées sur le choix des collèges. Ainsi, d'après leurs déclarations, à la rentrée scolaire 2007, 68 % des élèves se trouvaient dans le collège public du secteur, 11 % étaient dans un collège public hors secteur et les autres fréquentaient un collège privé.

La DEPP observant en outre que « *les élèves issus des familles les plus défavorisées socialement et économiquement sont sans doute scolarisés dans des quartiers où le choix de l'établissement paraît crucial* », elle estime que les familles concernées « *sont plus nombreuses à scolariser leurs enfants dans un établissement autre que celui désigné par la carte scolaire* ». En effet, quand l'élève a été

scolarisé dans une école RAR, dans 19 % des cas, il est scolarisé dans un collège public hors secteur et dans 6 % des cas dans le privé, ce qui « *peut suggérer une fuite des élèves des écoles RAR à l'entrée en sixième* ». D'ailleurs, pour les élèves qui passent d'une école RAR à un collège non RAR, la bonne réputation, en termes d'encadrement, de l'établissement est un « *élément crucial* » : 56 % des familles l'ont évoquée. Celles-ci ont aussi mentionné son caractère « *bien fréquenté* », qui représente 51 % des réponses.

Ainsi, d'après les données de la DEPP, en 2004, 77 % des élèves des écoles RAR entraient dans un collège RAR, alors qu'ils n'étaient plus que 71 % en 2011. Le taux de passage vers un autre collège public (RRS ou hors éducation prioritaire) a concomitamment augmenté de 16,1 % à 20,9 %, soit une hausse de 4,8 points. Dans le même temps, le taux de passage des élèves des écoles RRS vers un collège public hors éducation prioritaire a crû de 2 points.

La DEPP a estimé, au vu de ces éléments statistiques, repris dans le graphique ci-dessous, que « *ces résultats semblent confirmer une certaine forme d'évitement, en progression* » dans le second degré prioritaire ⁽¹⁾.

ÉVOLUTION DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES SCOLARISÉS DANS UNE ÉCOLE RELEVANT DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ENTRE 2004 ET 2011



Champ : élèves entrant en sixième venant d'une école de l'éducation prioritaire, France métropolitaine + Dom hors Mayotte.

Lecture : en 2004, 77 % des élèves entrant en sixième venant d'une école RAR entraient dans un collège RAR.

Source : « *Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007* », article précité, p. 16.

(1) « *Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007* », article précité, p. 15.

Ce phénomène d'évitement ne concerne pas tous les collèges de l'éducation prioritaire. Les données de la DEPP (*cf. supra* le tableau sur la répartition des collèges selon leurs effectifs d'entrants) permettent en effet d'établir un « palmarès » assez parlant :

– l'évitement affecte plus fortement les collèges de RAR, qui sont nettement plus nombreux que les autres à enregistrer une baisse significative des effectifs : la baisse du nombre d'élèves est marquée dans un quart des cas (25,3 % des effectifs entre 2006 et 2009) et modérée (entre 5 % et 20 % des effectifs) pour 30 % de ces collèges ;

– l'érosion est moindre pour les collèges RRS, dont 14 % seulement ont perdu plus de 20 % de leurs effectifs de sixième ;

– enfin, parmi les établissements hors éducation prioritaire, seuls 7 % des collèges qui comptent parmi les collèges très défavorisés (« profil social -- ») ont connu une baisse de plus de 20 % de leurs effectifs entrant en sixième.

3. L'« effet label » attaché à l'éducation prioritaire explique sans doute une partie de cet évitement

Plusieurs analyses tendent à montrer que les mesures d'assouplissement de 2007 n'expliquent qu'une partie de l'évitement des collèges « difficiles » : de fait, cette réforme semble surtout avoir été un « accélérateur » de tendances qui étaient déjà à l'œuvre.

- *Le rapport d'évaluation de l'École d'économie de Paris*

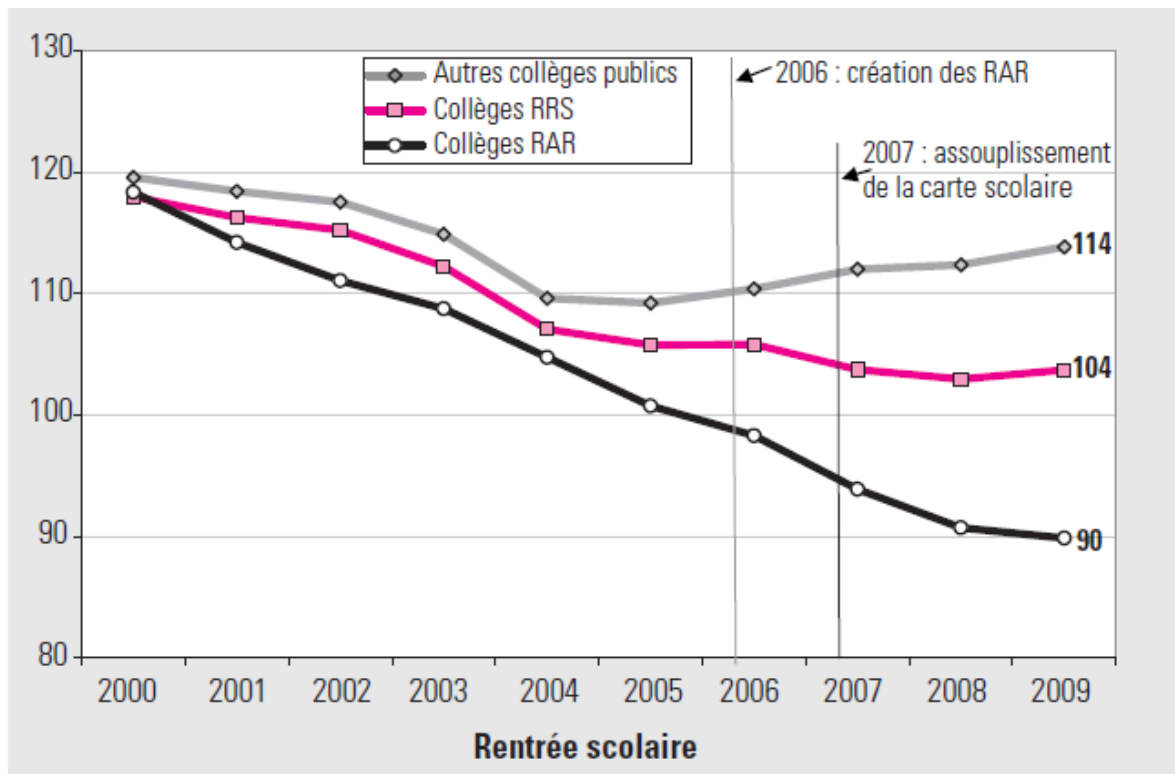
Dans leur rapport d'évaluation, les économistes Julien Grenet et Gabrielle Fack ont estimé que le creusement des écarts d'effectifs entre les différentes catégories de collèges « *semble avoir débuté avant la réforme de 2007* ».

Ces chercheurs relèvent, en premier lieu, que si en 2000 les effectifs moyens d'élèves entrant en sixième étaient très proches (environ 119 élèves) dans les trois types d'établissements publics étudiés – les collèges RAR, RRS et hors éducation prioritaire –, des écarts très importants se sont creusés au cours de la décennie 2000 : ainsi, en 2009, les collèges RAR ne comptaient plus, en moyenne, que 90 élèves entrant en sixième, contre 104 en RRS et 114 dans les autres collèges publics.

Ils observent, en second lieu, que « *cette divergence, relativement limitée jusqu'en 2004 s'est accélérée à partir de la rentrée 2005 : à partir de cette date, les effectifs des collèges RRS, et plus encore des collèges RAR, ont continué à chuter alors que ceux des autres collèges se sont mis à croître tendanciuellement* », ce que le graphique ci-après permet d'illustrer ⁽¹⁾.

(1) Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire *précité*, p. 119.

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS MOYENS D'ÉLÈVES ENTRANT EN SIXIÈME EN FONCTION DU TYPE DE COLLÈGE PUBLIC FRÉQUENTÉ



Champ : ensemble des élèves entrant en sixième dans un collège de France métropolitaine (hors collèges ouverts ou fermés pendant la période).

Lecture : à la rentrée 2009, les collèges RAR, RRS et les autres collèges publics comptaient en moyenne respectivement 90, 104 et 114 élèves entrant en sixième.

Source : Gabrielle Fack et Julien Grenet, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire », *Éducation & formations* n° 83, juin 2013, p. 31.

Selon les deux chercheurs, ces évolutions pourraient s'expliquer par trois facteurs :

– des contrastes démographiques locaux, la diminution des effectifs scolarisés en RAR ou en RRS pouvant être « la conséquence d'un phénomène de reflux démographique lié aux difficultés socio-économiques croissantes que rencontrent les communes où sont implantés les collèges de l'éducation prioritaire » ;

– l'« effet label » lié au classement d'un collège en RAR, car celui-ci peut réduire son attractivité et accroître les dérogations « sortantes ». Julien Grenet et Gabrielle Fack ont ainsi identifié 86 communes qui associent un ou plusieurs collèges RAR avec un ou plusieurs collèges publics hors éducation prioritaire et dans lesquelles l'érosion des effectifs dans la première catégorie d'établissements semble s'être enclenchée dès 2006, au moment de la mise en place de la nouvelle carte de l'éducation prioritaire. Pour ces chercheurs, une interprétation possible de ce phénomène est que « la "labellisation" des collèges "ambition réussite" a elle-même contribué à accroître leur évitement, en révélant à certains parents d'élèves les difficultés objectives rencontrées par ces établissements » ⁽¹⁾ ;

– l'assouplissement de la carte scolaire, dont la contribution à la diminution des effectifs des RAR peut être évaluée, d'après les calculs de ces chercheurs, à 30 %.

(1) Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire précité, p. 123.

Pour les auteurs de l'étude, prises ensemble, ces observations « *suggèrent que l'assouplissement de la carte scolaire a très probablement amplifié la dynamique d'évitement des collèges RAR qui s'est amorcée au moment de leur labellisation* »⁽¹⁾.

- *Les analyses de la DEPP*

La DEPP s'est également interrogée sur le point de savoir si les divergences qu'elle a observées sont dues « *à une fuite concernant les collèges populaires ou à une stigmatisation spécifique des collèges RAR* ».

D'après elle, l'analyse de l'évolution des effectifs des collèges hors éducation prioritaire, classés en fonction de leur profil social, apporte un début de réponse. En effet, pour ces établissements, les différences d'évolutions sont assez peu marquées selon que le collège a un profil social très « défavorisé » ou « favorisé ». En particulier, seuls 7 % des collèges hors éducation prioritaire les plus défavorisés ont connu une baisse marquée de leurs effectifs d'entrants en sixième⁽²⁾.

À l'inverse, un nombre important de collèges RAR, dont la quasi-totalité a un « profil social -- », donc très défavorisé, ont connu une baisse sensible de leurs effectifs. Ces évolutions différenciées peuvent dès lors suggérer, selon la DEPP, que « *c'est le label RAR plus que les caractéristiques sociales de l'établissement qui a provoqué un évitement des élèves* »⁽³⁾.

- *Le rapport des inspections générales de 2013*

En s'appuyant sur ces travaux, les inspections générales de l'éducation nationale ont, pour leur part, estimé que l'évitement des collèges RAR, « *qui était antérieur dans la plupart des cas à l'assouplissement, a continué de 2008 à 2011 en s'accroissant légèrement* » et que, pour les plus évités d'entre eux, « *cet état de fait était déjà acquis dès 2007* »⁽⁴⁾.

(1) Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire *précité*, p. 125.

(2) cf. le tableau du 1. de cette sous-partie.

(3) « *Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007* », article *précité*, p. 16.

(4) Rapport n° 2013-037 *précité*, p. 50.

ANNEXE N° 3 : EXEMPLES DE POLITIQUES LOCALES DE CARTE SCOLAIRE

Les développements figurant dans les tableaux de la présente annexe sont tirés des réponses adressées par un échantillon de cinq départements et de cinq communes (choisis en fonction de leurs différences de modalités de gestion de la carte scolaire) au questionnaire qui leur a été adressé par les rapporteurs.

POLITIQUES DE CARTE SCOLAIRE DANS CINQ DÉPARTEMENTS

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
1. Exercice de la compétence de sectorisation					
<p>- Fréquence depuis 2005</p>	<p>9 fois, soit à chaque rentrée scolaire entre 2005 et 2015 – à l’exception des années 2011 et 2013.</p>	<p>19 modifications de sectorisation des collèges depuis 2005, soit 0 à 4 modifications de sectorisation par an. Au total, sur ces neuf dernières années, seules deux n’ont pas connu de modification des secteurs.</p>	<p>2 modifications des secteurs de recrutement des collèges aux rentrées 2010 et 2014.</p>	<p>Aucune modification des secteurs de recrutement des collèges depuis 2005 en raison d’une démographie scolaire stable et d’une absence de déséquilibre en termes de fréquentation des établissements.</p> <p>Correction seulement, ces deux dernières années, de certaines anomalies concernant des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) : les communes d’un même RPI ont été rattachées à un seul collège.</p>	<p>Compte tenu du fort dynamisme démographique du département, près de 40 révisions de sectorisation effectuées depuis 2005, avec, chaque année, une redéfinition des périmètres de recrutement des collèges de 4 à 5 communes ciblées comme prioritaires.</p> <p>Ouverture de 6 nouveaux collèges décidée en 2010, dont 5 à la rentrée 2014.</p>
<p>- Principales étapes de la décision</p>	<p>Dix étapes prévues, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le recueil des informations et leur analyse (notamment la mise à jour des capacités) (avril-juillet N-1) ; - le vote en conseil départemental pour la programmation de la sectorisation (septembre N-1) ; - l’analyse des scénarii lors de réunions avec la direction des services départementaux de l’éducation nationale (DSDEN), les principaux des collèges concernés et les services du conseil départemental (octobre N-1) ; - une réunion locale pour valider, modifier ou abandonner les scénarii avec les vice-présidents du conseil départemental, la DSDEN, les principaux de collèges, les directeurs d’écoles, les maires et les représentants de 	<p>Trois grandes étapes préalables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - constat de la situation pour l’année scolaire en cours, identification des problématiques à venir sur les différents territoires (vision sur dix ans), puis élaboration, pour les zones problématiques, de scénarii de modification des secteurs ; - décisions de modification de sectorisation validées par le vice-président en charge des collèges, puis présentées au directeur académique de l’éducation nationale (DASEN) ; - organisation d’une réunion de concertation/consultation avec les représentants des fédérations de parents d’élèves et les élus du conseil d’administration ou d’école de chaque collège et école primaire concerné. 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude préalable (simulation de projection des effectifs) réalisée par les services départementaux sur la base des données fournies par la DSDEN ; - réunion de concertation en présence des maires et conseillers départementaux concernés, du DASEN et des principaux de collèges organisée en amont de la délibération ; - une fois la sectorisation adoptée, réunion d’information à destination des représentants des parents d’élèves. 	<p>En cas de modification concernant les périmètres de RPI, concertation organisée par le vice-président du conseil départemental en charge de l’éducation avec les maires du RPI concernés, la DSDEN, les chefs d’établissement concernés et, le cas échéant, les services des agglomérations en charge des transports dans le cadre des périmètres de transport urbain (PTU).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réunion de cadrage avec la DSDEN pour déterminer les communes prioritaires ; - diagnostic réalisé en interne (prévisions des effectifs par collège, détection des secteurs dynamiques et des risques de saturation) et premières pistes de modification des secteurs de recrutement présentés aux élus et services municipaux, aux chefs d’établissement et inspecteurs académiques ; - scénarii débattus à l’occasion de groupes de travail réunissant les services ou les élus municipaux, les chefs d’établissements, les inspecteurs académiques et les représentants des parents et des enseignants élus aux conseils d’administration des collèges ; - après validation d’un scénario en groupe de travail, présentation

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
	<p>parents d'élèves, suivie d'une réunion publique avec les parents d'élèves (décembre). Puis une validation des décisions retenues en réunion locale par la « Commission Enseignement Spéciale » (CES), constituée de trois conseillers et des services du conseil départemental (janvier N) ;</p> <p>- présentation par la CES de son rapport devant le conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) (janvier N) ;</p> <p>- modification des secteurs délibérée en séance plénière du conseil départemental (janvier de l'année N pour la rentrée suivante).</p>				<p>au conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) puis vote de l'assemblée départementale.</p>
<p>- Problématique de la fermeture des établissements</p>	<p>La fermeture d'établissements n'est pas exclue, compte tenu des baisses d'effectifs importantes en milieu urbain.</p>	<p>- 2 fermetures pour 7 ouvertures de collèges sur la période 2006-2014.</p> <p>- Levier utilisé par le département pour traiter des situations dans lesquelles « <i>les efforts conjugués de l'éducation nationale, du département et des équipes pédagogiques n'étaient pas parvenus à réalimenter le collège en flux sociologiquement complémentaires et convergents</i> » via la fermeture/fusion de deux collèges avec d'autres établissements de l'agglomération et la fermeture/reconstruction d'un collège sur le territoire de la même commune.</p>	<p>Solution non envisagée à ce jour par l'assemblée départementale.</p>	<p>Cas de figure sans objet dans le département, la mixité sociale étant garantie pour l'instant dans de bonnes conditions.</p>	<p>Fermeture <i>strictu sensu</i> non viable compte tenu des capacités d'accueil limitées des autres établissements et de la perception de cette mesure comme un « <i>affaiblissement de la présence du service public</i> ». Reconstruction d'un établissement scolaire envisageable en cas de vétusté et de dysfonctionnements techniques des bâtiments.</p>

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
2. Ressources mobilisées					
<p>- Structures et personnes mobilisées</p>	<p>- Une structure dédiée : l'Observatoire de la vie collégienne, créé en 2006.</p> <p>- Effectifs dédiés : une chargée d'études responsable de l'Observatoire et un élu du conseil départemental en charge des thématiques de l'enfance, la famille et la jeunesse.</p>	<p>- Service compétent : le bureau des ressources, études et projets du conseil départemental, qui collabore avec la direction des collèges.</p> <p>- Effectifs dédiés : le vice-président en charge des collèges ; la directrice générale adjointe à la jeunesse ; quatre agents de la direction « ressources et territoires » et du bureau « ressources, études et projets » (trois pour les études et un pour les moyens techniques), un agent de la direction des collèges (pour assister aux délibérations du CDEN).</p>	<p>- Pas de structure citée.</p> <p>- Effectifs dédiés : un élu – la vice-présidente en charge de l'éducation – et trois agents.</p>	<p>- Service compétent : la direction de l'éducation.</p> <p>- Effectifs dédiés : un élu, le vice-président en charge de l'éducation, et deux agents de la direction de l'éducation et du service des transports scolaires.</p>	<p>- Service compétent : le pôle « démographie et prospectives scolaires » de la direction de l'éducation et de la jeunesse.</p> <p>- Effectifs dédiés : 4 personnes à temps complet, rattachées à la direction de l'éducation et de la jeunesse (une responsable, deux chargés d'études démographiques et une assistante) + les agents de la direction de l'éducation et de la jeunesse et le vice-président en charge de l'éducation.</p>
<p>- Données utilisées</p>	<p>« Indicateurs de suivi du peuplement » établis par collège (mesure des capacités d'accueil, informations sur les types de logements, évolution de la population des moins de dix ans, seuils de revenus, taux de chômage, etc.).</p> <p>12 types de données fournies chaque année par la DSDEN, dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les prévisions de rentrée, y compris pour les écoles DIWAN ; - les demandes de dérogation et les refus ; - l'évolution des options ; - les taux de boursiers et les taux de familles monoparentales ; - À venir : « fiche portrait » sur la situation sociodémographique de chaque collège public du département, en lien avec l'état des lieux de la mixité sociale prévu par la circulaire du 7 janvier 2015. En attente des 	<p>Études de prospective « collèges » gérées par le bureau « ressources, études et projets » qui intègrent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les données relatives aux projets immobiliers dont les permis de construire sont acceptés ; - une enquête effectuée tous les deux ans auprès des 542 communes de la Gironde <i>via</i> un questionnaire en ligne, pour les projets immobiliers à plus long terme (permis de construire non déposés), avec un taux de réponse de 71 %. <p>Puis localisation de ces futurs projets à l'échelle des secteurs de collège, qui sont ensuite intégrés à l'outil de calcul des projections d'effectifs de collégiens.</p>	<p>En l'état actuel des moyens utilisés par le département, les données telles que les évolutions de la démographie, de l'habitat, etc. ne sont pas prises en compte « <i>ou uniquement de manière intuitive</i> ».</p>	<p>Suivi, sur la durée, des évolutions démographiques grâce aux données issues de « l'enquête lourde » (sur les effectifs d'élèves stabilisés à la rentrée, transmis par la DSDEN en novembre), corroborées par les taux d'inscription dans les établissements.</p>	<p>Prévisions d'effectifs effectuées par la direction de l'éducation et de la jeunesse avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le suivi des élèves de l'élémentaire et le taux de passage d'une année sur l'autre ; - les données fournies, dans la mesure du possible, par les communes sur les constructions antérieures et projetées (adresse de l'opération, type de logement – accession à la propriété, logement social –, taille du logement, date de livraison prévue). <p>Souhait que le département et la DSDEN disposent d'informations sur l'enseignement privé au sein de leur territoire pour mener à bien certaines analyses (programmation ou sectorisation des collèges, offre pédagogique à mettre en place).</p>

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
	indicateurs nationaux pour la réaliser.				
- Expertise extérieure	Assurée par l'Observatoire de la vie collégienne, en collaboration avec l'Agence de développement d'urbanisme de Brest.	Jusqu'en 2008, appel à des cabinets d'études pour réaliser des études prospectives sur des zones géographiques importantes, ces analyses étant désormais assurées par le département.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.

3. Qualité des relations entre la collectivité territoriale, l'éducation nationale et les familles

- Rencontres avec les autorités académiques	<p>Trois types de rencontres avec la DSDEN :</p> <ul style="list-style-type: none"> - deux à trois fois par an, point entre le vice-président du Conseil général et le DASEN ; - point trimestriel entre les services du conseil général et le secrétaire général de la DSDEN sur les dossiers d'actualité et sur le projet de co-construction de fiche portrait de collègue en lien avec l'objectif de mixité sociale ; - point avec la division des élèves de la DSDEN pour les sectorisations et dérogations ainsi que, le cas échéant, pour les effectifs et les prévisions. 	<p>Plusieurs réunions de travail avec le DASEN et ses services :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une réunion d'échanges sur les estimations de prévision des effectifs en début de chaque année civile ; - des réunions en amont sur des points particuliers (futurs modifications de sectorisation, ouverture ou fermeture d'établissement) ; - plusieurs réunions du CDEN chaque année. 	<p>Pas de rencontre annuelle, mais des réunions ponctuelles, liées aux deux opérations mentionnées de « re-sectorisation » et organisées « à la demande », ont été programmées avec le DASEN.</p>	<p>Réunions avec le DASEN et les services de la DSDEN, la concertation se faisant au « cas par cas ».</p>	<p>Réunion de cadrage avec la DASEN au début de chaque processus de révision et présence du directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale aux groupes de travail.</p>
- Existence d'une convention de partenariat éducation nationale-collectivité territoriale	<p>Compte tenu de l'établissement d'une liste précise de données transmises par la DSDEN, la rédaction d'une telle convention n'a pas été jugée nécessaire.</p>	<p>Travail de prospective démographique « collèges » rendu possible grâce aux statistiques de la DSDEN et qui s'appuie sur une convention d'échanges de données.</p> <p>Première convention conclue en 2009 ; nouvelle convention signée en 2014.</p>	<p>Pas de protocole existant. Souhait que certaines données, notamment les lieux de domiciliation des élèves du primaire, soient transmises de manière systématique.</p>	<p>Pas de cadre de concertation formalisé – qui serait pourtant utile pour partager des informations. Les échanges de données s'effectuent en dehors de tout protocole particulier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convention signée entre le rectorat et le département le 10 octobre 2011 prévoyant la communication d'une liste précise d'informations statistiques. - Plan éducatif territorial signé le 2 octobre 2013 par ces deux partenaires pour « permettre un échange permanent de données utiles ». - Souhait d'une communication plus transparente sur certaines

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
					données, comme celles sur l'éducation prioritaire, et d'une plus grande visibilité sur les demandes de dérogations et leur acceptation.
<p>- Modalités d'information des parents d'élèves</p>	<p>- Trois concertations avec les parents d'élèves avant toute modification de secteur (réunion locale, réunion publique, consultation du CDEN) ;</p> <p>- Information du public sur les secteurs scolaires par la mise en ligne des arrêtés de sectorisation et de la carte scolaire sur le site internet du conseil départemental.</p>	<p>Application permettant de rechercher son collège de rattachement en fonction de son adresse disponible sur le portail internet du département.</p>	<p>Plusieurs sources d'information disponibles : associations des parents d'élèves ; écoles et collèges concernés ; mairies ; département ; services de la DSDEN.</p>	<p>Mise à disposition par le service éducation du conseil départemental de la carte des secteurs et de la répartition par rues en zone urbaine.</p>	<p>Modalités d'information du public nombreuses et variées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - courrier d'information aux parents d'élèves de CM2 concernés par la nouvelle sectorisation ; - moteur de recherche sur le site du conseil départemental permettant de connaître, <i>via</i> l'adresse de domiciliation des familles, le collège de secteur de leur enfant ; - numéro de téléphone permettant d'orienter les parents d'élèves ; - en cas d'ouverture d'un nouveau collège, organisation d'une réunion publique pour présenter le programme architectural et pédagogique de l'établissement, ainsi que son périmètre de recrutement.
<p>4. Prise en compte de l'objectif de mixité sociale et mise en place des secteurs multi-collèges</p>					
<p>- Prise en compte de l'objectif de mixité sociale par rapport à celui de la gestion des effectifs</p>	<p>- La prévision des effectifs tient compte, avant tout, des capacités d'accueil des collèges.</p> <p>- Le travail de concertation locale mené pour la redéfinition des secteurs en zone urbaine a permis aux chefs d'établissement de constater « <i>l'iniquité sociale de certains établissements</i> » et de prôner davantage de mixité.</p> <p>- Le conseil départemental est en attente de l'indice de la DEPP qui doit permettre d'établir un état</p>	<p>- Sur les 19 modifications de secteurs, 18 visaient à « <i>équilibrer les effectifs des collèges et à favoriser la mixité sociologique</i> » et une à entériner une situation d'inscriptions dérogatoires continues de la part des élèves d'un quartier limitrophe au secteur du collège concerné.</p> <p>- Les études prospectives sur les zones « <i>problématiques</i> » proposent différents scénarii de modification de sectorisation « <i>en tenant</i></p>	<p>Les deux modifications de secteurs mentionnées plus haut visaient « <i>en premier lieu</i> » à rééquilibrer les effectifs entre établissements en sur- ou sous-capacité « <i>en prenant en compte des objectifs de mixité</i> ».</p>	<p>Sectorisation inchangée depuis 2005.</p>	<p>Prise en compte de l'objectif de mixité sociale « <i>dans la mesure du possible</i> ». L'objectif prioritaire étant de garantir l'accueil de tous les élèves dans un établissement scolaire, le critère premier reste « <i>l'adéquation des effectifs avec les capacités d'accueil des établissements et l'équilibre entre les collèges d'un même territoire</i> ». La grande majorité des modifications de secteur a d'ailleurs été menée pour éviter les saturations d'établissements.</p>

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
	des lieux de la mixité sociale « <i>le plus succinct et efficace possible</i> ».	<i>compte des conditions d'accueil des élèves dans les collèges, des temps de transports, de la mixité sociale, des contraintes et particularités propres à chaque établissement</i> ». Ces études cherchent à identifier les solutions « <i>les plus optimales au regard de ces différents critères</i> ».			
- Projets d'élaboration de secteurs élargis	Volonté de limiter avant tout les « multi-sectorisations », qui permettent aux habitants d'un secteur de choisir entre deux collèges et sont contraignantes en termes de prospective d'effectifs et de transports scolaires. En outre, en milieu urbain, ces secteurs sont perçus comme étant propices à la fuite vers des collèges de meilleure réputation. Cependant, à l'échelle des communes, il serait intéressant de réfléchir à un dispositif centralisé de hiérarchisation des vœux des familles au regard des collèges de secteur, en vue d'une répartition équilibrée (en nombre) et équitable (en termes de mixité).	Le conseil départemental ne l'exclut pas, tout en demeurant très circonspect quant aux effets pervers de telles « <i>désectorisations localisées</i> ». En effet, sur les territoires comptant plusieurs collèges en périmètre proche, l'assouplissement de la sectorisation a <i>de facto</i> souvent renforcé les effets de « ghettoïsation » au lieu de favoriser la mixité...	Cette réforme n'a pas été envisagée jusqu'ici.	Existence d'un secteur élargi à Villeneuve-sur-Lot, ville dans laquelle deux collèges de la même zone urbaine ne sont pas sectorisés.	Une expérimentation pourrait être envisagée, mais certains territoires du département ne sont pas suffisamment hétérogènes sur le plan urbanistique et socio-économique. En outre, les coûts occasionnés par ces secteurs multi-collèges, qui peuvent éloigner les familles des établissements (ces dernières risquent alors de solliciter le département – par exemple, pour une aide aux transports) seraient un sujet de préoccupation pour les parents.
- Cohérence entre les sectorisations des écoles et des collèges	Contacts établis avec les deux principales agglomérations du département en vue de « <i>croiser les cartes et de trouver une concordance optimale</i> ».	Tentative de collecte d'informations cartographiques sur les secteurs du primaire qui a pris fin en raison de la difficulté de la tâche : caractère très chronophage de l'intégration de ces sectorisations dans un système d'information ; impossibilité d'avoir un retour exhaustif des mairies sur les modifications de secteurs ; recours à des secteurs non officiels à des fins de souplesse par certaines communes. Depuis 2012, le conseil départemental ne se réfère plus aux secteurs primaires dans ses délibérations.	Pas de réflexion sur le sujet en l'absence de carte scolaire pour les écoles primaires, y compris pour la ville de Limoges.	Mise en cohérence qui s'effectue par un nouveau découpage des circonscriptions de l'éducation nationale.	Les communes disposant des compétences de sectorisation et d'affectation, elles cherchent à optimiser leurs équipements scolaires plutôt qu'à respecter strictement la sectorisation. Le département prend en compte, dans la mesure du possible, les périmètres de recrutement des écoles primaires pour favoriser le rapprochement des écoles et des collèges et s'est fixé pour objectif de répartir les élèves d'une école dans le moins de collèges possibles.

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
5. Consultation/association de l'enseignement catholique					
	<p>L'enseignement privé accueillant 42 % des élèves dans le Finistère, il serait opportun de l'associer à une réflexion sur le « rééquilibrage local des effectifs et des actions pédagogiques et éducatives proposées » entre le public et le privé.</p>	<p>Problématique jugée « très complexe » car le privé tire sa légitimité de son « caractère propre » qui l'exonère de toute référence à la sectorisation.</p> <p>Fixer des quotas pourrait être une piste, mais qui remettrait vraisemblablement en cause l'équilibre financier de ces établissements et les conduirait à se tourner vers l'État, ou les collectivités territoriales, pour demander des « subventions d'équilibre », afin de compenser les frais de scolarité que les familles des élèves défavorisés ne seraient pas en mesure d'honorer.</p>	<p>Le département n'est pas concerné par le sujet, dans la mesure où il n'existe que 4 collèges privés sous contrat.</p>	<p>La question de l'équilibre social concerne effectivement l'enseignement privé et doit faire l'objet d'une concertation avec lui, d'autant que certains établissements privés pourraient être confrontés à des difficultés d'absorption de nouveaux effectifs en provenance du public.</p>	<p>Les établissements privés bénéficiant largement de financements publics et étant souvent concernés par une « ghettoïsation » par le haut, il « apparaît normal qu'ils contribuent à cette recherche d'équilibre ».</p>
6. Le bilan des mesures d'assouplissement de 2007					
	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du nombre de demandes de dérogations et taux de satisfaction supérieur à la moyenne nationale. - Un assouplissement qui a posé des difficultés au département en termes de capacité d'accueil des établissements. - Le conseil général est donc associé depuis deux ans à une réunion technique avec la DSDEN sur les demandes de dérogations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proportion de dérogations accordées sur l'ensemble des effectifs collégiens restée stable. - Des demandes de dérogations ayant progressé plus fortement que les autorisations de dérogations sur la période (+ 24 % contre + 18 % entre les rentrées 2007 et 2010). Ces demandes ont ainsi connu davantage de refus (185 refus de plus en 2010 par rapport à 2007 et 102 refus de plus en 2014 par rapport à 2007), la pression des effectifs à la hausse pouvant expliquer cette augmentation des rejets. Cependant, depuis 2010, ces demandes semblent ralentir. 	<p>Bilan négatif : à titre d'exemple, le collège qui a connu le plus fort taux de dérogations sortantes accordées dans le département se retrouve aujourd'hui dans une situation « très difficile, caractérisée par une absence de mixité (les élèves issus des classes moyennes ayant vu leurs demandes de dérogations exaucées) ».</p>	<p>Pas d'incidence réelle en matière de mixité sociale, les dérogations étant le plus souvent sollicitées pour des raisons de convenances personnelles (facilité des transports, localisation des lieux de travail des parents). Elles sont aussi demandées en fonction de la dynamique éducative de l'établissement (options, projets culturels) et sont motivées parfois par la personnalité des chefs d'établissements.</p> <p>Les mesures d'assouplissement permettent en réalité à l'inspection académique de « jongler » avec les effectifs et d'équilibrer les sections. Ainsi, lorsqu'il n'existe pas de sectorisation, comme à Villeneuve-sur-Lot, les demandes de dérogations sont traitées dans ce seul objectif.</p>	<p>Consolidation de tendances déjà à l'œuvre auparavant : les dérogations profitent aux familles les plus avantagées socialement et culturellement. Les principales demandes reposent en majorité sur le motif « parcours particulier », quand le critère boursier ne représente que 4 à 5 % des demandes (et son taux de satisfaction n'est que de 40 %).</p>

Procédures et pratiques	Finistère	Gironde	Haute-Vienne	Lot-et-Garonne	Seine-Saint-Denis
7. Propositions « hors carte scolaire » (éducation prioritaire, transports, logement, etc.)					
	<p>La carte des options, qui relève de la compétence des DSDEN, devrait être révisée afin de ne pas aggraver les écarts entre les établissements attractifs et les plus en difficulté.</p>	<p>Le travail sur la carte des options paraît un levier insuffisamment activé : options rares et attractives à placer prioritairement, sinon exclusivement, dans les collèges « délaissés » ; les dérogations pour l'arrivée en 4^{ème} d'élèves venant faire du russe ou une classe européenne ne doivent plus être acceptées – ces enseignements devraient d'ailleurs être réservés aux élèves déjà présents dans l'établissement.</p>	<p>Plusieurs solutions sont envisageables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accorder des dérogations permettant de favoriser la mixité ; - rendre attractif un collège en difficulté par des dispositifs pédagogiques particuliers (classes européennes par exemple) ; - travailler sur la politique de la ville. 	<p>La politique de transports, notamment scolaires, élément majeur d'aménagement et d'équilibre territorial et social, doit faire l'objet de réflexions autour des questions de mixité sociale.</p> <p>Le travail de concertation sur la carte des options constitue également un outil pertinent pour éviter les phénomènes de concurrence entre établissements.</p> <p>La réflexion sur la mise en place de projets d'établissement intégrant de véritables parcours éducatifs et culturels offerts à l'ensemble des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} devrait permettre d'atténuer les stratégies d'évitement de certains établissements, en donnant une nouvelle dynamique aux collèges, grâce à un pilotage fort par les chefs d'établissement.</p>	<p>Principaux leviers à actionner :</p> <p>1/ Politiques de logement : gestion par une commission unique des différents contingents de logements sociaux où chaque partenaire serait représenté ; les logements seraient attribués en fonction de critères prédéfinis ;</p> <p>2/ Politiques de transport : développement d'une offre de transports adaptée pour désenclaver certains quartiers (mais les coûts engendrés seraient difficiles à faire accepter par les familles). Pour cette même raison, la politique du <i>busing</i> n'est pas envisageable ;</p> <p>3/ Politiques éducatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attribution d'une enveloppe budgétaire complémentaire aux établissements de l'éducation prioritaire affectés par de nouvelles sectorisations ; - Label de REP à accorder aux écoles en difficulté même si elles ne sont pas administrativement rattachées à un collège REP ; - Mise en place d'options attractives dans les établissements les plus « défavorisés » ; - Ouverture d'un internat dans les établissements « favorisés ». <p>En outre, souhait que les départements jouent « <i>peut-être même un rôle</i> » en matière d'acceptation des demandes de dérogations.</p>

POLITIQUES LOCALES DE CARTE SCOLAIRE DANS CINQ COMMUNES

Procédures et pratiques	Montpellier	Nanterre	Nantes	Nice	Saint-Etienne
1. Exercice de la compétence de sectorisation					
- Fréquence	Opération de « re-sectorisation » en cours visant à rééquilibrer les effectifs d'un établissement saturé vers un autre établissement moins demandé.	Volonté de procéder le moins possible à de redécoupages car les modifications de secteurs ne sont vraiment effectives qu'après plusieurs années. Depuis 2001, plusieurs opérations de fusion d'écoles menées dans le cadre d'un mouvement initié par l'éducation nationale et visant à créer des groupes scolaires à direction unique (maternelle + élémentaire), lors des départs à la retraite de directeurs.	- Réexamen, chaque année, des périmètres scolaires, qui rattachent les rues aux différentes écoles. Modifications à la marge de ces périmètres, sur quelques rues, afin d'équilibrer les effectifs des écoles. - Deux modifications de grande envergure des périmètres depuis dix ans : en 2009 et en 2012 pour anticiper et accompagner l'évolution urbaine de deux quartiers, ce qui a conduit à y créer deux nouvelles écoles.	Seulement 3 redécoupages des périmètres scolaires depuis 2001, ces modifications étant liées à la construction de nouvelles écoles pour des raisons démographiques (afflux de population). Toute modification en la matière est un acte politiquement lourd, car peu accepté des familles, surtout si cette opération intervient en cours de scolarité.	60 modifications de secteurs depuis 2001, en raison de la baisse démographique enregistrée ces dernières années, du rééquilibrage des effectifs et de la rationalisation des locaux.
- Éléments de cadrage	- Étude d'urbanisme préalable définissant les futures zones à urbaniser. - Intégration dans les futures zones d'aménagement concerté (ZAC) d'écoles dont la taille est dimensionnée en fonction du nombre d'habitants du secteur considéré. - Phase de concertation en amont de toute redéfinition des secteurs, puis validation en conseil municipal des modifications.	- Décision de construction et de localisation d'une école prise en opportunité par la seule ville. - Étude préalable portée par le service « enseignement », en association avec l'éducation nationale.	- Travail de projection démographique tenant compte de l'urbanisation à venir. - Établissement d'une prospective de la population scolaire, puis calibrage des besoins en termes de classes sur un quartier. - Nouvelle sectorisation proposée soumise pour consultation aux élus, aux directeurs et aux inspecteurs de l'éducation nationale du secteur concerné. - Deuxième étape de concertation organisée avec les parents d'élèves, à l'issue de laquelle la sectorisation est définitivement validée par le conseil municipal.		
- Problématique de la fermeture des établissements				Deux opérations de fusion menées (notamment entre une école maternelle et une école élémentaire), motivées non pas par un objectif de mixité sociale, mais pour des raisons de taille d'établissement.	Fermeture de certaines structures, reconstruction sur une autre implantation ou fusion avec des établissements plus attractifs non envisagées à ce jour.

Procédures et pratiques	Montpellier	Nanterre	Nantes	Nice	Saint-Etienne
				Fermeture d'établissements en difficulté non envisagée à ce jour.	
- Recherche de la cohérence avec les secteurs de collège	Réflexion engagée pour assurer plus de cohérence entre la sectorisation des écoles primaires et celle des collèges, qui doit se poursuivre avec les services du département et de l'éducation nationale.	Accord liant la ville au département des Hauts-de-Seine afin d'assurer une certaine cohérence entre la sectorisation des écoles et celle des collèges.		Volonté de rapprocher les secteurs des écoles et des collèges à des fins de « <i>gestion transversale d'une population scolaire</i> », pour favoriser la continuité des parcours des élèves et une meilleure gestion des effectifs.	À ce jour, pas de réflexion engagée sur le sujet.
2. Ressources mobilisées					
- Structures et personnes mobilisées		« Observatoire des effectifs scolaires » (créé en 2006) réunissant la direction de l'action éducative, l'urbanisme ainsi que les services techniques.	Travail de projection démographique effectué par le service « Observatoire » de Nantes Métropole.		Services de la ville en charge de l'éducation, de l'urbanisme, du bâtiment et de la politique de la ville associés à la réalisation des études préalables aux modifications de secteurs.
- Données utilisées	Relations directes entre la direction de l'éducation de la mairie et celle de l'urbanisme qui permettent d'anticiper les évolutions.		Compilation par ce service des informations recueillies à l'échelle de la commune : permis de construire, données sur les ménages (issues du recensement INSEE), typologies de logements.		
- Expertise extérieure	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Pas d'expertise extérieure sollicitée.	Études assurées en interne par les services compétents. Pas de cabinets-conseils sollicités mais la direction de l'urbanisme a recours à une agence spécialisée. La CAF est également sollicitée.
3. Qualité des relations entre la collectivité territoriale, l'éducation nationale et les familles					
- Dialogue avec les autorités académiques	- Éducation nationale régulièrement informée des projets d'urbanisme en préparation. - Contacts directs avec les inspecteurs de circonscription pour traduire annuellement les évolutions de secteur.	Relations étroites et régulières entre la ville et l'éducation nationale. Ainsi, bien que la sectorisation soit une compétence communale, cette mesure fait l'objet d'une concertation avec les services académiques.		- Échanges réguliers avec le DASEN et les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). - Entre avril et juin, confrontation, en présence des IEN, des prévisions d'effectifs de la mairie avec les projections établies par les directeurs d'écoles et	- Échanges réguliers avec les inspecteurs de l'éducation nationale. - Concertation avec les services académiques au moment de la phase d'étude préalable aux modifications de secteurs.

Procédures et pratiques	Montpellier	Nanterre	Nantes	Nice	Saint-Etienne
				centralisées par la DSDEN, dans l'optique de préparer la rentrée et de prévoir l'ouverture ou la fermeture de postes.	
- Existence d'une convention de partenariat éducation nationale-collectivité territoriale	Non.	Non.	Non.	Non.	Pas de formalisation de cette collaboration qui est déjà étroite.
- Modalités d'information des parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Concertation avec les parents d'élèves avant toute redéfinition des secteurs, les raisons de cette opération leur étant expliquées. - Information des parents par les directeurs d'écoles à qui des cartes indiquant les évolutions du secteur considéré sont fournies par la mairie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du redécoupage aux parents d'élèves, après l'étude préalable réalisée par le service « enseignement ». - Secteurs scolaires accessibles à tous sur le site internet de la ville. - Information fournie à chaque famille venant en mairie inscrire son enfant à l'école. 	Outil de simulation pour rechercher l'école de rattachement et cartographie mis à disposition sur le site internet de la ville.	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de concertation préalable pour les modifications de secteur. - Information fournie à chaque famille venant en mairie inscrire son enfant à l'école et également disponible auprès des directeurs d'école. - Mise en ligne prévue d'une cartographie des secteurs scolaires sur le site internet de la ville. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de concertation préalable pour les modifications de secteur mineures, mais les fermetures d'écoles font l'objet de réunions avec les parents. - Informations relatives aux secteurs diffusées en mairie de proximité ou par courrier pour certaines mesures, comme les fermetures d'écoles.

4. Prise en compte de l'objectif de mixité sociale et mise en place des secteurs multi-collèges

- Prise en compte de l'objectif de mixité sociale par rapport à celui de la gestion des effectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité de procéder à des redécoupages lors de la réalisation de nouveaux équipements ou d'opérations de rééquilibrage liées au poids de la population scolaire. - Un objectif de mixité sociale dans les écoles qui ne peut être traité indépendamment de la mixité sociale des quartiers, l'école maternelle et l'école élémentaire restant des équipements de proximité. - Un objectif qui a été inscrit par la ville dans les axes prioritaires du contrat de ville 2015-2020 avec l'ensemble des partenaires institutionnels, notamment les services de l'éducation nationale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décisions de construction et d'implantation liées à des considérations démographiques. - Redécoupages destinés à rééquilibrer les effectifs et effectués lorsqu'ils sont nécessaires, par exemple lors de l'ouverture d'une école. - Politique « volontariste menée à travers la sectorisation scolaire pour assurer une vraie mixité sociale » dans chaque école. À mettre en lien avec la politique de développement urbain de la ville, chaque promoteur ayant l'obligation, depuis 2006, de construire 40 % de logements sociaux sur chaque programme neuf. 	Réexamen annuel de périmètres scolaires « dans un souci proximité, de mixité sociale et aussi d'équilibre des effectifs sur l'ensemble de la ville ».	<p>La gestion des effectifs présentée comme étant l'objectif premier des redécoupages.</p> <p>Objectif de mixité sociale pris toutefois en compte à l'occasion de la construction d'une école, qui a permis de revoir la sectorisation de deux quartiers, afin de lutter contre la paupérisation constatée dans le premier, les familles favorisées préférant s'installer dans le second.</p> <p>De manière plus générale, prise en compte de cet objectif par trois biais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répartition des quatre classes de cours de rattrapage intégré (CRI) pour les primo-arrivants dans des écoles différentes ; 	Objectif de mixité sociale pris en compte à chaque modification importante de la carte scolaire, en lien avec les inspecteurs d'académie et les directeurs d'école.
---	---	---	---	---	---

Procédures et pratiques	Montpellier	Nanterre	Nantes	Nice	Saint-Etienne
				<ul style="list-style-type: none"> - création de « classes internationales » (anglais, espagnol, arabe, etc.) au sein des écoles en voie de paupérisation pour attirer une population scolaire plus mixte socialement ; - projet d'installer des classes à horaires aménagés musique (CHAM) ou sport dans les quartiers défavorisés. 	
5. Consultation/association de l'enseignement catholique					
	L'enseignement privé ne peut pas s'exonérer de la politique de mixité sociale dans les établissements.	La ville de Nanterre n'est pas concernée (une seule école primaire privée et pas de collège privé).		Du fait de son régime dérogatoire prévu par la loi « Debré », l'enseignement privé ne peut être associé à l'objectif de mixité sociale. Le souci d'équilibre social existe dans les écoles privées, mais pas partout, car il dépend du projet et du directeur d'établissement.	Nécessité d'associer l'enseignement privé, par exemple par le biais d'échanges plus réguliers avec la direction diocésaine, afin que les mesures mises en place dans l'enseignement public ne soient pas contournées par les familles par une inscription en école privée.
6. Le bilan des mesures d'assouplissement de 2007					
	Renforcement des stratégies d'évitement de certains collèges.	Destabilisation des collèges « moyens » car ces mesures ont accentué la fuite vers les établissements privés et exacerbé les stratégies d'évitement vers les collèges voisins, parfois même dès l'école primaire.		Pas de changement à noter pour la ville.	Pas de changement à noter pour la ville.
7. Propositions « hors carte scolaire » (éducation prioritaire, transports, logement, etc.)					
	Au niveau des écoles élémentaires, nécessité d'une « conjugaison » des dispositifs d'accompagnement éducatif (éducation nationale) et des actions périscolaires de la ville.	Si la volonté du département est bien de calquer le secteur des collèges sur celui des écoles, la mise en œuvre de l'accord conclu à cet effet avec le département des Hauts-de-Seine appelle toutefois une certaine vigilance.		<ul style="list-style-type: none"> - Revalorisation de la carrière des enseignants ; - recours à l'expérimentation ; - prise en compte plus affirmée de la communauté éducative (formée par l'équipe pédagogique, les services municipaux et les parents) et du territoire. 	Les mesures liées aux options, au transport et à l'habitat semblent les plus à même d'avoir un impact sur l'équilibre social dans les établissements, mais seul l'habitat relève de la ville (les transports relèvent de l'agglomération).

Procédures et pratiques	Montpellier	Nanterre	Nantes	Nice	Saint-Etienne
				<p>Le développement d'«établissements publics » du primaire, sur le modèle des EPLE du second degré, travaillant en réseau avec les collèges, constitue aussi une nécessité.</p>	

ANNEXE N° 4 : PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS

1. Auditions :

- M. Jean-Pierre Obin, inspecteur général honoraire de l'éducation nationale (24 février 2015).
- M. Jean-Christophe François, maître de conférences à l'université Paris 7-Diderot (24 février 2015).
- M. Frédéric Grosjean, maître de conférences en géographie à l'université de Franche-Comté (24 février 2015).
- Mme Monique Sassier, médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (24 février 2015).
- Mme Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (4 mars 2015).
- Mme Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire, M. Roger Vrand, sous-directeur de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives, et M. Guy Waïss, adjoint à la directrice générale (4 mars 2015).
- Mme Catherine Petitot, secrétaire générale adjointe du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN-UNSA) (10 mars 2015).
- M. Jean-Jacques Courtiau, secrétaire général adjoint d'Indépendance et Direction (ID-FO) (10 mars 2015).
- Mme Aline Becker, secrétaire générale adjointe du Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (SNUipp-FSU) (11 mars 2015).
- Mme Frédérique Rolet, co-secrétaire générale du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES-FSU) (11 mars 2015).
- M. Stéphane Crochet et Mme Céline Rigo, secrétaires nationaux du Syndicat des enseignants-UNSA (SE-UNSA) (11 mars 2015).
- M. Alain Nitkowski, conseiller national du Syndicat national de l'enseignement technique et professionnel et des personnels d'éducation, action, autonome (SNETAA-FO), et M. Patrice Meric, secrétaire national (17 mars 2015).
- Mme Catherine Delarue, secrétaire nationale du Syndicat national unifié des directeurs, instituteurs et professeurs des écoles (SNUDI-FO) (17 mars 2015).
- M. François Portzer, président du Syndicat national des lycées et collèges (SNALC-FGAF) (17 mars 2015).
- Mme Claudie Paillette, secrétaire nationale du Syndicat général de l'éducation nationale-CFDT (Sgen-CFDT) (25 mars 2015).
- M. Hervé Basire, secrétaire général de la Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture (FERC-CGT), et M. Alain Vrignaud, membre du Bureau de la FERC et de CGT-éducation (25 mars 2015).
- M. Naïm Shili, représentant l'Union nationale lycéenne (UNL) (31 mars 2015).

– M. Ayoub Montassir, membre du bureau national de la Fédération indépendante et démocratique lycéenne (FIDL), et Mme Maryanne Gicquel, responsable de la FIDL Paris (31 mars 2015).

– M. Pascal Balmand, secrétaire général de l'enseignement catholique, accompagné de MM. Claude Berruer, Yann Diraison et Pierre Marsollier (31 mars 2015).

2. Tables rondes :

- « *Qu'est-ce que la "mixité sociale" à l'école et celle-ci favorise-t-elle la réussite scolaire ?* » (4 février 2015)

– Mme Pauline Musset, analyste à la direction de l'éducation de l'OCDE ;

– M. Pierre Merle, sociologue, Professeur à l'École supérieure du professorat et de l'éducation et à l'Université européenne de Bretagne ;

– M. Marco Oberti, Professeur des universités, directeur de l'Observatoire sociologique du changement de Sciences Po.

- « *Notre école encourage-t-elle la mixité sociale ?* » (10 février 2015)

– Mme Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS, membre du Conseil supérieur des programmes ;

– M. Choukri Ben Ayed, professeur à l'université de Limoges ;

– M. Cédric Afsa, chef du service statistique, à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- *L'assouplissement de la carte scolaire de 2007 : quels effets sur la mixité sociale ?* » (11 février 2015)

– M. Julien Grenet, chargé de recherche au CNRS, professeur affilié à la *Paris School of Economics* (PSE) - École d'économie de Paris ;

– M. Sylvain Broccolichi, maître de conférences à l'Université d'Artois ;

– M. Bertrand Pajot, inspecteur général de l'éducation nationale ;

– M. Roger-François Gauthier, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

- *Table ronde avec les représentants de parents d'élèves* (1^{er} avril 2015)

– M. Paul Raoult, président de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) et Mme Karine Autissier, chargée de mission ;

– M. Rémy Guilleux, vice-président de l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et Mme Patricia Humann, coordinatrice du pôle Éducation ;

– M. Bruno Jouvence, vice-président de la Fédération des parents d'élèves de l'école publique (PEEP) ;

– M. Jean-François Hillaire, vice-président de l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) et M. Christophe Abraham, chargé des relations extérieures.

- « *Les “ghettos scolaires” : quelle ampleur et comment lutter contre ce phénomène ?* » (15 avril 2015)

– Mme Joëlle Perroton, professeure de sociologie à l’Université de Bordeaux ;

– M. Nicolas Grivel, directeur général de l’Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) ;

– M. Serge Fraysse, chef du bureau de l’éducation et de l’enseignement supérieur à la direction de la ville et de la cohésion urbaine du Commissariat général à l’égalité des territoires (CGET) ;

– M. Marc Bablet, chef du bureau de la politique d’éducation prioritaire au ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche.

- « *À quelles conditions la sectorisation des établissements pourrait-elle favoriser la mixité sociale ?* » (6 mai 2015)

– Mme Nathalie Mons, présidente du Conseil national d’évaluation du système scolaire (CNESCO) ;

– M. Philippe Tournier, secrétaire général du Syndicat national des personnels de direction de l’éducation nationale (SNPDEN-UNSA) ;

– Mme Elisabeth Laporte, directrice académique des services de l’éducation nationale du Val-de-Marne (DASEN), académie de Créteil ;

– Mme Valérie Brousselle, directrice générale adjointe, pôle éducation culture, au conseil départemental du Val-de-Marne ;

– M. Philippe Delorme, directeur diocésain de l’enseignement catholique du Val-de-Marne.

- « *Quels critères d’affectation mettre en œuvre pour favoriser la mixité sociale (entre établissements et au sein des établissements) ?* » (13 mai 2015)

– M. Son-Thierry Ly, chargé de cours à la Paris School of Economics (PSE) - École d’économie de Paris ;

– M. Serge Clément, directeur académique des services de l’éducation nationale des Yvelines (DASEN), académie de Versailles ;

– M. Michel Richard, principal du collège Jean-Philippe Rameau de Versailles et secrétaire général adjoint du Syndicat national des personnels de direction de l’éducation nationale (SNPDEN-UNSA) ;

– Mme Brigitte Cayla, directrice de l’éducation au conseil départemental des Yvelines ;

– M. Olivier Roucher, directeur diocésain de l’enseignement catholique des Yvelines.

- « *Quel rôle les collectivités territoriales peuvent-elles jouer pour promouvoir la mixité sociale dans les établissements d’enseignement ?* » (19 mai 2015) ⁽¹⁾

– Mme Virginie Lanlo, représentant l’Association des maires de France (AMF) ;

– M. François Bonneau, président de la commission éducation de l’Association des régions de France (ARF) et M. Jean Rainaud, conseiller éducation de l’ARF ;

– Mme Martine Bezzina, membre de la commission permanente de l’Association nationale des directeurs de l’éducation des villes (ANDEV) et Mme Catherine Le Poizat, membre de l’ANDEV.

(1) L’Assemblée des départements de France a adressé aux rapporteurs une contribution écrite.

3. Déplacements :

- **Académie de Paris** (7 mai 2015)

- M. François Weil, recteur de l'académie de Paris ;
- M. Claude Michelet, directeur de l'académie de Paris ;
- Mme Elisabeth Bisot, directrice académique des services de l'éducation nationale chargée du second degré ;
- M. Luc Pham, directeur académique des services de l'éducation nationale adjoint pour le second degré ;
- M. Vincent Philippe, secrétaire général pour le second degré ;
- M. Laurent Hugot, chef du service académique de l'information et de l'orientation ;
- M. David Mombel, chef de service du service statistique académique.

Lycée Charlemagne :

- Mme Pierrette Floc'h, proviseur ;
- M. Gérald Barcelo, proviseur adjoint ;
- Mme Isabelle Ploton, principale adjointe ;
- M. Stéphane Nissant, professeur d'histoire et géographie ;
- Mme Sandrine Avramesco, professeure de physique ;
- M. Sébastien Arrighi, professeur de sciences de la vie et de la terre ;
- Mme Marie-Lyse Dubois, documentaliste ;
- M. Jean-François Rémy, conseiller principal d'éducation ;
- Mme Sophie Martin, conseillère principale d'éducation ;
- M^{elle} Astrid Serre, élève de première ;
- M. Houssam Boubzizi, élève de terminale ;
- M. Félix Choi, élève de terminale ;
- M^{elle} Emma Dodard, élève de terminale.

Collège Marx Dormoy

- Mme Liliane Morvan, principal ;
- Mme Virginie Pavard, principal- adjoint ;
- Mme Sylvie Wibaux, gestionnaire de l'établissement ;
- Mme Sophie Deiss, parent d'élève ;
- Mme Mélanie Puel, directrice adjointe de la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ;
- Mme Marie-Dominique Lefranc, assistante sociale ;
- Mme Sylvie Kabache, conseillère principale d'éducation ;
- Mme Lydie Araya, professeure de lettres modernes ;
- M. Jean-Emmanuel Gauthier, professeur documentaliste.

• **Bruxelles** (11 mai 2015)

- M. François-Xavier Reymond, premier conseiller à l’ambassade de France en Belgique et M. Denis Rey, attaché de coopération pour le français ;
- Mme Julie de Grootte, présidente du Parlement francophone bruxellois, députée au Parlement régional bruxellois et députée au Parlement de la Communauté française ;
- M. Gérard Alard, chef de cabinet de Mme Joëlle Milquet, vice-présidente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ministre de l’éducation, de la culture et de l’enfance ;
- M. Claude Voglet, conseiller au cabinet de la ministre de l’éducation, de la culture et de l’enfance ;
- M. Geoffroy Libertiaux, attaché auprès de la direction d’appui de l’administrateur général de l’enseignement au ministère de l’éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- M. Laurent Lepère, attaché auprès du service général du pilotage du système éducatif ;
- M. Kevin Urganci, attaché auprès de la direction générale de l’enseignement obligatoire ;
- Mme Marion Beeckmans, conseillère ;
- Mme Isabelle Pistone, conseillère.

Athénée royal Gatti de Gamond (lycée) :

- M. Pascal Hallemans, préfet ;
- Mme Françoise Meurant, enseignante.

• **Marseille** (4 et 5 juin 2015)

- M. Bernard Beignier, recteur de l’académie d’Aix-Marseille ;
- M. Patrick Guichard, directeur académique des services de l’éducation nationale des Bouches-du-Rhône ;
- M. Thierry Dalmasso, directeur académique adjoint ;
- Mme Laurence Decugis, directrice adjointe du cabinet du recteur ;
- M. Vincent Lassale, secrétaire général de la direction des services départementaux de l’éducation nationale des Bouches-du-Rhône ;
- M. Thierry Soncarrieu, inspecteur de l’éducation nationale chargé de l’information et de l’orientation ;
- M. Jean-Luc Parisotto, chef de la division des élèves ;
- M. Christophe Ferrer, chef de la division de l’organisation scolaire ;
- Mme Christine Belliard, directrice de l’éducation et des collèges au conseil départemental des Bouches-du-Rhône, et M. Vincent Buteau, son adjoint ;
- Mme Élisabeth Dorier, professeure des universités en géographie à l’Université d’Aix-Marseille ;
- Mme Gwenaëlle Audren, docteure en géographie.

Collège Rosa Parks :

- M. Jean-Michel Cros, principal ;
- Mme Christiane Leccia, principale adjointe ;

- Mme Sonia Menasri, gestionnaire de l'établissement ;
- Mme Sara Halas, conseillère principale d'éducation ;
- Mme Isabelle Ollivier, coordonnatrice du réseau d'éducation prioritaire ;
- Mme Karen Ramacciotti, enseignante coordonnatrice d'ULIS ;
- Mme Michèle Soulheban, professeure de lettres classiques ;
- Mme Marie-Noëlle Rodolico, professeure d'EPS.

Collège Alexandre Dumas :

- M. Guillaume Longuet, principal ;
- Mme Patricia Coste, principale adjointe ;
- M. Guy Bevilacqua, gestionnaire adjoint de l'établissement ;
- Mme Stéphanie Massa, directrice de SEGPA ;
- Mme Nathalie Teisseire, conseillère principale d'éducation ;
- M. Christophe Haddad, conseiller principal d'éducation ;
- Mme Cécilia Piquerez, secrétaire du réseau ECLAIR ;
- Mme Géraldine Decory, professeure de lettres modernes ;
- Mme Sophie Ortega, professeure de technologie ;
- Mme Martine Durville, professeure de mathématiques ;
- M. Cédric Rouxel, professeur d'EPS ;
- Mme Magali Vermeil, professeure de lettres modernes ;
- M. Johann Boussard, professeur d'espagnol ;
- M. Didier Racaud, professeur d'allemand ;
- M. Christophe Sansoé, professeur d'histoire-géographie ;
- Mme Claire Nuccini, infirmière scolaire ;
- M. Calogero Sanfilippo, assistant de prévention et de sécurité.

Collège Sévigné :

- M. Alain Normant, chef d'établissement ;
- M. le président de l'organisme de gestion de l'enseignement catholique (OGEC) ;
- Mme Christine Caricondo, adjointe au chef d'établissement pour le collège ;
- Mme Spagnoli, professeure d'éducation musicale ;
- Mme Kiss, professeure documentaliste ;
- Mme Pieri, professeure de lettres modernes ;
- M. Donati, professeur d'histoire géographie.

- **Pays-Bas** (11 et 12 juin)

La Haye :

- M. Laurent Pic, ambassadeur de France aux Pays-Bas ;

– M. Laurent Alberti, conseiller de coopération et d’action culturelle à l’Ambassade de France aux Pays-Bas ;

– Mme Fabienne Ricordel, attachée de coopération pour le français à l’Ambassade de France aux Pays-Bas.

Ministère de l’éducation, de la culture et des sciences :

– Mme Carla van Cauwenberghe, inspectrice de l’éducation ;

– M. Bastiaan van Vliet, conseiller à la direction du soutien du ministère ;

– Mme Mireille de Jonge, service éducation de la mairie de La Haye ;

– Mme Manon Persoon, direction de l’enseignement primaire au ministère ;

– Mme Marianne Pas, ancien inspecteur d’éducation, chercheur à l’université d’Amsterdam ;

– M. Kasper van der Heide, chercheur au Centraal bureau voor statistiek (CBS Netherlands) ;

– Mme Nelet Kuipers, chercheur au Centraal bureau voor statistiek (CBS Netherlands) ;

Lycée technique Roc Mondriaan de La Haye :

– Mme Alice C. van der Mark-Spek, coordinatrice centrale « sécurité sociale et intégrité » ;

– Mme Marie-Claire Gambon, directrice éducation du lycée.

Tweede Kamer :

– Mme Agnès Wolbert, présidente de la commission éducation, culture et sciences ;

– Mme Karine Straus, membre de la commission culture et sciences ;

– M. Michel Rog, membre de la commission culture et sciences ;

– Mme Tanja Jadnanansing, membre de la commission Culture et Sciences ;

– M. Justus de Hooge, direction « relations internationales » du ministère de l’éducation, de la culture et des sciences.

Amsterdam :

– M. Guido Walraven, directeur du Dutch national knowledge Centre for mixed schools ;

– Mme Delhia Timman, membre du conseil municipal ;

– M. Ron Zandvliet, département de l’éducation de la mairie d’Amsterdam ;

– Mme Nel Winkel, département de l’éducation de la mairie d’Amsterdam ;

– M. Bas van der Geest, directeur de l’école primaire De Avonturijn.

Rotterdam :

– M. Paul Goossens, responsable de la sécurité à la Hogeschool de Rotterdam ;

– M. Izaak Dekker, chef de projet « excellence inclusive » de la Hogeschool de Rotterdam ;

– Mme Petra Zwang, service du développement social, jeunesse et éducation de la mairie de Rotterdam ;

– M. Chris van Meurs, service du développement social, jeunesse et éducation de la mairie de Rotterdam.

**ANNEXE N° 5 :
ÉTUDE DE L'IMPACT DE LA CARTE SCOLAIRE SUR LA MIXITÉ
SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DE DEUX
AGGLOMÉRATIONS,
RÉALISÉE PAR LE GROUPEMENT PLURICITÉ-SÉMAPHORES**



ÉTUDE DE L'IMPACT DE LA CARTE SCOLAIRE SUR LA MIXITÉ SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DE DEUX AGGLOMÉRATIONS

Rapport remis le 30 septembre 2015



1 cours Verdun Gensoul
69002 Lyon
Tél. 04 78 28 15 00
Fax. 04 78 28 17 56

Siège Social : 20-24 rue Martin Bernard
75013 PARIS

Tél. 01 53 62 70 00

Fax : 33 (0) 1 53 62 70 62

Ce document est un rapport établi à la demande de l'Assemblée nationale. Les analyses et commentaires développés n'engagent que leurs auteurs et ne constituent pas une position officielle.

Les noms des établissements et des communes ont été modifiés.

Les auteurs tiennent à remercier sincèrement les responsables d'établissements, les parents d'élèves et l'ensemble des interlocuteurs rencontrés pour leur disponibilité et la qualité de leurs contributions.

Cette étude a été réalisée par : Alix de SAINT ALBIN (Pluricité), Manon MEUNIER (Sémaphores), Nicolas SUBILEAU (Pluricité), Anaïs L'HEVEDER (Pluricité), Alexandra ANDRES (Pluricité), Benoît GIFFARD (Pluricité), Iulia Maria STEFANESCU (Sémaphores), René-Paul ARLANDIS (Sémaphores)

Avec l'appui de Muriel EPSTEIN (statisticienne et sociologue)

SOMMAIRE

Synthèse du rapport	4
1 Contexte et enjeux de l'évaluation	7
1.1 Motifs et utilisation de l'évaluation	7
1.2 Objet de l'analyse et questionnement évaluatif.....	7
1.3 Les questions de l'évaluation	8
1.4 La conduite de l'évaluation	9
2 État des lieux de la mixité sociale dans les établissements et les territoires étudiés .	11
2.1 Portrait général des deux agglomérations et des établissements d'étude.....	11
2.2 La ségrégation sociale est réelle et plus marquée au collège qu'au lycée.....	14
2.3 La composition sociale des établissements ne s'explique pas uniquement par la composition sociale des grands quartiers.	19
3 La mise en œuvre de la carte scolaire au niveau primaire	37
3.1 Le cadre juridique et administratif de la carte scolaire au niveau primaire	37
3.2 Implantations et sectorisation : rapprocher l'offre éducative des besoins quantitatifs pour chaque territoire.....	38
3.3 Affectations et dérogations, des pratiques communales variables et instables	43
3.4 L'offre du secteur privé sous contrat.....	49
4 La mise en œuvre de la carte scolaire au Collège	53
4.1 Le cadre juridique et administratif de la carte scolaire au collège	53
4.2 Les décisions d'ouverture et de fermeture des établissements et des classes	55
4.3 La mise en œuvre de la sectorisation au collège	59
4.4 La gestion des affectations et des demandes de dérogation dans les deux agglomérations.....	65
4.5 L'offre du secteur privé sous contrat.....	69
4.6 L'affectation des élèves au sein des établissements.....	72
5 La mise en œuvre de la carte scolaire au Lycée	76
5.1 L'affectation au lycée est peu dépendante du lieu de résidence.....	76
5.2 La mixité sociale au lycée est d'abord le fait de l'orientation.....	78
6 Les phénomènes d'attraction et d'évitement organisés par les parties prenantes....	84
7 Les enseignements de l'évaluation	104
7.1 Question I (effectivité) : La carte scolaire est-elle un instrument efficace pour favoriser la mixité sociale dans les établissements d'enseignement ?.....	104
7.2 Question II (cohérence et effectivité) : En quoi l'organisation des compétences en matière d'éducation produit-elle un effet sur la mixité sociale ?.....	106
7.3 Question III (efficacité) : Quel est le degré de mixité sociale atteint dans les différents établissements d'enseignement au regard de leur territoire d'implantation ?	107

7.4	Question IV (pertinence) : En quoi les différentes parties prenantes sont-elles prêtes à promouvoir la « mixité sociale » à l'école comme moyen de renforcer l'inclusion sociale ?	110
8	Les préconisations et pistes de réflexions.....	112
8.1	Liste des préconisations présentées dans le rapport	112
8.2	Pistes de réflexions.....	114
9	Annexes	117
	Annexe 1 : Liste des sigles	118
	Annexe 2 : Référentiel d'évaluation	119
	Annexe 3 : Sources documentaires sur la mise en œuvre de la sectorisation.....	121
	Annexe 4 : Références bibliographiques	122
	Annexe 5 : Les quatre niveaux d'origine sociale des élèves de l'Éducation nationale	124
	Annexe 6 : Les étapes de l'analyse statistique	126
	Annexe 7 : Compléments sur la mesure de ségrégation au niveau des lycées	127
	Annexe 8 : Composition sociale des collèges et lycées sur les deux agglomérations d'étude	130
	Annexe 9 : Définition de la mixité sociale et mesure de la ségrégation inter-établissements	134
	Annexe 10 : Mesure de l'écart de structure sociale entre un établissement et son quartier d'implantation.....	141
	Annexe 11 : Comparaison des effectifs des collèges publics et de leur secteur.....	148
	Annexe 12 : Pourcentage des élèves affectés qui font l'objet d'une demande de dérogation sortante à l'entrée en 6ème par établissement	151
	Annexe 13 : Modèle des fiches établissement utilisées pour l'analyse	152
10	Table des illustrations	154
	Tableaux	154
	Figures	154

SYNTHÈSE DU RAPPORT

L'étude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement s'inscrit dans le cadre plus général de l'évaluation de la mixité sociale dans l'éducation nationale. Elle a été réalisée par une équipe pluridisciplinaire de deux cabinets conseils (Pluricité et Sémaphores), sous le pilotage technique du secrétariat du Comité d'évaluation et de contrôle.

Cette étude a été conduite sur le territoire de deux agglomérations pour rendre compte de la variabilité de la mise en œuvre de la carte scolaire et de ses effets selon les territoires. Pour cela, les autorités éducatives compétentes ont été consultées de mai à septembre 2015, ainsi que des responsables d'établissements publics et privés rencontrés et des parents d'élèves, par le moyen de plus de 50 rencontres. Un important volet d'analyse statistique de la composition sociale des établissements et des quartiers vient appuyer les observations sur un diagnostic quantitatif robuste.

Le diagnostic de terrain dans les deux agglomérations fait apparaître que la carte scolaire est globalement peu efficace pour assurer la mixité sociale dans l'éducation nationale. Dans certaines situations, la mise en œuvre de la carte scolaire renforce les ségrégations sociales et produit des iniquités de situations entre les élèves.

Il est ainsi constaté que :

- La composition des collèges et lycées reproduit et même amplifie les ségrégations sociales liées à l'adresse de résidence. Le secteur privé « aspire » une partie très importante des classes favorisées, de sorte que tous les collèges publics ont des populations en moyenne moins favorisées que leur quartier d'implantation. La ségrégation sociale existe également entre collèges publics selon qu'ils appartiennent ou non à un réseau d'éducation prioritaire.
- La carte scolaire génère des inégalités socialement marquées, défavorables à la mixité sociale. Les élèves issus de milieux sociaux plus favorisés sont plus souvent scolarisés dans le privé, et ont plus recours aux dérogations dans le public.
 - La carte scolaire ne contraint que moins de la moitié des familles, les plus défavorisées (en moyenne, seulement la moitié des élèves sont scolarisés dans leur collège de secteur).
 - En contraignant surtout les élèves les plus défavorisées (de catégories sociales très défavorisées, résidents d'un quartier prioritaire de la politique de la ville), la carte scolaire renforce leur ségrégation dans le système scolaire.
 - Le système actuel est à mi-chemin entre la politique de libre choix des établissements (pour les classes favorisées) et de répartition imposée des effectifs (pour les classes défavorisées).
- Pour l'ensemble des parties prenantes, la légitimité de l'objectif de la mixité sociale fait l'objet d'un large consensus « de principe », notamment au nom du « vivre-ensemble ». Mais l'enjeu de mixité sociale est subalterne au regard de l'enjeu premier de la réussite scolaire et de la défense de l'attractivité des établissements.
- Le système des dérogations est un puissant aiguillon pour les responsables d'établissements, tenus de veiller à l'attractivité de l'établissement qu'ils dirigent. La spécialisation scolaire qui en découle est porteuse de ségrégations entre les établissements et aussi à l'intérieur des établissements (entre les classes).

- L'éclatement des compétences en matière de carte scolaire fait que la mixité sociale est la préoccupation de toutes les parties prenantes, mais la responsabilité propre de personne.
- Seule une très forte mobilisation partenariale permet de favoriser la mixité sociale dans l'éducation nationale. Ces partenariats existent, mais sont dominés par la distribution annuelle des moyens, ce qui ne laisse qu'une place marginale pour le traitement des enjeux de mixité sociale. En outre, les instruments de diagnostic partagés de la mixité sociale sont encore très déficients.

De ces observations domine le constat que le service local de l'éducation est peu outillé pour œuvrer en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale. La mise en avant de l'objectif de renforcement de la mixité sociale ne s'est pas – encore – accompagnée de nouveaux instruments ni d'objectifs suffisants. À ce jour, la carte scolaire est d'abord un ensemble d'instruments de gestion des effectifs et d'allocation des moyens. Pourtant, de récentes initiatives à l'échelle départementale préfigurent ce que pourrait être une politique de soutien à la mixité (instauration d'outils de diagnostic, mise en cohérence des parties prenantes dans le cadre de projets d'implantation,...).

Sur ces fondements, l'équipe d'évaluation a formulé une vingtaine de préconisations ciblées, destinées à améliorer le fonctionnement des instruments existants. Citons en particulier :

- Au niveau du primaire, proscrire les pratiques de « sectorisation officieuse », et assurer un traitement assurément équitable de toutes les familles dans leur volonté de choix de leur école publique.
- Encourager les communes à coordonner leurs pratiques de traitement des dérogations à un niveau intercommunal. Cette coordination vise à limiter les effets de bord d'une commune à l'autre, et peut éventuellement déboucher sur des procédures et des critères communs de traitement des dérogations.
- Ne plus faire droit aux dérogations présentées pour des motifs non prévus au niveau national ou académique. Les motifs de « convenances personnelles » ou « autres motifs » sont à rejeter puisqu'ils entraînent l'acceptation de dérogations pourtant jugées illégitimes. Cette préconisation nécessite de revenir sur le principe d'acceptation de toutes les dérogations « dans la seule limite des places disponibles ».
- Encourager les diagnostics partagés sur la mixité sociale, permettant d'identifier les compositions sociales dans les établissements et leurs secteurs de manière fine. Pour cela, les inspections académiques devront pouvoir s'appuyer sur les indicateurs de mixité sociale de l'éducation nationale (DEPP) et les partager avec les partenaires.
- Introduire l'objectif de mixité sociale promu par le code de l'éducation dans les contrats avec les établissements privés, par exemple par la modulation des ressources en fonction de la composition sociale des élèves ou bien par l'encadrement des coûts d'inscription selon le quotient familial. La mise en œuvre de cette préconisation suppose de discuter et de reconnaître pour chaque territoire la complémentarité de l'offre privée au regard des enjeux de mixité sociale et de prise en charge de tous les publics.
- Renforcer encore les atouts des établissements de l'éducation prioritaire pour mieux compenser leurs handicaps initiaux, et faire savoir ces atouts aux parties prenantes de l'éducation nationale.

Nonobstant le potentiel de ces préconisations, l'équipe d'évaluation porte la conviction que des réformes de système seront nécessaires pour se donner les moyens d'atteindre une réelle mixité sociale dans l'éducation nationale. Il ne sera pas répondu à un enjeu posé à l'éducation nationale depuis des décennies par des mesures immédiates. Les évolutions dans ce domaine

requièrent l'acceptation des parties prenantes, qui ont la capacité sinon de contourner les mesures de contraintes. Le traitement de ces enjeux se pose nécessairement sur un temps long, et repose sur des approches progressives et territorialisées.

Aussi, il est proposé les pistes de réflexion suivantes :

- Conserver les instruments de la carte scolaire. La carte scolaire constitue un point de départ imparfait mais pouvant être amélioré en termes d'efficacité et d'équité. À l'inverse, l'absence de carte scolaire déposséderait la puissance publique de leviers d'interventions sur ce champ.
- Les réflexions menées sur la carte scolaire et la mixité sociale doivent inclure la question de l'enseignement privé. Le maintien de secteurs de recrutement stricts n'aura aucun effet positif s'il est facile pour certains de les contourner par l'inscription dans le privé.
- Assurer l'égalité des chances dans la mise en œuvre de la carte scolaire. Car dans la situation actuelle la carte scolaire n'est une contrainte que pour certaines familles, ce qui entraîne injustices et ségrégations.
- Et surtout assurer une égalité de la qualité des conditions d'apprentissage et des chances de réussir dans tous les établissements. Car notre conviction profonde est qu'aucune carte scolaire ne peut réellement fonctionner si les conditions d'apprentissage sont perçues comme très inégales d'un établissement à l'autre.

1 CONTEXTE ET ENJEUX DE L'ÉVALUATION

1.1 Motifs et utilisation de l'évaluation

Le présent rapport est le premier rapport d'évaluation remis dans le cadre du marché subséquent de l'accord-cadre pour la réalisation d'études d'évaluation de politiques publiques pour le compte du Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) de l'Assemblée nationale, notifié le 18 février 2015. Il a pour objet la réalisation, pour le compte du CEC, d'une étude de l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement dans deux agglomérations.

1.2 Objet de l'analyse et questionnement évaluatif

L'étude demandée consiste à **évaluer, dans une partie des agglomérations de Nancy et de Lille, l'impact de la carte scolaire sur la mixité sociale des établissements d'enseignement.**

L'étude présente et analyse, à partir d'exemples précis :

- les modalités selon lesquelles les ouvertures et les fermetures des établissements et des classes sont préparées et décidées ;
- les procédures de sectorisation ;
- les procédures d'affectation des élèves entre établissements ;
- les procédures d'affectation des élèves au sein des établissements, notamment les modalités de création des classes de niveau ou de regroupement dans une même classe des élèves ayant choisi une même option.

L'étude distingue le cadre juridique existant, les prérogatives respectives des différentes parties prenantes (services déconcentrés de l'éducation nationale, établissements, collectivités territoriales, parents d'élèves), la mise en œuvre de ces prérogatives et le degré de coopération entre les parties prenantes, en analysant la place donnée par chacune à l'objectif de mixité sociale inscrit dans le code de l'éducation.

La carte scolaire en France

L'appellation « carte scolaire » désigne un ensemble de procédures qui assurent l'affectation des élèves dans leur établissement scolaire.

Sa première fonction est de mettre en rapport les élèves avec l'offre éducative sur leur territoire, dans une logique d'équilibrage entre les « besoins » (la démographie des élèves) et « l'offre » (les places proposées dans les établissements publics).

L'application de la carte scolaire détermine dans quel établissement un élève est autorisé à s'inscrire. Elle repose principalement sur les instruments suivants :

- La définition de **l'offre scolaire**, qui est élaborée par les décisions d'implantation d'établissements dans les territoires, leur capacité, leur offre pédagogique, la taille des classes, etc.
- La **sectorisation**, qui définit quels sont les établissements proposés selon l'adresse de résidence de l'élève. La sectorisation définit les « secteurs ou districts de recrutement » des établissements.
- **L'affectation** des élèves, qui désigne à chaque élève l'établissement dans lequel il est autorisé à s'inscrire. La procédure d'affectation est largement informatisée dans le secondaire, à partir des données de l'offre scolaire, de la sectorisation des établissements, et éventuellement des souhaits des élèves.

- Le traitement des **dérogations**, à l'initiative des parents qui contestent l'affectation déterminée pour leur enfant, et qui peut donner lieu à une nouvelle affectation.

L'enseignement privé, même sous contrat, n'est pas soumis à la carte scolaire.

L'objectif de la mixité sociale dans l'éducation nationale

L'enjeu de la mixité sociale dans l'éducation nationale a été mis en avant par la loi de juillet 2013 dite de « refondation de l'école »¹ qui confie au service public de l'éducation la mission de **veiller à « la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement »**.

Cet impératif s'impose à l'ensemble des parties prenantes du service public de l'éducation, et au premier rang au ministère de l'Éducation nationale et aux collectivités territoriales compétentes. La carte scolaire est l'instrument privilégié pour agir sur la composition des établissements, et donc sur la mixité.

Le tableau ci-dessous présente les principales compétences en matière de carte scolaire.

Compétences obligatoires liées à la carte scolaire	Écoles	Collèges	Lycée
Implantation des établissements et équipements non pédagogiques	Commune	Conseil départemental	Conseil régional
Sectorisation des établissements	Commune	Conseil départemental	Inspection académique
Affectation des élèves et gestion des dérogations	Commune	Inspection académique	Inspection académique

En application de l'ambition réaffirmée pour la mixité sociale depuis 2013, les services déconcentrés de l'éducation nationale sont invités à se rapprocher des départements pour établir un **diagnostic et des objectifs locaux partagés en matière de mixité sociale**².

Pour cela, un outil permettant d'apprécier localement la répartition de la population scolaire des collèges par milieu social est en cours d'élaboration par le ministère de l'éducation nationale, et devrait être mis prochainement à disposition des rectorats. À terme, **il est visé la création d'instances locales de concertation sur la mixité sociale**, prenant appui sur une convention pour la mixité sociale entre le Conseil départemental et l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen).

1.3 Les questions de l'évaluation

La conduite d'une évaluation sur un sujet si vaste requiert un cadrage des questions essentielles, et une base explicite sur laquelle sera formulé le jugement.

Le questionnement prend la forme d'un « référentiel d'évaluation » validé à l'issue de la phase de cadrage, et brièvement présenté ci-dessous (le référentiel complet est consultable en annexe 2).

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, articles 2 et 20.

² Circulaire relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré, n° 2014-181 du 7-1-2015 (DGESCO)

Présentation synthétique des questions d'évaluation

Problématique générale : Quel est l'impact de la carte scolaire sur la mixité dans les établissements d'enseignement ?

Critère de l'évaluation	Effectivité	Cohérence et pertinence
Questions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment les différents outils de la carte scolaire (ouverture / fermeture de classes, sectorisation, affectation, constitution des classes) sont-ils mis en œuvre ? 2. Quelle place est donnée à l'objectif de mixité sociale dans la mise en œuvre des différents outils de la carte scolaire (ouverture / fermeture de classes, sectorisation, affectation, constitution des classes) ? 3. Quelles stratégies d'évitement de la carte scolaire sont adoptées par les parents ? Des différences sont-elles identifiables entre les deux agglomérations étudiées ? Le cas échéant, quelles sont-elles ? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. La mobilisation des différents outils de la carte scolaire, dans leur conception et leur mise en œuvre, poursuit-elle des objectifs organisés et cohérents ? 5. Le degré de coopération entre les différentes parties prenantes (services déconcentrés de l'éducation nationale, établissements, collectivités territoriales, parents d'élèves) facilite-t-il l'atteinte de l'objectif de mixité sociale ? 6. Des effets de spécialisation (ou de « concurrence ») sont-ils constatés entre les établissements géographiquement proches ? 7. En quoi les différentes parties prenantes sont-elles sensibles à promouvoir la « mixité sociale » à l'école comme moyen de renforcer l'inclusion sociale ? 8. Quelle est l'acceptabilité des différentes mesures susceptibles de corriger les effets des stratégies d'évitement de la carte scolaire ?
Critère de l'évaluation	Efficacité	Efficience
Questions	<ol style="list-style-type: none"> 9. Quel est le degré de mixité sociale atteint dans les différents établissements d'enseignement au regard de leur territoire d'implantation ? 10. Une relation peut-elle être établie entre la place donnée à l'objectif de mixité dans la mise en œuvre des outils de carte scolaire d'une part et le degré de mixité d'autre part ? 11. Quel sont les impacts et le poids de chacune des stratégies d'évitement identifiées³ sur la mixité sociale dans les établissements ? 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Les moyens alloués aux EPLE (ressources / offres pédagogiques) sont-ils adaptés à la poursuite de l'objectif de mixité sociale ? 13. Les modalités d'ouverture et de fermeture, les procédures de sectorisation et d'affectation des classes favorisent-elles la mixité sociale ?

1.4 La conduite de l'évaluation

La mission d'évaluation s'est déroulée de mai à septembre 2015, avec un temps de rencontres concentré au mois de juin 2015 précédé d'un temps de cadrage en mai et suivi d'un temps de rédaction en juillet et août. La mission a bénéficié de la tenue de trois comités de pilotage. L'étude comporte trois volets :

1. Le premier volet porte sur **l'analyse des modalités de mise en œuvre de la carte scolaire**. Il s'appuie principalement sur l'analyse des textes législatifs et

³ Notamment : la scolarisation dans le secteur privé sous contrat ; le choix d'une option particulière ou d'une classe à horaires aménagés ; la constitution de classes de niveau ; l'hébergement (réel ou allégué) par un tiers ; la demande gracieuse auprès du décisionnaire.

réglementaires pertinents sur les territoires considérés, et sur des entretiens individuels ou collectifs avec les acteurs de la mise œuvre de la carte scolaire : conseils départementaux, services déconcentrés de l'éducation nationale et dix communes.

2. Le deuxième volet établit une **mesure de la mixité sociale**. Il s'appuie principalement sur l'étude des phénomènes de ségrégations socio-professionnelles entre les établissements et avec leur territoire, d'après les données transmises par l'éducation nationale et par l'INSEE pour 102 établissements et leur quartier.
3. Le troisième volet étudie **les impacts de la carte scolaire « sur le terrain », auprès des parties prenantes**. Il s'appuie sur des entretiens individuels ou collectifs avec des responsables d'établissements (écoles, collèges et lycées) publics et privés, et auprès d'une quinzaine de parents d'élèves, non élus, concernant les choix de scolarisation hors établissement de secteur effectués pour leurs enfants.

L'analyse de la mise en œuvre de la carte scolaire dans les deux agglomérations retenues a nécessité la tenue de plus de 50 auditions et la collecte d'une documentation administrative spécifique listée en annexe 3. Les analyses portent sur le périmètre suivant :

Agglomération ⁴	Nombre de communes	Nombres de collèges	Nombre de lycées	Nombre d'écoles primaires ⁵
Nancy	3	18	19	1
Lille	7	33	32	1

Sur chacune des agglomérations, 1 école primaire, 10 collèges et 3 lycées ont fait l'objet d'analyses qualitatives approfondies⁶.

⁴ À noter que le terme « agglomération » renvoie dans le présent rapport au périmètre de l'évaluation et non aux découpages administratifs au sens strict.

⁵ Les écoles primaires n'ont pas fait l'objet d'un recensement quantitatif mais seulement d'analyses qualitatives.

⁶ Une fiche de synthèse, dont la structure est présentée en annexe, a été rédigée pour les 28 collèges et lycées, mettant en lien l'ensemble des indicateurs disponibles. Ce matériau mobilisé pour l'analyse n'est pas public.

2 ÉTAT DES LIEUX DE LA MIXITÉ SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES TERRITOIRES ÉTUDIÉS

Nota Bene

Tous les chiffres relatifs aux effectifs d'élèves des établissements proviennent des bases de données de la direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale (rentrée 2014)⁷. Les données relatives aux « enfants âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille et des grands quartiers » sont issues des données INSEE (recensement 2011). Les annexes 6, 7, 8 et 9 précisent la méthodologie adoptée pour le calcul des différents indicateurs et indices présentés infra.

2.1 Portrait général des deux agglomérations et des établissements d'étude

2.1.1 Quelques données de contexte à l'échelle des agglomérations

Dans le cadre de cette étude, l'origine sociale des élèves et des enfants âgés de 11 à 17 ans scolarisés ou résidant sur le périmètre de notre étude est déterminée selon 4 niveaux : A (très favorisé), B (favorisé), C (moyen), D (défavorisé), selon la nomenclature présentée en annexe 5. Le tableau suivant présente la répartition des effectifs bruts par catégorie, territoire et établissement.

Effectifs bruts d'enfants âgés de 11 à 17 ans sur chacune des agglomérations d'une part, les effectifs des élèves des collèges et lycées d'autre part, en fonction des catégories socioprofessionnelles définies par l'éducation nationale

		Catégorie A (très favorisée)	Catégorie B (favorisée)	Catégorie C (moyenne)	Catégorie D (très défavorisée)	Total
Agglomération de Nancy	Agglomération	28 %	21 %	25 %	27 %	100 % (9 010 élèves)
	Collèges	28 %	16 %	22 %	33 %	100 % (6 513 élèves)
	Lycées	28 %	18 %	24 %	29 %	100 % (9 420 élèves)
Agglomération de Lille	Agglomération	28 %	19 %	22 %	31 %	100 % (24 546 élèves)
	Collèges	33 %	13 %	21 %	33 %	100 % (16 586)
	Lycées	34 %	13 %	22 %	31 %	100 % (18 033 élèves)

La taille des deux territoires d'enquête est très différente, le nombre d'enfants et de collégiens étant environ 2,5 fois plus élevé sur l'agglomération de Lille par rapport à l'agglomération de Nancy et le nombre de lycéens y comptant pour le double.

La somme des effectifs scolarisés dans les collèges et les lycées est plus importante que la somme des enfants âgés de 11 à 17 ans, pour chacune des agglomérations. Cela s'explique

⁷ Cette partie traite uniquement des collèges et des lycées, et non des écoles primaires – en l'absence de données disponibles sur les catégories sociales des élèves.

par le périmètre d'étude composé de centres d'agglomérations qui exercent un effet d'attraction depuis les communes voisines.

Les deux agglomérations présentent une structure sociale différenciée. Les parts respectives de catégories A y sont égales (28 %), tandis que les catégories D sont plus présentes à Lille (31 %) qu'à Nancy (27 %).

À Nancy, les élèves des collèges appartiennent à des classes sociales plus défavorisées que la population de l'agglomération, avec une surreprésentation des catégories D de 6 points, au détriment des catégories B et C. En revanche, la composition sociale des lycées nancéens est assez proche de celle de l'agglomération.

À Lille, la part des catégories A est plus forte au sein des établissements que sur le territoire de l'agglomération, avec un écart de + 5 points pour les collèges et + 4 points pour les lycées, et la part des catégories B plus faible.

2.1.2 La mixité sociale n'est pas la norme au collège et au lycée

L'annexe 7 présente la composition sociale de chacun des collèges et lycées présents sur les deux agglomérations d'études.

Afin de faciliter la lecture comparée de la structure sociale des établissements, nous établissons 3 catégories d'analyse. Les établissements présentant une situation « favorisée » ont tous en commun d'avoir une part de catégorie A (voire de catégorie B) supérieure à celle repérée pour l'ensemble des établissements de l'agglomération. Les établissements en situation « mixte » présentent des situations sociales plus équilibrées, proches de celle de la répartition moyenne des élèves des établissements de l'agglomération. Enfin, les établissements en situation « défavorisée » présentent une part de catégorie D (voire de catégorie C) supérieure à celle repérée pour l'ensemble des établissements étudiés.

Parmi les établissements implantés dans le territoire d'étude, nous dénombrons 32 établissements en situation favorisée, 22 établissements en situation mixte, et 49 établissements en situation défavorisée. **La mixité sociale au sein des établissements d'enseignement n'est donc pas la norme.**

	Situation défavorisée	Situation mixte	Situation favorisée
Agglomération de Nancy	10 collèges	4 collèges	4 collèges
	10 lycées	3 lycées	6 lycées
Agglomération de Lille	17 collèges	6 collèges	10 collèges
	12 lycées	8 lycées	12 lycées
TOTAL	27 collèges 22 lycées	10 collèges 11 lycées	14 collèges 18 lycées

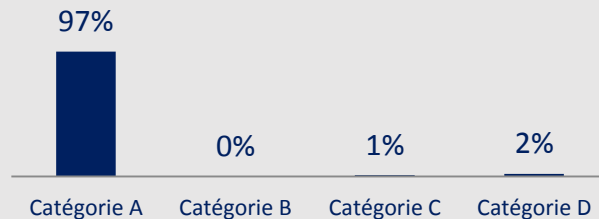
Illustration de la composition sociale des établissements des trois catégories

Parmi les collèges en situation favorisée, l'établissement Saint-Michel de Lille apparaît comme le cas le plus extrême avec 97 % de catégories A. Les établissements classés en « situation favorisée » tendent vers cette composition.

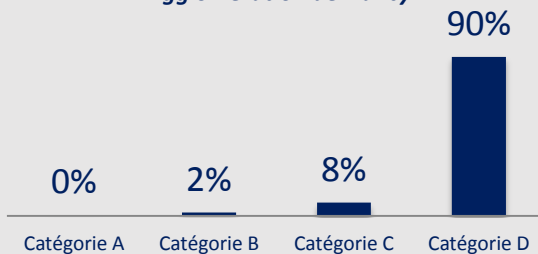
Parmi les établissements en situation défavorisée, le collège Camille Claudel de Nancy affiche la part de catégories D la plus importante de notre échantillon avec 90 %.

Enfin, le collège Baudelaire est illustratif des situations mixtes. Indépendamment de la taille des agglomérations, on note la présence de ces mêmes cas extrêmes.

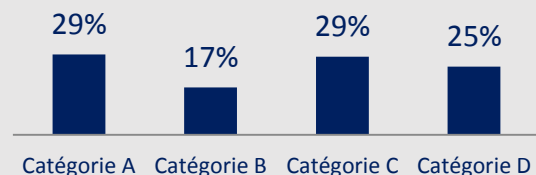
Répartition des effectifs du collège privé Saint-Michel
- Agglomération de Lille -



Répartition des effectifs du collège Camille Claudel (REP +)
- Agglomération de Nancy -

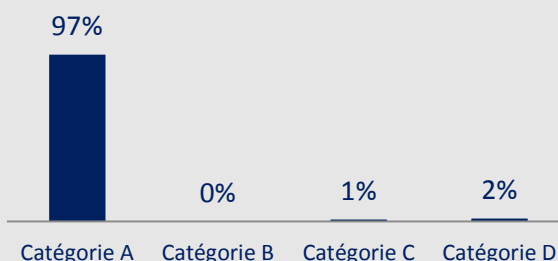


Répartition des effectifs du collège Baudelaire
- Agglomération de Lille -

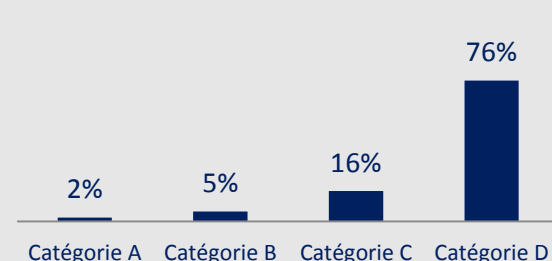


Au niveau des lycées, l'établissement Saint-Michel de l'agglomération de Lille présente la structure la plus favorisée avec 97 % de catégories A. À l'autre extrémité, le lycée professionnel Georges Brassens compte 76 % de catégories D pour seulement 2 % de catégories A. Enfin, le lycée Martin Luther King affiche une structure sociale plus équilibrée.

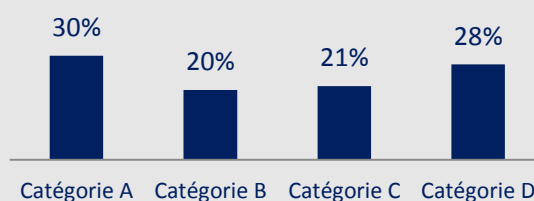
Répartition des effectifs privés du lycée Saint-Michel
- Agglomération de Lille -



Répartition des effectifs du lycée Georges Brassens
- Agglomération de Lille -



Répartition des effectifs du lycée Martin Luther King - Agglomération de Nancy -



2.2 La ségrégation sociale est réelle et plus marquée au collège qu'au lycée

Note de méthode

L'indice d'exposition normalisé a été retenu pour mesurer la ségrégation sociale entre établissements d'un même niveau d'enseignement à l'échelle des deux agglomérations. Cet indice permet de mesurer la différence entre l'exposition moyenne à un groupe de référence entre les élèves de ce groupe et les autres élèves. Pour les besoins de l'étude, le groupe de référence retenu est la classe D de l'éducation nationale, à savoir les élèves d'origine sociale défavorisée. Cet indice vaut donc 0 dans une agglomération si les élèves de catégorie D et les élèves des autres catégories sont exposés en moyenne à la même proportion d'élèves de catégorie D dans leur établissement. Il vaut 100 % si les élèves de catégorie D ont 100 % d'élèves de catégorie D dans leur établissement, contre 0% pour les élèves des autres catégories.

L'annexe 8 présente plus en détails les modalités de calcul de cet indice.

2.2.1 Les établissements privés et ceux relevant de l'éducation prioritaire contribuent massivement à la ségrégation au niveau des collèges.

L'indice de ségrégation au niveau des collèges s'établit respectivement à 24 % sur le territoire de l'Agglomération de Nancy et 26 % pour l'Agglomération de Lille. Cela signifie que, en moyenne, les élèves très défavorisés D ont 24 points de pourcentage d'élèves très défavorisés D de plus dans leur collège sur le territoire de l'agglomération de Nancy, et près de 26 points sur l'agglomération de Lille, par rapport aux élèves A, B, C⁸. Sur une classe de 25 élèves, 24 points de pourcentage représentent 6 élèves : les élèves de catégorie D de l'agglomération de Nancy ont en moyenne 6 élèves de catégorie D de plus dans leur classe que les élèves de catégorie A, B et C.

Les tableaux suivants présentent la contribution de chacun des établissements à la ségrégation totale repérée à l'échelle des deux agglomérations. Une valeur élevée signifie que l'établissement contribue le plus significativement à la ségrégation scolaire sur le territoire d'étude, car sa part d'élèves de catégories D est éloignée de la part de catégories D à l'échelle de l'ensemble des établissements de l'agglomération.

⁸ Citons comme point de comparaison les travaux de Ly et Riegert (Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français, juin 2015) qui établissent un indice de ségrégation sociale au collège compris entre 16 et 17 % selon le niveau, à l'échelle nationale. Les auteurs établissent également le fait que cet indice augmente dans les agglomérations : « La multiplication du nombre de collèges dans ces zones augmente au contraire la ségrégation par deux biais : d'abord, parce que les collèges reflètent plus précisément la ségrégation résidentielle, et ensuite parce qu'il s'installe une situation de concurrence qui fait émerger des collèges « souhaités » et des collèges « évités » ».

Tableau 1 : Indice de ségrégation - collèges sur l'agglomération de Nancy

Ville	Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Ville B	PUBLIC	Camille Claudel (REP +)	7,20 %
Ville B	PRIVE	Saint Blaise	5,38 %
Ville C	PUBLIC	Colette (REP)	2,55 %
Ville A	PUBLIC	Aimé Césaire (REP +)	2,31 %
Ville B	PRIVE	Saint Yves	2,09 %
Ville C	PUBLIC	Condorcet	1,27 %
Ville B	PRIVE	Sainte Cécile	1,21 %
Ville B	PUBLIC	Jean Moulin	0,66 %
Ville B	PUBLIC	Mermoz	0,53 %
Ville B	PRIVE	Saint Sébastien	0,26 %
Ville B	PUBLIC	Diderot	0,24 %
Ville B	PUBLIC	Théophile Gautier	0,15 %
Ville B	PRIVE	Saint Stanislas	0,08 %
Ville B	PUBLIC	Georges Clémenceau	0,07 %
Ville B	PUBLIC	Jean Renoir	0,05 %
Ville C	PUBLIC	Martin Luther King	0,03 %
Ville B	PRIVE	Saint Victor	0,00 %
Ville A	PUBLIC	Émile Zola	0,00 %
Indice de ségrégation⁹			24,09 %

Clef de lecture : Au sein des collèges de l'Agglomération de Nancy, l'indice de ségrégation est de 24 %. En moyenne, les élèves très défavorisés D ont 24 points de pourcentage d'élèves très défavorisés D de plus dans leur collège, par rapport aux élèves A, B, C. Ce pourcentage s'explique principalement par la population de deux collèges qui contribuent fortement à la ségrégation : le collège Camille Claudel (7.2 points de pourcentage) et Saint Blaise (5.38 points de pourcentage).

Tableau 2 : Indice de ségrégation -collèges sur l'agglomération de Lille

Ville	Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Ville G	PRIVE	Saint Jacques	4,07 %
Ville F	PUBLIC	Léonard de Vinci (REP +)	2,46 %
Ville F	PRIVE	Sainte Flore	1,97 %
Ville F	PUBLIC	François Mauriac (REP +)	1,88 %
Ville F	PUBLIC	Jacques Prévert (REP)	1,66 %
Ville F	PUBLIC	Marcel Aymé (REP +)	1,59 %
Ville F	PRIVE	Sainte Sophie	1,41 %
Ville F	PUBLIC	Lucie Aubrac (REP +)	1,24 %
Ville F	PUBLIC	Louis Armstrong (REP)	1,05 %
Ville F	PUBLIC	Louis Aragon	1,03 %

⁹ Il correspond à la somme des contributions de chacun des collèges.

Ville D	PRIVE	Saint Augustin	0,89 %
Ville G	PRIVE	Saint Michel	0,80 %
Ville F	PUBLIC	Olympe de Gouges	0,78 %
Ville D	PUBLIC	Saint Exupéry	0,76 %
Ville E	PRIVE	Marcel Pagnol	0,69 %
Ville E	PRIVE	Sainte Élisabeth	0,55 %
Ville F	PRIVE	Berlioz	0,52 %
Ville F	PUBLIC	George Sand (REP)	0,47 %
Ville F	PUBLIC	Paul Claudel	0,43 %
Ville F	PRIVE	Saint Eugène	0,39 %
Ville F	PRIVE	Sainte Anne	0,27 %
Ville F	PUBLIC	Montesquieu	0,26 %
Ville E	PUBLIC	Louis Lumière	0,22 %
Ville H	PUBLIC	Albert Camus	0,15 %
Ville F	PRIVE	Marcel Proust	0,10 %
Ville E	PUBLIC	Baudelaire	0,06 %
Ville F	PRIVE	Picasso	0,06 %
Ville I	PUBLIC	Nelson Mandela	0,04 %
Ville F	PUBLIC	Jacques Brel	0,02 %
Ville G	PUBLIC	Jean de la Fontaine	0,01 %
Ville I	PRIVE	Saint Léonard	0,01 %
Ville G	PUBLIC	Jules Ferry	0,00 %
Ville F	PRIVE	Sainte Marthe	0,00 %
Indice de ségrégation			25,83 %

Comme le montre le tableau suivant, **ce sont les collèges relevant de l'éducation prioritaire et les établissements privés qui contribuent le plus manifestement à la ségrégation**. Les établissements publics hors éducation prioritaire y contribuent de manière beaucoup moins nette, ce qui est un indice d'une plus grande mixité des effectifs au sein de ces collèges.

Tableau 3 : Contribution à la ségrégation par catégorie d'établissements pour les collèges¹⁰

	Contribution des collèges privés	Contribution des collèges REP et REP +	Contribution des collèges publics hors éducation prioritaire	Indice de ségrégation inter-établissements
Nancy	9,0 %	12,1 %	3,0 %	24,1 %
Lille	11,7 %	10,3 %	3,8 %	25,8 %

- **Les collèges publics relevant de l'éducation prioritaire** sont caractérisés par une surreprésentation des catégories D, avec un maximum de 90 % pour Camille Claudel (agglomération de Nancy) et 78 % pour Léonard de Vinci (agglomération de Lille).
- **Les établissements privés** affichent des effectifs importants et concentrent une majorité d'élèves de catégorie A, avec un maximum de 74 % pour Saint Jacques et de 65 % pour Saint Blaise. À l'inverse, les catégories D, y sont peu présentes.

¹⁰ Elle s'obtient par la somme des contributions à la ségrégation de chacun des collèges, séparés en trois catégories : privés, REP et REP+, collèges publics hors éducation prioritaire.

- **Les collèges publics ne relevant pas de l'éducation prioritaire affichent enfin des structures sociales diversifiées, mais toujours moins « extrêmes »** que les deux autres types d'établissements. Cela explique leur moindre contribution à la ségrégation totale.

2.2.2 L'enseignement professionnel et le secteur privé contribuent nettement à la ségrégation au niveau des lycées.

L'indice de ségrégation pour les lycées s'établit à 10 % à l'échelle de l'agglomération de Nancy et 20 % sur l'agglomération de Lille, rendant compte d'une plus forte ségrégation sur ce second territoire. Ceci s'explique en partie par les caractéristiques de la population lycéenne lilloise, plus contrastée (34% en catégorie A dans l'agglomération de Lille contre 28% pour l'agglomération de Nancy et 31% de lycéens en catégorie D contre 29% dans l'agglomération de Nancy).

Tableau 4 : Indice de ségrégation - lycées sur l'agglomération de Nancy

Ville	Secteur d'enseignement	Type établissement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Ville B	PUBLIC	LYCEE PRO	Émile Durkheim	2,07 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Blaise	2,05 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE PRO	Arthur Rimbaud	1,84 %
Ville A	PUBLIC	LYCEE	Elsa Triolet	1,30 %
Ville B	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Charles	0,74 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Molière	0,56 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Yves	0,23 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Diderot	0,19 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Sainte Cécile	0,17 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Anatole France	0,15 %
Ville B	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Victor	0,14 %
Ville B	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Martin	0,09 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Martin	0,03 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Sébastien	0,03 %
Ville B	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Sébastien	0,02 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Georges Clemenceau	0,02 %
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Victor	0,01 %
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Jules Verne	0,00 %
Ville C	PUBLIC	LYCEE	Martin Luther King	0,00 %
Indice de ségrégation				9.62 %

Tableau 5 : Indice de ségrégation - lycées sur l'agglomération de Lille

Ville	Secteur d'enseignement	Type établissement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Ville F	PUBLIC	LYCEE PRO	Georges Brassens	2,60 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE PRO	Vendôme	2,05 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Sainte Flore	2,00 %
Ville G	PRIVE	LYCEE	Saint Jacques	1,93 %
Ville D	PUBLIC	LYCEE	Marie Curie	1,27 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Sainte Sophie	1,25 %
Ville G	PUBLIC	LYCEE PRO	Gambetta	1,10 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE PRO	Montaigne	0,94 %
Ville E	PRIVE	LYCEE PRO	Sainte Thérèse	0,79 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Benoît	0,67 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE PRO	Alfred de Musset	0,65 %
Ville I	PUBLIC	LYCEE PRO	Simone Weil	0,64 %
Ville F	PRIVE	LYCEE PRO	Saint François	0,57 %
Ville G	PRIVE	LYCEE	Saint Michel	0,52 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Eugène	0,49 %
Ville E	PRIVE	LYCEE	Sainte Élisabeth	0,46 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Marcel Proust	0,32 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Gilbert	0,28 %
Ville G	PUBLIC	LYCEE	Jean Monnet	0,27 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Montaigne	0,22 %
Ville F	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Barthélémy	0,14 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Charlie Chaplin	0,08 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Honoré de Balzac	0,08 %
Ville E	PUBLIC	LYCEE	François Truffaut	0,08 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Paul Éluard	0,06 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Jacques Cœur	0,05 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Picasso	0,03 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Thomas	0,03 %
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Matthieu	0,03 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	La Boétie	0,03 %
Ville F	PUBLIC	LYCEE	François Rabelais	0,01 %
Ville F	PRIVE	LYCEE PRO	Saint Vincent de Paul	0,00 %
Indice de ségrégation				19,64 %

Comme le montre le tableau suivant, **ce sont les lycées professionnels publics qui contribuent le plus à la ségrégation devant les établissements d'enseignement technologique et général de l'enseignement privé.** Dans l'agglomération de Lille, les contributions de ces deux types de lycées sont équivalentes.

Tableau 6 : Contribution à la ségrégation par catégories d'établissements pour les lycées

	Contribution des lycées professionnels		Contributions des lycées d'enseignement technologique et général		Contribution totale du secteur public	Contribution totale du secteur privé	Indice de ségrégation
	Publics	Privés	Publics	Privés			
Nancy	3,9 %	1,0 %	2,2 %	2,5 %	6,4 %	3,2 %	9,6 %
Lille	8,0 %	1,5 %	2,1 %	8,0 %	10,1 %	9,5 %	19,6 %

- **Les cinq lycées professionnels de Nancy et les huit lycées professionnels de Lille qui expliquent le plus la ségrégation concentrent des élèves appartenant à la catégorie D** : 61 % d'élèves de catégorie D au sein du lycée Émile Durkheim de l'Agglomération de Nancy, 76 % pour le lycée Brassens de l'Agglomération de Lille contre une moyenne respective de 28% de catégorie D dans l'agglomération de Nancy et de 31% dans l'agglomération de Lille.
- **Le seul lycée privé de Nancy (Saint Blaise) et les trois lycées lillois (Sainte Flore, Saint Jacques, Sainte Sophie) qui contribuent de manière particulièrement significative à la ségrégation regroupent les élèves de catégorie A**, avec un maximum de 68 % (Saint Blaise) contre 29 % à l'échelle de l'agglomération de Nancy, et de 77 % (Saint Jacques) contre 34 % à l'échelle de l'agglomération de Lille.
- **Enfin, on peut noter que chaque agglomération compte un lycée d'enseignement général et technologique contribuant de manière non négligeable à la ségrégation inter-établissement** (Elsa Triolet sur l'Agglomération de Nancy avec une contribution de 1.30 %, Marie Curie pour l'Agglomération de Lille avec une contribution de 1.27 %). Ces deux établissements présentent une particularité forte : celle d'accueillir une majorité d'élèves relevant de la catégorie D (51 % pour le lycée Elsa Triolet et 52 % pour le lycée Marie Curie), bien au-delà des moyennes observées pour ce type d'établissements.

2.3 La composition sociale des établissements ne s'explique pas uniquement par la composition sociale des grands quartiers.

2.3.1 Un indice original a été créé dans le cadre de la mission pour mesurer les écarts de structure sociale entre établissements et grands quartiers.

Un indice spécifique a été créé dans le cadre de cette évaluation afin de mesurer l'écart de mixité sociale entre un établissement et son quartier d'implantation, l'indice d'écart normalisé. Plus précisément, cet indice exprime un écart de composition en pourcentage entre ces éléments. L'échelle géographique retenue est celle du grand quartier, au sens de l'INSEE¹¹.

L'indice d'écart normalisé teste l'existence de liens entre la composition sociale des grands quartiers et celle des établissements d'enseignement qu'ils hébergent. L'encadré suivant précise les modalités de calcul et d'interprétation de cet indice, complétés par l'annexe 9.

¹¹ Au sens de l'INSEE, la notion de grand quartier est définie comme un groupement de plusieurs îlots contigus à l'intérieur d'une même commune. Lorsque cette commune est partagée en plusieurs cantons, les limites de quartiers peuvent ne pas respecter les limites de cantons. La taille des quartiers est très variable. Elle doit respecter certaines normes de population. Ainsi, une commune de 20 000 habitants n'est généralement pas découpée en plus de deux ou trois quartiers ; de même, seules quelques communes de moins de 10 000 habitants sont découpées en quartiers.

L'indice d'écart normalisé

Soient A_E la part de la catégorie A au sein de l'établissement et A_Q la part de la catégorie A au sein de son quartier d'implantation, et B , C et D représentant les proportions de catégories B, C et D. L'indice d'écart normalisé s'obtient à partir de la formule suivante :

$$I = [(A_E - A_Q) + (B_E - B_Q) - (C_E - C_Q) - (D_E - D_Q)]/200$$

L'indice d'écart normalisé vaut :

- 0 % si le quartier et l'établissement présentent strictement la même composition ;
- - 100 % si la composition de l'établissement apparaît complètement défavorisée (catégories C et D) alors que son quartier d'implantation est complètement favorisé (catégories A et B) ;
- 100 % si la composition de l'établissement apparaît complètement favorisée alors que son quartier d'implantation est complètement défavorisé.

Cet indice s'établit donc en fonction de parts relatives de population entre le quartier et l'établissement. Une même valeur peut exprimer des situations très différenciées. Par exemple, un indice proche de zéro indique une composition sociale homogène entre un établissement et son quartier d'implantation, mais ne caractérise pas cette composition.

2.3.2 Seulement 14 collèges sur 51 ont une structure sociale proche de celle de leur territoire d'implantation.

La population des collèges ne reflète pas fidèlement la population des quartiers.

Les cartographies stylisées ci-dessous, produites dans l'objectif de garantir l'anonymat des établissements étudiés, restituent les indices d'écart normalisé par rapport au contexte de chaque établissement et de chaque quartier.

La situation sociale de chacune de ces entités est caractérisée par un code couleur : vert pour « globalement favorisé », doré pour « globalement mixte » et rouge pour « plutôt défavorisé ».

Un code graphique permet de distinguer les établissements publics, les établissements publics de l'éducation prioritaire et les établissements privés – dont les contributions différenciées à la ségrégation ont été pointées plus haut.

Figure 1 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Collèges de Nancy

Lecture : Le collège public de l'éducation prioritaire Colette affiche une composition sociale défavorisée et est implanté dans un quartier défavorisé. L'indice d'écart normalisé négatif (-17 %) montre que sa structure est plus défavorisée que celle du quartier qui l'héberge.

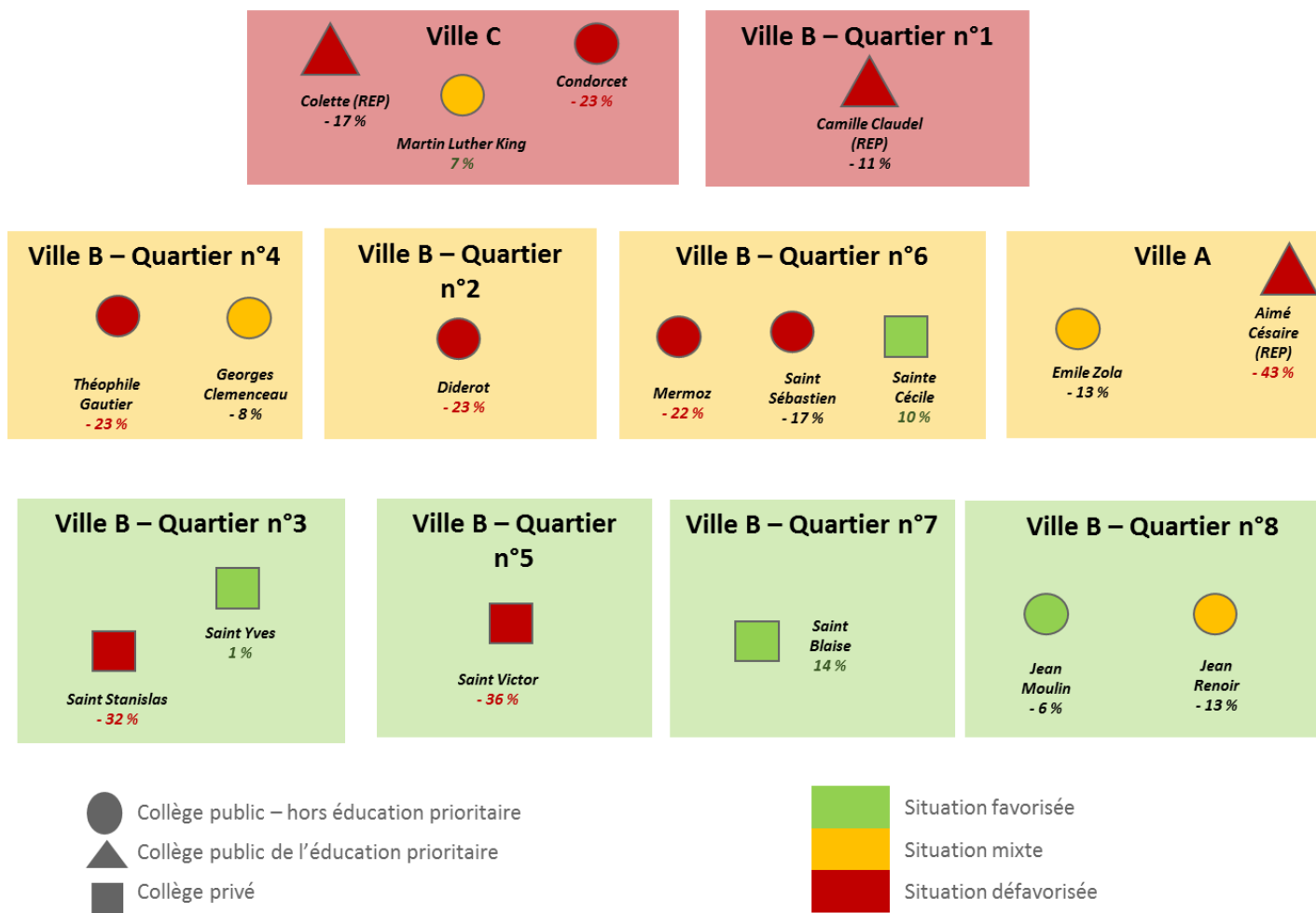
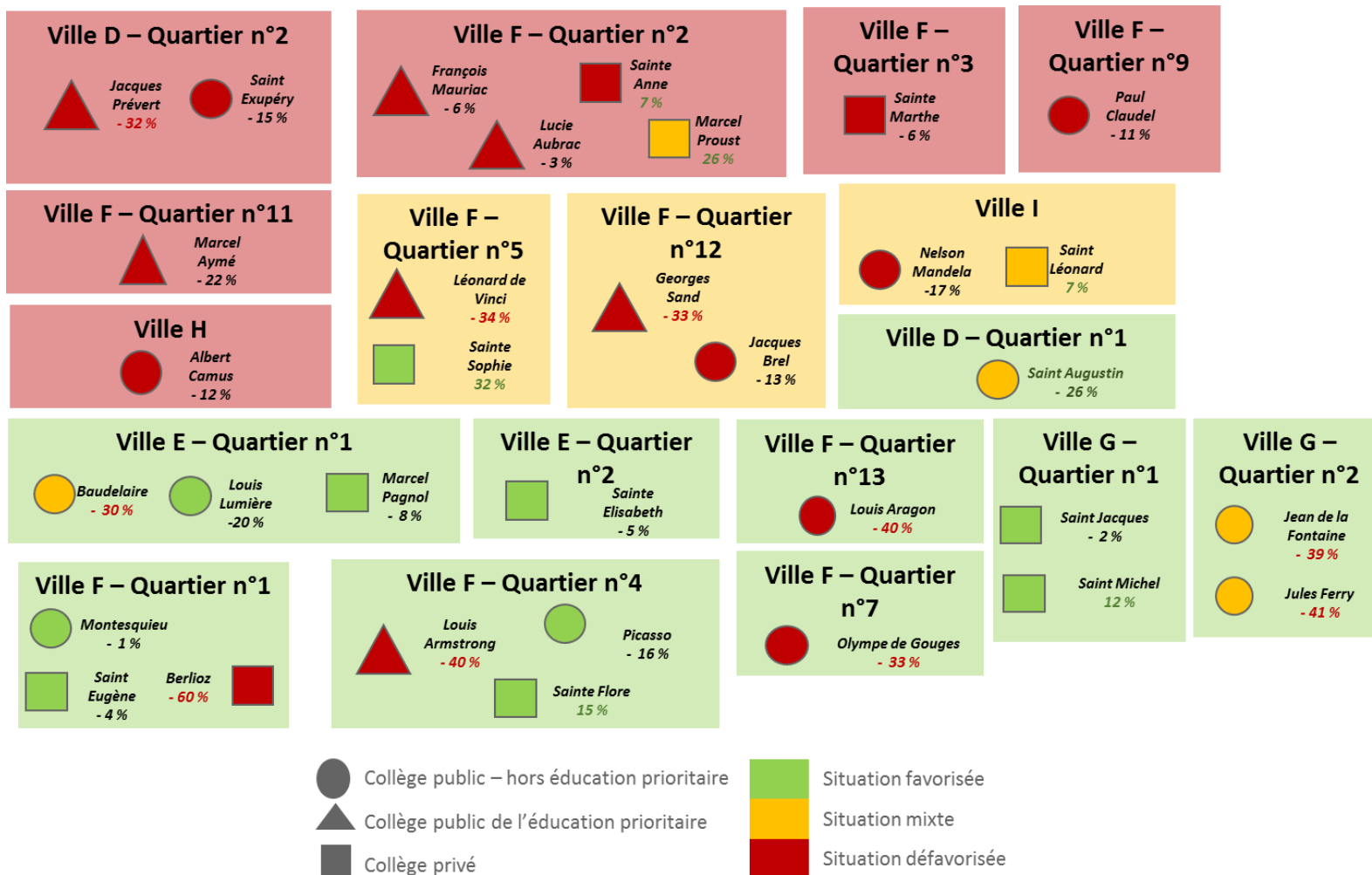


Figure 2 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Collèges de Lille

Lecture : Le collège privé sainte Flore affiche une composition sociale favorisée et est implanté dans un quartier favorisé. L'indice d'écart normalisé de +15 % montre que sa structure est plus favorisée que celle du quartier qui l'héberge.



À la lecture de ces représentations schématiques, un premier constat s'impose : **il n'y a pas de lien systématique entre la structure sociale des quartiers et celle des collèges qui y sont implantés.**

- Dans l'agglomération de Nancy, ils varient de – 43 % pour le collège Aimé Césaire à + 14 % pour le collège Saint Blaise. Seuls 4 établissements sur 17 présentent un indice compris entre – 10 % et + 10 %, indiquant des écarts de structure moindres entre ces établissements et leurs quartiers d'implantation (Georges Clemenceau avec – 8 %, Jean Moulin avec – 6 %, Saint Yves avec + 1 % et Sainte Cécile avec + 10 %).
- Dans l'agglomération de Lille, ils varient de – 60 % pour le collège privé Berlioz à + 32 % pour le collège Sainte Sophie et seulement dix collèges sur 33 présentent un indice compris entre – 10 % et 10 %.

Il n'existe pas non plus de cohérence systématique entre la situation sociale des établissements et leurs quartiers d'implantation. **Toutefois, les établissements défavorisés sont le plus souvent implantés sur des quartiers défavorisés** (12 collèges sur 27). Les établissements favorisés sont presque systématiquement implantés sur des quartiers favorisés (12 établissements sur 13), et jamais sur les quartiers défavorisés.

Répartition des établissements par quartier, en fonction de leur situation

		Situation de l'établissement		
		Défavorisée	Mixte	Favorisée
Situation du quartier	Défavorisée	12	2	0
	Mixte	9	4	1
	Favorisée	6	5	12

L'analyse des indices d'écart normalisé pour les couples d'établissements et de grands quartiers amène des résultats intéressants :

- 11 établissements défavorisés implantés dans des quartiers défavorisés sur 12 ont un indice d'écart normalisé négatif, de – 3 % à – 32 %, ce qui amène à poser l'hypothèse d'une fuite des « moins défavorisés » de ces quartiers vers d'autres établissements des agglomérations.
- 4 établissements favorisés implantés dans des quartiers favorisés sur 12 ont un indice d'écart normalisé positif, ce qui indique au contraire leur attractivité pour les populations les plus favorisées.

Les collèges privés concentrent globalement une population très favorisée au sein de quartiers favorisés.

On note, pour les deux agglomérations, des écarts de structure entre collèges et quartiers très contrastés pour les établissements privés.

- **D'un côté, les 10 établissements présentant un indice d'écart normalisé positif, indiquant une structure sociale plus favorisée dans l'établissement que sur le quartier sont tous des établissements privés** – à l'exception d'un établissement de l'agglomération de Nancy. **Ces établissements sont pour la majorité d'entre eux implantés dans des quartiers favorisés.**
- **De l'autre, plusieurs collèges privés (Berlioz, Saint Stanislas par exemple) affichent des indices d'écart normalisé négatifs à très négatifs.** Cela s'explique par

un double phénomène : ils sont situés dans des quartiers favorisés¹² d'une part, accueillent une population majoritairement défavorisée d'autre part.

Les collèges publics ont des situations très hétérogènes.

33 collèges du secteur public sur 34 présentent un écart de structure négatif entre leur composition sociale et celle du quartier où ils sont implantés. Cela renvoie à la forte concentration des catégories les plus aisées dans quelques établissements (globalement privés) sur quelques quartiers, faisant ainsi mécaniquement apparaître les autres collèges comme plus « défavorisés ». Les constats les plus marquants sont les suivants :

- Seul le collège Martin Luther King de l'agglomération de Nancy présente un indice d'écart normalisé positif, ce qui est sans doute un indicateur de son attractivité pour les catégories les plus aisées au sein de son territoire d'implantation.
- 5 collèges publics ont un indice d'écart compris entre - 10 % et + 10 %, indiquant une proximité entre leur structure sociale et celle de leur quartier. Parmi eux, 2 collèges présentent une population « favorisée » dans un quartier « favorisé » (Jean Moulin à Nancy, Montesquieu à Lille), 1 collège présente une population « mixte » dans un quartier « mixte » (Georges Clemenceau à Nancy) et 2 présentent une population « défavorisée » dans un quartier « défavorisé » (François Mauriac et Lucie Aubrac, à Lille, tous deux relevant de l'éducation prioritaire). L'hypothèse de la capacité de ces collèges à « capter » la population scolaire de leur territoire peut être avancée.
- 9 collèges relevant de l'éducation prioritaire sur 11 présentent des indices d'écart normalisé parmi les plus extrêmes, allant de - 11 % à - 43 % (Aimé Césaire, George Sand, Louis Armstrong, Léonard de Vinci...)¹³. Les valeurs les plus faibles sont observées au sein de quartiers mixtes. **Cela peut s'interpréter comme une désertion de ces établissements de la part des catégories les plus aisées résidant dans ces quartiers.**

Au sein d'un même grand quartier, les compositions sociales des établissements présentent des écarts significatifs.

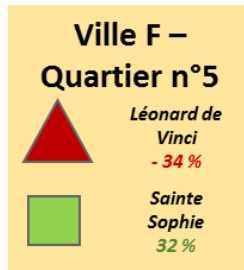
Lorsque plusieurs collèges sont situés sur un même « grand quartier », ils présentent en général des indices d'écarts normalisés très différents. Cela indique une forme de **distribution sociale des effectifs scolarisés dans les collèges, à l'échelle de chaque grand quartier.**

- **Sur la quasi-totalité des quartiers disposant de plusieurs collèges dont un privé, les collèges privés apparaissent dans une situation plus favorable que les établissements publics**¹⁴ – ce qui est un indicateur manifeste de stratégies d'évitement de la part des familles. Il est à ce titre intéressant de s'attarder, à titre d'illustration, sur la composition de deux collèges situés sur le quartier n° 5 de la ville F, plutôt mixte. Le premier (Léonard de Vinci), public, affiche une structure largement moins favorisée que le quartier et il concentre les élèves de catégorie D. Le second (Sainte Sophie), privé, affiche de son côté une structure nettement plus favorisée que le quartier, et regroupe les élèves de catégorie A.

¹² Sauf le collège Sainte Marthe dans l'agglomération de Lille.

¹³ On peut par ailleurs noter que ces établissements sont de petite taille, et sont situés sur des quartiers populaires très jeunes, accueillant une grande proportion d'enfants en âge scolaire.

¹⁴ Échappent à cette règle générale les collèges privés présentant des écarts normalisés particulièrement négatifs pointés supra (Saint Stanislas, Saint Victor, Berlioz).



COLLEGE LEONARD DE VINCI (REP)
- Agglomération de Lille -

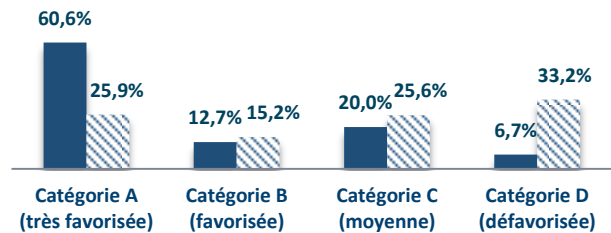
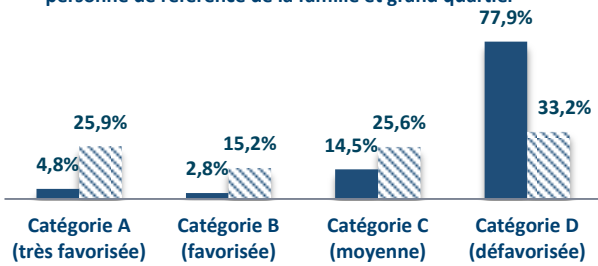
COLLEGE PRIVE SAINTE SOPHIE
- Agglomération de Lille -

■ Effectif établissement

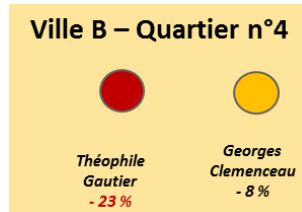
■ Effectif établissement

▨ Enfants des familles âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille et grand quartier

▨ Enfants des familles âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille et grand quartier



- Pour 6 quartiers dotés de plusieurs collèges uniquement publics sur 7, **une forme de « hiérarchie sociale »** se dessine entre les établissements. De manière systématique, on note des différences significatives entre les indices d'écart normalisé, allant de 7 points (Ville B, quartier 8) à 30 points (Ville A et Ville C). À l'échelle d'un même grand quartier, les collèges ne recruteraient donc pas les mêmes types de population. Les histogrammes suivants illustrent cette situation.



COLLEGE THEOPHILE GAUTIER
- Agglomération de Nancy -

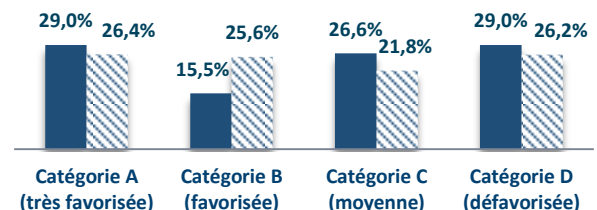
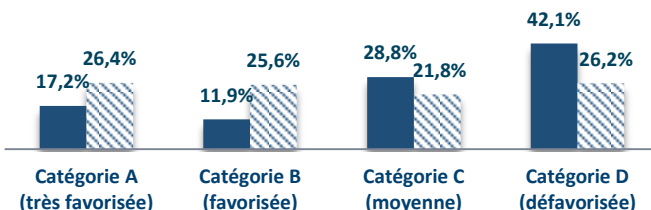
COLLEGE GEORGES CLEMENCEAU
- Agglomération de Nancy -

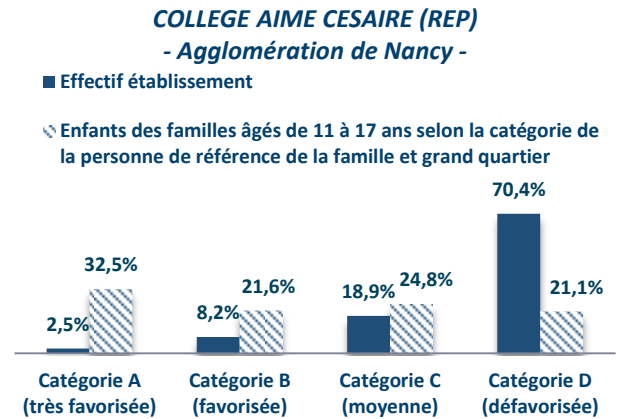
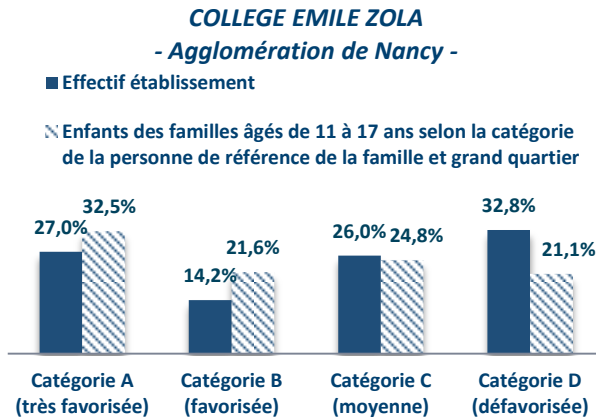
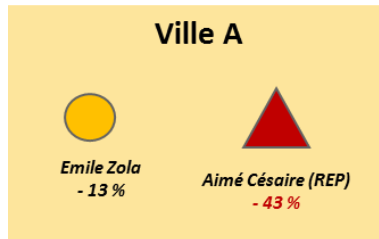
■ Effectif établissement

■ Effectif établissement

▨ Enfants des familles âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille et grand quartier

▨ Enfants des familles âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille et grand quartier





2.3.3 Au lycée, la variable territoriale apparaît très peu déterminante au regard des voies d'enseignement et de la distinction public / privé.

Les liens entre les structures sociales des lycées et des grands quartiers sont très ténus.

À l'image des cartographies stylisées produites pour les collèges, nous présentons ci-dessous les indices d'écart normalisé contextualisés pour chacun des lycées et des grands quartiers ayant constitué le périmètre d'étude.

Cette fois encore, la situation sociale de chacune de ces entités est caractérisée par un code couleur : vert pour « globalement favorisé », doré pour « globalement mixte » et rouge pour « plutôt défavorisé ».

Un code graphique permet de distinguer quatre catégories de lycées :

- Les lycées d'enseignement général et technologique du secteur public ;
- Les lycées professionnels du secteur public ;
- Les lycées d'enseignement général et technologique du secteur privé ;
- Les lycées professionnels du secteur privé.

Figure 3 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Lycées de Nancy

Lecture : Le lycée professionnel public Arthur Rimbaud affiche une composition sociale défavorisée et est implanté dans un quartier défavorisé. L'indice d'écart normalisé de - 9 % montre que sa structure est légèrement plus défavorisée que celle du quartier qui l'héberge.

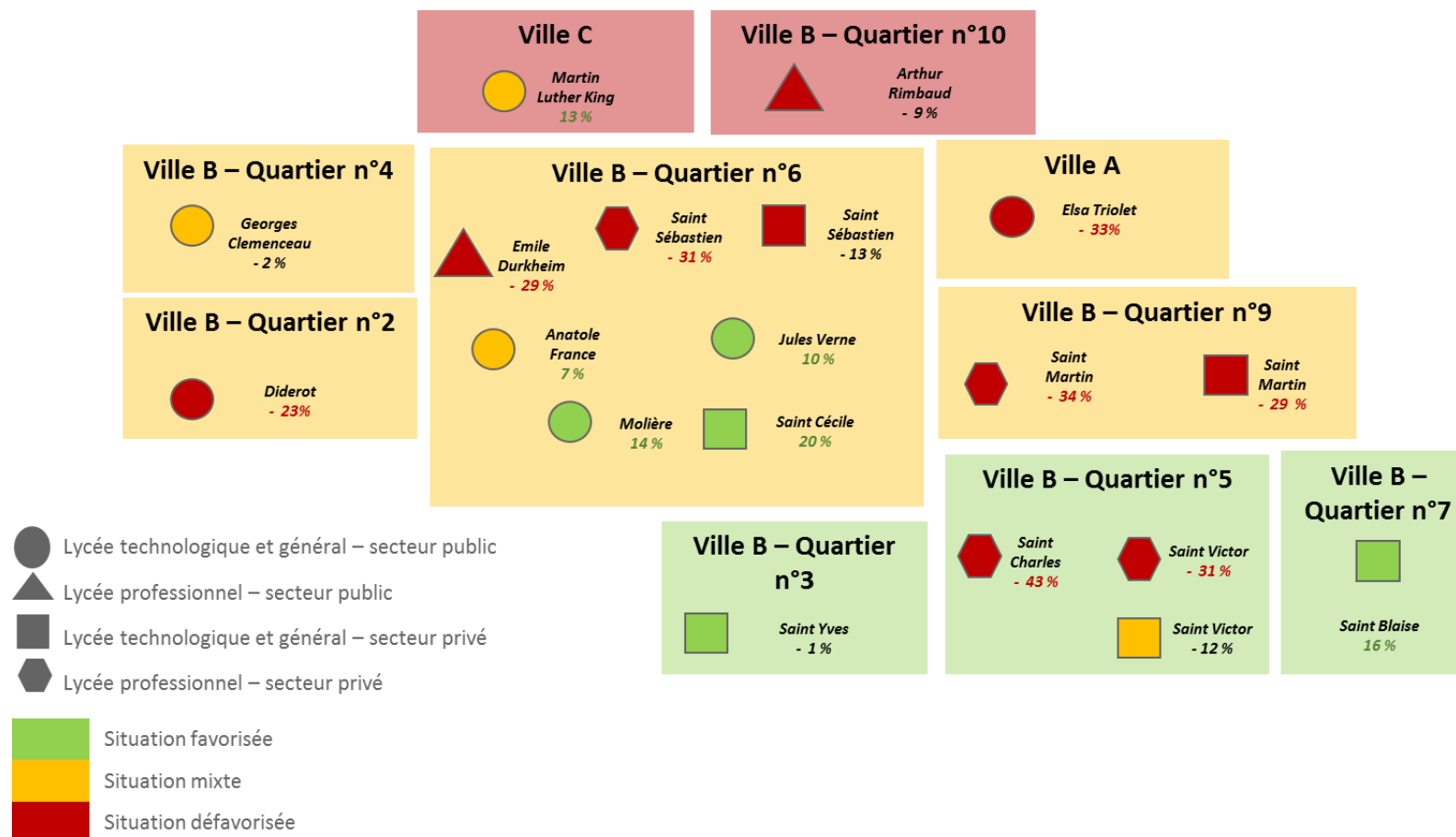
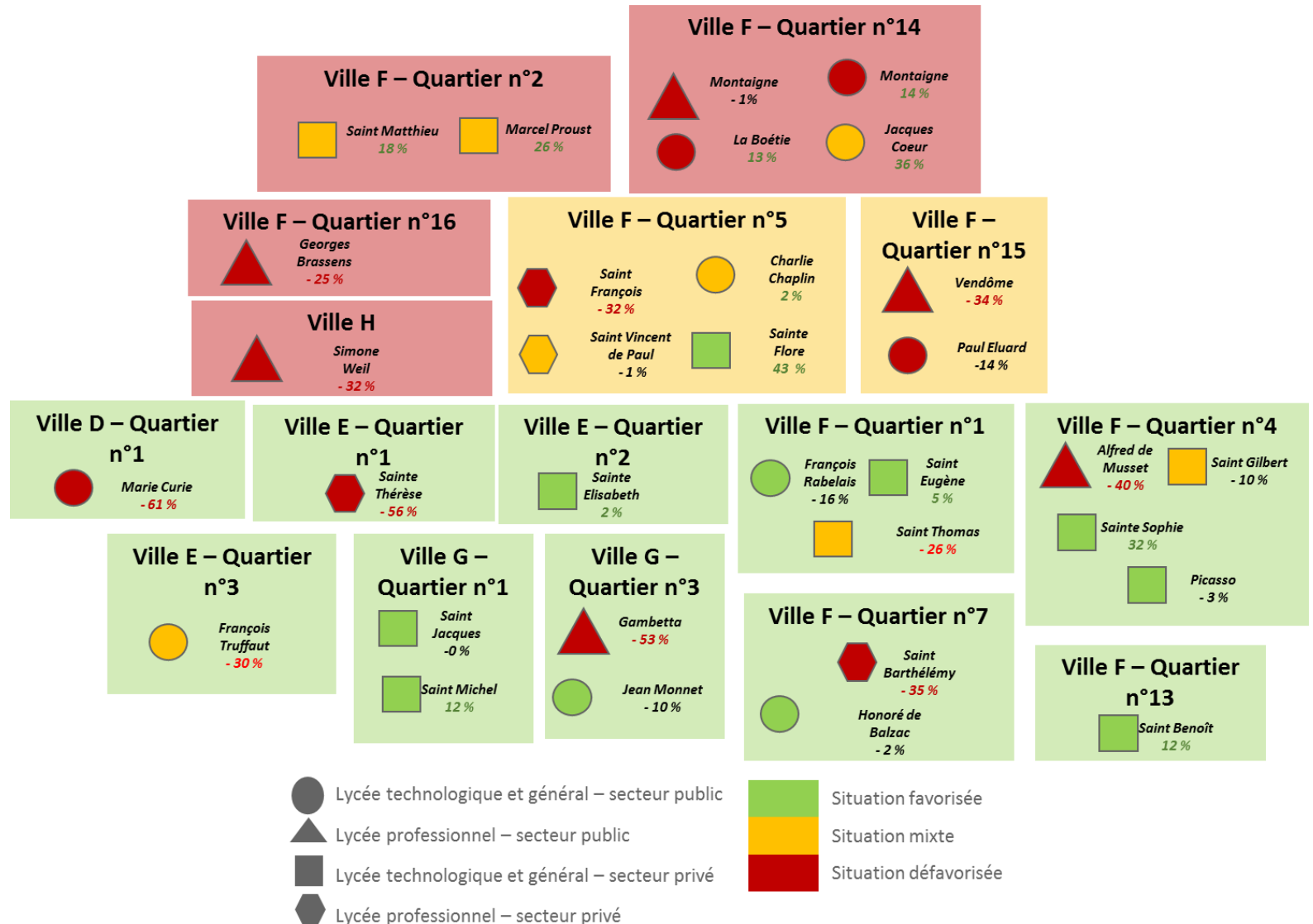


Figure 4 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Lycées de Lille

Lecture : Le lycée d'enseignement technologique et général privé Saint Jacques affiche une composition sociale favorisée et est implanté dans un quartier favorisé. L'indice d'écart normalisé de 0 % montre que sa structure est strictement identique à celle du quartier qui l'héberge.



Les liens entre la composition sociale des lycées et leur territoire d'implantation sont très ténus.

- Dans l'agglomération de Nancy, les indices d'écart normalisé varient de – 43 % (lycée professionnel privé Saint Charles) à + 16 % (lycée d'enseignement technologique et général privé Saint Blaise). 4 établissements sur 19, seulement, affichent une composition sociale proche de celle de leur quartier, avec un indice d'écart normalisé compris entre -10 % et 10 % :
 - 1 lycée professionnel public défavorisé, dans un quartier défavorisé,
 - 2 lycées publics d'enseignement général « mixtes », dans des quartiers mixtes,
 - 1 lycée privé d'enseignement général, favorisé dans un quartier favorisé.
- Dans l'agglomération de Lille, les indices d'écart normalisé varient de – 61 % (lycée public d'enseignement général et technologique Marie Curie, défavorisé dans un quartier favorisé) à + 32 % (lycée d'enseignement technologique et général Sainte Sophie, favorisé dans un quartier favorisé). Seuls 9 lycées sur 32 affichent une structure de population proche de celle de leur grand quartier d'implantation :
 - un lycée public d'enseignement professionnel défavorisé, inscrit dans un quartier défavorisé (Montaigne),
 - deux lycées mixtes dans des quartiers mixtes (Charlie Chaplin, lycée public d'enseignement général et technologique et Saint Vincent de Paul, lycée professionnel privé),
 - 6 lycées d'enseignement général et technologique favorisés dans des quartiers favorisés (deux publics – Honoré de Balzac et Jean Monnet, 4 privés – Sainte Élisabeth, Saint Jacques, Saint Eugène, Picasso).

Comme pour les collèges, **il n'existe pas de cohérence systématique entre la situation sociale des établissements et leurs quartiers d'implantation.** L'analyse révèle néanmoins que 12 établissements favorisés sur 17 sont implantés sur des quartiers favorisés, dont 10 à Lille. Tous sont des lycées d'enseignement général et technologique, ce constat étant à relier à la plus forte concentration de ces établissements dans les centres villes, abritant une population plus aisée. Comme pour les collèges, aucun établissement favorisé n'est implanté dans un quartier défavorisé.

		Situation de l'établissement		
		Défavorisée	Mixte	Favorisée
Situation du quartier	Défavorisée	6	4	0
	Mixte	9	5	5
	Favorisée	7	3	12

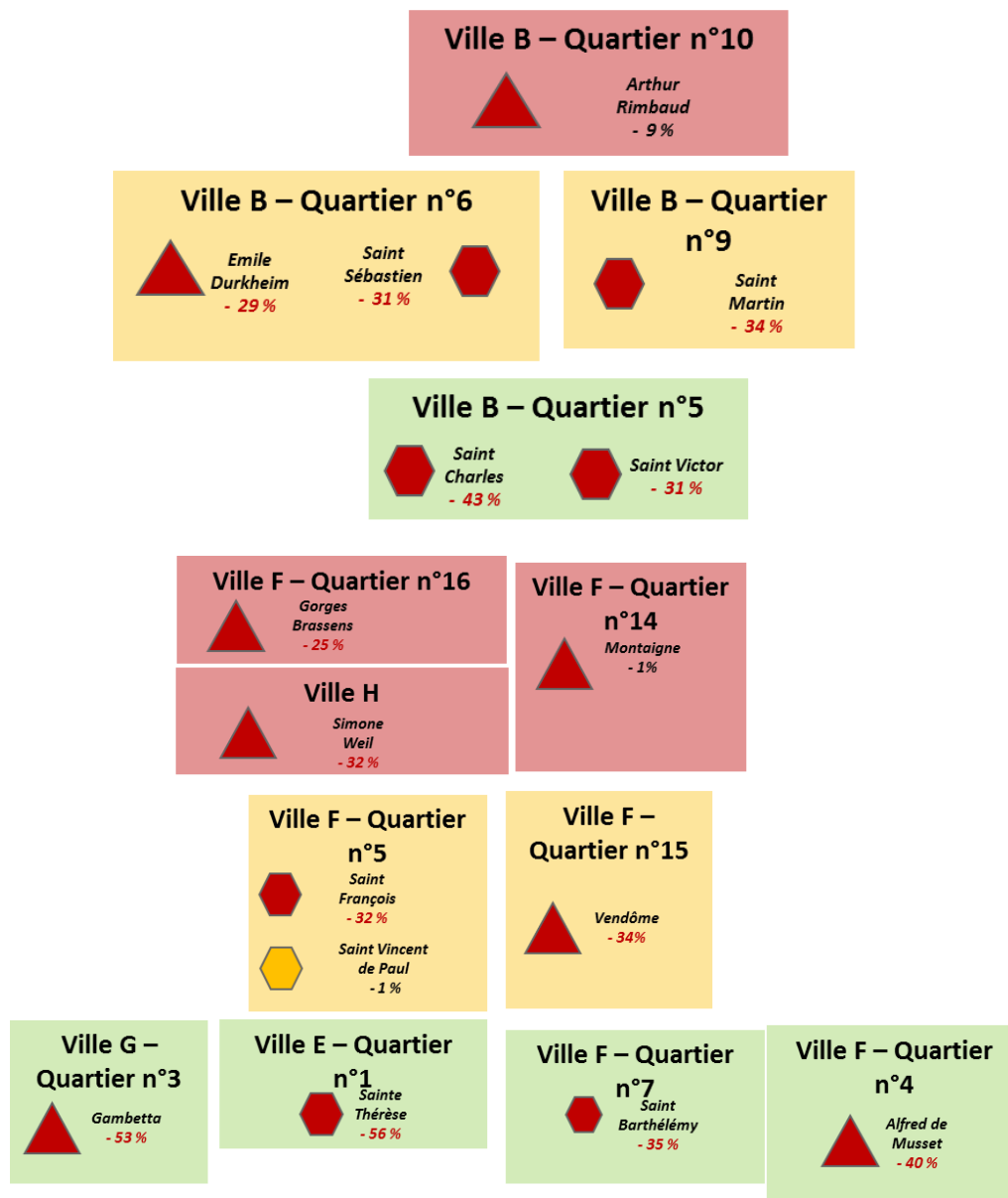
13 lycées professionnels sur 16 ont une situation sociale significativement moins favorisée que celle de leur quartier d'implantation.

Les indices d'écart normalisé ne montrent pas de liens manifestes entre les structures sociales des établissements et leur grand quartier, **ils corroborent les phénomènes ségrégatifs repérés entre les voies de formation.**

En effet, de manière transversale aux deux agglomérations comme à l'échelle de chacun des quartiers d'étude, **les indices d'écart normalisé ont les valeurs les plus faibles pour les lycées professionnels, indépendamment de leur statut public ou privé et de leur quartier**

d'implantation¹⁵. Comme démontré supra, cela tient à la forte proportion de catégories D, voire de catégories C, dans leurs effectifs par rapport à l'ensemble de la population lycéenne des établissements étudiés.

Figure 5 : Indices d'écart normalisé contextualisés – lycées professionnels des deux agglomérations



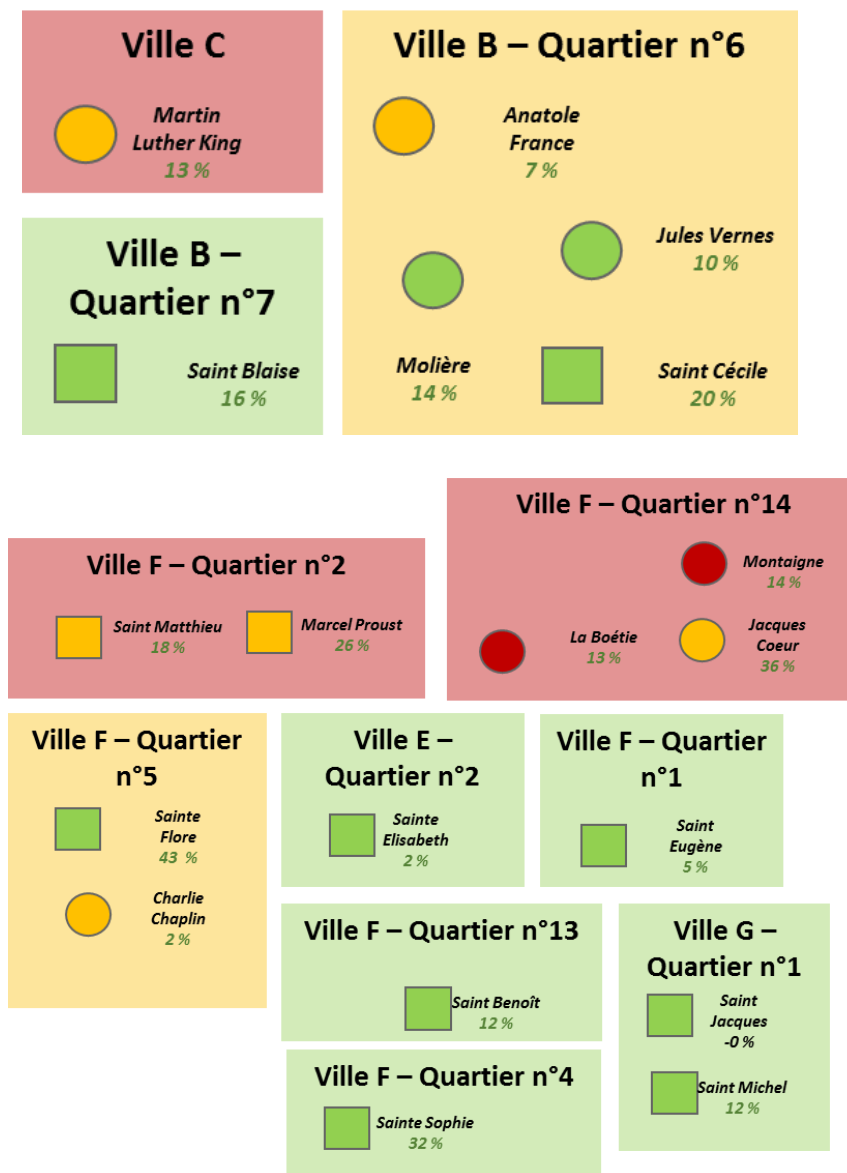
- Dans l'agglomération de Nancy, les indices d'écart normalisé des 6 lycées professionnels varient de – 9 % (Arthur Rimbaud) à – 43 % (Saint Charles). Dans l'agglomération de Lille, les 10 lycées professionnels présentent des indices d'écart normalisé allant de – 1 % (Saint Vincent de Paul et Montaigne) à – 57 % (Sainte Thérèse).
- On compte parmi les trois lycées présentant des écarts normalisés proches de zéro le seul établissement avec une situation sociale mixte (Saint Vincent de Paul, implanté dans un quartier mixte).

¹⁵ Trois établissements faisant exception à cette règle : les lycées Marie Curie, Elsa Triolet et Saint-Martin, dont nous avons noté plus haut la forte proportion de catégories D dans leurs effectifs.

Plus de la moitié des lycées d'enseignement technologique et général ont une situation sociale plus favorisée que leur quartier.

À l'autre extrême, les 19 lycées présentant un indice d'écart normalisé positif sont tous des lycées d'enseignement général et technologique (sur un total de 35 établissements relevant de cette catégorie).

Figure 6 : Indices d'écart normalisé positifs contextualisés – lycées d'enseignement technologique et général des deux agglomérations



- On compte parmi eux 11 établissements privés, dont 8 dans l'agglomération de Lille (Saint Michel, Saint Benoît, Sainte Sophie, Saint Eugène, Sainte Élisabeth, Sainte Flore, Saint Matthieu, Marcel Proust) et deux dans l'agglomération de Nancy (Saint Yves, Saint Blaise).
- On dénombre 8 établissements publics, également répartis dans l'agglomération de Nancy (Molière, Jules Verne, Anatole France, Martin Luther King) et dans l'agglomération de Lille (Montaigne, La Boétie, Jacques Cœur, Charlie Chaplin).

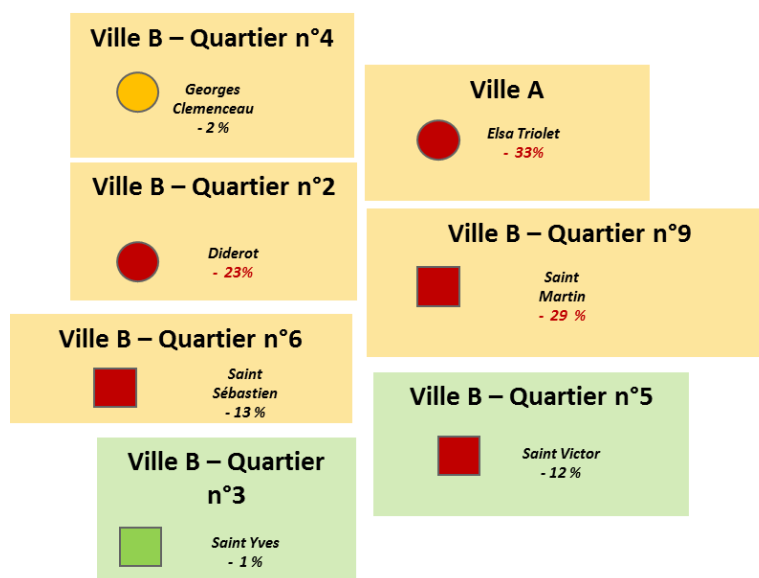
Ce constat global recouvre des situations très différenciées à l'échelle des quartiers.

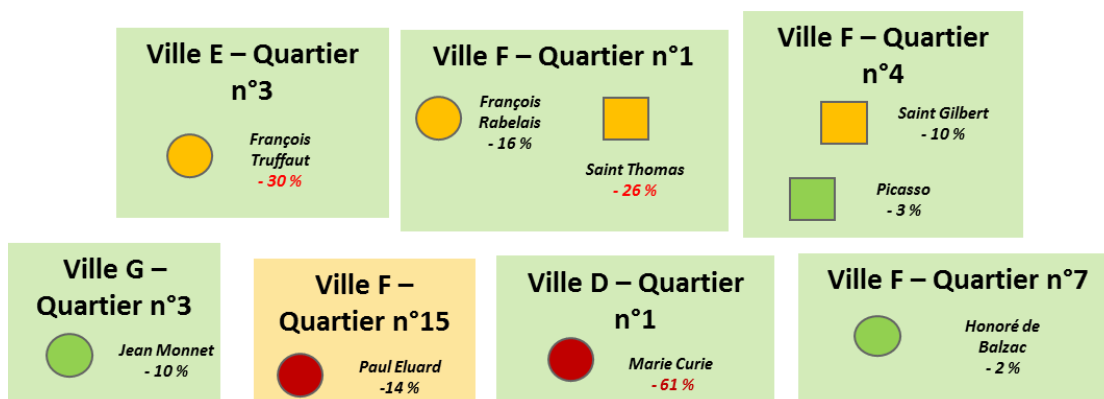
- **Six de ces lycées, dont 4 publics et deux privés, sont implantés dans des quartiers défavorisés** – Ville C pour l’agglomération de Nancy et les quartiers 2 et 14 de la Ville F pour l’agglomération de Lille. Ils accueillent globalement une population moins favorisée que l’ensemble des établissements à l’échelle de leur agglomération. Toutefois, l’écart manifeste de structure sociale entre la population lycéenne et la population du quartier fait augmenter l’indice d’écart normalisé.
- **Six de ces lycées, dont deux privés et 4 publics, sont implantés dans des quartiers mixtes**, 4 dans l’agglomération de Nancy (quartier n°6 de la Ville B, dont la situation est présentée infra) et 2 dans l’agglomération de Lille (quartier n°5 de la ville F). Ces établissements ont tous en commun d’accueillir des effectifs légèrement à très largement favorisés par rapport à l’ensemble des lycées de leur agglomération, et par rapport à la population présente sur le grand quartier.
- **Enfin, sept de ces lycées sont implantés dans des quartiers favorisés** (6 dans l’agglomération de Lille et 1 dans l’agglomération de Nancy). Tous partagent des caractéristiques communes : il s’agit d’établissements privés, accueillant une population très favorisée- en proportion plus importante que celle résidant dans leurs grands quartiers, et dont on a démontré plus haut la contribution importante à la ségrégation inter-lycées. L’exemple du lycée Saint Blaise illustre ces situations.

16 lycées d’enseignement technologique et général sur 35 ont une situation sociale moins favorisée que leur quartier.

Ces 16 lycées sont tous implantés dans des quartiers mixtes à favorisés, comme le montre la représentation schématique ci-dessous.

Figure 7 : Indices d’écart normalisé négatifs contextualisés – lycées d’enseignement technologique et général des deux agglomérations





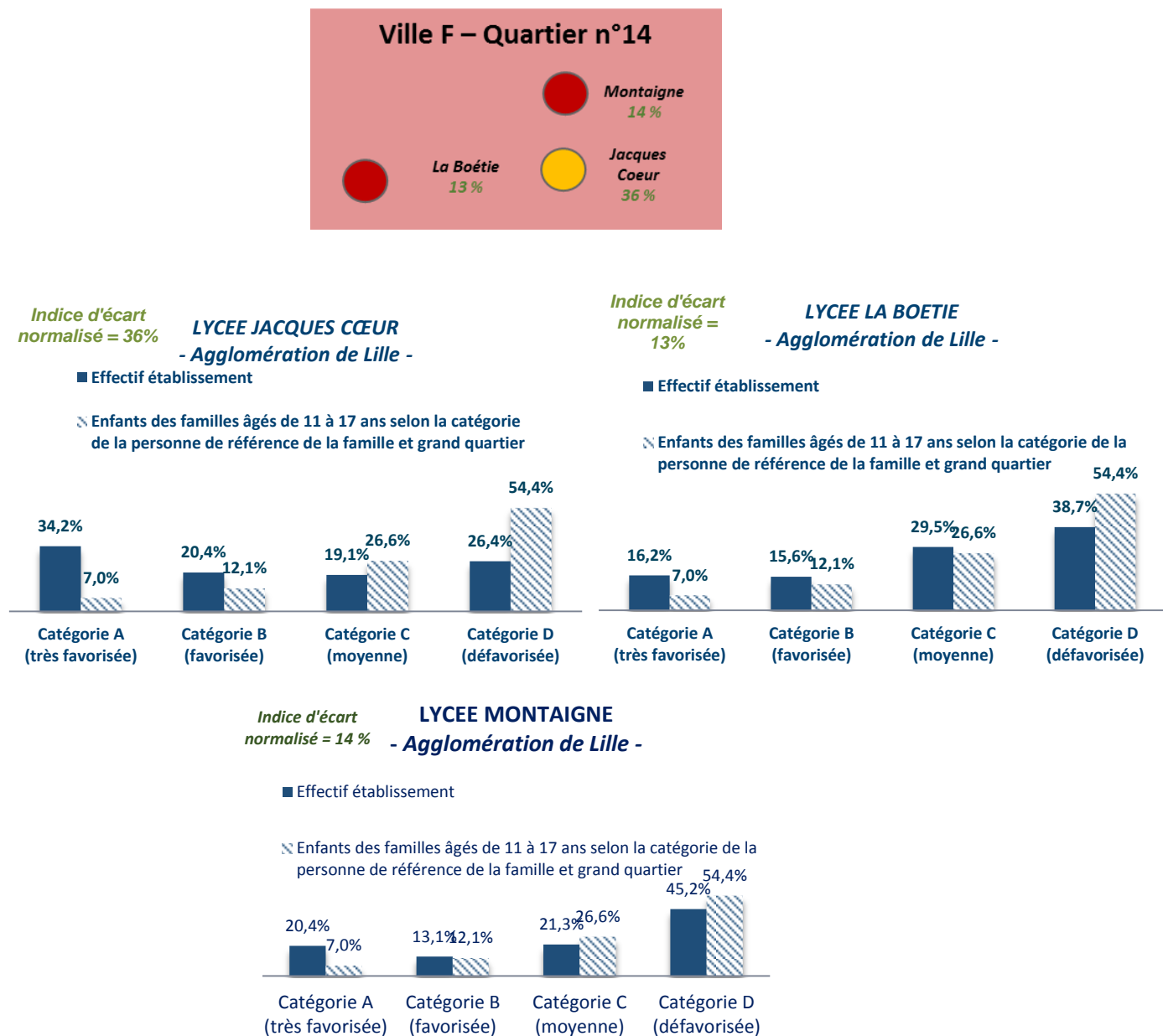
- Dans l'agglomération de Nancy, 4 lycées privés et 3 lycées publics d'enseignement général présentent un indice d'écart normalisé négatif, avec des situations très différenciées.
 - Deux lycées ont une structure très proche de celle de leur quartier, l'établissement public Georges Clemenceau (mixte dans un quartier mixte) et l'établissement privé Saint Yves (favorisé dans un quartier favorisé).
 - 5 lycées ont une structure significativement moins favorisée que celle de leur quartier, et ont une situation sociale globalement défavorisée par rapport à l'ensemble des établissements de l'agglomération.
- Dans l'agglomération de Lille, 9 établissements rentrent dans cette catégorie, dont 3 privés et 6 publics.
 - Quatre lycées, dont deux publics et deux privés, ont une structure proche de celle de leur quartier (Jean Monnet, Honoré de Balzac, Picasso et Saint Gilbert). Trois d'entre eux sont des établissements favorisés, situés dans des quartiers favorisés et le dernier affiche une structure plus mixte, dans un quartier favorisé.
 - Deux lycées ont des indices d'écart normalisé compris entre - 10 % et - 14 %, les lycées François Rabelais (mixte dans un quartier favorisé) et Paul Éluard (mixte dans un quartier mixte).
 - Enfin, trois lycées ont une structure particulièrement moins favorisée que celle de leur quartier d'implantation : François Truffaut, établissement mixte dans un quartier favorisé, Saint Thomas, lycée privé dans un quartier favorisé, et Marie Curie, le seul lycée d'enseignement technologique et général défavorisé, implanté dans un quartier favorisé.

À l'échelle d'un quartier donné, les lycées de même catégorie affichent des structures sociales différenciées.

Huit quartiers de notre périmètre d'étude comptent plusieurs lycées de même catégorie (enseignement professionnel ou enseignement général et technologique). La comparaison des structures de ces établissements conduit systématiquement au même constat : elles ne sont pas homogènes. Cela amène par rebond à poser l'hypothèse d'une **attractivité différenciée pour**

ces établissements, alors même qu'ils proposent des voies et filières d'enseignement similaires¹⁶.

L'exemple ci-dessous illustre cette situation (quartier n°14, agglomération de Lille), en pointant une différence de plus de 20 points entre les indices d'écart normalisé des établissements La Boétie et Montaigne par rapport au lycée Jacques Cœur. Il semble que ce lycée dispose d'une attractivité spécifique pour les catégories les plus favorisées, supérieure à celle des établissements publics voisins, et qui ne tient pas à son implantation territoriale.



2.3.4 Les écarts de mixité sociale sont produits par les stratégies d'orientation et d'évitement des familles, mais aussi par les processus de sectorisation et d'affectation.

L'analyse de la ségrégation entre établissements d'une part, des écarts entre les structures sociales des établissements et des grands quartiers d'autre part, amène des éléments intéressants, mais insuffisants pour comprendre la situation sociale de chacun des établissements.

¹⁶ Y compris dans l'enseignement professionnel – voir les quartiers 5 des villes B et F.

Au niveau des collèges...

L'analyse de la contribution à la ségrégation de chacun des établissements montre des tendances lourdes, en particulier en pointant le rôle manifeste de la majorité des collèges privés – qui captent les effectifs de catégories A –, et des collèges de l'éducation prioritaire – qui concentrent les effectifs de catégorie D. L'analyse des écarts de structure entre les collèges et les territoires d'implantation montre que le territoire n'est pas la seule explication de la composition sociale des collèges.

Elles font également émerger des points de questionnement, qui seront abordés dans les parties 4 (la mise en œuvre de la carte scolaire au collège) et 6 (les stratégies d'évitement et d'attractivité organisées par les parties prenantes) du présent rapport.

- Certains établissements, publics comme privés, concentrent une population largement favorisée, encore davantage que les territoires favorisés sur lesquels ils sont implantés. Leur offre scolaire (classes à options, parcours spécifiques) et leur réputation d'excellence, sur lesquelles les stratégies d'orientation et d'évitement des familles s'appuient, y contribuent largement.
- Les établissements privés ne sont pas systématiquement dans une situation favorable par rapport à leur territoire d'implantation. Cela tient aux projets d'établissements diversifiés pour cette catégorie de collèges, certains ayant fait le choix de se spécialiser sur un public en difficulté.
- Les établissements de l'éducation prioritaire présentent dans leur majorité des indices d'écart normalisé parmi les plus extrêmes, alors même qu'ils sont le plus fréquemment inscrits dans des quartiers en difficulté. Ce constat s'explique tout à la fois par la sectorisation tracée pour ces établissements, qui épouse les frontières de quartiers prioritaires de la politique de la Ville – concentrant une population défavorisée –, et un phénomène de fuite des catégories les plus aisées vers d'autres établissements, publics ou privés, des agglomérations.
- Entre collèges d'un même quartier, il est fréquemment identifié une spécialisation sociale. La sectorisation joue un rôle, à côté de la « réputation » des établissements qui construit une forme de hiérarchie sociale entre eux et nourrit les stratégies d'évitement.

... comme des lycées

L'analyse de la contribution à la ségrégation de chacun des lycées pointe le rôle majeur des établissements d'enseignement professionnel, qui concentrent les effectifs de classes sociales défavorisées, et celui des établissements privés, qui regroupent à l'inverse les catégories les plus aisées. Elle indique également que les populations de chacune des catégories d'établissements, prises à part, sont plus homogènes entre elles.

Dans l'enseignement général et technologique, à Lille comme à Nancy, deux types d'établissements contribuent particulièrement à la ségrégation : des établissements publics regroupant des catégories D (Elsa Triolet et Marie Curie), et des établissements privés accueillant des effectifs largement favorisés. Les lycées publics, eux, contribuent nettement moins à la ségrégation totale pour l'enseignement technologique et général et leur population est plus homogène.

Pour autant, il n'y a pas d'uniformité stricte dans les populations des différents lycées professionnels comme d'enseignement technologique et général, ce qui révèle, au niveau de l'agglomération comme à l'échelle des quartiers, une attractivité différenciée pour chacun des établissements. L'offre d'enseignement (filières spécifiques – notamment technologiques,

options, parcours spécifiques, offre post-bac...), les stratégies d'orientation des élèves, en partie liées à la réputation des établissements, expliquent ce phénomène.

Enfin, l'influence de la composition sociale des territoires et celle des lycées apparaît très ténue. Ce constat est à relier aux modalités d'affectation en lycée, qui reposent sur une logique de vœux avant une logique de proximité, et de définition de la carte scolaire – qui dessine des zones de recrutement bien plus larges que les « grands quartiers ».

Ces clefs d'analyse sont étayées dans la suite de ce rapport dans les parties 5 (la mise en œuvre de la carte scolaire au lycée) et 6 (les stratégies d'évitement et d'attractivité organisées par les parties prenantes).

SYNTHESE DES POINTS CLEFS DE CETTE PARTIE

- La forte ségrégation entre collèges s'explique très majoritairement par les établissements privés et les établissements publics relevant de l'éducation prioritaire. Les autres établissements publics contribuent peu à la ségrégation sociale.
- Seuls 14 collèges sur 51 ont une structure sociale proche de celle de leur territoire d'implantation. Il est néanmoins observé que les établissements défavorisés sont implantés dans des quartiers défavorisés ; les établissements favorisés dans des quartiers favorisés.
- Plus encore, les établissements privés présentent globalement des structures sociales plus favorisées que les quartiers déjà favorisés dans lesquels ils sont implantés. Au contraire, les établissements de l'éducation prioritaire sont globalement encore plus défavorisés que leur quartier d'implantation déjà défavorisé.
- À l'échelle des grands quartiers qui abritent plusieurs collèges, on note une dispersion relative des indices d'écart de mixité, qui indique qu'il n'y a pas d'uniformité dans la structure sociale des établissements. On repère ainsi une forme de « distribution sociale » des élèves entre les différents collèges d'un quartier. Les phénomènes d'échappement (dans le privé), d'évitement (dans le public) sont ainsi sans doute des éléments explicatifs de ce constat, à côté des politiques de sectorisation.
- Au lycée, la ségrégation est deux fois plus marquée sur l'agglomération de Lille que dans l'agglomération de Nancy, en raison d'écarts de structure de leur population. Ce sont les lycées professionnels qui contribuent le plus à la ségrégation – dans la mesure où ils concentrent les élèves de catégorie D, devant les lycées d'enseignement général et technologique privés qui, eux, accueillent une large proportion d'élèves de la catégorie A.
- La variable territoriale apparaît très peu déterminante pour expliquer la composition sociale d'un lycée. Tout au plus, on observe une implantation des lycées d'enseignement général et technologique favorisés, concentrant les catégories A, dans les quartiers les plus favorisés.
- L'analyse des indices d'écart normalisé indique en revanche une forme de hiérarchie sociale existant d'abord entre les voies d'enseignement (professionnel / technologique / général), puis entre les secteurs publics et privés, et enfin entre les lycées publics à l'échelle d'un même quartier. Les stratégies d'orientation des élèves d'un côté, l'offre scolaire des établissements de l'autre, expliquent ce constat.

3 LA MISE EN ŒUVRE DE LA CARTE SCOLAIRE AU NIVEAU PRIMAIRE

3.1 Le cadre juridique et administratif de la carte scolaire au niveau primaire

3.1.1 La carte scolaire du 1^e degré, une compétence partagée entre l'éducation nationale et les municipalités

La carte scolaire du premier degré relève d'une compétence partagée entre l'État et les communes. D'après l'article L. 212-4 du Code de l'éducation, les municipalités ont la charge des écoles publiques. Elles sont propriétaires des locaux et assurent la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement des établissements. D'après l'article L. 212-7 du Code de l'Éducation, lorsqu'une commune comporte plusieurs écoles, elle détient la compétence pour mailler le territoire, autrement dit la sectorisation scolaire.

Toute décision de création ou de suppression d'une école relève d'une décision du Conseil municipal. En revanche, l'affectation des élèves et des emplois d'enseignants est une compétence du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN).

Les décisions relatives aux ouvertures ou fermetures de classes se fondent sur des prévisions d'effectifs (validées par le Rectorat et le Ministère) et des choix d'organisation et de répartition des postes d'enseignants (Rectorat et direction des services départementaux de l'éducation nationale). Elles s'inspirent pour cela **des effectifs prévisionnels signalés par les communes et l'évolution des flux observés par les directeurs d'école.** Dès lors qu'elles n'entraînent pas la création ou la suppression d'une école, les décisions d'affectations des élèves ne nécessitent pas de validation du conseil municipal. Elles sont débattues au sein de deux types d'instances consultatives :

- Les instances paritaires de l'éducation nationale (comité technique académique, comité technique spécial départemental, composés de représentants du personnel de l'éducation nationale et des membres de l'administration) ;
- Les conseils départementaux de l'éducation nationale (CDEN) réunissant le Préfet, le Président du Conseil départemental, des élus locaux, des représentants du personnel et des usagers (associations de parents d'élèves).

La validation définitive appartient au directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN).

3.1.2 L'organisation des effectifs scolaires dans l'académie, le travail d'une année

La carte scolaire au niveau primaire est établie selon un cycle d'une année scolaire. La préparation commence dès le mois d'octobre pour s'achever à la fin de l'année scolaire.

En octobre, **des prévisions concernant les effectifs des élèves de l'année suivante** sont effectuées dans chaque département par la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN). Ces prévisions sont ensuite validées par le rectorat et le ministère. En décembre, **le ministère notifie à l'académie le nombre de postes d'enseignants** dont elle disposera pour l'année scolaire. Le rectorat répartit ce nombre de postes entre les départements, puis le directeur académique des services de l'éducation nationale décide de l'implantation des postes d'enseignants, donc du nombre de classes, dans les différents établissements du département. Cette répartition est soumise au comité technique paritaire académique, puis au comité technique paritaire départemental qui émet un avis sur les mesures proposées. Les communes sont ensuite consultées sur la répartition

envisagée. En février, c'est au tour du Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) de donner un avis sur le plan de répartition envisagé. Puis, après décision définitive du directeur académique des services de l'éducation nationale par arrêté, les acteurs concernés reçoivent **un courrier notifiant les ouvertures et fermetures de postes**.

Dans le courant du mois de mai, les directeurs d'école sont appelés à retourner auprès de la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) l'état des élèves inscrits. En septembre, les derniers ajustements sont effectués au regard des effectifs constatés au jour de la rentrée. Un dernier Comité Technique Paritaire Départemental (CTPD) est réuni ainsi qu'une commission administrative paritaire départementale (C.A.P.D) pour l'affectation des personnels.

3.2 Implantations et sectorisation : rapprocher l'offre éducative des besoins quantitatifs pour chaque territoire

3.2.1 La carte scolaire, un diagnostic partagé entre les acteurs où la question de la mixité sociale est souvent absente

Sur les deux agglomérations étudiées, les communes entretiennent une bonne entente avec leur inspecteur académique. Chaque municipalité, généralement représentée par l'élu délégué à l'éducation et le responsable du service, **rencontre annuellement les services académiques pour échanger sur les besoins et les évolutions des établissements**. Il a été constaté une très bonne acceptation d'ensemble des décisions des inspections académiques concernant les effectifs enseignants déployés dans les écoles des communes, au regard d'un diagnostic assez largement partagé sur les contextes démographiques locaux. Cet assentiment persiste même en cas de décisions jugées défavorables, et jusqu'à des suppressions de postes (Ville J).

Le partage du diagnostic sur les évolutions démographiques est particulièrement important, car il détermine les effectifs d'enseignants. De fait, les décisions d'ouverture et de fermeture de classes sont d'abord la conséquence **d'évolutions démographiques suite à des mouvements de population**, la question de la mixité sociale n'étant pas toujours abordée ou bien dans un second temps.

En revanche, **aucune des communes ou inspections rencontrées n'a réalisé ou eu connaissance de diagnostics ou de projections relatives à la mixité sociale dans les écoles**. Les communes regrettent d'ailleurs de ne pas être outillées pour avoir une lecture de la mixité sociale dans les établissements (« *on gère plein d'écoles mais on n'a aucune information* » [au sujet de données relatives à la mixité sociale]). La Ville C face à cette absence d'indicateurs, utilise des outils « bricolés » pour apprécier la mixité sociale, en prenant par exemple en compte les données remontées par les services de restauration scolaire sur les particularismes alimentaires, et en les interprétant de façon totalement hasardeuse. La Ville C estime qu'il serait plus simple de déléguer la gestion des dérogations à l'Éducation nationale, détentrice des données socio-économiques des familles inscrites.

À l'inverse, certaines communes rencontrent des situations où des écoles parviennent presque involontairement à générer de la mixité sociale. Bien réputées et sans difficultés apparentes, généralement situées en centre-ville, ces écoles disposent d'effectifs socialement mixtes grâce à l'attraction des familles pour certaines options, « *en primaire, les CHAM amènent de la diversité par l'important réseau des conservatoires, aux inscriptions sur des quotients familiaux, aux prêts d'instruments de musique ...* » (Ville F).

3.2.2 Des pratiques de sectorisation très variables selon les communes

Le premier constat quant à la gouvernance municipale de la sectorisation est la forte variabilité d'une commune à l'autre, fussent-elles voisines. Depuis les politiques les plus

timides de sectorisation (découpages géographiques peu connus, voire inconnus des services municipaux et des administrés) jusqu'aux politiques plus affirmées (découpage strict, révision régulière en fonction des grandes étapes de la vie communale), il existe **autant de schémas que de municipalités**. Une typologie fruste des schémas de sectorisation observés peut être développée :

- **Une sectorisation inexistante.** Le découpage géographique de secteurs scolaires n'est pas utilisé par la commune pour répartir les effectifs des élèves (2 communes parmi 9 étudiées sur ce plan) ;
- **Une sectorisation orale et coutumière.** Le découpage est historique et n'a jamais fait l'objet d'une officialisation écrite. Élus, services et directions d'écoles connaissent le découpage, au moins dans les grandes lignes (2 communes) ;
- **Une sectorisation sous forme de listes** des rues par secteur (1 commune) ;
- **Une cartographie représentant de façon illustrée les délimitations de chacun des secteurs** (4 communes).

La sectorisation est souvent **liée au découpage géographique naturel de la ville**, comportant des obstacles physiques qui délimitent des quartiers tels que des voies larges de circulation ou des zones industrielles. Par exemple, la sectorisation de la ville E a rarement été retouchée puisqu'elle est en adéquation avec la composition géographique de la commune et cette sectorisation « d'évidence » pose rarement question chez les parents d'élèves qui sont naturellement informés des délimitations de leurs secteurs. Dans la ville I, la sectorisation est induite par l'organisation du transport multimodal qui coupe la ville en plusieurs secteurs. Pour la ville A, trois critères justifient la sectorisation actuelle : 1/l'histoire, 2/le souci de proximité (principe d'une école à moins d'un kilomètre de chaque élève) et 3/la configuration physique de la ville (reliefs, voie ferrée qu'on ne souhaite pas faire traverser aux enfants ...). **Que ce soit pour des motifs historiques ou géographiques, ces « sectorisations héritées » sont pour l'essentiel totalement étrangères à une réflexion sur leurs conséquences sur la mixité sociale.**

Certaines communes rencontrées **rejetent le principe de sectorisation**. En général ce rejet ne s'exprime que sur le principe, une sectorisation est bien appliquée de façon informelle. Elles estiment agir sur l'équilibre social des effectifs par d'autres moyens que la sectorisation, à savoir **une politique d'équilibre des moyens et de l'offre éducative**. Les écoles les plus en difficulté sont systématiquement les premières à bénéficier des innovations et expérimentations impulsées par les mairies. Pour favoriser des écoles parfois victimes de discrimination (mauvaise réputation, phénomènes de fuites), la ville G et la ville J ont équipé ces écoles de classes numériques (équipements des classes de supports informatiques à des fins pédagogiques). La Ville B, dans le même esprit, travaille l'offre scolaire de ses établissements en développant l'enseignement des langues. La ville C témoigne : *« nous tentons de développer des projets pour maintenir la diversité dans les écoles. L'orchestre à l'école est vu comme le moyen de retenir les élèves dans les écoles. Il faut des projets forts pour maintenir et éviter la fuite »*.

Le cas particulier de la « sectorisation partielle »

La ville E a fait le choix de ne pas établir de sectorisation sur l'ensemble de sa commune. Une augmentation trop importante de ses demandes d'inscription l'a toutefois contrainte de mettre en œuvre une sectorisation pour une école en particulier, L'adresse de résidence a été utilisée pour bloquer et limiter les inscriptions. Le procédé est similaire pour la ville J qui ne dispose pas de sectorisation définie, mais qui l'applique exceptionnellement lorsqu'il y a trop de demandes qui interviennent sur un établissement.

Dans les deux cas, cette sectorisation partielle ne fait l'objet d'aucune publicité, et est gérée de manière administrative sans délibération des élus ni information des parents.

3.2.3 La révision de la sectorisation, un contexte qui peut être favorable au développement de la mixité sociale

Il reste **assez rare que la sectorisation scolaire soit revue par les équipes municipales.**

La plupart des municipalités considèrent la sectorisation comme un outil de gestion de leurs ressources humaines et des publics scolaires, année après année. La **sectorisation constitue le « point fixe »** qui permet de réaliser les projections pour la rentrée à venir, et ainsi calibrer les effectifs et déterminer la politique municipale en matière de dérogation pour chaque école. La stabilité de la sectorisation a rarement été justifiée par une volonté de « prévisibilité » pour les familles installées ou arrivantes. En revanche, le risque politique de remise en cause de la sectorisation est bien perçu.

Parmi les facteurs amenant une révision de la sectorisation se trouvent des motifs politiques (alternance politique), démographiques (quartiers en croissance ou déclin) et économiques (optimisation des coûts par l'utilisation optimale des capacités de chaque école). Ce dernier motif est illustré par l'encadré ci-dessous.

Décision de fermeture d'école et impact sur la mixité sociale, l'exemple de la Ville A

La Ville A a été maillée jusqu'à une période récente par 4 groupes scolaires, dont deux situés dans des quartiers relevant de la géographie prioritaire. À son arrivée en 2009, la nouvelle équipe municipale a engagé une réflexion sur la sectorisation, tandis que l'Inspection académique notait un sous-effectif chronique dans l'un des groupes scolaires de la commune.

Afin d'optimiser les équipements et ressources éducatives, il a été décidé de fermer ce groupe scolaire et d'orienter ses effectifs vers les deux autres groupes de la commune. L'économie de moyens induite par le meilleur taux d'utilisation des écoles a été partiellement réaffectée sous formes d'heures supplémentaires dans les trois écoles restantes. Cette décision, impopulaire auprès des parents d'élèves, a fini par être acceptée notamment grâce à cette dotation complémentaire et à l'ouverture d'une nouvelle classe élémentaire permettant d'éviter tout sureffectif.

Dans ce cas, la décision de révision de la sectorisation a été rendue nécessaire par la démographie scolaire déclinante de la commune. Mais la décision de regroupement a aussi eu pour effet de diminuer la spécialisation sociale des écoles, en faveur d'une plus grande mixité sociale. L'acceptabilité de ces changements a requis le déploiement de moyens supplémentaires pour rassurer les parents d'élèves.

Sur le plan politique, le changement de municipalité peut parfois représenter un temps fort pour la sectorisation, les nouvelles équipes souhaitant balayer les anciennes pratiques communales. L'une des communes rencontrée correspond à ce schéma, où la nouvelle équipe a jugé « laxiste » la sectorisation en place, et s'est attelée à une redéfinition plus stricte des délimitations du territoire scolaire.

Sur le plan de la démographie, deux situations opposées sont constatées. La création de nouveaux quartiers dans une ville peut avoir deux effets :

- soit la ville revoit son découpage sectorisé pour rééquilibrer les effectifs,
- soit au contraire, elle maintient la même sectorisation misant sur le fait que les nouveaux quartiers vont améliorer le taux d'occupation d'une école, voire accroître sa mixité sociale (la ville F a par exemple connu un développement de sa mixité sociale dans une école à la suite de la construction de nouveaux logements).

En cas de maintien de la sectorisation, l'effet sur la mixité n'est toutefois pas automatique. Le plus souvent, l'urbanisation de nouveaux quartiers entraîne l'installation de populations jeunes avec enfants, scolarisés dans la commune. En revanche, certaines communes

composées d'une forte proportion de PCS élevées affirment **recevoir peu de nouveaux élèves susceptibles d'introduire plus de mixité sociale**, les nouvelles familles s'installant dans les quartiers disposant souvent de revenus élevés ou étant d'âge trop avancé pour avoir encore des enfants à scolariser au niveau primaire.

Projets urbains et révision de la sectorisation : l'exemple de la ville H

La Ville H a dû revoir sa sectorisation à deux reprises en l'espace de cinq ans. La première révision est intervenue après **la création de nouveaux quartiers sur la commune**. Une délibération municipale a été prise pour restructurer le découpage géographique scolaire. Il a été procédé également ainsi pour la deuxième révision, intervenue, elle, à la suite de la décision de l'éducation nationale **de transférer des classes d'une école à une autre**. Afin de rééquilibrer les effectifs, la ville a donc revu son découpage tout en précisant bien dans sa délibération qu'elle fera preuve de souplesse vis-à-vis des demandes de dérogation sur la base de critères d'inscriptions ordonnés de la façon suivante :

- Enfants originaires de la commune H
- Date de naissance (priorité aux enfants en âge d'être scolarisés, plus de 3 ans)
- Rapprochement de fratrie
- Pour les enfants non originaires de la commune H : sous réserve d'accord de réciprocité scolaire avec la commune d'origine, priorité sera donnée aux demandes qui respectent un critère de fratrie, ou de l'un des parents qui travaille sur la Ville H, ou de rapprochement pour raison médicale
- Situation spécifique des familles

Le maintien de la sectorisation peut être préféré malgré la contrainte démographique, face à la complexité administrative et les risques politiques perçus par les élus municipaux.

Modifier la sectorisation pour rééquilibrer les effectifs, un cas particulier

Au sein de cette Ville, la modification de la sectorisation est partie d'une volonté de rééquilibrage démographique, certains établissements étant sur-occupés alors que d'autres étaient vides, notamment du fait de la construction d'un millier de logements nouveaux qui représentaient un besoin de 2,5 classes supplémentaires.

Historiquement, l'ensemble de la ville est soumis à la sectorisation à l'exception d'une petite zone qui a le choix entre deux établissements (zone HLM devenue peu à peu privative). L'actuelle municipalité ne peut pas expliquer l'origine de cette zone de libre choix : un débat a été lancé lors de la révision de la sectorisation, mais la zone en question continue de faire régime d'exception, le Maire y résidant, il ne souhaite pas qu'elle soit intégrée à la politique générale de sectorisation.

Préconisations :

- Préconisation 1 : Proscrire les pratiques de « sectorisation officieuse », et assurer un traitement assurément équitable de toutes les familles dans leur volonté de choix de leur école publique
- Préconisation 2 : Dans les communes qui maintiennent une politique de non sectorisation malgré une offre d'écoles plurielle, accompagner le libre choix éclairé des parents par une information systématique, complète, et accessible à toutes les familles.
- Préconisation 3 : Encourager les communes à réétudier leur sectorisation, au niveau intercommunal. Pour cela, les inspections académiques devront pouvoir s'appuyer sur les indicateurs de mixité de l'éducation de la DEPP et les partager avec les partenaires. Le cadre de discussion intercommunal devra favoriser la prise de décision des élus vis-à-vis de leurs administrés, dans la mesure où l'inspection académique veille à l'équité entre communes.

2.2.4 La mixité sociale, un objectif à travailler avec d'autres outils que la sectorisation

À la question de l'utilisation de la sectorisation comme vecteur de mixité sociale, les acteurs municipaux rencontrés sont restés assez dubitatifs. La question de la sectorisation représente de toute évidence une question politique forte, et la **position de l'équipe municipale sur ce sujet influence grandement les prises de décisions**. Certains élus n'hésitent pas à affirmer leur franche opposition à une politique de sectorisation, « *on n'a pas de carte scolaire [entendu ici comme sectorisation] parce qu'on trouve que les familles, en démocratie, doivent avoir le choix* » (élu-e de la ville G). D'autres soulignent que la sectorisation n'a pas d'intérêt en soi puisque « *les parents inscrivent naturellement leurs enfants près de chez eux* » (élu-e de la ville H), et que dans tous les cas, elle ne servirait à rien si elle devait être utilisée à des fins de mixité sociale étant donné que « *celui [le parent d'élève] qui est informé, va dans le privé* » (élu-e de la ville H).

Quelques municipalités ont tout de même, à de rares exceptions, tenté de mettre en place une sectorisation délibérément conçue pour favoriser une plus grande mixité sociale. La ville E a par exemple élargi son périmètre de recrutement pour une de ses écoles pour diversifier le public reçu, le tout accompagné de la mise en place de moyens plus importants (développement du réseau de bus, recrutements d'intervenants extérieurs, soutien pour l'apprentissage de la lecture ...). Avec le recul toutefois, la commune a constaté l'échec de cette volonté de mixité, puisque les familles nouvellement concernées par cette école ont, en grande partie, fait des demandes de dérogations. L'élu-e de la ville E en a conclu que la mixité sociale est compliquée à mettre en œuvre tant les fréquentations entre parents restent concentrées dans les mêmes milieux sociaux, « *les enfants se côtoient mais à la sortie de l'école les parents ne se mélangent pas* ».

En outre, certaines municipalités considèrent que la sectorisation est strictement liée à l'image du découpage communal « naturel », et ne peut, en conséquence, être liée à un objectif de mixité sociale puisque ledit découpage est calqué sur la politique de peuplement pour laquelle les représentants de l'éducation « *n'ont pas voix au chapitre* » (Ville C).

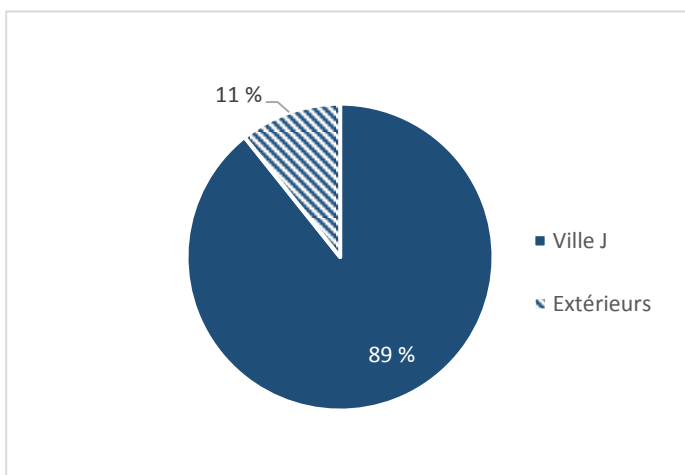
3.3 Affectations et dérogations, des pratiques communales variables et instables

3.3.1 La gestion des affectations : la compétence exclusive des services municipaux d'éducation

L'affectation en école primaire répond à une **logique d'inscription dans l'école de secteur** (en général, automatique à la suite de la grande section de maternelle).

Chaque année, le maire dresse la liste des enfants de sa commune soumis à l'obligation scolaire (article L. 131-6 et R. 131-3 du code de l'éducation), mise à jour chaque mois. Cette actualisation est facilitée par la déclaration du directeur d'école au maire des enfants fréquentant son école dans les huit jours qui suivent la rentrée des classes ainsi que des départs et arrivées à la fin de chaque mois (article R. 131-3 du code de l'éducation). Lorsque une sectorisation existe, **l'inscription des élèves se fait automatiquement dans l'école de son secteur, et les dérogations sont à demander auprès des services municipaux.**

Secteur de recrutement des écoles publiques et privées primaires de la ville J



Les affectations sont pilotées par les services éducation des communes, sauf à quelques rares exceptions où une quasi libre gouvernance des directeurs d'établissements est en vigueur (Ville E). Plusieurs communes ont renoncé à ce type de pratiques ces dernières années, ayant préféré réinvestir leurs prérogatives pour mieux contrôler et anticiper les flux (Ville G).

Les contrats de réciprocité pour les inscriptions en dehors de la commune de domiciliation

Lorsque les écoles d'une commune reçoivent des élèves dont la famille est domiciliée dans une autre commune, la répartition des dépenses de fonctionnement se fait par accord entre la commune d'accueil et la commune de résidence (article L. 212-8 du code de l'éducation). Dans la pratique, les inscriptions scolaires intercommunales s'organisent par le moyen de contrats de réciprocité entre les communes. En règle générale, le fonctionnement veut que **la commune de domicile prenne en charge le coût de scolarisation de l'enfant accueilli dans une municipalité voisine.** La gestion des demandes de dérogation s'opère de façon à peu près identique que pour les enfants hébergés dans sa commune : la demande doit répondre à des critères prédéfinis par la commune d'accueil. L'agglomération de Lille a généralisé les contrats de réciprocité.

Dans l'agglomération de Nancy, la pratique est légèrement différente. Jusqu'à présent, la Ville A envoyait des enfants dans la Ville B de façon libre et gratuite (aucune contrepartie financière), sans qu'un contrat de réciprocité ne soit formalisé. En raison d'une période de rigueur budgétaire, la Ville B a décidé il y a peu de changer de procédé en exigeant à la Ville A une participation financière¹⁷. Cette nouvelle décision met à mal la Ville A qui ne

¹⁷ Le code de l'éducation prévoit cette obligation, lorsque la demande d'inscription à l'extérieur de la commune correspond à des motifs prévus par la loi (art. L. 218-8).

prévoyait pas d'assumer de tels coûts et redoute de se voir confronter à un retour massif d'enfants dans sa commune qu'elle n'a pour l'instant pas les moyens d'accueillir.

L'hétérogénéité des pratiques communales pourrait être amenée à évoluer dans l'agglomération de Lille, qui a récemment mis en place un groupe de travail avec 25 communes pour développer des procédures et des critères communs de dérogation afin d'éviter des phénomènes de disparition de certaines écoles et, au contraire, la surcharge d'autres écoles. Cette réflexion pourrait également amener à aborder les questions de mixité sociale.

Préconisation :

- Préconisation 4 : Inciter les partenaires (communes, éducation nationale) à produire les indicateurs nécessaires à un diagnostic objectif de la mixité dans les écoles primaires

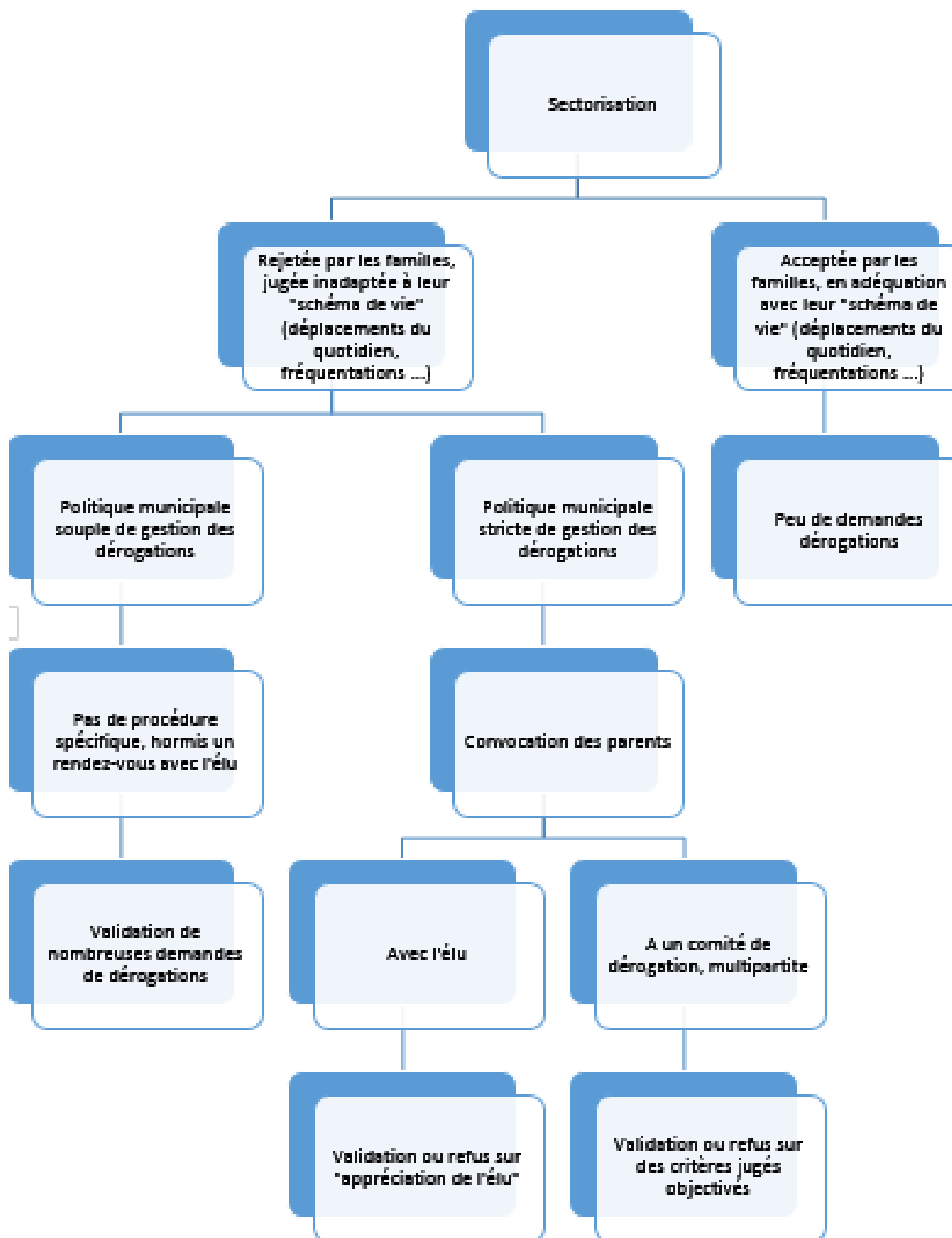
3.3.2 La gestion des dérogations : une prérogative de l'exécutif municipal

La place de l' élu municipal (maire ou adjoint à l'éducation) diffère d'une commune à l'autre, mais reste toujours centrale.

Dans une bonne moitié des Communes et en particulier les plus petites, l'adjoint à l'éducation traite personnellement les demandes de dérogation. Dans les communes un peu plus structurées, les services instruisent et proposent les décisions, très généralement suivies par l' élu. Enfin, quelques rares communes ont développé une pratique de décisions collégiales associant les établissements (et, dans un cas, jusqu'aux représentants de parents d'élèves, dans la Ville I). Cette dernière modalité est mise en avant pour renforcer l'acceptabilité des décisions. Dans tous les cas, il est bien rappelé que l'adjoint à l'éducation reste le décideur de dernier recours, pour les cas difficiles ou lorsque la décision rendue est contestée par les parents d'élèves.

Accepter ou pas une dérogation : de la décision individuelle de l'élue à la décision collégiale

Figure 8 : La gestion des demandes de dérogation : une diversité des schémas, des processus de négociations avec un élu aux décisions collégiales intra-municipales



Le schéma ci-dessus dresse la typologie des modes d'organisation observés dans les villes rencontrées. À titre d'illustration, ces organisations se déclinent sous différents sous-modèles :

- Dans la ville G, il n'existe pas de comité de dérogation. L'élu reçoit directement les parents en demande de dérogation, sur la base d'un formulaire motivant leur demande. Après un échange sur ces motifs, l'élu prend une décision et envoie sa réponse à la famille et à l'établissement concerné (ainsi qu'à la commune de domicile s'il s'agit d'une dérogation externe).
- Dans la ville F, aucune commission de dérogation n'est mise en œuvre. Les parents se rendent dans la mairie de quartier où leur est proposée une inscription au sein de l'école de leur quartier. Ils ont cependant tout à fait la possibilité d'en choisir une autre (à l'exception de quelques rares quartiers identifiés) sur demande par courrier libre envoyé au Maire.
- Dans la Ville A, il n'existe pas non plus de commission de dérogation, l'examen des demandes se fait par les directeurs d'école (par dialogue entre les directeurs de l'établissement d'origine et d'arrivée et consultation de l'Inspection académique). Lors des échanges de terrain, les acteurs ont affirmé que tout le monde « jouait le jeu » d'équilibrer les effectifs, à l'exception d'une des écoles en géographie prioritaire qui cherche à réduire les effectifs de ses classes pour maintenir des classes avec un nombre plus faible d'élèves.

Une instance peu répandue : le comité de dérogation, l'exemple de la Ville I

Le comité de dérogation de la ville I a été créé en 2014. Il est composé de l'adjoint à l'éducation, des services municipaux en lien avec l'éducation, des représentants de parents d'élèves (généralement des parents d'élèves « connus » de la Mairie, soit des parents prenant souvent part aux débats ou à l'organisation de la vie scolaire) et directeurs d'écoles.

Tout parent souhaitant faire une demande de dérogation peut retirer le formulaire auprès du service éducation de la ville. Les agents d'accueil informent alors du fonctionnement des dérogations et des conditions pour y avoir recours. Dans quelques rares cas, à la suite de cette présentation, des parents se désistent et ne déposent finalement pas la demande de dérogation.

Dans le cas où la demande est maintenue, les parents doivent remplir une fiche de demande accompagnée des justificatifs prévus. Le comité a vocation à analyser ces fiches pré-remplies. **Après discussion collégiale, il se prononce mais c'est à l'élu en charge de l'éducation que la décision finale revient.**

Selon les délibérations en vigueur, les demandes de dérogation peuvent intervenir sur les motifs suivants :

- Raisons médicales (enfant handicapé ou bénéficiant d'une prise en charge médicale à proximité de l'établissement souhaité) ;
- Garde par une assistante maternelle agréée ;
- Garde par un parent proche (oncle ou tante, grands-parents, arrière grands-parents, frère ou sœur majeur) ;
- Regroupement de fratrie (frère(s) ou sœur(s) déjà présent(s) dans l'école) ;
- Rapprochement du lieu de travail d'un des deux parents ;
- Autre : joindre un courrier détaillé décrivant le motif de la demande.

Lors des échanges avec différents acteurs de la commune pour la présente étude, l'organisation de véritables jeux d'acteurs dans ce comité a été soulignée. Chacun des représentants se positionne dans une logique d'intérêt général, et non pas de défense d'intérêt individuel. Les représentants des parents d'élèves se positionnent par exemple en faveur de l'équilibre scolaire général, tout en laissant une place limitée aux enjeux pratiques et organisationnels des familles en demandes de dérogation par exemple. En

revanche, il semblerait que les directeurs d'école s'investissent de façon plus individuelle dans les débats. Si certains, sensibles à l'équilibre des effectifs inter-écoles, sont assez opposés à l'attribution de dérogations qui pourraient être dommageables pour certains établissements, d'autres, au contraire, adoptent des stratégies davantage en faveur de leur propre établissement pour maintenir leurs effectifs de classes et conserver voire obtenir des moyens supplémentaires.

3.3.3 Les critères de dérogation : des motifs généraux et classiques invoqués, mais des stratégies officieuses

Les acteurs rencontrés soulignent qu'en règle générale, à l'échelle du premier degré, les conditions de dérogations leur paraissent plus contraignantes qu'auparavant. Cependant, cette affirmation est à nuancer tant les pratiques communales diffèrent d'un lieu à un autre, d'un mandat municipal à un autre ou encore d'un élu à un autre :

« L'attitude des communes peut varier du dirigisme le plus strict au laisser-faire le plus complet, avec, entre les deux, un maniement subtil de l'autoritarisme affiché et de la dérogation plus ou moins facilitée. » (Hébrard, 2002)

Les critères déterminés par la commune

De nombreuses communes portent un regard sur le lieu de garde des enfants ou le lieu d'exercice professionnel des parents par exemple (Ville B).

Dans la gestion des dérogations, plusieurs communes définissent également des ordres de priorité. La hiérarchie des critères n'est pas communiquée aux parents. De manière assez typique, la ville E a par exemple fixé qu'elle recevra en priorité :

1. Les habitants du quartier ;
2. Les habitants de la ville ;
3. Les habitants de villes extérieures avec qui la ville E a des accords ;
4. Les habitants de villes extérieures avec qui la ville E n'a pas d'accord.

Cette dernière distinction entre les villes en convention intercommunale et les autres est très classique et n'entraîne pas de difficultés courantes dans la mesure où les villes mitoyennes ont généralement toutes conclu un accord de réciprocité.

Les critères de dérogation l'exemple de la ville H : un modèle classique

La demande de dérogation est téléchargeable sur le site internet de la ville H. Les parents sont invités à préciser l'école souhaitée et le motif de la demande de dérogation, parmi une liste prédéfinie :

- Regroupement de fratrie ;
- Le lieu d'exercice professionnel des parents ;
- L'enfant ne peut trouver de place dans l'école de sa sectorisation ;
- Les parents travaillent tous les deux et l'enfant est gardé par une nourrice située près de l'école souhaitée ;
- Les parents travaillent tous les deux et l'enfant est gardé par les grands-parents situés près de l'école souhaitée ;
- La famille a déménagé mais souhaite la continuité de la scolarisation de l'enfant
- Autre motif à préciser.

Des demandes de dérogation qui aboutissent presque toujours

Malgré la volonté affirmée de ne pas laisser de place aux « dérogations abusives », **une grande partie des communes a reconnu ne finalement jamais refuser de dérogation**. Les élus rencontrés estiment que globalement les demandes de dérogation acceptées sont justifiées, et d'apparence non abusives (garde d'enfant et horaires de travail semblent les plus fréquents). Toutefois, **aucune des communes rencontrées n'a indiqué tenir des statistiques sur les motifs de dérogation**.

Les adjoints à l'éducation évitent les refus tant par souci de conserver de bonnes relations avec leurs administrés, que par reconnaissance implicite d'un droit des familles à prendre en main les conditions d'éducation de leur enfants. Le refus d'une dérogation serait le signe d'un échec à convaincre les parents à renoncer à un choix scolaire qui n'apparaîtrait pas justifié sur le plan pratique ou pédagogique. Ainsi, l'analyse du traitement des dérogations fait apparaître plusieurs séquences auxquelles se confrontent les élus à l'éducation :

1. Rassurer les parents et les convaincre que la dérogation n'a pas vraiment lieu d'être lorsqu'elle n'est pas justifiée par d'impérieuses contraintes pratiques,
2. valider la justification des motifs avancés,
3. accorder les dérogations légitimes, ou dont il n'est pas possible de démontrer l'illégitimité.

Dans la ville E (qui n'a refusé aucune demande de dérogation en 2014), les motifs de dérogations sont étudiés directement avec les parents lors de leur demande en mairie :

« Les vrais motifs sont explicités, ce sont essentiellement les nounous, les grands-parents, les accueils de garde ... ou quand il y a eu un souci ou une mauvaise expérience dans un établissement » (un-e élu-e de la ville E).

La plupart du temps la mairie affirme parvenir à **convaincre les parents de retirer la demande de dérogation** « *les parents ont leur façon de voir, mais mettent un peu de côté l'enfant dans son contexte scolaire, donc on insiste beaucoup sur le fait que le changement de lieu de scolarisation peut être lourd pour les enfants* » (élue de la ville E). Cet échange pour creuser et légitimer la demande formulée par les parents peut, à terme, aboutir sur un retrait de la demande de dérogation par les parents, ou à l'inverse, un maintien. Lorsque les parents confirment le maintien de leur demande la municipalité reconnaît accepter finalement la dérogation.

Cette situation majoritaire est remise en cause par certaines villes qui ont depuis quelques années cherché à « *resserrer les vis* », et pratiquent des politiques strictes face aux demandes de dérogation. La ville I, par exemple en plus d'exiger des parents la présentation des motifs pour une demande de dérogation, rappelle que ces demandes « *peuvent être accordées, à titre exceptionnel, [...], cependant cet accord est toujours délivré sous réserve des places disponibles dans l'école demandée, après admission des enfants du secteur* ». L'élue de la commune témoigne par exemple avoir refusé la demande de dérogation d'un parent d'élève qui « *n'aimait pas le projet éducatif d'une école, alors elle voulait une autre école* ». Une nouvelle conduite de la politique scolaire peut se lire au travers du nombre relatif de dérogations variant d'une époque à une autre (la Ville A est par exemple passée de 170 demandes de dérogations par an en 2009 à 23 aujourd'hui à la suite d'un changement d'équipe municipale et d'un durcissement du régime dérogatoire).

À l'image de la sectorisation, la gestion des dérogations est éminemment sensible politiquement. Chaque commune développe ses propres pratiques (le débat met souvent en exergue deux visions de la politique municipale **opposant la liberté individuelle des parents à l'organisation de l'intérêt général collectif**). La communication réalisée autour du « droit à la dérogation » témoigne de telles disparités de fonctionnement. Alors que certaines

communes ne diffusent aucun renseignement à cet égard, laissant l'information aux parents déjà sensibilisés (exemple de la ville J ou de la ville E : « *si on faisait de la publicité, on serait assaillis* »), d'autres, au contraire ont recours à une diffusion large et transparente de l'information sur le droit à la dérogation, par le biais de leur site Internet ou de documents distribués directement dans les écoles (ville F et ville H).

Un débat récurrent : Communiquer ou non sur la sectorisation et les dérogations

Au sein de la ville H, officiellement, il n'existe pas de sectorisation. En réalité une « carte scolaire officieuse » [entendue ici comme sectorisation] est bien appliquée. Mais pour ne pas frustrer les familles, aucune communication n'a lieu à son sujet. D'après l'équipe municipale, il est important de laisser le sentiment que les familles ont le choix dans le parcours scolaire de leurs enfants. Si une procédure de dérogation est bien prévue en cas de non-respect de cette sectorisation, il est rare qu'elle soit utilisée, « *généralement les familles respectent la carte scolaire* ». À titre d'exemple, lors de la fermeture récente d'une école, il a été décidé que les parents auraient le choix d'inscrire les enfants dans n'importe quelle école de la ville. Le résultat constaté est une inscription majoritaire des familles dans leur nouvelle école de secteur.

Préconisations :

- Préconisation 5 : Renforcer les contrôles des dérogations
- Préconisation 6 : Promouvoir un nombre limité de pratiques de gestion des dérogations par les communes, qui présentent les meilleures garanties de transparence et d'équité.
- Préconisation 7 : Encourager les communes à coordonner leurs pratiques de traitement des dérogations à un niveau intercommunal. Cette coordination vise à limiter les effets de bord d'une commune à l'autre, et peut éventuellement déboucher sur des procédures et des critères communs de traitement des dérogations
- Préconisation 8 : Travailler sur l'information et la sensibilisation des parents d'élèves sur les enjeux autour de la mixité sociale car une politique de ce type ne fonctionne que si les parents y adhèrent.

3.4 L'offre du secteur privé sous contrat

3.4.1 Une offre éducative locale payante et hors carte scolaire

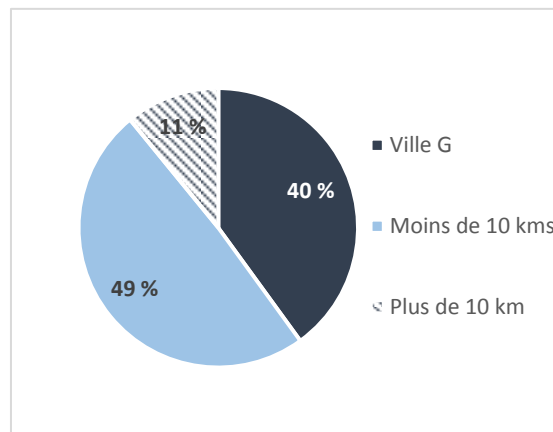
L'enseignement privé, même sous contrat, n'est pas assujéti à la carte scolaire. Les critères et procédures d'inscription sont mis en œuvre par la direction de chaque école – au niveau du diocèse concernant l'enseignement catholique. Dans l'agglomération de Lille, l'enseignement privé sous contrat est historiquement très implanté, et scolarise jusqu'à la moitié des enfants de certaines communes.

L'implantation des écoles joue sur les populations recrutées (par commodité de transport), mais n'est pas surdéterminante. Ainsi, certaines écoles particulièrement attractives recrutent sur un vivier très large et même au-delà de leur commune d'implantation – à l'école Saint Jacques, 60% des effectifs sont issus d'une commune extérieure.

Le recrutement des écoles privées est de ce fait moins déterminé par le lieu de résidence que pour les écoles publiques sectorisées. **Le recrutement est en revanche beaucoup plus déterminé socialement**, au moins en raison du coût des études.

Il est constaté dans l'enseignement privé sous contrat la généralisation de barèmes sociaux pour faciliter l'inscription des familles moins favorisées, sur la base du quotient familial. La modulation peut être importante, mais le premier palier n'atteint jamais la gratuité totale. Cette mesure est particulièrement positive au regard de la mixité sociale, mais n'entraîne pourtant pas d'afflux de la part des familles les moins favorisées. La participation de l'État et des collectivités territoriales au financement du système privé contribue également à démocratiser l'accès aux établissements privés¹⁸, l'État prenant en charge la rémunération des enseignants, et les collectivités les dépenses de fonctionnement telles que l'entretien courant des locaux, l'achat de matériels ou la rémunération des personnels chargés d'assister les enseignants. Mais les familles moins favorisées restent confrontées à des coûts afférents supplémentaires par rapport au public :

Secteur de recrutement de l'école privée Saint-Jacques



- La restauration scolaire est le premier poste mentionné par les parents d'élèves : un surcoût allant jusqu'à 8 euros par jour et par élève, non modulable.
- Les activités périscolaires et extra-scolaires, aux coûts très variables d'une école à l'autre, ainsi que les « sorties » et projets annuels (voyages à l'étranger, visites payantes, classes vertes ou de neige, etc.).
- Les coûts et contraintes de transports et de garderie, souvent plus élevés que pour l'école de secteur.

De leur côté, les établissements équilibrent le nombre de places à faible coût d'inscription pour parvenir à un niveau de ressources soutenable. A ces contraintes économiques s'ajoutent de nombreux freins sociaux bien ancrés, tant de la part des parents d'élèves que des responsables d'établissement.

3.4.2 Les communes hésitent entre la « lutte contre » l'enseignement privé et l'accompagnement de ce phénomène

Parmi les communes rencontrées, la posture la plus fréquente s'appuie sur la mise en place de politiques visant à attirer ou maintenir les enfants dans le public, dans une logique de « lutte face à l'éducation privée », par le déploiement d'options attractives (langues, musique ...) et dans l'accès aux loisirs exclusifs aux écoles publiques (Villes F, G et J).

Toutes les communes qui ont choisi de ne pas imposer de sectorisation le justifient par la lutte contre l'échappement vers le privé. Ces équipes municipales craignent en effet qu'une trop sévère politique de sectorisation dégrade la mixité sociale dans les écoles publiques en provoquant la fuite des parents insatisfaits de leur sectorisation vers les écoles privées (Ville F).

D'autres, mettant en avant le principe d'intérêt général, ont accepté l'enseignement privé comme partie essentielle de l'offre éducative locale, et mis en place des dispositifs d'accompagnement des élèves identiques entre le privé et le public, incluant le subventionnement identique de la restauration scolaire et des activités pour le privé comme pour le public (Ville J).

¹⁸ Voir Gabrielle Fack et Julien Grenet, « Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire », *Revue d'économie politique* 2010/5 (Vol.120), p.709-737

La réforme du temps scolaire, une opportunité pour concurrencer le privé ?

La réforme des rythmes scolaires a été vécue par plusieurs municipalités de l'agglomération de Lille comme une menace pour les écoles publiques. En réponse au choix du samedi matin dans un grand nombre de communes, des parents ont menacé de fuir vers le privé. Finalement, après une année de mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires, très peu de nouvelles inscriptions dans le privé ont été constatées.

Au sein de l'Agglomération de Nancy, la Ville B a saisi l'opportunité de la réforme des rythmes scolaires pour densifier et diversifier son offre éducative et périscolaire, notamment en développant des partenariats avec les associations clubs sportifs, MJC et centres sociaux du territoire. Les activités ont ainsi été doublées dans l'ensemble des écoles, avec la proposition de nouvelles disciplines sportives, culturelles, linguistiques et de loisirs. Chaque élève peut désormais choisir deux activités gratuites par semaine (sportive, artistique, scientifique ou d'initiation aux langues). L'accueil périscolaire tous les soirs nécessite une participation légèrement supérieure à 3 € pour les familles, le tarif étant ajustable en fonction du quotient familial. Pour la municipalité, **le développement d'une offre éducative et périscolaire dense et de qualité est un des leviers pour « concurrencer le privé »**. Ceci d'autant plus que la période récente a été marquée par un changement d'équipe politique et des orientations en matière de dérogation : avec une position de strict respect de la sectorisation, la commune anticipe un risque de « fuite vers le privé » pour une partie des dérogations refusées.

La Ville A a également fait le choix de se saisir de la réforme des rythmes éducatifs comme d'un levier pour la mixité sociale, en mettant notamment en place des challenges inter-écoles

Préconisations :

- Préconisation 9 : Engager une réflexion partagée sur le rôle des communes auprès des familles d'enfants scolarisés dans les écoles privées en matière de financement de la restauration et des activités péri et extra scolaires.
- Préconisation 10 : Encourager les communes à conditionner ou moduler leur soutien aux écoles privés et aux parents d'élèves scolarisés dans le privé au respect d'objectifs de mixité sociale négociés.

SYNTHESE DE LA PARTIE

L'échelon du premier degré a la particularité de présenter un large panel de pratiques locales dans la mise en œuvre de la carte scolaire.

De la sectorisation aux dérogations, les équipes municipales, et bien souvent le Maire ou l'adjoint à l'éducation, disposent de prérogatives larges en matière de sectorisation, d'affectation et de traitement des dérogations. L'utilisation de ces marges de manœuvre est autant un levier pour l'action qu'une prise de risque politique. Indubitablement, l'intérêt de politiques plus strictes de sectorisation, mais surtout de dérogations, n'est pas toujours bien compris par les élus en raison du risque politique qu'elles représentent face aux administrés parents d'élèves.

Des cas de « durcissement » de la mise en œuvre de la carte scolaire sont observés, en général à l'occasion d'alternances politiques et toujours avec un motif principal de meilleure gestion des effectifs.

L'objectif premier de la mise en œuvre de la carte scolaire ne repose qu'exceptionnellement sur une volonté de favoriser la mixité sociale. Pourtant, la carte scolaire peut influencer la mixité sociale des écoles – encore faudrait-il disposer d'un minimum d'outillage statistique pour guider une telle action.

Quant-aux directeurs-trices d'écoles, leurs enjeux se situent d'abord dans le maintien d'effectifs soutenables, d'une bonne réputation (y compris par l'affichage d'une certaine composition sociale) et la concurrence avec le privé par des procédés indirects de valorisation et d'accompagnement de l'offre éducative dans des écoles ciblées.

4 LA MISE EN ŒUVRE DE LA CARTE SCOLAIRE AU COLLÈGE

4.1 Le cadre juridique et administratif de la carte scolaire au collège

4.1.1 La carte scolaire au collège, une compétence partagée entre l'éducation nationale et les Conseils départementaux

La carte scolaire au collège relève d'une compétence partagée entre l'État et les Conseils départementaux.

En vertu de l'article L.213-1 du Code de l'éducation, les conseils départementaux ont la charge des collèges. Ils sont propriétaires des locaux et assurent la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement des établissements.

À ce titre, **le Conseil départemental détermine et met en œuvre l'implantation des collèges et définit leur sectorisation**, *« en tenant compte de critères d'équilibre démographique, économique et social, la localisation des établissements, leur capacité d'accueil, leur secteur de recrutement et le mode d'hébergement des élèves »*, avec l'avis consultatif du conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN).

L'État conserve la compétence exclusive de la rémunération du personnel et des dépenses de fonctionnement à caractère pédagogique, tandis que le département prend en charge les personnels techniques, ouvriers et de service ainsi que les équipements non pédagogiques. **L'État assure l'affectation des élèves dans les collèges publics.**

La possibilité de « secteurs partagés »

L'article D211-10 pose le principe, resté inchangé depuis plus de 35 ans, d'un **secteur de recrutement unique pour chaque collège**.

La loi du 8 juillet 2013 introduit la possibilité de la constitution de secteurs permettant plusieurs affectations : **« Lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains »**.

Cette disposition encore récente n'a pas encore connu d'application dans les deux agglomérations étudiées, mais des réflexions sont en cours.

Dans l'agglomération de Nancy, deux projets sont à l'étude en vue de favoriser la mixité sociale dans deux collèges publics, et seront mis en œuvre « à titre expérimental » afin d'en tirer les leçons sur la mixité et estimer leur acceptabilité.

Dans l'agglomération de Lille, des réflexions sont également en cours, parfois plus motivées par la baisse démographique qui rend inévitable de sortir de la logique « 1 collège pour 1 quartier ». La fusion de secteur est ici envisagée en partie pour éviter une redéfinition globale des secteurs, techniquement et politiquement difficile.

4.1.2 Une coordination entre l'État et les départements en cours de définition

Les départements exercent un rôle important au collège depuis le début des années 1980. La loi de décentralisation de 2004 a renforcé leur rôle en introduisant une scission des compétences en matière de carte scolaire : l'État conserve l'affectation et la gestion des dérogations, tandis le département gère désormais la définition de la sectorisation.

La proximité de ces compétences requiert une coordination étroite entre les départements et les inspections académiques, en de multiples occasions : pour la définition des secteurs en

relation avec les projections d'effectifs, le dimensionnement des équipements en fonction des publics reçus, les projets pédagogiques et extra-pédagogiques, les équipements spéciaux liés aux projets pédagogiques, etc.

En particulier, la problématique de la mixité sociale par la carte scolaire est partagée, aucune institution ne maîtrisant seule tous les leviers.

Sur le territoire des deux agglomérations étudiées, la coordination prend place dans un climat de travail « en bonne intelligence », qui permet des échanges nourris et fréquents, sans pour autant aboutir à une convergence de vue ni une transparence totale. Cette situation est proche de celle décrite par Agnès Van ZANTEN et Sylvie da COSTA en Île-de-France :

« Le CG et l'IA se définissent par leur attachement à des modes de régulation très différents et qu'ils maintiennent des circuits de fonctionnement distincts tout en s'efforçant d'assurer partiellement leur mise en compatibilité pour garantir le bon déroulement des procédures prévues par le cadre législatif et réglementaire en vigueur. » (Van Zanten, Da Costa, 2013)

Dans l'agglomération de Nancy, une convention a été conclue entre l'Inspection académique et le Département pour faciliter leur coopération. Le volontarisme des personnes en charge de ces institutions reste malgré cela déterminante, et les progrès enregistrés ces dernières années sont à mettre largement au crédit de la posture partenariale des responsables. Le cadre réglementaire ne contraint pas à la coopération : les acteurs en font le choix et en déterminent les contours selon les nécessités perçues par chacun.

Lors de nos rencontres, la question de la mixité sociale a rencontré un fort écho. Malgré son inscription récente dans le code de l'éducation, cette préoccupation est présente dans les esprits depuis longtemps, et en particulier des Conseils Départementaux, naturellement sensibles au caractère politique de la question¹⁹. Dans la pratique toutefois, cette question reste une « préoccupation transversale », tandis que priment l'urgence et la nécessité d'assurer l'optimisation des moyens humains et des équipements.

L'objectif premier de la carte scolaire reste de répartir au mieux les élèves et les moyens sur les territoires. Chaque hiver, les échanges sont nourris sur les questions de prévisions d'effectifs dans les secteurs et les établissements, car ces paramètres affectent d'une part la dotation horaire globale attribuée par l'Inspection académique aux établissements, et d'autre part les équipements et équipes du Département. Ces arbitrages sont très contraints financièrement, parfois douloureux dans la discussion avec les responsables d'établissements au printemps, et laissent fort peu de marges pour modifier les orientations pour le seul motif de renforcer la mixité sociale.

Dans les deux agglomérations étudiées, l'Inspection académique associe le Département au traitement des dérogations, pour déterminer les grandes lignes pour la rentrée à venir. À l'inverse, le Département associe systématiquement l'Inspection académique lors de projets touchant à l'implantation des collèges ou à leur sectorisation, de manière plus ou moins précoce.

Dans cette coopération, les échanges de données revêtent une importance déterminante. Les institutions disposent chacune de sources différentes et d'indicateurs différents, ce qui engendre un dialogue parfois inutilement difficile (en particulier sur les modes de projection des effectifs). À l'inverse, les cas de partage d'informations ont permis de mieux analyser les situations locales, en particulier sur le plan de la mixité sociale (par une meilleure compréhension des stratégies de parents d'élèves, l'anticipation de la démographie, des réseaux de transports, etc.). Une illustration particulièrement prometteuse est apportée dans l'agglomération de Nancy, présentée dans l'encadré ci-dessous.

¹⁹ Sur le caractère politique de la carte scolaire, voir notamment (Hébrard 2002) et (Van Zanten et Da Costa 2013).

Une cartographie « rue par rue » des élèves pour une meilleure carte scolaire

Dans l'agglomération de Nancy, l'Inspection académique a accepté de contribuer au projet de géolocalisation du Département en partageant des données sur une base régulière, s'ajoutant aux données du Département et de l'INSEE. Au terme de deux ans de développement, le logiciel de sectorisation produit des prévisions très précises pour chaque secteur. Cet outil facilite les discussions relatives aux effectifs à chaque rentrée. Dans le cadre de projets de réforme de la sectorisation, l'outil facilite la concertation par des simulations immédiates des différents scénarios, en permettant de visualiser les PCS à l'échelle de la rue. Il est dès lors plus aisé d'anticiper les impacts indirects des différents scénarios sur la mixité sociale.

4.2 Les décisions d'ouverture et de fermeture des établissements et des classes

4.2.1 Les démolitions, reconstructions ou restructurations des établissements existants

Dans les deux agglomérations ayant fait l'objet de l'étude, l'implantation des collèges a été définie historiquement au gré de l'aménagement de nouvelles zones d'habitat, en lien avec l'évolution du nombre d'habitants et d'enfants en âge d'être scolarisés au sein des collèges.

Au début des années 2000 pour l'Agglomération de Lille et 2010 pour l'Agglomération de Nancy, quelques constats partagés entre les Départements et les DSDEN s'imposent :

- le **nombre d'établissements et leurs capacités d'accueil sont jugés inadaptés** à la population scolaire ;
- en particulier, les **établissements implantés sur les quartiers prioritaires de la politique de la Ville présentent des situations préoccupantes** : saturation en termes de capacité d'accueil pour certains – alors que le niveau scolaire des élèves justifierait de limiter leur nombre par section ; baisse régulière et importante des effectifs entraînant des risques de fermetures de classes pour d'autres²⁰ ; vétusté et dégradation du bâti généralement construit au cours des années 60-70...

Des plans d'actions sont alors votés par les deux assemblées départementales pour redéfinir les implantations des collèges, en cohérence avec leurs compétences.

- Le Département du Nord propose une « opération de construction et reconstruction de collèges » plus précisément sur « le territoire de communes relevant de la politique de la Ville et notamment du Grand Projet de Ville ». Elle consiste en la destruction de deux établissements, la restructuration de deux collèges existants, et la construction de deux bâtiments neufs – tous situés sur le territoire de l'Agglomération de Lille.
- Le département de Meurthe-et-Moselle adopte un plan « Collèges nouvelles générations », doté du plus important budget d'investissement de la collectivité. Il prévoit 7 restructurations à neuf – incluant la démolition et la construction d'établissements, et 33 opérations de restructuration partielle à l'échelle départementale. Sur le périmètre d'étude, 5 collèges sont plus particulièrement concernés par ces opérations, dont 4 situés sur des quartiers relevant de la géographie prioritaire ou les incluant dans leur secteur de recrutement.

On note sur les territoires de chacune des deux agglomérations :

²⁰ Résultant de stratégies d'évitement, mais également de la baisse de la population sur certains quartiers en liaison avec les démolitions engagées dans le cadre des projets de renouvellement urbain.

- un **partenariat étroit et de qualité entre les services de la DSDEN et des Départements**, notamment en ce qui concerne l'échange d'informations et de données au service de l'élaboration d'un diagnostic et de scénarios d'évolution partagés en matière de fermeture, ouverture ou restructuration d'établissements (évolutions démographiques territoriales, évolution des taux d'occupation des établissements...).
- le **rôle important joué par les Villes et EPCI**, en particulier pour les opérations de démolition-reconstruction de collèges. Ces dernières s'impliquent en effet sur les deux territoires dans des projets de renouvellement urbain plus vastes. Par ailleurs, la reconstruction d'un bâtiment nécessite l'acquisition d'un terrain, en général proposé par la commune. Enfin, l'implantation d'un collège nécessite également de prendre en compte l'accessibilité d'équipements sportifs pour les élèves (gymnase). Or, ces équipements relèvent de la compétence des communes ou EPCI (exemple d'un syndicat intercommunal dans notre échantillon).

Au sein de notre périmètre d'étude, au caractère très urbain, les décisions d'ouverture / fermeture des établissements ont associé ces partenaires, qui ont adopté une posture constructive. Il est pour autant précisé qu'**en milieu rural notamment, les décisions de localisation des collèges nécessitent des arbitrages difficiles**, chaque élu souhaitant que ses administrés bénéficient d'une offre scolaire de proximité.

Comme au niveau primaire, d'autres parties prenantes peuvent intervenir et tenter d'influer sur les décisions d'ouverture / fermeture d'établissements et en particulier :

- **Les familles** - relayées par les associations de parents d'élèves - pour lesquelles il reste sécurisant d'envoyer ses enfants dans un collège situé à proximité du domicile,
- **Certains professeurs** – relayés par leurs syndicats - craignant d'éventuelles conséquences sur les effectifs accueillis par division ou encore qu'une mesure de carte scolaire n'éloigne leur lieu de travail de manière significative de leur domicile.

Sur le territoire de l'Agglomération de Nancy, le Département et la DSDEN ont fait le choix **d'associer les différentes parties prenantes à la validation des scénarios relatifs à l'implantation des collèges** au cours d'une phase de concertation d'environ 6 mois (conférences territoriales, réunions des équipes de direction et des Conseils d'Administration sur les collèges, rencontres de parents d'élèves, appels à contribution...), notamment afin d'éviter les réactions de blocage. Le rôle clef des données diagnostic objectivées a été souligné, car elles ont permis de « *dépassionner les débats* » et de partager les constats en matière de sous-occupation et de baisse régulière des effectifs dans plusieurs établissements destinés à être détruits.

Dans les deux territoires étudiés, **la question de la mixité sociale n'a pas été un élément prépondérant dans les constats ayant motivé l'action**. Mais cette préoccupation a été explicitement prise en compte dans la mise en œuvre du plan d'actions en Meurthe-et-Moselle sous la forme de réflexions :

- relatives à la définition du plan d'actions d'ensemble, où l'enjeu de mixité sociale s'est progressivement imposé comme le montre cet extrait de délibération :

« Le plan [...] doit permettre, à l'horizon 2018, que la totalité des collèges du Département traduise dans les faits cette ambition éducative de la collectivité :

- *l'ambition d'une plus grande mixité sociale, scolaire et géographique,*
- *l'ambition de conditions d'études et de travail adaptées aux exigences pédagogiques et aux technologies actuelles,*
- *l'ambition d'une accessibilité pour tous, à proximité raisonnable du domicile, assurée par des transports gratuits,*

- *l'ambition d'un patrimoine respectueux de l'environnement,*
 - *l'ambition, enfin, d'un service public innovant, évolutif, ouvert sur et acteur de son territoire. »*
- relatives à la définition des hypothèses de travail sur les démolitions / reconstruction de collèges à l'échelle d'un quartier. Ainsi, l'impact de la construction ou de la démolition d'établissements sur la mixité sociale a fait partie des critères pris en compte et discutés - au même titre que la proximité (pour les élèves), la cohérence entre le premier et le second cycle, l'évolution des effectifs, l'environnement, l'équilibre entre les différents collèges et enfin l'équilibre territorial.

Réfléchir sur les conséquences en termes de mixité sociale de la démolition / reconstruction d'établissements suppose naturellement d'anticiper l'affectation des élèves scolarisés dans l'ancien collège – et donc de redéfinir la sectorisation des différents établissements. Nous revenons sur ce point dans la partie 4.3.

4.2.2 La définition des capacités d'accueil, du nombre de divisions et d'élèves par division

La définition des moyens alloués par établissement

La définition des capacités d'accueil des établissements, du nombre de divisions et d'élèves par division²¹ est une compétence exclusive de l'éducation nationale exercée par l'IA-DASEN, qui ne dispose pas d'espaces de négociation obligatoire avec les collectivités territoriales. Elle se déroule sur les deux territoires objets de l'étude en conformité avec les procédures énoncées au niveau national, à savoir :

- **Prévisions d'effectifs.** Dès le constat définitif de rentrée, sur la base des effectifs arrêtés, les services académiques prévoient les effectifs de l'année à venir en appliquant la méthode des « taux apparents de passage »²². Il est demandé aux chefs d'établissement de réaliser le même exercice et les données sont comparées.

On note que les effectifs de l'Agglomération de Nancy ont tendance à baisser alors que l'Agglomération de Lille connaît une augmentation de ses effectifs scolaires. La démographie scolaire projetée par établissement et division est l'élément déterminant des ouvertures et fermetures de classes - qui n'incluent pas à ce stade de réflexion sur l'objectif global de mixité sociale.

- **Dotation horaire globale des établissements.** Les DSDEN définissent la « structure » cible pour chacun des établissements, à savoir le nombre d'élèves par division et le nombre d'heures officiellement attribuées à chaque division. À charge alors aux chefs d'établissement de définir la structure pédagogique de leur collège, en respectant les programmes, les priorités énoncées dans le projet d'établissement et le contrat d'objectifs signé avec le rectorat. Cette structure inclut le nombre de postes, le nombre d'heures supplémentaires éventuelles à mobiliser... En interne à l'établissement, cette proposition est soumise à la validation du conseil d'administration.

²¹ Les parcours aménagés et optionnels ne permettent plus de constituer des « classes », où les élèves seraient ensemble toute l'année pour tous les cours. L'Éducation nationale utilise dès lors la notion plus souple de « division ».

²² Il s'agit du rapport entre les effectifs d'un niveau pour l'année N et les effectifs de l'année N-1 du niveau précédent. Les effectifs ainsi définis incluent automatiquement : les entrées quelle qu'en soit l'origine (élèves venant du privé et les emménagements) ; les sorties d'élèves (élèves allant dans le privé et les déménagements). Les doubléments sont également inclus dans ce mode de calcul.

- **Ajustement des moyens.** Un échange entre l'autorité académique et les chefs d'établissement permet de réduire les éventuels écarts entre la dotation affectée et les besoins réels de l'établissement (dialogue de gestion).

En particulier, sur le territoire de l'Agglomération de Nancy, la composition sociale de l'établissement est l'un des critères pris en compte par la DSDEN. En fonction des moyens disponibles, un budget supplémentaire (marginal) peut être accordé aux établissements présentant une surreprésentation d'élèves de catégorie D.

La question de la mixité sociale n'est en revanche pas abordée de front par les services des Départements, hormis dans le temps d'opérations de restructuration de l'offre scolaire ayant pour objet la destruction / reconstruction d'établissements d'éducation prioritaire (en limitant par exemple la capacité d'accueil volontaire d'un établissement défavorisé dans l'Agglomération de Lille notamment).

Mode de définition de la capacité d'accueil théorique (Agglomération de Nancy)

La capacité d'accueil réelle des locaux (salles de classes, infrastructures d'accueil – cantine, internat...) et les moyens pédagogiques à disposition (nombre d'enseignants, de classes...) sont les deux variables principales qui conditionnent la capacité d'accueil théorique d'un établissement²³. Ces critères sont limitatifs (ils définissent la capacité d'accueil *maximale* d'un établissement, on ne peut pas « *pousser les murs* »). Ils font également l'objet d'un arbitrage de la part des services du Conseil départemental et de la DSDEN, pouvant aboutir à sur-calibrer ou à sous-calibrer la capacité d'accueil théorique d'un établissement au regard des besoins constatés sur le secteur de recrutement.

D'un point de vue théorique, sectorisation et capacité d'accueil d'un établissement sont donc très liées.

L'ouverture de filières spécifiques et la composition des classes au sein des établissements

En ce qui concerne les collèges, **toute ouverture de section passe par une décision de la DSDEN, y compris les enseignements optionnels** (langues), **optionnels facultatifs** (latin...) **et les parcours spécifiques** (notamment les CHAM, CHAD, classes bilingues...), dans sa fonction d'organisation de l'offre scolaire au niveau de l'Académie et des Bassins Emploi-Formation.

En vertu du principe d'autonomie des établissements d'enseignement, les principaux peuvent toutefois proposer des projets pédagogiques spécifiques qui seront examinés par l'autorité de tutelle dans le cadre de la mise à jour de la carte des formations puis de la dotation des établissements.

En pratique, l'ouverture de filières spécifiques est co-construite par la direction des établissements et les instances académiques, qui veillent notamment à la cohérence de l'offre sur le territoire. Citons en exemple :

« Nous proposons l'italien aux lycéens, mais pas aux collégiens. Pourquoi pas alors que cela permettrait d'assurer une continuité scolaire ? Parce qu'un autre collège, situé d'ailleurs dans un quartier difficile, le propose déjà. Et cela permet également aux élèves inscrits dans cette option d'obtenir des dérogations au lycée » (Collège Georges Clémenceau, Agglomération de Lille)

²³ La définition de la capacité d'accueil théorique fait l'objet d'une procédure double : une enquête auprès des chefs d'établissement afin de recueillir leur estimation de la capacité d'accueil du collège ; une analyse des estimations des chefs d'établissement à partir de plusieurs critères et d'un référentiel théorique de base.

En marge, on peut noter la contribution du Département de Meurthe-et-Moselle à la mise en place et au fonctionnement d'une classe Orchestre (ayant obtenu la labellisation CHAM) par l'octroi d'une subvention dédiée. La création de cette section spécifique répondait par ailleurs à un enjeu d'attractivité de l'établissement pour assurer une plus grande mixité de ses effectifs.

4.3 La mise en œuvre de la sectorisation au collège

4.3.1 La sectorisation : un outil de rationalisation de l'offre scolaire

Raison d'être de la sectorisation

La sectorisation permet de fixer le périmètre de recrutement des établissements, déterminé selon l'adresse de résidence des élèves. Elle peut être amenée à varier en fonction notamment des évolutions démographiques des territoires qui peuvent induire des déséquilibres dans la gestion des effectifs au regard des structures existantes.

L'enjeu premier, et historique, de la sectorisation est la mise en adéquation des besoins en matière de scolarisation des élèves en âge d'aller au collège et des capacités d'accueil des établissements existantes sur le territoire. Depuis, deux autres enjeux se sont affirmés dans la gestion de la sectorisation : la proximité et la mixité sociale.

Les trois objectifs de la sectorisation²⁴

- **Gérer les effectifs et mettre en adéquation les moyens** : la définition d'une capacité d'accueil théorique, au regard à la fois des locaux disponibles et de l'organisation pédagogique des établissements, permet de fixer le cadre dans lequel est définie l'affectation des élèves, notamment lorsqu'elle fait l'objet d'une demande de dérogation.
- **Favoriser la proximité** : les territoires d'étude témoignent de la prépondérance du choix d'implantation des infrastructures dans une logique de primauté de la proximité de l'offre scolaire.
- **Favoriser la mixité sociale** : dans les deux agglomérations étudiées, la mixité sociale fait partie des points d'attention soulevés dans la redéfinition des secteurs, essentiellement dans le sens d'un évitement de la ghettoïsation de certains établissements, mais rarement, voire jamais en faveur d'une diversification de la composition sociale de certains établissements composés en grande partie de catégories socio-professionnelles favorisées.

La conduite des projets de « re-sectorisation »

La délimitation ou la révision des découpages qui président à la définition des secteurs scolaires est **un processus au caractère fortement partenarial** et qui mobilise à ce titre les collectivités locales, les services de l'État, les chefs d'établissements ainsi que les conseils d'administration des collèges concernés. **La sectorisation est une compétence départementale qui s'appuie sur les moyens et la légitimité de l'Inspection académique.**

Dans l'agglomération de Lille, la sectorisation actuelle est issue de l'accroissement des effectifs moyens de plusieurs collèges au début des années 2000, avec une politique orientée vers une volonté de partition des gros collèges et un objectif de « *l'accès pour tout le monde à un collège à moins de 3km* ». Une seconde vague de révisions successives de la sectorisation a eu lieu entre 2003 et 2007 face au constat d'une trop forte homogénéité de certains établissements dans les quartiers périphériques du sud de l'agglomération.

²⁴ Cette lecture de la sectorisation s'appuie sur nos propres travaux et (Van Zanten 2013).

Depuis 2004, le Conseil départemental a voté la re-sectorisation de trois communes parmi les plus importantes de son département²⁵. À chaque délibération, les villes concernées ont été consultées en aval pour avoir leur regard sur les propositions de redécoupage des secteurs scolaires.

Dans l'agglomération de Nancy, la sectorisation actuelle pour les collèges correspond encore globalement à la création des grands quartiers de l'agglomération dans les années 60-70 et au développement de zones pavillonnaires périphériques. **La carte des collèges y a été forgée au gré de l'aménagement de nouvelles zones d'habitat**, conduisant finalement à la construction d'un nombre important d'établissements de taille restreinte. Depuis quelques années, le Département et les services de la DSDEN se sont engagés dans un **chantier de re-sectorisation** dans le cadre du plan « Collèges nouvelles générations » qui devrait connaître son terme en 2018 et qui affiche l'ambition d'une plus grande mixité sociale, scolaire et géographique.

Les travaux de définition, de redéfinition et de mise en œuvre de la sectorisation font l'objet d'un travail partenarial étroit entre le Département et la DSDEN et qualifié « de qualité » par les deux institutions. Ce partenariat se traduit dans l'agglomération de Nancy par la **signature d'une convention de partenariat**, notamment sur l'échange d'informations, la coordination avec les autres outils de la carte scolaire et la mise en place de projets pédagogiques cosignés par le Conseil départemental et la DSDEN.

En vue de la re-sectorisation, le service collèges du Conseil départemental réalise avec les services de la DSDEN **un diagnostic pour chaque territoire concerné**, destiné à être partagé avec l'ensemble des parties prenantes et prenant en compte des données quantitatives (évolution démographique du territoire, définition des capacités d'accueil des établissements) et qualitatives (**observation de la mixité sociale**²⁶, évolutions de l'immobilier, circuits de transport par exemple). Les diagnostics et études liées à la sectorisation sont prévus pour 2015-2016.

Ces chantiers ont donné lieu à **la constitution d'un groupe de travail mixte**, qui réunit les services concernés au sein du Conseil départemental, les Principaux des collèges concernés, les Maires et conseillers départementaux autour de l'examen de plusieurs scénarios de re-sectorisation. Cette phase de concertation a pour but affiché **de constituer un consensus autour du projet de redéfinition des secteurs**, prenant en compte la diversité des intérêts exprimés par les parties prenantes. Les scénarios seront présentés pour validation en conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) puis feront l'objet d'une série de délibérations en session du Conseil départemental dans le courant de l'année 2016.

4.3.2 Le traitement de la mixité sociale par la sectorisation

La mixité sociale est seconde dans la détermination des secteurs

Dans les deux terrains d'étude, la réflexion sur **le recours à la sectorisation comme outil permettant d'accroître la mixité sociale au sein des établissements scolaires est traitée de manière secondaire**, même si elle figure parmi les enjeux cités par les acteurs du service public éducatif²⁷.

Ce constat résulte de l'analyse de nombreuses décisions de re-sectorisation et d'implantation de collèges dans les deux agglomérations – dont certaines sont présentées en encadrés ci-

²⁵ Les zones rurales font depuis plusieurs années l'objet d'une réflexion pour lutter contre les « déserts éducatifs ».

²⁶ Comme indiqué *supra*, le Conseil départemental est doté d'un outil cartographique permettant de visualiser les PCS à l'échelle de la rue.

²⁷ Le chantier de re-sectorisation mené dans le cadre du Plan Collèges dans l'agglomération de Nancy porte plusieurs objectifs dont « l'ambition d'une plus grande mixité sociale, scolaire et géographique ».

dessous. Le rôle second de la mixité sociale dans les décisions de sectorisation s'explique par le poids des contraintes géographiques et urbaines – très déterminantes – et de l'articulation avec l'offre scolaire déjà en place (nécessité de réaliser des projections sur les éventuels phénomènes de dérogations induits et attention portée à la complémentarité de l'offre scolaire notamment).

L'ajustement des secteurs pour des questions de mixité sociale n'est alors possible qu'à la marge – laquelle marge se trouve encore limitée par la faiblesse des outils de diagnostic partagés par les partenaires et les éventuelles résistances des parents d'élèves²⁸, voire des responsables d'établissements.

Illustration de la difficulté de favoriser la mixité sociale par la sectorisation

Dans le cadre de la révision des secteurs, le Département prévoit le regroupement des collèges Martin Luther King et Condorcet.

Le rattachement des écoles aux collèges de secteur devra être revu, afin de rééquilibrer les effectifs entre les collèges. Le Département se saisit de cette occasion pour favoriser la mixité sociale en rompant avec un usage qui s'est installé au fil des ans : la **population d'une des écoles du secteur connaît une orientation de fait**, les élèves de PCS défavorisées allant vers le collège Colette tandis que les élèves de PCS favorisées sont principalement inscrits à Martin Luther King.

La nouvelle sectorisation prévoit le rattachement de l'école concernée au collège Colette. Sous divers motifs probablement liés en partie à une volonté dissimulée d'évitement social, un mouvement de parents protestataires apparaît. Le Département n'a pas cédé, mais a constaté à la rentrée suivante une **douzaine de dérogations sortantes vers un collège tiers, majoritairement favorisé**, correspondant aux familles les plus opposées au projet.

Dans le cas présent, le recours à l'outil de la sectorisation témoigne de la volonté réelle d'encouragement de la mixité, qui a globalement amélioré la composition des établissements...tout en ayant renforcé les évitements par les familles de classes favorisées.

²⁸ Cet aspect est détaillé en section 5.3

La sectorisation scolaire ne peut s'exonérer de la géographie sociale

Dans les deux agglomérations, la sectorisation comme l'implantation des établissements sont perçues comme particulièrement déterminantes dans le potentiel d'un établissement à être mixte socialement.

*« La mixité sociale est une vraie question prise en compte pour la définition de la sectorisation, mais on n'a pas la réponse (...). On n'a que peu de leviers, la **localisation est surdéterminante**. Ce qu'on peut faire est du domaine de l'offre éducative avec le développement de filières attractives. » (un-e responsable administratif, service éducation de Conseil départemental de Meurthe-et-Moselle)*

La question de la localisation se pose avec le plus d'acuité dans les quartiers de la politique de la ville, marqués par une faible mixité sociale et souvent aussi par un isolement géographique.

Illustration des secteurs de recrutement situés sur les quartiers de la politique de la ville

Le grand quartier « Ville A » compte deux établissements publics, dont les périmètres de recrutement additionnés recouvrent entièrement le grand quartier.

Pris à part, ces périmètres ont des caractéristiques sociodémographiques très différenciées. Le collège Aimé Césaire recrute sur un quartier très circonscrit, réputé difficile et bénéficiant des dispositifs de la politique de la Ville et de l'éducation prioritaire (représenté sur fond rouge). Le collège Émile Zola, lui, recrute sur l'ensemble du quartier Ville A – à l'exclusion du quartier prioritaire. Ces périmètres de sectorisation nourrissent des écarts de composition sociale importants entre les deux collèges. Cela se lit à travers la différence de 30 points entre les deux indices d'écart normalisé, comparant la population de chaque collège à celle du quartier Ville A. Ils s'expliquent toutefois par une forte concentration de population en âge d'aller au collège sur le quartier prioritaire, quasiment égale en valeur absolue à celle du reste du quartier ville A.

Les opérations de rénovation urbaine portées dans le cadre du Grand Projet de Ville (agglomération de Lille) ou les programmes d'investissement locaux (agglomération de Nancy) ont constitué une opportunité pour renouveler les infrastructures scolaires et revoir l'implantation des collèges publics. Dans les deux agglomérations, la tendance est celle d'une logique de démolition puis de redistribution des effectifs entre les établissements existants ou nouvellement créés, accompagnée de la redéfinition des secteurs de recrutement.

Comment dessiner les secteurs des collèges implantés dans des quartiers prioritaires enclavés ?

Illustration dans l'agglomération de Nancy

Dans le cadre du plan « Collèges Nouvelles Générations », les collèges Aimé Césaire (REP) et Camille Claudel (REP), tous deux situés sur un quartier Politique de la ville vont être démolis et un nouveau collège va être construit dans le cadre d'une opération de rénovation urbaine, le nouveau collège étant ainsi destiné à récupérer leurs effectifs.

Bien que l'ambition affichée soit celle de ne pas reproduire la situation actuelle via la redéfinition de la sectorisation, l'implantation de ce nouveau collège reste localisée sur le quartier prioritaire.

L'un des deux collèges témoigne de la difficulté d'aboutir à une sectorisation induisant une mixité sociale :

« Ils n'arriveront pas à une re-sectorisation. L'avenue X, c'est une coupure. Ils ne feront pas traverser les gens de la Ville A jusqu'ici. Ils vont dans le privé. (...) Mes petits-enfants je ne les mettrais pas ici. Non pas que ce ne soit pas un bon collège, mais ils seraient maltraités. Ils sont issus de milieux plus aisés et ils seront maltraités, on a tendance à

oublier ça. La mixité qu'on a ici, les quelques personnes plus favorisées, ce sont des gens du quartier et les enfants ont grandi ensemble, ont fréquenté la même école... »

« Le quartier n'était pas comme ça à l'origine. Il se paupérise. On n'arrivera jamais à faire venir des gens du centre-ville, on ne va pas se mentir. » (Principale du collège Aimé Césaire).

Illustration dans l'agglomération de Lille

Dans le cas de la rénovation du collège François Mauriac, les travaux ont été accompagnés d'une limitation de la capacité d'accueil de l'établissement, dont la composition était jugée trop homogène socialement afin d'éviter la concentration d'un nombre trop important d'élèves défavorisés.

La construction du nouveau collège Ampère sur un quartier adjacent s'inscrit également dans la volonté de rattacher le quartier au reste de la ville et de le doter d'un équipement valorisant dans le cadre des investissements menés par le Grand Projet de Ville. L'implantation du nouveau collège a donné lieu à la définition d'un nouveau secteur de recrutement, reprenant une partie des secteurs de deux collèges voisins.

Les services du Conseil départemental soulignent cependant que l'arbitrage concernant l'implantation est davantage le fruit d'une opportunité (investissements sur ce quartier) plutôt que d'une réflexion croisant implantation, sectorisation et mixité sociale. Au sujet du fonctionnement de l'établissement, les services du Conseil départemental anticipent un établissement « *peu attractif, [et] avec des problèmes* ».

Les secteurs prennent mal en compte la démographie scolaire

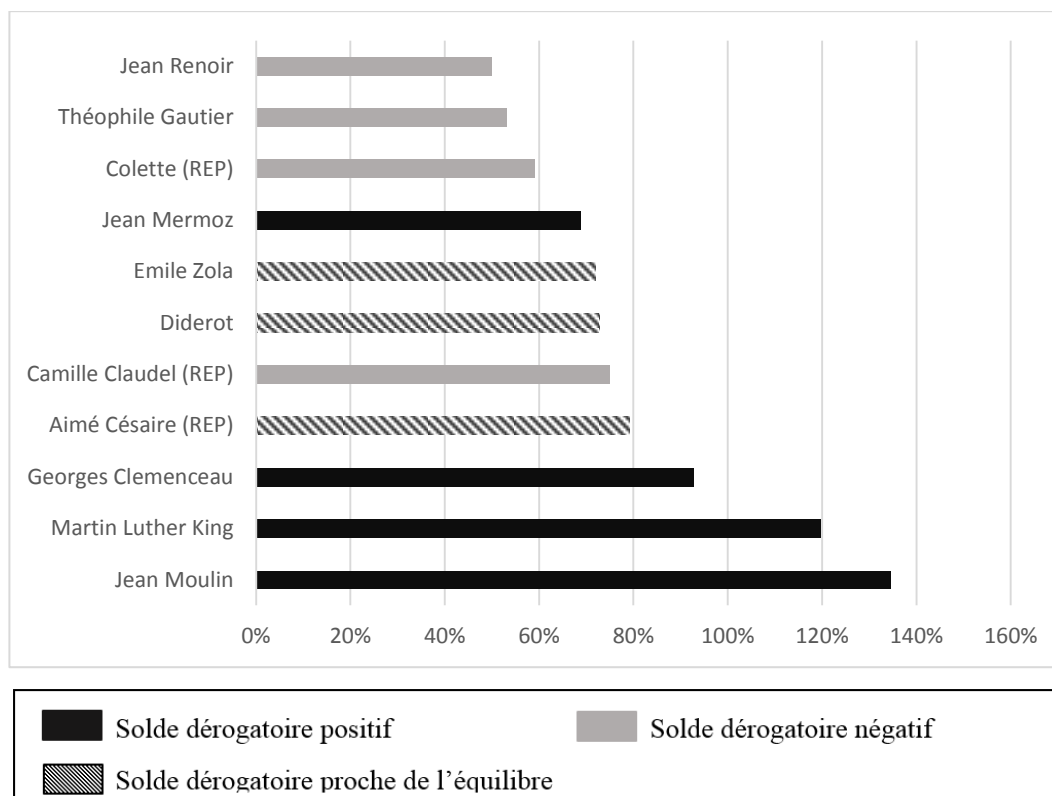
La sectorisation est de toute évidence un outil difficile à manier pour améliorer la mixité sociale. Une analyse rudimentaire de la composition démographique des secteurs²⁹ montre que les secteurs contribuent aussi à entériner des stratégies d'évitement bien installées.

Dans les deux agglomérations, il est observé un décalage récurrent entre les capacités d'accueil et le nombre d'élèves en âge d'aller au collège sur un certain nombre de secteurs. Nous émettons l'hypothèse que le dimensionnement de l'offre publique d'éducation au collège prend en compte les capacités d'accueil, et entérine les phénomènes d'évitement vers le privé ou de dérogations vers le public. Cette hypothèse est imparfaite et n'explique pas toutes les situations, mais fournit une grille d'analyse convaincante pour certains secteurs en particulier (les plus attractifs et les plus repoussoirs).

Le cas est manifeste pour certains secteurs – généralement socialement favorisés – dont le collège de secteur est d'une capacité largement insuffisante pour scolariser tous les collégiens du secteur. Ces cas permettent de nourrir l'argument selon lequel la puissance publique a entériné le comportement des familles amenées à éviter le collège public du secteur au profit du secteur privé ou d'autres collèges publics. Ci-dessous, l'application de cette grille d'analyse aux établissements de l'agglomération nancéenne :

²⁹ Pour l'agglomération de Lille, la composition démographique des secteurs a été déterminée à partir des données carroyées à 200 mètres publiées par l'INSEE. Une marge d'erreur doit être considérée du fait de la superposition imparfaite des carreaux (INSEE) et des secteurs éducatifs, des limites des données publiées par l'INSEE, et des dates de référence différentes entre les deux sources. Pour l'agglomération de Nancy, les données sont plus fiables car directement issues des traitements du Conseil départemental, localisés à la rue près pour chaque élève.

Figure 9 : Proportion des élèves du secteur scolarisés dans l'établissement du secteur – Agglomération de Nancy



Dans le schéma ci-dessus, les collèges qui bénéficient de plus de dérogations entrantes que sortantes sont présentés avec une barre noire. À l'inverse, les établissements qui connaissent un nombre de dérogations sortantes plus important sont présentés par les barres grisées pleines. Les collèges où les dérogations entrantes et sortantes s'équilibrent sont présentés par des hachures noires.

Les situations aux deux extrêmes montrent comment les établissements aujourd'hui attractifs ont accru leurs effectifs au point de devoir nécessairement « recruter » parmi d'autres secteurs – et plutôt des élèves de milieux favorisés. À l'inverse, les établissements moins attractifs sont plus « petits » que leur secteur, les familles (les plus favorisées d'abord) les évitant plus massivement.

Plus généralement, cette analyse indique une relation assez lâche entre les effectifs des établissements et la taille de leur secteur...alors qu'il s'agit de la première vocation de la sectorisation.

L'évolution des principes organisateurs de la sectorisation

La dernière décennie a produit un véritable changement de paradigme de la sectorisation en zone urbaine dense. Les évolutions démographiques ont mis à mal la « logique de quartier » qui prédominait et obéissait à un principe de proximité très affirmé. L'accroissement des effectifs a d'abord nécessité de scinder les collèges implantés dans les quartiers en croissance. À l'inverse, la diminution actuelle des effectifs appelle désormais une logique « de regroupement ». Désormais, ces regroupements peuvent se faire en dehors d'une logique de quartier, et ainsi donner plus de latitude pour les considérations liées à la mixité sociale.

En réalité, dans les deux agglomérations étudiées, il apparaît que l'exercice de sectorisation est très contraint – à commencer par la géographie urbaine – et ne permet guère de traiter efficacement la question de la mixité sociale. Les contraintes sont trop lourdes et les marges pour œuvrer à la mixité trop faibles.

Les secteurs et les barrières ne sont pas la solution, mais il faut le faire quand même ». (un-e responsable du service éducatif local)

Le cas de l'agglomération de Nancy propose néanmoins une piste intéressante par la mise au point d'un logiciel capable de réaliser des simulations de sectorisation très précises, qui évaluent simultanément l'impact sur les effectifs et la composition sociale des établissements. Cette disposition technique devrait faciliter la prise en compte de la mixité sociale dans les réflexions sur la sectorisation.

Le cas de l'agglomération de Lille est marqué par une certaine relance de la politique de sectorisation, mise à mal dans sa capacité à assurer une régulation efficace et prévisible des effectifs pour chaque collège. Les déplacements de populations sont tels que les secteurs devraient évoluer très fréquemment pour optimiser toujours la taille des établissements. Or, les révisions de secteurs prennent du temps tant par contrainte technique³⁰ que par prudence politique³¹. Ainsi, la logique « 1 collège = 1 secteur » serait inévitablement rendue caduque par les évolutions démographiques. Le rôle d'ajustement des effectifs pour chaque collège est renvoyé à la politique d'affectation – qui présente l'avantage d'être annuelle et moins difficile à piloter.

Préconisations :

- Préconisation 11 : Au collège, encourager les diagnostics partagés sur la mixité sociale. Pour cela, les inspections académiques devront également pouvoir s'appuyer sur les indicateurs de mixité de l'éducation de la DEPP et les partager avec les partenaires. Intégrer davantage la question de la mixité sociale dans les travaux sur la sectorisation et associer largement les acteurs sur les territoires
- Préconisation 12 : Prévoir des clauses de suivi et de révision de la sectorisation sur la base d'une limite de temps ou d'évolutions démographiques, pour garantir la pertinence des secteurs au regard de leur objectif de mixité sociale
- Préconisation 13 : Prioriser davantage la question de la mixité sociale dans le travail sur la sectorisation, l'ouverture et la fermeture d'établissements, et en particulier lors de la création de tout nouvel établissement.

4.4 La gestion des affectations et des demandes de dérogation dans les deux agglomérations

4.4.1 La gestion des affectations en 6^{ème} et l'examen des demandes de dérogation

La gestion des dérogations est la compétence exclusive de l'Inspection académique, agissant pour le Rectorat, qui informe les parents, instruit les demandes, et décide de leur acceptation ou refus. La note ministérielle du 4 juin 2007 dite « d'assouplissement de la carte scolaire » a posé un « accord de principe » des dérogations sous réserve des places disponibles :

« Dans la limite des places restant disponibles après l'inscription des élèves résidant dans la zone normale de desserte d'un établissement, des élèves ne résidant pas dans cette zone peuvent y être inscrits sur l'autorisation du directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie, dont relève cet établissement. »

³⁰ Notamment pour l'établissement de scénarios fondés sur des statistiques prévisionnelles précises...et négociées entre partenaires.

³¹ La légitimité du Département est encore récente sur ce champ, et la proximité des élus départementaux avec leurs territoires fait de la sectorisation un sujet sensible.

Chaque année, l'affectation des élèves dans les collèges publics à l'entrée en 6^{ème} fait l'objet d'une **procédure à laquelle prennent part les directeurs des écoles d'origine des élèves, les familles et les services de la DSDEN.**

Puisque toutes les dérogations sont désormais légitimes, il est nécessaire de les ordonner pour déterminer qui peut bénéficier des places disponibles, et quelles demandes ne présentent pas un caractère suffisamment prioritaire pour être satisfaites. Le principe de sectorisation est maintenu : la demande d'inscription dans le collège de secteur est toujours prioritaire, si bien que le nombre de places restantes est parfois fort limité.

Pour les motifs dérogatoires, la circulaire du 4 avril 2008³² définit une série de critères nationaux pour juger de la priorité des demandes de dérogations (auparavant, chaque IA disposait de ses propres critères).

Présentation des critères de dérogation au collège par la DSDEN 54 sur son site internet public

Les motifs ouvrant droit à dérogation sont les suivants :

Motifs	Pièces justificatives et démarches obligatoires
1) Élève porteur de handicap	Certificat du médecin traitant et avis du médecin scolaire ou notification de MDPH (maison départementale des personnes handicapées).
2) Élève nécessitant une prise en charge médicale à proximité de l'établissement	Certificat du médecin traitant sous pli confidentiel et avis du médecin scolaire.
3) Boursier sur critère social	Notification d'attribution de bourse ou l'avis d'imposition de l'année N-2 ou N-1 pour ceux qui ne disposent pas d'une notification de bourse.
4) Regroupement de fratrie	Certificat de scolarité du ou des frère(s) et sœur(s) scolarisé(s) dans le collège sollicité en classe de 6ème, 5ème, ou 4ème au titre de la présente année scolaire. Sont exclues les fratries scolarisées en 2014-2015 en 3ème.
5) Élève résidant à proximité de l'établissement sollicité	Document retraçant l'itinéraire entre le domicile et l'établissement sollicité, le kilométrage et la durée du trajet en transport en commun.
6) Parcours scolaires particuliers >> Informations sur les parcours scolaires particuliers	Classes à horaires aménagés musique, danse et théâtre : les familles doivent faire acte de candidature pour leurs enfants auprès du collège sollicité et du conservatoire concerné. Ces derniers préciseront les modalités de recrutement (entretien de motivation, audition...).
	Section sportive : prendre contact avec l'établissement souhaité afin de connaître les modalités d'inscription et de test d'aptitude. L'établissement, le cas échéant, enverra les résultats du test à la direction des services départementaux de l'Éducation nationale.
7) Autre motif	Courrier explicatif.

La procédure d'affectation des élèves en 6^{ème} dans les collèges publics se fait via le logiciel Affelnet 6^{ème}. Les demandes de dérogations font l'objet du renseignement d'une fiche de liaison par les parents, transmise par le directeur de l'école aux responsables légaux. **Les familles peuvent alors formuler un vœu unique d'affectation hors du secteur de rattachement correspondant à leur lieu de résidence.** Une fois remplies, les fiches de liaison sont récupérées par le directeur de l'école puis saisies par le biais du logiciel Affelnet 6^{ème}.

Les affectations dans les collèges de secteur, ne faisant donc pas l'objet d'une dérogation, sont traitées en premier par l'Inspecteur de l'éducation nationale (IEN). Puis sont traitées les demandes de dérogations, étudiées en fonction des capacités d'accueil des établissements souhaités et du critère invoqué, au regard des critères nationaux évoqués ci-dessus.

Dans les deux agglomérations d'étude, l'IA-DASEN a fait le choix de confier le traitement des demandes de dérogation à des commissions mixtes composées du Conseil départemental, de l'Inspection académique dans l'agglomération de Nancy et complétée de responsables des collèges et de représentants de parents d'élèves dans l'agglomération de Lille, soulignant en cela la nécessité de justifier et légitimer des décisions qui ne sont pas une application mécanique et prévisible de critères bureaucratiques³³. Malgré cela, **les parties prenantes**

³² Circulaire ministérielle n°2008-042 du 4 avril 2008

³³ D'autant moins prévisibles que la notion de « places disponibles » dépend de l'ordre de traitement des demandes par établissement.

rencontrées soulignent fréquemment leur méconnaissance du mécanisme de traitement des dérogations. Les parents ignorent fréquemment l'existence de ces commissions et la hiérarchie des critères. Les personnels enseignants et de direction s'interrogent sur les critères de nomination à la commission (certains responsables d'établissements pouvant être nommés plusieurs années consécutives quand d'autres n'ont jamais participé) et sur l'appréciation des motifs dans des cas particuliers dont ils ont connaissance.

Les observations de terrain dans les deux agglomérations d'étude rejoignent absolument ce constat national : à la relative opacité des procédures « classiques » s'ajoutent une grande variété de procédures *ad hoc*.

Les procédures d'affectation spécifiques

Les parcours scolaires particuliers

Dans le cas de certains parcours spécifiques uniquement proposés dans un nombre restreint de collèges publics (classes à horaires aménagés musique - CHAM - ou danse – CHAD - notamment), la procédure d'affectation ne nécessite pas de demande de dérogation. L'affectation fait l'objet d'une sélection des élèves sur des critères spécifiques (aptitudes et motivation de l'élève le plus souvent) et effectuée par des commissions *ad hoc*.

A l'inverse, d'autres filières à l'image des sections sportives comportent une procédure de sélection mais ne peuvent pas constituer un motif dérogatoire pour « parcours particulier ». L'élève doit donc formuler une demande de dérogation préalable afin de pouvoir passer les procédures de sélection.

Les changements de collège après la 6^{ème}

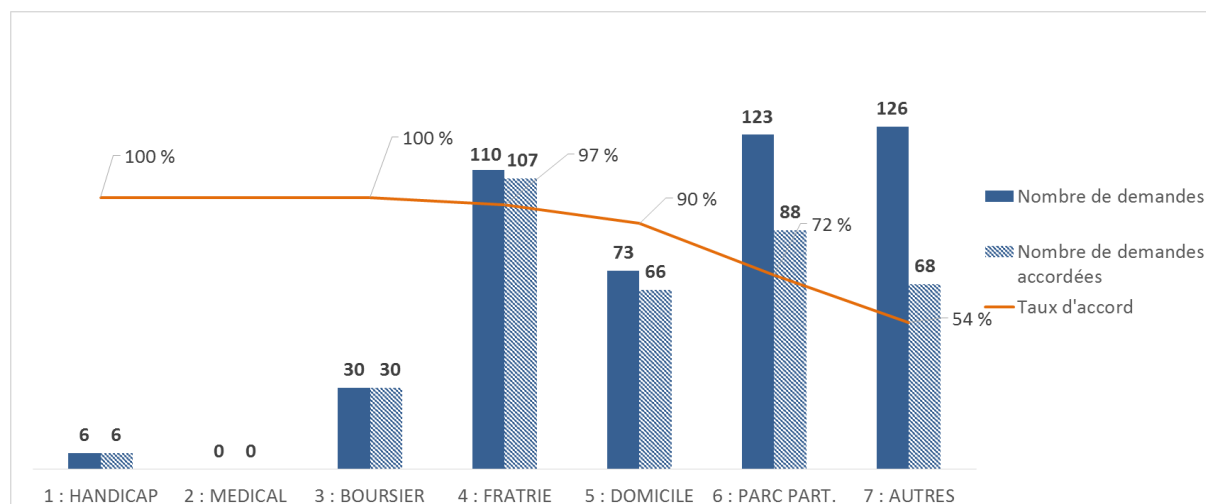
Pour les demandes de changement d'affectation entre deux années du cycle scolaire, les avis du chef d'établissement fréquenté par l'élève durant l'année scolaire en cours et du chef d'établissement d'accueil sont sollicités, sur les motifs exprimés par la famille pour le premier et sur les capacités d'accueil pour le second.

4.4.2 Les motifs de dérogations les moins légitimes sont les plus fréquents

Dans l'académie de Lille, la rentrée 2015 pour le niveau 6^{ème} a donné lieu à 468 demandes de dérogations sur 2079 affectations, **soit un taux de demande de 22,5%**.

Suite à une première étape d'affectation, 365 demandes de dérogations ont reçu une réponse positive, soit 78% d'acceptation. Le graphique suivant présente le taux d'acceptation selon le motif de dérogation avancé par les parents d'élèves.

Figure 10 : Nombre de dérogations et taux de satisfaction des demandes par motif à l'entrée en 6ème (rentrée 2015) - Agglomération de Lille



On observe **que les premiers critères nationaux ne font l'objet que de peu de demandes de dérogation**. Ce constat est à comprendre à l'aune des publics concernés par ces critères. Cette grille permet de comprendre le faible nombre de demandes pour handicap et raisons médicales en raison de la relativement faible occurrence de ces situations dans l'ensemble de la population scolaire.

Il s'avère cependant intéressant de constater **le nombre de demandes particulièrement restreint sur critères sociaux** (30 demandes accordées sur 365 au total). Ce critère a pourtant été avancé comme un des leviers devant permettre la mobilité des élèves issus de milieux modestes et donc la mixité sociale au sein des établissements, dans le cadre de la réforme d'assouplissement de la carte scolaire. Les demandes de dérogation sur critère « boursier » représentent 6,5% des demandes de dérogation et 8% des dérogations accordées à l'échelle de l'agglomération. Ce chiffre est à mettre en regard avec le nombre de boursiers dans le département du Nord, à valeur indicative à défaut de données à l'échelle de l'agglomération, qui est de l'ordre de 27% de la population scolaire. Ce constat n'est pas spécifique aux territoires étudiés, comme le montre cette étude réalisée au niveau national en 2011 : *Les nouveaux critères de dérogation donnent, certes, la priorité aux boursiers mais autorisent dans le même temps des dérogations antérieurement proscrites. Or les premières sont peu nombreuses et les secondes, plus abondantes, émanent le plus souvent des catégories sociales aisées* (Merle, 2011).

D'autre part, **le nombre de demandes de dérogations croît en fonction inverse de l'ordre de priorité des critères nationaux**. Autrement dit, les motifs les moins légitimes sont les plus fréquents.

En revanche, de manière attendue, le taux d'acceptation est également décroissant, passant de 100% pour les trois premiers critères à 54% pour le critère « autres » recouvrant le plus souvent des demandes formulées pour « convenances personnelles »³⁴.

Cependant, bien que le taux d'acceptation lié au critère « autre » soit moins élevé, le nombre de dérogations autorisées est comparable au nombre de dérogations accordées sur le motif de la « proximité du domicile » (68 contre 66).

Enfin, on remarque que **le premier motif de dérogation, à la fois en termes de nombre de demandes et de taux d'acceptation est celui du regroupement des fratries** (107 dérogations acceptées sur 110). Ce constat s'avère particulièrement intéressant dans la mesure

³⁴ Les situations recouvertes par le motif « autre » sont définies par l'Inspection académique et peuvent faire l'objet d'une redéfinition. Dans le cas de l'agglomération pour la rentrée 2015, le motif recouvre les « situations particulières à dominante sociale ou situations familiales particulières ».

où il est lié à un mécanisme à « double détente » : le regroupement des fratries est dans la plupart des cas consécutif à une demande de dérogation acceptée sur un autre motif pour l'aîné de la fratrie, pouvant, au regard des critères « domicile », « parcours particulier » et « autre » présenter un taux d'acceptation moins élevé.

Préconisations :

- Préconisation 14 : Renforcer les contrôles des dérogations
- Préconisation 15 : Ne pas faire droit aux dérogations présentées pour des motifs non prévus au niveau national ou académique. Les motifs de « convenance personnelles » ou « autres motifs » sont à rejeter puisqu'ils entraînent l'acceptation de dérogations pourtant jugées illégitimes. Cette recommandation nécessite de revenir sur le principe d'acceptation de toutes les dérogations « dans la seule limite des places disponibles » (circulaire de 2008)
- Préconisation 16 : Mieux informer les parents sur les possibilités de demandes de dérogations, de recours et d'inscription dans des parcours spécifiques. Cet effort est à mener en priorité auprès des parents d'élèves boursiers, pour rendre opérant le principe de priorité des boursiers de la loi de 2007.

4.5 L'offre du secteur privé sous contrat

Concurrence ou spécialisation du privé ?

D'après les acteurs rencontrés dans le cadre de l'étude, c'est au collège que commence véritablement la concurrence entre le privé et le public. Sur le périmètre d'étude, **la part des collégiens scolarisés dans le privé atteint 36% dans l'agglomération de Nancy et 48% dans l'agglomération de Lille**³⁵. 3 communes parmi les 11 étudiées comptent plus de collégiens dans le privé que dans le public.

Au premier comme au second degré, l'ouverture et la fermeture de classes dans le privé donnent lieu à une rencontre annuelle entre la direction diocésaine et le chef d'établissement pour évaluer l'évolution des effectifs et les besoins qui en découlent pour l'établissement. La direction diocésaine rencontre ensuite le DASEN (pour le 1^e degré) ou le Recteur d'Académie (pour le second degré) pour une phase de dialogue sur les ouvertures et ou fermetures de classes.

C'est bien un dialogue avec une vraie attention de l'éducation nationale qui s'opère à ce moment-là. On est rarement en désaccord. Le rectorat (...) tient compte du projet pédagogique. (une direction diocésaine)

L'enseignement privé sous contrat bénéficie de la rémunération des postes d'enseignants et du co-financement des dépenses d'investissement, respectivement par l'État et les autres collectivités publiques.

Les responsables de l'offre privée catholique rencontrés rejettent toute logique de concurrence du privé vis-à-vis du public. Ils revendiquent en revanche une logique de « spécialisation » qui porte sur deux niveaux :

- **Le projet éducatif** : souvent anciens, les établissements privés s'appuient sur leur histoire pour forger un projet éducatif qui évolue par touches progressives, de sorte que les parents d'élèves « s'y retrouvent » facilement. Sur le plan de la mixité sociale,

³⁵ Cette proportion est assez stable depuis l'observation de Barthou et Monfroy qui évaluaient pour la rentrée 2001 la part des collégiens scolarisés dans le privé à 49,5% dans l'agglomération lilloise, et jusqu'à 52,5% en 6^{ème}.

deux types de projets se trouvent aux extrêmes, avec des conséquences très visibles sur la composition sociale des collèges :

- Des établissements spécialisés dans l'accueil d'élèves socialement favorisés et s'inscrivant dans une recherche d'élitisme, pour les accompagner dans le développement de leurs capacités personnelles et cognitives. Saint Jacques (Lille) ou Saint-Blaise (Nancy) en sont des exemples. Plus largement, cette catégorie regroupe les établissements privés qui contribuent nettement à la ségrégation à l'échelle des agglomérations.
 - D'autres au contraire se sont spécialisés sur l'accueil de publics en difficulté. Dans l'agglomération de Lille, le collège Berlioz s'est spécialisé dans l'accueil d'enfants en très grandes difficultés familiales, scolaires et judiciaires. Dans l'agglomération de Nancy, le collège Saint Stanislas a développé une offre scolaire spécifique et est « reconnu » pour sa capacité à accueillir un public en difficulté scolaire et/ou sociale. Situé dans un quartier plutôt central et favorisé, il a longtemps bénéficié d'un internat et accueilli à ce titre de nombreux élèves relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance. Si l'internat est aujourd'hui fermé, l'établissement a souhaité conserver un projet orienté vers les jeunes en difficulté. Cette particularité explique sans doute pour partie l'écart constaté entre la structure sociale du collège et son quartier.
- **L'offre scolaire** : pour attirer des élèves, autrement dit concurrencer l'offre scolaire publique, les établissements privés ont cherché à développer des compétences bien spécifiques (enseignement du chinois à Saint Jacques, spécialité dans les filières professionnelles inexistantes dans le public dans l'agglomération de Lille ...)

Le recrutement social et scolaire

En plus des critères déjà évoqués dans la section 0 concernant le choix des écoles par les familles, de nouveaux critères apparaissent au niveau du collège. Il s'agit en premier lieu de la comparaison directe **du taux de réussite aux examens**, facilité par les publications dans les médias des taux de réussite et d'un classement des établissements. Alors que cette analyse parentale est absente au premier degré, les parents étudient les taux de réussite au Brevet des collèges et/ou au Baccalauréat³⁶. Même si les établissements privés nient procéder à une sélection des élèves en fonction de leurs dossiers, plusieurs des acteurs rencontrés témoignent au contraire d'une forte sélection à l'entrée (le collège Saint Mathieu de la ville F est réputé accueillir par exemple depuis quelques années les meilleurs élèves des écoles primaires de la commune) et en cours de scolarisation (par des phénomènes d'éviction des moins bons vers le public en 5^e, 4^e ou 3^e). De nombreux témoignages de chefs d'établissements et l'analyse des effectifs des établissements publics en cours de cycle confirment la réalité de ces mouvements du privé vers le public, en particulier à l'approche des examens nationaux (sans qu'il soit déterminé s'il s'agit d'exclusions ou de décisions des parents).

Sur le plan financier, les barrières à l'inscription des familles les moins aisées s'analysent de la même manière qu'au primaire (section 0). Les coûts afférents tels que la restauration et les sorties/projets pèsent sur l'accessibilité des collèges privés, malgré la modulation des coûts d'inscription selon le quotient familial.

Ma fille a déjà été en école privée, mais je n'ai pas les moyens maintenant [au collège]. Si j'avais les moyens là j'irai tout de suite. Moi quand j'étais jeune j'étais en école privée, on apprenait beaucoup plus alors que dans le public (un-e parent d'élève)

³⁶ Pour les groupes scolaires collège/lycée.

J'imagine qu'il y a des gens avec des moyens plus importants dans le privé, mais je ne sais pas s'ils ont de meilleurs résultats. (un-e parent d'élève)

La mixité sociale, un principe peu étudié dans la gouvernance des établissements privés

Les chefs d'établissements privés rencontrés reconnaissent souffrir de la critique de manque de mixité dans leurs établissements. Face à ces critiques, ils ont mis en place de nouvelles stratégies pour améliorer leur image :

« je suis arrivé il y a 11 ans. On m'a dit « ce n'est pas très coloré ». Donc j'essaie d'avoir des familles d'origines africaines ou chinoises » (un-e responsable d'établissement).

Cependant, cette prise en compte de la mixité – si ce n'est sociale, au moins ethnique - au sein de leur établissement n'est pas inscrite dans la gouvernance de la structure, mais vise à parer les critiques extérieures qui peuvent leur être exprimées :

*« je ne vais pas non plus aller à *** [quartier populaire de la ville F] chercher des gens » (un-e responsable d'établissement),*

« on ne va pas aller jusqu'à de la discrimination positive non plus ! » (un-e responsable d'établissement).

D'ailleurs, les directeurs d'établissement soulignent que **la mixité sociale peut représenter un risque pour la fréquentation de leur établissement et créer de nouveaux phénomènes d'évitement.**

Un chef d'établissement (Sainte Flore) déplore **une autocensure des parents de classes populaires** qui considèrent ne pas avoir le niveau intellectuel ou les moyens financiers pour candidater dans un établissement privé. En réponse à ce constat, **les établissements privés ont parfois recours à des aides directes ou indirectes pour favoriser l'accueil de quelques familles issues de milieux populaires :**

- Au collège Sainte-Flore : les frais de scolarité sont modulés par six paliers basés sur le quotient familial ;
- Au collège Saint-Jacques : les frais de scolarité sont identiques pour tout le monde, mais des aides financières particulières peuvent être mises en place (pour une dizaine de familles par an à peu près, sous condition d'une présentation de leur avis d'imposition) grâce à une caisse de solidarité.

Préconisations :

- Préconisation 17 : Introduire l'objectif de mixité sociale promu par le code de l'éducation dans les contrats avec les collèges privés, par exemple par la modulation des ressources en fonction de l'origine sociale des élèves ou bien par l'encadrement des coûts d'inscription selon le quotient familial. La mise en œuvre de cette préconisation suppose de discuter et de reconnaître pour chaque territoire la complémentarité de l'offre privée au regard des enjeux de mixité sociale et de prise en charge de tous les publics.
- Préconisation 18 : Harmoniser les processus d'information et les modalités d'inscription entre les collèges publics et privés (par exemple, alignement des calendriers d'inscription entre le privé et le public)

4.6 L'affectation des élèves au sein des établissements

4.6.1 La composition des classes détermine la mixité sociale dans les collèges

L'étude de la mixité sociale et scolaire des établissements montre que des phénomènes de ségrégation sociale se manifestent aussi à l'intérieur des collèges. Dans leur étude de 2014, Son Thierry Ly, Eric Maurin et Arnaud Riegert notent : « *Les établissements eux-mêmes contribuent à la ségrégation sociale et scolaire, par leurs pratiques de constitution des classes qui renforcent ces disparités au sein même d'un établissement. Cette ségrégation intra-établissement est comparable à la ségrégation que l'on observe entre les différents établissements scolaires d'une commune donnée* ». (Ly, Maurin, Riegert, 2014)

Lorsque cette ségrégation est instituée, elle peut être renforcée par le comportement des équipes sur le plan pédagogique :

Les projets pédagogiques sont plutôt au bon vouloir [des enseignants responsables] : par exemple pas de sortie pour les classes perturbantes. L'équité n'est pas prise en compte ! (Un-e principal-e de collège)

La composition des classes relève de la compétence des principaux des collèges, sous la supervision des inspections académiques. Les **marges de manœuvre pour la composition des classes sont très limitées** par les contingences matérielles (nombre et taille des classes, géographie des locaux, horaires des enseignants, concordance des emplois du temps des élèves, etc.).

La logique de composition des classes répond d'abord aux exigences de l'emploi du temps, d'où des regroupements d'options. (Un-e directeur-trice de collège privé)

Or, il s'agit de composer des classes diverses sur le plan du niveau scolaire, des milieux sociaux et également du genre. Aussi, quelques élèves peuvent suffire à déséquilibrer des classes, de sorte que même une sélection aléatoire ne garantit pas la meilleure hétérogénéité (Ly, Maurin, Riegert, 2014).

Sur les deux agglomérations, la composition des classes relève de la responsabilité des seuls établissements et des enseignants. Partout, le principe « d'hétérogénéité scolaire » s'impose, sans être débattu par les établissements rencontrés dans le cadre de la mission. En écho aux directives de l'éducation nationale et des autorités académiques, la volonté partagée par les chefs d'établissement est d'aboutir à des classes composées d'élèves aux niveaux scolaires différenciés³⁷. L'origine sociale et l'objectif de mixité ne sont pas pris en compte en tant que tels, mais ils sont fréquemment reliés dans les discours au niveau scolaire – l'appartenance à une catégorie sociale défavorisée renvoyant statistiquement à un niveau scolaire plus faible.

26 des 28 établissements rencontrés ont indiqué refuser le principe de « classes de niveau ». Toutefois, de telles pratiques persistent dans certains établissements, en particulier dans les établissements privés les plus importants, généralement au motif qu'il serait très difficile voire impossible de faire autrement sur le plan matériel au regard du volume des effectifs. À l'inverse, les collèges les plus volontaristes en matière de mixité des classes se contraignent à une organisation plus complexe, tout en se privant de « classes protégées » destinées à attirer les familles dérogatoires.

À partir de la 4ème, il y a un seul professeur d'allemand et d'espagnol (...) on est parfois obligés de mettre tous les élèves dans la même classe par contrainte de l'emploi du temps des professeurs. (Un-e principal-e de collège)

³⁷ Cette orientation est d'ailleurs fréquemment inscrite dans les projets d'établissement et les projets des Comités d'Éducation à la Santé et la Citoyenneté.

Dans l'établissement où j'enseignais précédemment, il y avait une pratique de classes de langues élitistes, et à côté des « classes de quartier ». L'établissement était mixte mais les populations ne se croisaient pas. On a déjà vu les bobos faire grève sur un trottoir, et de l'autre côté les maghrébins attendre de voir s'ils pouvaient rentrer chez eux. (Un-e proviseur-e de lycée)

4.6.2 Les parcours à options génèrent des ségrégations sociales, subies ou voulues

Les enseignements optionnels induisent *de facto* des ségrégations sociales. Les choix d'orientation et d'options ne sont pas neutres socialement (Balluteau, 2013). Le regroupement dans les mêmes classes d'élèves ayant choisi les mêmes langues vivantes ou les mêmes options est générateur de ségrégations sociales. **Seule une politique active d'équilibrage des classes peut rétablir la mixité scolaire et sociale dans les classes à options.**

La ségrégation « active » augmente (...) continûment entre la sixième et la seconde, à mesure que le nombre de cours optionnels augmente. Elle atteint son maximum en seconde générale et technologique – beaucoup de lycées semblant constituer leurs classes en anticipant les filières qui seront suivies par les élèves (...)

Si les établissements ne constituaient par leurs classes en fonction des choix d'options des élèves, deux tiers des cas de ségrégation « active » seraient évités. (Ly, Maurin, Riegert, 2014)

La plupart des collèges rencontrés tentent de limiter cette ségrégation induite par les choix scolaires selon deux procédés complémentaires : **l'éclatement des parcours entre plusieurs classes** (par exemple, les latinistes se retrouvent dans plusieurs classes), ou à défaut **l'équilibrage des options** (les élèves de la section bilangue sont placés dans la même classe que les élèves qui suivent la section sport football).

« On panache tout le monde ici : des footballeurs avec les bilangues, les latinistes... Il n'y a pas de classe élite. Nous cherchons également à répartir les effectifs selon le niveau scolaire » (Collège Diderot, Agglomération de Lille)

« En ce qui concerne les bilangues ou les latins, je ne les mets pas dans la même classe. Je les sépare. Sinon, on recrée l'image de l'élitisme dans certaines filières. Nous avons 3 classes par niveau, avec un niveau scolaire égal, et composées indépendamment des enseignements particuliers suivis par les élèves » (Collège Théophile Gautier, Agglomération de Nancy)

On crée des classes bilangues pour garder les bons élèves pour garder les bons éléments. Les autres ont besoin d'une stabilité, d'un noyau de bons élèves porté vers le haut et la mixité est apportée par des filières particulières. Un principal de collège

On a une classe de SEGPA. Mais ensuite on mixe tout, fille/garçon, écoles d'origines, niveau, CHAM. Un principal de collège

La composition de groupes hétérogènes suppose de disperser les élèves inscrits dans les mêmes parcours ou options facultatives au sein de différentes classes, avec des regroupements pour les enseignements spécifiques. Cet exercice n'est pas sans poser des difficultés pratiques et logistiques – en particulier l'articulation des emplois du temps de plusieurs classes et des enseignants et la gestion des heures de permanence, globalement dépassées par les établissements rencontrés.

La difficulté est plus grande encore concernant les classes à horaires aménagés (par ex. CHAM). Il est difficile de « mélanger » ces élèves étant donné les particularités de leur emploi du temps – notamment les demi-journées libérées pour la pratique d'un instrument et les cours au conservatoire. On note toutefois des efforts de certains établissements pour les regrouper avec d'autres élèves, notamment pour les cours de langue, de sport, ou encore avec les collégiens inscrits en ULIS (collège Jean Moulin, Agglomération de Nancy).

Pourtant, il serait insuffisant de considérer que le traitement des classes à options est un phénomène uniquement subi. De nombreuses analyses ont montré que **le développement d'options résulte de logiques d'attractivité pour les établissements**, et qui attirent principalement des élèves issus des milieux les plus favorisés (Barthon et Monfroy, 2006), (Van Zanten, 2006), (Cartron, 2012).

Il y a des pressions - notamment en conseil d'administration - pour créer une nouvelle section européenne, même si le collège n'a pas les moyens. Les classes favorisées ont du mal à accepter de ne pas y avoir droit. Il faut actuellement avoir au moins 15 de moyenne pour entrer. (Un-e principal-e de collège)

On a un nombre de dérogations important parce que parfois ces élèves [qui demandent la classe CHAM] sont hors secteur. C'est la grosse majorité des dérogations entrantes. (...). Hors CHAM on doit être à 26% de boursiers dans les classes et dans les CHAM on est à 15%. (Un-e principal-e de collège)

Dans les académies étudiées, les options ne sont pas reconnues dans le critère de « parcours particulier » afin de bénéficier d'une dérogation prioritaire. Cette évolution favorable en principe à la mixité sociale n'a en réalité que peu d'effets : d'une part les dérogations même non prioritaires sont souvent obtenues, et d'autre part les options conservent leur fonction de « mise à l'écart » au sein de l'établissement comme l'ont montré plusieurs études récentes :

[Le regroupement de classes par niveau académique] compense la faible capacité des établissements à proposer une offre attractive d'options pour retenir et attirer les bons élèves et ce malgré l'interdiction officielle de constituer des classes de niveau (Van Zanten, 2006)

Les chefs d'établissement acceptent alors une forte ségrégation des classes pour maintenir la mixité sociale à l'échelle de l'établissement. (Cartron, 2012)

À l'inverse, certains établissements en proie à des fuites d'effectifs ont développé **des dispositifs qui s'adressent aux publics scolairement plus en difficulté** (sections ULIS, sections SEGPA), en relation avec la population de leur secteur de recrutement. Une telle spécialisation peut à court terme assurer le maintien des effectifs et proposer un enseignement plus adapté aux élèves concernés, mais renforce la stigmatisation de l'établissement.

Nous avons une 6ème d'adaptation. Mais ça me pose souci parce que le projet n'est pas approfondi et ça a un effet ghetto qui ne me plaît pas. On concentre tous les gamins bancals et la seule réponse qu'on leur donne à côté c'est l'effectif faible [15 élèves], et seulement en 6ème. Au bout du compte ça relève plus de l'exclusion. (Un-e directeur-trice de collège privé)

Enfin, **le principe même de classe hétérogène ne fait pas l'unanimité parmi le corps enseignant**, dont une partie reste attachée au principe des classes de niveau, que ce soit pour les meilleurs élèves comme pour les élèves les plus en difficulté.

Les enseignants sont plus partagés, mais certains apprécient de pouvoir retrouver chaque semaine ce qu'ils nomment leur classe « oasis » (Van Zanten, 2006)

Le développement des classes adaptées atteste de la **nécessité perçue d'apporter des réponses adaptées à un public plus homogène sur le plan scolaire – quitte à être moins vertueux sur le plan de la mixité sociale**. Au collège Colette (REP), l'établissement déroge depuis 2 ans au principe de l'hétérogénéité des classes à la demande d'enseignants volontaires, pour des élèves repérés en difficulté. Ces élèves sont regroupés en PPRE (projet personnalisé de réussite éducative) en 6ème et 5ème en « classes projets ». Ces classes de 18 élèves sont homogènes dans la difficulté et bénéficient d'une pédagogie adaptée (classes sans notes, reprise des fondamentaux, conduite de projets spécifiques : projets sur la culture, les musées, la culture au service des apprentissages, etc.). L'expérience a déjà donné satisfaction à l'équipe, avec certains élèves qui ont pu reprendre en 5^{ème} « ordinaire » dans de bonnes conditions.

Préconisations :

- Préconisation 19 : Maintenir une vigilance très forte sur les classes de niveau, tout en permettant de rares exceptions dûment négociées entre les inspections académiques et les établissements volontaires. Pour cela, les inspections académiques pourraient conditionner l'enrichissement de l'offre pédagogique par les collèges à la prise en compte des effets sur la mixité sociale au sein de l'établissement par les équipes.

SYNTHESE DE LA PARTIE

La mise en œuvre de la carte scolaire au collège fait l'objet d'un partenariat entre le Conseil départemental et les services de la DSDEN. Le partage de compétences défini par la loi de décentralisation de 2004 est sous-tendu par des objectifs contradictoires de définition d'une situation théorique attendue d'une part, principalement du fait de la sectorisation, et d'aménagement des conditions de son contournement d'autre part.

Dans les deux territoires d'études, les années 2000 ont été marquées par le développement d'un large programme de restructuration et réhabilitation des collèges sous l'impulsion des Départements. Ces projets ont fait l'objet de concertations assez larges, mais sans réelle méthode sur les enjeux de mixité sociale – tout au plus cet enjeu est-il mentionné dans les délibérations les plus récentes. Chaque année, la négociation de l'allocation des moyens est organisée par l'Inspection académique avec les parties prenantes. La mixité sociale n'est pas diagnostiquée mais la composition sociale des établissements donne droit indirectement à des moyens supplémentaires via l'éducation prioritaire (la mixité sociale elle-même n'est pas valorisée).

Le principe de la sectorisation obéit au principe « 1 secteur de résidence = 1 collège de secteur ». Dans la pratique, jusqu'à la moitié des collégiens sont ou ont été scolarisés en dehors de leur collège de secteur au cours du cycle. La définition du secteur est d'ailleurs une compétence délicate à exercer par les Départements, qui requiert l'appui de l'inspection pour les éléments de diagnostic et l'anticipation des moyens pour chaque établissement, des parents d'élèves et du corps enseignant pour renforcer l'acceptabilité des projets. Dans la pratique, la définition des secteurs doit beaucoup à l'histoire et à la géographie – et bien peu aux considérations de mixité sociale du fait de jeux de contraintes très serrés.

D'autre part, la définition de la sectorisation, en lien avec la définition des capacités d'accueil théoriques des établissements, participe également de l'institutionnalisation des flux dérogatoires, notamment dans les cas où le secteur s'avère sous-dimensionné au vu des capacités d'accueil théoriques (établissements attractifs et au recrutement ouvert sur l'extérieur) ou surdimensionné au vu des capacités d'accueil théoriques (établissements « repoussoirs », connaissant un taux d'évitement important).

5 LA MISE EN ŒUVRE DE LA CARTE SCOLAIRE AU LYCÉE

5.1 L'affectation au lycée est peu dépendante du lieu de résidence

La gestion des affectations en 2^{nde} via Affelnet 3^{ème}

Comme l'affectation à l'entrée en 6^{ème}, l'affectation des élèves au sein des lycées publics à l'entrée en 2^{nde} fait l'objet d'un traitement annuel auquel prennent part les établissements, les familles et les services de la DSDEN.

Le traitement est opéré via le logiciel Affelnet 3^{ème}. Les familles formulent des vœux, saisis par l'établissement d'origine de l'élève. Pour chaque élève, trois vœux peuvent être formulés, renseignés par ordre de préférence et devant comprendre un vœu portant sur le lycée de rattachement. Une dérogation accordée pour le collègue ne préjuge pas d'une affectation en 2^{nde} dans le lycée rattaché à ce collègue.

En seconde générale et technologique, le principe est celui de l'affectation des élèves dans le lycée correspondant à la zone géographique dont dépend leur lieu d'habitation. Le principe général est donc celui de la sectorisation des lycées pour les classes de secondes ne faisant pas l'objet d'une filière. Dans le cas de la demande d'un établissement hors secteur, l'examen des vœux est réalisé de manière automatisée, suivant un barème défini au préalable, composé de critères liés à l'affectation et à la situation de l'élève, comme détaillé dans le tableau ci-dessous :

Exemple de barème utilisé pour l'affectation en seconde via Affelnet

Bonus	Nombre de points
AFFECTATION :	
Zone géographique	999
1 ^{er} vœu	50
Redoublement	999
DEROGATION :	
Handicap	999
Prise en charge médicale	999
Boursier	500
Parcours scolaire particulier	100
Fratrie	50
Proximité du domicile	30
Autre	10

Source : Guide Affelnet Post-3^{ème} 2011 de l'académie de Grenoble.

Les vœux d'affectation dans les secondes contingentées et dans la voie professionnelle peuvent être formulés à l'intérieur de zones de recrutement très larges, sans qu'il soit nécessaire de déposer une demande de dérogation. Au lycée, tout élève peut demander une affectation dans un établissement hors secteur. Cependant, dans le cas d'un lycée recevant un nombre de demandes excédentaire au regard de ses capacités d'accueil, les élèves habitant le secteur de recrutement sont prioritaires.

La question de la carte scolaire est moins prégnante pour les lycées que pour les collèges.

La plupart des lycées publics en territoire urbain proposent des enseignements exploratoires ou des options facultatives spécifiques qui justifient des périmètres de recrutement beaucoup plus larges que pour les collèges. L'affectation est donc bien plus liée au jeu de l'orientation qu'au principe d'appariement collège-lycée, peu contraignant.

La définition de bonus liés aux priorités académiques pour les affectations hors secteur

Chaque académie a la possibilité de définir des barèmes spécifiques permettant d'affecter des bonus à certains élèves, selon leur profil ou leurs souhaits d'affectation, communément

appelés « bonus liés aux priorités académiques » et qui sont définis de manière indépendante par chaque académie en fonction des priorités de la politique éducative portée à l'échelle de la région.

L'académie de Lille fixe par exemple des bonus liés à l'accès en seconde européenne pour les élèves qui ont suivi une 3^{ème} européenne et l'accès à un CAP pour les élèves de 3^{ème} SEGPA pour l'accès à un CAP. Pour l'affectation en CAP, des « bonus » sont également attribués aux élèves au titre de la « mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire » selon les critères suivants (on parle alors de « vœu de dérogation ») :

- Élèves souffrant d'un handicap avec un projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- Élèves boursiers sur critères sociaux ;
- Élèves dont un frère ou une sœur est déjà scolarisé(e) dans l'établissement demandé (2^{nde} ou 1^{ère} GT) ;
- Déménagement interne à l'académie dûment attesté.

Sur le périmètre, **la part des lycéens scolarisés dans le privé atteint 29% dans l'agglomération de Nancy et 43% dans l'agglomération de Lille**. Ces proportions sont respectivement de 22% et 46% si l'on ne considère que l'enseignement général et technologique.

Analyse des affectations en seconde dans l'agglomération de Lille

Pour l'agglomération de Lille, 57% des élèves affectés dans les lycées publics sont issus des collèges rattachés à ces mêmes lycées. Sur les 6 Lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) de l'agglomération, le taux d'élèves issus de collèges non rattachés à leur lycée d'inscription varie entre 4% et 54% des effectifs de 2^{nde}, avec une moyenne de 28% des effectifs.

Tableau 7 : Part d'effectifs originaires de collèges non-rattachés par lycée public (agglomération de Lille)³⁸

Lycée	Effectifs d'élèves originaires de collèges non-rattachés	Nombre d'affectations du collège le plus pourvoyeur	Effectifs en 2nde	Taux d'effectifs non rattachés en 2nde
Charlie Chaplin	244	76	451	54%
Honoré de Balzac	113	20	273	41%
Jacques Cœur	134	45	372	36%
François Rabelais	107	28	299	36%
Gambetta	100	4	389	26%
François Truffaut	78	52	317	25%
Jean Monnet	70	23	308	23%
Marie Curie	216	8	1890	11%
Vendôme	23	2	597	4%

De la même manière que l'on constate l'existence d'une hiérarchie inter-établissements au collège, ce tableau conforte l'idée de l'existence d'une telle hiérarchie au lycée, entre établissements « demandés », dans lesquels l'inscription est recherchée à l'échelle académique du fait d'enseignements spécifiques ou d'une réputation valorisante d'un côté, et établissement « de secteur » de l'autre, recrutant très majoritairement dans les collèges de rattachement.

³⁸ Source, Données communiquées par le rectorat du Nord-Pas-de-Calais.

5.2 La mixité sociale au lycée est d'abord le fait de l'orientation

La composition sociale des lycées de notre périmètre d'évaluation s'inscrit en pleine cohérence avec les données produites au niveau national, dessinant une nette ségrégation entre voies et filières de l'enseignement.

Les données produites par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale sur l'origine sociale des élèves des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels en 2013 sont très claires :

- **les classes de seconde sont les plus mixtes socialement**, malgré une légère surreprésentation des catégories A au détriment des catégories D ;
- **les élèves appartenant à la catégorie A sont surreprésentés au sein du cycle général et technologique**, et c'est encore plus vrai pour les premières et terminales générales - dont ils constituent 35,4 % des effectifs alors qu'ils ne pèsent que 20,6 % du total des élèves de seconde. Ils sont également très présents dans l'enseignement privé, dont ils constituent 36,7 % des effectifs.
- **les élèves appartenant à la catégorie D sont surreprésentés au sein du cycle professionnel et des premières et terminales technologiques**. Ils sont moins représentés au sein de l'enseignement privé, où ils comptent pour 19,4 % des effectifs contre 39,4 % dans le public.

Tableau 8 : Les élèves du second cycle du second degré selon l'origine sociale regroupée à la rentrée 2013 (%) (France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé)³⁹

	Public					Privé				
	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total
Seconde générale et technologique	28,3	15,1	27,2	29,4	100	46,9	14,7	26,1	12,3	100
Première et terminale générales	35,4	15,9	25,4	23,3	100	52,1	14,1	23,8	9,9	100
Première et terminale technologiques	17,5	15,2	29,6	37,7	100	29,6	17	32,2	21,2	100
Total second cycle général et techno	29,5	15,5	26,8	28,2	100	46,8	14,8	25,9	12,5	100
CAP	4,1	7	22,9	66	100	10,4	12,3	32,4	44,9	100
Bac pro, BMA	7,6	10,9	27,7	53,8	100	16	15,3	34,2	34,4	100
Autres niveaux IV et V	9,9	11,8	28	50,4	100	11,9	12,5	32,1	43,5	100
Total second cycle professionnel	7,1	10,3	26,8	55,8	100	15,2	14,8	33,9	36,1	100
Ensemble	20,6	13	27	39,4	100	36,7	14,6	29,4	19,4	100

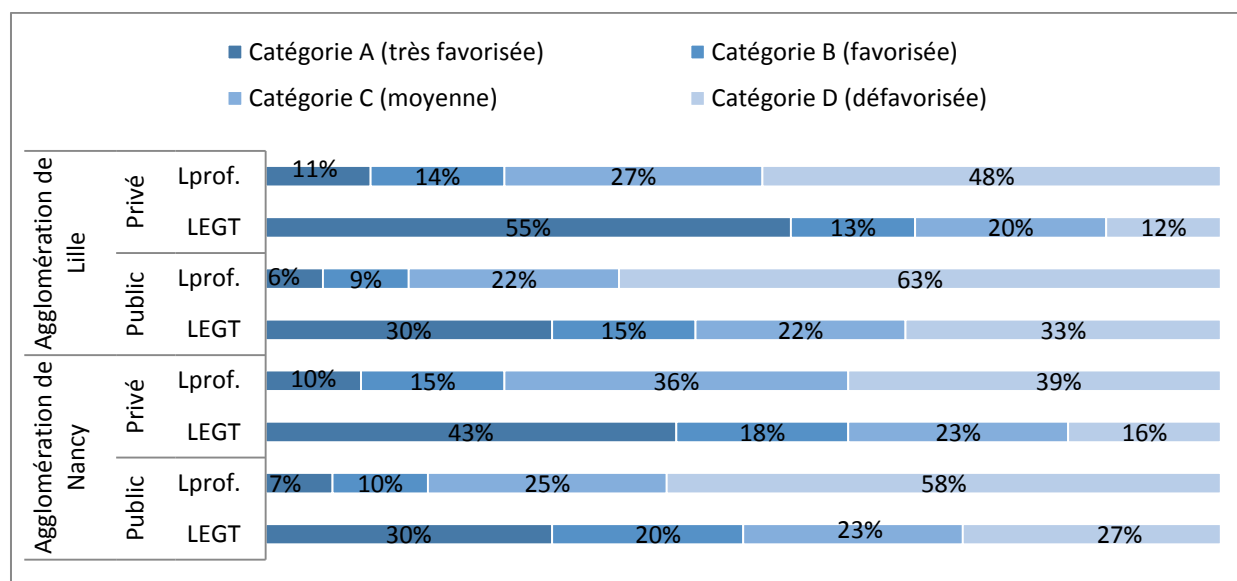
Lecture - 39,4 % des élèves du second cycle du second degré scolarisés dans le secteur public sont issus d'une catégorie sociale défavorisée.

Les données dont nous disposons sur notre périmètre d'étude ne nous permettent pas de formuler des analyses aussi fines, notamment en ce qui concerne la distinction entre la voie générale et la voie technologique. Néanmoins, **les informations disponibles sur la répartition des élèves des lycées selon leur origine sociale** entre le cycle général /

³⁹ Champ : Établissements publics et privés dépendant du ministère en charge de l'Éducation nationale (EREA compris) Source : MENESR DEPP / Système d'information SCOLARITE et enquête16 auprès des établissements privés hors contrat

technologique et professionnel d'une part, l'enseignement public ou privé d'autre part, **montrent une situation qui suit nettement les tendances nationales**. Les élèves issus des classes sociales les plus favorisées sont concentrés dans les cycles généraux et technologiques comme dans l'enseignement privé, quand les plus défavorisés composent la plus grande part des cycles professionnels.

Figure 11 : Répartition des élèves de lycées par catégorie et type d'établissement



L'on repère ainsi une forme de « hiérarchie sociale » entre cycles, qui se double d'une hiérarchie entre les filières au sein des établissements d'enseignement général. On peut rappeler à ce titre des données du ministère de l'éducation nationale (DEPP) de 2014 qui montraient que les enfants de cadres composaient le groupe le plus important parmi les élèves orientés vers les filières Scientifiques, devant les filières Économiques et Sociales. La filière littéraire apparaît plus équilibrée avec une part quasiment égale d'enfants de cadres et d'ouvriers. Les enfants d'ouvriers sont plus nombreux dans les filières technologiques, avec un maximum de 36 % pour la filière STMG.

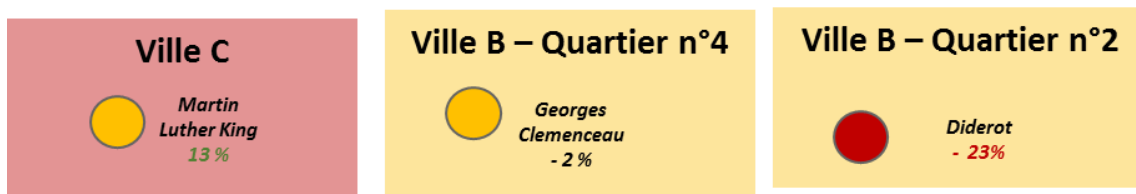
Ces tendances ont été corroborées par différents interlocuteurs rencontrés au cours de la mission. Citons en exemple :

« Il y a une nette différence entre la filière générale et technologique et les lycées professionnels, qui concentrent les élèves défavorisés. Mais je pense également qu'il y a des écarts entre les filières dans les établissements généraux et technologiques, avec une forme de hiérarchie : S devant ES, puis L et enfin les filières technologiques » (un agent d'un rectorat)

Les situations particulières de chacun des établissements rencontrés dans le cadre de l'enquête qualitative illustrent bien ces tendances de fond. Nous en restituons les éléments saillants ci-après.

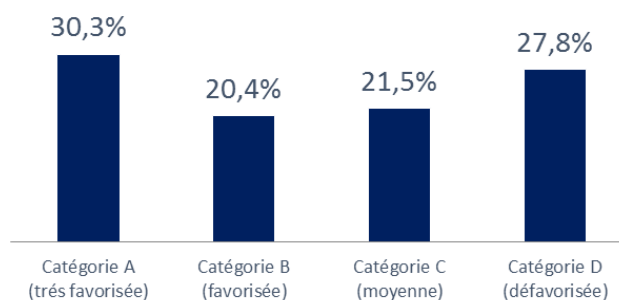
La composition sociale de huit lycées au regard des filières d'enseignement proposées

Agglomération de Nancy



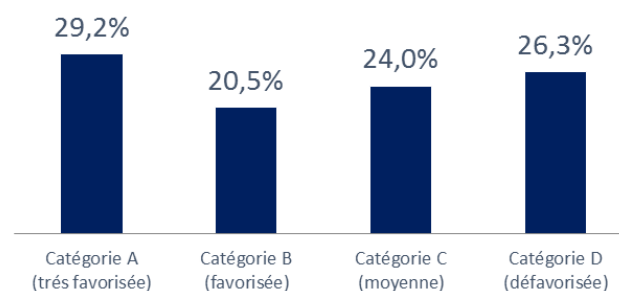
Le lycée Martin Luther King est public, et il propose uniquement des formations en filière générale. Sa structure est quasiment identique à celle repérée globalement sur le territoire de l'Agglomération.

Lycée Martin Luther King, Ville C



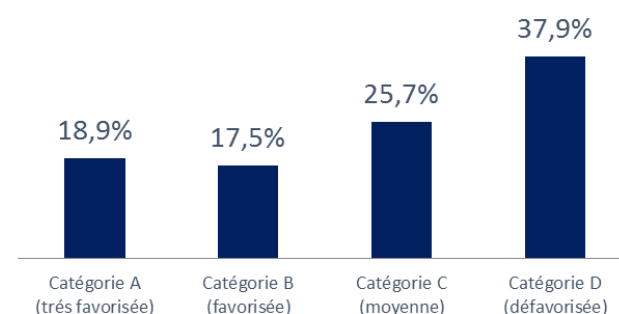
Le lycée Georges Clemenceau affiche également une structure comparable à celle de l'Agglomération. Situé en centre-ville, il s'agit d'un établissement attractif notamment pour les publics favorisés. Toutefois, **la diversité de son offre scolaire lui permet de maintenir une certaine diversité** : une filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion – dispensée seulement dans deux lycées de l'Académie, attire des élèves d'origine sociale plus modeste, en provenance d'un territoire élargi.

Lycée Georges Clémenceau, Ville B

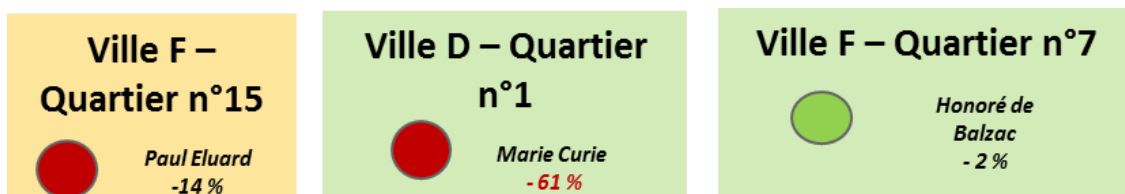


Le lycée Diderot présente une structure défavorisée au regard des deux premiers lycées. Selon les services académiques, cela tiendrait à deux caractéristiques : son rattachement à des collèges de secteur implantés sur des quartiers de la géographie prioritaire d'une part ; le fait qu'il propose un enseignement optionnel Éducation Physique et Sportive et des sections sportives (football, plongée, natation...) d'autre part.

Lycée Diderot, Ville B



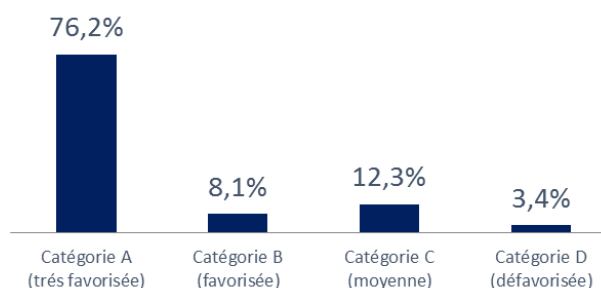
Agglomération de Lille



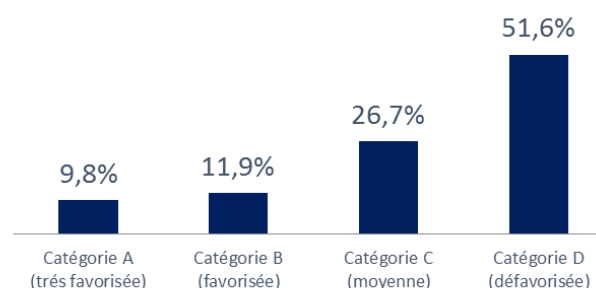
Sur ce territoire, deux lycées publics rencontrés affichent une surreprésentation des catégories D.

Le lycée Paul Éluard se définit plutôt comme un lycée « post bac » que « pré bac ». Il permet de préparer une dizaine de BTS, alors qu'il ne propose que deux filières de préparation au bac (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable I2D et Scientifique spécialité Sciences de l'Ingénieur). Les élèves souhaitant intégrer l'établissement seraient dans une dynamique de préparation d'un BTS en post bac, et donc plus souvent des élèves d'origine sociale modeste.

Lycée Paul Eluard, Ville F

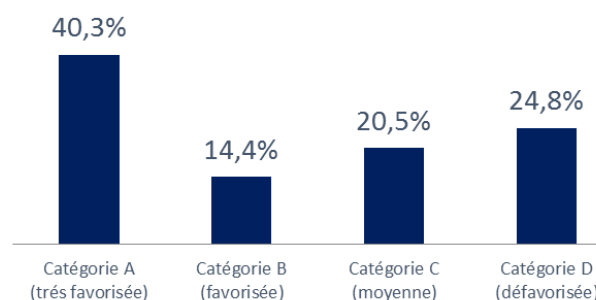


Lycée Marie Curie, Ville D



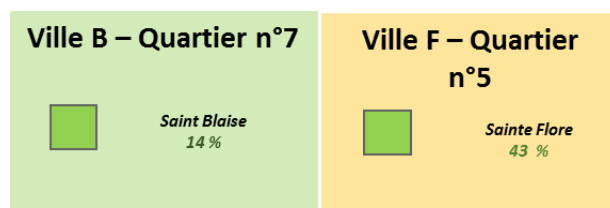
Le lycée **Marie Curie** est un établissement polyvalent, qui propose deux filières en voie générale avec des options spécifiques, et 4 filières en enseignement technologique et professionnelle. Il propose également une offre post bac relativement riche. Cette orientation, à forte dominante technologique et professionnelle, explique en grande partie la forte représentation des catégories D.

Lycée Honoré de Balzac, Ville F

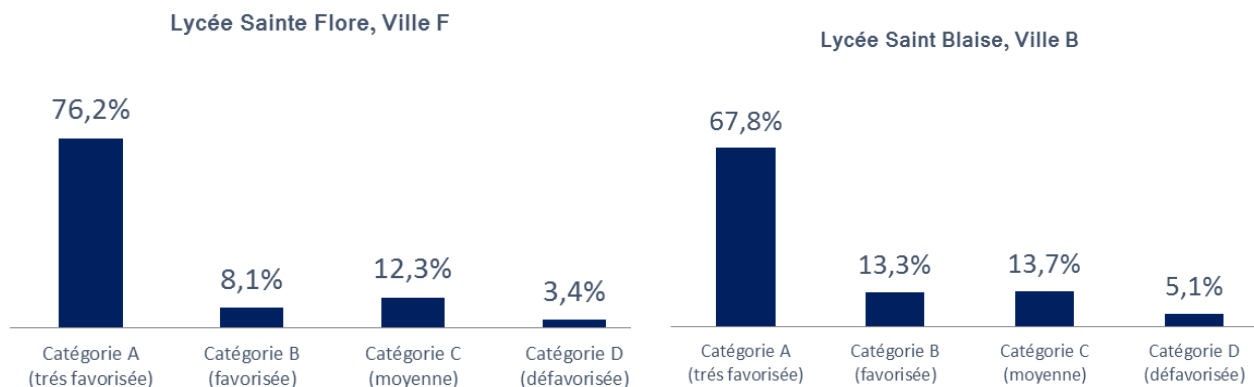


De son côté, le lycée Honoré de Balzac affiche une structure favorisée par rapport aux autres établissements. Établissement historique situé en centre-ville, il prépare uniquement aux filières générales et propose une large palette d'enseignements optionnels, attractifs pour les plus favorisés.

Sur les deux agglomérations



Enfin, les deux lycées privés rencontrés dans le cadre de la mission présentent des structures plus favorisées que les établissements privés agrégés au niveau national comme des agglomérations étudiées. Ils proposent également une offre pédagogique enrichie, avec des sections européennes, des cursus préparant à un double diplôme baccalauréat / équivalent dans un autre pays...



Préconisations :

- Préconisation 20 : Au lycée, poursuivre les efforts d'accompagnement des élèves dans leurs choix d'orientation, par l'élargissement des perspectives envisagées (en termes de formations, de métiers, de géographie...) et l'encouragement des ambitions scolaires
- Préconisation 21 : Au lycée, développer des établissements polyvalents mêlant enseignement général, technologique et professionnel. Par exemple, s'inspirer des expériences des lycées polyvalents qui proposent une offre très diversifiée, articulée autour des trois voies d'enseignement.

SYNTHESE DE LA PARTIE

L'affectation au lycée est moins contrainte qu'au collège, du fait de l'inexistence d'une sectorisation rigide dans la formulation des vœux par les familles à la fin de la classe de 3^{ème}.

La composition sociale des lycées s'explique principalement par l'offre d'enseignement proposée, dessinant une nette ségrégation entre voies et filières de l'enseignement.

Comme au collège, il est constaté une hiérarchie implicite entre établissements, plus particulièrement entre les lycées proposant des filières générales et technologiques et les lycées professionnels.

Parmi les lycées d'enseignement général et technologique, certains lycées publics présentent des profils particulièrement attractifs, du fait des options proposées et de l'image véhiculée par l'établissement (présence de classes préparatoires aux grandes écoles notamment).

Cette hiérarchie tournée vers des « établissements publics d'excellence » est d'autant plus sensible qu'elle renvoie à l'orientation post-bac des élèves, et à leur potentielle entrée en université ou dans une « grande école ».

6 LES PHÉNOMÈNES D'ATTRACTION ET D'ÉVITEMENT ORGANISÉS PAR LES PARTIES PRENANTES

6.1.1 La recherche du « meilleur » contexte éducatif est la motivation centrale des stratégies d'évitement des familles.

Note de méthode

Il est assez complexe d'étudier les réelles motivations des stratégies d'évitement de la carte scolaire. Les données statistiques permettent de cartographier les flux d'évitement et de dresser de solides hypothèses sur les phénomènes de ségrégations sociales issues des zonages géographiques ou des stratégies des parents d'élèves. Il est ainsi observé que les établissements les plus attractifs sont les plus fréquentés par les élèves des catégories sociales les plus favorisées.

Mais il est plus difficile de déterminer si cette situation est le résultat direct de stratégies délibérées d'évitement social, ou un résultat indirect lié à d'autres facteurs tels que la géographie, l'offre pédagogique, les équipements, etc. Il est nécessaire d'entrer pour cela dans l'écheveau des stratégies de choix d'établissements par les parents d'élèves, par nature complexes et changeants. S'ajoute à cette difficulté, les phénomènes d'autojustification conscience ou inconsciente des choix, par ailleurs plus ou moins assumés. Nombre de parents ont conscience qu'ils sont en train de contourner un dispositif d'évitement d'une politique d'intérêt général, et sont poussés à trouver d'autres prétextes que le réel motif.

L'équipe d'évaluation a réalisé des entretiens auprès de parents d'élèves dérogatoires ou dans le privé, par l'entremise des responsables d'établissement. Les échanges ont été conduits par un guide d'entretien non inductif, axé sur la question générale du « choix d'établissement ».

Tous les parents d'élèves rencontrés revendiquent être guidés dans leur choix d'établissement par une motivation première : offrir à leur(s) enfant(s) les « meilleurs » projets et contextes éducatifs, leur donnant les meilleures chances de poursuivre un parcours scolaire réussi et épanouissant.

- Cela passe d'abord, au primaire comme au collège, par le choix d'une **offre de proximité** qui sécurise notamment les trajets quotidiens domicile – établissement. Le plus souvent, la sectorisation répond bien à cet enjeu, surtout au primaire (déplacements à pied). Dans certaines configurations toutefois, la sectorisation complique les questions de mobilité des familles. À titre d'illustration, le déménagement du collège Colette a poussé des familles résidant dans un village rattaché à cet établissement à négocier avec la DSDEN des dérogations vers un autre collège, situé hors du périmètre géographique de notre étude mais objectivement plus proche de leurs domiciles.
- Les **besoins spécifiques d'accompagnement**, en réponse à des situations individuelles – le plus fréquemment des troubles de l'apprentissage, poussent les parents à rechercher des établissements en capacité de les prendre en charge, dans le public ou dans le privé si nécessaire.

« Notre aînée était dans une école de village en primaire. Elle est ensuite allée en collège et lycée privés car elle avait des problèmes de dyslexie. C'est notre orthophoniste qui nous a conseillé cela, pour qu'elle ait un meilleur suivi ». (Parent d'élève, collège Saint Blaise - privé)

« Moi je voyais ma fille dyslexique plus dans le professionnel, mais le collège a dit non elle peut faire du général. Un des amis de mon mari a parlé du Lycée Paul Éluard, une petite structure familiale ... Je suis allée aux portes ouvertes, j'ai vu le fonctionnement et un

professeur m'a garanti qu'il allait l'accompagner. Je l'ai inscrite en 2nde générale, il y avait les mêmes qu'à son lycée de secteur mais c'était trop gros, elle aurait été perdue » (parent d'élève, dérogation entrante dans le Lycée Paul Éluard)

- Les « **fréquentations** » des jeunes au sein des établissements sont également pointées comme un point de vigilance par certains parents, qui expriment la volonté de voir leurs enfants fréquenter ou au contraire éviter tel ou tel cercle social. Les parents d'élèves jouent parfois un rôle indirect de « régulation sociale » des écoles, exprimée par un « *refus de la présence d'enfants sur des caractéristiques sociales, voire ethniques, évidentes au motif du danger potentiel que son comportement pourrait faire courir à ses camarades* »⁴⁰.

Le directeur de primaire ne comprenait pas pourquoi je voulais inscrire mon fils à [Camille Claudel]. Il avait un a priori négatif, car tous les élèves vont dans un autre collège, et il y a moins d'étrangers dans ce collège » (parent d'élève, dérogation entrante dans le collège Camille Claudel)

« J'ai connu ce collège là parce qu'avant j'habitais porte d'Arras. Ma voisine a mis ses enfants ici moi j'avais vu Louise Michel et je n'avais pas envie de mettre mon fils ici. Je trouvais que c'était pas mal qu'il puisse faire la route avec ma voisine aussi », (parent d'élève, dérogation entrante dans le collège Lucie Aubrac)

« J'avais entendu que Lucie Aubrac c'était un collège où il y avait de l'encadrement pour les enfants que c'était bien suivi. Je me suis dit tant mieux. En même temps ce n'est pas un collège où il y a des tours, pas comme là où on habite, les enfants habitent dans une maison, mais peut être que ça ne veut rien dire. Les élèves qui le fréquentent, je ne voulais pas qu'il fréquente les enfants des tours voisines. Les voisins c'est bonjour au revoir pas plus.» (Parent d'élève, dérogation entrante dans le collège Lucie Aubrac)

6.1.2 Les stratégies d'évitement sont prioritairement mises en œuvre par les parents « les mieux informés ».

Différentes stratégies sont mobilisées par les familles pour « éviter » un établissement non souhaité et/ou accéder à un établissement « désirable ».

- **L'inscription dans des établissements privés** constitue la stratégie d'évitement privilégiée des parents de notre échantillon d'enquête, avec différentes motivations (classées par ordre d'importance, d'après les observations de terrain) :
 - Des familles se sentent rassurées par le fait qu'un établissement accueille de la maternelle au lycée, offrant des repères aux enfants et atténuant les craintes de « choc » lors de l'entrée au collège. Cette notion de parcours dans un établissement unique se retrouve dans la gestion même des établissements scolaires privés qui privilégient l'inscription des enfants déjà présents dans le groupe scolaire, et donc indirectement, incitent les familles à adopter un schéma de parcours dans un seul établissement.
 - Des familles se retrouvent dans les projets éducatifs des établissements privés, dans ses aspects pédagogiques, d'encadrement, confessionnels⁴¹, voire de sécurité (Ville I), « *les familles sont sensibles au fait que les enfants reçoivent des valeurs* » (direction diocésaine de l'agglomération de Lille).
 - L'esprit communautaire de certains établissements qui maintiennent des contacts réguliers avec les anciens élèves, dont certains sont parents et scolarisent de fait leurs enfants dans « leur » établissement.

⁴⁰ Jean Hébrard, La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, mars 2002

⁴¹ Notamment les possibilités de pèlerinages, de préparation aux communions.

- Des familles prêtent un caractère de « mauvaise réputation » non pas à un établissement en particulier mais à l'ensemble du secteur public.

« On regarde les résultats dans la presse, et on voit que le privé réussit mieux » (parent d'élève)

« J'ai fait toute ma scolarité dans le public, mais il y a des choses qui ont changé. C'est un problème de réputation. À partir du moment où le collège a une mauvaise image, ça part en vrille » (parent d'élève, collège Saint Blaise)

« Moi, mes enfants je les ai mis au privé de la ville G, j'habitais là-bas : c'était bien de les scolariser là-bas, et l'offre était mieux. Ils font leur devoir, il y a des études [...] ma fille a mis ses enfants à l'école privée de la ville G depuis la maternelle parce qu'elle y était petite, mais aussi parce que c'est hors de question qu'ils aillent à l'école de *** (...) Là-bas c'est 70% de logements sociaux, des burqas partout avec lunettes de soleil et gants compris ... l'autre jour j'ai vu des mamans sortir en pyjama avec leur enfant à 13h ... » (élue ville J)

- **Une partie des demandes de dérogation, au primaire comme au collège, cachent des stratégies parentales d'évitement qui ne sont pas toujours évidentes à décrypter :** « dedans [dans les demandes de dérogation], je suis certain que des choses sont légitimes (vie familiale...), mais je suis certain qu'il y a aussi quelques contournements. C'est pour cela qu'on est attentif à ce que le comité se tienne, se rassemble, et je revalide ou pas derrière en rencontrant les parents » (Ville I). Les raisons cachées ou inavouées dans certaines demandes de dérogations font souvent suite à des effets de réputation de certains établissements qui peuvent être difficiles à estomper.
- **Au collège, le suivi de parcours spécifiques,** en particulier les Classes à Horaires Aménagés Musique au sein de notre échantillon, pour lequel les parents peuvent dessiner des **stratégies scolaires dès les premières années de scolarisation de leurs enfants.**

Lors des échanges avec les mairies, certains responsables de service éducation ou élus, ont souligné le fait que le premier degré (maternelle comprise) représente **une opportunité de « premier pas » de stratégies parentales de contournement d'un collège.** Chaque école primaire, même dans les communes sans sectorisation, a son collège de référence. Si les cas semblent être minimes, « les plus averties savent que le fait d'avoir suivi sa scolarité dans une école déterminée, même s'il n'est pas prévu par la réglementation en vigueur, sera un critère décisif de l'affectation dans tel ou tel collège quelques années plus tard »⁴². Des acteurs du primaire rencontrés jugent que si la concurrence entre les établissements du primaire est rare, elle peut se manifester dans certains cas et traduire en réalité une concurrence réelle des collèges entre eux. Dans la ville B, une école située à proximité du collège Jean Moulin, est très prisée par les parents. Des stratégies parentales se manifestent même dès la crèche pour pouvoir y accéder. À contrario, dans la ville F, une école REP rattachée à un collège REP subit de nombreux évitements dès le primaire, alors qu'une autre école REP avoisinante, cette fois-ci non rattachée à un collège en éducation prioritaire, ne connaît aucune stratégie d'évitement.

Plusieurs élus ont également fait part d'un **phénomène de dérogation indirecte avec la scolarisation des enfants de moins de 3 ans.** Quasiment l'ensemble des communes acceptent de les inscrire. Cependant, des écoles peuvent ne pas disposer de place pour les accueillir, les enfants sont donc orientés vers une autre école que celle de leur secteur où ils resteront sur l'ensemble de leur scolarité. Ces enfants seront de fait

⁴² Jean Hébrard, La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, mars 2002

inscrits en dehors de leur secteur de référence (ex : ville H). Sans vouloir y répondre spécifiquement, la Ville B présente un système qui peut contrer ce type de pratiques indirectes en demandant un renouvellement des demandes de dérogations lors du passage de la maternelle au primaire.

- **Au lycée, les options facultatives dérogatoires sont les principaux outils d'évitement mobilisés par familles** : dans l'agglomération de Nancy, les lycées les plus demandés par les familles lors de la formulation des vœux sont les lycées de centre-ville, en général implantés dans des bâtiments historiques (par exemple Molière). Ces établissements proposent des offres d'enseignement diversifiés, avec différents cursus spécifiques et options facultatives. Il s'agit alors de demander une dérogation en vue d'une affectation dans l'une de ces filières, sans garantie de l'obtenir étant donné les importants volumes de demandes.

« J'ai eu la demande de dérogation facilement parce qu'Amandine a pris l'option art plastique qui n'existait pas dans son lycée de secteur. J'ai demandé uniquement Paul Éluard, je n'avais pas fait de 2e ou 3e vœu », (parent d'élève, dérogation entrante dans le lycée Paul Éluard)

« Mon fils veut devenir architecte, il a un projet particulier. Il est allé voir son conseiller d'orientation qui lui a conseillé cet établissement. Cet établissement proposait une option qui n'était pas proposée dans l'établissement de secteur (Bac S et SI, avec une option art plastique). Si l'établissement [de secteur] avait proposé la même chose, on ne serait pas parti » (parent d'élève, dérogation entrante dans le lycée Paul Éluard)

- Au niveau primaire, dans les situations de demandes de dérogation dites de contournement, **les parents peuvent parfois utiliser divers moyens de pression**, comme un rajout annexe de courrier de Député ou du défenseur des droits dans les demandes de dérogation (Ville B). D'autres parents usent « *du clientélisme municipal ordinaire* »⁴³, en jouant la carte de la proximité avec l' élu communal : « *Moi je suis contre le communautarisme, la discrimination positive on l'a mise à toutes les sauces. On est en démocratie je fais ce que je peux pour écouter les parents, en prenant en compte leur demande. Si le parent me dit « je ne veux pas aller là-bas parce qu'une bande de copains maghrébins me dérangent », je signe bien sûr [sa demande de dérogation]* » (un-e élu-e en charge de l'éducation).
- **La déclaration de fausses adresses**. Pour les écoles primaires comme les collèges, les adresses de domiciliation annoncées par les parents d'élèves sont déclaratives et rarement contrôlées par les DSDEN ou les équipes municipales, estimant que cela ne rentre pas dans leurs missions - ce qui ne permet pas de quantifier cette pratique, qui reste tout de même repérée dans quelques situations.

Un exemple particulièrement illustratif a été cité par un responsable de service éducation de Département. Tous les ans, de nombreux appels téléphoniques sont reçus par le service éducation : les parents vérifient si les adresses qu'ils indiquent dans les documents d'inscription sont situées sur le périmètre de sectorisation du collège Jean Moulin – collège de centre-ville bénéficiant d'une bonne réputation. « *Vous n'imaginez pas le nombre d'élèves qui ont une grand-mère qui habite en face* ».

L'accès à l'information, notamment à travers son réseau personnel, s'inscrit comme le prérequis essentiel pour « adopter les bonnes stratégies ». En particulier, l'accès à l'information des parents d'élèves vis-à-vis des moyens de recours à la dérogation (ou son appropriation) est fréquemment présentée comme la première source d'inégalité sociale. Parmi les mieux informés, on repère les agents de l'éducation nationale, les élus, et

⁴³ Jean Hébrard, La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, mars 2002

également les parents (en général favorisés) en capacité d'aller chercher des informations auprès des directeurs et directrices sur la suite de la scolarité de leurs enfants, où ils peuvent se voir recevoir « les bons conseils ». Citons en exemple :

Les élus eux-mêmes peuvent porter un regard négatif sur certaines écoles : « nous qui connaissons très bien les écoles on sait où on mettrait nos enfants. Je pense qu'il y en a une, un peu meilleure que d'autre. Mais les familles, elles, n'ont pas cette connaissance » (élu, ville J).

Dans la Ville B, suite à l'arrivée d'une direction contestée, la ville a reçu 40 demandes de dérogation pour l'école concernée, « essentiellement de la part des favorisés, parce qu'ils savent, parce qu'ils connaissent les possibilités, parce qu'ils ont le réseau ... ». La mairie n'a pas accepté les dérogations mais « a pris le risque qu'ils aillent dans le privé ».

« Les enfants de professeurs, qui connaissent tous les processus de l'éducation nationale, sont ceux qui bénéficient le plus des dérogations ou d'une inscription en cursus spécifique. Il y a des documents normalement envoyés aux parents qui présentent l'établissement de rattachement et les options possibles au collège. La question est celle de leur appropriation par les familles, et leur capacité à construire des stratégies scolaires » (un principal)

« C'est très compliqué de savoir ce qu'il se passe au collège, on est très mal informés. Je ne savais pas du tout où était le collège de secteur et où trouver la carte. Après le CM2, on est démuné » (parent d'élève, dérogation entrante dans le collège Diderot)

En revanche, les parents d'élèves n'ont pas toujours conscience d'avoir accès à un niveau d'information plus élevé que d'autres : « C'est difficile de répondre parce que l'information moi je l'ai. Je pense que tout le monde le sait, c'est une information qui est passée aux actualités : le droit de la dérogation tout le monde le connaît » (parent d'élève, dérogation entrante dans le lycée Paul Éluard)

Préconisations :

- Préconisation 22 : Proposer aux parents d'élèves une information suffisante et normalisée sur les établissements, par une lecture complète de l'offre pédagogique et de la « valeur ajoutée scolaire », afin d'affaiblir l'effet des réputations injustifiées et assurer un accès équitable à l'information. Cette préconisation doit être mise en œuvre de manière différente selon les territoires, d'après une évaluation locale des risques de renforcement des effets de concurrence qui pourraient être engendrés.

6.1.3 Quel que soit le niveau, « l'effet réputation » joue un rôle patent dans ces stratégies d'évitement.

De manière transversale à l'ensemble des degrés d'enseignement, « l'effet réputation » joue enfin un rôle patent dans ces stratégies d'évitement.

- **Les réputations se construisent en partie par comparaison des établissements les uns par rapport aux autres**, les familles fuyant autant les établissements ayant une « mauvaise » réputation qu'elles cherchent à inscrire leurs enfants au sein d'établissements jouissant d'une « bonne réputation ».
- **Elles sont peu liées à des indicateurs objectifs**. Par exemple, le taux de réussite aux examens, les caractéristiques des équipes enseignantes... ne sont en général pas connus des familles et n'interviennent donc pas dans le choix des établissements – même si ce constat général est moins vrai pour l'échappement vers le privé.
- **La réputation de chacun des établissements s'inscrit dans une dimension historique**. L'image d'un « bon établissement » ou « mauvais établissement » se

maintient souvent pendant de nombreuses années, voire des générations, alors même qu'elle peut parfois ne plus correspondre à la réalité d'un établissement.

« J'avais eu un bon écho de [Diderot]. Mon frère l'a fait et est devenu expert-comptable » (parent d'élève, dérogation entrante Diderot)

« C'est la bonne réputation du collège qui est dans l'esprit des gens, liée à la présence de la filière CHAM. Les résultats au brevet sont également bons. On est sur une image, qui n'est pas forcément réelle » (principal collège Jean Moulin)

- Au sein de notre échantillon d'enquête, **la réputation de chaque établissement est très liée à son environnement direct** et, par rebond, au public qui le fréquente. Les établissements de centre-ville abrités dans des bâtiments statutaires sont définis comme attractifs quand les établissements situés dans les quartiers de la géographie prioritaire ont une image négative auprès des familles ne résidant pas dans ces quartiers. D'après les responsables de ces établissements, ils sont fuis des classes les plus favorisées habitant des quartiers pavillonnaires jouxtant les grands ensembles.

« La mauvaise réputation persiste pour cette école, elle est située à proximité d'un hôtel reconverti en centre d'accueil pour migrants, ça fait grogner les parents [...], la CLIS fait peur aussi » (Ville E).

« L'offre publique dans mon quartier est lamentable [...]. On n'a même pas cherché à savoir mais on connaît des gens qui y ont été médecins scolaires et nous ont dit qu'il y avait des gens qui avaient des poux ou la gale dans l'école » (parent d'élève, collège Saint Blaise, résidant un secteur rattaché à un collège situé sur un quartier prioritaire)

La fuite des établissements en quartier prioritaire, l'exemple du collège Théophile Gautier

La sectorisation sur l'agglomération de Nancy se caractérise par un nombre élevé de collèges, notamment dans la partie sud / sud-ouest de l'agglomération, par la proximité des établissements et l'atomisation des secteurs de recrutement.

Bien que le secteur de recrutement de l'établissement se caractérise par une composition sociale mixte, à cheval sur la Ville B et la Ville C, l'image du collège est marquée par sa proximité et l'inclusion dans son secteur de recrutement d'un quartier d'habitat social de la ville A, marqué par un fort taux de foyers monoparentaux et un quartier qui accueille un nombre important d'étrangers.

« A l'époque, il y avait énormément de dérogations de parents plus aisés. Il y avait un certain nombre d'élèves qui ne voulaient pas venir, le collège était assimilé à « la Chiennerie ». C'était le collège du quartier, point barre. Pas le collège de la ville. (...) Le problème c'est qu'on est dans une zone avec une grosse concentration de collèges (Ndlr. Martin Luther King, Condorcet, et un peu plus loin Émile Zola...) Parfois les parents pensaient, à juste titre, que mon collège n'était pas le plus près de chez eux. De surcroît quand on est dans un quartier populaire. Dans les critères de dérogation il y en a qui relèvent de la proximité (...) C'est le côté violence et vivre ensemble qui fait peur, pas les résultats pédagogiques » - Principal-e du collège Théophile Gautier

- **La mauvaise réputation d'un établissement est souvent associée à une image de violence ou d'insécurité**, attachée à l'établissement lui-même ou à l'ensemble du quartier sur lequel il est implanté. Elle s'appuie sur des faits relayés voire amplifiés par le bouche à oreille et une diffusion dans la presse locale, en particulier lorsqu'il s'agit d'événements ponctuels graves.

« Le principal motif des dérogations sortantes, c'est une insatisfaction de l'ambiance générale de l'établissement. Il y a 4 ans, nous avons eu des affrontements entre adultes devant l'établissement dus à des tensions interethniques ». (Collège Camille Claudel)

« Ce collège [situé sur un quartier politique de la Ville] est connu avec une réputation d'éducation prioritaire, et j'ai souvent vu des fourgonnettes de police » (parent d'élève, dérogation entrante collège Diderot)

« Si François Mauriac avait été un bon établissement peut être que j'aurais voulu y aller. Mais à cause du quartier, je ne l'aurais pas fait. Je n'aurais pas inscrit mon fils. Déjà je ne veux pas que mon fils descende dans l'immeuble : les gens dealent, recrutent hyper jeune ... il n'y a pas longtemps, il y a eu des coups de Kalachnikov. Il y a aussi des problèmes dans François Mauriac » (parent d'élève, dérogation dans le collège Lucie d'Aubrac)

« J'habite la ville F dans le sud, d'où mon choix de ne pas avoir mis mon enfant là-bas, c'est un quartier sensible, chaud. On y est depuis 2 ans et demi. C'est pour avoir un toit sur la tête, mais on ne compte pas rester là, c'est pour ça que je ne voulais pas que mon enfant reste là-bas, le quartier, je le connais par rapport aux médias, pour le moment on n'a pas le choix mais dès qu'on aura l'opportunité on va bouger c'est sûr » (parent d'élève, dérogation entrante dans le collège Lucie d'Aubrac)

Préconisation :

- Préconisation 23 : Accompagner les collèges de l'éducation prioritaire à développer des actions de communication et de sensibilisation en direction des parents et des équipes des écoles primaires

6.1.4 Au collège, les catégories les plus aisées créent des flux de déplacement des établissements « repoussoirs » vers les collèges attractifs

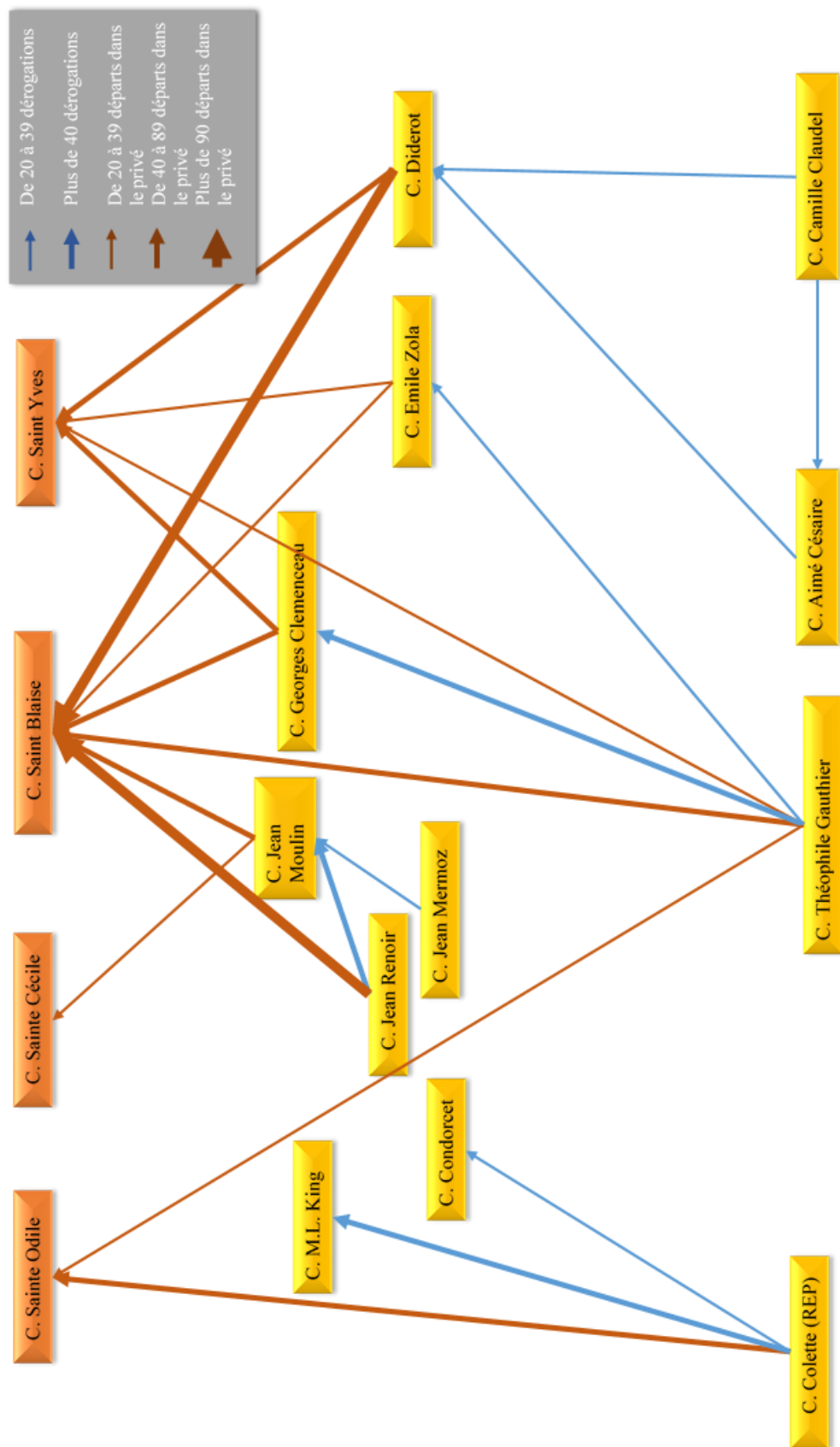
Les flux de dérogations dessinent une nette hiérarchie des établissements...

Le schéma en page suivante analyse les flux de dérogation et d'inscription du public vers le privé dans l'agglomération de Nancy au collège. Ce schéma montre une « hiérarchie naturelle » très marquée, où la position statutaire est différenciée entre établissements attractifs (en haut), et plus repoussoirs (en bas). L'ensemble de ces flux représente 46,5% de la population scolarisée au collège – ce qui signifie que **près de la moitié des collégiens sont actuellement scolarisés en dehors de leur collège de secteur.**

On observe une polarisation forte autour de deux établissements privés – étiquettes orange (Saint Blaise et Saint Yves), particulièrement attractifs et qui proposent tous deux une offre pédagogique enrichie (classes bilangues, options artistiques...). Parmi les établissements publics (étiquettes jaunes), on observe une forte attractivité autour du Collège Jean Moulin. Il s'agit du collège « historique » de centre-ville, le plus important avec environ 500 élèves, ce qui en fait une exception, aux côtés du Collège Clemenceau (500 élèves également) au regard de la taille des autres collèges à l'échelle départementale (entre 250 et 350 élèves le plus souvent). Le collège Jean Moulin se distingue par un projet pédagogique étoffé, notamment avec des classes à horaires aménagés Musique (CHAM) - 8 classes réparties sur 4 niveaux, qui représentent 35% de l'effectif global et nourrit les stratégies d'orientation. Le collège Clemenceau, de son côté, propose des classes bilangues et est constitué en cité scolaire avec le lycée Clemenceau – ce qui est défini de manière partagée par les acteurs rencontrés comme un facteur d'attractivité. **Ces deux collèges publics jouissent d'une bonne réputation, notamment du fait de leur caractère « historique ».**

Le collège Diderot (à mi-hauteur à droite sur le schéma) propose des sections sportives implantées au sein d'un quartier mixte socialement jouxtant un quartier prioritaire. Ces caractéristiques le rendent attractif au regard des deux autres collèges du quartier prioritaire. Le collège Martin Luther King, enfin, attire des effectifs des deux autres collèges de sa ville.

Figure 12 : Représentation des flux de dérogations et d'inscriptions entre collèges, rentrée 2015 (Agglomération de Nancy, tous niveaux confondus – seuls les flux supérieurs à 19 dérogations/inscriptions sont représentés.)



N'ayant pas obtenu de données concernant les inscriptions dans le privé, le graphique des flux pour l'agglomération de Lille (page suivante) ne représente que les données de dérogations

entre collèges publics, pour l'entrée en 6^{ème}. L'ensemble de ces flux représente 18% de la population scolarisée au collège.

Trois collèges polarisent les demandes des familles. Le collège Montesquieu est l'archétype de l'établissement public de référence. En plus d'être situé au cœur de centre-ville, le collège Montesquieu est à proximité des dessertes multimodales ce qui lui apporte un public d'enfants issus de familles souvent amenées à voyager en France et à l'étranger pour des raisons professionnelles. L'établissement a bâti et consolidé sa réputation en développant les options linguistiques et les classes à horaires aménagés. Affichant les meilleurs taux de réussite au brevet aujourd'hui, l'établissement est étiqueté dans les représentations partagées par certains parents d'élèves comme le plus favorable à la réussite scolaire des enfants. **À la rentrée 2015, 35% des enfants inscrits en 6^e sont entrés par dérogation.**

L'établissement Louis Lumière jouit également d'une bonne réputation historique. Implanté dans un cadre agréable (quartier calme et arboré), il dispose d'une composition sociale majoritairement favorisée, voire très favorisée (47,5 % des 580 enfants scolarisés sont issus de catégorie A- très favorisée). Les options et sections de classes bilangues, européennes et spécialités sport amènent également de nombreuses dérogations entrantes (20 % des élèves scolarisés en 6^{ème}). D'après la direction, cette attractivité s'explique surtout par une réputation historiquement acquise.

À noter également le cas intéressant du collège Jean de la Fontaine implanté dans la ville G, qui présente une offre élargie à plusieurs publics (classes européennes, parcours bilangues, classes ULIS, SEGPA et section sport).

Enfin, comme dans l'agglomération de Nancy, **le bas du graphique, les collèges les moins attractifs, se compose des cinq établissements, dont quatre en éducation prioritaire.**

... largement liée à leur composition sociale

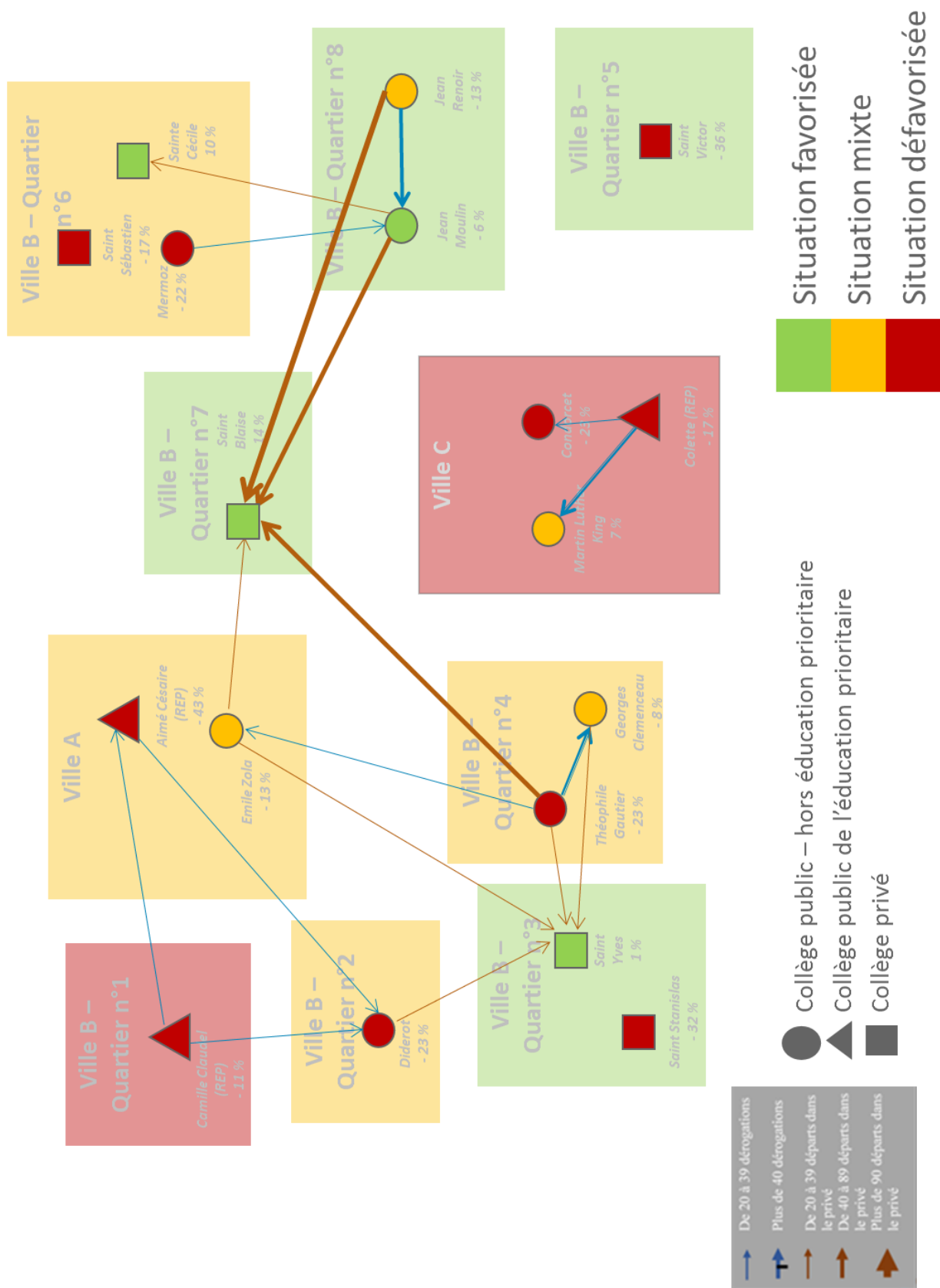
La mise en regard de ces flux de dérogations au regard de la composition sociale des établissements est particulièrement éclairante. Elle montre que **les dérogations s'orientent toujours vers les établissements à la composition sociale plus favorisée que l'établissement d'origine**, et corrobore ainsi les analyses de Barthon et Monfroy : « *dans plus de 90% des cas, les demandes de dérogations s'orientent vers un établissement socialement plus favorisé que l'établissement de rattachement théorique* » (Barthon et Monfroy, 2006).

Dans l'agglomération de Nancy, la mise en relation des flux de dérogations avec les compositions sociales des établissements et des quartiers ⁴⁴ met en évidence des « déplacements » d'élèves qui s'organisent toujours :

- Des quartiers défavorisés vers les quartiers mixtes ou favorisés, des quartiers mixtes vers les quartiers favorisés ;
- Des établissements de l'éducation prioritaire, défavorisés, vers des collèges publics (défavorisés ou mixtes) ou privés (favorisés) ;
- Des collèges publics défavorisés (hors éducation prioritaire) vers des collèges mixtes à favorisés ;
- Des collèges mixtes vers les établissements favorisés, publics ou privés.

⁴⁴ Sur la base de la cartographie « stylisée » présentée en partie 2.

Figure 14 : Mise en regard des flux de dérogations au regard de la situation des établissements et des grands quartiers – agglomération de Nancy



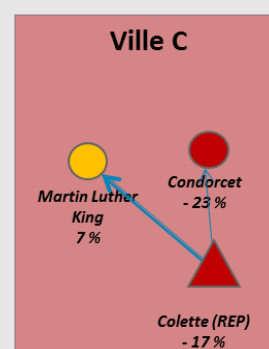
La mise en regard des flux de dérogation des établissements publics et de la composition sociale des établissements rejoint ces constats. **Plus le nombre de dérogations entrantes est important, plus la part de catégories A est importante au sein de l'établissement.** Inversement, plus le nombre de dérogations sortantes est élevé et plus le nombre de catégories D est élevé. Le collège Renoir fait exception à cette règle, avec des flux de déplacement vers le collège Jean Moulin situé sur le même grand quartier, et dont on a pointé plus haut les particularités pédagogiques.

Tableau 9 : Mise en regard des flux de dérogations et de la composition sociale des établissements (Agglomération de Nancy)

Établissement	Nombre de dérogations entrantes	Nombre de dérogations sortantes	Solde des dérogations	Part des dérogations entrantes dans les effectifs de 6ème (%)	Catégorie A (%)	Catégorie B (%)	Catégorie C (%)	Catégorie D (%)
Jean Moulin	53	1	52	42	38	15	27	20
Martin Luther King	27	4	23	36	28	17	18	37
Georges Clemenceau	28	7	21	21	29	16	27	29
Jean Mermoz	19	7	12	25	12	12	26	50
Diderot	16	12	4	22	20	17	21	43
Émile Zola	3	3	0	4	27	14	26	33
Aimé Césaire (REP)	1	4	-3	2	3	8	19	70
Camille Claudel (REP)	1	10	-9	1	0	2	8	90
Jean Renoir	6	19	-13	6	22	24	25	29
Colette (REP)	4	19	-15	4	7	14	17	62
Théophile Gautier	4	28	-24	5	17	12	29	42

Illustration : la distribution sociale des effectifs entre les trois collèges de la Ville C

La situation de la Ville C (Agglomération de Nancy) observée au cours de l'enquête qualitative peut être citée à titre d'illustration. Le collège Colette est implanté sur un quartier relevant de la géographie prioritaire - qui constitue une partie de son périmètre de recrutement et apparaît moins favorisé que le grand quartier « Ville C ». Chaque année, il est concerné par des demandes de dérogation sortantes mais aucune demande de dérogation entrante. Les flux de dérogation concernent les collèges Condorcet et Martin Luther King – ce dernier, qui appartient à une cité scolaire, jouissant selon les acteurs rencontrés au cours de l'enquête qualitative d'une « bonne réputation » et attirant les familles les plus aisées de la Ville C. De son côté, le collège Condorcet est séparé du collège Martin Luther King de quelques mètres seulement. Historiquement, les familles auraient toujours mis en place différentes stratégies (dont certains « arrangements » quant aux adresses de résidence – qui ne sont pas lisibles dans les chiffres des dérogations) pour intégrer ce second établissement.



Ces éléments de contexte expliquent en grande partie les différences de composition sociale observées entre ces différents établissements et la variabilité des 3 indices d'écart normalisé. Ils sont illustratifs de la hiérarchie sociale des établissements, présentée ci-dessus.

L'agrégation des effectifs des 3 collèges montre que le collège « moyen » théorique de la ville C abriterait 43 élèves de catégorie A, 40 élèves de catégorie B, 58 élèves de catégorie C et 171 élèves de catégorie D.

Les écarts à cette moyenne théorique, sous-tendus par les phénomènes d'évitement et le jeu des dérogations mais également par la sectorisation⁴⁵, sont présentés dans le tableau *infra*.

Écarts des effectifs bruts par rapport à la moyenne	Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C	Catégorie D
Effectif Martin Luther King	+ 27%	+ 7%	- 5%	- 13%
Effectif Colette (REP)	- 9%	+ 18%	+ 12%	+ 21%
Effectif Condorcet	- 18%	- 25%	- 7 %	- 8%

Clef de lecture : la catégorie A est surreprésentée de 27 % au sein du collège Martin Luther King par rapport à l'effectif théorique moyen du collège de la Ville C.

Au regard des données collectées pour l'agglomération de Lille, la corrélation entre dérogations et composition sociale favorisée est toute aussi notable, bien que l'on puisse noter des flux de dérogations entrantes dans les établissements les plus défavorisés, qui correspondent à des flux entre établissements défavorisés et obéissent à une logique de proximité géographique. Ainsi, composés respectivement de 68,5% et 76,6% d'enfants issus de catégorie D, les flux de dérogation entre les collèges L.Aubrac et F.Mauriac évoluent en fonction des événements se déroulant sur leurs quartiers. D'une année sur l'autre, en fonction de l'actualité, des phénomènes dérogatoires s'observent entre les deux établissements dans un sens, puis dans l'autre. Le collège François Mauriac est situé au cœur des grands ensembles de la ville F. Des phénomènes de violence ont été recensés sur le quartier, largement relayés par les médias, donnant lieu à des fuites d'élèves vers le collège Lucie Aubrac, situé à seulement 2,5 kilomètres mais entouré par un quartier un peu plus pavillonnaire. Grâce à l'engagement des équipes éducatives du collège François Mauriac l'établissement est aujourd'hui parvenu à restaurer son image, mais craint quotidiennement de subir de nouveau les conséquences d'actes de délinquance intervenant sur son quartier d'implantation.

⁴⁵ En effet, le périmètre de sectorisation du collège Colette s'étend au-delà du seul quartier « Ville C ».

Figure 15 : Mise en regard des flux de dérogations au regard de la situation des établissements et des grands quartiers – agglomération de Lille

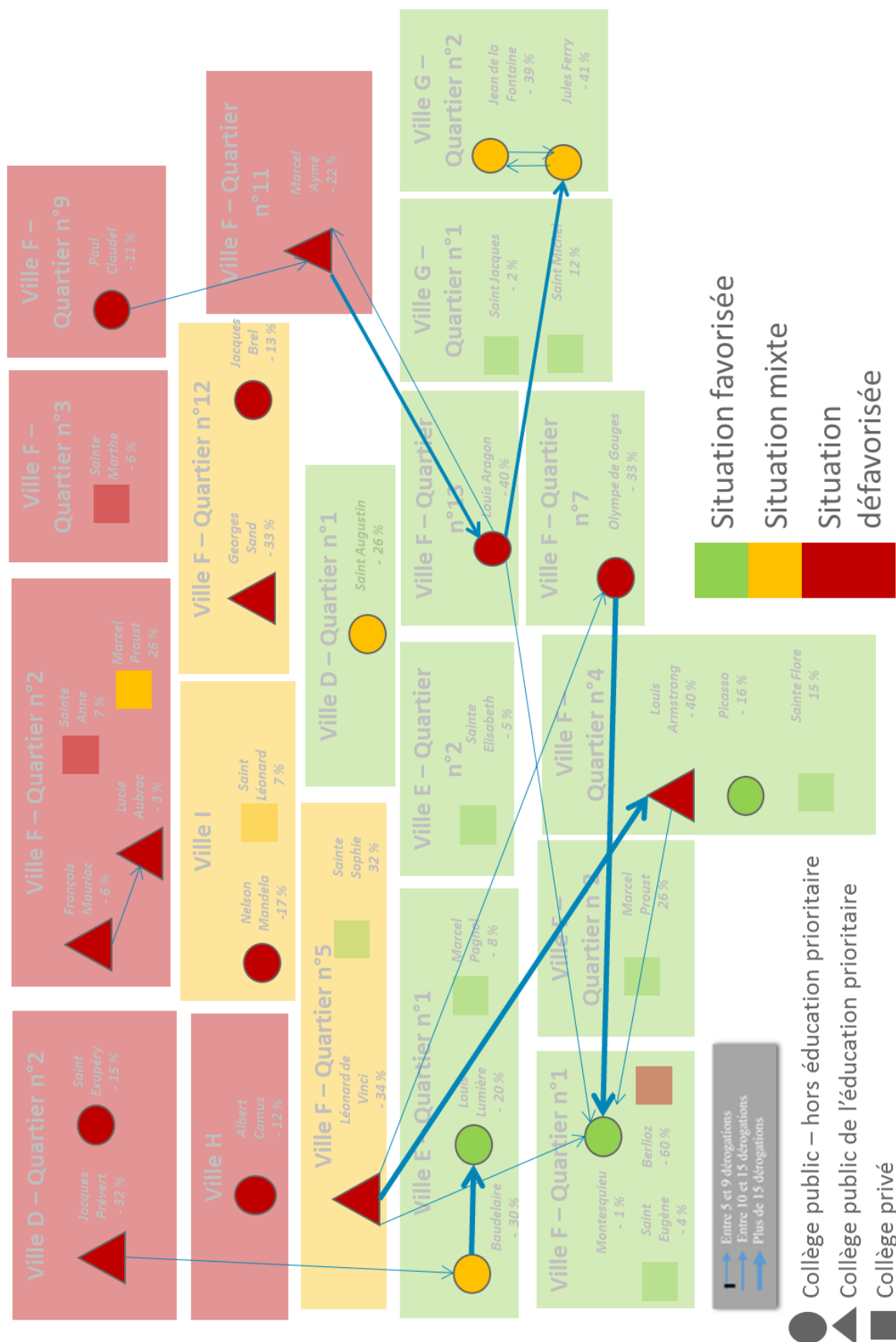


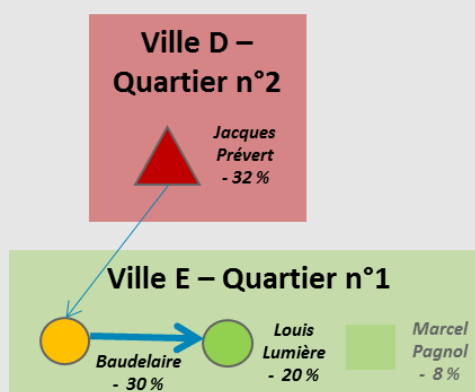
Tableau 10 : Mise en regard des flux de dérogations et de la composition sociale des établissements (Agglomération de Lille)

Établissement	Nombre de dérogations entrantes	Nombre de dérogations sortantes	Solde des dérogations	Part des dérogations entrantes dans les effectifs de 6 ^{ème} (%)	Catégorie A (%)	Catégorie B (%)	Catégorie C (%)	Catégorie D (%)
Montesquieu	65	3	62	35	48	16	14	21
Louis Armstrong (REP)	29	13	16	22	14	6	19	61
George Sand (REP)	12	5	7	25	3	7	30	60
Olympe de Gouges	23	20	3	19	18	7	21	55
La Fontaine	16	15	1	16	29	14	22	36
Jacques Prévert (REP)	7	11	-4	7	7	8	14	72
Nelson Mandela	3	10	-7	3	22	12	27	39
Jacques Brel	4	12	-8	5	17	13	33	37
Louis Aragon	15	24	-9	15	17	2	18	64
Lucie Aubrac (REP)	5	20	-15	10	5	10	17	69
Marcel Aymé (REP)	13	29	-16	12	7	5	19	69
François Mauriac (REP)	6	30	-24	8	3	9	12	77
Léonard de Vinci (REP)	2	47	-45		5	3	15	78

Illustration : la hiérarchie sociale des établissements sur deux quartiers

Le collège Jacques Prévert, défavorisé et relevant de l'éducation prioritaire, alimente en dérogations le collège Baudelaire, mixte dans un quartier favorisé. Une partie des effectifs du secteur de ce collège se dirigent, sur dérogation, vers l'établissement voisin Louis Lumière.

L'établissement Louis Lumière travaille depuis plusieurs années son projet pédagogique, avec une attention particulière sur les problématiques de décrochage scolaire. Mais la direction ne voit pas là l'explication de son attractivité par rapport à l'établissement public voisin (Baudelaire), qui propose le même panel d'offre pédagogique avec un encadrement de bonne qualité. Pourtant, les établissements se différencient par leur composition sociale : 48% de catégories A – très favorisées- à Louis Lumière contre 29% dans le collège voisin. Il n'est pas possible de déterminer si le collège est attractif parce qu'il compte plus d'élèves de milieux favorisés, ou que ces populations favorisées y accèdent plus parce que l'établissement est attractif : l'histoire a lié ces deux variables, dans une relation auto-entretenu.



Les données relatives aux dérogations mises à disposition de l'équipe de mission ne précisent pas les catégories socioprofessionnelles des familles dérogatoires. Néanmoins, un faisceau d'indices converge pour indiquer une **surreprésentation des catégories favorisées dans le groupe des établissements les plus attractifs** :

- Ces flux « vident » d'abord les établissements défavorisés, puis les établissements mixtes, pour alimenter les établissements plus favorisés.
- Plus le nombre de dérogations entrantes est important, plus la part de catégories A est importante au sein de l'établissement.
- Les établissements qui attirent les flux de dérogation sont les seuls à présenter des indices d'écart normalisé positifs, indiquant leur forte attractivité pour les catégories les plus aisées, au-delà du périmètre de leur grand quartier.

- Les entretiens auprès des acteurs confirment que les familles les plus à même de développer des stratégies de dérogation sont les plus aisées, car elles ont plus facilement accès à l'information sur les opportunités de dérogation et disposent de davantage de possibilités de déplacements pour transporter les enfants en dehors du secteur scolaire.
- Bien qu'aucune donnée n'ait pu être relevée sur ce point, plusieurs témoignages d'acteurs rencontrés ont fait part d'un nombre important de dérogations dans les familles d'enseignants et d'élus locaux, acteurs les plus sensibilisés face aux stratégies à adopter pour contourner la sectorisation.

6.1.5 Les dispositifs de l'éducation prioritaire et les projets développés par les établissements n'endiguent pas ce phénomène de fuite.

Dans chaque agglomération, les collèges classés en éducation prioritaire (REP) font l'objet d'une sur-représentation d'élèves issus de catégories défavorisées, voire très défavorisées (90 % de catégorie D pour le collège Camille Claudel, 70 % pour le collège Aimé Césaire et 62 % pour le collège Colette à Nancy ; 76,6 % pour le collège F. Mauriac, 68,5 % pour le collège Lucie Aubrac et 59,7 % pour le collège George Sand). Ils connaissent des flux de dérogation importants au regard des autres établissements présents sur les territoires. **Ces flux confortent les témoignages de parents et d'enseignants qui redoutent que l'éducation prioritaire fonctionne comme un marqueur social**, particulièrement dans un contexte d'information lacunaire sur les établissements labélisés REP ou REP+.

La maîtrise de ces flux de dérogation et/ou des fuites vers le privé devient un réel enjeu pour certains établissements, dont la baisse des effectifs pourrait faire craindre la fermeture de divisions voire la suppression de postes d'enseignants.









« Cette année, officiellement j'en ai 79 affectés. 28 ont demandé des dérogations sortantes mais parmi eux 18 viennent quand même. Alors qu'avant ils allaient plus dans le privé. Maintenant on est dans l'objectif de retenir les familles qui ne sont pas dans l'évitement à tout prix, qui se disent « on tente et puis sinon ce n'est pas grave ». (Un-e principal-e de collège)




Les dispositifs de l'éducation prioritaire permettent de doter les établissements de moyens supplémentaires. En parallèle, une partie des recrutements s'opère sur des « postes à profils », en dehors des procédures d'affectation de poste classique et avec un appel à candidatures spécifique. Il s'agit d'affecter en particulier des responsables capables d'insuffler un nouvel élan à leur établissement.

« Dans les établissements en situation difficile, le travail collectif et la dynamique de projet sont nécessaires. Les chefs d'établissement peuvent générer cela » (un-e responsable départemental)

Les tableaux suivants présentent les principaux indicateurs relatifs au corps enseignant recueillis sur le périmètre de l'enquête qualitative à l'échelle des agglomérations de Nancy et Lille. Dans le territoire d'étude de l'agglomération de Nancy, le tableau ne montre pas d'écart systématique entre les établissements relevant de l'éducation prioritaire (signalés par un astérisque) et les autres. Les établissements en REP ou REP+ se caractérisent par une plus forte proportion d'enseignants de moins de 35 ans et, l'un d'entre eux (Camille Claudel) se distingue par une ancienneté de son corps enseignant plus faible qu'en moyenne, et une plus forte proportion d'enseignants ayant une ancienneté de moins de deux ans dans le poste. Dans le territoire d'étude de l'agglomération de Lille, au contraire, les établissements en éducation prioritaire ont une part d'enseignants de moins de 35 ans plus faible que les autres établissements, ainsi qu'une très faible proportion d'enseignants non titularisés.

Tableau 11 : Principaux indicateurs relatifs au corps enseignant – Agglomération de Nancy

	Jean Moulin 	G. Clémenceau 	Diderot 	Émile Zola 	Aimé Césaire* 	Camille Claudel* 	Colette* 	T. Gautier 
Nb élèves	529	511	368	275	243	320	453	285
Part des élèves boursiers	21%	24,20%	31%	36,80%	67,50%	84%	65%	48,50%
Taux d'occupation	94%	85%	82%	55%	54%	71%	75,50%	63%
Part des personnels enseignants non titulaires	0%	0%	3,50%	3,20%	0,00%	6,70%	3%	0%
Part des personnels enseignants de moins de 35 ans	0%	8,10%	12,50%	12%	5,60%	24,30%	26,80%	28%
Ancienneté moyenne des enseignants dans le poste	8,2 ans	7,6 ans	7,8 ans	7,4 ans	7,9 ans	5,1 ans	7,9 ans	7,7 ans
Part des personnels enseignants ayant une ancienneté de moins de deux ans dans le poste	14,30%	27%	21,90%	36%	22,20%	43,20%	22%	12%

 Collège public – hors éducation prioritaire
 Collège public de l'éducation prioritaire
 Collège privé













 Situation favorisée
 Situation mixte
 Situation défavorisée

Tableau 12 : Principaux indicateurs relatifs au corps enseignant – Agglomération de Lille

	Saint Jacques 	Berlioz 	Louis Lumière 	Olympe de Gouges 	Montesquieu 	George Sand* 	Mauriac* 	Jean de la Fontaine 	Lucie Aubrac* 
Nb élèves	1581	158	581	573	720	231	354	494	349
Part des élèves boursiers	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Taux d'occupation	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Part des personnels enseignants non titulaires	5,7%	11.8 %	0%	6.5%	2.7%	0%	0%	2.7%	5.7%
Part des personnels enseignants de moins de 35 ans	23,2 %	17.6 %	17.5%	16.3%	2%	3.8%	5.6%	12.5%	13.6%
Ancienneté moyenne des enseignants dans le poste	ND	ND	9.3 ans	5.5 ans	8.7 ans	6 ans	5.7 ans	6.2 ans	6.8 ans
Part des personnels enseignants ayant une ancienneté de moins de deux ans dans le poste	ND	ND	22.5%	26.5%	18%	26.9%	25%	20%	34.1%

Dans l'agglomération de Lille, l'analyse des moyens mobilisés dans l'éducation prioritaire par rapport au public « droit commun » et au secteur privé montre une mobilisation effectivement accrue des moyens dans l'éducation prioritaire.

Moyens alloués sur le territoire de l'agglomération de Lille par types d'établissements

H/E moyen ⁴⁶	
Dans le public "commun"	1,17
Dans le public "éducation prioritaire"	1,5
Dans le privé	1,2

E/D moyen (« enfants par classe ») ⁴⁷	
Dans le public "commun"	25
Dans le public "éducation prioritaire"	19,8
Dans le privé	24,8

Au niveau des établissements, les équipes pédagogiques de l'éducation prioritaire déploient de véritables stratégies d'attractivité :

- En interne, le projet d'établissement et l'offre scolaire sont retravaillés pour en accroître l'attractivité. Pour illustration, le collège Camille Claudel, dont 90,3 % des élèves appartiennent à la catégorie D, s'est doté d'une filière CHAM-Orchestre, avec comme objectif la diversification de l'offre scolaire proposée à ces élèves mais également le développement de l'attractivité de l'établissement. Sur l'agglomération de Lille, les établissements François Mauriac et Lucie Aubrac sont isolés derrière le périphérique de la ville. Ils réalisent avec détermination des efforts constants d'amélioration de leur offre pédagogique (ouverture de section sportive, mise en place de classe bi-langue) et de leurs conditions d'enseignement (maintien de classe à faible effectif, généralement autour de 18 élèves par classe, développement de partenariats pluri-acteurs pour favoriser l'accès des élèves à des événements ou pratiques culturels).
- Vers l'extérieur, des opérations de communication permettent de travailler « l'image » de l'établissement. Actions de liaisons école-collège pour capter les élèves en sortie de CM2 et limiter les phénomènes de fuite vers le privé, organisations d'échanges entre enseignants de collèges et professeurs des écoles, liens avec les fédérations de parents d'élèves ... sont autant d'initiatives qui contribuent à valoriser l'image de collèges souffrant d'un déficit d'attractivité.

Néanmoins, force est de constater l'insuffisance de ces initiatives pour développer l'attractivité des établissements pour les catégories les plus aisées. Tout au plus, elles contribuent à maintenir les effectifs mais n'ont pas d'effet significatif sur la mixité sociale au sein des établissements. Malgré les efforts, les collèges de l'éducation prioritaire subissent pleinement l'environnement dans lequel ils se trouvent.

Les vastes projets de réaménagement des locaux qu'ont connus ces établissements témoignent pourtant de ces efforts. Sur l'agglomération de Lille, depuis 2007, des projets de construction ou de réhabilitation d'ampleur ont concerné quatre collèges : François Mauriac, Lucie Aubrac, Léonard de Vinci et Ampère. Ces quatre établissements sont tous situés en REP +. Malgré le déploiement de leur nouveau bâti accueillant et propice à une qualité de l'enseignement (diversité des locaux, nombreuses opportunités d'utilisation du numérique ...), ces établissements subissent tous des phénomènes de fuites.

⁴⁶ Le H/E est le résultat du ratio entre le nombre d'heures d'enseignements dispensées face aux élèves dans un établissement, tous enseignements confondus et le nombre d'élèves inscrits dans l'établissement.

⁴⁷ Le E/D est le résultat du ratio du nombre d'élèves inscrits dans l'établissement sur le nombre de divisions existantes au sein de l'établissement.

SYNTHESE DE LA PARTIE

La sectorisation est contournée principalement via le recours au privé et par les dérogations (plus de 20% des entrants en 6^{ème} dans l'une des deux agglomérations), deux leviers dont l'activation est marquée d'un point de vue social, majoritairement pour les familles favorisées.

Ces contournements obéissent à une perception auto-réalisatrice d'établissements « attractifs » et « repoussoirs » (ces derniers étant principalement en REP ou REP+). Pour les établissements « repoussoirs », l'allocation de moyens supplémentaires ne permet pas de créer une mixité sociale inexistante, mais d'aménager la situation sociale existante du mieux possible.

Il en résulte une concurrence entre collèges publics (dont les ressources horaires sont liées à leurs effectifs), en particulier entre les collèges de l'éducation prioritaire et les collèges publics « ordinaires ». Les possibilités de fuite vers les collèges privés non soumis à la carte scolaire installent une concurrence vive en matière de scolarisation des élèves de milieux les plus favorisés. La résultante de ces flux annuels est la mise en place concrète d'une véritable hiérarchie des établissements, qui se superpose à la hiérarchie sociale de leur composition.

Les élèves de milieux défavorisés subissent une « double peine » : ils sont plus contraints dans leurs choix d'établissements, et ils ont plus de chances d'être affectés dans des établissements peu attractifs car fuir par les populations plus favorisées.

Les stratégies d'évitement ou de fuite des parents sont motivées par la recherche du contexte éducatif le meilleur pour leurs enfants. Il s'agit de s'orienter vers les établissements disposant des « meilleures réputations », en partie pour garantir « les meilleures fréquentations ».

Ces stratégies d'évitement s'appuient en priorité sur l'inscription dans des parcours à options spécifiques (au collège comme au lycée), qui vient avant les demandes de dérogation fondées sur les critères ministériels – les demandes gracieuses et l'hébergement réel ou allégué chez un tiers semblant plus rares. Elles sont plus particulièrement activées par les familles qui maîtrisent les règles de ce jeu, globalement les mieux informées et les plus favorisées.

Au niveau des collèges, les établissements de l'éducation prioritaire souffrent des plus mauvaises réputations – ce qui nourrit des stratégies d'évitement. Les moyens spécifiques qui leur sont dédiés ne sont pas efficaces, à l'heure actuelle, pour endiguer ces phénomènes de fuite.

7 LES ENSEIGNEMENTS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation de politiques publiques se distingue des recherches ou études par l'exigence d'éclairer le décideur public par un jugement de valeur sur la politique évaluée, et des propositions concrètes. Les enseignements de l'évaluation sont formulés sous forme de réponses aux questions essentielles⁴⁸ sur la mixité dans l'éducation nationale.

7.1 Question 1 (effectivité) : La carte scolaire est-elle un instrument efficace pour favoriser la mixité sociale dans les établissements d'enseignement ?

Réponse aux questions d'évaluation n° 1 et n°2

Afin de répondre à la question posée à l'équipe d'évaluation, il a été nécessaire d'examiner comment les différents outils de la carte scolaire sont appréhendés et dans quelle mesure cette mise en œuvre prend en considération l'enjeu de la mixité sociale.

Il ressort de l'étude que **chacun des instruments de la carte scolaire** – ouverture / fermeture de classes, sectorisation, affectation, constitution des classes – **obéit à des logiques qui priment sur la question, transversale, de la mixité sociale.**

À l'échelle communale, l'affectation au sein des écoles comme la sectorisation font d'avantage l'objet d'un **enjeu d'équilibrage des moyens** et de négociations entre les communes et les EPLE. Le regard porté sur la mixité sociale reste partiel, souvent « intuitif » dans la mesure où les communes ne sont pas dotées des moyens pour suivre l'état de la mixité sociale au sein des écoles primaires.

Le travail mené par le Conseil départemental et la DSDEN sur le choix de l'implantation des collèges et la définition de leur secteur a pour principe organisateur **l'ajustement à la démographie scolaire, l'équilibrage et la stabilisation de l'offre éducative** et des moyens à allouer. La mixité sociale est cependant abordée comme **un des enjeux posés lors des révisions** de la sectorisation et d'opérations ponctuelles de redéfinition de l'offre scolaire.

La gestion des dérogations au collège, issue de la réforme d'assouplissement de la carte scolaire de 2007 est ambivalente à l'extrême. Elle **autorise le contournement de la carte scolaire au détriment de la mixité, inévitablement plus au profit des familles informées.** La priorité donnée aux élèves boursiers dans la formulation d'une demande de dérogation butte sur un **phénomène de non-recours conséquent de la part des familles défavorisées** concernées, s'expliquant par des barrières comportementales et sociales aussi bien que pratiques.

La fonction des dérogations paraît être un « **compromis** » **tacite passé avec les familles qui y recourent (favorisées pour l'essentiel)** afin de renforcer l'acceptabilité d'une carte scolaire, perçue comme une contrainte et un obstacle à la réussite scolaire des élèves à fort potentiel, là où les familles défavorisées sont les moins en capacité de l'outrepasser.

Les outils de la carte scolaire sont en priorité mobilisés pour **répondre aux contraintes matérielles du système éducatif** : allocation des ressources, distribution des effectifs, amélioration du climat scolaire (prévention de la violence et des discriminations par la mobilisation d'assistants chargés de prévention et de sécurité notamment). Les marges restantes pour traiter de la mixité sociale sont fort étroites, pour faire face à un contexte lourd issu de processus sociaux et culturels qu'il est difficile de surmonter. La **composition sociale**

⁴⁸ Ces questions sont issues du référentiel d'évaluation, présenté en section 1.3 et en annexe détaillées. Certaines questions ont été reformulées ou regroupées pour plus de clarté.

dans les établissements scolaires est en effet tributaire de l'organisation socio-économique et géographique de la société, marquée par les clivages territoriaux (ségrégation résidentielle forte dans les quartiers périphériques, desserte, capacités de mobilité des ménages liée au niveau social), communautaires, ethniques, scolaires (niveau social et niveau scolaire sont indubitablement liés) et professionnels (en lien avec le niveau scolaire et les logiques de filières qui structurent aujourd'hui le système éducatif).

La mise en œuvre de la carte scolaire en vue de la mixité suppose une véritable lutte contre ces facteurs lourds. Face à ce défi, **les autorités éducatives sont encore trop démunies d'outils de diagnostic, trop exposées aux résistances des parties prenantes** (parents d'élèves, voire équipes enseignantes).

La gouvernance éducative locale est également peu facilitante pour traiter un sujet transversal, issu d'un contexte plus large, à partir de compétences très partagées entre différentes institutions est une gageure. Ajoutons à cela de réelles résistances au développement de la mixité sociale pour expliquer le peu de progrès enregistrés sur ce front ces dernières années.

Conclusions évaluatives

- Il n'existe pas de politique publique de la mixité sociale dans l'éducation nationale observable dans les deux agglomérations d'étude.
 - La carte scolaire est d'abord un ensemble d'instrument de gestion des effectifs et d'allocation des moyens.
 - La mise en avant de l'objectif de renforcement de la mixité sociale ne s'est pas - encore – accompagnée de nouveaux instruments ni objectifs.
 - De récentes initiatives à l'échelle départementale préfigurent ce que pourrait être une politique de soutien à la mixité (instauration d'outils de diagnostic, mise en cohérence des parties prenantes dans le cadre de projets d'implantation)
- La carte scolaire ne parvient pas à endiguer les phénomènes de ségrégation sociale qui s'imposent à l'éducation nationale (ségrégation résidentielle, faibles mobilités professionnelles, évitements des classes dans l'espace public en général, etc.)
- La carte scolaire génère aussi des inégalités socialement marquées, défavorables à la mixité sociale
 - La sectorisation est une contrainte qui ne s'impose qu'aux parents d'élèves qui ne parviennent pas à la contourner. Le contournement est massif (dans l'agglomération de Nancy, 46,5% des collégiens sont actuellement scolarisés en dehors de leur collège de secteur) et profite d'abord aux élèves déjà plus favorisés socialement. La carte scolaire contraint moins de la moitié des familles, les plus défavorisées.
 - En contraignant surtout les élèves les plus défavorisées (catégorie D, résidents d'un quartier prioritaire de la politique de la ville), la carte scolaire renforce leur ségrégation dans le système scolaire.
 - Le système actuel est à mi-chemin entre la politique de libre choix des établissements (pour les classes favorisées) et de répartition imposée des effectifs (pour les classes moyennes et défavorisées).

7.2 Question II (cohérence et effectivité) : En quoi l'organisation des compétences en matière d'éducation produit-elle un effet sur la mixité sociale ?

Réponse aux questions d'évaluation n°4, 5, 12 et 13

Les compétences de mise en œuvre des outils de la carte scolaire sont anciennes, tout comme les outils qu'elles administrent. La vocation gestionnaire de ces outils s'est vue cependant complétée en 2013 par une volonté de favoriser la mixité sociale, avec l'introduction de cet objectif de manière explicite dans le code de l'éducation.

Les compétences sont partagées depuis les premières lois de décentralisation. La loi de décentralisation de 2004 renforce la compétence des départements en introduisant une scission des compétences en matière de carte scolaire entre l'affectation et la gestion des dérogations, prérogatives de l'État, et la définition de la sectorisation, confiée au Département pour les collèges.

À part pour les lycées, l'Inspection académique n'est plus l'autorité compétente pour la définition des secteurs, laissée à une diversité d'acteurs qui répondent à des logiques d'action qui leurs sont propres : les communes pour les écoles maternelles et primaires, les Conseils départementaux pour les collèges, tandis qu'au lycée le jeu des orientations et des listes de vœux atténue grandement le principe même de sectorisation.

L'ordre administratif régissant les instruments de la carte scolaire impose un éclatement des compétences tel qu'aucune partie prenante ne peut significativement employer seule ses leviers pour favoriser la mixité sociale. Le renforcement de la mixité sociale passe nécessairement par une coopération active et volontaire des partenaires, **au-delà de leurs strictes obligations**. La recherche de la mixité sociale par les parties prenantes relève donc nécessairement d'un contexte particulier de volontarisme partagé (personnalités, volonté de coopération, climat scolaire et relations avec les parents d'élèves, projets d'infrastructures ou de rénovation urbaine, etc.), **un travail ponctuel plutôt qu'un exercice routinier**.

Face au caractère éclaté des compétences, des intérêts et des échelles, la définition de la carte scolaire est un compromis entre mesures volontaristes tentant d'instaurer les conditions favorables à la mixité sociale et la **juxtaposition d'arbitrages souvent déconnectés d'une logique commune**, d'une vision d'ensemble (par exemple : la gestion des dérogations). Autour du cadre de référence commun de l'allocation des moyens, l'interstice où les intérêts de tous les partenaires convergent est mince. La définition de la carte scolaire est sous-tendue par les logiques d'action différentes pour chaque partenaire.

De fait **l'échelle départementale apparaît comme la plus valable dans l'organisation de la sectorisation des collèges**, du fait du rayonnement géographique des établissements. Les logiques de déport des parents sont également compréhensibles à cette échelle, permettant de tenir compte des comportements des familles dans un ensemble constitué d'établissements de centre-ville attractifs, de banlieues ségréguées (dans des établissements en difficulté ou au contraire élitistes et fermés) et de zones rurales où l'offre scolaire est plus faible.

Sans prérogatives en matière de carte scolaire, les responsables d'établissements et équipes pédagogiques ne choisissent pas leurs « publics » et se retrouvent en position de composer avec des variables sur lesquelles ils n'ont que peu de prises. Pourtant, ce sont eux, à travers la définition d'un projet d'établissement volontariste et d'un projet pédagogique qui ont pour **rôle de conforter et de transformer la mixité sociale en véritable « vivre ensemble »**. Ce sont également les responsables d'établissements qui se trouvent largement démunis pour faire face au phénomène d'« évitement » de leur établissement, mettant en tension l'enjeu de

mixité sociale, la **tentation de mettre en place des filières attractives** et la posture de parents en responsabilité d'offrir le meilleur cadre à leurs enfants.

Les collectivités quant à elles ne peuvent jouer sur les moyens alloués aux EPLE, alors qu'il s'agit d'un sujet scruté par les parents pouvant contribuer à des arbitrages favorables à la mixité sociale (par exemple en favorisant l'accueil de populations plus défavorisées, avec la garantie de moyens supplémentaires).

Ce contexte de dilution des compétences prévient toute mesure volontariste forte dans l'homogénéisation du fonctionnement et l'organisation du système éducatif à l'échelle territoriale, chaque acteur préférant opter pour la « **politique des petits pas** » ou proposer des aménagements qui font marque de bonne volonté auprès des partenaires, lorsque l'occasion en est donnée par une opération de restructuration physique de l'offre scolaire (chantier de rénovation, destruction-reconstruction, voire fusion d'établissements notamment).

La levée des contraintes pesant sur la recherche de la mixité et l'organisation des outils et dispositifs destinés à l'accompagner repose donc sur des leviers volontaristes d'organisation, répartis entre plusieurs acteurs aux enjeux parfois contradictoires.

Conclusions évaluatives

- La mixité repose sur des compétences partagées entre toutes les parties prenantes, et représente un objectif à la fois partagé par tous et de la responsabilité de personne.
- Le partage des compétences rend le travail de définition de la carte scolaire éminemment partenarial. Ces partenariats existent, mais sont dominés par la distribution annuelle des moyens, ce qui ne laisse qu'une place marginale pour le traitement des enjeux de mixité sociale.
- Le croisement des compétences et des niveaux scolaires rend complexe toute démarche de révision de la sectorisation : tous les secteurs sont interdépendants (sur le territoire, et entre les cycles primaire/collège/lycée).

7.3 Question III (efficacité) : Quel est le degré de mixité sociale atteint dans les différents établissements d'enseignement au regard de leur territoire d'implantation ?

Réponse aux questions d'évaluation n°6, 9, 10 et 11

7.3.1 Au niveau primaire

La mixité sociale dans les établissements primaires n'est pas un objet d'étude. Les données disponibles se limitent à une lecture des effectifs globaux et par division. Il en résulte au niveau des communes une appréciation très partiellement objectivée, construite sur l'observation de phénomènes d'évitement et les demandes de dérogation et la connaissance de la composition sociale des quartiers.

En l'absence d'observations directes, le niveau de mixité sociale à l'école n'est pas mesurable. Les phénomènes d'évitement existent mais sont bien moins prononcés qu'au collège. À cet âge, la proximité joue un rôle important, tandis que la compétition scolaire est moins forte. Des stratégies s'installent toutefois assez tôt pour l'entrée dans les groupes scolaires privés, qui favorisent l'inscription au collège des élèves déjà présents dans le groupe.

Toutes les communes ne disposent pas de sectorisation. Malgré cela, l'hypothèse d'une forte corrélation entre la composition sociale d'un établissement et son territoire d'implantation peut être avancée.

7.3.2 Dans les collèges

Au niveau de chacune des agglomérations étudiées, le constat **d'une ségrégation très marquée entre collèges** s'impose. Elle s'explique par une composition sociale très clivée entre l'enseignement privé d'un côté et l'enseignement public de l'autre – les premiers concentrant les élèves de milieux les plus favorisés, les seconds les élèves de milieux les moins favorisés – et plus encore dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire.

À l'échelle des territoires, **la composition sociale des collèges publics n'est qu'en partie liée à la structure sociale de leur quartier d'implantation** et de leur secteur de recrutement. Cela se repère particulièrement pour les établissements situés sur les territoires de la politique de la Ville – relevant souvent de l'éducation prioritaire et recrutant sur un périmètre enclavé – qui concentrent les élèves de la catégorie « très défavorisée ». Dans ces situations, la sectorisation épousant les frontières géographiques et sociales reproduit de fait la ségrégation territoriale.

Dans chacune des agglomérations, quelques initiatives ont été menées (ou sont en voie de l'être) pour définir des secteurs de recrutement de nature à maintenir ou développer un certain niveau de mixité au sein des établissements. Les résultats de ces initiatives sont mitigés : soit l'un des collèges concentre les plus défavorisés quand l'autre affiche une population plus mixte, soit les deux collèges conservent une population très défavorisée au regard de leur territoire du fait de la fuite vers le privé.

Il n'y a pas de relation déterminante entre la structure sociale des quartiers et celle des collèges qui y sont implantés, publics ou privés, ce qui est attesté par la dispersion des indices d'écart normalisé calculés dans le cadre de l'évaluation. La cohabitation d'établissements avec des structures sociales favorisées et moins favorisées au regard de leur quartier d'implantation est un indice de la distribution sociale des effectifs entre les collèges, à l'échelle d'un même quartier.

Cela s'explique par les pratiques de contournement de la carte scolaire, ou d'échappement vers le privé, qui contrarient clairement l'atteinte de l'objectif global de mixité. Les départs s'organisent selon une hiérarchie implicite des établissements, de l'éducation prioritaire vers les établissements publics situés dans d'autres quartiers, et de ceux-ci à l'enseignement privé. Pris ensemble, **les contournements produisent un impact massif sur la mixité sociale** au sein des collèges : les établissements privés comme publics aux situations sociales les plus favorisées concentrent la plus grande partie des flux entrants, et les établissements défavorisés – en particulier de l'éducation prioritaire, ne connaissent que des flux sortants.

La réputation des établissements est l'un des principaux motifs explicatifs de ces flux, en lien avec la recherche de « bonnes fréquentations ». Il est observé une très forte concordance entre la composition sociale et l'attractivité des établissements (mesurée par les flux de contournement).

Les départs vers un collège public autre que celui du secteur de rattachement s'organisent à travers le système des demandes de dérogation, qui peut revêtir un poids majeur dans les affectations. Parmi les motifs de dérogation, l'offre scolaire des établissements (parcours spécifiques, enseignements optionnels facultatifs) joue un rôle majeur en tant que facteur de contournement. En particulier, les collèges proposant des Classes à Horaires Aménagés disposent globalement d'une « bonne réputation » à l'échelle des agglomérations de l'enquête : leur offre d'enseignement spécifique nourrit des stratégies d'orientation de la part des familles, parfois dès le plus jeune âge des enfants et ils concentrent les élèves de catégorie

A. Comme les établissements privés, cette capacité à capter les élèves les plus favorisés a pour effet mécanique de séparer les publics, en « laissant » les élèves de catégories D dans les collèges de secteur les moins recherchés. Même dans les collèges publics assez mixtes, les classes à horaires aménagées tendent à former des « classes oasis » qui créent un cloisonnement social à l'intérieur de l'établissement.

Pour les établissements avec une structure plus intermédiaire, une offre spécifique peut alimenter l'évitement des collèges à composition sociale défavorisée et nourrir une forme de concurrence entre établissements. Les données objectivées manquent pour en évaluer l'impact sur la composition sociale des deux catégories d'établissements, même s'il reste estimé d'un point de vue qualitatif par les acteurs rencontrés que les établissements les moins favorisés sont globalement fuis des catégories les plus aisées des secteurs de recrutement.

Ces constats amènent à interroger fortement la contribution du système des dérogations et d'inscription dans des parcours spécifiques à un objectif global de mixité dans les collèges. Le système, qui reste complexe, n'est pas saisi en masse par les élèves boursiers et nos analyses montrent en effet qu'il bénéficie en priorité aux catégories les plus aisées et les mieux informées. Avec moins de 50% des élèves scolarisés dans leur collège de secteur, la carte scolaire est déjà largement incapable d'organiser les flux d'élèves à l'échelle d'un territoire. Plus grave, la carte scolaire ne contraint que les familles qui n'ont pas le capital économique et social pour choisir le collège de leurs enfants, qui se trouvent concentrés dans quelques collèges les plus dévalorisés. Ainsi, **par la fuite des familles plus favorisées, la carte scolaire renforce la ségrégation territoriale, et donne moins de chances à ceux que le contexte familial aide moins.** Tout indique que l'éducation prioritaire ne compense pas cette perte de chance.

7.3.3 Au sein des lycées

La structure sociale des lycées est surdéterminée par les filières d'enseignements qui y sont dispensés, en suivant une hiérarchie sociale des voies et des filières très marquée. Elle n'est en revanche pas vraiment liée à leur territoire d'implantation (en zone urbaine).

Les catégories A sont surreprésentées dans les filières de l'enseignement général, plus absentes des filières technologiques, et très peu représentées au sein de la voie professionnelle. Comme au niveau des collèges et indépendamment de la voie d'enseignement considérée, les établissements privés captent les catégories les plus favorisées : la fuite vers le privé semble ainsi avoir des conséquences directes sur la mixité sociale au sein des établissements.

Au sein des établissements publics d'enseignement général, une hiérarchie implicite des établissements se construit autour d'une distinction public / privé d'une part, de l'offre scolaire proposée d'autre part. Les lycées privés figurent parmi les plus favorisés, comme les établissements publics jouissant d'une réputation d'excellence, proposant en particulier des classes préparatoires aux grandes écoles.

La logique d'orientation scolaire – dans une voie d'enseignement, une filière, le cas échéant avec des options facultatives au sein d'un établissement « prestigieux » – prime largement sur toute notion géographique pour l'affectation des élèves, laquelle n'est d'ailleurs prise en compte que de manière très secondaire dans l'analyse des demandes d'affectation, loin derrière les vœux formulés par les familles.

Conclusions évaluatives

- En l'absence d'observation directe, le niveau de mixité sociale à l'école n'est pas mesuré. Les phénomènes d'évitement existent mais sont bien moins prononcés qu'au collège.

- Les collèges sont très marqués par des formes de ségrégation sociale. Le secteur privé « aspire » une partie très importante des classes favorisées, de sorte que tous les collèges publics ont des populations en moyenne moins favorisées que leur quartier d'implantation, si bien que le découpage de secteurs les plus mixtes possible n'a que peu d'effets. La ségrégation sociale existe également entre collèges publics selon qu'ils appartiennent ou non à un réseau d'éducation prioritaire.
- La faible mixité des collèges, d'abord expliquée par une sectorisation corrélée aux ségrégations résidentielles, est renforcée par de l'évitement vers le privé et un contournement de la carte scolaire de la part des familles les plus aisées. Au total, les contournements de la carte scolaire produisent un impact massif sur la mixité sociale et s'ajoutent à la ségrégation résidentielle.
- Il est observé que l'échelle d'attractivité des établissements est presque calquée sur la composition sociale des établissements (les plus favorisés étant les plus attractifs, et inversement).
- Le système des dérogations est un puissant aiguillon pour les responsables d'établissements, tenus de veiller à l'attractivité de l'établissement qu'ils dirigent. La spécialisation scolaire qui en découle est largement exploitée à rebours de la mixité, en favorisant les ségrégations entre les établissements et aussi à l'intérieur.
- La composition sociale des lycées épouse une hiérarchie sociale très marquée entre voies et filières d'enseignement – comme entre établissements publics et privés – nourrie par les stratégies d'orientation des élèves.

7.4 Question IV (pertinence) : En quoi les différentes parties prenantes sont-elles prêtes à promouvoir la « mixité sociale » à l'école comme moyen de renforcer l'inclusion sociale ?

Réponse aux questions d'évaluation n°3, 7 et 8

Dans le discours de l'ensemble des personnes rencontrées, quelle que soit leur position par rapport à l'institution scolaire, **la mixité sociale est largement admise en tant que principe**. La légitimité de cet objectif plonge dans différents registres, celui de la citoyenneté et du vivre ensemble étant le plus mobilisé, devant le registre éducatif et de la réussite scolaire.

En revanche, le militantisme pour le développement des établissements scolaires plus mixtes est peu observé sur le terrain. **Si la philosophie est revendiquée, elle ne se traduit guère dans l'action et l'intervention** des familles et responsables d'établissements, à l'exception de ceux situés dans des zones précaires, pour qui l'arrivée de catégories sociales plus favorisées constituerait un atout en termes de réputation et d'élévation du niveau scolaire de leur établissement.

Les parents d'élèves admettent volontiers le **principe de mixité sociale par souci de citoyenneté, mais placent d'abord le souci de la qualité de l'instruction et du climat scolaire**. En pratique, les parents d'élèves sont très disposés à « faire des efforts » pour la mixité, tant que celle-ci ne remet pas en cause la réussite scolaire de leurs enfants. En dehors de profils militants assez exceptionnels, la mixité « passe après ». La mixité sociale est à ce titre souvent vécue par les parents d'élèves comme « une contrainte de plus », une punition, voire une hypocrisie du système.

Au sein des institutions publiques, l'intérêt pour des établissements plus mixtes socialement fait davantage partie des modèles recherchés, mais se **confronte rapidement à la conclusion d'une incapacité d'agir** due au lien considéré comme indépassable entre la ségrégation résidentielle et la ségrégation scolaire, surtout la conviction qu'au final les classes favorisées parviendront toujours à maintenir un entre soi. **La simple crainte de pousser les parents d'élèves vers le privé dissuade puissamment les autorités éducatives** de chercher à renforcer la mixité sociale par la contrainte.

Le principe de mixité sociale ne faisant guère débat – est-ce là le signe d'un véritable consensus national ou bien une forme d'oubli ? – les résistances s'arc-boutent sur les instruments pour l'atteindre.

La solution **d'élargir les zones de recrutement est jugée inadaptée** par les personnes rencontrées, les secteurs étant dans la plupart des cas « arrangeants » pour les familles puisque connectés aux territoires des communes et à leurs aménagements. Leur élargissement est perçu comme une contrainte supplémentaire pour les familles, et serait de toute façon très vite neutralisé par les limites des capacités d'accueil des établissements scolaires.

Agir sur une modification des **règles en matière de dérogation**, en développant une politique plus stricte, est considéré par les acteurs institutionnels et les établissements scolaires comme une solution envisageable. Cela dit, certains élus y sont assez réticents en observant que le risque politique est important (insatisfaction de l'administré se voyant refuser sa demande de dérogation), et que les administrés ne seront pas en mesure d'observer les bienfaits directs d'un refus. En accord avec l'esprit de la réforme de 2007, les parents interrogés privilégient la politique du libre choix, au motif de leur responsabilité de recherche du meilleur projet éducatif pour leurs enfants.

L'octroi d'une **priorité aux boursiers**, déjà mis en œuvre dans les critères de droit à la dérogation, est reçu avec scepticisme, les conséquences d'une telle mesure pouvant être la création de phénomènes de « mixité artificielle » et surtout de confiscation aux établissements les plus en difficulté de leurs meilleurs élèves. Ces arguments ne tiennent guère à l'analyse, les phénomènes de non-recours expliquant bien mieux la faiblesse des progrès depuis la loi de 2007.

Enfin, l'introduction de critères **de mixité sociale dans l'attribution de financement** est également accueillie avec méfiance face aux résultats limités des établissements en géographie prioritaire, et au risque de ne laisser aucun moyen aux autres établissements. Les communes sont également craintives de ce type de mesures soulignant qu'elles ne sont pas en capacité financière de développer de tels soutiens financiers auprès de leurs écoles.

Finalement les acteurs considèrent que favoriser la mixité sociale passe par d'autres moyens tels que le développement d'une offre éducative innovante, l'accompagnement à la parentalité, l'égalité de l'accès aux offres entre les établissements, l'amélioration du bâti des établissements scolaires et de la qualité de la restauration scolaire et enfin la mise en place d'animations pour faire vivre l'école.

Conclusions évaluatives

- La légitimité de l'objectif de la mixité sociale fait l'objet d'un large consensus « de principe », notamment au nom du « vivre-ensemble ».
- Mais l'enjeu de mixité sociale est subalterne au regard de l'enjeu premier de la réussite éducative, surtout à l'échelle individuelle.
- À l'échelle des autorités organisatrices de l'offre éducative, la mixité est fréquemment perçue comme un handicap dans la course à l'attractivité livrée avec les collèges privés.

8 LES PRÉCONISATIONS ET PISTES DE RÉFLEXIONS

8.1 Liste des préconisations présentées dans le rapport

Dans le primaire :

- Préconisation 1 : Proscrire les pratiques de « sectorisation officieuse », et assurer un traitement assurément équitable de toutes les familles dans leur volonté de choix de leur école publique
- Préconisation 2 : Dans les communes qui maintiennent une politique de non sectorisation malgré une offre d'écoles plurielle, accompagner le libre choix éclairé des parents par une information systématique, complète, et accessible à toutes les familles.
- Préconisation 3 : Encourager les communes à réétudier leur sectorisation, au niveau intercommunal. Pour cela, les inspections académiques devront pouvoir s'appuyer sur les indicateurs de mixité de l'éducation de la DEPP et les partager avec les partenaires. Le cadre de discussion intercommunal devra favoriser la prise de décision des élus vis-à-vis de leurs administrés, dans la mesure où l'inspection académique veille à l'équité entre communes.
- Préconisation 4 : Inciter les partenaires (communes, éducation nationale) à produire les indicateurs nécessaires à un diagnostic objectif de la mixité dans les écoles primaires
- Préconisation 5 : Renforcer les contrôles des dérogations
- Préconisation 6 : Promouvoir un nombre limité de pratiques de gestion des dérogations par les communes, qui présentent les meilleures garanties de transparence et d'équité.
- Préconisation 7 : Encourager les communes à coordonner leurs pratiques de traitement des dérogations à un niveau intercommunal. Cette coordination vise à limiter les effets de bord d'une commune à l'autre, et peut éventuellement déboucher sur des procédures et des critères communs de traitement des dérogations
- Préconisation 8 : Travailler sur l'information et la sensibilisation des parents d'élèves sur les enjeux autour de la mixité sociale car une politique de ce type ne fonctionne que si les parents y adhèrent.
- Préconisation 9 : Engager une réflexion partagée sur le rôle des communes auprès des familles d'enfants scolarisés dans les écoles privées en matière de financement de la restauration et des activités péri et extra scolaires.
- Préconisation 10 : Encourager les communes à conditionner ou moduler leur soutien aux écoles privés et aux parents d'élèves scolarisés dans le privé au respect d'objectifs de mixité sociale négociés.

Au niveau du collège :

- Préconisation 11 : Au collège, encourager les diagnostics partagés sur la mixité sociale. Pour cela, les inspections académiques devront également pouvoir s'appuyer sur les indicateurs de mixité de l'éducation de la DEPP et les partager avec les partenaires. Intégrer davantage la question de la mixité sociale dans les travaux sur la sectorisation et associer largement les acteurs sur les territoires

- Préconisation 12 : Prévoir des clauses de suivi et de révision de la sectorisation sur la base d'une limite de temps ou d'évolutions démographiques, pour garantir la pertinence des secteurs au regard de leur objectif de mixité sociale
- Préconisation 13 : Prioriser davantage la question de la mixité sociale dans le travail sur la sectorisation, l'ouverture et la fermeture d'établissements, et en particulier lors de la création de tout nouvel établissement.
- Préconisation 14 : Renforcer les contrôles des dérogations
- Préconisation 15 : Ne pas faire droit aux dérogations présentées pour des motifs non prévus au niveau national ou académique. Les motifs de « convenance personnelles » ou « autres motifs » sont à rejeter puisqu'ils entraînent l'acceptation de dérogations pourtant jugées illégitimes. Cette recommandation nécessite de revenir sur le principe d'acceptation de toutes les dérogations « dans la seule limite des places disponibles » (circulaire de 2008)
- Préconisation 16 : Mieux informer les parents sur les possibilités de demandes de dérogations, de recours et d'inscription dans des parcours spécifiques. Cet effort est à mener en priorité auprès des parents d'élèves boursiers, pour rendre opérant le principe de priorité des boursiers de la loi de 2007.
- Préconisation 17 : Introduire l'objectif de mixité sociale promu par le code de l'éducation dans les contrats avec les collèges privés, par exemple par la modulation des ressources en fonction de l'origine sociale des élèves ou bien par l'encadrement des coûts d'inscription selon le quotient familial. La mise en œuvre de cette préconisation suppose de discuter et de reconnaître pour chaque territoire la complémentarité de l'offre privée au regard des enjeux de mixité sociale et de prise en charge de tous les publics.
- Préconisation 18 : Harmoniser les processus d'information et les modalités d'inscription entre les collèges publics et privés (par exemple, alignement des calendriers d'inscription entre le privé et le public)
- Préconisation 19 : Maintenir une vigilance très forte sur les classes de niveaux, tout en permettant de rares exceptions dûment négociées entre les inspections académiques et les établissements volontaires. Pour cela, les inspections académiques pourraient conditionner l'enrichissement de l'offre pédagogique par les collèges à la prise en compte des effets sur la mixité sociale au sein de l'établissement par les équipes.

Au niveau du lycée :

- Préconisation 20 : Au lycée, poursuivre les efforts d'accompagnement des élèves dans leurs choix d'orientation, par l'élargissement des perspectives envisagées (en termes de formations, de métiers, de géographie...) et l'encouragement des ambitions scolaires
- Préconisation 21 : Au lycée, développer des établissements polyvalents mêlant enseignement général, technologique et professionnel. Par exemple, s'inspirer des expériences des lycées polyvalents qui proposent une offre très diversifiée, articulée autour des trois voies d'enseignement.

Auprès des parents d'élèves :

- Préconisation 22 : Proposer aux parents d'élèves une information suffisante et normalisée sur les établissements, par une lecture complète de l'offre pédagogique et de la « valeur ajoutée scolaire », afin d'affaiblir l'effet des réputations injustifiées et assurer un accès équitable à l'information. Cette préconisation doit être mise en œuvre

de manière différente selon les territoires, d'après une évaluation locale des risques de renforcement des effets de concurrence qui pourraient être engendrés.

- Préconisation 23 : Accompagner les collèges de l'éducation prioritaire à développer des actions de communication et de sensibilisation en direction des parents et des équipes des écoles primaires

8.2 Pistes de réflexions

Propos liminaire

Le rapport d'évaluation suggère une quinzaine de préconisations, présentées au fil du rapport. Ces préconisations s'appuient sur le système actuel et proposent d'infléchir les outils et pratiques existants pour mieux tenir compte des enjeux de mixité sociale dans l'éducation nationale.

Nonobstant le potentiel de ces préconisations, l'équipe d'évaluation porte la conviction que des réformes de système seront nécessaires pour se donner les moyens d'atteindre une réelle mixité sociale dans l'éducation nationale.

Ces réformes de système supposent plus que de simples ajustements. Elles impliquent des changements au-delà des instruments de la carte scolaire. Par conséquent, il ne s'agit pas de préconisations tirées directement des constats de l'évaluation, mais de pistes de réflexions articulées d'après quelques postulats structurants.

L'expérience montre que les situations au regard de la mixité sociale sont très liées à la géographie et à l'histoire sociale des territoires. Les évolutions dans ce domaine requièrent l'acceptation des parties prenantes, qui ont la capacité sinon de contourner les mesures de contraintes. Le traitement de ces enjeux se pose nécessairement sur un temps long, et des approches progressives et territorialisées.

Rappelons que ces pistes de réflexions sont destinées à renforcer la mixité sociale dans l'éducation nationale. D'autres dimensions sont évidemment importantes et impactées – c'est le rôle du débat public de les confronter et de les mettre en balance.

Postulat n°1 : La carte scolaire, même trop peu efficace, est nécessaire

Le fonctionnement de la carte scolaire est globalement peu efficace, et a pour effet secondaire de ne contraindre qu'une partie des familles, parmi les plus défavorisées. On ne saurait pourtant supprimer la carte scolaire, qui reste un garde-fou et un signal. Un garde-fou qui ralentit les mécanismes de ségrégations sociales dans l'éducation nationale, et un signal pour toutes les parties prenantes. Il convient donc d'en améliorer l'efficacité et surtout l'équité par de meilleures procédures, sans négliger d'intervenir d'abord sur les causes mêmes qui rendent cette carte scolaire nécessaire.

⇒ **Piste A** : *Maintenir le principe de carte scolaire, comme point de départ imparfait mais pouvant être amélioré en termes d'efficacité et d'équité.*

Postulat n°2 : Aucune carte scolaire ne peut réellement fonctionner si les conditions d'apprentissage sont perçues comme très inégales d'un établissement à l'autre.

La carte scolaire repose sur le principe d'une offre éducative équitable pour tous. La carte scolaire ne peut fonctionner que si les parents d'élèves sont convaincus que tous les établissements offrent les mêmes chances à leurs enfants. À l'inverse, laisser une latitude dans le choix de l'établissement est la reconnaissance implicite de la spécialisation voire de la hiérarchie des établissements.

⇒ **Piste B** : Assurer une égalité de la qualité des conditions d'apprentissage et des chances de réussir dans tous les établissements.

Proposition B1 : Poursuivre l'effort sur les dispositifs d'éducation prioritaire, en donnant de la visibilité et en renforçant encore les atouts de ces établissements auxquels les parents d'élèves sont attachés (notamment le nombre d'élèves par classe, les enseignements facultatifs recherchés, la dynamique de projet portée par l'équipe pédagogique).

Par exemple : enrichissement de l'offre scolaire avec des parcours spécifiques et des options recherchées ; augmentation du nombre d'heures dédiées pour le travail collectif des équipes pédagogiques et la mise en œuvre des projets d'établissements ; développement des actions de communication, notamment des collèges en direction des écoles - avec des réunions d'échanges entre enseignants des écoles et professeurs des collèges, ainsi que des liens avec les fédérations de parents d'élèves.

Proposition B2 : Diversifier et densifier l'offre éducative et périscolaire des établissements rencontrant un grand nombre de dérogations sortantes

Proposition B3 : Renforcer l'effort de préparation et de formation des enseignants, ainsi que leur équipement pédagogique, pour les aider à faire face à la diversité scolaire et à la diversité culturelle en classe et avec les parents.

Proposition B4 : Ajuster les profils de carrières et de rémunération pour attirer et conserver les enseignants motivés et chevronnés dans les établissements et classes qui en ont le plus besoin.

Proposition B5 : Introduire un critère de mixité sociale dans la définition de l'allocation des moyens aux établissements, dès l'étape d'élaboration des dotations en heures globales des établissements (et plus seulement dans les marges d'ajustement). Cette proposition implique de réduire le financement des établissements (publics et privés) ne recrutant pas une certaine proportion d'élèves de chaque catégories sociales, tout en maintenant un encadrement des tarifs d'inscriptions des établissements privés sous contrat basés sur le quotient familial.

Postulat n°3 : La carte scolaire n'est une contrainte que pour certaines familles, ce qui entraîne injustices et ségrégations.

Toutes les familles ne sont pas égales face à la carte scolaire : certaines savent s'en exonérer tandis que d'autres sont contraintes. Dans les faits, les familles défavorisées choisissent moins leur établissement que les familles favorisées.

Face à cette disparité d'impacts selon les milieux sociaux se dessinent deux pistes opposées, mais chacune insuffisante. D'une part le « durcissement » de la carte scolaire, supposé contraindre plus de familles y compris dans les milieux favorisés (mais les plus favorisés s'exonèrent toujours, ne serait-ce que par l'échappement vers le secteur privé). D'autre part, la lutte contre le non-recours aux dispositifs de dérogation, tant il paraît contreproductif d'aider les familles défavorisées à contourner la carte scolaire supposée les servir.

⇒ **Piste C** : Revenir sur l'assouplissement de la carte scolaire, rendre son fonctionnement plus transparent, et surtout plus universel.

Proposition C1 : Revenir sur les mesures d'assouplissement de 2007 en définissant de manière plus stricte les critères de dérogation, en supprimant notamment les motifs « autres » et de « regroupement de fratrie ». Reconnaître que certaines demandes sont illégitimes et ne peuvent être satisfaites, même s'il reste des « places disponibles ».

Proposition C2 : Améliorer l'information transmise aux parents. Veiller à une transparence et à une accessibilité de l'information pour limiter les effets de réputation - souvent infondées et très marquées socialement. Envisager la diffusion d'indicateurs normalisés sur les caractéristiques des établissements concernant l'offre scolaire, la valeur ajoutée éducative, etc.

⇒ **Piste D** : *A défaut de mener une politique d'encouragement du libre choix par les familles, introduire une logique de choix d'établissement explicite (par opposition à la logique de « choix toléré » induit par les dérogations).*

Proposition D1 : Mettre en œuvre les dispositions prévues de fusion des secteurs des collèges, et aller plus loin en introduisant la notion de « vœux » pour les inscriptions au collège, comme cela existe au lycée. Si elle est accompagnée, la notion de « vœux » permet de placer toutes les familles dans une situation de choix entre deux collèges de quartier, et non plus seulement les familles dérogatoires. L'effet mécanique sera une pression accrue sur les collèges les plus attractifs, ce qui place l'Inspection académique en position de « choisir » les publics en fonction des objectifs de composition sociale, dans les collèges attractifs et par contre-coup dans les collèges moins attractifs. Ce renforcement des prérogatives devra être soutenu par des critères d'affectation clairs, justifiables et opposables aux familles. Pour les responsables d'établissements, le renforcement de leur attractivité ne serait plus nécessairement synonyme de composition sociale plus favorisée. Pour les familles favorisées, le principe de vœux se traduit par une réduction du choix en même temps qu'une réduction des inégalités de composition sociale des collèges. Les demandes de dérogation sont désormais des recours, moins fréquents. Le choix des collèges est désormais partagé entre toutes les familles, et plus seulement par celles en situation de maîtrise du système.

Cette proposition induit de nombreux changements dans le système qui doivent être anticipés, notamment sur les relations école-collège, l'implantation et la sectorisation des collèges.

Postulat n°4 : Les réflexions menées sur la carte scolaire et la mixité sociale doivent inclure la question de l'enseignement privé.

En effet, le maintien de secteurs de recrutement stricts n'aura aucun effet positif s'il est facile pour certains de les contourner par l'inscription dans le privé.

⇒ **Piste E** : *Inciter et accompagner le privé sous contrat à accueillir un public plus divers, par la combinaison d'instruments d'incitation, de contrainte et de conviction.*

Proposition E1 : Mettre en débat l'application de règles de sectorisation dans l'enseignement privé sous contrat. Cette proposition soulève des questions constitutionnelles lourdes : il s'agit de répondre à un enjeu structurel par des réformes structurelles, permettant à terme d'équilibrer les contraintes de recrutement des établissements publics et privés afin que tous accueillent une part de publics en difficulté scolaire.

Proposition E2 : Engager l'enseignement privé dans des politiques de mixité sociale à l'école, par des dispositifs incitatifs et accompagnants : subvention de la restauration scolaire, subvention de l'accès aux loisirs, tarification en fonction des revenus des familles...

Proposition E3 : Encourager la mise en place des chartes d'engagements réciproques entre établissements privés, publics, autorités académiques, collectivités territoriales et représentants de parents d'élèves.

9 ANNEXES

Annexe 1 : Liste des sigles	118
Annexe 2 : Référentiel d'évaluation	119
Annexe 3 : Sources documentaires sur la mise en œuvre de la sectorisation.....	121
Annexe 4 : Références bibliographiques	122
Annexe 5 : Les quatre niveaux d'origine sociale des élèves de l'Éducation nationale	124
Annexe 6 : Les étapes de l'analyse statistique	126
Annexe 7 : Compléments sur la mesure de ségrégation au niveau des lycées	127
Annexe 8 : Composition sociale des collèges et lycées sur les deux agglomérations d'étude	130
Annexe 9 : Définition de la mixité sociale et mesure de la ségrégation inter-établissements	134
Annexe 10 : Mesure de l'écart de structure sociale entre un établissement et son quartier d'implantation.....	141
Annexe 11 : Comparaison des effectifs des collèges publics et de leur secteur.....	148
Annexe 12 : Pourcentage des élèves affectés qui font l'objet d'une demande de dérogation sortante à l'entrée en 6ème par établissement	151
Annexe 13 : Modèle des fiches établissement utilisées pour l'analyse	152

Annexe 1 : Liste des sigles

CAPD	Commission Administrative Paritaire Départementale
CDEN	Conseil départemental de l'éducation nationale
CEC	Comité d'Évaluation et de Contrôle des Politiques Publiques de l'Assemblée nationale
CHAM-CHAD	Classe à Horaires Aménagés Musique – Classe à Horaires Aménagés Danse
CLIS	Classe pour l'Inclusion Scolaire
PCS	Catégorie Socioprofessionnelle
CTPD	Comité Technique Paritaire Départemental
DASEN	Directeur Académique des Services de l'éducation nationale
DSDEN	Direction des Services Départementaux de l'éducation nationale
EPCI	Établissement Public de Coopération Intercommunale
EPLÉ	Établissement Public Local d'Enseignement
EREA	Établissement Régional d'Enseignement Adapté
IA	Inspection académique
IEN	Inspection de l'éducation nationale
LEGT	Lycée d'Enseignement Général et Technologique
REP	Réseau d'éducation Prioritaire
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
ULIS	Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire

Annexe 2 : Référentiel d'évaluation

Le référentiel d'évaluation a été préparé lors de phase de cadrage en mai 2015, et validé avec la note d'approfondissement.

Il permet d'orienter la conduite de l'évaluation et d'explicitier en amont les critères du jugement.

Problématique générale : Quel est l'impact de la carte scolaire sur la mixité dans les établissements d'enseignement ?

Critère de l'évaluation	Effectivité	Cohérence et pertinence
Questions	<p>14. Comment les différents outils de la carte scolaire (ouverture / fermeture de classes, sectorisation, affectation, constitution des classes) sont-ils mis en œuvre ?</p> <p>15. Quelle place est donnée à l'objectif de mixité sociale dans la mise en œuvre des différents outils de la carte scolaire (ouverture / fermeture de classes, sectorisation, affectation, constitution des classes) ?</p> <p>16. Quelles stratégies d'évitement de la carte scolaire sont adoptées par les parents ? Des différences sont-elles identifiables entre les deux agglomérations étudiées ? Le cas échéant, quelles sont-elles ?</p>	<p>17. La mobilisation des différents outils de la carte scolaire, dans leur conception et leur mise en œuvre, poursuit-elle des objectifs organisés et cohérents ?</p> <p>18. Le degré de coopération entre les différentes parties prenantes (services déconcentrés de l'éducation nationale, établissements, collectivités territoriales, parents d'élèves) facilite-t-il l'atteinte de l'objectif de mixité sociale ?</p> <p>19. Des effets de spécialisation (ou de « concurrence ») sont-ils constatés entre les établissements géographiquement proches ?</p> <p>20. En quoi les différentes parties prenantes sont-elles sensibles à promouvoir la « mixité sociale » à l'école comme moyen de renforcer l'inclusion sociale ?</p> <p>21. Quelle est l'acceptabilité des différentes mesures susceptibles de corriger les effets des stratégies d'évitement de la carte scolaire ?</p>
Critères d'appréciation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Typologie de modalités selon lesquelles les ouvertures et les fermetures des établissements et des classes sont préparées et décidées ✓ Typologie des procédures de sectorisation ✓ Typologies des procédures d'affectation des élèves au sein des établissements et entre les établissements (selon les niveaux d'enseignement, selon la nature public / privé de l'établissement, les motifs de dérogation sélectionnés par les Académies...) ✓ Typologie de modalités de création des classes de niveau ou de regroupement dans une même classe des élèves ayant choisi une même option <p>Typologie des stratégies d'évitement selon les établissements, les agglomérations, les milieux sociaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Types de relations nouées et de coopérations entre les différentes parties prenantes ✓ Formulation des enjeux liés la mixité sociale dans les discours/besoins/attentes/stratégies formalisées ✓ Liens réels et perçus entre les « réputations sociales » et la mixité sociale constatée dans les établissements ✓ Appréciations relatives aux mesures suivantes (liste non limitative) : élargissement des zones de recrutement des établissements ; modifications des règles en matière de dérogations ; renforcement du contrôle du bien-fondé des dérogations ; octroi d'une priorité aux boursiers sur critères sociaux ; introduction d'un critère de mixité dans l'allocation des moyens aux établissements.
Sources mobilisées	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyses documentaires et juridiques (Code de l'Éducation, circulaires de l'éducation Nationale, documents de présentation des procédures d'affectation, délibérations des collectivités locales relatives aux outils de carte scolaire...) ✓ Entretiens qualitatifs : DASEN, services départementaux de l'éducation Nationale, directions 	

	<p>diocésaines de l'enseignement catholique, adjoints au Maire chargés de l'éducation, Vice-Présidents à l'éducation des Conseils Départementaux, chefs d'établissement, parents d'élèves ayant fait des demandes de dérogation</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionnaires en ligne à destination des parents d'élèves ✓ Analyses de discours
--	--

Critère de l'évaluation	Efficacité	Efficiences
Questions	<p>22. Quel est le degré de mixité sociale atteint dans les différents établissements d'enseignement au regard de leur territoire d'implantation ?</p> <p>23. Une relation peut-elle être établie entre la place donnée à l'objectif de mixité dans la mise en œuvre des outils de carte scolaire d'une part et le degré de mixité d'autre part ?</p> <p>24. Quel sont les impacts et le poids de chacune des stratégies d'évitement identifiées sur la mixité sociale dans les établissements ?</p>	<p>25. Les moyens alloués aux EPLE (ressources / offres pédagogiques) sont-ils adaptés à la poursuite de l'objectif de mixité sociale ?</p> <p>26. Les modalités d'ouverture et de fermeture, les procédures de sectorisation et d'affectation des classes favorisent-elles la mixité sociale ?</p>
Critères d'appréciation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Répartition des élèves des établissements en fonction de leurs catégories socioprofessionnelles ✓ Comparaison de la mixité sociale entre établissements (mesure de la ségrégation) ✓ Écart de mixité sociale des établissements par rapport à la mixité sociale du « grand quartier » d'implantation de chacun des établissements ✓ Typologie des motifs de demandes de dérogation (contextualisée avec le moment de la scolarité auquel elles sont formulées). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indicateurs mesurant le profil du corps professoral des établissements, rapportés aux effectifs et profils sociodémographiques des établissements
Sources mobilisées	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyses quantitatives : données relatives aux ressources internes à l'éducation Nationale, données INSEE-RGP, mesure d'écart établissement / territoire, indice de ségrégation ✓ Analyses documentaires et quantitatives des demandes de dérogation ✓ Entretiens individuels et/ou collectifs avec les parties prenantes : DASEN, services départementaux de l'éducation Nationale, parents d'élèves ayant fait des demandes de dérogation, élus locaux, chefs d'établissement ✓ Questionnaires en ligne à destination des parents d'élèves ✓ Analyse des motifs de dérogations exprimés et sous-jacents 	

Annexe 3 : Sources documentaires sur la mise en œuvre de la sectorisation

Le tableau suivant précise les différentes sources d'information recensées et analysées dans le cadre de la mission, au-delà des bases de données DEPP et INSEE.

Objet étudié	Agglomération de Nancy	Agglomération de Lille
Politiques de sectorisation	Délibérations des communes et conseils départementaux Diagnostics territoriaux, notes internes et documents de travail mis à disposition de l'équipe de mission par les Conseils départementaux Secteurs « papiers » ou « images » pour les collèges (source Conseils départementaux), ponctuellement pour les écoles primaires (source communes) Circulaires académiques : liste des collèges de rattachement pour les lycées de notre échantillon	
Processus d'affectation	Circulaires académiques précisant ces processus	
	Documents publics et de communication (sites Internet...) sur les processus et modalités d'affectation	Données sur les affectations au lycée en fonction des collèges rattachés (DSDEN)
Dérogations	Documents publics (communes, académies) sur les motifs de dérogation	
	Source DSDEN / Conseil départemental sur les volumes de dérogation à l'entrée en sixième et les flux inter-collèges (dont privés)	Source DSDEN / Conseil départemental sur les volumes et motifs de dérogation à l'entrée en sixième et les flux inter-collèges (secteur public)
	<i>À noter : pas de données compilées au niveau des écoles primaires, et pas de pertinence de l'entrée « dérogation » pour les inscriptions au lycée⁴⁹</i>	
Caractéristiques du corps enseignant	Source éducation nationale, dossiers APAE (Aide au pilotage et à l'Administration des Établissements) pour chacun des établissements	

⁴⁹ Sur ce point, se référer à la partie relative aux lycées

Annexe 4 : Références bibliographiques

Textes et lois

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales

Circulaire relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré, n° 2014-181 du 7-1-2015 (DGESCO)

Code de l'éducation, Dalloz, 2013 (8^{ème} édition)

Rapports officiels

Rapport d'information n°617 (2011-2012), présenté par Mme CARTRON Françoise, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat, déposé le 27 juin 2012

Rapport d'information n°1295 portant sur la politique d'éducation prioritaire (2013), présenté par Mme DELGA Carole et M. BRETON Xavier, déposé le 23 juillet 2013

CNESCO-CSE, Rapport sur la mixité sociale à l'école, juin 2015

HEBRARD Jean, La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, mars 2002

WEXLER Frédérique, SGMAP, Rapport d'évaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire, novembre 2014

Ouvrages

BEN AYED Choukri, La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives, Armand Colin, 2015, 224p.

Revue et articles

BALUTEAU François, Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges, *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n°8, 2013, 12p.

BARTHON Catherine et MONFROY Brigitte, Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille, *Revue française de pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006, p.29-38

BARTHON Catherine et MONFROY Brigitte, Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille, *Sociétés contemporaines* n°59-60, 2005, p.43-65

CNESCO, Mixité sociale et scolaire à l'école : agir, impliquer, informer – Les préconisations du CNESCO, juin 2015, 14p.

DELVAUX Bernard et VAN ZANTEN Agnès, « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue française de pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006, p.5-10

FACK Gabrielle et GRENET Julien, Peut-on accroître la mixité sociale et scolaire dans le système éducatif ? L'impact des procédures d'affectation des élèves dans les lycées d'Ile-de-France, *Les notes de l'IPP*, n°11, 2014, 7p.

FACK Gabrielle et GRENET Julien, Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire, CEPREMAP, 2012, 174p.

FACK Gabrielle et GRENET Julien, Peut-on accroître la mixité sociale à l'école ?, *Regards croisés sur l'économie*, n°12, 2012, p.165-183

FACK Gabrielle et GRENET Julien, Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire, *Revue d'économie politique*, vol.120, 2010, p.709-737

GILOTTE Olivier et GIRARD Pierre, Sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003, *Éducation et Formations*, n°71, 2005, p.137-149

LE DONNE Noémie et ROCHER Thierry, Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles : construction d'un indice de position sociale à partir des professions de parents, *Éducation & Formations*, n°79, décembre 2010, p.103-116

LIQUET Valérie, Mixité à l'école : une conférence, un réseau, un état des lieux franco-français et une comparaison internationale, *Localtis*, juin 2015, 4p.

LY Son Thierry, MAURIN Éric, RIEGERT Arnaud, La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et ségrégation « active » dans les collèges et lycées d'Ile-de-France, *Les notes de l'IPP*, n°13, 2014, 5p.

LY Son Thierry, MAURIN Éric, RIEGERT Arnaud, *La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France : le rôle des établissements*, Rapport IPP n°4, 2014, 98p.

LY Son Thierry, RIEGERT Arnaud, Conférence de comparaisons internationales, rapport LY-RIEGERT : mixité sociale et scolaire ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français, CNETCO/Paris, Conseil national de l'éducation/Québec, juin 2015, 51p.

MERLE Pierre, La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ?, *Sociologie* 2011/1 (Vol.2), p.37-50

DU PARQUET Loïc, BRODATY Thomas et PETIT Pascale, La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés : les résultats d'une expérience contrôlée, *Revue française d'économie*, à paraître.

VAN ZANTEN Agnès et DA COSTA Sylvie, La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne : Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale, in Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, *Éducation & formations*, juin 2013, n° 83, p.99-108

VAN ZANTEN Agnès, Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne, *Revue française de pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006, p.9-17

Annexe 5 : Les quatre niveaux d'origine sociale des élèves de l'Éducation nationale

L'origine sociale de l'élève est déterminée en référence à la catégorie socioprofessionnelle de la personne référente de l'élève, en général son père. Elle s'appuie sur la nomenclature des PCS utilisée par l'Éducation nationale en 32 postes. Pour mesurer l'échelle de mixité sociale, ces 32 postes sont regroupés en quatre niveaux : A (très favorisé), B (favorisé), C (moyen), D (défavorisé). Le tableau ci-dessous donne la correspondance entre la nomenclature utilisée par l'Éducation nationale (en 32 postes), celle utilisée par l'INSEE (en 24 postes) et les quatre niveaux de l'échelle de mixité sociale utilisée pour l'étude.

Code EN en 32 postes	Code INSEE en 24 postes	Libellé court	Libellé long	Niveau d'origine sociale
10	10	AGRI EXPL	AGRICULTEUR EXPLOITANT	C
21	21	ARTISAN	ARTISAN	C
22	22	COMMERCANT	COMMERÇANT ET ASSIMILÉ	C
23	23	CHEF ENTRP	CHEF ENTREPRISE DE DIX SALARIÉS OU PLUS	A
31	31	P.LIBERALE	PROFESSION LIBÉRALE	A
	32		Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques	A
33		CADRE FP	CADRE DE LA FONCTION PUBLIQUE	A
34		PROF & ASS	PROFESSEUR ET ASSIMILÉ	A
35		INFO ARTS	PROFESSION INFORMATION, ARTS, SPECTACLE	A
	36		Cadres d'entreprise	A
37		CADRE ADMI	CADRE ADMINIS. ET COMMERC. D'ENTREPRISE	A
38		INGENIEUR	INGÉNIEUR – CADRE TECHN. D'ENTREPRISE	A
	41		Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés	B
42		INSTIT	INSTITUTEUR ET ASSIMILÉ	B
43		PI-SANTE	PROFESSION INTERM. SANTÉ-TRAVAIL SOCIAL	B
44		CLERGE	CLERGÉ, RELIGIEUX	B

Code EN en 32 postes	Code INSEE en 24 postes	Libellé court	Libellé long	Niveau d'origine sociale
45		PI-ADM-FP	PROFESSION INTERM. ADM. FONCT. PUBL	B
46	46	PI-ADM ENT	PROFESSION INTERM. ADM.- COMMERCE ENTR	B
47	47	TECHNICIEN	TECHNICIEN	B
48	48	CONTREMAIT	CONTREMAÎTRE, AGENT DE MAÎTRISE	B
	51		Employés de la fonction publique	C
52		EMPLOYE FP	EMPL.CIVIL – AGENT SERVICE FONCT. PUBL.	C
53		POLICIER	POLICIER ET MILITAIRE	C
54	54	EMPLOY.ENT	EMPLOYÉ ADMINISTRATIF D'ENTREPRISE	C
55	55	EMPLOY.COM	EMPLOYÉ DE COMMERCE	C
56	56	SERV DIRC PERSON.	SERVICE DIRECT AUX PARTICULIERS	C
61	61	OUVRIER Q	OUVRIER QUALIFIÉ	D
66	66	OUVRIER NQ	OUVRIER NON QUALIFIÉ	D
69	69	OUVRIER AG	OUVRIER AGRICOLE	D
71	71	R.AGRI EXP	RETRAITÉ AGRICULTEUR EXPLOITANT	C
72	72	R.ARTI COM	RETRAITÉ ARTISAN, COMMERC.CHEF ENTREP.	C
73	73	R.CADRE PI	RETRAITÉ CADRE, PROFES.INTERMÉDIAIRE	B
76	76	R.EMPL OUV	RETRAITÉ EMPLOYÉ ET OUVRIER	D
81	81	CHOM JMS T	CHÔMEUR N'AYANT JAMAIS TRAVAILLÉ	D
82	82	SANS ACTIV	PERSONNE SANS ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE	D
99		NON RENSGN	NON RENSEIGNÉE (INCONNUE OU SANS CODE)	D

Annexe 6 : Les étapes de l'analyse statistique

Dans le cadre de cette étude, l'origine sociale des élèves et des enfants âgés de 11 à 17 ans résidant sur le périmètre de notre étude est déterminée selon 4 niveaux : A (très favorisé), B (favorisé), C (moyen), D (défavorisé).

Deux bases de données ont été mises à disposition de l'équipe d'évaluation :

- L'une émanant de la direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective du ministère de l'éducation nationale. Elle présente, pour chacun des 102 établissements d'enseignement secondaire du périmètre de l'évaluation, la répartition des effectifs d'élèves à la rentrée 2014 par profession et catégorie sociale des parents, selon la nomenclature présentée en annexe 5 du présent rapport.
- La seconde transmise par l'INSEE. Sur la base des données du recensement 2011, elle présente, à l'échelle de tous les « grands quartiers »⁵⁰ composant chacune des communes de notre échantillon, le nombre d'enfants âgés de 11 -17 ans répartis selon la catégorie de la personne de référence de la famille (A, B, C ou D).

Les analyses quantitatives et statistiques ont suivi le déroulement suivant :

- Regroupement en catégories A, B, C et D des effectifs des établissements, à partir de la nomenclature de l'Éducation nationale ;
- Identification des quartiers d'implantation des établissements par la réalisation d'une cartographie à partir des adresses postales ;
- Réalisation de statistiques descriptives présentant les écarts de composition sociale entre les établissements et leur grand quartier ;
- Calcul d'indices statistiques de mesure des écarts de mixité, présentés dans la partie 1 de ce rapport (indice d'exposition et indice d'écart normalisé).

⁵⁰ Au sens de l'INSEE, la notion de grand quartier est définie comme un groupement de plusieurs îlots contigus à l'intérieur d'une même commune. Lorsque cette commune est partagée en plusieurs cantons, les limites de quartiers peuvent ne pas respecter les limites de cantons. La taille des quartiers est très variable. Elle doit respecter certaines normes de population. Ainsi, une commune de 20 000 habitants n'est généralement pas découpée en plus de deux ou trois quartiers ; de même, seules quelques communes de moins de 10 000 habitants sont découpées en quartiers.

Annexe 7 : Compléments sur la mesure de ségrégation au niveau des lycées

La mesure de la ségrégation au niveau des lycées peut être affinée par le calcul d'un indice spécifique à chaque type d'établissement : lycées professionnels, lycées d'enseignement technologique et général – avec une distinction entre le secteur privé et le secteur public pour l'agglomération de Lille. À chaque fois, l'indice de ségrégation est plus faible que celui repéré à l'échelle de l'agglomération, indiquant une homogénéité plus forte des populations pour chaque type d'établissements pris à part.

À Nancy, l'indice de ségrégation pour les lycées professionnels est de 5 %, ce qui indique une relative homogénéité de leur population. Deux établissements contribuent de manière nette à cette ségrégation : Émile Durkheim, qui est le lycée le plus défavorisé de l'agglomération de Nancy, et Saint Victor – établissement privé, qui présente de son côté une structure mixte – contrairement à la majorité des lycées professionnels.

Indice de ségrégation - lycées professionnels de Nancy

Secteur	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
PUBLIC	Émile Durkheim	1,41%
PRIVE	Saint Victor	1,23%
PRIVE	Saint Martin	0,66%
PUBLIC	Arthur Rimbaud	0,61%
PRIVE	Saint Sébastien	0,56%
PRIVE	Saint Charles	0,13%
Indice de ségrégation		4,59%

Le même phénomène est à l'œuvre sur le territoire de Lille. Deux lycées professionnels contribuent particulièrement à la ségrégation : le premier (Saint Vincent de Paul) a une structure sociale mixte et le second (Georges Brassens) est le lycée le plus défavorisé de l'agglomération. En bas de tableau, des lycées professionnels privés (Saint Barthélémy) comme publics (Simone Weil, Montaigne) contribuent peu à la ségrégation.

Indice de ségrégation - lycées professionnels de Lille

Secteur	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
PRIVE	Saint Vincent de Paul	3,31%
PUBLIC	Georges Brassens	1,56%
PUBLIC	Vendôme	0,50%
PRIVE	Saint François	0,19%
PUBLIC	Alfred de Musset	0,18%
PRIVE	Sainte Thérèse	0,16%
PUBLIC	Gambetta	0,13%
PUBLIC	Simone Weil	0,02%
PRIVE	Saint Barthélémy	0,01%
PUBLIC	Montaigne	0,00%
Indice de ségrégation		6,05%

L'indice de ségrégation pour les lycées d'enseignement général et technologique de l'agglomération nancéenne est de 6 %. Il s'explique d'abord par la population du lycée Elsa

Triplet (particulièrement défavorisée au regard des autres lycées, inscrite en majorité dans des filières technologiques) devant celle du lycée Saint-Blaise (très favorisée au regard des autres lycées). En bas de tableau, des lycées publics (Anatole France, George Clemenceau) comme privés (Sainte Cécile, Saint Victor) contribuent peu à la ségrégation. Cela s'explique par deux situations : une composition « moyenne » au regard de la situation des lycées (exemple de Georges Clemenceau) ou un effectif globalement faible (exemple de Saint Victor).

Indice de ségrégation - lycées d'enseignement général et technologique de Nancy

Secteur	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
PUBLIC	Elsa Triolet	2,75%
PRIVE	Saint Blaise	1,80%
PUBLIC	Diderot	0,62%
PRIVE	Saint Sébastien	0,23%
PRIVE	Saint Yves	0,16%
PUBLIC	Molière	0,16%
PUBLIC	Martin Luther King	0,13%
PRIVE	Saint Martin	0,12%
PUBLIC	Jules Verne	0,12%
PRIVE	Sainte Cécile	0,09%
PUBLIC	Georges Clemenceau	0,08%
PRIVE	Saint Victor	0,00%
PUBLIC	Anatole France	0,00%
Indice de ségrégation		6,26%

L'indice de ségrégation à l'échelle de l'agglomération de Lille pour les établissements d'enseignement technologique et général est de 12 %. Comme dans l'agglomération de Nancy, deux types d'établissements y contribuent plus particulièrement : un lycée concentrant une population défavorisée (Marie Curie), devant trois lycées privés (population favorisée).

Indice de ségrégation - lycées d'enseignement général et technologique de Lille

Secteur	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
PUBLIC	Marie Curie	3,86%
PRIVE	Sainte Flore	1,57%
PRIVE	Saint Jacques	1,54%
PRIVE	Sainte Sophie	0,97%
PUBLIC	Charlie Chaplin	0,87%
PUBLIC	Montaigne	0,84%
PRIVE	Saint Michel	0,45%
PRIVE	Saint Benoît	0,38%
PRIVE	Sainte Élisabeth	0,30%
PRIVE	Saint Eugène	0,28%
PUBLIC	Paul Éluard	0,26%
PRIVE	Saint Matthieu	0,26%
PUBLIC	La Boétie	0,17%
PRIVE	Marcel Proust	0,13%
PUBLIC	François Rabelais	0,11%
PRIVE	Saint Gilbert	0,09%

PRIVE	Saint Thomas	0,05%
PUBLIC	Jacques Cœur	0,04%
PUBLIC	Jean Monnet	0,03%
PUBLIC	François Truffaut	0,02%
PUBLIC	Honoré de Balzac	0,01%
PRIVE	Picasso	0,00%
Indice de ségrégation		12,24%

Si l'on s'attarde sur les établissements d'enseignement général et technologique de Lille, c'est encore une fois le lycée Marie Curie qui se distingue avec une contribution très forte à la ségrégation totale, en lien avec la forte proportion de catégories D dans ses effectifs. Au sein des autres lycées, la population lycéenne apparaît relativement plus homogène.

Indice de ségrégation - établissements d'enseignement général et technologique publics de Lille

Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Marie Curie	3,07%
Honoré de Balzac	0,52%
Jean Monnet	0,49%
François Rabelais	0,31%
François Truffaut	0,28%
Montaigne	0,25%
La Boétie	0,21%
Jacques Cœur	0,10%
Paul Éluard	0,07%
Charlie Chaplin	0,00%
Indice de ségrégation	5,30%

L'indice de ségrégation à l'échelle de l'agglomération de Lille, pour les lycées d'enseignement général et technologique, est de 10 %, ce qui indique une population moins homogène qu'entre établissements publics. Deux types de lycées privés y contribuent fortement : ceux qui ont une composition sociale mixte à défavorisée (Saint Thomas, Saint Matthieu) et ceux qui affichent une population très favorisée, à l'extrême (Saint Jacques et Sainte Flore).

Indice de ségrégation - établissements d'enseignement général et technologique privés de Lille

Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation <i>En points de pourcentage</i>
Saint Matthieu	3,29%
Saint Thomas	2,58%
Saint Jacques	1,07%
Sainte Flore	1,03%
Sainte Sophie	0,60%
Picasso	0,43%
Saint Michel	0,41%
Saint Gilbert	0,15%
Sainte Élisabeth	0,05%
Marcel Proust	0,05%
Saint Benoît	0,00%
Saint Eugène	0,00%
Indice de ségrégation	9,66%

Annexe 8 : Composition sociale des collèges et lycées sur les deux agglomérations d'étude

Afin de faciliter la lecture comparée de la structure sociale des établissements, l'équipe de mission a construit une typologie qualitative de leur composition, par rapport à celle de la somme des établissements de l'agglomération. Cette grille permet une lecture simple et rapide du positionnement des établissements.

Code de lecture :

	Composition sociale plus favorisée par rapport à la somme des établissements de l'agglomération
	Composition sociale mixte, proche de celle de la somme des établissements de l'agglomération
	Composition sociale défavorisée par rapport à la somme des établissements de l'agglomération

Collèges de l'agglomération de Nancy

À Nancy, les collèges « favorisés » ont tous en commun une part de catégories A, une somme de catégories A+B supérieure à ce qui est constaté au niveau de l'agglomération (28 % de catégories A et 44 % de catégories A+B), et une part de catégorie D très inférieure. Les collèges « mixtes » ont une composition proche de celle constatée à l'échelle de l'agglomération. Les collèges « défavorisés » ont tous une part de catégories D supérieure à la moyenne de l'agglomération. Deux collèges privés échappent à cette règle : Saint Stanislas et Saint Victor. Toutefois, leur part importante de catégories C (environ deux fois celle repérée au niveau de l'agglomération) a justifié leur classement dans cette catégorie.

Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Part catégorie A	Part catégorie B	Part catégorie C	Part catégorie D
PRIVE	Saint Blaise	65%	15%	15%	6%
PUBLIC	Jean Moulin	38%	15%	26%	20%
PRIVE	Saint Yves	37%	32%	21%	10%
PRIVE	Sainte Cécile	33%	22%	33%	12%
PUBLIC	Georges Clémenceau	29%	15%	27%	29%
PUBLIC	Martin Luther King	28%	17%	18%	37%
PUBLIC	Émile Zola	27%	14%	26%	33%
PUBLIC	Jean Renoir	22%	24%	25%	29%
PUBLIC	Diderot	20%	17%	20%	43%
PUBLIC	Théophile Gautier	17%	12%	29%	42%
PRIVE	Saint Sébastien	16%	14%	26%	45%
PRIVE	Saint Stanislas	13%	23%	41%	23%
PUBLIC	Mermoz	12%	12%	26%	50%
PUBLIC	Condorcet	10%	5%	22%	63%
PUBLIC	Colette (REP)	7%	14%	17%	62%
PRIVE	Saint Victor	3%	22%	45%	30%
PUBLIC	Aimé Césaire (REP+)	2%	8%	19%	70%
PUBLIC	Camille Claudel (REP+)	0%	2%	8%	90%

Collèges de l'agglomération de Lille

À Lille, les collèges « favorisés » ont en commun une part de catégories A et une somme de catégories A+B supérieure à ce qui est constaté au niveau de l'agglomération (33 % de catégories A, 46 % de catégories A+B). Le collège Marcel Pagnol présente une part de catégories A de 33 % seulement, mais 69 % de catégories A+B.

Les collèges « mixtes » ont une composition proche de celle constatée à l'échelle de l'agglomération.

Les collèges « défavorisés » ont tous une part de catégories D supérieure à la moyenne de l'agglomération. Comme dans l'agglomération de Nancy, deux collèges privés échappent à cette règle (Sainte Marthe et Jacques Brel), mais leur part importante de catégories C (respectivement 34 % et 31 %) a amené à les classer dans cette catégorie.

Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Part catégorie A	Part catégorie B	Part catégorie C	Part catégorie D
PRIVE	Saint Michel	97%	0%	1%	2%
PRIVE	Saint Jacques	73%	10%	15%	2%
PRIVE	Sainte Flore	68%	7%	22%	2%
PRIVE	Sainte Sophie	61%	13%	20%	7%
PRIVE	Saint Eugène	56%	7%	23%	15%
PUBLIC	Montesquieu	48%	16%	14%	21%
PUBLIC	Louis Lumière	48%	9%	22%	21%
PRIVE	Sainte Élisabeth	36%	22%	27%	14%
PRIVE	Saint Augustin	34%	23%	34%	9%
PRIVE	Marcel Pagnol	29%	40%	18%	14%
PRIVE	Picasso	29%	15%	16%	40%
PUBLIC	Baudelaire	29%	17%	29%	25%
PUBLIC	Jean de la Fontaine	29%	14%	21%	36%
PRIVE	Marcel Proust	29%	15%	33%	23%
PRIVE	Saint Léonard	24%	20%	27%	29%
PUBLIC	Jules Ferry	20%	21%	25%	34%
PUBLIC	Nelson Mandela	22%	12%	27%	39%
PRIVE	Sainte Marthe	20%	14%	34%	31%
PUBLIC	Olympe de Gouges	18%	7%	21%	55%
PUBLIC	Jacques Brel	17%	13%	33%	37%
PUBLIC	Louis Aragon	16%	2%	18%	64%
PUBLIC	Albert Camus	16%	19%	22%	43%
PUBLIC	Paul Claudel	15%	12%	24%	49%
PUBLIC	Louis Armstrong (REP)	14%	6%	19%	61%
PUBLIC	Saint Exupéry	10%	9%	25%	56%
PRIVE	Sainte Anne	10%	15%	25%	50%
PUBLIC	Marcel Aymé (REP+)	7%	5%	19%	69%
PUBLIC	Jacques Prévert (REP)	7%	7%	14%	72%
PUBLIC	Léonard de Vinci (REP+)	5%	3%	14%	78%

PUBLIC	Lucie Aubrac (REP+)	5%	10%	17%	68%
PUBLIC	George Sand (REP)	3%	7%	30%	60%
PUBLIC	François Mauriac (REP+)	3%	9%	12%	77%
PRIVE	Berlioz	1%	5%	27%	67%

Lycées de l'agglomération de Nancy

Tous les lycées « favorisés » de l'agglomération de Nancy ont une part de catégories A supérieure à celle repérée au niveau consolidé de l'agglomération (28 %). Les établissements mixtes ont une composition proche de la moyenne. Les établissements défavorisés présentent à la fois une sous-représentation des catégories A, et une surreprésentation des catégories D – qui représentent 27 % des effectifs à l'échelle de l'agglomération.

Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Part catégorie A	Part catégorie B	Part catégorie C	Part catégorie D
PRIVE	Saint Blaise	68%	13%	14%	5%
PRIVE	Sainte Cécile	42%	24%	19%	16%
PUBLIC	Molière	39%	21%	21%	19%
PUBLIC	Jules Verne	35%	20%	17%	27%
PRIVE	Saint Yves	33%	35%	20%	12%
PUBLIC	Martin Luther King	30%	20%	21%	28%
PUBLIC	Anatole France	29%	23%	24%	23%
PUBLIC	Georges Clémenceau	29%	21%	24%	26%
PRIVE	Saint Victor	28%	21%	28%	23%
PUBLIC	Diderot	19%	18%	26%	38%
PRIVE	Saint Sébastien	17%	16%	36%	31%
PRIVE	Saint Sébastien	15%	11%	42%	33%
PRIVE	Saint Martin	13%	15%	37%	34%
PRIVE	Saint Martin	10%	13%	40%	36%
PRIVE	Saint Charles	9%	9%	30%	52%
PRIVE	Saint Victor	9%	21%	34%	36%
PUBLIC	Arthur Rimbaud	9%	10%	26%	55%
PUBLIC	Elsa Triolet	8%	13%	28%	51%
PUBLIC	Émile Durkheim	7%	10%	23%	61%

Lycées de l'agglomération de Lille

Tous les lycées « favorisés » de l'agglomération de Nancy ont une part de catégories A supérieure à celle repérée au niveau consolidé de l'agglomération (34 %). Les établissements mixtes ont une composition proche de la moyenne. Les établissements défavorisés présentent à la fois une sous-représentation des catégories A, et une surreprésentation des catégories D qui représentent 31 % à l'échelle de l'agglomération.

Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Part catégorie A	Part catégorie B	Part catégorie C	Part catégorie D
PRIVE	Saint Michel	98%	0%	2%	0%
PRIVE	Saint Jacques	77%	8%	12%	3%
PRIVE	Sainte Flore	76%	8%	12%	3%
PRIVE	Sainte Sophie	69%	10%	17%	4%
PRIVE	Saint Eugène	60%	11%	18%	11%
PRIVE	Saint Benoît	49%	22%	18%	11%
PRIVE	Sainte Élisabeth	48%	17%	26%	9%
PRIVE	Picasso	42%	15%	19%	23%
PUBLIC	Honoré de Balzac	40%	14%	20%	25%
PUBLIC	Jean Monnet	40%	19%	22%	20%
PUBLIC	François Rabelais	37%	12%	22%	29%
PUBLIC	François Truffaut	37%	16%	22%	25%
PRIVE	Saint Gilbert	36%	14%	33%	16%
PRIVE	Marcel Proust	34%	22%	30%	14%
PUBLIC	Jacques Cœur	34%	20%	19%	26%
PUBLIC	Charlie Chaplin	29%	14%	20%	36%
PRIVE	Saint Thomas	25%	16%	33%	27%
PRIVE	Saint Vincent de Paul	14%	25%	29%	31%
PUBLIC	Paul Éluard	21%	11%	25%	43%
PUBLIC	Montaigne	20%	13%	21%	45%
PRIVE	Saint Matthieu	20%	16%	27%	37%
PUBLIC	La Boétie	16%	16%	29%	39%
PRIVE	Sainte Thérèse	11%	9%	27%	53%
PUBLIC	Alfred de Musset	10%	10%	27%	53%
PUBLIC	Marie Curie	10%	12%	27%	52%
PRIVE	Saint Barthélémy	10%	13%	22%	55%
PUBLIC	René Cassin	7%	11%	24%	58%
PUBLIC	Simone Weil	6%	8%	25%	61%
PUBLIC	Gambetta	5%	10%	21%	64%
PRIVE	Saint François	4%	5%	21%	70%
PUBLIC	Vendôme	4%	8%	20%	68%
PUBLIC	Georges Brassens	2%	5%	16%	76%

Annexe 9 : Définition de la mixité sociale et mesure de la ségrégation inter-établissements

Définitions et méthodes

La notion de mixité sociale suppose la réunion au sein d'un même espace géographique d'élèves appartenant à différents milieux sociaux, et de manière équilibrée. L'opposé de la mixité est la ségrégation, où les milieux sociaux ne se côtoient pas.

L'éducation nationale a depuis longtemps développé des outils d'observation sociale, et a défini une grille d'analyse sociale communément utilisée qui se décline en 4 niveaux, comme précisé *supra*.

Ces catégories s'appuient sur la profession du « chef de famille » (en général le père, par convention). L'origine sociale des élèves est donc déterminée uniquement par la profession de son parent référent, à l'exclusion de toute autre considération (revenus réel, patrimoine, origine nationale, niveau d'études des parents, etc.). Bien qu'assez simple, cette catégorisation décrit efficacement les différences sociales en France. Sur un territoire donné, la proportion d'élèves boursiers est en général proche de la proportion d'élèves de la catégorie D.

Pour cette étude, nous retenons la définition suivante de la ségrégation :

« Une population est ségrégée entre des lieux si l'environnement social d'un individu contient peu d'individus issus d'autres groupes sociaux que le leur. Dans cette définition, l'environnement social d'un individu est l'ensemble des individus qui fréquentent le même lieu que lui. Le choix de l'échelle (commune, école, classe) détermine donc l'environnement social d'un individu, ainsi que le niveau de ségrégation. Par exemple, une population pourrait être peu ségrégée au niveau communal (si les communes ont une composition sociale semblable) mais très ségrégée entre les écoles de chaque commune ou entre les classes de chaque école. Considérons les deux cas extrêmes. La ségrégation est maximale si chaque lieu n'est fréquenté que par des individus appartenant à un même groupe social. Dans ce cas, l'environnement social d'un individu n'est constitué que d'individus issus du même groupe social que lui. À l'inverse, la ségrégation est minimale si la part de chaque groupe social est identique dans l'ensemble des lieux. Les environnements sociaux de chaque individu sont alors représentatifs de la population⁵¹ ».

L'indice d'exposition normalisé a été retenu pour mesurer la ségrégation sociale entre établissements d'un même niveau d'enseignement à l'échelle des deux agglomérations. Cet indice permet de mesurer la différence entre l'exposition moyenne à un groupe de référence entre les élèves de ce groupe et les autres élèves. Pour les besoins de l'étude, le groupe de référence retenu est la classe D de l'éducation nationale, à savoir les élèves d'origine sociale très défavorisée.

Cet indice vaut donc 0 dans une agglomération si les élèves de catégorie D et les élèves des autres catégories sont exposés en moyenne à la même proportion d'élèves de catégorie D dans leur établissement. Il vaut 100% si les élèves de catégorie D ont 100% d'élèves de catégorie D dans leur établissement, contre 0% pour les élèves des autres catégories.

Les modalités de calcul de cet indice sont présentées dans l'encadré infra.

La mesure de la ségrégation inter-établissements

Extrait de : Son Thierry Ly, Eric Maurin, Arnaud Riegert (2014), « *La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et « ségrégation*

⁵¹ In Son Thierry-Ly, Eric Maurin, Arnaud Riegert (2014), *La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France : le rôle des établissements*, Rapport IPP n°4, p 22.

active » dans les collèges et lycées d'Ile-de-France, in Les notes de l'IPP, n°13.

Pour mesurer la ségrégation (sociale, par exemple), on a recours à un indice de ségrégation, dont la valeur est comprise entre 0 et 100 %. Sa définition mathématique est la suivante. Soit une population de N individus, répartis dans K unités géographiques (écoles ou classes, par exemple). On considère que la population est constituée de deux groupes : un groupe de référence (par exemple, les PCS + [...]) et le reste de la population. On appelle p la part du groupe de référence dans la population, p_k la part de ce groupe dans l'unité k et N_k la taille de cette unité. L'indice d'exposition normalisé, par lequel nous mesurons la ségrégation, est défini comme suit :

$$S = \frac{1}{p(1-p)} \sum_{k=1}^K \frac{N_k}{N} (p_k - p)^2$$

On peut montrer que S est égal à la différence entre l'exposition moyenne au groupe de référence entre les élèves de ce groupe et les autres élèves.

L'indice de ségrégation a pour valeur zéro lorsque chacune des unités contient la même proportion d'élèves du groupe de référence (par exemple, la part des PCS+ est la même dans toutes les écoles, ou dans toutes les classes).

Il vaut 100 % si chacune des unités contient soit uniquement des élèves du groupe de référence, soit aucun élève de ce groupe. Dans ce cas, aucune des classes ne présente la moindre mixité, et la ségrégation est totale.

La mesure de la ségrégation inter-établissement est la moyenne pondérée des indices d'exposition normalisés.

Indice de ségrégation inter-établissements : tableaux détaillés

Les tableaux présentés pages suivantes donnent à voir, pour chacun des établissements du second degré de l'enseignement présents sur le périmètre d'étude :

- la répartition des effectifs bruts d'élèves entre les quatre catégories A (très favorisée), B (favorisée), C (moyenne) et D (défavorisée) ;
- trois indices d'exposition, chacun calculés en faisant varier le groupe de référence. L'indice (a) prend comme groupe de références la classe D et a été utilisé dans le corps du présent rapport. L'indice (b) a pour population de référence la classe A. L'indice (c) a pour population de référence la classe (A+B).

Si les pourcentages diffèrent naturellement, les calculs de chacun de ces indices aboutissent à des conclusions très proches, en pointant de manière quasi systématique des établissements similaires en tant que principaux contributeurs à la ségrégation existante à l'échelle de l'agglomération.

*Les collèges REP sont signalés par l'astérisque * et les collèges REP + par le double astérisque **.*

Collèges de l'Agglomération de Nancy

Ville	Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation		
			En points de pourcentage		
			(a) D/ A+B+C	(b) A/ B+C+D	(c) A+B / C+D
Ville B	PUBLIC**	Camille Claudel	7,20%	1,90%	3,55%
Ville B	PRIVE	Saint Blaise	5,38%	10,19%	7,71%
Ville C	PUBLIC*	Colette	2,55%	1,55%	1,58%
Ville A	PUBLIC**	Aimé Césaire	2,31%	1%	2%
Ville B	PRIVE	Saint Yves	2,09%	0%	2%
Ville C	PUBLIC	Condorcet	1,27%	0,53%	1,12%
Ville B	PRIVE	Sainte Cécile	1,21%	0,07%	0,29%
Ville B	PUBLIC	Jean Moulin	0,66%	0,41%	0,28%
Ville B	PUBLIC	Mermoz	0,53%	0,56%	0,71%
Ville B	PRIVE	Saint Sébastien	0,26%	0,33%	0,39%
Ville B	PUBLIC	Diderot	0,24%	0,21%	0,15%
Ville B	PUBLIC	Théophile Gautier	0,15%	0,27%	0,41%
Ville B	PRIVE	Saint Stanislas	0,08%	0,19%	0,05%
Ville B	PUBLIC	Georges Clémenceau	0,07%	0,00%	0,00%
Ville B	PUBLIC	Jean Renoir	0,05%	0,10%	0,01%
Ville C	PUBLIC	Martin Luther King	0,03%	0,00%	0,00%
Ville B	PRIVE	Saint Victor	0,00%	0,34%	0,17%
Ville A	PUBLIC	Émile Zola	0,00%	0%	0%
Indice de ségrégation			24,09 %	18,18 %	20,24 %

Clef de lecture : Au sein des collèges de l'agglomération de Nancy, l'indice de ségrégation (a) est de 24,09 %. En moyenne, les élèves très défavorisés D ont 24 points de pourcentage de très défavorisés D de plus dans leur collège, par rapport aux élèves A, B, C. Ce pourcentage s'explique principalement par la population de deux collèges qui contribuent fortement à la ségrégation : Camille Claudel, qui compte une très large surreprésentation de catégories D (289) pour seulement 1 élève de catégorie A, et Saint Blaise, à l'inverse caractérisé par une forte présence de catégories A et peu de catégories D.

Collèges de l'agglomération de Lille

Ville	Secteur d'enseignement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation		
			En points de pourcentage		
			(a) D/ A+B+C	(b) A/ B+C+D	(c) A+B / C+D
Ville G	PRIVE	Saint Jacques	4,07%	7,03%	5,34%
Ville F	PUBLIC**	Léonard de Vinci	2,46%	0,95%	1,55%
Ville F	PRIVE	Sainte Flore	1,97%	2,69%	1,65%
Ville F	PUBLIC**	François Mauriac	1,88%	0,90%	1,00%
Ville F	PUBLIC*	Jacques Prévert	1,66%	0,73%	0,95%
Ville F	PUBLIC**	Marcel Aymé	1,59%	0,82%	1,24%
Ville F	PRIVE	Sainte Sophie	1,41%	1,58%	1,40%

Ville F	PUBLIC**	Lucie Aubrac	1,24%	0,77%	0,85%
Ville F	PUBLIC*	Louis Armstrong	1,05%	0,46%	0,79%
Ville F	PUBLIC	Louis Aragon	1,03%	0,29%	0,69%
Ville D	PRIVE	Saint Augustin	0,89%	0,00%	0,18%
Ville G	PRIVE	Saint Michel	0,80%	3,41%	1,94%
Ville F	PUBLIC	Olympe de Gouges	0,78%	0,37%	0,65%
Ville D	PUBLIC	Saint Exupéry	0,76%	0,71%	0,89%
Ville E	PRIVE	Marcel Pagnol	0,69%	0,03%	0,88%
Ville E	PRIVE	Sainte Élisabeth	0,55%	0,01%	0,22%
Ville F	PRIVE	Berlioz	0,52%	0,45%	0,62%
Ville F	PUBLIC*	George Sand	0,47%	0,59%	0,73%
Ville F	PUBLIC	Paul Claudel	0,43%	0,55%	0,51%
Ville F	PRIVE	Saint Eugène	0,39%	0,65%	0,30%
Ville F	PRIVE	Sainte Anne	0,27%	0,48%	0,35%
Ville F	PUBLIC	Montesquieu	0,26%	0,45%	0,60%
Ville E	PUBLIC	Louis Lumière	0,22%	0,33%	0,17%
Ville H	PUBLIC	Albert Camus	0,15%	0,37%	0,14%
Ville F	PRIVE	Marcel Proust	0,10%	0,02%	0,01%
Ville E	PUBLIC	Baudelaire	0,06%	0,01%	0,00%
Ville F	PRIVE	Picasso	0,06%	0,02%	0,00%
Ville I	PUBLIC	Nelson Mandela	0,04%	0,12%	0,13%
Ville F	PUBLIC	Jacques Brel	0,02%	0,25%	0,21%
Ville G	PUBLIC	Jean de la Fontaine	0,01%	0,02%	0,01%
Ville I	PRIVE	Saint Léonard	0,01%	0,08%	0,00%
Ville G	PUBLIC	Jules Ferry	0,00%	0,28%	0,04%
Ville F	PRIVE	Sainte Marthe	0,00%	0,20%	0,14%
Indice de ségrégation			25,83 %	25,62 %	24,20 %

Lycées de l'Agglomération de Nancy

Ville	Secteur d'enseignement	Type établissement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation		
				<i>En points de pourcentage</i>		
				(a) D/ A+B+C	(b) A/ B+C+D	(c) A+B / C+D
Ville B	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Émile Durkheim	2,07%	0,97%	1,54%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Blaise	2,05%	5,63%	3,45%
Ville B	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Arthur Rimbaud	1,84%	1,06%	1,73%
Ville A	PUBLIC	LYCEE	Elsa Triolet	1,30%	1,15%	1,49%
Ville B	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Charles	0,74%	0,50%	0,92%
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Molière	0,56%	0,63%	0,79%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Yves	0,23%	0,01%	0,28%
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Diderot	0,19%	0,21%	0,21%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Sainte Cécile	0,17%	0,17%	0,27%
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Anatole France	0,15%	0,00%	0,11%
Ville B	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Victor	0,14%	0,96%	0,62%
Ville B	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Martin	0,09%	0,49%	0,66%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Martin	0,03%	0,16%	0,20%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Sébastien	0,03%	0,34%	0,45%
Ville B	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Sébastien	0,02%	0,15%	0,30%
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Georges Clémenceau	0,02%	0,00%	0,01%
Ville B	PRIVE	LYCEE	Saint Victor	0,01%	0,00%	0,00%
Ville B	PUBLIC	LYCEE	Jules Verne	0,00%	0,17%	0,24%
Ville C	PUBLIC	LYCEE	Martin Luther King	0,00%	0,00%	0,02%
Indice de ségrégation				9,62%	12,60%	13,31%

Lycées de l'Agglomération de Lille

Ville	Secteur d'enseignement	Type établissement	Nom de l'établissement	Contribution à l'indice de ségrégation		
				<i>En points de pourcentage</i>		
				Indice (a) D/ A+B+C	Indice (b) A/ B+C+D	Indice (c) A+B / C+D
Ville F	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Georges Brassens	2,60%	1,24%	1,74%
Ville F	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Vendôme	2,05%	1,33%	1,65%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Sainte Flore	2,00%	4,42%	3,07%
Ville G	PRIVE	LYCEE	Saint Jacques	1,93%	4,38%	3,08%
Ville D	PUBLIC	LYCEE	Marie Curie	1,27%	1,70%	1,70%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Sainte Sophie	1,25%	1,94%	1,48%
Ville G	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Gambetta	1,10%	0,80%	0,91%
Ville F	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	René Cassin	0,94%	0,92%	0,96%
Ville E	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Sainte Thérèse	0,79%	0,81%	1,02%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Benoît	0,67%	0,39%	0,83%
Ville F	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Alfred de Musset	0,65%	0,74%	0,87%
Ville I	PUBLIC	LYCEE PROFESSIONNEL	Simone Weil	0,64%	0,52%	0,67%
Ville F	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint François	0,57%	0,32%	0,48%
Ville G	PRIVE	LYCEE	Saint Michel	0,52%	2,16%	1,22%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Eugène	0,49%	0,79%	0,57%
Ville E	PRIVE	LYCEE	Sainte Élisabeth	0,46%	0,18%	0,27%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Marcel Proust	0,32%	0,00%	0,08%
Ville F	PRIVE	LYCEE	saint Gilbert	0,28%	0,01%	0,01%
Ville G	PUBLIC	LYCEE	Jean Monnet	0,27%	0,07%	0,23%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Montaigne	0,22%	0,19%	0,18%
Ville F	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Barthélémy	0,14%	0,14%	0,13%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Charlie Chaplin	0,08%	0,07%	0,04%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Honoré de Balzac	0,08%	0,08%	0,10%
Ville E	PUBLIC	LYCEE	François Truffaut	0,08%	0,02%	0,06%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Paul Éluard	0,06%	0,06%	0,08%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	Jacques Cœur	0,05%	0,00%	0,11%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Picasso	0,03%	0,04%	0,05%
Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Thomas	0,03%	0,16%	0,08%

Ville F	PRIVE	LYCEE	Saint Matthieu	0,03%	0,16%	0,10%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	La Boétie	0,03%	0,13%	0,09%
Ville F	PUBLIC	LYCEE	François Rabelais	0,01%	0,03%	0,01%
Ville F	PRIVE	LYCEE PROFESSIONNEL	Saint Vincent de Paul	0,00%	0,40%	0,05%
Indice de ségrégation				19,67%	24,18%	21,92%

Annexe 10 : Mesure de l'écart de structure sociale entre un établissement et son quartier d'implantation

Rappel de l'indice utilisé

L'indice d'écart normalisé exprime un écart de structure entre un établissement et son quartier d'implantation. Il est calculé à partir des parts respectives des catégories A, B, C et D au sein de l'établissement et son quartier d'implantation. Il s'exprime ainsi en pourcentage, et pas en effectifs bruts.

Soient A_E la part de la catégorie A au sein de l'établissement et A_Q la part de la catégorie A au sein de son quartier d'implantation, et B, C et D représentant les proportions de catégories B, C et D. L'indice d'écart normalisé s'obtient à partir de la formule suivante :

$$I = [(A_E - A_Q) + (B_E - B_Q) - (C_E - C_Q) - (D_E - D_Q)]/200$$

L'indice d'écart normalisé vaut :

- 0 % si le quartier et l'établissement présentent strictement la même structure ;
- - 100 % si la structure de l'établissement apparaît très défavorisée par rapport à son quartier d'implantation ;
- 100 % si la structure de l'établissement apparaît très favorisée par rapport à son quartier d'implantation.

Exemple de calcul et d'interprétation de l'indice d'écart normalisé

Le collège Émile Zola est situé dans le grand quartier « Ville A ». Le tableau suivant présente leurs structures respectives :

	Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C	Catégorie D
Collège Émile Zola	27,0 %	14,2 %	26,0 %	32,8 %
Ville A	32,5 %	21,6 %	24,8 %	21,1 %

L'indice d'écart normalisé entre le collège Émile Zola et le grand quartier « Ville A » vaut : $[(27-32,5) + (14,2-21,6) - (26-24,8) - (32,8-21,1)] / 200 = - 13 \%$.

La structure du collège Émile Zola apparaît ainsi légèrement moins favorisée que celle du grand quartier Ville A.

Cet indice a été développé par les experts associés à la mission après plusieurs tests, validé par le comité de pilotage, et privilégié par rapport à un indice alternatif de mesure s'exprimant en valeurs absolues. L'indice d'écart normalisé exprime en effet le « sens » des écarts de structure entre les établissements et les quartiers en s'exprimant avec des valeurs positives ou négatives, permettant ainsi de lire très facilement la nature des différences constatées.

Il est nécessaire d'observer trois points de vigilance dans la lecture de cet indice :

- Cet indice a été créé spécifiquement pour cette étude et n'a pas été éprouvé de manière scientifique.
- Il compare la structure de deux populations différentes : les élèves composant les effectifs d'un établissement d'une part, les enfants âgés de 11 à 17 ans résidant sur le grand quartier (au sens de l'INSEE) d'implantation de l'INSEE. Or, les liens entre ces deux populations ne sont pas mécaniques. Par exemple, les quartiers de centre-ville concentrent les établissements d'enseignement et par rebond les effectifs d'élèves, qui y sont beaucoup plus nombreux que les enfants résidents.

- Il donne une mesure d'écart de composition sociale entre un établissement et un périmètre d'étude défini par l'INSEE, lequel ne se superpose pas aux périmètres administratifs (notamment de sectorisation) sur lesquels les partenaires des territoires se basent pour définir leurs politiques et actions.

Tableaux bruts de présentation de l'indice

Afin de mieux contextualiser cet indice, nous caractérisons les situations sociales des quartiers et établissements⁵² à l'aide d'un code couleur / lettre : vert pour « globalement favorisé » (lettre F), doré pour « globalement mixte » (lettre M) et rouge pour « plutôt défavorisé » (lettre D).

Comparaison de la composition sociale des collèges avec leur grand quartier et indice d'écart normalisé – Agglomération de Nancy

Secteur public

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville A	Aimé Césaire (REP +)	-43%	M	D
Ville B - Quartier n°2	Diderot	-23%	M	D
Ville B - Quartier n°4	Théophile Gautier	-23%	M	D
Ville C	Condorcet	-23%	D	D
Ville B - Quartier n°6	Mermoz	-22%	M	D
Ville C	Colette (REP)	-17%	D	D
Ville A	Émile Zola	-13%	M	M
Ville B - Quartier n°8	Jean Renoir	-13%	F	M
Ville B - Quartier n°1	Camille Claudel (REP +)	-11%	D	D
Ville B - Quartier n°4	Georges Clémenceau	-8%	M	M
Ville B - Quartier n°8	Jean Moulin	-6%	F	F
Ville C	Martin Luther King	7%	D	M

Secteur privé

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville B - Quartier n°5	Saint Victor	-36%	F	D
Ville B - Quartier n°3	Saint Stanislas	-32%	F	D
Ville B - Quartier n°6	Saint Sébastien	-17%	M	D
Ville B - Quartier n°3	Saint Yves	1%	F	F
Ville B - Quartier n°6	Sainte Cécile	10%	M	F

⁵² Sur la base d'une appréciation qualitative par l'équipe d'évaluation.

Ville B - Quartier n°7	Saint Blaise	14%	F	F
------------------------	--------------	-----	---	---

Comparaison de la composition sociale des collèges avec leur grand quartier et indice d'écart normalisé – Agglomération de Lille

Secteur public

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville G - Quartier n°2	Jules Ferry	-41%	F	M
Ville F - Quartier n°4	Louis Armstrong (REP)	-40%	F	D
Ville F - Quartier n°13	Louis Aragon	-40%	F	D
Ville G - Quartier n°2	Jean de la Fontaine	-39%	F	M
Ville F - Quartier n°5	Léonard de Vinci (REP +)	-34%	M	D
Ville F - Quartier n°7	Olympe de Gouges	-33%	F	D
Ville F - Quartier n°12	George Sand (REP)	-33%	M	D
Ville D - Quartier n°2	Jacques Prévert (REP)	-32%	D	D
Ville E - Quartier n°1	Baudelaire	-30%	F	M
Ville F - Quartier n°11	Marcel Aymé (REP+)	-22%	D	D
Ville E - Quartier n°1	Louis Lumière	-20%	F	F
Ville I	Nelson Mandela	-17%	M	D
Ville D - Quartier n°2	Saint Exupéry	-15%	D	D
Ville F - Quartier n°12	Jacques Brel	-13%	M	D
Ville H	Albert Camus	-12%	D	D
Ville F - Quartier n°9	Paul Claudel	-11%	D	D
Ville F - Quartier n°2	François Mauriac (REP +)	-6%	D	D
Ville F - Quartier n°2	Lucie Aubrac (REP +)	-3%	D	D
Ville F - Quartier n°1	Montesquieu	-1%	F	F

Secteur privé

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville F - Quartier n°1	Berlioz	-60%	F	D
Ville D - Quartier n°1	Saint Augustin	-26%	F	M

Ville F - Quartier n°4	Picasso	-16%	F	F
Ville E - Quartier n°1	Marcel Pagnol	-8%	F	F
Ville F - Quartier n°3	Sainte Marthe	-6%	D	D
Ville E - Quartier n°2	Sainte Élisabeth	-5%	F	F
Ville F - Quartier n°1	Saint Eugène	-4%	F	F
Ville G - Quartier n°1	Saint Jacques	-2%	F	F
Ville F - Quartier n°2	Sainte Anne	7%	D	D
Ville I	Saint Léonard	7%	M	M
Ville G - Quartier n°1	Saint Michel	12%	F	F
Ville F - Quartier n°4	Sainte Flore	15%	F	F
Ville F - Quartier n°2	Marcel Proust	26%	D	M
Ville F - Quartier n°5	Sainte Sophie	32%	M	F

Comparaison de la composition sociale des lycées avec leur grand quartier et indice d'écart normalisé – Agglomération de Nancy

Lycées professionnels publics

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville B - Quartier n°6	Émile Durkheim	-29%	M	D
Ville B - Quartier n°10	Arthur Rimbaud	-9%	D	D

Lycées professionnels privés

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville B - Quartier n°5	Saint Charles	-43%	F	D
Ville B - Quartier n°9	Saint Martin	-34%	M	D
Ville B - Quartier n°5	Saint Victor	-31%	F	D
Ville B - Quartier n°6	Saint Sébastien	-20%	M	D

Lycées d'enseignement technologique et général publics

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville A	Elsa Triolet	-33%	M	D
Ville B - Quartier n°2	Diderot	-23%	M	D
Ville B - Quartier n°4	Georges Clemenceau	-2%	M	M
Ville B - Quartier n°6	Anatole France	7%	M	M
Ville B - Quartier n°6	Jules Verne	10%	M	F
Ville C	Martin Luther King	13%	D	M
Ville B - Quartier n°6	Molière	14%	M	F

Lycées d'enseignement technologique et général privés

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville B - Quartier n°9	Saint Martin	-29%	M	D
Ville B - Quartier n°6	Saint Sébastien	-13%	M	D
Ville B - Quartier n°5	Saint Victor	-12%	F	M
Ville B - Quartier n°3	Saint Yves	-1%	F	F
Ville B - Quartier n°7	Saint Blaise	16%	F	F
Ville B - Quartier n°6	Sainte Cécile	20%	M	F

Comparaison de la composition sociale des lycées avec leur grand quartier et indice d'écart normalisé – Agglomération de Lille

Lycées professionnels publics

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville G - Quartier n°3	Gambetta	-53%	F	D
Ville F - Quartier n°4	Alfred de Musset	-40%	F	D
Ville F - Quartier n°15	Vendôme	-34%	M	D

Ville H	Simone Weil	-32%	D	D
Ville F - Quartier n°16	Georges Brassens	-25%	D	D
Ville F - Quartier n°14	Montaigne	-1%	D	D

Lycées professionnels privés

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville E - Quartier n°1	Sainte Thérèse	-57%	F	D
Ville F - Quartier n°7	Saint Barthélémy	-35%	F	D
Ville F - Quartier n°5	Saint François	-32%	M	D
Ville F - Quartier n°5	Saint Vincent de Paul	-1%	M	M

Lycées d'enseignement technologique et général publics

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville D - Quartier n°1	Marie Curie	-61%	F	D
Ville E - Quartier n°3	François Truffaut	-30%	F	M
Ville F - Quartier n°1	François Rabelais	-16%	F	M
Ville F - Quartier n°15	Paul Éluard	-14%	M	M
Ville G - Quartier n°3	Jean Monnet	-10%	F	F
Ville F - Quartier n°7	Honoré de Balzac	-2%	F	F
Ville F - Quartier n°5	Charlie Chaplin	2%	M	M
Ville F - Quartier n°14	La Boétie	13%	D	M
Ville F - Quartier n°14	Montaigne	14%	D	M
Ville F - Quartier n°14	Jacques Cœur	36%	D	M

Lycées d'enseignement technologique et général privés

Ville	Nom fictif	Indice d'écart normalisé	Situation du quartier	Situation de l'établissement
Ville F - Quartier n°1	Saint Thomas	-26%	F	M
Ville F - Quartier n°4	Saint Gilbert	-10%	F	M
Ville F - Quartier n°4	Picasso	-3%	F	F
Ville G - Quartier n°1	Saint Jacques	0%	F	F
Ville E - Quartier n°2	Sainte Élisabeth	2%	F	F
Ville F - Quartier n°1	Saint Eugène	5%	F	F
Ville F - Quartier n°13	Saint Benoît	12%	F	F
Ville G - Quartier n°1	Saint Michel	12%	F	F
Ville F - Quartier n°2	Saint Matthieu	18%	D	M
Ville F - Quartier n°4	Sainte Sophie	19%	F	F
Ville F - Quartier n°2	Marcel Proust	38%	D	M
Ville F - Quartier n°5	Sainte Flore	43%	M	F

Annexe 11 : Comparaison des effectifs des collèges publics et de leur secteur

La lecture de ces deux tableaux permet de croiser le « taux de pression » sur les établissements et le solde des dérogations.

On constate pour les établissements dont le solde de dérogations présente un écart important dans le positif, un lien avec un taux de pression faible (l'établissement peut accueillir plus d'élèves que le nombre d'élèves en âge d'aller au collège sur le secteur). Inversement pour les établissements dont le solde de dérogations présente un écart important dans le négatif, un lien avec un taux de pression fort (l'établissement accueille moins d'élèves que ceux en âge d'aller au collège sur le secteur).

Au regard des « capacités d'accueil théoriques » détaillées pour l'agglomération de Nancy, ces tableaux permettent d'étayer le fait que ce n'est pas la pression sur un établissement qui crée les flux de dérogations (saturation ou au contraire faible taux de remplissage), mais bien les flux qui créent la pression sur les établissements.

Ce phénomène peut avoir une cause historique, au regard de l'évolution démographique du quartier et en conséquence de la persistance d'un solde de dérogation déséquilibré pour certains établissements particulièrement attractifs ou particulièrement repoussoirs.

Le sous-calibrage d'un établissement par rapport aux besoins d'un quartier peut également faire l'objet d'une décision délibérée. C'est le cas du collège François Mauriac, en REP (agglomération de Lille), dont **la capacité d'accueil a délibérément été limitée suite à une délibération du Conseil départemental, face au constat d'un quartier et d'un secteur de recrutement homogène, socialement défavorisé**⁵³. Cette limitation accompagne un chantier de reconstruction du collège sur un site à proximité.

Nota bene

Les collèges qui bénéficient de moyens supplémentaires au titre de l'éducation prioritaire présentent deux cas de figure : soit un solde de dérogation négatif, dans les cas où ils font l'objet d'une fuite (la composition sociale des établissements est plus défavorisée que celle des quartiers), soit un solde de dérogation proche de zéro (ex. Aimé Césaire, Agglomération de Nancy). Dans ce dernier cas, il s'agit le plus souvent de quartiers majoritairement défavorisés et homogènes socialement, qui se trouvent isolés du reste de la ville (coupure urbaine, éloignement géographique...).

Rapport entre les effectifs des collèges publics, le nombre d'élèves en âge d'aller au collège dans leurs secteurs respectifs et les flux de dérogations (Agglomération de Nancy)

Établissement	Effectif total du collège	Nombre d'élèves en âge pour le collège dans le secteur	Taux de pression sur l'établissement	Solde des dérogations
Jean Moulin	529	393	74%	52
Martin Luther King	279	233	84%	23

⁵³ « En ce qui concerne la reconstruction du collège François Mauriac, il est souhaitable, pour cet établissement classé en zone de violence, de diminuer les effectifs accueillis actuellement (552 élèves) », extrait d'une délibération du Conseil départemental, 27 janvier 2003

Georges Clemenceau	511	551	108%	21
Aimé Césaire (REP)	243	307	126%	-3
Camille Claudel (REP)	320	427	133%	-9
Diderot	368	506	138%	4
Émile Zola	275	382	139%	0
Jean Mermoz	284	412	145%	12
Colette (REP)	453	766	169%	-15
Théophile Gautier	285	536	188%	-24
Jean Renoir	369	739	200%	-13
Sources et calcul	DEPP	Conseil départemental	Rapport entre le nombre d'élèves en âge pour le collège dans le secteur et l'effectif du collège.	solde entre dérogations entrantes et dérogations sortantes (source IA-DSDEN54)

Rapport entre les effectifs des collèges publics et le nombre d'élèves en âge d'aller au collège dans leurs secteurs respectifs (Agglomération de Lille)

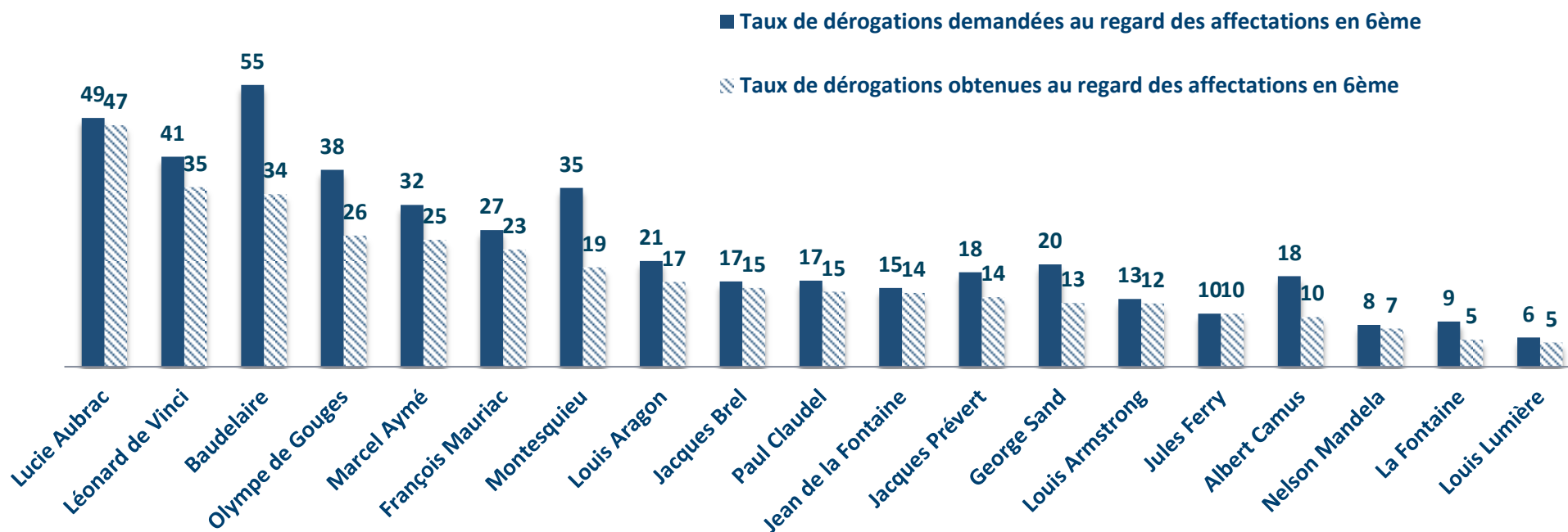
Établissement	Effectif total du collège	Nombre d'élèves en âge pour le collège dans le secteur	Taux de pression sur l'établissement	Solde des dérogations
Montesquieu	720	513	71%	62
Lucie Aubrac (REP)	349	321	92%	-15
Olympe de Gouges	573	546	95%	3
Marcel Aymé (REP)	442	537	121%	-16
Jacques Brel	332	429	129%	-8
Nelson Mandela	367	527	144%	-7
George Sand (REP)	231	334	145%	7
François Mauriac (REP)	354	552	156%	-24
Louis Aragon	382	617	162%	-9
La Fontaine	503	867	172%	1
Louis Armstrong (REP)	482	836	173%	16

Jacques Prévert (REP)	387	700	181%	-4
Léonard de Vinci (REP)	435	889	204%	-45
Sources et calcul	DEPP	INSEE (RP2011), données carroyées à 200 m	Rapport entre le nombre d'élèves en âge pour le collège dans le secteur et l'effectif du collège.	solde entre dérogations entrantes et dérogations sortantes (source IA-DSDEN59)

Annexe 12 : Pourcentage des élèves affectés qui font l'objet d'une demande de dérogation sortante à l'entrée en 6^{ème} par établissement

Ce graphique représente le pourcentage d'élèves faisant l'objet d'une dérogation sortante à l'entrée en 6^{ème} dans les collèges publics de l'Agglomération de Lille. En d'autres termes, il présente les taux d'évitement de ces collèges à l'entrée en 6^{ème}.

Rentrée 2015 - Agglomération de Lille



Annexe 13 : Modèle des fiches établissement utilisées pour l'analyse

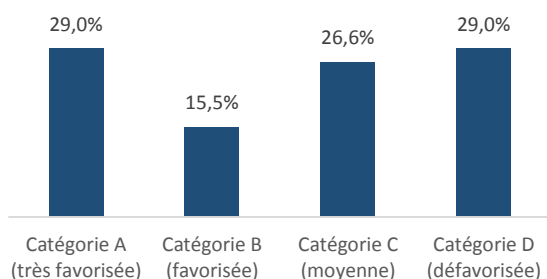
Collège public Georges Clémenceau, Agglomération de Nancy

Principales caractéristiques de l'établissement

Indicateurs clefs sur les élèves

Nombre d'élèves	511
Part des élèves boursiers	24.2 %
Contribution à la ségrégation inter-établissements	0.07 %

ORIGINE SOCIALE DES ELEVES PAR CATEGORIE



Indicateurs clefs sur les ressources de l'établissement⁵⁴

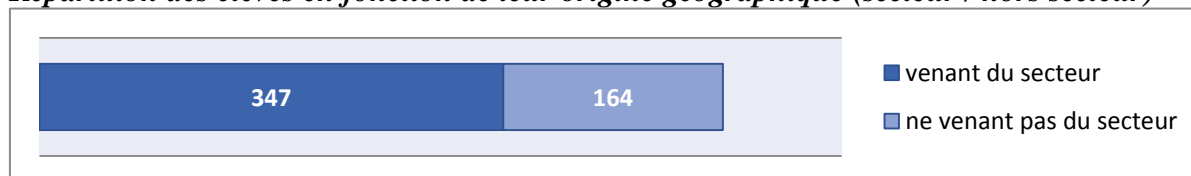
Taux d'occupation	85 %
Part des personnels enseignants non titulaires	0 %
Part des personnels enseignants à temps partiel	13.5 %
Part des personnels enseignants de moins de 35 ans	8.1 %
Ancienneté moyenne des enseignants dans le poste	7.6 ans
Part des personnels enseignants ayant une ancienneté de moins de 2 ans dans le poste	27 %

Offre pédagogique et dispositifs spécifiques

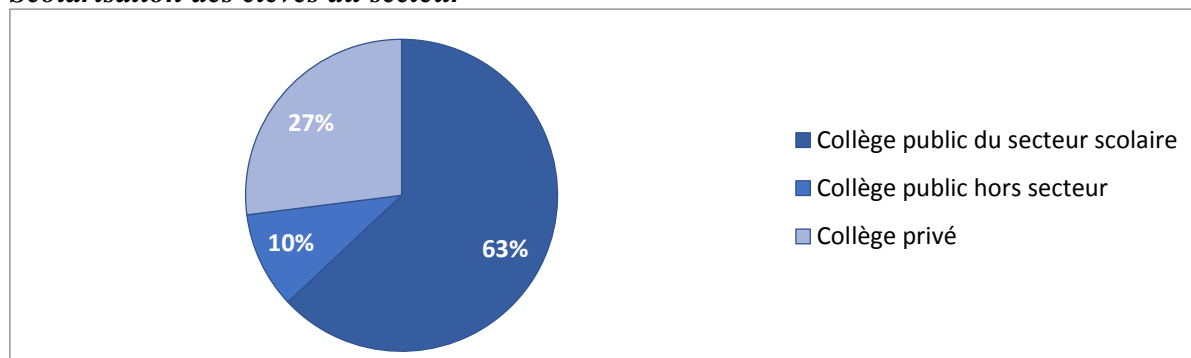
- Une classe ULIS (11 élèves)
- Un accompagnement personnalisé pour les élèves en difficulté
- Une classe bilangue allemand
- Une classe bilangue anglais

Sectorisation, dérogations et stratégies d'évitement scolaire

Répartition des élèves en fonction de leur origine géographique (secteur / hors secteur)



Scolarisation des élèves du secteur



⁵⁴ Source : données DSDEN, date d'observation : 1^{er} décembre 2014

Flux de dérogations à l'entrée en 6ème (rentrée scolaire 2014)

Dérogations entrantes accordées	Dérogations sortantes accordées	Solde des dérogations accordées	Nombre d'élèves en 6ème	Part des dérogations entrantes dans l'effectif en 6ème
28	7	21	134	20,90%

Principaux établissements d'inscription des élèves du secteur scolaire (2014-2015) :

Total secteur scolaire : 551

Georges Clémenceau (347)

Saint-Blaise (64)

Saint-Yves (43)

Sainte-Odile (19)

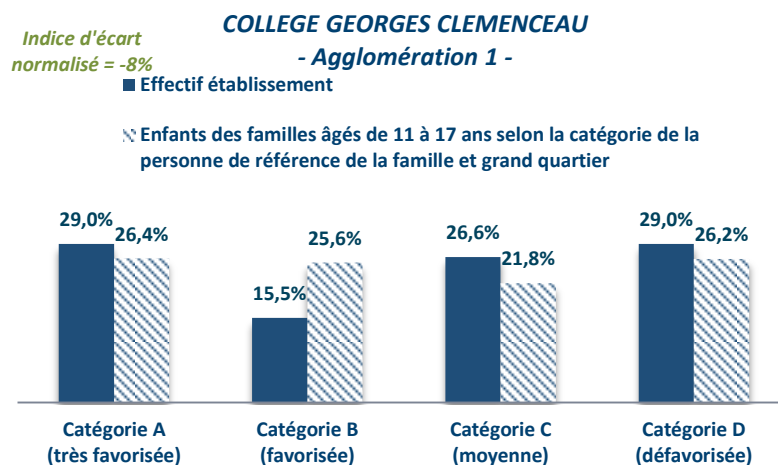
Jean Moulin (18)

Jean Mermoz (16)

Saint-Stanislas (13)

Composition sociale de l'établissement au regard de son quartier d'implantation

Comparaison de la structure sociale des élèves de l'établissement et des enfants des familles âgés de 11 à 17 ans selon la catégorie de la personne de référence de la famille sur le grand quartier



10 TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux

Tableau 1 : Indice de ségrégation - collèges sur l'agglomération de Nancy.....	15
Tableau 2 : Indice de ségrégation -collèges sur l'agglomération de Lille.....	15
Tableau 3 : Contribution à la ségrégation par catégorie d'établissements pour les collèges ...	16
Tableau 4 : Indice de ségrégation - lycées sur l'agglomération de Nancy.....	17
Tableau 5 : Indice de ségrégation - lycées sur l'agglomération de Lille.....	18
Tableau 6 : Contribution à la ségrégation par catégories d'établissements pour les lycées	19
Tableau 7 : Part d'effectifs originaires de collèges non-rattachés par lycées publics (agglomération de Lille).....	77
Tableau 8 : Les élèves du second cycle du second degré selon l'origine sociale regroupée à la rentrée 2013 (%) (France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé)	78
Tableau 9 : Mise en regard des flux de dérogations et de la composition sociale des établissements (Agglomération de Nancy)	96
Tableau 10 : Mise en regard des flux de dérogations et de la composition sociale des établissements (Agglomération de Lille)	99
Tableau 11 : Principaux indicateurs relatifs au corps enseignant – Agglomération de Nancy	101
Tableau 12 : Principaux indicateurs relatifs au corps enseignant – Agglomération de Lille.	101

Figures

Figure 1 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Collèges de Nancy	21
Figure 2 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Collèges de Lille	22
Figure 3 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Lycées de Nancy.....	27
Figure 4 : Indices d'écart normalisé contextualisés – Lycées de Lille.....	28
Figure 5 : Indices d'écart normalisé contextualisés – lycées professionnels des deux agglomérations	30
Figure 6 : Indices d'écart normalisé positifs contextualisés – lycées d'enseignement technologique et général des deux agglomérations.....	31
Figure 7 : Indices d'écart normalisé négatifs contextualisés – lycées d'enseignement technologique et général des deux agglomérations.....	32
Figure 8 : La gestion des demandes de dérogation : une diversité des schémas, des processus de négociations avec un élu aux décisions collégiales intra-municipales	45
Figure 9 : Proportion des élèves du secteur scolarisés dans l'établissement du secteur – Agglomération de Nancy	64
Figure 10 : Nombre de dérogations et taux de satisfaction des demandes par motif à l'entrée en 6ème (rentrée 2015) - Agglomération de Lille.....	68

Figure 11 : Répartition des élèves de lycées par catégorie et type d'établissement	79
Figure 12 : Représentation des flux de dérogations et d'inscriptions entre collèges, rentrée 2015 (Agglomération de Nancy, tous niveaux confondus – seuls les flux supérieurs à 19 dérogations/inscriptions sont représentés.)	91
Figure 13 : Représentation des flux de dérogations entre collèges, rentrée 2015 (Agglomération de Lille).....	93
Figure 14 : Mise en regard des flux de dérogations au regard de la situation des établissements et des grands quartiers – agglomération de Nancy.....	95
Figure 15 : Mise en regard des flux de dérogations au regard de la situation des établissements et des grands quartiers – agglomération de Lille.....	98