

Rapport d'évaluation du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais »

Synthèse

Toulouse – Février 2022

Travaux réalisés dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation et une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE)

Cofinancés par l'Association Nationale Recherche et Technologie et le Conseil Départemental de la Haute-Garonne

**présentés par Isabelle Bertolino
Doctorante en troisième année
UMR Education Formation Travail Savoirs
Université Toulouse-Jean Jaurès**

**Dirigés par Dominique Broussal
Professeur des universités
UMR Education Formation Travail Savoirs
Université Toulouse-Jean Jaurès**

**Et Fatiha Tali
Maîtresse de conférences
UMR Education Formation Travail Savoirs
Université Toulouse-Jean Jaurès**

**Avec la collaboration d'Elisa Soual dirigée par Fatiha Tali
(Observations des transports scolaires)
Etudiante en deuxième année de master recherche en éducation et formation
Université Toulouse-Jean Jaurès**

Sommaire

Introduction	p.3
1. Les principes opératoires du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais »	
1.1 Carte scolaire et sectorisation : quelques éléments de contexte	p.4
1.2 Sectorisation et profils sociaux des familles	p.6
1.3 Mesures compensatoires pour l'accompagnement des élèves et de leur famille	p.10
1.4 Projet de « s » territoire « s » et continuité des parcours scolaires	p.12
2. Eléments d'éclairage et points de vigilance concernant les publics (élèves et parents d'élèves)	
2.1 Bien-être des élèves et réussite scolaire : le défi d'une école pour toutes et tous	p.16
2.2 Respect de la sectorisation	p.20
2.3 La socialisation des élèves	p.25
2.4 Les transports scolaires	p.33
3. Conclusion de l'évaluation	p.35
Conclusion générale	p.38
<i>Bibliographie</i>	<i>p.40</i>
<i>Remerciements</i>	<i>p.41</i>
<i>Annexe</i>	<i>p.42</i>

Synthèse du rapport détaillé remis le 02 février 2022 à la Direction de l'Education du Conseil Départemental de la Haute-Garonne et réalisé par Mme Isabelle Bertolino agissant en tant qu'ingénieure de recherche, employée par le Conseil départemental de la Haute Garonne dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche, et rattachée, en tant que doctorante, à l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs de l'Université Toulouse-Jean Jaurès.

Introduction

Les différentes recherches, nationales et internationales, menées sur la question de la mixité sociale et de la mixité scolaire tendent à démontrer les effets bénéfiques de ces dispositions sur les apprentissages scolaires et la socialisation des élèves. Toutefois elles soulignent toutes la dimension multifactorielle d'une scolarité réussie. Cette dernière dépend de multiples variables parmi lesquelles il est difficile de mesurer la part prise par la mixité qu'elle soit sociale ou scolaire.

La rareté des travaux de type qualitatif menés sur le sujet nous a incité à proposer la mise en place d'une Recherche-Intervention Evaluative (R-I E) qui est une démarche d'enquête de type participatif. A notre connaissance et à ce jour, aucune recherche de ce type portant sur la mixité sociale en contexte scolaire et sur un dispositif de cette ampleur n'a été menée. Ces travaux étaient donc l'occasion de contribuer à la construction de nouvelles connaissances sur cette question à partir d'une démarche de recherche innovante, mobilisant les savoirs expérientiels des acteurs engagés dans le dispositif.

Notre première mission a consisté à aller à la rencontre de l'ensemble des partenaires afin d'inventorier les différentes organisations mobilisées, connaître leurs missions et leur désir d'engagement dans l'évaluation. Au bout de six mois nous avons présenté une proposition méthodologique dans le cadre d'un comité de pilotage mis en place à cette occasion. **Ce comité de pilotage réunit aujourd'hui des représentants de l'ensemble des groupes de travail créés à l'occasion de cette enquête évaluative ainsi que l'équipe de recherche, des responsables du Conseil Départemental et de l'Education Nationale. Les groupes de travail (5 mis en place et 4 qui ont pu achever leurs travaux) et le comité de pilotage ont mobilisé 60 participants sur 2 ans.**

Cette évaluation n'a pas été construite à partir d'un point de vue strictement scientifique mais par l'hybridation des savoirs scientifiques et expérientiels. Cette hybridation a pour but de garantir l'équité et l'objectivité des résultats et l'efficacité de l'outil d'évaluation partagé finalement produit. Cette évaluation a également une visée formative et une visée émancipatrice. Elle ne se situe pas dans les champs du contrôle et de la mesure, mais dans celui de la compréhension et de l'appréciation par l'ensemble des acteurs concernés. Elle doit permettre la mise en place des ajustements considérés comme nécessaires par les acteurs que ça concerne directement et une plus grande capacité des organisations à coopérer efficacement.

1. Les principes opératoires du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais »

1.1 Carte scolaire et sectorisation : quelques éléments de contexte

La carte scolaire, depuis sa création en 1963, a représenté, tour à tour, un outil de gestion des moyens de l'éducation, un objet de discorde entre tenants de l'égalité républicaine et tenants de la liberté tout aussi républicaine, un outil de structuration sociale et un obstacle aux stratégies familiales à visée élitaine. Cette initiative visait à la fois un aménagement plus équitable des moyens scolaires à travers le pays et une massification de l'instruction permettant la montée en qualification de la population. Cette mesure correspondait à une période de l'histoire et une phase du développement économique où l'éducation pouvait plus que jamais être un levier de réduction des inégalités à travers les territoires et entre les différents groupes sociaux. Or, très rapidement puis tout au long des décennies suivantes, la dimension égalitaire de cette dynamique a été mise en question par une partie des familles pour qui l'éducation est d'abord l'espace de « la distinction », au sens de Bourdieu (1979).

Dès 1984, sous le ministère d'Alain Savary, des mesures « d'assouplissement » sont décrétées afin de répondre aux revendications de certains parents d'élèves, puis sous le ministère de Xavier Darcos, en 2008, c'est la suppression pure et simple de la carte scolaire qui est décidée. Les évaluations de ces différentes mesures dans les années qui suivront tendent toutes à démontrer qu'un tel assouplissement renforce les différentes fractures sociales qui traversent déjà l'ensemble de la population (Ben Ayed, 2013).

Suite à la loi du 13 août 2004¹, relative aux libertés et responsabilités locales, la carte scolaire devint en plus un enjeu de pouvoir entre institutions locales et nationales. **Le décret instituant ce nouveau fonctionnement ne précise pas les conditions d'un tel transfert de compétences, hormis l'impératif de coopération entre les services déconcentrés de l'Education nationale et les collectivités territoriales.** Le transfert de savoir-faire n'est pas non plus envisagé et, en de telles circonstances, de nombreux départements firent le choix de ne pas s'emparer de la question très compliquée de la sectorisation. La forte intrication de l'action des institutions (collectivités territoriales et Education Nationale) sans modèle opératoire garantissant le bon exercice de leur coopération a eu de multiples effets quant à la possibilité offerte aux collectivités territoriales d'intervenir en matière de sectorisation. En

¹ loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales

juillet 2013, la loi pour la refondation de l'école qui intègre dorénavant la prise en compte de la mixité sociale dans les choix de sectorisation n'était guère plus explicite. Concrètement, l'absence de clarté quant aux conditions de coopération entre les acteurs les place en position de devoir continuellement négocier les termes de leur entente. Ces négociations sont par ailleurs dépendantes des visées politiques et stratégiques propres à chaque institution et sont, en conséquence, très variables dans le temps, selon les changements de majorité politique.

Le caractère non contraignant du conventionnement, tel que prévu par le décret d'application de 2015, surajoute de l'indétermination quant à la nature des relations entre les autorités impliquées dans cette démarche. L'absence de convention, parce qu'absence d'obligation, stabilisant les conditions de travail en commun des acteurs, a pour effet de personnaliser les décisions dont la responsabilité repose dès lors en grande partie sur leurs choix stratégiques. Cet état de fait n'est pas sans incidences, selon nous, sur les conditions de production de connaissances ; le caractère variable des relations des partenaires ne permet que difficilement la « capitalisation de l'expérience ». L'état permanent de négociations dans lequel ils se trouvent maintenus ancre leur action dans un présent qui semble indépassable et dépendant fortement de l'actualité politique.

Toujours à la faveur de l'inscription, en 2013, de la question de la mixité sociale dans le code de l'Éducation² et à l'initiative de quelques collectivités territoriales, la carte scolaire parut devenir un levier d'action possible pour intervenir sur le délicat problème du « vivre et apprendre ensemble ». Le renforcement de l'inclusion des familles au système scolaire et le souci de garantir un accès à l'éducation de tous les enfants dans d'équales conditions est ici affirmé, inscrivant au référentiel sous-tendant l'organisation de la scolarité, une nouvelle priorisation des valeurs devant conduire les choix organisationnels et stratégiques des acteurs. Nous résumons ici la forme sous laquelle ces changements au niveau national se sont traduits au niveau du département de la Haute-Garonne.

« Le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges Haut-Garonnais » se caractérise par un fort volontarisme politique et des mesures opérationnelles radicales comme la fermeture des deux collèges les plus ségrégués de la métropole toulousaine (Badiou et Bellefontaine accueillant 80% d'élèves défavorisés) et le transfert progressif, à la sortie du CM2, d'un peu plus de 1000 élèves du quartier populaire du Mirail vers 11 collèges côtés du centre-ville et de la périphérie plus privilégiée. Ce dispositif s'inscrit dans un programme en faveur de la mixité sociale qui concerne l'ensemble des collèges gérés par le département.

² https://www.education.gouv.fr/media/15608/download_loi_n°2013-595_du_8_juillet_2013_d'orientation_et_de_programmation_pour_la_refondation_de_l'École_de_la_République

Par ailleurs, en coordination avec l'Education Nationale (EN) et l'ensemble des partenaires, ces mesures de sectorisation ont été accompagnées de mesures compensatoires :

- Classe de 25 élèves en 6^{ème} dans les nouveaux collèges d'affectation,
- Maîtres inter-degré supplémentaires dits MMS (maître mixité sociale),
- Transports dédiés et accès gratuit au réseau de transport public métropolitain Tisséo,
- Création d'animations dans les collèges aux pauses méridiennes,
- Création de contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) référents,
- Venue des principaux des collèges sur le Mirail au moment des inscriptions,
- Visites des collèges avec les familles,
- Séjour d'intégration,
- Mesures de sanction (bonus/malus appliqués aux dotations des collèges en fonction du niveau de mixité sociale, limitation des divisions créées dans le privé et limitation des dérogations)

1.2 Sectorisation et profils sociaux des familles

Le Conseil Départemental de la Haute-Garonne a actuellement à sa charge la gestion de 96 collèges répartis pour moitié sur un territoire essentiellement rural. Les collèges au sein de la métropole sont au nombre de 48 (dont 23 sur la ville de Toulouse) et concentrent l'essentiel des établissements fortement ségrégués, exception faite de la ville de Saint Gaudens. Sur le plan interne, la collectivité a regroupé dans une même direction générale le patrimoine, en charge de l'entretien et de la construction des bâtiments, et l'éducation. C'est au sein de la Direction de l'éducation qu'a été développé à partir de 2018 le service sectorisation et prospective, incluant les agents chargés de la concertation. Il regroupe un chef de service et 5 agents et, depuis 2021, suite à la montée en puissance de ses activités, deux nouveaux agents ont été recrutés. La forte dynamique de développement urbain de la métropole toulousaine, explique en partie l'importance du service et, pour une autre part, il est le fruit de l'investissement important de la collectivité qui développe de nombreux projets pédagogiques en plus de ses missions traditionnelles de construction, d'équipement, d'entretien des collèges, de restauration scolaire et de gestion des personnels techniques.

Le service sectorisation et prospective, à partir des données (rendues anonymes) de la base élèves transmise par l'Education Nationale, produit un outil cartographique croisant des données sociologiques et géographiques permettant la détermination des secteurs de

recrutement des élèves. Au moment d'arrêter le périmètre de ces secteurs, leur grille d'analyse considère tout à la fois :

1. La proximité géographique des familles avec l'établissement,
2. Les bassins de recrutement des classes primaires afin de permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité avec tout ou partie de leurs camarades du premier degré,
3. Le flux des élèves et la saturation de l'établissement,
4. Les données prospectives démographiques et en matière de développement urbain,
5. Les projections en matière de futures constructions d'établissement,
6. Le point de vue des élus locaux (cantonaux et communaux),
7. Les stratégies de l'Education Nationale en matière de pédagogie (classement REP), d'affectation des personnels et d'ouverture de divisions (classes),
8. Les produits des réunions de concertation avec les familles,
9. La mixité sociale au sein des établissements, depuis 2017,
10. L'interaction de ces différents éléments dans la détermination des scénarii

Nous notons, au vu de cette grille, une absence de coordination avec les services de la Région Occitanie pourtant en charge des lycées et depuis peu de l'information sur l'orientation. De même, elle ne considère pas le taux de respect de la sectorisation par les familles, dans la phase d'enquête préalable à un changement de sectorisation. En revanche, ce taux de respect est suivi de très près par le service, dans la phase d'évaluation des programmes, en tant que principal indicateur du niveau d'adhésion des familles à la politique menée.

Enfin, depuis peu, le service a modifié ses pratiques de calcul en matière de mixité en adoptant le nouvel indicateur mobilisé par l'Education Nationale, à savoir l'indicateur de position sociale (IPS) qui vient se substituer aux traditionnelles professions et catégories sociales (PCS).

Nous notons durant les phases de concertation que le caractère impersonnel de la représentation statistique des situations, alors même que les parents d'élèves dans leur résistance éventuelle au dispositif font valoir des situations très personnelles, crée des tensions difficiles à dépasser. Ces façons de représenter la situation sont situées à deux niveaux différents de représentations, tous deux légitimes et qui parviennent difficilement à dialoguer.

A l'heure actuelle, le « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais » représente un investissement de 56 millions d'euros et il comprend la construction de deux nouveaux collèges dans des zones résidentielles mixtes, la rénovation de bâtiments et

l'ensemble des moyens d'accompagnement dédiés à cette politique. Afin de le présenter plus en détail nous reprenons ici les points de la délibération du 24 janvier 2017 votée à la majorité à main levée (50 pour, 3 contre, 1 abstention) dans l'enceinte de l'assemblée départementale. Cette délibération, votée après une phase de concertation avec l'ensemble des partenaires et la tenue de 24 réunions publiques, prévoit la fermeture des deux collèges ségrégués du quartier du Mirail. La fin programmée de ces deux établissements répond, pour partie, aux indicateurs présentés dans la circulaire n° 2009-074 du 5-5-2009 MEN - DGESCO B3-2, se rapportant à la « fermeture des collèges dégradés » :

1. L'absence de mixité sociale
2. La persistance de la faiblesse des résultats scolaires
3. La désaffection des familles et des enseignants

Nous y ajouterons un critère propre aux partenaires : l'impossibilité de rendre les établissements plus mixtes par une modification de la sectorisation en raison de leur implantation dans des zones résidentielles non mixtes.

Les autres établissements fortement ségrégués de la métropole toulousaine sont essentiellement des établissements privés qui accueillent en moyenne 92% de publics issus des catégories intermédiaires et favorisés en 2016, mais aussi 12 collèges publics qui accueillent moins de 25% de publics défavorisés. En revanche le taux de réussite au DNB y est généralement supérieur à la moyenne académique et le taux de mention est également assez élevé. De plus, la notoriété des établissements contribue à favoriser l'ambition scolaire et l'accès à une orientation choisie.

La fermeture des deux établissements ségrégués supposait le transfert des élèves sortant du CM2 vers de nouveaux établissements, la sélection des nouveaux collèges d'affectation a été faite selon trois critères cumulatifs (extraits d'un document de travail interne de 2017) :

- Un critère socio-économique : la composition sociale à dominante très favorisée des élèves
- Un critère de capacité : le nombre de places disponibles hors dérogations entrantes
- Un critère géographique : le temps de transport entre le quartier défavorisé et le collège favorisé ne doit pas excéder le temps de transport scolaire départemental qui s'élève en moyenne à 30 minutes par trajet

Ultérieurement une attention particulière a été portée au collège Vauquelin (près de 50% d'élèves défavorisés) situé dans le même périmètre que les deux nouveaux collèges construits

à l'intersection du quartier du Mirail et des quartiers résidentiels de Lardenne et de Saint Simon. Changer les équilibres des établissements exige ici de penser la sectorisation dans des périmètres suffisamment larges pour contourner les problèmes de ségrégation résidentielle et ne pas fragiliser les établissements qui se situent à la limite des indicateurs retenus.

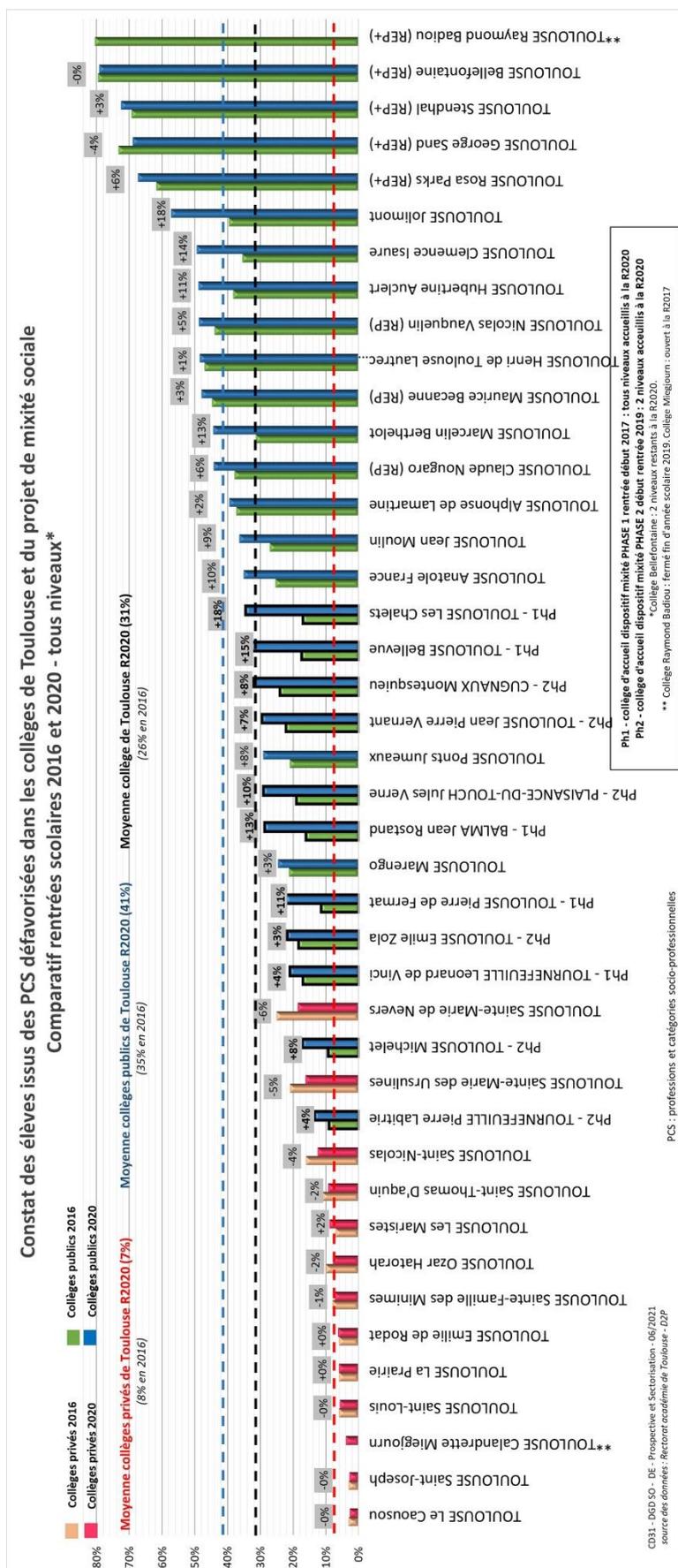
Par ailleurs, l'assemblée départementale a décidé, lors de la séance du 24 janvier 2018, de la mise en place d'un système de barème indexant l'importance des dotations aux établissements non seulement en fonction du nombre d'élèves mais aussi en fonction du degré de mixité sociale des publics accueillis.

Profil social des collèges	< 5% PCS déf.	5 à 24% PCS déf.	25 à 35% PCS déf.	>35% PCS déf.
Montant des dotations	22 euros	54 euros	60 euros	70 euros

A l'heure actuelle, on estime qu'environ 40% des familles domiciliées sur la métropole toulousaine relèvent de la catégorie sociale et professionnelle définie comme défavorisée par le Conseil Départemental. On peut donc estimer que l'ensemble des partenaires ont fixé comme norme de mixité l'accueil par les établissements de 25 à 40% d'élèves défavorisés, le périmètre de leur secteur de recrutement pouvant être modifié relativement à l'absence de mixité résidentielle. Nous prenons cette intervalle comme indicateur puisqu'il est celui à partir duquel la dotation aux établissements, initialement fixée à 54 euros pour l'ensemble des collèges, est majorée. Le tableau ci-dessous donne à voir les changements réalisés et l'ampleur des changements encore à réaliser en 2020.

Profil social des collèges	Nombre de collèges (Détail figure 1 <i>infra</i>)
< 5% PCS déf.	3 collèges privés
5 à 24% PCS déf.	5 collèges publics et 10 collèges privés
25 à 40% PCS déf	11 collèges publics
>40% PCS déf.	12 collèges publics dont 4 classés en REP et 4 en REP+

Figure 1 histogramme comparatif de la mixité sociale dans les collèges-rentree 2016 et 2020



1.3 Mesures compensatoires pour l'accompagnement des élèves et de leur famille

Le choix d'inscrire la mixité comme indicateur déterminant pour l'élaboration des hypothèses de sectorisation est donc l'autre particularité de ce dispositif qui ne concerne pas exclusivement un ou deux collèges particulièrement ségrégués, mais s'inscrit bien dans un rééquilibrage à l'échelle de la métropole et à terme du département. Ce rééquilibrage que nous qualifions de « social » est pensé dans le cadre du dialogue citoyen et vise à ajuster les périmètres en considérant aussi le point de vue des familles.

A travers ces mesures, le CD31 en accord avec ses partenaires a donc décidé de privilégier la mixité sur la proximité, cette dernière étant l'un des indicateurs habituellement déterminant en matière de sectorisation. L'un des effets directs de ce changement de paradigme fut la nécessité de penser la question de la mobilité des élèves et de leur famille et d'organiser des moyens favorisant cette dernière.

Le CD31 ayant eu en charge, par délégation de la région Occitanie jusqu'en 2021, l'organisation des transports scolaires (habituellement réservés au milieu rural), il déploya ces moyens sur la Métropole toulousaine comme inscrit à l'article 18 de la délibération du 24 janvier 2017.

Trois autres mesures furent adjointes ultérieurement à la création de bus dédiés :

- Une carte Tisséo (régie des transports de Toulouse métropole) permettant aux élèves de prendre les transports en commun gratuitement en lieu et place des bus dédiés. Ce choix a pour but de contrebalancer les effets négatifs des bus dédiés qui font le trajet sans faire d'arrêts mais dont les horaires sont fixes.
- La présence d'accompagnateur/trices à bord des bus dédiés afin de garantir un climat apaisé durant le trajet

Ces aménagements ont également été complétés par l'adjonction de multiples autres mesures d'accompagnement visant à offrir des moyens supplémentaires aux nouveaux collègues d'affectation des élèves issus du secteur REP+ du Mirail et à leur famille. L'autre point important, concernant ces mesures compensatoires, c'est qu'elles bénéficient à la totalité des élèves, à l'exception bien évidemment des aménagements facilitant la mobilité qui sont réservés aux élèves des secteurs éloignés.

Nous ne détaillons pas ici les nombreuses mesures compensatoires mises en place par l'Education Nationale, elles sont présentées dans la partie 2.1 et en annexe dans le référentiel d'évaluation partagé.

Les associations de quartier et nationales chargées entre autres des contrats d'accompagnement à la scolarité (CLAS), ont été également invitées par la suite à contribuer au dispositif tout autant pour leurs connaissances des familles et des problématiques locales que pour l'accompagnement des élèves.

L'autre aspect, qu'il paraît ici utile de souligner, c'est donc le réseau de partenaires institutionnels et associatifs qui s'est mobilisé dans l'opérationnalisation des différentes mesures imaginées au sortir de la phase de concertation.

Ces partenariats se sont formalisés dans la constitution de deux comités de suivi.

Le comité de suivi émanation du CDEN (Conseil Départemental de l'Education Nationale) rassemble les partenaires qui, entre autres, ont été mobilisés durant des réunions de travail bilatérales afin de déterminer les grandes lignes du dispositif.

Le second comité de suivi dit des mesures éducatives, inclut les partenaires associatifs en plus d'une partie des partenaires présents dans le comité émanation du CDEN.

Les différents articles de la délibération du 24 janvier 2017 consacrés à la question des partenariats incluent également la concrétisation des choix opérationnels effectués par la signature d'une convention entre les principaux partenaires. **Cette convention devait garantir la stabilité du dispositif et l'engagement pérenne des différents acteurs du point de vue des objectifs et des moyens alloués au « Plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais ».**

A ce stade de notre évaluation le 1^{er} février 2022, la convention n'a pas encore été signée, ce qui est une problématique régulièrement soulevée par les différents partenaires et particulièrement les partenaires syndicaux de l'Education Nationale qui attendent des garanties quant au maintien des aménagements réalisés par l'Education nationale.

1.4 Projet de « s » territoire « s » et continuité des parcours scolaires

L'un des groupes de travail, créé à l'occasion de cette enquête évaluative, était consacré aux effets du dispositif sur les pratiques professionnelles. Un groupe de travail inter-catégoriel Education Nationale a été réuni par ailleurs pour travailler plus spécifiquement sur les problématiques liées à la prise en charge des élèves dans les collèges.

Ce groupe rassemblaient des responsables et des agents du Département, de la Ville et de la Métropole, ainsi que des cadres et des salariés d'associations et de centres sociaux. Ces 16 participants ne représentent pas l'intégralité des parties prenantes. Cependant, suite aux 30 entretiens menés durant la phase exploratoire de cette recherche, nous avons repéré ces acteurs institutionnels et associatifs comme déterminant pour le bon fonctionnement du dispositif.

L'ensemble de leurs témoignages permet d'évaluer l'ampleur des changements supportés par les différents intervenants en soutien à cette initiative. Ce dernier relève d'une forme d'expérimentation sociale, il s'inscrit donc dans le champ de l'innovation et comme tel il engage des transformations dans les processus qui organisent habituellement les activités des acteurs. Nous ne reprendrons pas ici l'intégralité des dispositions déjà présentées plus haut mais nous présenterons plutôt quelques exemples des obstacles rencontrés et stratégies d'adaptation développées.

Innovations organisationnelles

- Accord de coopération Conseil Départemental et Métropole (groupe politique et technique)
- Présence de la direction générale déléguée Education et Patrimoine du Conseil Départemental durant les réunions du projet contrat de ville pour l'échange d'informations
- Insertion de la question de la mixité sociale au Contrat de ville permettant le co-financement de l'un des nouveaux collèges par dérogation aux règlement de l'ANRU
- Coordination des différents clubs de prévention à travers la Métropole afin de favoriser le suivi socio-éducatif des jeunes qui sont plus mobiles.
- Réussite Educative : travail plus décloisonné entre les éducateurs qui sont sur les cellules de veille des collèges et l'équipe du secteur 6 (grand Mirail) et passage de relais sur les situations
- Centre Social Reynerie - réunions toutes les 6 semaines en collaboration avec l'Education Nationale d'un groupe de travail CLAS afin d'échanger sur les pratiques professionnelles, les enjeux de territoire et la coordination
- Associations : Conventionnement avec certains collèges pour assister aux réunions des équipes éducatives et accueillir les collégiens temporairement exclus
- Création de groupes CLAS supplémentaires (exemple : 80 demandes pour 24 places) en raison de la très forte augmentation des demandes de la part des familles (octroi de subventions supplémentaires par le CD31 sur certains)
- Intégration du réseau des Cités Educatives

Obstacles organisationnels

- Conseil Départemental : difficultés à se projeter au-delà de 5 ans en raison du fort renouvellement urbain et besoin d'être associé au plus près des décisions avec les responsables de l'ANRU

- Chevauchement des dispositifs qui se complètent ou se concurrencent (exemple des Cités Educatives)
- Besoin de coordonner l'action de la prévention spécialisée, des CLAS et de la Réussite Educative pour l'accompagnement des parcours éducatifs
- Absence de concertation avec la Région pour organiser la continuité collège / lycée
- Méconnaissances des nouveaux collèges d'affectation des dispositifs de soutien à la scolarité et à la parentalité présents sur le quartier et échanges d'information sur le sujet
- Difficultés pour les associations de rencontrer certains principaux pour coordonner les actions

Modifications des périmètres d'intervention

- Sortie du modèle d'intervention de territoire type QPV (quartier politique de la ville)
- Ouverture d'un centre social associatif sur Saint Simon / école Tibaous en perspective de l'ouverture du nouveau collège mixte
- Impossibilité pour les collégiens scolarisés hors secteur REP+ d'accéder à certaines prestations pour trouver des stages de troisième, ce service dépendant de l'établissement de scolarisation et non de la domiciliation
- Club de prévention (71 éducateurs intervenant sur la métropole) – bouleversement des territoires de vie et d'usage des jeunes et effets sur les périmètres d'intervention des éducateurs – réorganisation des services à l'échelle de la métropole
- Déplacements de certains principaux des nouveaux collèges d'affectation sur le secteur REP+ (1 à 2 fois/an) pour informer les familles
- Réussite Educative (RE) : redéploiement de l'ensemble des services et redécoupage des secteurs d'intervention afin de répondre au défi des nouvelles mobilités des élèves

La fracture numérique et le suivi de la scolarité

Ce dernier point est essentiel à considérer dans le cadre d'une telle initiative. Afin que les parents (secteur REP+) puissent pleinement s'engager dans leur rôle de co-éducateurs, ils ont besoin de pouvoir maîtriser l'ensemble des outils numériques (ENT, PRO NOTE, portail Scolarité Services) qui déterminent le suivi éducatif des élèves. L'éloignement des établissements suspend les relations de proximité qui existaient par le passé et qui facilitaient le suivi.

Enfin, si la question de la mixité sociale entre les élèves focalise l'attention des acteurs, la question de la mixité sociale entre les parents d'élèves et dans leur représentation au sein des

nouveaux collègues d'affectation est également un aspect qu'il paraît nécessaire de travailler. Les participants à l'évaluation ont souligné les points suivants :

- Associations de quartiers et centres sociaux : ouverture d'espace d'accueil administratif aux familles pour les accompagner dans le suivi des dossiers et accompagnements numériques des familles dans l'utilisation de Parcours Sup et temps de découverte de l'ENT
- La limitation des GIGA dans les abonnements familiaux limite également l'accès à ces environnements numériques

Au regard de la façon dont ce dispositif a de multiples effets sur la mobilité non seulement des élèves et des familles mais aussi de bon nombre d'acteurs qui les accompagnent, ainsi que des effets sur de nombreux périmètres d'intervention, il semblerait judicieux de développer ce type de programme à partir d'une stratégie de projet de territoire plutôt qu'à partir de la seule stratégie de sectorisation.

Concrètement, à ce jour, la plupart des projets de modifications de sectorisation ont des effets limités sur ces questions de mobilité et de périmètres, cependant dans le cadre d'un programme comme « le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais », ces effets sont d'une toute autre ampleur. L'un des participants signalait qu'ils sont de la même ampleur que celle observable dans les grands projets de rénovation urbaine où des bâtiments sont détruits et des populations relogés dans de tout autre quartier. **Penser ce type de programme comme des projets de territoire en construisant dès le départ une forme de pilotage partagé avec l'ensemble des partenaires concernés permettrait probablement d'améliorer la dynamique générale du dispositif.** Cette approche par le territoire, et nous devrions dire ici les territoires, permettrait également de penser les parcours scolaires des élèves dans une continuité depuis l'école jusqu'au lycée.

En conclusion, les principes opératoires à l'œuvre dans l'ensemble de ces dispositions sont au nombre de 4 :

- **La promotion de la mixité sociale**
- **L'adaptabilité des services**
- **La transversalité des actions**
- **La codécision y compris par l'association des publics**

Les freins à l'efficacité de ces principes tels qu'ils apparaissent à ce stade de nos travaux sont les suivants :

- **De fortes dissymétries entre les acteurs** ne permettant pas leur participation effective à de nombreuses décisions qui les concernent (poids décisionnels de l'Education Nationale et du CD31 dans l'animation des deux comités de suivi, association tardive des acteurs associatifs à la phase d'enquête, ...)
- **La transformation des périmètres ou des modalités d'intervention** de l'ensemble des partenaires sans temps de travail conjoints toujours suffisants pour permettre l'harmonisation des pratiques
- **Une fragilité organisationnelle** liée à l'absence de conventionnement garantissant la pérennité des dispositions prises

2. Eléments d'éclairage et points de vigilance concernant les publics (élèves et parents d'élèves)

2.1 Bien-être des élèves et réussite scolaire : le défi d'une école pour toutes et tous

En collaboration avec la DSDEN et le rectorat, un groupe de travail rassemblant des acteurs de l'Education Nationale a été créé afin d'éclairer les effets du dispositif sur les pratiques des personnels des collèges. Le rôle joué par ces acteurs dans le dispositif justifiait la mise en place d'un recueil spécifique de leurs témoignages.

Pour effectuer l'analyse du verbatim du groupe de travail inter-catégoriel qui a réuni 16 participants en deux ½ groupes nous avons décidé de mobiliser la méthode IPA (*interpretative phenomenological analysis*) développée par Smith (2012). Elle permet de rendre compte des dilemmes organisationnels et des enjeux liés aux changements en cours tels que les vivent les participants présents. L'analyse de la discussion à travers son développement dynamique (la façon pour les participants de construire les sujets, de se répondre, de revenir sur un sujet) permet de faire émerger les thèmes qui mobilisent la parole. Par la suite, ces derniers sont organisés en thèmes super-ordonnés reliés à des groupes (clusters) thématiques contenant plusieurs éléments clés de la discussion.

Sur un plan dynamique, les échanges ont permis de voir émerger parmi les participants des consensus et des dilemmes présentés ci-dessous.

Les sujets qui font consensus

Ces sujets relèvent de deux types de problématiques. La première concerne essentiellement les gestes professionnels, étant donné la nature du groupe une telle focalisation est compréhensible,

et le sentiment d'insatisfaction d'un certain nombre de participants quant à la qualité de leurs pratiques. L'analyse de ce sentiment dans la perspective des sujets qui feront ensuite dissensus montre, de notre point de vue, une situation d'incertitudes quant à la meilleure façon de s'adapter aux nouveaux publics que constituent les élèves issus des secteurs REP+.

La seconde problématique relève justement de la perception des publics et on note une focalisation sur les publics issus de ces secteurs. Il est intéressant de noter que ces derniers sont toujours évoqués indépendamment du groupe élèves déjà présent dans le nouveau collège. Autrement dit, ce ne sont pas les interactions entre des élèves issus de différents secteurs qui sont questionnées mais une catégorie d'élèves spécifiques. Les élèves issus de REP+, dès lors qu'ils sont catégorisés sous cette étiquette, sont considérés, par une partie des participants, comme un groupe homogène quand bien même les individus qui le composent sont distincts dans leur rapport à l'école. Dans ce qui suit, ils sont le sujet essentiel des dilemmes qui traversent les groupes. Ces dilemmes sont surtout portés par les participants issus du premier degré secteur REP+ et qui témoignent d'une réalité plus complexe.

Les dilemmes au sein des groupes

Nous notons trois questions qui focalisent les débats contradictoires

1. La perception des élèves issus de REP+ et de leur famille

A quoi être attentif ? quel diagnostic poser, avec quels outils, avec quelle grille d'analyse ?

2. La prise en charge des élèves en difficultés : soin ou pédagogie ?

Quelle place accordée aux élèves en difficulté et avec quels objectifs ?

3. La place du MMS : « co-intervention et/ou co-enseignement » ?

S'il y a accord sur le fait que la place du MMS est à géométrie variable d'un établissement à l'autre, il n'y a en revanche pas accord sur la façon de remédier à ce qui constitue parfois un empêchement au bon suivi des élèves en difficulté.

4. La socialisation des élèves du secteur REP+ dans les collèges de secteurs hors REP

Les faits relatés et considérés comme signifiants sont contradictoires. Ils traduisent tour à tour une participation à la vie du collège des élèves issus des secteurs REP+ qui ne se distingue en rien de celle des autres élèves, ou au contraire des différences d'attitude sont soulignées.

Nous présentons maintenant les thèmes super-ordonnés qui ont structurés les discussions, depuis le niveau le plus macro, les changements au sein du système éducatif, jusqu'au niveau micro, les changements dans la prise en charge des élèves.

Thème super-ordonnés 1 :

L'évolution du système scolaire vers un changement de paradigme

La mixité sociale, l'école inclusive et la coéducation modifient la temporalité et les formes du travail d'enseignement et d'accompagnement.

Problématiques émergentes

- La reconnaissance des besoins éducatifs particuliers modifie l'ensemble des pratiques : éducation, pédagogie, évaluation, collaboration
- La méconnaissance des publics issus de REP+ peut être un handicap
- Les outils de la coéducation (hormis l'ENT et PRO NOTE qui ne sont pas accessibles à toutes les familles) doivent être développés

Thème super-ordonnés 2 :

Les marges de manœuvre possibles et valorisées par l'institution

Problématiques émergentes

- La mutualisation des expériences et leur valorisation par la stabilisation de modèles d'actions
- La liaison école/collège considérée comme une passerelle indispensable
- Le rôle des acteurs transversaux (MMS, professeurs référents) comme passeurs de pratiques entre premier et second degré et relais d'informations

Thème super-ordonnés 3 :

Les écarts de performance au sein du groupe élèves et les effets sur les élèves et les pratiques professionnelles

Problématiques émergentes

- L'efficacité de « devoirs faits » et de la différenciation pédagogique dans le traitement des écarts de niveau
- Le rattrapage possible des écarts de performance dès le premier degré
- Le maintien des élèves en grandes difficultés (socialisation et apprentissage) dans le dispositif de mixité
- L'accompagnement des élèves vers le lycée (l'ambition scolaire)

Thème super-ordonnés 4 :

Différenciation des élèves : quelle catégorisation appliquée et pourquoi ?

Problématiques émergentes :

- La prise en compte du bien-être des élèves dans la mise en œuvre des dispositifs éducatifs et pédagogiques
- La pertinence des moyens développés pour la prise en charge des élèves en difficultés sans diagnostic précis de l'ampleur de la problématique pour les établissements hors secteur REP+
- Le développement des moyens pédagogiques appropriés aux besoins des élèves sans posture discriminante
- La pédagogie différenciée et l'amplitude de l'écart entre élèves en difficultés et élèves en réussite
- La reconnaissance de l'hétérogénéité du groupe d'élèves issu du secteur REP+
- La constitution des classes de sixième avec la collaboration du Maître Mixité Sociale
- La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé correspond rarement aux préconisations institutionnelles
- Les devoirs faits et le suivi spécifique des élèves issus du secteur REP+, y compris parfois par l'obligation de présence et l'augmentation du temps consacré à la scolarité (transport compris)
- Les besoins éducatifs particuliers et la reconnaissance des cas limites
- La problématique de mixité sociale et de mixité scolaire confondue en une problématique unique

Ce dernier thème regroupe finalement une question sous-jacente à l'ensemble des discussions, autrement dit, il traduit de notre point de vue la centralité de la question de l'identification des besoins des élèves. La catégorisation des élèves est une pratique commune qui aide à organiser les activités. C'est un moyen de contrôle facilitant l'élaboration d'un jugement. Toutefois dans cette situation nouvelle où les élèves issus des secteurs REP+ sont dorénavant mêlés à un ensemble d'élèves diversifiés, cette catégorie perd de sa précision et de son sens en matière de mobilisation de moyens.

De nombreux élèves échappent à cette catégorie et n'ont aucun motif d'y être associés, d'autres entrent plus probablement dans la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers et d'autres encore sont des « cas limites » pour lesquels manquent une forme d'identification et de prise en charge. **D'une façon générale, les prémisses qui faisaient de l'éducation**

prioritaire un concept efficient dans le contexte des établissements fortement ségrégués semblent moins valides et perdent de leur consistance dans un autre contexte.

2.2 Respect de la sectorisation

Les analyses qui suivent s'appuient sur la base de données traitées au sein de la Direction de l'Éducation du CD31. Nous voulions regarder plus en détail les choix des familles, préalablement à la mise en place du « plan d'amélioration de la mixité sociale ». Autrement dit, le respect de la sectorisation pour les enfants devant rejoindre le collège Badiou (phase 1 du plan) en 2017 et en 2019 pour les enfants devant rejoindre le collège Bellefontaine (phase 2 du plan). Puis nous analysons, leur respect de la sectorisation après la mise en place du plan.

Nous avons décidé de parler ici de collèges d'affectation en les différenciant des collèges que nous dirons choisis et vers lesquels les familles demandent l'affectation de leur enfant. Nous formulons l'hypothèse que ces collèges sont choisis car introduire une demande de dérogation est une démarche complexe, pour beaucoup de familles, d'autant plus quand elle est un moyen pour contourner la carte scolaire. N'ayant pas accès aux données en matière de dérogations, nous ne pouvons vérifier le degré de validité des demandes introduites mais le contournement de la sectorisation concerne la quasi-moitié des familles de Toulouse (55% de taux de respect sur les collèges de Toulouse à la rentrée 2020), on peut donc légitimement s'interroger sur le fait que ces dérogations entrent toutes dans le cadre légal (handicap, fratrie ...) arrêté par la loi. L'étude de ces stratégies familiales nous paraît un point essentiel lors de la phase d'enquête devant permettre de déterminer les périmètres à l'intérieur desquels seront définis les secteurs de recrutement des collèges publics. Elles peuvent être une source d'informations utiles lors des nécessaires discussions à mener avec les familles dans le cadre de la concertation.

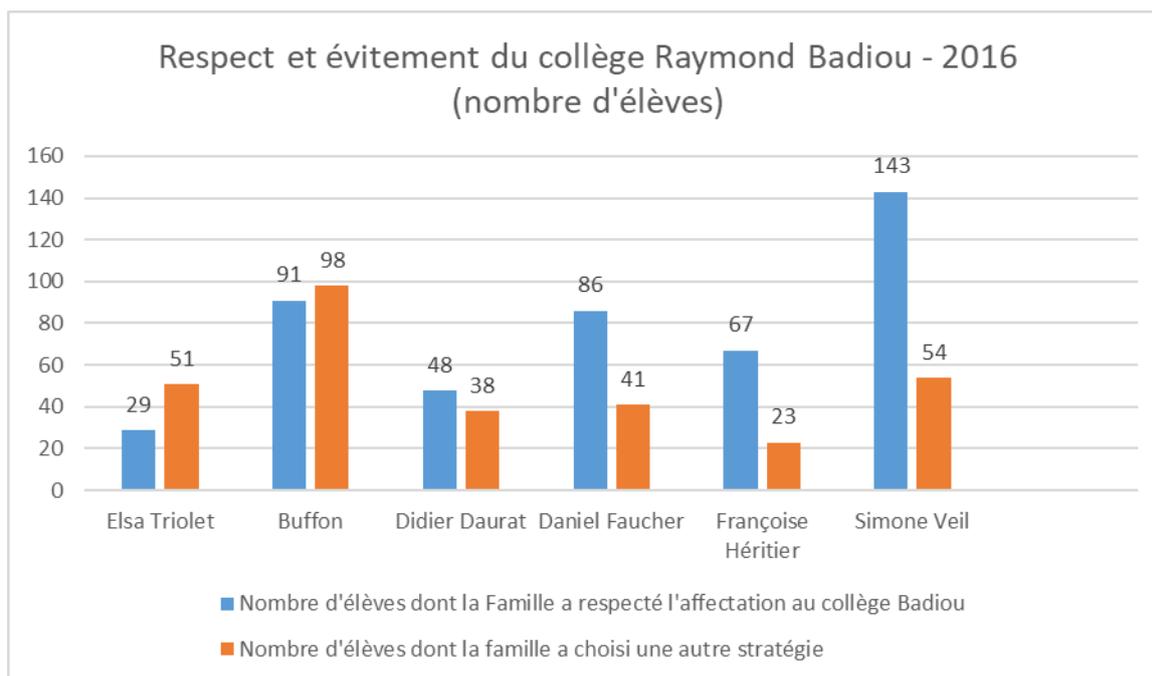
Ces résultats montrent une mobilité des familles nettement plus forte dans certains établissements scolaires du premier degré que dans d'autres. Nous en concluons que ces variations ne relèvent pas seulement d'une distribution aléatoire relative à des motifs légitimes de dérogations mais bien pour partie d'un schéma organisé d'évitement du collège de quartier. Autrement dit sur certains groupes scolaires une majorité ou près de la moitié des familles font le choix d'éviter le collège d'affectation.

Collège Badiou : un dispositif ayant fait polémique

En 2016, 411 élèves (tous niveaux confondus), sur les 639 destinés à effectuer leur scolarité au collège Badiou, rejoignirent ce collège, soit un taux de respect de 64% clairement supérieur à la moyenne toulousaine.

L'histogramme qui suit montre le nombre d'élèves dont les familles ont fait le choix de respecter ou d'éviter l'affectation au collège Raymond Badiou (tous niveaux confondus) un an avant la mise en place du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges ».

Figure 2 respect et évitement du collège Badiou 2016



Nous ne reprendrons pas ici l'intégralité de l'analyse qui porte sur l'ensemble des secteurs d'école de Reynerie et Bellefontaine. On note toutefois de forts contrastes dans les stratégies familiales relativement à leur secteur d'écoles.

Par ailleurs, quand on observe dans le détail les collèges de destinations des élèves qui évitaient le collège Badiou on note là aussi des stratégies très diverses. Certaines familles choisissent des collèges pour leur proximité et/ou leur classement en réseau REP et d'autres pour leur notoriété ou simplement de meilleures performances scolaires.

Un dispositif attendu par les familles du quartier de Bellefontaine

Le quartier de Bellefontaine tout comme le quartier de la Reynerie fait l'objet d'un grand plan de rénovation urbaine. Au moment de la présentation du dispositif de mixité sociale en réunion publique, les acteurs présents, rencontrés dans le cadre de cette recherche, témoignent que l'accueil de la proposition par les publics fut plutôt favorable. Concernant les écoles situées sur

le quartier de Bellefontaine le taux de respect de la sectorisation au collège Bellefontaine, antérieurement à la mise en place du plan, se présente comme suit :

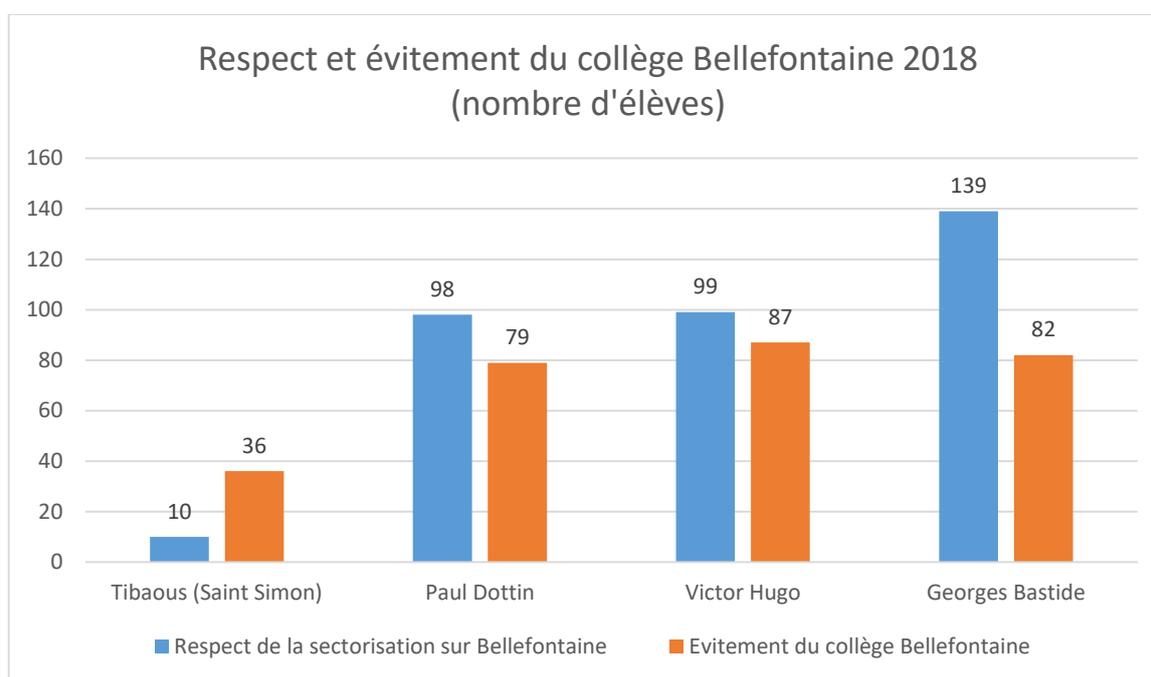
Georges Bastide 63%

Paul Dottin 55%

Victor Hugo 53%

Concernant l'école Tibaous, elle est située dans le quartier résidentiel de Saint Simon. Une partie de ses élèves est affectée au collège de Bellefontaine ; l'évitement y est majoritaire et le taux de respect est de 22%.

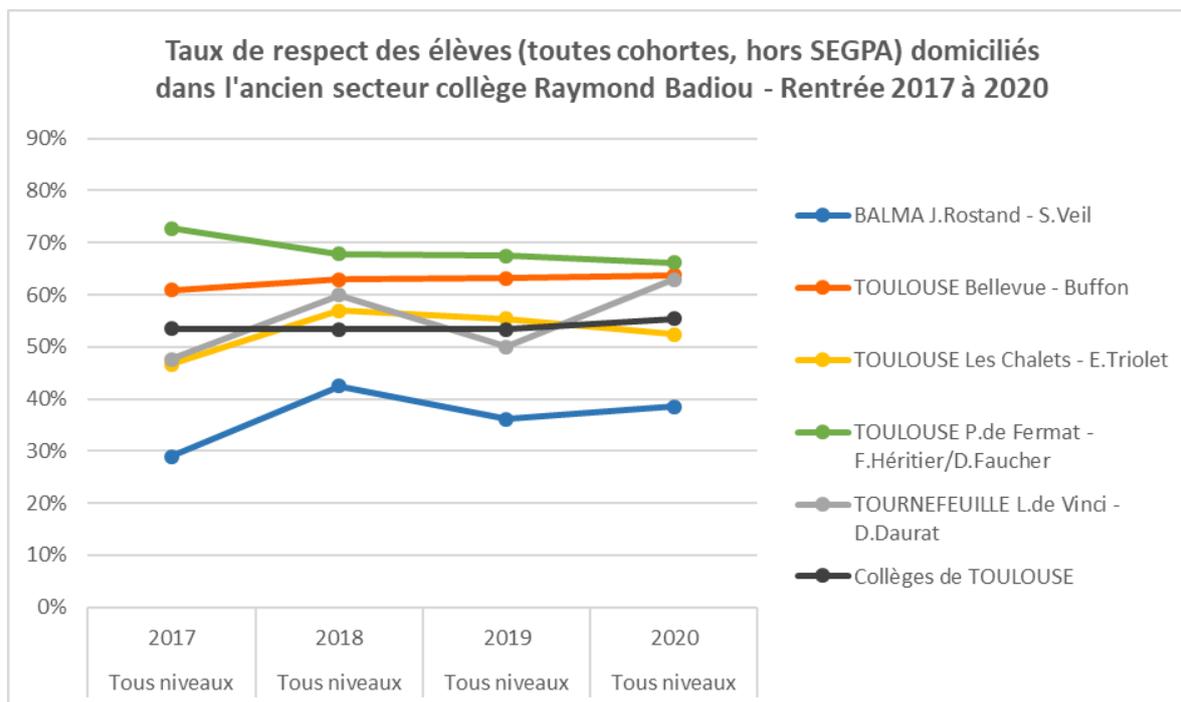
Figure 2 Respect et évitement du collège Bellefontaine 2018



Il ressort de ces analyses que loin de constituer un groupe homogène, les familles vivant sur le quartier du grand Mirail, bien que majoritairement catégorisées comme PCS défavorisées, ne constituent pas un groupe social homogène que nous pourrions définir par des stratégies éducatives identiques. L'hétérogénéité des familles nous semble un point essentiel à souligner car elle se confirme lors des 43 entretiens menés sur le Mirail au sortir du premier confinement de mars 2020, que nous ne présenterons pas dans le cadre de cette synthèse, mais qui montrent la diversité des habitants.

Pour compléter cette partie, nous présentons en suivant des graphiques, produits en collaboration avec les agents du service sectorisation et prospective du CD31, qui donnent une vue plus générale du respect de la sectorisation à l'échelle de l'ensemble des établissements de la phase 1 et qui permettent de voir l'évolution du dispositif sur 4 années.

Figure 2 Taux de respect des élèves Badiou



Si nous nous intéressons tout d'abord aux élèves domiciliés sur l'ancien secteur de Badiou on note qu'au regard du respect moyen de la sectorisation par les familles de Toulouse trois établissements sur 5 se situent au-dessus de cette moyenne en 2020, en l'occurrence :

1. Pierre de Fermat
2. Bellevue et Léonard de Vinci à égalité, encore que pour ce dernier la dynamique en dents de scie mériterait un travail d'enquête pour comprendre ce qui pourrait l'expliquer.

Concernant Fermat nous notons une tendance à la baisse et qui nous amène également à nous interroger. En effet l'autre biais possible à nos analyses et que nous n'avons pas inclus jusque-là, c'est le devenir des élèves qui n'ont pu se maintenir dans les établissements pour des motifs de réorientation en SEGPA à proximité du domicile ou d'exclusion définitive.

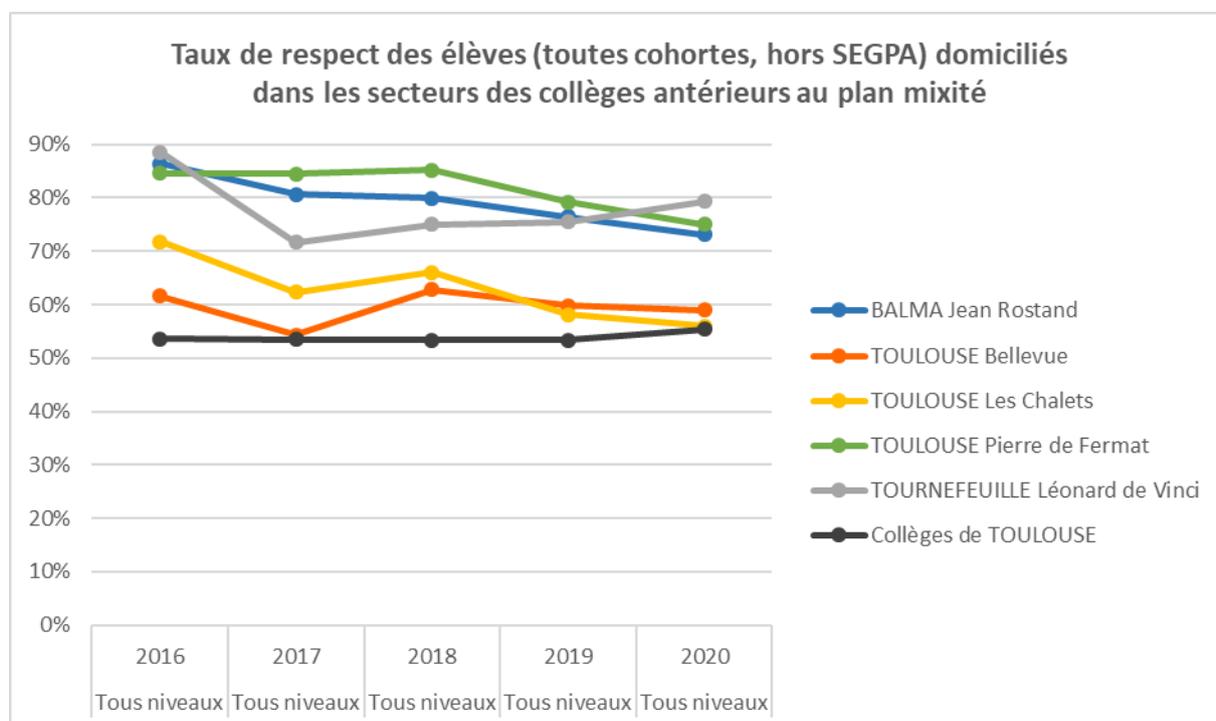
Quant au collège Rostand de Balma, si le respect de la sectorisation s'est légèrement amélioré avec l'arrivée d'une nouvelle cohorte d'élèves, on note cependant qu'il reste faible en raison de son éloignement et de la résistance des familles du secteur d'école Veil à cette affectation. Dans tous les cas au regard des pratiques de l'ensemble des familles toulousaines, les familles résidant sur le Mirail sont globalement plus respectueuses de la sectorisation.

Enfin, la DSDEN avait autorisé les familles venant des secteurs d'école du Mirail qui ne voulaient pas rejoindre leur nouveau collège d'affectation de demander une dérogation pour

rejoindre l'un des autres collèges inscrits dans le dispositif. Cette disposition qui introduisait une possibilité de choix, dérogoire aux usages habituels en matière d'affectation des élèves, permet aujourd'hui de considérer que les familles du Mirail respectent la sectorisation prévue par le dispositif à hauteur de 75% pour Badiou et de 78% pour Bellefontaine.

Le graphique suivant a été réalisé alors que nous nous interrogeons sur les stratégies des familles habituellement sectorisées sur ces différents collèges et ne résidant donc pas au Mirail. Alors qu'au gré des rencontres et des discussions autour de ce dispositif, nous avons entendu plusieurs remarques sur la baisse éventuelle de l'attractivité des établissements mobilisés dans le plan d'amélioration de la mixité, nous avons voulu vérifier cette hypothèse.

Figure 3 Taux de respect des élèves domiciliés sur les secteurs antérieurs au plan mixité



Comme on peut le constater, les familles habituellement affectées à ces collèges n'ont guère varié dans leurs habitudes en matière de respect de la sectorisation, ce dernier étant visible à partir de 2016, donc un an avant la mise en œuvre du dispositif.

Seul collège à connaître une baisse significative du respect de la sectorisation entre 2016 et 2017, le collège Léonard de Vinci accuse un recul de 20 points, les familles domiciliées sur son secteur historique passant d'un taux de respect de 90 à 70%. Les années suivantes un phénomène de rattrapage se met en place et en 2020 le respect de la sectorisation est de 80%.

Le collège Balma entre 2016 et 2020, accuse pour sa part une baisse progressive d'environ 10 points.

Globalement à l'exception très légère du collège des Chalets, dont les familles déplorent le sureffectif des élèves, ces établissements réputés et appréciés continuent de se situer bien au-dessus de la moyenne toulousaine en matière de respect de la sectorisation.

La dynamique de Bellevue qui accueille l'une des cohortes les plus importantes et 30% d'élèves issus de PCS défavorisés se maintient bien. Le collège Pierre de Fermat connaît un infléchissement de sa dynamique alors qu'avec le collège Léonard de Vinci de Tournefeuille et Rostand de Balma, il était l'un de ceux qui obtenait la plus forte adhésion des familles. Il est difficile à ce stade de tirer des conclusions définitives mais il serait intéressant de voir dans la durée l'évolution de ces courbes.

2.3 La socialisation des élèves

Le partenaire essentiel que constitue l'Education Nationale ayant une expertise propre dans le suivi individuel des élèves et l'évaluation des apprentissages scolaires, nous avons décidé conjointement que notre démarche d'enquête se pencherait plus spécifiquement sur la façon dont les élèves interagissent au sein des collèges durant les récréations, les pauses méridiennes et les animations organisées par les volontaires de l'AFEV dans le cadre des mesures d'accompagnement financées par le CD31.

En mettant en place une démarche de recherche inductive nous voulions d'une part reconnaître, indépendamment des stéréotypes présents, la nature des interactions entre les élèves, et, d'autre part, comment les élèves eux-mêmes qualifient ces interactions.

Picard et Marc (2015, p.85) résumant les nombreuses recherches portant sur ce qu'est un groupe, le définissent comme suit : « Un groupe n'est pas la somme des individualités qui le composent mais constitue une entité spécifique qui obéit à des mécanismes particuliers et où les relations interpersonnelles sont surdéterminées par le contexte ». A cet égard, toutes les formes de catégorisation mobilisées par les adultes pour accomplir leur mission auprès d'eux auront des effets sur eux. Dans le cadre de notre enquête, il s'agissait donc de démêler les fils des appartenances groupales déterminées essentiellement par les adultes de celles déterminées en coopération avec les élèves, sans compter celle que les élèves créaient depuis leur seul point de vue.

Par ailleurs, nous avons mobilisé pour nos analyses les théories développées par les sociologues Goffman et Becker (1963) autour de « l'étiquetage ». Les groupes que nous constituons se

définissent en interaction les uns avec les autres. Ils se construisent de façon dynamique et selon le contexte dans lequel nous les développons ils ne sont pas forcément significatifs de la qualité des personnes qu'ils regroupent mais plutôt de celle des personnes qui les ont catégorisées. Ce point, nous paraît d'autant plus essentiel qu'au sortir de nos observations, **nous concluons que la question de la mixité sociale est avant tout un problème d'adultes ; les élèves entre eux montrent une capacité à se rencontrer au-delà des catégories que nous mobilisons, généralement dans un souci de contrôle.**

Ces observations se sont clôturées par des entretiens individuels menés auprès des élèves (groupes mixtes fille, garçon et secteur de provenance) qui avaient également consentis à participer, avec l'accord de leur famille, à des groupes de discussions thématiques : « focus group ».

De fin janvier à fin mai 2021 nous avons effectué des observations dans trois collèges que nous dénommons :

- Collège mixité phase 1 : situé dans la métropole toulousaine, il accueille 703 élèves et fait partie des nouveaux collèges d'affectation des élèves initialement destinés à rejoindre le collège Badiou au Mirail. En 2020 sa composition sociale regroupe près de 60 % de PCS favorisées, 20% de PCS intermédiaires et 20% de PCS défavorisées.
- Collège mixité phase 2 : situé dans le centre-ville de Toulouse, il accueille 768 élèves et fait partie des nouveaux collèges d'affectation des élèves initialement destinés à rejoindre le collège Bellefontaine au Mirail. En 2020 sa composition sociale regroupe environ 64% de PCS favorisées, 19% de PCS intermédiaires et 17% de PCS défavorisées.
- Collège mixte groupe de référence : situé à la jonction du centre-ville de Toulouse et d'un quartier populaire, il accueille 542 élèves. En 2020 sa composition sociale regroupe environ 33% de PCS favorisées, 23% de PCS intermédiaires et 44% de PCS défavorisées. Durant la phase exploratoire de cette enquête, ce collège, mixte de longue date, nous avait été signalé comme particulièrement intéressant pour son investissement dans la vie scolaire et le bien-être des élèves. Nous appelons ce collège groupe de référence en raison à la fois de sa forte mixité sociale et du travail mené par les équipes en matière de vie scolaire.

Observations des cours de récréation

A l'observation, les seuls sous-groupes spécifiques visibles sont les sous-groupes filles/garçons, toutes classes sociales confondues. Nous les considérons comme des sous-groupes culturels, au

sens de Becker (1963) car ils engagent des attitudes distinctes, une forme d'exclusivité et un inégal accès à des droits.

Ici le sous-groupe filles est clairement subordonné au groupe garçons qui définit l'espace et les activités auxquelles elles ont accès. Ces interactions limitantes ne sont pas perçues a priori comme telles lorsque le sujet a été abordé avec elles et eux en différentes occasions, en revanche dès la présentation de situations concrètes, les langues se délient et la question redevient pertinente. Seuls les entretiens individuels, loin du regard du groupe, permettent d'avoir une idée de leur perception de la situation et ils tendent à confirmer le caractère subordonné du groupe filles et le sentiment chez les garçons que c'est de la responsabilité exclusive des filles. **Cette situation nous amène à réfléchir indirectement à la mixité sociale, en effet quand la mixité (ici filles / garçons) ne donne lieu à aucun aménagement éducatif visant à accompagner le dépassement des stéréotypes agissant dans la société, elle perd une partie du bénéfice que l'on peut en attendre, à savoir :**

- **des conditions équitables de scolarisation**
- **des chances égales de réalisation de soi**
- **l'interconnaissance des groupes**

Par ailleurs, les trois établissements observés révèlent des situations très hétérogènes. Ces singularités n'ont pas toutes pour origine les spécificités des publics collégiens accueillis. Elles ont aussi pour origine le contexte scolaire construit par les adultes et qui se devine à travers les caractéristiques du comportement individuel et collectif des élèves et à travers les entretiens menés auprès des personnels (AED, principaux ou adjoints, CPE).

D'une question de départ très générale portant sur la mixité sociale dans les collèges et les dynamiques de socialisation des élèves, d'autres questions émergent : l'actualité des stéréotypes de genre dans l'attitude des enfants et l'actualité des stéréotypes de classe dans le point de vue des adultes. Ces deux sous-groupes que constituent les adultes et les enfants au sein de l'espace scolaire, interagissent de façon asymétrique. L'autorité est un cadre construit essentiellement depuis le point de vue des adultes. Il est nécessaire pour garantir un espace organisé et de justice en cas de problèmes, mais il détermine aussi les normes qui vont conduire l'attitude de l'ensemble des personnes présentes, y compris les élèves. Dès lors il est fondamental de permettre aux élèves de réaliser leurs apprentissages dans un environnement inclusif qui légitime leur présence et leur participation à la vie de l'établissement indépendamment des catégories sociales auxquelles les adultes les assignent.

Le collège mixte groupe de référence est le seul établissement où les phénomènes de concurrence dans l'occupation de l'espace semblent absents y compris entre filles et garçons, ce qui est assez remarquable. Il semble que cet établissement, où la mixité sociale et culturelle (30 langues différentes parlées dans le collège) est très forte, parvient à créer une dynamique permettant aux filles d'échapper pour partie à l'assignation de genre dans les cours de récréation.

Concernant le regroupement par groupes affinitaires, il est souvent déterminé en sixième et encore en cinquième par l'école de provenance des élèves, toutefois l'ensemble des élèves tendent à témoigner, en entretiens individuels qu'ils construisent de nouvelles relations au fur et à mesure de leur scolarité. Nous notons également que ce phénomène de regroupement par secteur de provenance a tendance à être pointé par les personnels des collèges quand il concerne les élèves venus des quartiers populaires alors même qu'il concerne tous les élèves. A cet égard la perception de la situation par les adultes tend à démontrer chez beaucoup d'entre eux la croyance qu'il existe deux registres de normes celui des élèves qui ne sont pas issus des quartiers populaires et celui des élèves issus des secteurs REP+, ces derniers ayant à charge de s'intégrer au système de normes valorisé implicitement comme légitime.

Ensuite, à travers les *focus groups*, nous nous intéressons à la reconnaissance des différents groupes qui interagissent au sein du collège : comment les élèves les définissent-ils ? Nous nous intéressons aussi à la façon dont les élèves se situent par rapport à la norme et aux règles, celles agissantes au sein de l'établissement et celles éventuellement agissantes au sein de sous-groupes.

Lecture des résultats

Cinq phénomènes semblants traversés l'ensemble du corpus de données :

1. Des appartenances groupales multiples et intriquées pour chaque élève et déterminant sa position dans le collège
2. Des appartenances subies et dénoncées comme injustes
3. Des appartenances subies et tues
4. Des appartenances distinctives et valorisantes
5. Deux sous-groupes déviants du point de vue des élèves et transverse aux 3 collèges observés : les intellos et les perturbateurs

Des appartenances groupales multiples et intriquées

Les élèves auprès de qui nous avons enquêté sont dans une phase de leur existence où ils évoluent rapidement. A titre d'exemple, le groupe des cinquièmes du collège mixité phase 1, composé d'élèves issus de secteurs mixtes, donne à voir, en focus group, un débat où se mêle découverte et enthousiasme. Il ressort de leurs discussions que le groupe classe semble être le principal facteur de leur rapprochement. S'émancipant peu à peu de leur expérience dans le premier degré, ils apprennent à découvrir des élèves issus d'autres secteurs d'écoles que celui qui leur était familier.

Par ailleurs, ce collège offrant un véritable espace de liberté aux élèves, les cinquièmes rencontrés n'ont de cesse d'en faire l'éloge. Probablement, encore fortement dépendants de leur environnement, ces élèves décrivent des appartenances multiples restreintes, comparativement à leurs camarades de troisième qui en déclinent 8. Nous les résumons comme suit :

- La bande de potes vs les camarades de classes
- Les petits vs Les grands
- Les profs, les surveillants vs les élèves
- Les perturbateurs vs la majorité

Les perturbateurs étant la catégorie déviante commune à l'ensemble des groupes et que nous pouvons considérer comme co-construite avec le groupes des adultes. Elle semble élaborée à l'intersection des règles imposées par l'établissement et de l'expérience partagée des élèves avec les camarades moins coopératifs.

Nous avons donc cherché dans un premier temps s'il existait un groupe collège et une appartenance liée à un attachement à l'établissement. Il apparaît dans 4 groupe sur 6. Sur les groupes du collège mixte de référence, nous pensons que cette appartenance est d'autant plus forte que tous les participants sont délégués des élèves et qu'à ce titre, ils sont fortement investis dans l'établissement.

Les concernant, on identifie un phénomène qui les distingue des 4 autres groupes, c'est la place qu'ils donnent au principe de reconnaissance des singularités et au fait de ne pas se laisser enfermer dans des « cases ». Phénomène paradoxal de prime abord, en clôture des discussions du groupe 2 et à l'initiative de l'un des élèves, tout le groupe s'est lancé dans une analyse sociologique de son collège allant jusqu'à produire un graphique. Dans ce dernier apparaît, 4 catégories d'élèves : les neutres 50%, les populaires 25%, les intellos 5% et les cancre 10%.

Par ailleurs l'ensemble du groupe s'est empressé de préciser que l'on pouvait être dans plusieurs catégories. Au regard, des spécificités du corpus issu des deux groupes d'élèves inscrits dans le collège mixte de référence, nous nous interrogeons sur la poursuite de l'enquête sur ce terrain, car en termes d'apprentissages sociaux, les participants à ces deux groupes faisaient preuve

d'une maturité qui ne s'est retrouvée dans aucun des deux autres établissements. Les deux groupes d'élèves en revendiquant une forme de droit à la singularité semble partager une expérience commune à l'ensemble du groupe élèves présent dans l'établissement, à savoir : un possible dépassement des stéréotypes précisément par la multiplication des appartenances groupales. Leur nombre limite le risque d'enfermement dans des relations par trop normatives (l'effet de contexte propre au groupe). Par ailleurs c'est l'un des établissements où la mobilité entre les groupes semble la plus forte à travers les entretiens individuels. **Dans tous les cas de figure, ce collège à travers sa mixité sociale forte et ancienne, fait apparaître des phénomènes qui pourraient nous apprendre beaucoup sur les possibilités que crée un environnement social diversifié dans les apprentissages de l'enfant.**

Des appartenances subies et dénoncées comme injustes

Dans le collège mixité phase 1, on observe donc 2 groupes aux dynamiques très distinctes : le groupe des 5^{ème} qui se caractérise par une dynamique que nous résumons dans les termes suivants : « la découverte et l'enthousiasme », et le groupe des 3ème que nous résumons par : « des appartenances groupales en débat ».

Deux éléments de contexte doivent être donnés concernant ce second groupe. Il s'agit de troisièmes finissant leur année dans une situation difficile (conjonction de la crise sanitaire et du passage du DNB et conditions d'orientation connues très tardivement).

Le groupe est majoritairement composé d'élèves venant de secteurs défavorisés, et dont certains font partie la première cohorte qui a effectué sa scolarité dans un secteur éloigné de son quartier de résidence. Enfin, il est le seul groupe sur les six exclusivement composé de troisièmes ce qui explique probablement sa centration sur ces problématiques. Lorsqu'en décrivant le pire élève, les participants lui prêtent comme caractéristiques associés de venir des quartiers, ils ne revendiquent pas cette situation, ils la posent dans le débat comme un effet d'un désordre dont ils se sentent victimes et dont ils entendent être protégés. Par ailleurs, les élèves réfutent les effets de cette appartenance groupale subie sur leur choix d'amis. Les affinités développées au sein de l'établissement sont revendiquées comme des choix en propre indépendamment des effets des stéréotypes. Par ailleurs, en entretiens individuels, les élèves se déclarent plutôt satisfaits de leur scolarité, il est donc difficile de démêler ce qui relève d'une situation devant mobiliser une attention particulière ou de l'opportunité d'exprimer un aspect de leur expérience dont l'importance est par ailleurs relative.

Des appartenances subies et tues

En travaillant sur les dynamiques de socialisation à l'œuvre au sein des établissements en relation au système de valeurs, de normes, de règlement et d'usage qui constitue l'environnement des élèves, une problématique majeure émerge : la non mixité fille/garçon toutes classes sociales confondues. Celle-ci est observable à différents niveaux et se spécifie par un inégal accès à des droits pour le groupe composé par les filles. De notre point de vue, il y a une difficulté pour les élèves à construire une réflexion autour de cette problématique. D'une part, elle touche à un tabou : le sexisme c'est mal, et d'autre part elle touche à un phénomène identifiable par tous : le sexisme sépare le groupe élèves en deux sous-groupes n'ayant pas des droits égaux. Quatre groupes sur six vont l'évoquer dans le cadre de ce qu'autorise ou provoque l'appartenance groupale et en quoi cette appartenance limite ou augmente les droits des groupes.

Des appartenances distinctives et valorisantes

L'ambivalence des filières optionnelles d'excellence dans les collèges publics

Si un certain nombre de stéréotypes négatifs et un inégal accès à des droits pèsent sur le sous-groupe culturel « filles », on identifie également un autre type de sous-groupe culturel qui dévie à la norme, ici comprise comme situation commune à la majorité des élèves scolarisés au sein d'un même établissement, en l'occurrence : les filières optionnelles que nous qualifions d'excellence. Cette situation crée de fait une ambivalence qui complexifie la socialisation de l'ensemble du groupe élèves. D'une part, les élèves qui ont été sélectionnés pour des aptitudes particulières se trouvent distingués par les adultes de l'ensemble du groupe élèves tout en ayant l'injonction de contribuer à ce groupe sans s'en distinguer socialement. D'autre part les élèves qui ne se distinguent pas par des aptitudes spécifiques reconnues, détectées et valorisées par les adultes, soit la majorité du groupe, doivent réaliser leurs apprentissages dans un contexte légitimant l'existence d'une distinction sociale à laquelle ils n'ont pas accès.

En de telles circonstances, la problématique qu'il nous paraît nécessaire de mettre en lumière à l'issue de cette période d'observation c'est : quels effets cette situation d'ambivalence a sur la réussite scolaire et la socialisation de l'ensemble du groupe et sur les pratiques des enseignants ?

Deux sous-groupe déviants et transverses aux 3 collèges observés : les intellos et les perturbateurs

Les six focus groups qui ont débattus étaient très divers dans leur composition et leurs propositions, cependant 3 sur 6 évoquent l'existence d'un sous-groupe spécifique : les intellos. Envisagé dans la perspective des normes tels que perçues par les élèves, les intellos sont un sous-groupe explicitement déviant puisqu'il s'agit d'élèves qui s'isolent des autres, manquent

d'humour, s'intéressent plus aux adultes qu'à leurs pairs, « fayot », se focalisent plus sur l'expérience intellectuelle que sur l'expérience sociale : « ils lisent des livres pendant la récréation ». Plusieurs élèves ont dit dans le cours des discussions s'identifier à ce groupe tout en revendiquant le fait de ne pas être réductible à ça.

« Les intellos » sont les seuls qui entreraient totalement dans les attentes supposées des adultes. On pourrait qualifier ce groupe de groupe de contraste, en cela qu'il permet de révéler le bord extrême de la hiérarchie qui organise les groupes dans un système d'accès à des droits.

A l'autre bout du spectre, on trouve le groupe des « perturbateurs » ceux qui précisément ne s'inscrivent dans aucune des attentes adultes et dont le but supposé, selon certains élèves, serait de se faire renvoyer. Il est à noter qu'aucun des élèves qui auraient pu être assimilé à ce groupe ne s'est porté volontaire pour répondre à notre invitation ou n'a été coopté par la vie scolaire quand nous manquions de volontaires. En conséquence, il est difficile de développer un point de vue sur leur sujet. Enfin, « les perturbateurs » sont une catégorie construite par les élèves en interaction avec le groupe adulte. Cette catégorie est l'espace, à l'inverse du groupe des « intellos », où le groupe élèves peut rejoindre le groupe adultes dans une définition commune de ce que sont les comportements inadmissibles.

Conclusions

Les focus groups nous ont amené à constater l'existence de multiples sous-groupes sur l'ensemble des collèges. Parmi les appartenances groupales multiples vécues par les élèves, ces sous-groupes nous intéressent plus particulièrement au sens où ils vont jouer un rôle particulier dans l'accès à des droits et qu'ils sont de différentes natures. Certains sont à l'initiative des élèves, certains sont co-construits entre élèves et adultes, certains sont à l'initiative des adultes. Etant donné le caractère exploratoire de notre démarche, nos conclusions sont des hypothèses qui nécessiteraient des vérifications ultérieures quant à leur consistance. Ainsi, nous ne savons pas à ce stade si ces appartenances groupales, selon la nature de leur origine, ont des effets différenciés sur les élèves. En revanche, nous pensons que lorsqu'un élève agrège plusieurs appartenances groupales subies, elles peuvent avoir un effet réducteur sur la perception qu'il a de lui-même.

Enfin du point de vue des pistes de travail, l'observation, les discussions et entretiens menés au sein du collège mixte groupe de référence nous amènent à penser que la grande diversité des publics qu'il accueille semble favoriser un apprentissage social de qualité chez les élèves. Par ailleurs, cette agilité des élèves sur le plan social semble également favoriser une dynamique

de dépassement des stéréotypes de genre et de classes sociales. Toutefois là aussi, des recherches plus poussées seraient nécessaires pour vérifier la validité de nos conclusions.

2.4 Les transports scolaires

Comme précisé dans le rapport de Mathiot et Azéma³ : « les éventuelles incidences des transports sur la réussite et le parcours des élèves sont peu étudiées et, en toute hypothèse, ne font pas l'objet d'un suivi au niveau national » (2019, p.16). Ainsi, il n'existe pas de littérature scientifique sur les incidences du transport scolaire sur la réussite et le parcours des élèves d'où l'importance de commencer cette recherche à partir d'une démarche inductive pour mieux connaître l'objet qui nous intéresse. Le transport étant une dimension majeure des conditions d'accès au service public d'éducation, il pourrait constituer un frein ou un levier pour la réussite des parcours. Tout l'enjeu de notre travail réside dans l'idée d'essayer de comprendre en quoi ce temps de transport participe ou non à la réussite du dispositif d'amélioration de la mixité sociale ? Que se passe-t-il durant ce temps de transport ?

Nous avons constaté qu'une majorité d'adolescents prend le service Tisséo ponctuellement. La plupart du temps, les 6èmes commencent par prendre exclusivement le transport scolaire dédié et vont progressivement vers l'utilisation du service de transport public, lorsque leurs parents sont d'accord et qu'ils se sentent en capacité de le faire. Dès la 5ème, rares sont ceux qui n'ont jamais pris le service Tisséo. Le fait d'attendre au collège jusqu'à l'arrivée du bus scolaire lorsque les collégiens terminent plus tôt est globalement vécu comme du temps perdu. De plus, le fait de voir que leurs camarades prennent le service Tisséo, les amène plus rapidement à se sentir confiants, à le prendre en autonomie.

Ainsi, le désir de rentrer plus tôt et de ne pas perdre son temps permet aux adolescents de dépasser les craintes de leurs parents et du regard d'autrui. Si l'on part du postulat du bienfait de l'utilisation du service Tisséo pour les déplacements des jeunes du plan mixité, il convient cependant de préciser que la notion de mobilité n'est pas nécessairement positive. Nous avons constaté durant nos entretiens que certains adolescents utilisent le service Tisséo en ne se souciant aucunement des autres usagers. Ils sont en groupe, chahutent, parlent fort et n'intègrent pas le fait qu'ils puissent déranger les autres usagers.

Suite à notre enquête de terrain, nous avons constaté différentes raisons pour lesquelles les collégiens respectent les règles ou à l'inverse ne les respectent pas. Pour certains on observe une continuité avec les attendus de l'école, au sens de métier d'élève, concept développé par

³ <https://www.education.gouv.fr/rapport-mission-territoires-et-reussite-7577>

Perrenoud (1994). Idéalement, le métier d'élève les invite à travailler pour apprendre. En réalité, on demande aussi aux adolescents de suivre des routines et des règles qui visent à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, et plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline. Pour d'autres élèves ces normes sont contestées.

Il n'y a pas à proprement parler de lignes de bus dédiées où cela se passe bien ou mal, mais bien une norme propre à chaque bus qui permet l'équilibre du groupe. Comme pour les accompagnatrices, les conducteurs ou conductrices au sein des diverses lignes avaient des rôles totalement différents, et alors que certains remplissent le rôle prescrit qui leur est assigné, d'autres le dépassent largement en ayant une posture éducative marquée auprès des collégiens.

Favoriser l'intériorisation des normes et éduquer à la mobilité

Lors de nos observations, nous avons constaté que beaucoup d'élèves respectaient les règles en usage. Cependant, a posteriori, nous avons constaté que certains d'entre eux, respectent les règles pour qu'on les laisse tranquille, mais n'intègre pas la notion éducative sous-jacente. Les adolescents pensent que les règles sont imposées par les adultes pour les adultes et peu mentionnent une utilité qui leur serait propre.

La deuxième réflexion porte sur les différences entre les genres et les âges. En effet, nous constatons que les élèves qui ont le plus de difficultés à intégrer les normes sont les plus jeunes et sont souvent des garçons. Les deux garçons de 6^o interrogés qui semblaient avoir intégrés les normes en vigueur, avaient tous deux un grand frère ou une grande sœur dans le bus. La question de l'apprentissage social se pose. Un dernier aspect émerge : les plus âgés ont conscience que bénéficier d'un transport scolaire dédié est une opportunité et cela a pour effet une acceptation renforcée des normes.

Favoriser le travail scolaire

Dans la plupart des trajets, hormis ceux de 10 minutes, le temps de transport peut être utilisé pour terminer ses devoirs ou pour finir de réviser avant une évaluation. D'après nos observations de terrain, nous avons constaté que sur certaines lignes, une proportion d'adolescents en profitait pour en faire un temps scolaire alors que sur d'autres moins. Nous avons observé différents éléments pouvant potentiellement expliquer cela.

Conditions favorables :

- Grand bus avec des emplacements libres permettant une répartition spatiale des groupes voulant travailler et ceux ne le désirant pas. Cela permet aux collégiens de poser leurs sacs sur le siège voisin pour attraper leurs affaires plus facilement.
- Lumières allumés

- Absence de musique
- Tablette rabattable pour poser ses cahiers ou ses classeurs

Penser les rythmes scolaires en incluant les temps de transport et la globalité des activités des élèves

Après notre temps sur le terrain et l'analyse des entretiens, des questions émergent sur le bien-être des adolescents.

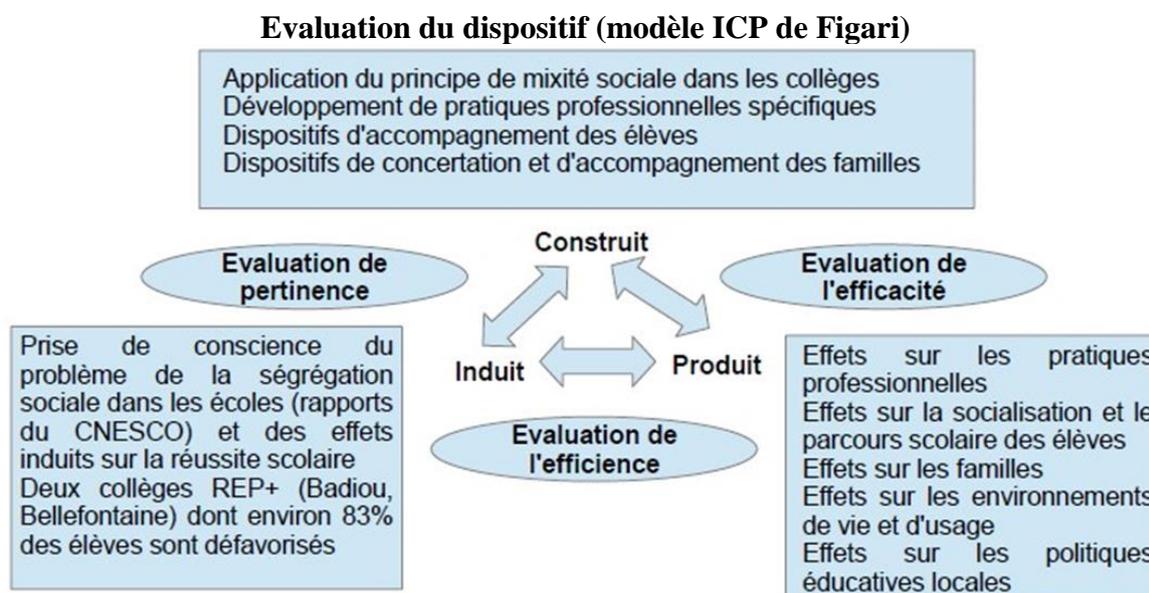
En cette période de Covid où les adolescents n'ont plus aucune activité extra-scolaire, à quel moment ont-ils le droit et la possibilité d'extérioriser ce qu'ils ressentent ? La période de l'adolescence est une période qui peut s'avérer compliquée au vu des changements hormonaux et psychologiques qui opèrent. On leur demande constamment d'être calme, de se taire, de ne pas faire de bruit, que ce soit dans le bus scolaire, au collège, à la maison. À quel moment peuvent-ils extérioriser leurs émotions ? Sur un plan psychologique cette situation pose question quant à la régulation émotionnelle future de ces adolescents à qui on demande constamment un détachement de l'affect pour le bien-être collectif. Le ressenti face à la plupart des adolescents, notamment lorsqu'ils racontaient leur journée-type, était déconcertant. La rythmique du métro-boulot-dodo était intériorisée et acceptée, la place du loisir et d'une vie autre que celle au collège n'est même plus envisagée.

Les collégiens se lèvent très tôt, rentrent plus ou moins tard en fonction de leurs emplois du temps, font leurs devoirs et s'occupent un peu avant de manger et d'aller dormir. Sur l'ensemble des collégiens interrogés, deux avaient une activité extra-scolaire. Nous nous questionnons sur la compatibilité entre les rythmes de sommeil pour les adolescents et de tels horaires ? En effet, nous savons que les adolescents ont tendance à veiller plus tard, c'est physiologique. Au vu du temps de transport conséquent, ne pourrait-on pas aménager les emplois du temps des collégiens empruntant les transports scolaires ? Ces disparités peuvent-elles produire des différences de performances entre les collégiens ?

3. Conclusions de l'évaluation

Dans la lignée de Stuffelbeam (1980), Figari (2006) propose un modèle d'évaluation dit ICP (Induit, Construit, Produit) de triangulation mettant en perspective la situation de départ, les dispositifs construits pour y répondre et le produit de ces dispositions. L'évaluation dès lors se déploie dans trois dimensions : la pertinence, l'efficacité et l'efficience. Le schéma ci-dessous représente le modèle ICP simplifié, issu de la phase exploratoire, de l'analyse de la commande

et de la problématisation, que nous avons soumis au comité de pilotage et aux groupes de travail mis en place dans le cadre de cette enquête évaluative.



Evaluation d'efficience

- Amélioration de la mixité sociale, au regard de la situation antérieure, de 5 collèges inclus au dispositif (Rostand, Vernant, Verne, Montesquieu, Les Chalets, Bellevue) dans la norme déduite de l'analyse de la décision initiale (25 à 40 % de public défavorisé accueilli). Les autres sont en dessous ou en cours d'accueil
- Fermeture des 2 établissements cumulant un phénomène de ségrégation sociale 80% de publics défavorisés et de mauvaises performances scolaires
- Dynamique de socialisation des élèves nouveaux venue équivalente à celle observable pour l'ensemble du groupe élèves dans les nouveaux collèges d'affectation
- Adaptation progressive des pratiques éducatives dans les collèges
- Adaptation des pratiques des acteurs associatifs et institutionnels dans l'accompagnement des élèves et des familles
- Respect de la sectorisation par les publics défavorisés toujours supérieure à la moyenne de Toulouse sauf pour Rostand, pas de baisse significative du respect chez les familles historiquement rattachées aux nouveaux collèges d'affectation sauf pour Vinci avec un rattrapage les années suivantes

Evaluation de pertinence

- Le dispositif s’inscrit dans l’esprit de l’école inclusive, il est cohérent avec les nouvelles orientations de l’Education Nationale
- Le dispositif est innovant : transfert de dispositions de l’éducation prioritaire vers les nouveaux collèges d’affectation hors secteur REP
- Au regard de l’ensemble des moyens déployés seules trois nouvelles problématiques (voir *infra*) ont émergé à l’occasion de cette recherche. Globalement le projet initial avait su anticiper bon nombre des problématiques soulevées par le dispositif (création d’un service de transports dédiés, accompagnements associatifs des familles et des élèves, inscription du dispositif dans l’accord de coopération entre le Conseil Départemental et la Métropole, création de postes et de moyens dédiés dans l’Education Nationale,...)

Evaluation d’efficacité

- Vérification dans le long terme de l’efficacité des dispositions prises pour soutenir l’amélioration des performances scolaires, la crise sanitaire ayant créé un biais en empêchant la réalisation d’un grand nombre de dispositions (liaison école/collège, séjours d’intégration, ...)
- Révision des périmètres et/ou des modalités d’intervention d’un grand nombre d’acteurs (institutionnels et associatifs) sans outil pérenne et partagé d’évaluation des effets sur les publics et parfois sans outil de coopération interinstitutionnelle (construire le partenariat entre Région, Département et EN)
- Fragilité organisationnelle dans le partenariat pouvant entraîner une fragilité de l’ensemble du dispositif (absence de conventions pour l’échange de données EN/CD31, pour la continuité des parcours scolaires (EN/CD31/Région) ou moyens partagés d’évaluation).

Trois Problématiques émergentes à l’occasion de l’enquête évaluative

1. La nécessité de prendre en compte dans la phase d’enquête préalable à la sectorisation le profil des établissements du premier et du second degré qu’il faut appairer afin de réduire les écarts de performances scolaires à l’entrée en sixième (trop d’écarts de performances nuit au bien-être des élèves et au travail enseignant). Cette conclusion ne doit cependant pas remettre en question le principe fondamental selon lequel tous les collèges devraient être en capacité d’accompagner n’importe quel élève, il s’agit simplement d’une mesure transitoire d’adaptation.

2. L'utilité d'étudier en amont de l'écriture des scénarii de sectorisation, les stratégies des familles en matière de respect des secteurs (taux de respect, établissement évité, établissement choisi, motifs possibles des choix) afin d'éviter d'appairer des établissements comme l'école Veil et le collège Rostand qui, selon nos analyses, était un choix qui a contribué à cristalliser une opinion publique négative.

3. La nécessité de mettre en place une instance de travail multilatérale, légitime et commune à l'ensemble des acteurs pour le suivi longitudinal du dispositif. Les deux comités de suivi créés à l'origine du dispositif sont des instances d'informations et de représentations importantes pour la mobilisation des acteurs et la communication mais ils ne permettent pas de véritables temps de débats et de travail conjoints. **Par ailleurs, poursuivre sans une convention de partenariat claire et qui garantisse les conditions d'échange de données, d'investissement dans les moyens et d'évaluation ne paraît pas cohérent au regard des moyens humains et matériels engagés par l'ensemble des partenaires et au regard de l'adhésion des familles.**

Mettre en place une instance, permettant de préparer les travaux des comités de suivi et de partager des temps de travail entre tous les acteurs, engage une réflexion en profondeur. Le statut d'une telle instance, son financement, sa légitimité, son fonctionnement et ses moyens sont à définir entre tous les partenaires.

Concernant enfin les propositions pour un référentiel d'évaluation partagé co-construit avec l'ensemble des partenaires nous les présentons en annexe.

Conclusion générale

Réaliser les principes constitutifs de la République française « liberté, égalité, fraternité » semble, à travers ce dispositif, d'actualité. Parce qu'il engage à la fois un pari, l'éducation contribue à libérer les potentialités humaines, une volonté, tous les êtres humains sont égaux en droit, et un devoir moral, les citoyens sont solidaires les uns des autres, ce dispositif est cohérent avec la société dans laquelle il s'inscrit. Cependant nos observations du terrain montrent que le principe même de mixité sociale, ne fait pas consensus pour une partie des familles issues des secteurs les plus favorisés économiquement. Alors que vont être inaugurés les deux nouveaux établissements, qui de fait deviennent l'espace symbolique de la pleine réalisation de ce plan, il est important d'observer comment vont se développer ces nouveaux collèges et le troisième, déjà présent sur ce secteur, qui leur est associé et qui est lui-même objet de transformations.

La mixité sociale dans les collèges en modifiant le contexte scolaire doit s'accompagner de modifications des pratiques éducatives afin de garantir aux élèves issus des secteurs REP+ d'égaux opportunités de réussite. Ces pratiques éducatives ont pour visée la création d'un environnement inclusif et non l'intégration d'élèves considérés comme potentiellement en difficultés sur le plan scolaire ou social.

Afin d'illustrer plus explicitement cette question, nous proposons de faire un détour historique en nous intéressant à la « coéducation des sexes ». Ce n'est qu'à partir des années 1960 que l'école primaire autorise la coexistence des filles et des garçons dans un même espace scolaire et le partage d'un même programme, puis, à partir des années 70, l'extension de la mixité à l'ensemble des établissements devient la règle. Nous citons ici Lelièvre et Lelièvre (2001, p.195) qui font une analyse rétrospective de ce changement :

Il n'y a donc pas eu un aggiornamento culturel et idéologique de l'École au moment où il aurait dû avoir lieu, c'est-à-dire au moment où on revenait de fait sur la règle de la non-mixité qui avait été prise pour principe de base lors de la fondation de l'École républicaine, sous Jules Ferry et la III^e République triomphante. Il n'y a pas eu rupture problématisée et pensée lors de la mise en place de la mixité (...)

Concrètement, en 2022, et alors que nous observons les phénomènes de socialisation dans trois collèges et dans le cadre de la mixité sociale, il fallait nous rendre à l'évidence les élèves filles constitue un groupe spécifique dont l'accès à des droits égaux à ceux du groupe élèves garçons reste à construire.

Ce détour nous paraît essentiel au moment où le rapport de Mathiot et Azéma (2019) questionne fortement les politiques d'éducation prioritaire et où « le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais » bouleverse localement la donne en décidant de la fermeture de deux établissements REP+ et de l'affectation des élèves de ces secteurs dans des collèges hors éducation prioritaire. **Si les moyens déployés laissent espérer que ce dispositif de mixité sociale travaille à créer un environnement inclusif, nous devons toutefois veiller à vérifier dans la durée ses effets sur les élèves issus des secteurs REP+. Autrement dit, que ces élèves ne soient pas dans l'obligation de devoir composer avec les stéréotypes qui les menacent, et que ne soit pas ignoré ce qui les spécifie en tant qu'individus au profit de ce qui les spécifierait en tant que groupe présumé, à savoir : le groupe des élèves vivant au Mirail**

Bibliographie

- Becker, H.S. 1963. *Outsiders : Studies in the Sociology of Deviance*, New York, Free Press (trad. fr., *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Métailié, (1985).
- Ben Ayed, C. et al. (2013). La politique d'assouplissement de la carte scolaire a-t-elle accentué la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales, *Éducation et Formation*, n°83.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit.
- Broussal, D. (2017). Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation: vers une approche contre-culturelle de l'émancipation (Doctoral dissertation, Université Toulouse-Jean Jaurès).
- Figari, G. & Mottier Lopez, L. (2006). Recherche sur l'évaluation en éducation. L'Harmattan.
- Goffman, E. (1963). *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall (trad. fr., *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975).
- Marcel, J.-F. (Ed.). (2015). La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement. Educagri Editions
- Tali, F. (2019, mars). Les trajectoires scolaires des élèves au collège au prisme des inégalités sociales, du genre et de l'origine ethnique. Conférence invitée journée d'études sur « Inégalités et migrations : quelle éducation ? quelle instruction ? ». Université Toulouse Jean Jaurès, INSPE Midi-Pyrénées, 29 mars 2019, Toulouse.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2012). Interpretative phenomenological analysis theory, method and research. Sage Publications.

Remerciements

Nous remercions pour leur accueil et leur coopération toutes celles et ceux qui ont permis la mise en place de ces travaux et par là d'augmenter les connaissances scientifiques sur le sujet de la mixité sociale à l'école.

En premier lieu, nous remercions donc le Conseil Départemental de la Haute-Garonne qui a commandé et cofinancé cette recherche, la Direction de l'éducation pour son accompagnement et la direction adjointe et le service sectorisation et prospective pour leur contribution à ces travaux et la qualité sans failles de leur accueil.

Nous remercions l'Association Nationale Recherche et Technologie pour son co-financement et la prolongation de trois mois, en raison de la crise sanitaire, de la convention de recherche qui encadre ces travaux.

Nous remercions également les personnels de l'Education Nationale, le Rectorat de l'académie de Toulouse et la DSDEN, pour leur confiance et leur coopération qui apportent beaucoup au rendu final de l'évaluation.

Nous remercions l'ensemble des institutions et collectivités territoriales (Centre social CAF, Ville de Toulouse, Toulouse Métropole et Région Occitanie) qui ont également permis à leurs personnels, encadrants et de terrain, de participer aux groupes de travail.

Nous remercions l'ensemble des associations nationales et de quartier, nombreuses et actives, qui ont été les partenaires indispensables grâce auquel le contact a pu se faire avec les publics et qui ont partagé leur expérience.

Enfin, nous remercions les parents d'élèves et les collégiens qui ont accepté de nous confier leur témoignage et leur point de vue. Plus généralement, nous remercions les associations de parents d'élèves pour leur soutien.

En conclusion, l'engagement de toutes ces personnes a rendu possible la mise en place de cette recherche de type participatif et, nous l'espérons, la production, par l'intermédiaire de cette évaluation, de connaissances utiles à leurs besoins.

Propositions pour un référentiel d'évaluation partagé

Thèmes	Texte de référence	Moyens mis en place dans le cadre de l'expérience haut-garonnaise
Mixité sociale	<p>Loi de décentralisation du 13 août 2004 Le conseil départemental arrête le secteur de recrutement des collèges (conditions : avis du CDEN, tenir compte des critères d'équilibre démographique, économique et social)</p> <p>loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58</p> <p>Vade-mecum Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges (2016) https://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/44/3/2016_vademecum_684443.pdf</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Détermination du profil des publics affectés à un collège en fonction de l'IPS et en regard de la diversité d'un bassin de population garantissant la mixité sociale dans les collèges ➤ Création de deux comités de suivis (Invitation CD31) ➤ Partenariat EN et CD31 pour la mise en place de temps d'animations spécifiques (AFEV, ateliers du midi, PLC) dans les collèges ➤ Mise en place de transports dédiés (CD31) ➤ Concertation publique (CD31) ➤ Dotations (CD31) différenciées aux établissements relativement à la mixité sociale ➤ Limitation de l'ouverture de nouvelles divisions dans le secteur privé sous contrat (EN) ➤ Libre choix du collège inclus dans le plan mixité pour les familles (secteur REP+) (EN) ➤ Classe à 25 en sixième (EN) ➤ Création de missions spécifiques (professeurs référents, MMS) (EN) ➤ Moyens d'évaluation interne (EN) ➤ Création de dispositif : Journée d'étude mixité sociale (EN) ➤ Mise en place de formations spécifiques (EN) ➤ Constitution de classes hétérogènes (EN)

Thèmes	Texte de référence	Moyens mis en place dans le cadre de l'expérience haut-garonnaise
Réussite scolaire	<p>loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientation choisie (seconde générale : choix du lycée libre pour les élèves issus de REP+) ➤ Communication conjointe Education Nationale / CD31 d'informations produites par l'EN (réussite au DNB, choix d'orientation, comparaison avec carrière des élèves issus de REP+ au niveau national) ➤ Soutien du CD31 au dispositif CLAS et création de mesures d'accompagnement spécifiques
Mixité scolaire	<p>Circulaire .n°2015-106 .du .30 .juin .2015 .relative .à l'organisation .des .enseignements .au .collège https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo27/MENE1515506C.htm?cid_bo=90913 Loi pour une École de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 (création d'un service public de l'École inclusive, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Voir travaux groupe inter-catégoriel éducation Nationale

Dimensions	Référénts issus de l'évaluation de l'expérience haut-garonnaise
<p>Mixité sociale</p>	<p>Rappel précis des éléments de l'évaluation-diagnostic préalable à la relocalisation : Fermeture des collèges dégradés circulaire n° 2009-074 du 5-5-2009</p> <p>Enquête sur les stratégies éducatives parentales préalable au changement de sectorisation</p>
<p>Mixité scolaire</p>	<p>Phase d'enquête préalable à la sectorisation : introduire de nouveaux indicateurs sur le profil des écoles et des collèges à appairer (stabilité des cohortes d'écopiliers / dynamique inclusive du projet d'établissement du collège)</p>
<p>Réussite scolaire / lutte contre l'échec scolaire</p>	<p>Ajouter des indicateurs supplémentaires au bilan de fin de troisième (réorientation en SEGPA, décrochage scolaire, détail des orientations choisies) comparaison secteur REP et hors REP</p>
<p>Projet des territoires et continuité des parcours scolaires</p>	<p>Signature de la convention stabilisant les conditions de mise en œuvre du programme, convention CD / EN / Région pour améliorer la transition collège / lycée et l'orientation, concevoir un « modèle intégré école / collège / lycée / dispositif d'accompagnement social » pour la continuité du parcours scolaire et le suivi des publics</p>
<p>Parents co-éducateurs</p>	<p>Créer des mesures de suivi pour vérifier l'accès des familles des secteurs éloignés aux moyens de la coéducation (ENT, PRO NOTE), leur contribution à la vie du collège, leur compréhension des mesures de suivi ou d'accompagnement des élèves</p>

Grilles issues des travaux du groupe inter-catégoriel Education Nationale

Thèmes	Texte de référence	Propositions issues de l'expérience haut-garonnaise
Evaluation par compétences	LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Travailler aux pratiques évaluatives afin de valoriser l'ensemble des progrès réalisés par les élèves
Ecole inclusive	loi-nddeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58 LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solutionner la problématique des élèves (secteur REP) réorientés en SEGPA, ULIS ou UP2A à proximité de leur domicile ➤ Du bon usage de la différenciation des élèves <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminer les élèves aux seules fins de sectorisation, de dotations des établissements ou d'évaluation de leur degré d'émancipation relativement à la mobilité, la réussite scolaire, le choix d'orientation 2. Ne pas discriminer les élèves pour toute autre fin
Coéducation	loi-nddeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021 - art. 58	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire le partenariat éducatif en allant à la rencontre des familles géographiquement éloignées du collège ou éloignées du système éducatif

Problématiques clés issues de l'enquête évaluative

Constats	Interrogations	Pistes
<p>Défaut de communication entre les intervenants (manque d'outils, de temps, de compréhension commune des enjeux)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beaucoup d'intervenants autour de l'élève ➤ Etre plus efficace dans la transmission de l'information ➤ Le <i>reporting</i> est chronophage 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer et s'entendre sur de nouveaux outils pour la transmission de l'information entre acteurs en matière de suivi des élèves
<p>Centralité de la problématique de l'évaluation scolaire (notes / compétences / incertitude autour des bonnes pratiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Changements en cours dans les pratiques ➤ Manque de recul et de repères ➤ Effets sur la perception que les élèves ont de leur progrès 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dispositif propice à ce questionnement – créer les moyens de la réflexion
<p>Le climat scolaire est l'affaire de tous</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La « solitude » des CPE ➤ Le rôle des professionnels du secteur médico-social ➤ Une meilleure prise en compte de tous les personnels accompagnants AED, AESH, AVS 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Des formations aidant l'accompagnement des familles et la socialisation des élèves ➤ L'intégration des élèves aux instances de la vie scolaire ➤ Evaluer les différences dans les pratiques disciplinaires des collèges
<p>Les changements en cours sont profonds (beaucoup préexistés au dispositif et certains sont exacerbés par lui)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impossibilité d'ordonner les éléments du référentiel ➤ Comment déterminer un ordre d'importance des stratégies d'actions à mener ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Penser en termes d'écosystème plutôt qu'en termes de hiérarchie des valeurs ➤ Problématique de recherche – « faire émerger le principe opératoire pour arriver à penser la question des arbitrages »