

A S S E M B L É E N A T I O N A L E

X I V ^e L É G I S L A T U R E

Compte rendu

**Comité d'évaluation
et de contrôle
des politiques publiques**

Mardi

1^{er} décembre 2015

Séance de 17 heures

Compte rendu n° 3

– Mixité sociale dans l'éducation nationale : examen du rapport .. 2

SESSION ORDINAIRE DE 2015-2016

**Présidence
de M. Régis Juanico,
*vice-président du
Comité***



La réunion commence à dix-sept heures cinq.

M. Régis Juanico, président. Je vous prie d'excuser le président Bartolone qui m'a demandé de le suppléer.

Nous allons aujourd'hui examiner le rapport d'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale. Je vous rappelle que nous avons décidé de réaliser cette évaluation à la demande du groupe « Socialiste, républicain et citoyen ».

Nos deux rapporteurs sont MM. Yves Durand, pour la majorité, et Rudy Salles, pour l'opposition. Le groupe de travail désigné par les commissions était composé de M. Xavier Breton, Mme Marie-Anne Chapdelaine et M. Michel Pouzol.

M. Rudy Salles, rapporteur. Le 2 octobre 2014, le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) a inscrit à son programme de travail l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a en effet confié une nouvelle mission au service public de l'éducation : celle de veiller à la mixité sociale des publics scolarisés dans les établissements d'enseignement.

Nous présentons notre rapport quelques jours après les annonces de la ministre de l'éducation nationale du 10 novembre 2015 qui visent à expérimenter, à partir de la rentrée 2016, dans dix-sept départements, la création de secteurs de recrutement partagés entre plusieurs collèges, ces secteurs élargis devant favoriser la mixité sociale.

Pour évaluer l'état de cette mixité à l'école et les dispositifs susceptibles de promouvoir cet objectif, nous avons entendu 168 personnes à Paris, à Marseille, en Belgique et aux Pays-Bas, interrogé par écrit le ministère de l'éducation nationale – direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) –, ainsi que cinq communes et cinq départements, et mandaté un prestataire extérieur pour réaliser une étude sur les établissements scolaires des agglomérations de Lille et de Nancy.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous avons dressé l'état des lieux d'une école qui fait peu de cas de la mixité sociale. Nous commencerons par vous le présenter, avant d'avancer nos propositions pour lutter contre les inégalités d'éducation en favorisant les mixités sociale et scolaire. D'emblée, je voudrais attirer votre attention sur cette distinction entre mixité sociale et mixité scolaire, car ces deux notions ne se recoupent pas. C'est un des enseignements que nous tirons de cette évaluation, car nos entretiens et nos déplacements nous ont conduits à abandonner certains *a priori* avec lesquels nous avons entamé nos travaux.

Le système scolaire français est profondément ségrégué, ses établissements sont plus ségrégués que la moyenne de l'OCDE. Nous avons fait le triple constat d'une surreprésentation des élèves défavorisés dans les établissements socialement défavorisés, d'un accroissement de la ségrégation à l'encontre des élèves défavorisés dans certains établissements publics qui sont fuis par les classes moyennes, notamment en raison de l'assouplissement de la carte scolaire, mais aussi de l'existence de « ghettos scolaires », soit

environ 10 % des établissements, principalement des collèges, fortement typés sur le plan social et ethnique.

À propos de l'emploi de ce dernier adjectif, nous savons que notre droit interdit d'établir des statistiques sur des critères raciaux ou ethniques. Néanmoins, des ségrégations ethniques peuvent exister dans les faits et nous ne nous interdisons pas de les évoquer, en prenant garde toutefois de porter atteinte au principe d'égalité.

M. Rudy Salles, rapporteur. Les facteurs de ségrégation sociale sont nombreux et puissants.

L'un des facteurs prépondérants est la ségrégation résidentielle. Plus elle est marquée, plus les établissements scolaires sont ségrégués. Les départements les plus urbains de France sont donc ceux qui présentent l'indice de ségrégation sociale le plus élevé.

En vertu d'une longue tradition de séparatisme scolaire, remontant à la III^{ème} République, les élèves d'origine modeste et en difficulté sont affectés dans des structures particulières et les élèves des catégories sociales très favorisées suivent souvent des parcours d'excellence. Ainsi, 70 % des élèves de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ont des parents ouvriers ou inactifs, tandis que 80 % des classes de latinistes sont des classes majoritairement très favorisées.

La recherche de l'entre-soi et les stratégies d'évitement de la carte scolaire sont motivées par la composition sociale ou ethnique des établissements. Elles poussent les familles aisées à éviter certaines catégories d'élèves, en particulier ceux de milieu populaire ou d'origine immigrée, et à contourner le collège du secteur.

Selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), les stratégies d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Non moins de 46 % des collégiens de l'agglomération nancéienne et 35 % des collégiens de l'agglomération lilloise sont scolarisés hors secteur, les dérogations s'orientant toujours vers les établissements à composition sociale plus favorisée que l'établissement d'origine.

Le système éducatif est marqué par le dualisme. L'enseignement privé, bénéficiant d'un double avantage concurrentiel par rapport à l'enseignement public – il n'est pas soumis à la carte scolaire et il peut sélectionner ses effectifs – est massivement fréquenté : un peu plus d'un élève sur cinq dans le secondaire en 2014 et, en moyenne, plus de 7 000 élèves chaque année depuis 2006, surtout au collège. Or il est souvent socialement orienté.

M. Yves Durand, rapporteur. La ségrégation observée dans les établissements est protéiforme. Il s'agit d'abord d'une ségrégation sociale. Au primaire, il est difficile d'en avoir une vision claire, faute de données sur les catégories socio-professionnelle des parents, qui ne sont pas collectées par les directeurs d'école. Cela constitue une boîte noire statistique, qui empêche le service public de l'éducation de veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au primaire et à l'entrée en sixième.

Au collège, des données sont en revanche disponibles. Une ghettoïsation par le bas et par le haut s'y observe dans le public, puisque 5 % des établissements scolarisent 70 % d'élèves défavorisés, tandis que la même proportion d'entre eux scolarisent 65 % d'élèves très

favorisés. Une dualisation sociale des collèges publics et privés s'observe également. Dans l'enseignement public, 40 % de collégiens sont issus de milieux populaires contre 19 % d'enfants de parents très favorisés. Dans l'enseignement privé, 20 % de collégiens sont d'origine défavorisée, contre 36 % de collégiens de milieu aisé.

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

J'en viens à la ségrégation scolaire. Elle est aussi forte que la ségrégation sociale, puisque, en moyenne, un élève parmi les meilleurs – tout comme un élève d'un milieu très favorisé – est entouré, dans sa classe, de deux fois plus d'élèves d'un niveau équivalent au sien – d'élèves très favorisés – que les autres élèves. Cela est souvent expliqué par les choix de langues et d'options. Dans les collèges, la classe accueillant le plus de bons élèves est, dans 78 % des cas, une classe bilingue et comprend, dans 87 % des cas, des latinistes.

S'y ajoute une ségrégation budgétaire, car l'éducation nationale ne donne pas plus de moyens aux élèves qui ont les besoins les plus importants, contrairement à ce que l'on pourrait penser. Si l'on compare avec le reste de l'OCDE, les moyens d'enseignement apparaissent insuffisamment concentrés sur les élèves les plus fragiles.

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

Ces phénomènes de ségrégation ont des effets délétères. Ils renforcent les inégalités d'apprentissage entre élèves en affectant la qualité des enseignements dispensés, en enclenchant un cercle vicieux selon lequel la dévalorisation de soi renforce les difficultés scolaires et en empêchant la coopération et le tutorat entre les meilleurs élèves et les autres.

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

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

M. Rudy Salles, rapporteur. La mixité sociale à l'école est cependant un objectif incertain. Il est difficile de la définir, car de quelle mixité parle-t-on ? La mixité socio-économique, reposant sur la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents, ne tient pas compte de l'influence – déterminante – du diplôme des parents sur le parcours des élèves. Aux Pays-Bas, ce paramètre est pris en compte. Quant à la mixité ethnoculturelle, notre droit

interdit les données sur l'origine ou la race, mais « l'ethnisation » de la ségrégation des établissements est devenue, selon certains principaux et proviseurs, une source de tensions et devrait faire l'objet de recherches. Pour ce qui est, enfin, de la mixité scolaire, les travaux sur cette question rejoignent ceux sur la mixité sociale puisque concentrer les meilleurs élèves revient aussi souvent à concentrer les élèves des groupes les plus favorisés.

En tout état de cause, la mixité sociale ne peut pas être l'alpha et l'oméga de la politique scolaire. Car la corrélation entre mixité sociale et réussite scolaire est peu claire : parmi les très nombreuses variables de la réussite scolaire, les facteurs individuels, tels que la performance passée de l'élève ou le niveau de qualification des parents, expliqueraient plus de 70 % de la variation des résultats mesurée entre les élèves. L'école ne saurait avoir pour vocation à réparer les fractures que la société ne parvient pas à résorber et à rééquilibrer socialement des ghettos scolaires eux-mêmes implantés dans des ghettos urbains. Autrement dit, l'école n'a pas à « faire » de la mixité là où les politiques du logement et de la ville ont échoué.

La responsabilité première de l'éducation nationale reste d'améliorer les conditions de scolarisation sur l'ensemble du territoire pour atteindre l'objectif, fixé par la loi, de la réussite de tous élèves. La lutte contre les inégalités d'apprentissage doit rester centrale : en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire est la plus forte de tous les pays de l'OCDE. Rappelons que la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques de 39 points en moyenne dans les pays de l'OCDE et de 57 points en France.

M. Yves Durand, rapporteur. Certains d'entre nous, particulièrement présents dans les débats sur le projet de loi de refondation de l'école de la République, se souviendront sans doute que son article 2 érige la mixité sociale au rang d'objectif du système éducatif. Cette disposition, adoptée par notre assemblée, était issue d'un amendement sénatorial.

Si la mixité sociale est un objectif de rang législatif, la priorité doit cependant aller à la réussite des élèves. L'école ne saurait créer la mixité sociale quand celle-ci n'existe pas tout autour de l'établissement.

En outre, la carte scolaire n'est pas un outil de mixité sociale. Nous avons observé que le contexte local et administratif est d'ailleurs peu favorable à la prise en compte de cet objectif législatif. Les compétences en matière de carte scolaire sont enchevêtrées, de sorte que chacun se renvoie la balle. Un manque de continuité se fait jour également entre la carte du primaire et celle du collège. La situation est particulièrement difficile là où les communes n'ont pas sectorisé leurs écoles. Postulée par le nouveau cycle CM1-CM2-sixième, dit cycle 3, la continuité des apprentissages est freinée par l'absence de sectorisations cohérentes entre les écoles et les collèges. Aussi les inégalités explosent-elles à l'entrée en sixième, moment où se cristallise le désir de réussite.

Ainsi, malgré les déclarations des responsables locaux, la mixité sociale reste un sujet second. Car le redécoupage de secteur est une opération politiquement périlleuse. Cela amène à des renoncements importants.

M. Rudy Salles, rapporteur. La sectorisation s'avère souvent inéquitable. Elle se révèle être un outil qui renforce les inégalités, en assignant les plus démunis dans les ghettos scolaires – entre-soi subi – et en instituant une clôture protectrice pour les familles les plus favorisées – entre-soi voulu –, à l'encontre d'une plus grande mixité sociale et ethnique.

Elle conduit aussi à des établissements souvent sur-ségrégues, c'est-à-dire plus ségrégués que ce que leur quartier n'implique, du fait des stratégies d'évitement. Dans certains territoires urbains, la sectorisation aboutit à une ségrégation dans l'établissement deux fois supérieure à celle de son secteur de recrutement. À Lille et Nancy, les secteurs scolaires contraignent moins de la moitié des familles, les plus défavorisées.

Par ailleurs, les procédures d'affectation des élèves entre établissements sont rarement guidées par l'objectif de mixité sociale. Par construction, l'affectation en fonction du lieu de résidence laisse peu de marges de manœuvre pour l'objectif de mixité sociale. En pratique, l'objectif de mixité sociale n'est pris en compte qu'à l'occasion du traitement des demandes de dérogation par les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), mais de manière très résiduelle *via* le critère boursier institué en 2007.

Ainsi, le taux de demande de dérogation des élèves boursiers oscille autour de 5 % en sixième et en seconde, les familles concernées étant les moins capables de s'engager dans une telle démarche administrative. Les demandes de dérogations sont principalement motivées par des considérations personnelles, telles que l'organisation familiale ou les transports, ou bien par des choix pédagogiques, en faveur des langues ou des sections sportives, ces dernières dérogations étant *de facto* les plus fréquentes. À titre d'illustration, en 2014, environ 56 % des demandes d'entrée par dérogation dans les collèges parisiens n'étaient pas liées aux priorités ministérielles que sont la bourse ou le handicap ou bien à des parcours scolaires particuliers, mais à des critères de confort, tels que le rapprochement de fratrie, la proximité du domicile ou du travail ou encore d'autres motifs non répertoriés par les circulaires.

M. Yves Durand, rapporteur. Les causes de la ségrégation sociale sont également internes à l'établissement. J'ai été moi-même enseignant et je me souviens de l'appellation de « classes MAIF » pour les classes où les enfants d'enseignant étaient surreprésentés. Ainsi, la constitution des classes obéit à des critères indifférents ou hostiles à la mixité sociale et scolaire. En effet, les critères de composition prioritaires cités par les chefs d'établissement sont les problèmes comportementaux des élèves (96 %), la mixité filles-garçons (95 %), la construction d'emplois du temps équilibrés (76 %).

Je m'attirerai peut-être les foudres du syndicat majoritaire des chefs d'établissement – le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN) – en constatant qu'un quart de la ségrégation sociale est orchestrée par les chefs d'établissement, soucieux d'accroître l'attractivité du collège ou du lycée public face à la concurrence du privé. Ils nous ainsi déclaré devoir faire face à la pression des parents, sous peine de départs dans le privé. Ce phénomène repose, en dernière analyse, sur l'existence d'une dualité scolaire ; je ne dresse à cet égard qu'un constat, sans formuler de jugement de valeur.

M. Rudy Salles, rapporteur. Nous formulons des propositions pour lutter contre les inégalités d'éducation. Il faut d'abord mieux connaître et évaluer à la fois la mixité sociale et la mixité scolaire. Il convient en effet de ne pas oublier l'objectif de mixité scolaire, car les élèves faibles bénéficient du contact d'élèves plus forts. Il faut choisir des indicateurs adaptés, tels que les CSP, mais également le niveau de diplôme des parents et le niveau des élèves aux grandes étapes de leur cursus, comme l'entrée en sixième et en seconde.

Il convient également de bien identifier trois points de vigilance en matière de mixité sociale et scolaire : les établissements « ghetto » ; les établissements en voie

d'évitement par les bons élèves ou les catégories aisées ou moyennes ; les politiques de constitution de classes homogènes sur le plan scolaire. Il faut confier à des réseaux de chefs d'établissement, constitués dans les bassins de formation et travaillant en partenariat avec les collectivités locales, le suivi des mixités et la définition des mesures correctrices.

Nous proposons de mesurer l'état des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement en utilisant deux indicateurs : d'une part, les catégories socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des parents ; d'autre part, le niveau des élèves du cycle 3 (CM1-CM2-sixième) au moment de leur passage au collège et celui des élèves de fin de troisième. Nous proposons également de créer dans chaque bassin de formation une cellule de veille et de pilotage des mixités sociale et scolaire, animée par les directeurs des établissements d'enseignement regroupés en réseaux, qui associe les représentants des collectivités territoriales concernées – car souvent le lien n'est pas établi entre ces deux catégories d'acteurs.

M. Yves Durand, rapporteur. Pour nos propositions, nous revendiquons une vraie liberté de parole. Certaines d'entre elles peuvent heurter, mais nous n'avons pas voulu nous contenter d'eau tiède. La loi de refondation de l'école de la République a déjà amené une réforme des pratiques pédagogiques, dans un sens proche de certaines expériences menées aux Pays-Bas ou en Belgique, mais aussi dans certaines de nos académies. Car il faut mobiliser les équipes pédagogiques pour battre en brèche les pratiques de séparatisme scolaire.

Voilà pourquoi nous proposons de changer les pratiques pédagogiques pour rendre possible la mixité scolaire dans les collèges et les lycées. Ce n'est qu'à ce prix que les bons élèves pourront tirer les autres vers le haut. Promouvoir une organisation pédagogique propice à la mixité scolaire passe par la redéfinition du temps de présence des enseignants du secondaire dans les établissements. Du reste certains y sont déjà très présents.

M. Rudy Salles, rapporteur. La situation optimale est atteinte là où le chef d'établissement agit en véritable *manager*, tandis que l'équipe pédagogique est une équipe forte, où la rotation du personnel n'est pas trop élevée.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous proposons de faire de l'hétérogénéité sociale et scolaire le principe clef de l'organisation pédagogique des établissements en obligeant les personnels de direction à constituer les classes de manière hétérogène, en développant les enseignements et les activités inter-classes, inter-filières ou inter-établissements, et en accroissant le nombre de lycées polyvalents. Comme professeur d'histoire-géographie d'un lycée polyvalent de la banlieue de Lille durant de longues années, j'ai pu voir combien il est important de faire vivre ensemble tous les élèves.

Enfin, nous souhaitons conforter la participation de l'enseignement privé à l'objectif de mixité. À chaque fois que nous avons entendu des responsables de l'enseignement public tels les DASEN, nous avons également rencontré les responsables diocésains, et nous avons également auditionné le responsable national de l'enseignement catholique. Ces derniers nous ont paru d'accord sur le principe.

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

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

Il devrait être aussi possible de soutenir financièrement l'implantation des établissements privés dans les quartiers défavorisés par des aides des collectivités territoriales, à condition que les ouvertures de sections supplémentaires ne « siphonnent » pas les élèves favorisés des établissements publics voisins. Nous proposons qu'en partenariat avec l'État, les collectivités territoriales – *via* des aides financières octroyées dans les limites fixées par la loi – accompagnent les implantations d'établissements privés sous contrat dans les quartiers défavorisés, afin de favoriser les mixités sociale et scolaire sans déstabiliser les établissements publics existants.

M. Rudy Salles, rapporteur. Dans les quartiers nord de Marseille, certains jeunes voient la mer depuis chez eux, mais ne sont jamais allés à la plage... Telle est l'emprise de la sectorisation sur les esprits. Il faut la briser, pour faire renaître le sentiment d'habiter une même communauté urbaine et humaine.

M. Yves Durand, rapporteur. À Marseille, nous avons en effet observé que des jeunes ne sortent pas de leur quartier. Nous voulons élargir l'offre scolaire au bénéfice de ces élèves. Il faut rechercher une complémentarité plutôt qu'une concurrence entre les filières, même si la sédentarité peut être due aussi à des raisons culturelles ou au manque de transports en commun.

M. Rudy Salles, rapporteur. Nous proposons donc d'ajuster de manière réaliste la carte scolaire. La mixité sociale étant hors d'atteinte dans certains territoires, il faut ajuster de manière ciblée la carte scolaire en agissant sur ses trois composantes, sans oublier l'objectif de mixité scolaire.

Cela concerne d'abord l'implantation des établissements. Pour l'ensemble des interlocuteurs que nous avons rencontrés, la fermeture des établissements de relégation, situés dans des zones en grande difficulté sociale et non susceptibles de connaître une amélioration de leurs conditions d'apprentissage, s'impose. Ayons le courage de les fermer.

J'en viens à la sectorisation. Dans les quartiers mixtes, il convient de lutter, par des opérations de resectorisation, contre l'évitement des établissements victimes de réputations infondées et qui ne se distinguent des établissements attractifs que par de petites différences de composition sociale. C'est pourquoi nous proposons, lorsque le tissu urbain et social s'y prête et afin de rééquilibrer les flux d'élèves entre établissements comparables, de redécouper les secteurs de recrutement en expérimentant des secteurs élargis à l'échelle de la commune ou des secteurs redécoupés en quadrants ou selon les lignes de transports en commun. Il convient également de sectoriser les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège et d'accroître le nombre d'établissements publics locaux d'éducation (EPL) multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de sixième dans un seul établissement.

L'affectation constitue la troisième composante. Il faut expérimenter, dans les secteurs multi-collèges prévus par la loi Peillon, des procédures d'affectation favorables à la mixité scolaire, en utilisant des critères d'affectation fondés sur les résultats des élèves et en procédant à des affectations collectives entre telle école et tel collège, la « familiarité » entre les élèves étant un facteur de réussite pour les plus fragiles d'entre eux. Nous proposons donc

d'expérimenter, dans les secteurs multi-collèges, une procédure d'affectation qui vise à améliorer la mixité scolaire des établissements en définissant des critères d'affectation qui tiennent compte des résultats des élèves au primaire et du niveau de diplôme de leurs parents, à l'issue d'un réel travail de concertation locale afin qu'ils soient compris et acceptés. Il faut également expérimenter des affectations « collectives » d'élèves de fin de primaire dans un même collège afin de respecter le cycle commun CM1-sixième.

M. Yves Durand, rapporteur. Nous voulons aussi que l'offre d'enseignement soit répartie de manière plus équitable, car nous recherchons l'égalité de l'offre, même au prix d'inégalités de traitement.

Pour cela, il convient d'évaluer les établissements au lieu des professeurs pour mieux informer les familles. Cette évaluation ne serait pas nécessairement normative. Il pourrait s'agir d'auto-évaluation, telle qu'elle se pratique aux Pays-Bas. Car nous constatons que les systèmes scolaires qui n'évaluent pas les établissements sont ceux dans lesquels le poids donné aux réputations est le plus élevé. Or ces réputations sont souvent infondées.

Nous proposons de mettre en place une inspection scolaire qui contrôle la « qualité sociale » de l'enseignement dispensé, en mesurant la capacité de l'équipe pédagogique à dispenser un enseignement compréhensible par tous les élèves, et non par quelques-uns. Nous intégrerions dans cette forme d'évaluation le « climat scolaire », en faisant état notamment de la politique mise en œuvre par la direction de l'établissement en matière de lutte contre les incivilités ou l'insécurité. Nous proposons ainsi de réaliser des évaluations d'établissements afin d'apprécier leur valeur ajoutée par rapport au profil de leurs élèves, en tenant compte de l'ensemble des paramètres de réussite et de climat scolaires : résultats en termes d'apprentissage, de lutte contre l'insécurité, d'implication des élèves et de leurs parents dans les activités éducatives...

Nous voudrions centrer le modèle d'allocation des moyens sur les besoins des élèves. L'éducation prioritaire a déjà beaucoup évolué depuis sa mise en place en 1982. Nous voudrions définitivement sortir de sa logique de zonage, qui conduit au saupoudrage des moyens. Telle a été déjà la volonté de plusieurs ministres, qui se sont cependant heurtés au fait que l'exercice en zones prioritaires ouvre droit à indemnité et que leur suppression aurait donc des conséquences financières pour les enseignants.

Lors de notre déplacement aux Pays-Bas, nous avons d'ailleurs été surpris de constater l'existence d'« écoles blanches » et d'« écoles noires », bref d'une ségrégation ethnique quasiment assumée, même si les établissements pouvaient partager la même cour de récréation. Cela y est contrebalancé par le fait que l'école défavorisée peut bénéficier du double des moyens alloués à l'autre.

M. Rudy Salles, rapporteur. Et leurs résultats scolaires sont identiques !

M. Yves Durand, rapporteur. Il faut donc mettre plus de moyens là où les besoins sont les plus importants. Nous souhaitons partir des besoins scolaires des élèves – tels qu'ils résultent des évaluations – et d'un facteur de réussite reconnu par tous les chercheurs, le niveau de diplôme de leurs parents, en quelque sorte le rapport au savoir dans la famille. C'est pourquoi nous proposons de calculer les dotations globales horaires en fonction des effectifs globaux d'élèves et de deux nouveaux critères : le nombre d'élèves obtenant de faibles résultats aux évaluations nationales et le nombre d'élèves dont les parents sont peu ou pas diplômés.

Nous proposons aussi d'affecter les enseignants sur des postes à profil dans les établissements où cet effort en moyens s'impose. Après avis du directeur d'école ou du chef d'établissement, les enseignants seraient affectés en fonction de l'adéquation de leurs compétences et de leurs parcours professionnels avec les besoins des établissements. Ce ne sont plus des connaissances, mais des compétences pédagogiques, qui seraient ainsi jugées.

Enfin, il conviendrait de mieux réguler l'offre éducative d'excellence. Cela supposerait de maintenir l'offre éducative d'excellence, comme les classes bilingues, dans les collèges évités, car elle est un facteur de mixité sociale et scolaire, voire de survie pour certains établissements. Il n'y aurait pas de consigne générale à lui appliquer, mais la situation serait appréciée au cas par cas. Telle est d'ailleurs l'approche du ministère.

En résumé, nous recherchons la mixité sociale, mais plus encore la mixité scolaire et, par-dessus tout, l'égalité des chances pour les élèves.

M. Régis Juanico, président. Sur ce sujet sensible, je veux saluer la qualité des travaux des rapporteurs du Comité et la méthodologie qu'ils ont adoptée. Elles ont été un facteur de rapprochement entre eux et leur ont permis de présenter des propositions sinon consensuelles, du moins communes.

M. Patrick Hetzel. Je reviendrai sur trois aspects, et d'abord sur le concept même de ségrégation scolaire. Bien qu'il soit utilisé par certains universitaires, il ne fait pas l'unanimité. Pourquoi vous a-t-il paru légitime à vous ? Même ceux qui l'utilisent soulignent qu'il fait référence à une réalité protéiforme.

Vous partez également du principe que l'hétérogénéité des classes est une bonne chose. Ce point ne fait pourtant pas l'unanimité non plus, mais plutôt l'objet d'un débat entre chercheurs. L'hétérogénéité des classes est une bonne chose dans le primaire, mais elle est plus problématique dans le secondaire, car, sur ce sujet, les chercheurs raisonnent différemment selon qu'il s'agit du premier degré ou du second degré.

Plutôt que d'employer le concept de classe homogène ou hétérogène, ne pourrait-on pas casser tout simplement le concept de classe grâce à une organisation modulable du collège ? Cette formule romprait avec une logique purement binaire, en organisant des classes de niveau par discipline. Cette proposition est portée par un syndicat comme le Syndicat national des lycées et collèges (SNALC). Vous semblez pourtant passer sous silence cette possibilité, alors qu'elle constitue une piste, et pourrait au moins être tentée sous forme d'expérimentation. À mes yeux, elle serait susceptible de concilier le meilleur des deux mondes.

Mme Valérie Corre. La mixité sociale est en effet l'une des ambitions de la loi de refondation. Elle a pour autre ambition la coéducation, qui vise à favoriser la réussite des enfants.

Mais où sont les parents dans votre analyse ? Vous y faites mention de l'État, des collectivités territoriales, des équipes pédagogiques, des élèves... Pourtant, il faut aussi l'adhésion des parents à un projet pédagogique favorable aux mixités ! La ministre de l'éducation nationale a annoncé qu'elle voulait leur donner l'envie de la mixité sociale. Mais leur association à cette ambition n'est-elle qu'une vue de l'esprit ou sait-on déjà quelle forme elle peut revêtir ?

Mme Annie Genevard. Alors que la ministre de l'éducation a lancé des annonces relatives à la mise en œuvre de la mixité sociale qui ont fait naître des angoisses chez les parents, je crois qu'il aurait été de meilleure méthode d'attendre la publication de votre rapport pour s'en approprier d'abord les conclusions.

Cela étant dit, je conteste certains des chiffres que vous avancez. Selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), seuls 1 % des collèges sont fortement ségrégués, tandis que 10 % des élèves sont dans des collèges ghettos. Je ne veux certainement pas minimiser le phénomène, mais il faut le ramener à de justes proportions.

Vous citez l'assouplissement de la carte scolaire comme l'une des causes de l'accroissement de la ségrégation scolaire. Cet assouplissement ne concerne pourtant que 5 % des élèves de sixième. Il s'agit d'un phénomène très parisien et francilien. Je préférerais que notre regard embrasse l'ensemble du territoire.

J'ai aimé l'honnêteté de votre propos sur plusieurs points. Vous savez d'abord établir la distinction entre mixité scolaire et mixité sociale. Vous soulignez ensuite que la ségrégation résidentielle est en cause et que l'école ne peut tout résoudre. Enfin, vous déclarez que la mixité n'est pas une fin en soi, l'objectif premier étant au contraire la réussite des élèves.

On peut comprendre que les parents veuillent le meilleur pour leurs enfants. Dans cette perspective, tout ce qui est coercitif est anxiogène pour les parents. Je mets par ailleurs en garde contre toute vision globalisante de phénomènes parfois seulement urbains. La réforme des collèges, les changements dans l'enseignement du latin et la suppression des classes bilangues ne vont pas dans le sens d'une mixité qui ne soit pas un nivellement par le bas. Nous devons au contraire faire des filières d'excellence dans les établissements plus fragiles. Monsieur Durand, je vous remercie d'avoir eu l'honnêteté de dire que ces filières ont parfois provoqué un évitement, mais parfois entraîné aussi un enracinement au profit des établissements les plus fragiles.

Quant à votre proposition de redéployer les moyens alloués à l'enseignement privé, je crois qu'elle ne sera pas sans causer quelque émoi. Je voudrais, à partir d'un exemple, souligner la diversité de ce secteur. La fondation Espérance banlieues travaille loin des milieux favorisés, pour accueillir des élèves en grande difficulté grâce à des méthodes pédagogiques innovantes. À Montfermeil, elle gère le cours Alexandre Dumas, que le maire a remercié publiquement, pour avoir pacifié l'école publique dans sa commune. La deuxième proposition que vous formulez permettra-t-elle d'apporter de l'aide à des établissements hors contrat de ce genre, de la part de l'État, mais aussi bien de la part des collectivités territoriales ? Pour la fondation Espérance banlieues, les subventions accordées ont été interdites à l'issue du contrôle de légalité. La baisse des moyens des collectivités territoriales pose d'ailleurs de ce point de vue un problème plus général.

M. Michel Ménard. L'une de vos propositions m'interpelle. Comment l'implantation d'un établissement privé pourrait-elle favoriser la mixité sociale ou scolaire ? Je suis certes d'accord pour qu'ils prennent leur part des efforts consentis en faveur de ces objectifs, comme je suis d'accord avec l'idée que les élèves les plus fragiles ne peuvent être tirés vers le haut que dans les établissements où une majorité d'enfants réussit bien. Mais quelle serait la valeur ajoutée d'un établissement privé ? Je crains plutôt un évitement des établissements publics, risque que vous signalez d'ailleurs.

Je crois en revanche dans les mesures qui permettent d'améliorer l'attractivité des établissements peu demandés ou fréquentés par des élèves de milieu peu favorisé. Cela pourrait amener vers eux des populations nouvelles.

En effet, certains collèges sont sans doute à fermer, car l'habitat de leur secteur fait qu'il ne peut y avoir de mixité sociale ou scolaire. Ne peut-on affecter un pourcentage, par exemple 5 % ou 10 %, de ces élèves issus de milieu peu favorisé dans différents collèges peu mixtes ? Cela permettrait d'en tirer un certain nombre vers le haut. À l'inverse, je ne crois pas qu'affecter 10 % d'élèves favorisés dans des établissements qui ne le sont pas pourrait apporter quelque chose.

Enfin, je ne suis pas favorable à ce que des collectivités territoriales puissent déroger à la loi Falloux sur le financement de l'enseignement.

M. Frédéric Reiss. Je salue le travail des rapporteurs. Il était important de dresser un état des lieux, car nous partageons tous la même préoccupation, celle de la réussite des élèves. À juste titre, vous avez aussi souligné que l'école n'a pas vocation à créer de la mixité sociale là où la politique de la ville a échoué.

J'ai senti une certaine prudence dans votre propos au sujet des inégalités d'origine migratoire. Certes, il n'est pas possible d'indiquer l'origine ethnique des enfants. Comme vous le rappelez, cependant, selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), les stratégies d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Donc le sujet est néanmoins abordé. Je regrette votre pudeur sur ce chapitre.

Je déplorerai également un manque s'agissant de l'enseignement professionnel. Il n'est pas abordé dans la synthèse que vous nous avez présentée, sauf, de manière indirecte, dans la proposition d'accroître le nombre de lycées polyvalents, comportant des classes d'enseignement professionnel. Au stade de l'orientation, dans les écoles et dans les collèges, l'enseignement professionnel doit faire valoir son attractivité, fondée sur des parcours de formation sécurisés et sur l'engagement des entreprises. Il faut mettre en avant l'excellence du travail de la main. Beaucoup de progrès aura été fait, y compris en matière de mixité sociale, quand il aura retrouvé ses lettres de noblesse.

Enfin, vous avez évoqué le rôle des chefs d'établissement qui savent motiver les équipes, mais vous ne parlez que de l'ancienneté ou de la formation des enseignants. Je n'ai pas trouvé mention de la corrélation qui existe entre la stabilité de leur équipe et l'efficacité de la lutte contre les inégalités. Je dois déplorer un taux de renouvellement, ou *turnover*, trop important à cet égard.

M. Gérard Sebaoun. Étant médecin, je suis moins familier que notre rapporteur avec les « classes MAIF », mais je partage son constat social, aussi sévère que légitime. Éric Maurin dressait le même, voici onze ans, sur la ségrégation sociale et résidentielle, en évoquant l'échec des zones d'éducation prioritaire. Les parents des CSP les plus favorisées ont l'envie légitime de voir leur enfant réussir, mais cette envie peut participer de la ségrégation.

J'ai été responsable des collèges au sein d'un conseil départemental de la région parisienne et je partage le constat qui est le vôtre. Dans le Val-d'Oise, nous avons souhaité changer les tarifs de demi-pension à l'est du département, car les collèges de centre-ville y

accueillait des populations peu favorisées et présentaient de mauvais résultats, alors que seulement 7 % des élèves étaient en demi-pension. Abaisser le coût des repas s'y est révélé fort utile, mais n'a pas entraîné une demande massive en faveur de la demi-pension, car on a observé qu'en raison de l'absence des parents, les enfants les plus grands devaient rentrer à la maison pour s'occuper des plus petits.

En tout état de cause, je ne souhaite pas la fermeture de certains établissements. Admettons seulement que l'école ne peut répondre à l'ensemble des problèmes sociaux.

Mme Dominique Nachury. Votre travail et vos propositions témoignent d'une réelle audace. Pour ma part, je veux défendre l'ambition que nourrissent les parents pour leurs enfants, car elle est plutôt saine. En effet, l'éducation nationale ne saurait résoudre ce que la société ne réussit pas à résoudre. On a voulu inscrire au fronton des établissements que tout enseignant, tout élève ou tout établissement en vaut un autre ; c'est la pire des inégalités qui se trouve pourtant formulée dans ces mots.

L'inscription de leur enfant dans un établissement privé apporte des réponses aux questions des parents. Cela tient tant au rôle des chefs d'établissement qu'à l'adhésion des familles au projet éducatif qu'ils portent. Nous devrions y voir la raison de leur réussite. Car les établissements privés ne sont pas toujours établis dans les beaux quartiers avec des élèves favorisés. La fuite vers le privé doit nous amener à réfléchir, même si elle n'a parfois que des raisons conjoncturelles. Ainsi, à Lyon, elle est principalement due à la réforme des rythmes scolaires et au régime correspondant mis en place par la ville dans les établissements publics.

Vous avez raison de dire que la culture de l'évaluation doit progresser. Trop souvent, dans notre pays, une évaluation qui débouche sur un changement est perçue comme quelque chose de négatif. Il ne s'agit pourtant que d'exprimer une volonté de progresser. Par ailleurs, la gestion des ressources humaines est trop souvent dominée par des processus statutaires, de telle sorte que les capacités des uns et des autres sont mal utilisées.

Enfin, vous avez évoqué la possibilité de regrouper des classes de sixième. Je vous mets cependant en garde contre les collèges multi-sites. Cette solution mange beaucoup de moyens, car beaucoup ne peuvent pas être mutualisés. En outre, elle ferme toute possibilité de tutorat par des classes supérieures, par exemple des sixièmes par les quatrièmes.

Mme Anne-Yvonne Le Dain. Si vous me permettiez un jeu de mots, je dirais que vous avez su prendre le taureau par les cornes, ou plutôt par l'école. En brisant bien des tabous, vous avez su mettre mots et maux sur la table. C'est un travail à la fois intéressant et compliqué.

Vous nous avez dit que, dans l'enseignement public, 40 % de collégiens sont issus de milieux populaires contre 19 % d'enfants de parents très favorisés, alors que, dans l'enseignement privé, 20 % de collégiens sont d'origine défavorisée, contre 36 % de collégiens de milieu aisé. Je voudrais constater, *a contrario*, que les élèves qui n'appartiennent ni à des familles aisées ni à des familles défavorisées représentent donc respectivement 41 % des élèves dans le public et 44 % dans le privé. La différence n'est donc pas si grande entre les deux.

Nous devons plutôt affronter la question de l'effet d'entraînement, vers le haut comme vers le bas, qui nous renvoie elle-même à la question des moyens. Vous nous avez expliqué qu'il y a seulement 1,6 élève de moins par classe entre les écoles primaires de

l'éducation prioritaire et les autres, et que seulement 1,8 % du budget de l'enseignement scolaire est donné en plus à l'éducation prioritaire. Autant dire que le déploiement de ces moyens ne peut quasiment pas avoir de conséquences sur l'encadrement des élèves. C'est une faiblesse considérable de notre système. Peut-être la technique de l'allocation des moyens est-elle à revoir ?

Si, comme vous l'avez expliqué, seuls 3,25 % des postes du second degré étaient en 2014 des postes spécifiques académiques et que 37 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 35 ans pour cette même année, force est de constater que l'éducation prioritaire n'est pas une... priorité ! Le différentiel avec les autres classes est trop faible. Loin de toute analyse évanescence, nous devons regarder ici de plus près la réalité des faits.

Vous ne reculez pas devant l'emploi de l'adjectif « ethnoculturel » ou l'emploi du mot « race ». Nous avons pourtant supprimé ce dernier de toute notre législation. Je comprendrais la recherche de raisons culturelles, mais je m'interroge sur le recours à une notion ethnoculturelle pour laquelle je ne connais pas de définition scientifique.

Vous avez su exprimer la complexité du système actuel, qui implique potentiellement à la fois les conseils municipaux, les conseils départementaux et les conseils régionaux, ainsi que les DASEN, dans la construction de la carte scolaire. Vous constatez en effet le nombre insuffisant de conventions encadrant l'échange de données entre les DASEN et les services compétents des collectivités, ainsi que la rareté des outils cartographiques et des structures dédiées. L'ensemble donne une impression de chaos, voire de manque de professionnalisme. L'éducation nationale l'est décidément bien peu. En réalité, l'hétérogénéité règne et les collectivités territoriales sont totalement démunies. Il faut donc développer les moyens de dialogue entre elles.

Que le taux de demande de dérogation des élèves boursiers oscille autour de 5 % en sixième et en seconde, voilà certes qui pose question. Est-ce pourtant le bon critère à prendre en compte ?

Vous écrivez par ailleurs qu'en 2014, environ 56 % des demandes d'entrée par dérogation dans les collèges parisiens ne sont pas liées aux priorités ministérielles que sont la bourse ou le handicap ou bien à des parcours scolaires particuliers, mais à des critères de confort, tels que le rapprochement de fratrie, la proximité du domicile ou du travail ou encore d'autres motifs non répertoriés par les circulaires. *A contrario*, 44 % des demandes entrent donc dans le cadre des priorités ministérielles ; je m'en félicite. Encore la famille n'est-elle être pas toujours préparée mentalement à un changement d'établissement, qui peut créer une autre forme de non-mixité sociale. À cet égard, je pense qu'il sera difficile de toujours connaître la catégorie socio-professionnelle des parents d'élèves, mais que cette démarche a pour elle d'être rationnelle.

Votre travail est remarquable. J'ai présidé la fédération départementale des parents d'élève de l'Hérault, département très divers tant par sa géographie que par sa sociologie. Forte de cette expérience, je puis vous dire mon étonnement que de telles recherches n'aient pas été réalisées avant. Je vous dis bravo !

Je crois que, si la présente allocation des moyens ne se traduit pas en résultats scolaires, nous devons nous interroger sur son efficacité. Il ne s'agit pas d'un système, mais

du sort des enfants, avec leurs parents, leur milieu et leur trajet jusqu'à l'école. Chacun d'entre eux a un potentiel. Chacun d'entre eux doit être au cœur du système.

Pour finir, je voudrais dire que l'école est d'abord un lieu de vie, et plus singulièrement la cour de récréation. C'est là qu'il faut regarder, car c'est là que les élèves peuvent être submergés par une sensation d'abandon. Il y faut plus d'accompagnement, il faut plus d'adultes dans les cours de récréation !

Mme Isabelle Le Callennec. Mon département, l'Ille-et-Vilaine, fait partie de ceux où seront expérimentés, à partir de la rentrée 2016, la création de secteurs de recrutement partagés entre plusieurs collèges.

En lisant votre étude, je me demande s'il n'aurait pas été possible de pousser l'analyse jusqu'à l'échelle de la région ou de l'académie. Je m'interroge également sur la valeur des indicateurs. Que signifie « favorisé » ? Une famille ouvrière où l'éducation et la culture sont à l'honneur ne saurait être définie comme un milieu défavorisé du point de vue scolaire. Aussi certains de vos indicateurs me semblent-ils mériter d'être adaptés, car nos critères et ceux de l'OCDE sont décidément différents.

Je suis favorable à votre proposition d'allonger le temps de présence des enseignants dans les établissements. Est-elle une application particulière de l'idée que les Français devraient travailler plus pour gagner plus ? En tout état de cause, si la présence des enseignants doit être plus forte dans les établissements, je crois que la question de la rémunération se posera.

Quant à l'enseignement privé, je veux saluer, comme élue de Bretagne, le dualisme de notre système éducatif, qui constitue une vraie chance. Dans les Pays-de-la-Loire comme en Bretagne, les résultats académiques sont meilleurs que la moyenne nationale. Or, dans notre région, 40 % des élèves du primaire sont inscrits dans l'enseignement privé, et 38 % des élèves du secondaire. Dans le reste de la France, ces chiffres ne s'élèvent respectivement qu'à 15 % et 20 %. Ce dualisme est à l'origine d'une saine émulation. Aussi l'idée qu'il faudrait prélever sur les ressources allouées aux établissements privés me gêne-t-elle. Son existence est un facteur de réussite pour l'ensemble des élèves. Il a pourtant déjà dû subir cette année une réduction de ses moyens d'accompagnement scolaire.

S'agissant des méthodes pédagogiques, je souligne que les parents se dirigent de plus en plus vers le système Montessori ou vers l'école à la maison. La différence de moyens entre les zones d'éducation prioritaire et les autres établissements n'est pas suffisamment forte. C'est une question de bon sens : il faut de petits effectifs pour réussir. Enfin, les parents veulent des enseignants expérimentés ; nous l'entendons souvent sur le terrain. Avant même de parler de mixité scolaire, il faudrait donc diminuer les effectifs, renforcer la présence d'enseignants expérimentés et adapter les méthodes dans les zones d'éducation prioritaire et se rapprocher ainsi des attentes des élèves et de leurs parents.

M. Régis Juanico. Messieurs les rapporteurs, vous faites le constat que la carte scolaire n'est pas un outil de mixité sociale. Malgré l'enchevêtrement des compétences, connaissez-vous pourtant des conseils départementaux qui mènent des politiques volontaristes en matière de carte scolaire ou cette compétence n'est-elle pratiquement pas exercée, comme on le constate dans tant de régions ? Dès lors, ne vaudrait-il pas mieux la confier de nouveau à l'éducation nationale, au niveau central ?

Vous faites néanmoins des propositions en matière de re-sectorisation, s'agissant tant des liens entre écoles et collèges que des procédures d'affectation des élèves dans les secteurs multi-collèges. En quoi vos propositions diffèrent-elles de ce qui a été annoncé par la ministre à titre d'expérimentation ?

M. Rudy Salles, rapporteur. Notre rapport est issu d'un long travail d'immersion, mené loin de tout dogmatisme. Les auditions et les visites sur le terrain ont ainsi bousculé chez nous des idées reçues.

Madame Genevard, je suis heureux que vous attachiez autant d'importance à notre travail, au point de juger que la ministre aurait pu attendre sa publication avant de formuler ses propositions en matière de mixité sociale. Nous ne savons pas pourquoi elle ne l'a pas fait. Nous le regrettons.

S'agissant de l'école privée, pourquoi la favoriser dans des quartiers difficiles ? À vrai dire, cette solution ne nous semble pas devoir être appliquée partout. Il y a des villes où le problème ne se pose pas en ces termes. Mais, parfois, l'enseignement privé sait développer une autre approche de la scolarité, à la fois différente et complémentaire de l'offre de l'enseignement public. Il présente donc à la fois des avantages et des inconvénients. Nous voulons tirer le meilleur des deux systèmes pour nos enfants. Dans des quartiers difficiles comme ceux du nord de Marseille, une forte homogénéité s'observe, avec un fort taux d'échec. L'enseignement privé saurait peut-être y jouer un rôle d'intégration sociale et de mixité scolaire et sociale.

En impliquant davantage l'enseignement privé, l'État pourrait également mieux lui faire prendre sa part des efforts à fournir en faveur de la mixité sociale. Nous avons mené à ce sujet une discussion très ouverte avec les directeurs diocésains.

Certains d'entre vous nous ont reproché la mention de l'« appartenance ethnique ou raciale ». Puis-je vous faire observer que la notion de race est citée dans l'article 2 de notre Constitution ? On ne saurait cependant parler d'ethnie et nous n'avons, de toute façon, pas voulu aborder la question sous cet angle-là. Il en va différemment aux Pays-Bas, où l'enseignement repose sur un système communautaire. Nous avons voulu être plus prudents. À Marseille, nous avons vu une école qui ne compte pas un seul élève d'origine européenne. Personne ne veut le dire en ces termes, alors que les Néerlandais l'affichent clairement. Car, dans leur pays, la notion de communauté existe. L'éducation n'est pas une compétence nationale, les écoles étant gérées par les associations qui les créent et, de manière subsidiaire, par les communes. Ce qui nous semble important, c'est que les résultats sont équivalents d'une école à l'autre. Les écoles les plus défavorisées peuvent concentrer le double des moyens des autres écoles et ne compter, comme celle que nous avons visitée à Amsterdam, que seize à dix-sept élèves par classe.

M. Yves Durand, rapporteur. Dans les « écoles blanches », ce chiffre peut en revanche monter à quarante.

M. Rudy Salles, rapporteur. D'une manière générale, lorsque les équipes pédagogiques sont soudées et fortes et travaillent dans la durée, avec un chef d'établissement qui joue un rôle de manager, l'ambiance et les résultats changent du tout au tout. Le contexte social n'est pas en cause, car il est le même à Marseille ou à Rotterdam. Aux Pays-Bas, le chef d'établissement joue tout son rôle, y compris pour recruter des enseignants et renvoyer

ceux qui n'exerceraient pas de manière adéquate. En tout état de cause, en France, nous ne pouvons pas rester avec le système actuel, au vu de ses résultats.

J'en viens au rôle des cantines scolaires dans certains quartiers. Je suis préoccupé par le fait que nous ayons entendu de la bouche des enseignants que leur fréquentation, dans les quartiers nord de Marseille, seraient en baisse quand la police a opéré des saisies de stupéfiants, car il n'y aurait alors plus d'argent pour payer la cantine...

Quant à la question des familles défavorisées, je dirais que nous avons trop tendance à les définir sur la base de critères sociaux ou financiers. Comme rapporteurs, nous ne voyons pas les choses ainsi. Nous voudrions que soit pris en compte le niveau culturel des parents, sur la base de leur degré de qualification ou du nombre de livres présents à la maison. Il peut y avoir une relation forte à la culture dans des familles modestes. À l'inverse, dans des milieux plus favorisés financièrement, ce rapport à la culture peut être différent, ce qui conduit souvent les enfants vers des choix d'orientation négatifs. Les critères appliqués aujourd'hui ne sont donc pas toujours les bons, comme certains d'entre vous l'ont souligné à juste titre.

M. Yves Durand, rapporteur. Pour ce qui est de l'enseignement privé, nous avons rencontré dès le départ ce problème majeur du point de vue de la mixité scolaire et sociale. Nous avons en effet en France ce système concurrentiel. Plutôt que de relancer la guerre scolaire, nous avons plutôt cherché à nous demander comment aider les enfants à réussir. La loi Debré de 1959 reconnaît l'enseignement privé, avec qui des contrats d'association peuvent être signés. Encore l'enseignement privé ne constitue-t-il pas un bloc : il n'est pas toujours l'enseignement catholique ; chaque établissement a son caractère propre.

La loi reconnaît le caractère propre des établissements privés, mais leur confie également une mission de service public. Dans le cadre de cette mission de service public, nous avons abordé la question de l'engagement de l'enseignement privé en faveur de la mixité sociale lors de nos rencontres avec les responsables de l'enseignement catholique, en leur demandant comment ils l'assurent. Selon les responsables diocésains, nous avons entendu des réponses diverses. Le responsable national est celui qui a le plus mis l'accent sur cette mission de service public, davantage que les responsables de niveau diocésain, tout en mettant en avant qu'il n'est pas question d'être soumis à une quelconque carte scolaire ou à une quelconque contrainte. L'idée d'introduire une certaine différence de traitement en fonction des résultats obtenus en termes de mixité sociale et scolaire a même été acceptée dans le cadre du dialogue de gestion avec les autorités académiques.

Des progrès sont ainsi à noter, même si, quand je leur ai demandé s'ils étaient d'accord pour contrôler des cohortes, de la seconde au bac, afin de mesurer la mixité scolaire et de lutter contre l'éviction de certains élèves, les responsables diocésains ont été nombreux à invoquer le caractère propre de leur enseignement. Sur ce dernier point, il est vrai que si, dans certains établissements privés, un élève dont la moyenne générale n'est pas supérieure à 16 sur 20 n'est pas accepté en seconde, il n'en va pas différemment dans certains lycées parisiens où nous nous sommes rendus.

Ainsi, au lycée Charlemagne, la mixité sociale est exemplaire. Les élèves viennent de tous les milieux, y compris des milieux populaires du dix-neuvième ou du vingtième arrondissement de Paris. Cependant, ils ne sont acceptés qu'avec une moyenne très élevée. Il n'y a donc aucune mixité scolaire. Nulle part ailleurs la distinction entre mixité scolaire et mixité sociale n'a une telle portée.

Monsieur Hetzel, vous avez évoqué l'hétérogénéité des classes. Il s'agit en effet d'un grand débat. L'OCDE a démontré ses bienfaits. Si les pratiques pédagogiques sont adaptées, *via* notamment le tutorat et l'accompagnement individualisé, l'hétérogénéité est favorable à tous les élèves, y compris les meilleurs, et n'est pas synonyme de nivellement par le bas. Cela est vrai, mais sous certaines conditions pédagogiques, tant au collège et au lycée que dans les écoles primaires.

Madame Corre, vous vous étonnez de ne trouver nulle part mention des parents. Mais ils sont évoqués partout dans notre rapport, qu'il s'agisse du climat scolaire ou de leur implication dans les activités éducatives – ce qu'on appelle parfois la co-éducation.

Madame Genevard, vous soulignez à juste titre que rien ne se fera sous la contrainte, la carte scolaire étant déjà perçue comme telle par les familles.

La ministre a voulu expérimenter des secteurs multi-collèges. L'expérimentation est une bonne chose, d'autant que ce dispositif cherche à réaliser la synthèse entre la sectorisation et la liberté de choix des parents, ceux-ci pouvant choisir leur établissement au sein d'un secteur. Des expériences volontaristes de redécoupage de secteurs à des fins de mixité sociale ont également été menées dans le Finistère ou en Haute-Vienne et ont donné quelques résultats.

S'agissant de notre proposition d'instituer un « bonus mixité » pour les établissements privés volontaires, elle ne concerne pas, par définition, les établissements hors contrat.

En conclusion de ces quelques éléments de réponse à vos questions, je dirai que notre volonté était d'alimenter le débat plutôt que de le clore. Car l'école est un sujet qui doit nous rassembler au-delà des échéances électorales plutôt que nous diviser.

M. Régis Juanico, président. Je vous remercie, messieurs les rapporteurs, pour la qualité des travaux que vous avez menés. Nous demanderons que votre rapport fasse l'objet d'un débat en séance publique.

Le Comité autorise la publication du rapport.

La réunion s'achève à dix-neuf heures quinze.