RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Contribution à la définition de la mixité sociale à l'école par l'évaluation du dispositif haut-garonnais

---

Thèse présentée et soutenue, le 12 septembre 2024 par

Isabelle BERTOLINO

École doctorale
CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité
Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche
EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Dominique BROUSSAL et Fatiha TALI

Composition du jury
Mme Nina ASLOUM, Présidente, ENSFEA
Mme Nathalie YOUNÈS, Rapporteure, Université Clermont-Auvergne
M. Yann MERCIER-BRUNEL, Rapporteur, Aix Marseille université
Mme Véronique BEDIN, Examinatrice, Université Toulouse - Jean Jaurès
M. Marc DEMEUSE, Examinateur, Université de Mons
M. Choukri BEN AYED, Examinateur, Université de Limoges
M. Dominique BROUSSAL, Directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès
Mme Fatiha TALI OTMANI, Co-directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire EFTS
Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité - Sciences de l'éducation et de la formation

Contribution à la définition de la mixité sociale à l'école par l'évaluation du dispositif haut-garonnais

Isabelle Bertolino

Présentée et soutenue publiquement
Le 12 septembre 2024

Co-directeur : BROUSSAL Dominique, Professeur des Universités, Université Toulouse II Jean Jaurès
Co-directrice : TALI Fatiha, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse II Jean Jaurès

Présidente du Jury
- Mme ASLOUM Nina, Professeure des Universités, Examinatrice, ENSFEA

JURY
- Mme YOUNÈS Nathalie, Maîtresse de Conférences, Rapporteure, Université Clermont-Auvergne
- M. MERCIER-BRUNEL Yann, Professeur des Universités, Rapporteur, Aix - Marseille université
- Mme BEDIN Véronique, Maîtresse de Conférences, Examinatrice, Université Toulouse II Jean Jaurès
- M. BEN AYED Choukri, Professeur des Universités, Examinateur, Université de Limoges
- M. DEMEUSE Marc, Professeur des Universités, Examinateur, Université de Mons

Cette thèse est dédiée à Etienne Butzbach, l'arpenteur d'utopies.

Remerciements

Parce que cette thèse n'aurait pas pu être produite sans de nombreuses personnes, j'adresse mes sincères remerciements :

À ma direction de thèse, Dominique Broussal et Fatiha Tali, pour leur accompagnement humain et intellectuel et leur engagement dans la finalisation de cette thèse malgré les obstacles.

Aux membres du jury, Nathalie Younès, Yann Mercier-Brunel, Marc Demeuse, Nina Asloum, Véronique Bedin et Choukri Ben-Ayed qui ont accepté d'évaluer ce travail et, plus spécifiquement, aux deux derniers membres du jury dont les éclairages et le soutien durant les CSI ont été des moments forts de notre avancée.

À ma famille, plus particulièrement à ma mère, Yvonne, qui a soutenu tous mes efforts dans la durée.

À Malika Bensouici, en charge du dialogue citoyen au sein de la Direction de l'éducation, une collègue et dorénavant une amie.

À Franck Haïtce et Arnaud Pinaton qui ont été des alliés précieux au sein de la Direction de l'Éducation du Conseil départemental de la Haute-Garonne.

Aux garçons de la sectorisation, Ayoub, Corentin, Vincent, Samuel et à tous les collègues, les amis et amies, Imane, Cécile et Lydia qui ont apporté de l'attention, du temps, du savoir-faire et de l'énergie pour accompagner ce travail.

Aux stagiaires de master qui se sont associées à mon projet et qui ont été d'une grande aide, Élisa, Rachel et Elsa.

Au Conseil Départemental de la Haute-Garonne qui a commandé et cofinancé cette recherche.

Aux personnels de l'Éducation nationale, au Rectorat de l'académie de Toulouse et à la DSDEN, et plus particulièrement à Anne, Elisabeth et Nathalie pour leur confiance et leur coopération qui apportent beaucoup au rendu final de l'évaluation.

A 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.

A l'ensemble des associations d'éducation populaire et de quartier, nombreuses et actives, qui ont été les partenaires indispensables grâce auxquels le contact a pu se faire avec les publics et qui ont partagé leur expérience.

Aux parents d'élèves et aux collégiens qui ont accepté de nous confier leur témoignage et leur point de vue.

À l'ensemble des membres du séminaire doctoral et du séminaire du thème 3, enseignants-chercheurs, docteurs et doctorants, pour tous les moments de partage qui ont été essentiels à notre réflexion.

Sommaire

INTRODUCTION.....21

1. UN CONTEXTE ARTICULANT DES DIMENSIONS HISTORIQUES, POLITIQUES, ORGANISATIONNELLES ET SCIENTIFIQUES. 24

2. UN CADRE THEORIQUE CONVOQUANT LA R-IE ET LA DEMARCHE DE REFERENTIALISATION DANS LA PERSPECTIVE D'UN APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL 24

3. UNE METHODOLOGIE VISANT LA CO-PRODUCTION DE SAVOIRS..... 25

4. LES SAVOIRS COPRODUITS EN MATIERE DE MIXITE SOCIALE ET LEUR DISCUSSION..... 26

PARTIE 1 - LA MIXITE SOCIALE A L'ECOLE UN ENJEU MULTIDIMENSIONNEL 27

CHAPITRE 1 - L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS ET L'ACTUALITE DU PROBLEME DE MIXITE SOCIALE A L'ECOLE..... 31

1. Les divisions au sein du système éducatif et leur questionnement par les politiques de mixité sociale.....31

1.1. D'une école à deux vitesses à une école pour tous et toutes (Loi Guizot, 1833) 32

1.2. Du collège pour tous indifférencié au collège pour chacun.....33

1.3. Un long chemin jusqu'à l'opérationnalisation du principe de mixité sociale à l'école 35

2. Comparaison de différents dispositifs territoriaux de mixité sociale.....37

2.1. La diversité des formes de diagnostic mobilisées par les acteurs.....38

2.2. La gouvernance de ces politiques innovantes 40

2.3. Le suivi des politiques de mixité sociale expérimentées à l'école.....41

CHAPITRE 2 - L'EVALUATION PAR LA RECHERCHE DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DE LEURS EFFETS..... 44

1. Les relations entre sphères scientifiques et politiques dans l'étude du système éducatif 45

1.1. Les controverses autour du rapport Coleman 46

1.2. Les « combats » de Bourdieu à propos du système scolaire comme système de domination ..47

2. L'influence des ancrages théoriques et méthodologiques dans la façon pour la recherche française de s'intéresser aux inégalités scolaires 48

2.1. L'évaluation par la Recherche des effets de la ségrégation sociale sur les élèves 49

2.2. Les conférences du CNESCO, une nouvelle façon d'évaluer ? 51

2.3. Le concept de mixité sociale et l'évaluation de ses effets 53

3. Les premiers jalons d'une définition de la mixité sociale 53

3.1. La construction d'un concept scientifique au fil de l'évolution des politiques publiques 54

3.2. La mixité sociale à l'école comme concept scientifique 55

3.3. La mixité sociale comme effecteur de réussite scolaire 56

4. Des approches quantitatives par trop réductrices ? 58

4.1. Le difficile éclairage des effets du school mix 59

4.2. Du problème de la mixité sociale au problème de la mixité scolaire 61

4.3. L'évaluation par la Recherche des politiques éducatives et de leurs effets 62

4.4. L'évaluation par la Recherche des effets de la mixité sociale sur les élèves 63

Synthèse de la partie 1 et premiers éléments de problématisation 65

PARTIE 2 - UN CADRE THEORIQUE ARTICULANT DES VISEES HEURISTIQUES, PRAXEOLOGIQUES ET CRITIQUES 67

CHAPITRE 3 - L'ANCRAGE DE L'ENQUETE DANS LA RECHERCHE-INTERVENTION 72

1. La démarche de recherche-intervention modélisée au sein du thème 3 de l'UMR EFTS 73

1.1. Une épistémologie associant les dimensions théorique et méthodologique de façon spécifique 73

1.2. L'importance de la visée critique dans la recherche-intervention 75

1.3. L'inscription de la sphère scientifique dans un réseau socio-technique complexe 76

2. L'éthique et la participation comme fondement de la recherche-intervention évaluative 78

2.1. Les enjeux éthiques de la pratique évaluative 79

2.2. Un enjeu d'objectivité 80

2.3. La participation des acteurs comme substrat de l'enquête évaluative 82

CHAPITRE 4 - SPECIFICATION DE LA RECHERCHE-INTERVENTION EVALUATIVE 85

1. Un protocole d'intervention au prisme des SEF 85

1.1. D'une approche psychologique à une approche formatrice 85

1.2. Une évaluation agissant sur les routines défensives et les valeurs directrices 87

2. D'une évaluation-contrôle à une évaluation émancipatrice 89
2.1. Une évaluation formatrice s'appuyant sur la démarche de référentialisation et la co-constitution référentielle 90
2.2. La démarche de référentialisation et la prise en compte des moyens opérationnels 91
2.3. La construction collective du jugement par la co-constitution référentielle 92
3. La co-constitution référentielle au centre du processus d'apprentissage 93
3.1. La co-constitution référentielle comme effecteur critique 93
3.2. Les processus de transactions durant la co-constitution référentielle 95
4. Les outils théoriques mobilisés en vue d'une méta-analyse du processus évaluatif ...97
4.1. L'actualisation du concept d'apprentissage organisationnel 98
4.1.1. Le concept d'apprentissage organisationnel 98
4.1.2. La portée et les limites du concept d'apprentissage organisationnel 99
4.2. L'inscription de l'apprentissage organisationnel dans la perspective de la théorie de l'acteur-réseau 101
Synthèse de la partie 2 et problématisation.....104
PARTIE 3 - UNE METHODOLOGIE EN 5 ETAPES.....107
CHAPITRE 5 - LE CADRE DE L'ENQUETE EVALUATIVE 112
1. Une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE).....112
1.1. Quelques éléments biographiques 113
1.2. La CIFRE et la formation du doctorant 114
2. La négociation de la commande 116
2.1. L'émergence d'un projet de recherche 116
2.2. La négociation de la commande avec la Direction Générale et la conseillère au Cabinet 117
2.3. L'association de l'Éducation nationale dans un ultime temps de négociation formelle.....119
CHAPITRE 6 – UNE ANALYSE-DIAGNOSTIQUE DU CAS HAUT-GARONNAIS 120
1. Les visées politiques du dispositif haut-garonnais 121
1.1. Mettre un terme à la ségrégation et construire de la mixité sociale au sein des établissements 122
1.2. Promouvoir l'égalité des chances et l'équité du système scolaire.....123
2. La gouvernance, les moyens opérationnels et le suivi évaluatif 127
2.1. La gouvernance du « Plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges ».....127
2.2. Les moyens opérationnels de mise en œuvre du plan sur le quartier du Mirail 128

2.3. Le suivi et l'évaluation *133*

CHAPITRE 7 - L'INSTALLATION DES INSTANCES DEDIEES A L'ENQUETE 134

1. La constitution d'un tiers espace socio-scientifique (TESS) 134

1.1. La création et le fonctionnement des instances dédiées à l'enquête évaluative *134*

1.1.1. La modélisation du TESS 134

1.1.2. La constitution des groupes de travail 136

1.1.3. L'agenda et le fonctionnement des groupes de travail et du comité de pilotage 137

2. L'engagement des participants 141

2.1. Les critères de sélection des participants *141*

2.2. Les obstacles à l'intéressement de certains participants *142*

2.3. Les participants exclus des groupes de travail *144*

CHAPITRE 8 - LA METHODE D'ANIMATION DU TESS 146

1. Le matériel empirique recueilli dans les groupes de travail 147

1.1. La méthode d'animation des groupes de travail *147*

1.2. D'un référentiel d'évaluation peu déterminé à un référentiel d'évaluation spécifique *149*

2. La co-interprétation du matériel analysé et l'ordonnancement des dimensions émergentes 151

2.1. L'animation des ateliers de clôture *151*

2.2. La fonction de la chercheure-intervenante *152*

CHAPITRE 9 - LES METHODES DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DU MATERIEL EMPIRIQUE 155

1. Le matériel empirique recueilli à des fins d'analyse-diagnostique et de méta-analyse 156

1.1. La présentation de la démarche d'observation *156*

1.1.1. La modélisation de l'acteur-réseau à partir de l'observation participante 158

1.1.2. L'analyse des observations réalisées durant l'enquête 159

1.2. L'enregistrement des échanges durant les réunions du COPIL *160*

1.2.1. La reconnaissance des différents types d'interactions à l'œuvre 160

1.2.2. Des séquences de traduction à l'étude des dynamiques de transaction 162

1.3. L'analyse documentaire *165*

1.3.1. Les types de matériaux rassemblés 165

1.3.2. L'exploitation des matériaux par la construction d'un tableau comparatif dynamique 166

2. Le matériel empirique recueilli dans les groupes de travail 167

2.1. Les matériaux co-construits afin d'évaluer les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles *167*

2.1.1. Les matériaux recueillis dans le groupe de travail 3 168
2.1.2. Les matériaux recueillis au sein du GTIEN 169
2.2. Les matériaux recueillis mobilisés dans le rapport d'évaluation 170
2.2.1. Les principes opératoires du dispositif de mixité sociale haut-garonnais 171
2.2.2. Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des partenaires locaux 171
2.2.3. Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles de l'Éducation nationale 171

3. Le matériel empirique recueilli auprès des publics (élèves et familles) 172
3.1. Les matériaux recueillis auprès des publics présentés dans les conclusions de l'évaluation ... 172
3.1.1. L'évolution de la mixité sociale au sein des collèges de la métropole toulousaine et le respect de la sectorisation et l'évitement des collèges 173
3.1.2. L'observation dans les établissements : « Entraide et relations amicales au collège » 173
3.2. Les limites imposées par le terrain et les matériaux exclus du rapport d'évaluation 175
3.2.1. Les questionnaires en ligne adressés aux parents et aux élèves 176
3.2.2. Les entretiens menés auprès des familles résidant au Mirail 178

Synthèse de la partie 3 180

PARTIE 4 - L'INSCRIPTION DE LA MIXITE SOCIALE A L'ECOLE DANS UN MODELE ECOSYSTEMIQUE EN 5 DIMENSIONS 183

CHAPITRE 10 - LA DYNAMIQUE CRITIQUE DE L'ENQUETE EVALUATIVE 187

1. L'évolution du TESS au fil de l'enquête évaluative et les effets sur la production des énoncés 188
1.1. La dynamique observée après 6 mois sur le terrain 190
1.2. La création et la vie du TESS (décembre 2019 à février 2022) 194
1.3. La sortie de l'enquête évaluative et les premiers effets de la restitution (février 2022 à ce jour) 198
1.4. La validation des énoncés par leur transformation en PPO 201

2. L'émergence de nouvelles valeurs directrices durant les réunions du comité de pilotage 203
2.1. La première réunion du comité de pilotage (annexe 48) 203
2.2. La deuxième réunion du comité de pilotage (annexe 49) 206
2.3. La troisième réunion du comité de pilotage (annexe 50) 208

3. L'analyse documentaire et l'éclairage d'une dynamique de co-constitution référentielle 211
3.1. Les différentes dimensions de l'analyse documentaire 211
3.2. Les dimensions émergentes 213

4. Les apports conceptuels 216
4.1. Les dimensions associées à la mixité sociale dans une perspective écosystémique 217
4.2. Les écarts avec les préconisations du vademecum de l'Éducation nationale (2016) 219

CHAPITRE 11 - LES 3 DIMENSIONS EVOQUEES DANS LE *VADEMECUM* DU MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 221

1. La mixité sociale comme effet de contexte agissant sur la socialisation des élèves . 222
1.1. Des appartenances groupales multiples et intriquées 223
1.2. Des appartenances subies et dénoncées comme injustes 225
1.3. Des appartenances subies et tues 226
1.4. Des appartenances distinctives et valorisantes 227
1.5. Deux sous-groupes s'écartant des usages du point de vue des élèves et transverses aux 3 collèges : les « intellos » et les « perturbateurs » 227

2. Un effecteur de contexte agissant sur la scolarité : la mixité scolaire 229
2.1. L'étude des changements institutionnels et de pratique au sein de l'Éducation nationale 229
2.2. Les conditions de recueil du matériel empirique 230
2.3. La dynamique des échanges 232
2.4. L'émergence de clusters thématiques 234

3. Un facteur de médiation : les parents co-éducateurs 239
3.1. Les pratiques des familles résidant au Mirail en matière de scolarisation 240
3.1.1. Des écoles aux profils très contrastés 240
3.1.2. Les pratiques en matière de scolarisation dans les nouveaux collèges d'affectation 246
3.2. Les pratiques en matière de scolarisation des familles résidant sur les secteurs initiaux des collèges inclus dans le plan 247

CHAPITRE 12 - LES DEUX DIMENSIONS EMERGEANT DE L'ENQUETE EVALUATIVE 249

1. Un facteur contextuel : le projet de territoire 250
1.1. L'analyse des changements identifiés dans le groupe de travail 3 251
1.1.1. Le questionnement de l'analyse initiale 253
1.1.2. La spécification des objets à classer 255
1.2. Les moyens déployés par les partenaires 258
1.2.1. Les innovations 258
1.2.2. Les obstacles 259

2. Des fins-en-vue partagées (la réussite scolaire et la persévérance scolaire) 261
2.1. L'amélioration des pratiques sans mise en question du référentiel initial 262

2.2. La mutabilité des référés en référents et la réalisation d'un apprentissage en double boucle 263

Synthèse de la partie 4 267

DISCUSSIONS 269

CHAPITRE 13 – UNE LECTURE CRITIQUE DES SPECIFICITES ET DES LIMITES DE NOTRE DEMARCHE 272

1. La régulation pédagogique : Favoriser un espace de transaction émancipateur 273

1.1. Les publics tiers exclus 274

1.2. L'engagement des participants 275

2. L'émergence de la figure du chercheur-régulateur 277

2.1. La régulation d'ingénierie : la reconnaissance du terrain et la stratégie d'agrégation des actants 278

2.2. La régulation de feed-back : La synthétisation des travaux dans les phases de problématisation et de restitution des résultats 280

2.3. Entre co-rédaction et rédaction d'un point de vue scientifique : l'écriture d'un référentiel d'évaluation partagé 282

CHAPITRE 14 LA MIXITE SOCIALE COMME FACTEUR AGISSANT SUR DE MULTIPLES DIMENSIONS 284

1. La mixité scolaire : comment penser les mesures compensatoires hors du cadre de l'éducation prioritaire ? 284

1.1. La mixité scolaire inscrite dans un dispositif de mixité sociale 285

1.1.1. Les consensus 286

1.1.2. Les dilemmes 287

1.2. L'émergence d'une problématique d'enquête : définir les profils d'école et de collège à appairer sur d'autres critères que les seuls profils sociaux des publics 288

2. Réussite/persévérance scolaire : comment construire des fins-en-vue-partagées avec tous les publics ? 290

2.1. Des visées à mi-chemin des pôles égalitariste-cognitiviste et moraliste 290

2.2. Un éclairage de la problématique des parents co-éducateurs 292

3. Le projet de territoire : comment construire la mixité sociale par une approche qualitative ? 295

3.1. Formaliser un conventionnement entre partenaires 296

3.2. La prise en compte des mesures d'accompagnement du dispositif de mixité sociale 297

3.3. L'intégration de la Recherche au suivi du dispositif 298

Synthèse de la partie 5 300

CONCLUSION 303

1. ÉLEMENTS DE PROBLEMATISATION : LES ENJEUX D'UNE EVALUATION COMMANDITEE 305

2. LES 5 ETAPES DE DEVELOPPEMENT DE LA R-I E 306

3. LES DEUX PRINCIPAUX RESULTATS INTERESSANT LES PUBLICS ET LA RECHERCHE 307

3.1. un schéma écosystémique des dimensions associées à la mixité sociale 308

3.2. La socialisation des élèves dans des collèges socialement mixtes 309

4. LA RESTITUTION DES RESULTATS 310

4.1. La restitution auprès des médias, des professionnels et des publics 310

4.2. La restitution scientifique 312

BIBLIOGRAPHIE 315

LISTE DES ANNEXES 329

Liste des tableaux

Tableau 1 - Etapes de déploiement de l'enquête évaluative menées avec les participants 139

Tableau 2 - Grille préconstruite mobilisée dans les groupes de travail 1 et 2 150

Tableau 3 - Recensement des différents matériaux recueillis 155

Tableau 4 - Détail du matériel empirique recueilli durant la phase exploratoire ... 158

Tableau 5 - Extrait de la grille d'analyse du COPIL2 162

Tableau 6 - Grille d'analyse des interactions au sein du COPIL 164

Tableau 7 - Tableau comparatif des différents référentiels recensés et co-construits 166

Tableau 8 - Grille préconstruite mobilisée dans le GT3 168

Tableau 9 - Recensement des éléments ayant fait l'objet d'une restitution publique 170

Tableau 10 - Recensement des matériaux recueillis auprès des publics 172

Tableau 11 - Présentation synthétique du matériel recueilli dans le cadre de l'observation des collèges 174

Tableau 12 - Les matériaux exclus de la restitution 176

Tableau 13 - Récapitulatif des éléments contributifs de cette thèse (méthodes de recueil et d'analyse mobilisées en regard des objectifs visés) 181

Tableau 14 - Description des PPO de la première période (de 2016 à juin 2019) .. 191

Tableau 15 - Description du PPO de la deuxième période (décembre 2019 à janvier 2021) 194

Tableau 16 - Description du PPO de la troisième période (janvier 2021 à février 2022) 196

Tableau 17 - Description des PPO de février 2022 à avril 2023 198

Tableau 18 - Récapitulatif des temps de restitution au commanditaire et à ses partenaires et reconfiguration de l'acteur-réseau 201

Tableau 19 - Grille d'analyse des transactions bloquées lors du 1er COPIL (décembre/2019) 204

Tableau 20 - Grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus lors du 1er COPIL 205

Tableau 21 - COPIL 2 grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus 207

Tableau 22 - COPIL 3 Grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus 208

Tableau 23 - COPIL 3 Grille d'analyse des transactions révélant des dilemmes 210
Tableau 24 - Tableau analyse documentaire cas 1.....212
Tableau 25 - Tableau d'analyse documentaire cas 2.....214
Tableau 26 - Tableau analyse documentaire cas 3.....215
Tableau 27 - Tableau synthétique complémentaire issus des groupes de travail ...215
Tableau 28 - Principaux éléments du référentiel d'évaluation ayant émergé de l'enquête évaluative.....216
Tableau 29 - Extrait d'une grille d'analyse IPA 232
Tableau 30 - Nature des changements dans le champ professionnel 252
Tableau 31 - Nature des situations renseignées dans le GT3 255
Tableau 32 - Effets du dispositif dans différentes dimensions 257
Tableau 33 – Tableau d'analyse documentaire – les mesures de suivi et d'évaluation 262
Tableau 34 - Tableau d'analyse documentaire- émergence de nouvelles valeurs directrices.....263
Tableau 35 - Extrait de la grille d'analyse du COPIL 3 265
Tableau 36 - Principaux éléments du référentiel d'évaluation ayant émergé de l'enquête évaluative.....281
Tableau 37 - Classement par thème des communications en colloque 312

Table des illustrations

Figure 1 - Articulation du cadre théorique.....70
Figure 2 - Proposition de modélisation d'une R-I.....77
Figure 3 - Les 5 horizons de la recherche d'après Latour (2001) 81
Figure 4 - Schéma heuristique de la R-I E étudiée.....94
Figure 5 - Schéma de mise en place de la R-I E 110
Figure 6 - Carte des nouveaux secteurs d'affectation des élèves résidant au grand Mirail 126
Figure 7 - Histogramme évolution du peuplement des collèges de la métropole toulousaine.....132
Figure 8 - Représentation dynamique du Tiers espace socio-scientifique.....135
Figure 9 - Calendrier des différents temps de la R-I E 138

Figure 10 - Modèle ICP d'après Figari (1994) 146
Figure 11 - Diapositive de présentation des attentes identifiées en phase exploratoire 149
Figure 12 - Journal de bord 157
Figure 13 - Profil des couples et familles monoparentales répondantes 177
Figure 14 - Mise en place, développement et sortie du TESS 189
Figure 15 - Acteur-réseau période 1 (de 2016 à juin 2019) 193
Figure 16 - Acteur-réseau période 2 195
Figure 17 - Acteur-réseau période 3 197
Figure 18 - Acteur-réseau période 4 199
Figure 19 - Modélisation des dimensions associées à la mixité sociale à l'école 218
Figure 20 - Schéma d'analyse 1 des échanges dans le GTIEN 235
Figure 21 - Schéma d'analyse 2 des échanges dans le GTIEN 236
Figure 22 - Schéma d'analyse 3 des échanges dans le GTIEN 237
Figure 23 - Schéma d'analyse 4 des échanges dans le GTIEN 238
Figure 24 - Respect et évitement du collège Badiou 241
Figure 25 - Respect et évitement du collège Bellefontaine 242
Figure 26 - Respect de la sectorisation et collèges choisis par les familles de l'école Triolet 243
Figure 27 - Carte mobilité des familles de l'école Triolet 244
Figure 28 - Respect de la sectorisation au collège des chalets 245
Figure 29 - Respect de la sectorisation par les familles du Mirail après la mise en place du dispositif 246
Figure 30 - Respect du secteur par les familles résidant à proximité des collèges avant et après la mise en place du dispositif 248
Figure 31 - Modèle d'évaluation interne d'après Figari (2014) du processus d'enquête 273
Figure 32 - Histogramme présentant l'équipement numérique moyen relativement à la taille des fratries 293
Figure 33 - Histogramme croisant les modèles éducatifs parentaux et les stratégies d'accompagnement des apprentissages scolaires exprimés en nombre 294

Abréviations

AED :	Assistant d'Éducation
AESH :	Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap
AFEV :	Association Fondation Étudiante pour la Ville
AMO :	Aide à la Maîtrise d'Ouvrage
ANRT :	Association Nationale Recherches et Technologies
ANRU :	Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine
ATD-quart Monde :	Agir Tous pour la Dignité quart monde
BAC S :	Baccalauréat Scientifique
CAF :	Caisse d'Allocations Familiales
CD31 :	Conseil Départemental de la Haute-Garonne
CDEN :	Conseil Départemental de l'Éducation Nationale
CER :	Comité d'Éthique de la Recherche
CESE :	Conseil Économique Social et Environnemental
CI :	Chercheur-Intervenant
CIFRE :	Convention Industrielle de Formation par la Recherche
CLAS :	Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité
CM2 :	Cours Moyen 2ème année
CNAM :	Conservatoire National des Arts et des Métiers
CNESCO :	Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires
CNRTL :	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
COORDO REP+ :	Coordonnateur du Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé
COPIL :	Comité de Pilotage
COSUI :	Comité de Suivi
COVID :	Corona Virus Disease
CPE :	Conseiller Principal d'Éducation
CSE :	Conseil Supérieur de l'Éducation (Québec)
CSEN :	Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale
DASEN :	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
DE :	Direction de l'Éducation

DEP :	Ancienne dénomination de la DEPP
DEPP :	Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance
DGD :	Direction Générale Déléguée
DGESCO :	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DNB :	Diplôme Nationale du Brevet
DSDEN :	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
ED :	École Doctorale
EDCLESCO :	École Doctorale Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition
EFTS :	Éducation Formation Travail Savoirs
EN :	Éducation Nationale
ENT :	Espace Numérique de travail
FCPE :	Fédération des Conseils de Parents d'Élèves
GIGA :	Élément du système international d'unité de mesure
GT :	Groupe de Travail
GT1 :	Groupe de travail « effets sur les familles et les élèves »
GT2 :	Groupe de travail « effets sur les parcours éducatifs et scolaires »
GT3 :	Groupe de travail « effets sur les pratiques professionnelles »
GTIEN :	Groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale
IA :	Inspecteur Académique
IA-IPR :	Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional
ICP (modèle) :	Induit Construit Produit
IEN :	Inspecteur de l'Éducation Nationale
IMP :	Indemnité pour Mission Particulière
INED :	Institut National des Études Démographiques
IPA (méthode) :	Interpretative Phenomenological Analysis
IPS :	Indicateur de Position Sociale
MMS :	Maître Mixité Sociale
OE :	Option d'Excellence
PA :	Principal Adjoint
PCS :	Profession et Catégorie Socioprofessionnelle
PEEP :	Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public
PIAL :	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés

PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves
PPO :	Point de Passage Obligé
PR :	Professeur Référent mixité
PRONOTE :	Espace numérique de gestion des notes, des absences et des sanctions
QPV :	Quartier de la Politique de la Ville
RE :	Réussite Éducative
REF (master) :	Recherche en Éducation et Formation
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
REP+ :	Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé
R-I :	Recherche-Intervention
R-I E :	Recherche-Intervention Évaluative
SEF :	Sciences de l'Éducation et de la Formation
SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptée
TESS :	Tiers Espace Socio Scientifique
UFR :	Unité de Formation et de Recherche
UMR :	Unité Mixte de Recherche
UMR EFTS :	Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs
UT2J :	Université Toulouse Jean Jaurès
VP :	Vice-Président
PAI :	Projet d'Accompagnement Individualisé
ULIS :	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

INTRODUCTION

Cette thèse présente le déroulement et les résultats d'une enquête évaluative portant sur un dispositif local de mixité sociale à l'école. Elle a été commanditée par le Conseil départemental de la Haute-Garonne et cofinancée par l'Etat dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE). Aussi ces travaux ne poursuivent pas seulement des visées scientifiques mais ils doivent aussi répondre à une demande sociale et une commande institutionnelle.

Le caractère commandité de cette thèse et ses effets potentiels dans la sphère publique nous ont incité à adopter une démarche de recherche particulière : la recherche-intervention évaluative (R-I E). Celle-ci se singularise par la poursuite de trois visées, heuristique, praxéologique et critique, et par la participation à l'enquête des acteurs directement concernés par les résultats de l'évaluation. Elle permet donc de répondre aux attentes qui caractérisent la CIFRE.

Cette thèse a pour objet les résultats de cette évaluation et, à travers eux, elle vise à enrichir la définition de la mixité sociale à l'école par l'adjonction de savoirs issus de l'expérience des acteurs et d'une recherche menée sur le terrain. C'est à la croisée de cette expérience et de la démarche scientifique qu'ont été produits les résultats commentés dans nos conclusions.

Cette introduction générale détaille la façon dont a été structurée l'exposition de nos travaux en vue d'accompagner le lecteur. La thèse est organisée en 5 parties et 14 chapitres suivant un plan qui donne à voir :

1- Le contexte général de cette recherche

2- Le cadre théorique convoqué

3- La méthodologie mobilisée

4- Les résultats

5- La discussion des résultats

La problématisation, qui présente les enjeux de cette recherche et en affine l'objet, est développée en conclusion des deux premières parties. Chacune des parties est conclue par une synthèse. Par ailleurs, les annexes qui accompagnent cette thèse étant nombreuses, et parfois volumineuses, elles sont jointes exclusivement en format numérique dans un second volume confidentiel.

1. UN CONTEXTE ARTICULANT DES DIMENSIONS HISTORIQUES, POLITIQUES, ORGANISATIONNELLES ET SCIENTIFIQUES.

La première partie présente le contexte général dans lequel s'inscrivent ces travaux en lien avec l'objet central de l'évaluation : un dispositif local de mixité sociale à l'école. Cette partie consacrée aux premiers éléments de problématisation ayant conduit notre réflexion, est jalonnée par de multiples questionnements. Toutefois ils peuvent être regroupés sous deux grandes catégories qui s'articulent :

- La mixité sociale comme enjeu politique et éducatif.
- La mixité sociale comme concept scientifique.

Dans le premier cas, il s'agit de comprendre comment la sphère politique se saisit de cette notion et dans le second cas il s'agit de saisir la façon dont les chercheurs contribuent à sa définition.

Aussi cette première partie se décline en 2 chapitres organisés à partir d'un point de vue historique sur les phénomènes de sélection et de ségrégation à l'école jusqu'au point de vue le plus actuel : l'engagement des chercheurs dans l'évaluation des politiques éducatives et les effets de cet engagement dans la conception des politiques de mixité sociale à l'école. L'ensemble de ces éléments soulève de nombreuses questions théoriques, méthodologiques et éthiques. Il est l'axe à partir duquel s'articule notre cadre théorique.

2. UN CADRE THEORIQUE CONVOQUANT LA R-IE ET LA DEMARCHE DE REFERENTIALISATION DANS LA PERSPECTIVE D'UN APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Cette thèse s'appuyant sur l'évaluation d'un dispositif déjà en place depuis 2017, notre intervention, qui a débutée en 2019, était l'occasion pour les participants à l'évaluation d'interroger leurs actions en vue de déterminer les éléments valorisables auxquels se référer pour juger de la poursuite du dispositif, de son sens et des corrections à adopter. Dans les chapitres 3 et 4, constitutifs de cette partie, nous décrivons notre cadre théorique en deux temps : une présentation générale de la démarche de R-I E (Bedin, 2013 ; Marcel, 2016 ; Broussal, 2017) puis sa spécification dans la perspective d'une évaluation formatrice (Nunziati, 1990).

Les différents éléments de notre cadre théorique s'articulent selon la logique suivante : la R-I E agit sur l'ensemble de la démarche d'enquête et englobe les différentes théories mobilisées en vue de soutenir les visées praxéologiques, critiques et heuristiques qui fondent son modèle. La démarche de référentialisation

(Figari, 1994) est la théorie qui guide la modélisation de l'enquête et le concept de co-constitution référentielle, qui en dérive, contribue à l'émergence des systèmes référent-référé mobilisés (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Enfin, nous convoquons la théorie de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2002) que nous actualisons au prisme de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006). Cet ultime élément du cadre théorique est l'analyseur permettant de saisir les effets de notre intervention sur le plan de la validation sociale de nos résultats, autrement dit sur un plan méta-analytique.

Cet éclairage est contributif de la dernière phase de problématisation. La méthodologie employée vise à la fois à accompagner l'évaluation d'un dispositif de mixité sociale et à affiner la définition de la mixité sociale sur un plan conceptuel par la valorisation de l'expérience locale évaluée.

3. UNE METHODOLOGIE VISANT LA CO-PRODUCTION DE SAVOIRS

La troisième partie de la thèse est développée en 5 chapitres suivant une logique chronologique à partir des différentes étapes de la R-IE :

- Description et analyse de la commande (chapitre 5).
- Analyse-diagnostique initiale du dispositif haut-garonnais de mixité sociale (chapitre 6).
- Description des instances constituées en vue de procéder à l'enquête évaluative et description de leur composition (chapitre 7).
- Description de la méthode d'animation de ces instances (chapitre 8).
- Les différentes méthodes de collecte de données mobilisées dans une perspective analytique et méta-analytique (chapitre 9).

La partie méthodologique est centrale à la fois par sa position et son volume dans le document de la thèse et dans notre démarche spécifique de recherche. Elle expose les conditions de production des résultats tout autant qu'elle permet d'éclairer les conditions de leur validation sociale. L'enjeu de cette validation est fondateur dans une épistémologie, celle de la R-I E, qui considère l'expérience des acteurs comme un élément probant et, dans le cadre de cette thèse, contributif de la définition de la mixité sociale à l'école.

4. LES SAVOIRS COPRODUITS EN MATIERE DE MIXITE SOCIALE ET LEUR DISCUSSION

Les deux dernières parties de la thèse se déclinent en 3 et 2 chapitres. Le chapitre 10 présente les résultats issus de la méta-analyse et qui, à partir des dimensions critiques et transformatives propres à la R-I E, permettent l'émergence d'un modèle rendant visible les dimensions qu'engage l'opérationnalisation d'un dispositif de mixité sociale à l'école. Au regard de ce modèle, nous présentons, au chapitre 11, les résultats qui tendent à s'aligner sur les dimensions éclairées par le *vademecum* (2016) produit par le ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec des chercheurs, en vue d'accompagner l'expérimentation de dispositifs de mixité sociale au niveau local. Au chapitre 12, nous présentons les résultats qui émergent au sortir de l'enquête évaluative et qui constituent une nouveauté toujours au regard des prescriptions du *vademecum (*annexe 29*)*.

Dans la partie consacrée à la discussion, le chapitre 13 est dédié aux limites rencontrées dans la démarche employée. Le chapitre suivant discute les écarts observés avec les prescriptions produites en 2016 par le ministère de l'Éducation nationale ; ce chapitre ouvre également de nouvelles perspectives de recherche.

Enfin, la conclusion générale synthétise notre démarche, les enjeux qui lui sont attachés et nos apports à la définition de la mixité sociale à l'école. Elle présente également l'un des derniers aspects de notre expérience : la restitution publique des résultats.

PARTIE 1 -
LA MIXITE SOCIALE
A L'ECOLE UN ENJEU
MULTIDIMENSIONNEL

L'ignorance entretenue sur la ségrégation scolaire est symptomatique de la force de l'idéologie scolaire dominante. Il est possible de la présenter à grands traits. Les élèves doivent leur réussite scolaire à leur travail, leurs « mérites », leurs « goûts », leurs ambitions… Leur réussite serait le résultat d'histoires individuelles et singulières.
Merle (2012, p. 4)

(…) les choix scolaires sont utilisés comme un instrument de clôture sociale par les parents des classes moyennes, en interaction avec des contextes institutionnels et politiques qui favorisent indirectement ou directement cette orientation.
Van Zanten (2009, p. 233)

Au moment de débuter notre recherche, trois sujets de littérature scientifique ont mobilisé notre attention : ceux relevant des problématiques de ségrégation sociale et scolaire, ceux relevant de la mixité sociale et enfin les ouvrages traitant des questions d'évaluation. Le foisonnement des questions soulevées par ces trois sujets était tel que nous avons dû opérer un premier tri. A cette fin, nous avons pris pour repère la place occupée par la Recherche dans la conception de la politique française de mixité sociale à l'école.

Sous le ministère Vallaud-Belkacem (2014-2017), au moment de lancer une politique expérimentale de mixité sociale à l'échelle nationale (2016), un conseil scientifique a été créé afin de suivre et évaluer les dispositifs mis en place par des territoires pilotes. Ce conseil réunissait des économistes (Grenet et Huillery, entre autres, qui produisirent en 2023 la note du CSEN évaluant l'expérience à l'échelle nationale) et des sociologues : Ben Ayed, Oberti, Merle et Van Zanten. Le choix d'associer dès l'origine du projet un conseil scientifique accompagnant les différentes phases de l'expérimentation, depuis l'opérationnalisation jusqu'à l'évaluation intéresse particulièrement cette thèse. C'est un choix peu courant (Pons, 2011) et qui faisait écho à la situation dans laquelle nous nous trouvions : l'évaluation d'un dispositif local de mixité sociale dans le cadre d'une CIFRE.

Dans l'éditorial du dossier présentant la démarche d'évaluation (2016)[1], la ministre met en exergue, d'une part, la façon dont les opinions publiques se

[1] http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/23/5/2016_DP_mixite_sociale_scolaire_college_ 683235.pdf

polarisent lorsqu'il est question de mixité sociale à l'école et, d'autre part, sa volonté de promouvoir une « politique de la preuve, fondée sur l'expérimentation et l'évaluation des résultats (…) ». Autrement dit, elle souligne en quoi les travaux d'un panel de scientifiques doivent permettre de répondre aux opinions et de trancher le débat quant à l'efficacité de ces mesures. Ce positionnement soulève une nouvelle série de questionnement.

A quel moment la question de la mixité sociale à l'école a-t-elle surgi dans le débat public ? En quoi est-elle un objet scientifique et comment a-t-elle été construite en tant que tel ? Comment la réflexion scientifique a-t-elle infusée dans la sphère politique ? Comment évaluer un effet de contexte, ici la mixité sociale à l'école, en l'état actuel des connaissances scientifiques sur le sujet ? En quoi l'évaluation des politiques éducatives par la sphère scientifique engage des questions éthiques de haut niveau ? Les éléments de contexte rassemblés dans cette première partie visent à apporter quelques réponses. Ils s'organisent en deux chapitres.

Le chapitre 1 présente une brève étude de l'évolution du système éducatif français en regard des enjeux soulevés par les politiques d'égalité des chances. Puis nous développons notre propos en comparant différents dispositifs de mixité sociale expérimentés à partir de 2013 et de l'introduction à l'article 1 du code de l'éducation du principe de mixité sociale[2]. Les politiques de sectorisation et d'affectation sont les principaux leviers permettant d'introduire de la mixité sociale dans un système éducatif par ailleurs soumis à la concurrence des établissements privés qui eux échappent à ce cadre. Ces politiques s'appuient sur l'existence de la carte scolaire (1963) qui a pour objet l'affectation des moyens du service public d'éducation à travers le territoire afin de garantir l'égalité d'accès aux biens scolaires d'une part, et la répartition du flux d'élèves, d'autre part.

Dans un second temps, au chapitre 2, nous étudions comment ces projets sont développés à l'articulation des sphères scientifiques et socio-politiques (Enquêtes PISA, Conférences de consensus CNESCO, …), y compris dans une perspective évaluative. Après recension de recherches faisant référence en matière d'inégalité dans le système scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Duru-Bellat, 2014b ; Ben Ayed, 2009 ; Van Zanten, 2009), nous nous intéressons à la façon dont les chercheurs décrivent la ségrégation scolaire et ses effets et travaillent à la définition de la mixité sociale en vue de son évaluation.

[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

CHAPITRE 1 - L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS ET L'ACTUALITE DU PROBLEME DE MIXITE SOCIALE A L'ECOLE

Dans ce qui suit, nous étudions dans une perspective historique, la façon dont le système scolaire français s'est développé dans une visée égalitaire et républicaine et les tensions récurrentes qui marquent son déploiement. Depuis Paul Bert, instaurant en 1880 un enseignement obligatoire de 6 à 13 ans[3] jusqu'à la réforme de Vallaud-Belkacem (2013) inscrivant la mixité sociale dans le Code de l'éducation, on peut observer les tensions qui traversent un système tiraillé entre principe d'égalité et logique de performance. C'est au croisement des visées politiques et des mesures organisationnelles que surgissent les contradictions et les limites de politiques qui n'ont toujours pas tranché quant au poids de la fonction de sélection dans le système d'enseignement.

La mixité sociale et le devoir de fraternité, qu'elle convoque implicitement, jettent une lumière crue sur ces tensions. Elles deviennent particulièrement visibles à l'occasion de la mise en œuvre des politiques de mixité sociale et interviennent à différents niveaux institutionnels. La section 2 détaille les initiatives (2016) lancées sous le ministère Vallaud-Belkacem et questionne les choix opérés en les actualisant avec les données de l'enquête nationale récemment publiée (Grenet, Huillery et Souidi, 2023)[4].

1. Les divisions au sein du système éducatif et leur questionnement par les politiques de mixité sociale

Initialement le système éducatif était organisé autour de deux ordres distincts, dont la fonction sélective s'exprimait *a priori* par la distinction de deux types d'enseignement s'adressant à des publics orientés relativement à leur position sociale :

[3] Les enfants peuvent toutefois quitter l'école avant cet âge s'ils ont obtenu le certificat d'études primaires.

[4] https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2023_09.pdf

> *D'un côté le primaire avec sa clientèle populaire, ses instituteurs d'origine locale et polyvalents, ses objectifs en termes de savoirs de base et de culture nationale. De l'autre, le secondaire classique avec sa clientèle bourgeoise, ses professeurs nommés au plan national, spécialisés par « discipline » et issus de l'université, et ses objectifs hérités des traductions culturelles antérieurs à la République. (Van Zanten et Obin, 2010, p. 13)*

Sa réorganisation ultérieure vers un système unifié (création en 1975 du collège unique), si elle est cohérente avec les principes républicains qui agissent l'institution, entre néanmoins en contradiction avec ce qui semble caractériser les stratégies éducatives des classes moyennes (Van Zanten, 2009).

1.1. D'une école à deux vitesses à une école pour tous et toutes (Loi Guizot, 1833)

L'école obligatoire et gratuite, initialement instaurée par Jules Ferry (1882), n'a pas vocation à modifier radicalement l'organisation sociale héritée de l'empire. Du point de vue de Dubet (2019) l'école française est inégalitaire en raison du poids de la tradition consistant à « sélectionner les élites de la culture et de l'intelligence qui devaient se substituer aux anciennes aristocraties de la naissance » (p. 125).

Avec l'arrivée au pouvoir du Front Populaire, Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale de 1936 à 1939, fit une tentative avortée de réforme de l'enseignement qui préfigurait déjà l'actuel système, avec la création de :

- Trois degrés d'enseignement.
- L'unification des programmes.
- La prolongation de l'obligation scolaire à quatorze ans.
- Le sport à l'école…

Avec le plan Langevin-Wallon (1947), c'est une toute nouvelle conception de l'école qui s'affirme sous l'impulsion croisée des forces politiques progressistes et de l'aspiration à une forme de démocratie moderne. Henri Wallon l'exprime en 1946[5] : « Aujourd'hui, l'enseignement doit se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation ». Comme le souligne Duru-Bellat (2019) : « Il

[5] Cité dans Lelièvre, C. (2007). L'émergence de l'élitisme républicain. Administration et éducation, 4, 29-35.

ne s'agit donc plus de pourvoir des positions professionnelles de manière plus juste et plus efficace, mais de développer l'accès à la culture, indépendamment des fonctions occupées » (p. 50).

Toutefois ce n'est qu'en 1975 avec la loi Haby que le collège unique sera créé après avoir été préfiguré par la réforme Berthoin de 1959. A cette occasion, ce sont de nouvelles pratiques qui se formalisent :

- La répartition des élèves dans les classes s'effectue sans distinction (l'hétérogénéité est établie).
- Des actions de soutien et des activités d'approfondissement sont organisées.
- Le diplôme national du Brevet des collèges sanctionne la formation acquise.

Au final, ces ultimes changements semblent motivés par des raisons qui ne relèvent guère d'un souci de justice scolaire. Merle (2012) note que « L'unification des cursus scolaires post élémentaires est impulsée pour des raisons économiques (…) » (p. 34). La publication, en 1960, du rapport Armand-Rueff[6] met en lumière la nécessité d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur de l'ensemble des élèves indépendamment de leur origine sociale ou de leur lieu de résidence.

1.2. Du collège pour tous indifférencié au collège pour chacun

Merle (2012, p. 35), effectuant une lecture critique de l'évolution du collège unique, identifie une tension entre deux modèles d'organisation :

1. « Le modèle du collège pour tous (…) plus ouvert socialement, (…) le projet d'une culture commune domine, les classes hétérogènes sont fréquentes, les sections élitistes supprimées. Ce collège se caractérise par une mixité sociale forte. »
2. « Le modèle du collège sélectif (…) avec multiplication des options qui contribuent à la différenciation des collèges, ceux qui préparent essentiellement aux enseignements longs d'un côté et, de l'autre, ceux qui orientent plus fréquemment vers les enseignements professionnels. »

[6] Rapport sur les obstacles à l'expansion économique présenté par le comité institué par le décret n° 59-1284 du 13 novembre 1959 https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/074000508.pdf

Ce point de vue est partagé par Dubet (2019) qui constate l'existence d'une « démocratisation ségrégative ». Elle prend forme dans « (…) le maintien des inégalités scolaires à l'intérieur même du système : inégalités entre les filières et les établissements, inégalités d'apprentissage et de parcours des élèves en fonction des origines sociales » (p. 112). La démocratisation progressive du système scolaire est finalement rendue visible par deux dynamiques concomitantes :

- L'élargissement du public des élèves fréquentant le second degré.
- L'allongement de la durée des études d'une majorité d'élèves (Beaud, 2003).

Duru-Bellat (2019, p. 51) souligne par ailleurs les contradictions du système :

> *(…) l'égalité des chances et la juste différenciation qu'elle cautionne se veulent un gage d'efficacité économique, l'égalité de résultat exige des priorités différentes puisqu'elle met en avant ce qui est commun à tous les élèves, les valeurs partagées, les savoirs de base, ce que l'on appelle aujourd'hui le « socle commun ».*

A ce jour, si la majeure partie des politiques se prévalent de soutenir l'égalité des chances, autrement dit de soutenir un système qui valorise le mérite et la sélection par les aptitudes et la volonté de réussir, l'idée d'égalité des résultats est pour sa part bien moins audible par l'opinion publique. Cette dernière, en promouvant l'idée de concentrer l'effort du système éducatif sur l'acquisition d'une culture commune et également maîtrisée par l'ensemble des élèves, questionne la fonction sélective de l'école. Selon Felouzis (2020), l'élargissement du public des élèves a également élargi et diversifié le public des parents. L'auteur souligne que « Ce n'est pas un hasard si les interrogations sur l'équité de l'école et l'ampleur des inégalités scolaires se sont développées en même temps que l'école s'ouvrait au plus grand nombre » (p. 8).

> *Partant de l'égalité d'accès, conçue comme le droit de chacun d'accéder aux biens éducatifs, quelle que soit son origine, puis de l'égalité de traitement qui consiste à offrir effectivement à tous un service identique, la société moderne s'est montrée de plus en plus exigeante vis-à-vis de son école pour attendre d'elle à présent, du moins dans les textes, l'égalité de résultats ou des acquis de base. (Demeuse, 2009, p. 165)*

Cependant ces hiérarchies sociales restent actives et sont par ailleurs rendues visibles par la création de sous-cultures propres aux différents groupes sociaux (Becker, 1983 ; Duru Bellat, 2014) qui veillent à créer des frontières plus ou moins étanches avec les groupes considérés comme socialement ou économiquement

inférieurs. Or la mixité sociale à l'école met fondamentalement en question ce principe organisateur qui consiste à différencier et hiérarchiser des territoires culturels qui permettent à chaque individu de se définir relativement à un groupe d'appartenance et à des groupes exogènes considérés comme plus ou moins rédhibitoires ou désirables. Ainsi Ben Ayed (2015a) note que : « Les classes populaires perçoivent et ressentent ce rejet comme une forme d'humiliation. Les dynamiques urbaines réelles sont ainsi bien éloignées des idéaux des concepteurs des grands ensembles et des théoriciens de la mixité sociale » (p. 69).

1.3. Un long chemin jusqu'à l'opérationnalisation du principe de mixité sociale à l'école

La carte scolaire, telle qu'elle fut créée en 1963 par le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet, 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 la fois à une période de l'histoire et une phase de développement économique où l'éducation pouvait 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 ; la fonction sélective du système scolaire y est priorisée au détriment de la fonction éducative et de socialisation (Dubet, 2019).

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 2007, c'est la suppression pure et simple de la carte scolaire qui est envisagée. Les évaluations de ces différentes mesures dans les années qui suivront (Ben Ayed et *al.*, 2013) tendent toutes à démontrer qu'un tel assouplissement renforce les différentes fractures sociales qui traversent déjà l'ensemble de la population, et ne permettent en aucune façon de promouvoir l'investissement dans la scolarité des familles les plus en difficultés.

Suite à la loi du 13 août 2004[7], relative aux libertés et responsabilités locales, les départements eurent la charge de la sectorisation des collèges ; la carte scolaire devint 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'Éducation nationale et les collectivités territoriales. Le transfert

[7] loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales

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.

> *L'histoire récente du système éducatif est celle de la tension entre un ordre éducatif ancien, celui de la centralisation républicaine, et de la tentative de constitution d'un nouvel ordre éducatif local. Celui-ci est fortement dispersé, contradictoire et conflictuel, porteur de tensions et d'anomie. La catégorie de la mixité condense ces tensions (…). (Ben Ayed, 2016, p. 28)*

Comme le soulignent van Zanten et Obin (2010), ce transfert était « bancal » puisqu'il maintenait, entre autres, dans le giron de l'Éducation nationale l'affectation des élèves alors que, dans le même temps, il donnait aux départements tout pouvoir en matière de détermination des secteurs de recrutement des élèves. Cela revenait à donner à l'Éducation nationale la possibilité de limiter la portée de la sectorisation par l'exercice exclusif de la décision en matière de dérogation, d'ouverture de divisions (classes) et d'affectation des personnels.

Toutefois, à l'initiative de quelques collectivités, et à la faveur de l'inscription, en 2013, de la question de la mixité sociale dans le code de l'Éducation[8], la carte scolaire parut devenir un levier d'action possible pour intervenir sur le délicat problème du « vivre et apprendre ensemble ». La modification de l'article I. (L'article L. 111-1) et l'ajout des cinq phrases suivantes ont ouvert de nouveaux champs d'action.

> *Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.*

Le renforcement de la participation des familles au système scolaire et le souci de garantir un accès à l'éducation de tous les enfants dans d'égales conditions est ici affirmé, inscrivant au référentiel sous-tendant l'organisation de la scolarité, de nouveaux principes devant conduire les choix organisationnels et stratégiques des acteurs. Mais décréter de nouveaux principes organisationnels à l'échelle nationale est-il suffisant pour leur mise en œuvre ? Et quelles incidences cette réorganisation a-t-elle sur le système de normes existant ? Enfin dans quelle mesure l'application

[8] 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

de ces changements sur le terrain peut-elle donner lieu à des querelles d'interprétation entre acteurs au moment de l'opérationnalisation ?

Enfin, le caractère non contraignant du conventionnement, tel que prévu par le décret d'application de 2015[9], surajoute de l'indétermination quant à la nature des relations entre les autorités impliquées dans cette démarche. L'absence possible de convention, parce qu'absence d'obligation, stabilisant les conditions de travail en commun des acteurs, peut avoir pour effet de personnaliser les décisions dont la responsabilité repose dès lors sur leurs seuls choix stratégiques. Cet état de fait n'est pas sans incidences, selon nous, sur les conditions de production de connaissances ; le caractère instable des relations entre les services déconcentrés de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales pourrait être un empêchement à la « capitalisation » de l'expérience. L'état permanent de négociation dans lequel les acteurs peuvent être maintenus ancre leur action dans un présent potentiellement indépassable et dépendant fortement de l'actualité politique.

2. Une comparaison de différents dispositifs territoriaux de mixité sociale

Les paragraphes suivants s'appuient essentiellement sur l'analyse du rapport réalisé par Butzbach (2018) en qualité de coordinateur du Réseau Mixité à l'école pour le CNESCO[10]. Cette étude met en regard différents dispositifs de mixité sociale développés à travers le territoire français au lendemain de la publication de la circulaire d'application de la mixité sociale à l'école sous l'égide du ministère de Najat Vallaud-Belkacem (2014 - 2017). La série d'expérimentations lancées sur le territoire national à cette occasion, connut un coup d'arrêt avec le changement de majorité politique lors des élections présidentielles de 2017, cette dynamique étant éminemment dépendante du bon partenariat entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales. Les dispositifs observés par le coordinateur sont présentés ici au regard de trois niveaux d'opérationnalisation :

1. Le diagnostic initial.

[9] Décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014 relatif à la coopération entre les services de l'Etat et le conseil général en vue de favoriser la mixité sociale dans les collèges publics NOR: Éducation NationaleE1414240D

[10] https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Butzbach_ mixite_ sociale_ ecole.pdf

2. La gouvernance.

3. Les mesures opérationnelles.

Ces trois niveaux permettent de comprendre les différents types d'enjeux à l'œuvre dans un arrière-plan souvent masqué par la complexité des choix techniques à opérer.

2.1. La diversité des formes de diagnostic mobilisées par les acteurs

Les territoires étudiés ici sont multiples mais ceux mis en lumière pour leurs initiatives concrètes sont au nombre de 5 :

1. La métropole toulousaine.
2. La ville de Nîmes.
3. L'agglomération clermontoise.
4. La métropole parisienne.
5. La métropole nantaise.

Par ailleurs, les collèges constituent le point focal de l'étude et il est intéressant de noter que les territoires étudiés relèvent toujours d'aire métropolitaine alors que la compétence en matière de sectorisation des collèges relève du niveau départemental. Cela éclaire une première problématique déjà connue, à savoir : l'absence de mixité au sein des établissements scolaires est souvent un effet des phénomènes de ségrégation résidentielle particulièrement développés dans les métropoles et les grandes villes (Boutchenik, Givord et Monso, 2021).

On relève ensuite que la dynamique de diagnostic a des origines multiples en fonction des territoires :

- A Montpellier ceux sont des parents d'élèves qui réclament plus de mixité.
- Dans les départements de la Meurthe-et-Moselle et de la Haute-Vienne, les études prospectives des services départementaux ont intégré dès les années 2010 la problématique de la mixité sociale par la volonté des élus.
- Parfois c'est l'Éducation nationale qui soulève la question par l'entremise des recteurs ou des DASEN et adjoint comme dans les rectorats de Clermont-Ferrand, Nancy-Metz, Montpellier, Besançon, Puy-de-Dôme, Meurthe-et-Moselle, Seine-Saint-Denis, Paris, etc.

Concernant plus spécifiquement les 5 territoires faisant l'objet d'un focus, on note que le diagnostic est construit à partir d'études quantitatives relevant de :

- La composition sociale des collèges.
- La composition sociale des secteurs de recrutement des collèges.
- Le degré de respect de la sectorisation par les familles.
- Les stratégies d'évitement des familles en analysant leur choix de collège.
- Les dérogations.
- L'écart entre la composition sociale des écoles et la composition sociale des collèges auxquels elles sont rattachées.
- La concurrence des établissements privés.

Le diagnostic s'appuie essentiellement sur l'analyse des situations par une approche quantitative bien que l'on puisse supposer qu'un traitement impersonnel ne suffise pas à effacer les multiples intérêts et enjeux antagoniques qui sous-tendent le débat. L'observateur du CNESCO ne manque pas de souligner l'importance d'obtenir une certaine adhésion de l'ensemble des parties prenantes au diagnostic. On peut alors se questionner sur la façon dont on problématise la situation à partir de données essentiellement chiffrées.

> *L'observation effectuée dans les sites suivis par le réseau mixité confirme l'hypothèse selon laquelle la phase d'élaboration et de mise en débat du diagnostic partagé est essentielle. Face à la complexité de la politique à mettre en œuvre, la qualité du diagnostic est une condition nécessaire de la bonne mobilisation de la multiplicité des acteurs et de la mise en œuvre de la diversité des moyens et instruments disponibles. (Butzbach, 2018, p. 17)*

D'autres dimensions semblent devoir être éclairées de notre point de vue, comme par exemple :

- La perception que les enseignants ont des établissements potentiellement touchés par ces mesures de nouvelle sectorisation.
- Le niveau d'acceptabilité par les familles des contraintes générées par un changement de situation.
- Les effets de ces mesures sur les conditions de scolarité des élèves.

Le relevé de ce type d'information ne peut s'effectuer à distance ou à partir de données impersonnelles, il nécessite une enquête fine de terrain sous un format favorisant la prise en compte de l'expérience des acteurs. Aussi, nous ajouterions qu'un tel diagnostic engage obligatoirement la mobilisation d'une instance

indépendante des parties prenantes. A cet égard, le *vademecum*[11] (2016, p. 12) produit à l'initiative du ministère, s'il envisage la création d'un groupe d'étude, n'envisage pas pour autant les conflits d'intérêts locaux qui tendent à exister à une telle échelle d'intervention.

2.2. La gouvernance de ces politiques innovantes

Butzbach (2018) note l'importance du partenariat avec l'Éducation nationale dans la mise en œuvre de telles initiatives à la fois au niveau des services déconcentrés de l'État qui ont la maîtrise des bases de données élèves et des PCS (actuellement IPS) des familles, seules à même de nourrir une réflexion autour de la mixité à partir de données objectivées. Mais ce partenariat concerne aussi les équipes éducatives dans les établissements qui doivent s'approprier ces initiatives qui peuvent modifier les publics accueillis et les pratiques professionnelles.

Le sujet faisant polémique, il paraît nécessaire pour pouvoir implémenter ce type de dispositif de s'inscrire dans une dynamique de co-construction. Ainsi Butzbach éclaire particulièrement la concertation citoyenne mise en place à Toulouse et qu'il a eu l'occasion d'observer.

Plusieurs leçons peuvent être tirées de cette première étape de l'expérience toulousaine :

> • *Les politiques de mixité peuvent trouver un écho et un soutien significatif chez les acteurs éducatifs comme chez les parents.*
>
> • *Il faut prendre au sérieux les inquiétudes et les appréhensions notamment des familles populaires qui ne veulent pas se trouver dans de nouvelles situations de stigmatisation et de relégation.*
>
> • *Une concertation approfondie, dans une relation étroite avec le terrain, est indispensable à l'obtention d'un consensus minimal.*
>
> *(Butzbach, 2018, p. 45)*

Cette dynamique de co-construction dans la gouvernance est envisagée comme devant se prolonger dans le suivi et l'évaluation des dispositifs finalement mis en œuvre. Par ailleurs, une bonne dynamique à un niveau local ne saurait suffire à développer un tel projet. Cette politique de mixité ne peut reposer sur la mobilisation des seuls acteurs locaux. « Elle doit être portée et encouragée par une impulsion nationale, et l'organisation d'un cadre visant à capitaliser et à mutualiser

[11] https://fr.scribd.com/doc/297666868/Agir-pour-la-mixite-sociale-et-scolaire

les leçons des initiatives prises sur le terrain pour favoriser les effets de levier et essaimer cette démarche (…) » (Butzbach, 2018, p. 58). Cet aspect est d'autant plus déterminant que les aménagements réglementaires et organisationnels réalisés au niveau local vont dépendre en partie des moyens de la DSDEN qui est par ailleurs en charge du portage des politiques nationales. Autrement dit faute d'une légitimité à l'échelle nationale, ce type de dispositif peut rapidement se voir dépourvus de moyens pour la mise en œuvre.

Cette problématique soulève un autre aspect de la question, à savoir : la mise en place d'un conventionnement entre la DSDEN et les partenaires locaux afin de garantir la durabilité des décisions prises durant les phases d'enquête. Le *vademecum* (2016, p. 22) propose d'inscrire dans ce document, devant être co-signé par le DASEN et la collectivité territoriale, les points suivants :

- Les constats posés en termes de composition sociologique.
- Les objectifs à atteindre en matière de mixité sociale.
- Les stratégies et solutions.
- Les modalités d'évaluation du dispositif.

L'enjeu ici est la modernisation d'un système éducatif français qui souffre de dynamiques inégalitaires par la mise en place d'une mixité sociale dont on ne sait toujours pas comment la représenter autrement que par une classification des populations en fonction de leur IPS et de leur répartition au sein des établissements scolaires et des périmètres de recrutement. Lorsque le ministère dans le *vademecum* (2016, p. 22) invite les partenaires à une « définition d'objectifs locaux », il élude la question de fond : pour quel projet de mixité à l'échelle du système ? Dans l'introduction, la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2016, p. 2) se propose « (…) d'engager une démarche expérimentale dans une vingtaine de territoires (…) » et « (…) d'engager un processus volontariste et partagé avec l'ensemble de la communauté éducative (…) ». Si la démarche d'expérimentation à l'échelle locale préalablement au déploiement d'un programme plus ambitieux au niveau national est un choix intéressant sur le plan démocratique, elle trahit néanmoins un manque de clarté dans la vision politique qui doit guider la gouvernance.

2.3. Le suivi des politiques de mixité sociale expérimentées à l'école

Le *vademecum* (2016) recense différentes modalités de mise en œuvre et au moment de la production du rapport du CNESCO deux ans plus tard, on peut

observer quels sont les principaux leviers d'action mobilisés par les partenaires. Les données recueillies ultérieurement (Grenet, Huillery et Souidi, 2023) permettent de compléter ce premier recensement. Nous les détaillons ci-dessous en indiquant entre parenthèses les sites concernés.

- La re-sectorisation autour d'un ou plusieurs établissements (Toulouse, Saint Malo, Roanne, Arras, Clermont-Ferrand, Strasbourg, Paris, Noisy-le-Grand).
- Le secteur multi-collèges – ce procédé s'appuie sur le partage d'un même secteur de recrutement par plusieurs collèges (Redon, Rive-de-Gier, Brest, Nancy, Briey, Lunéville, Paris).
- La montée alternée entre deux collèges proches géographiquement – ce procédé complexe consiste à alterner le recrutement entre deux secteurs et deux établissements distincts par leur composition sociale non mixte (Paris, Bischwiller).
- La fermeture et l'ouverture d'établissements dans des secteurs mixtes (Toulouse, Brest, Saint Malo, Nancy).
- Des solutions sans changement de sectorisation – essentiellement mobilisés en milieu rural, elle consiste à apparier des établissements et à les faire travailler en réseau.

A l'origine de l'expérimentation le ministère revendiquait un peu plus de 80 sites volontaires, aujourd'hui les chercheurs (*ibid*) chargés de l'étude d'impact recensent 56 collèges sur 22 sites. Ces travaux de type quantitatif ont fait l'objet d'une note du CSEN[12] (2023) qui rend compte des résultats. La méthodologie employée consiste à comparer « les élèves des collèges engagés dans cette initiative (« collèges pilotes ») avec les élèves de collèges similaires non engagés (« collèges témoins ») » et à analyser « les effets des actions engagées sur la composition des collèges impliqués ainsi que sur les résultats scolaires, le bien-être personnel, et le bien-être social des élèves. » (*ibid*, p. 1). La synthèse des résultats montre que si la mixité a des effets positifs sur le bien-être des élèves quel que soit leur milieu social d'origine, en revanche, elle ne produit pas d'amélioration significative des performances scolaires. Dans le même temps, au regard de la grande diversité des dispositifs de mixité sociale étudiés à cette occasion, on peut s'interroger sur

[12] https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_ nationale / Note_ CSEN_2023_09.pdf

l'homogénéité de la catégorie « collège pilote » et du niveau d'agrégation auquel les phénomènes sont investigués.

En conclusion, s'il y a consensus au niveau national et international sur l'importance du phénomène de ségrégation dans le système scolaire français, il n'y a pas de consensus sur la meilleure façon d'y remédier.

> *Dans le domaine des inégalités scolaires, les débats scientifiques portent plus sur les causes et les sources de ces inégalités que sur le constat lui-même. Personne ne conteste l'inégale répartition des biens scolaires entre hommes et femmes, entre enfants d'ouvriers et de cadres, ou encore entre élèves migrants et natifs. En revanche, les débats restent vifs sur les causes de ces inégalités et notamment sur le rôle que joue l'école elle-même dans leur production. C'est là qu'intervient la façon dont l'école est conçue et définie à un moment donné de l'histoire d'une société. (Felouzis, 2020, p. 13)*

Cette conception est aujourd'hui objet de tension entre des acteurs locaux, tel le CD31, qui prennent des initiatives fortes, l'Etat et des publics hétérogènes aux intérêts distincts. En de telles circonstances, les pouvoirs publics peuvent être tentés de trancher la question en faisant appel à un tiers intervenant scientifique en charge de l'évaluation. Ce point soulève deux nouvelles questions de nature éthique : est-ce à la recherche de faire taire le poids des opinions par l'exercice d'une évaluation scientifiquement fondée ? A quelles conditions la Recherche peut-elle contribuer au pilotage des politiques publiques et comment, dans ce cadre, prévenir toute forme d'instrumentalisation ?

CHAPITRE 2 - L'EVALUATION PAR LA RECHERCHE DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DE LEURS EFFETS

Ce chapitre s'intéresse particulièrement aux relations entre les sphères scientifiques et politiques dans l'évaluation des systèmes éducatifs. Les méthodes mobilisées par la sphère scientifique pour évaluer les systèmes éducatifs ont des effets tout aussi bien sur la nature des résultats que sur leur réception comme le montre l'étude de Coleman (1966)[13] aux Etats-Unis. Nous nous penchons également sur les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) et la façon dont ils questionnent les fondements même du système éducatif français et expliquent les mécanismes de production des inégalités au sein de l'école. Leurs conclusions influencèrent durablement notre compréhension du système éducatif sans toutefois permettre la compréhension fine de nombreux facteurs agissant sur la réussite scolaire.

Dans un second temps, nous questionnons les ancrages méthodologiques et théoriques qui organisent, en France, la recherche en matière d'inégalité scolaire et la façon dont ils évoluent au fur et à mesure qu'émergent de nouvelles problématiques. Enfin à travers les travaux portés au sein du CNESCO, nous étudions l'émergence d'un nouveau paradigme visant à réduire la tension entre évaluation externe et production de résultats à visée transformative. Cet organisme indépendant, créé en 2013 par l'Etat français en vue d'évaluer et d'améliorer le système scolaire, n'a toutefois pas échappé aux aléas de la vie démocratique nationale soulevant la question de la congruence des temporalités scientifiques et politiques au moment de l'élection d'un nouveau gouvernement peu mobilisé sur les questions de mixité sociale.

Enfin, la question de la ségrégation sociale à l'école est un enjeu de débat public polémique d'autant plus sensible que de nombreux rapports produits par l'Inspection générale de l'Éducation Nationale (Hébrard, 2002[14] ; Mathiot et

[13] Equality of Educational Opportunity https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

[14] La mixité sociale à l'école et au collège Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale Présenté par Jean Hébrard Mars 2002 https://www.vie-publique.fr/files/rapport /pdf/024000227.pdf

Azéma, 2018)[15], des parlementaires (Carel, 2023)[16] ou des scientifiques (Ly et Riegert, 2016)[17] tendent à démontrer la pertinence de la question sans pour autant garantir une efficacité des réponses possibles. Du point de vue du diagnostic, ils soulèvent, entre autres, les points suivants :

- L'inefficacité de l'éducation prioritaire.
- La rigidité des outils de la carte scolaire.
- La réinstauration d'une école à deux vitesses.
- Les effets néfastes de la ségrégation sociale et scolaire sur la réussite scolaire des publics dits défavorisés.
- Les effets néfastes de la ségrégation sociale à l'école sur le « vivre ensemble ».

La multidimensionnalité de cette problématique et l'aspect multifactoriel de « l'échec » scolaire ne facilitent donc pas l'exercice d'une évaluation éclairante pour les pouvoirs publics.

1. Les relations entre sphères scientifiques et politiques dans l'étude du système éducatif

Cette section propose de porter un regard rétrospectif sur des travaux ayant particulièrement marqué leur époque, en l'occurrence ceux de Coleman (1966) et de Bourdieu et Passeron (1970). L'influence de ces travaux sur notre perception contemporaine des effets de la ségrégation sociale et scolaire s'exprime à différents niveaux théoriques et méthodologiques étudiés dans les sections suivantes.

---

[15] Rapport Mission Territoires et réussite Rapport remis le 5 novembre 2019 par Ariane Azéma, inspectrice générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche et Pierre Mathiot, professeur des universités, directeur de Sciences Po Lille file:///C:/Users/bertolino.i/Downloads/Rapport_territoires_et_reussite_1199516.pdf

[16] Rapport D'information N° 1524 déposé le 12 juillet 2023 par La Commission Des Affaires Culturelles Et De L'éducation en conclusion des travaux de la mission d'information chargée de dresser un panorama et un bilan de l'éducation prioritaire, et présenté par M. ROGER CHUDEAU, Président, Et Mme AGNÈS CAREL, Rapporteure https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/cion-cedu/l16b1524_rapport-information.pdf

[17] Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français Son Thierry Ly et Arnaud Riegert – Rapport CNSECO 2016 https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/SegregationFrance1.pdf

1.1. Les controverses autour du rapport Coleman

En 1966, Coleman, répondant à une commande du Congrès américain qui désirait des éclaircissements sur l'inégalité des chances à l'école, a mené l'une des plus vastes études quantitatives sur le sujet. Cette étude a concerné 645 000 élèves et s'appuyait sur une batterie de tests portant sur la maîtrise de la lecture, des mathématiques, les performances verbales et non verbales et la culture générale. Cherkaoui (1978) dans un long article consacré à ce rapport, note que les auteurs se sont focalisés sur l'entrée et la sortie du système scolaire, à savoir d'une part les dépenses, le corps professoral, etc. et, d'autre part, le niveau de réussite aux tests des élèves. A ce propos l'auteur (1978) met en exergue les conclusions de l'analyse critique de Cain et Watts (1970)[18] : « L'ensemble de l'entreprise est mis en doute à cause de l'absence de spécification du modèle théorique » (p. 73).

En l'occurrence, la méthode employée pour mesurer le poids de certaines variables sur la réussite scolaire est discutable faute d'un modèle théorique justifiant l'ordre de leur introduction dans le modèle et avec pour effet une analyse de régression peu solide. Déterminer le poids des différentes variables dans la réussite aux tests était donc l'un des enjeux de cette étude qui pouvait ce faisant contribuer à la décision politique en matière éducative. Or Cherkaoui (1978) note que « (…) en dépit de la grande diversité des équipements scolaires, du programme et du corps enseignant, en dépit aussi de la disparité des élèves dans les différentes écoles, plus de 70 % de l'écart de réussite de chaque groupe s'explique par les caractéristiques des élèves eux-mêmes » (p. 243).

Autrement dit, selon cette étude, quelles que soient les caractéristiques des établissements, les caractéristiques de l'élève sont plus déterminantes dans sa réussite aux tests. Or une telle conclusion a des conséquences sur le plan politique et en matière de moyens alloués. L'histoire retient entre autres ce mot d'Hodson en 1973 : « schools make no difference ». Felouzis (2020) ajoute cependant que « L'apport de Coleman a été de montrer l'ampleur des inégalités sociales et raciales dans l'école américaine des années 1960. Plus le cursus scolaire avance, plus les écarts entre les élèves blancs et ceux des minorités augmentent (…) » (p. 23). Cherkaoui (1978, p. 238) souligne également que « Le flou de la requête du Congrès laissait une grande part à l'interprétation ». Nous ajoutons que le flou sur la manière dont le congrès allait s'approprier ces résultats met à nouveau en lumière le problème éthique intrinsèque à ce type d'évaluation externe.

---

[18] Cain, G. C. et Wats, H.W. (1970) : « Problems in making policy Interferences from the Coleman Report » , American sociological review, 35, 228-242 cité par Cherkaoui (1978)

1.2. Les « combats » de Bourdieu à propos du système scolaire comme système de domination

Bourdieu et Passeron (1983) ont, par le biais de leurs recherches, établi un lien entre les formes de l'enseignement, la « réussite » scolaire et le contexte social. Ce faisant, ils ont jeté les bases d'une réflexion critique autour de l'éducation non comme objet en soi et pour soi mais comme objet inscrit au sein d'un système plus large. Ils ouvrent la voie à de nouvelles pistes de recherche reliant société et éducation et révélant leur interdépendance. Selon eux, l'école promeut un capital culturel spécifique : celui des classes sociales dominantes.

Bourdieu et Passeron (*ibid*) démontrent comment l'organisation de l'enseignement n'est pas seulement un cadre fonctionnel au sein duquel on peut développer n'importe quel dispositif pédagogique. Cette organisation est elle-même porteuse de valeurs propres à des groupes sociaux qui la dominent et qui vont influencer les choix en matière de dispositif éducatif et les formes de leur mise en œuvre. Ainsi ils soulignent (1983, p. 25) que « le postulat tacite », y compris au sein du milieu scientifique, qui consiste à considérer le « capital culturel » reproduit, comme « propriété indivise de toute la société » est erroné et ne permet pas de penser pleinement la nature de « l'action pédagogique ». Autrement dit, les chercheurs eux-mêmes questionneraient insuffisamment le point de vue depuis lequel ils définissent le système éducatif. Plus loin, ils notent :

> *En définissant, traditionnellement le « système d'éducation » comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé (i.e. l'information accumulée), les théories classiques tendent à dissocier la reproduction culturelle de sa fonction de reproduction sociale, i.e., à ignorer l'effet propre des rapports symboliques dans la reproduction des rapports de force. (Bourdieu et Passeron, ibid)*

En affirmant que la question culturelle est liée à la question sociale, et plus précisément à la reproduction d'un ordre social spécifique, ils affirment que l'action pédagogique ne se mène pas dans un champ clos, un sanctuaire. Elle est inscrite au cœur même d'un projet de société qu'elle traduit dans ses propres formes et ses propres contenus. Pour Troger (2016) « Là où Durkheim voyait la transmission de valeurs communes, Bourdieu et Passeron dénoncent une légitimation des inégalités, puisque l'école masquerait derrière un discours sur l'égalité des chances des processus de sélection sociale qui aboutissent à justifier ces inégalités par la sanction du diplôme scolaire » (p. 22).

Dans la mesure où la société française procède d'une hiérarchie sociale spécifique qui distingue les individus selon leur fonction et leur revenu, ils affirment également que l'action pédagogique n'est pas conduite au bénéfice de tous les élèves mais au bénéfice d'un ordre social institué par des classes dominantes et donc au bénéfice de ces dernières et de leurs enfants. Les contenus éducatifs procèdent également des hiérarchies sociales qui les instaurent.

> *L'évaluation n'est guère séparable de la pédagogie. En France, ces deux dimensions prennent sens dans un système scolaire puissant, qui assure aux enseignants un fort sentiment de légitimité. Représentants modestes mais assurés de la noblesse d'État (Bourdieu, 1989), les professeurs de l'enseignement secondaire déduisent ainsi de résultats scolaires certaines opinions sur les élèves, qui peuvent s'affirmer en verdicts (sociaux) qui jugent les personnes. (Garcia, 2015, p. 8)*

La charge critique contenue dans ces travaux, nous amène à employer dans le sous-titre les termes utilisés par Bourdieu lui-même lorsqu'il parlait de la sociologie comme d'un sport de combat. La relation à l'œuvre ici entre les institutions éducatives et les chercheurs est de type éristique. Elle ne vise pas la transformation immédiate du système, ni n'envisage les formes d'appropriation de la critique par les acteurs.

2. L'influence des ancrages théoriques et méthodologiques dans la façon pour la recherche française de s'intéresser aux inégalités scolaires

Cette dimension éristique, que nous venons d'évoquer, n'est probablement pas étrangère au constat porté par Duru-Bellat (2003).

> *(…) le silence des grandes théories françaises sur l'école (tant Bourdieu et Passeron que Boudon) sur l'importance des facteurs de contexte dans l'explication des inégalités sociales de carrières scolaires est frappant. Certes, le contexte est bien perçu comme exerçant une influence, mais dans sa dimension macrosociale, au niveau des structures, sans que soient pris en compte les contextes plus proches et plus concrets, dont l'exploration ne s'esquissera qu'à partir des années quatre-vingt. (ibid, p. 184)*

Si l'autonomie de la sphère scientifique est garantie par l'indépendance du système d'évaluation de la recherche et par les temporalités qui lui sont propres, il n'en demeure pas moins que les négociations avec les sphères sociales sont incontournables. Les problèmes de financement des travaux, de l'accès au terrain,

aux institutions, à des publics et aux données font entre autres partie des questions nécessitant la négociation entre ces milieux et cette thèse en est une illustration. Aussi, c'est également dans la perspective de ces négociations entre sphères distinctes que l'évolution des pratiques de recherche est ici explorée.

On peut raisonnablement supposer que les négociations entre les chercheurs et les institutions locales et/ou nationales vont favoriser certains types de démarche de recherche et aussi une certaine façon de problématiser les phénomènes observés. Ainsi les études quantitatives promues par la DEPP et au niveau international (par exemple PISA) bénéficient d'un soutien logistique important.

Pour saisir les facteurs agissant sur « l'égalité des chances », les méthodologies employées vont connaître une inflexion à partir des années 60-70. La « nouvelle sociologie de l'éducation » en s'intéressant aux acteurs du système éducatif contribue à une compréhension plus fine du fonctionnement du système éducatif. Cousin (1993) remarque que « Cette orientation sociologique conduit les chercheurs à s'engager dans des études d'observation. Les histoires de vie, l'observation participante et les entretiens sont les méthodes couramment employées et préférées aux enquêtes statistiques » (p. 400). Toutefois ces démarches restent discutées quant à leur validité et dès l'instant où existent des enjeux de pilotage des politiques publiques (Pons, 2011).

Face aux limites des approches quantitatives et aux débats théoriques toujours en cours, la prise en compte de l'expérience effective des acteurs de terrain à la fois dans les phases de construction et de diffusion des savoirs est un modèle qui émerge peu à peu dans le champ scientifique comme le démontre la création, même éphémère, d'une institution comme le CNESCO.

2.1. L'évaluation par la Recherche des effets de la ségrégation sociale sur les élèves

En 1962, pour la première fois, l'Institut national des études démographiques (INED) a mis en place le suivi d'un panel d'élèves sortant du CM2 dans le cadre d'une étude longitudinale de huit ans. L'analyse du parcours scolaire de cet échantillon représentatif (Felouzis, 2020, p. 20) « démontrait empiriquement le poids et l'ampleur des inégalités au sein même de l'école. Et la simple observation de ces inégalités sociales d'accès donnait à voir une société clivée et inégalitaire. Sur 100 fils d'ouvriers sortis du CM2 en 1962, seulement 12,4 accédaient au bac contre 55,2 pour les enfants de cadres supérieurs. »

L'opinion commune suppose, encore aujourd'hui, que l'orientation et les résultats scolaires des élèves sont significatifs de leurs aptitudes aux apprentissages et de leur ambition scolaire. Or, ces résultats doivent être pondérés si on prend en compte le poids de l'évaluation des apprentissages dans l'orientation des carrières scolaires et l'influence du régime de normes qui l'organise. Crahay et Felouzis (2012, p. 139) considèrent quatre éléments « inhérents aux pratiques d'évaluation les plus courantes » et qui « s'articulent pour produire de l'inégalité » :

1. L'activité évaluative s'appuie sur des référentiels qui mobilisent un système de valeurs.
2. Les évaluations pratiquées par l'école si elles portent explicitement sur les savoir-faire mobilisent concomitamment une évaluation des savoir-être.
3. « L'habitus des classes sociales dominantes » est en grande partie le substrat sur lequel s'appuie ce régime de normes.
4. « Fondée sur une conception élitiste de l'excellence, l'école attend des enseignants qu'ils hiérarchisent les élèves, certains étant déclarés inaptes à suivre l'enseignement général » (*ibid*).

Autrement dit, on peut considérer que par un effet hologrammatique[19] (Morin, 2013) la façon de mener concrètement l'évaluation des apprentissages scolaires et de définir la réussite scolaire à l'échelle micro biaise de fait les résultats des études menées à une échelle plus vaste en matière de carrière scolaire. La pondération de ces conclusions par la mise en place de tests standardisés par des équipes de recherche, si elle permet de corriger les biais liés aux pratiques enseignantes de l'évaluation ne sont pas elles-mêmes dépourvues de biais, à savoir, entre autres :

1. Les conditions de construction des hypothèses testées.
2. La construction de l'échantillon.
3. Les fondements théoriques mobilisés.

Comme le souligne Duru-Bellat (2014b, p. 145) « Dans les années où les panels ont été conçus, ce mode d'échantillonnage s'est imposé parce qu'il était en phase (…) avec un modèle explicatif des carrières scolaires dominé par la notion d'héritage culturel, considérant comme négligeable le rôle du contexte scolaire. »

[19] 4ème principe de la théorie de la pensée complexe développée par Morin selon lequel tout comme la partie est dans le tout, le tout est dans la partie.

Ces mesures produites à des fins de pilotage des politiques publiques soulèvent de nombreuses questions :

> *Un des objectifs que se donnent les chercheurs de la DEP[20] est de construire des indicateurs les plus opératoires et accessibles possible afin de mesurer la production des établissements. L'évaluation est au cœur de ces recherches : que doit-on évaluer? comment définir la performance d'un collège? quels sont les indicateurs les plus opérants? Telles sont les questions que posent ces recherches empiriques. (Cousin, 1993, p. 402)*

Nous ajoutons une question essentielle selon Dewey (2011) : A quoi tenons-nous ? Si, sur un plan scientifique, nous tenons à la cohérence du cadre théorique et à la rigueur méthodologique, cette question renvoie néanmoins à un niveau de réflexivité qui ne saurait se résoudre dans ces seuls critères internes de validité. En l'occurrence, il paraît légitime de soulever la question de la validité sociale de telles recherches.

2.2. Les conférences du CNESCO, une nouvelle façon d'évaluer ?

Créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) se voulait une instance d'évaluation indépendante réunissant des chercheurs, des parlementaires et des membres du CESE[21]. Le changement de gouvernement en 2017 eut pour effet la fin progressive de son statut de Conseil National et sa transformation en chaire du CNAM où se poursuivent ses activités sous l'appellation de Centre National d'Étude des Systèmes scolaires.

> *C'est dans ce contexte d'emprise forte des outils d'évaluation et de questionnements vifs sur les usages et effets de ces outils que le CNESCO a développé une*

[20] Direction de l'évaluation et de la prospective rattachée au Ministère de l'éducation nationale et aujourdhui, DEPP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. « La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale. » https://www.education.gouv.fr/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance -depp-12389

[21] Le CESE (Conseil économique, social et environnemental) fut fondé en 1925 à des fins démocratiques et pour contribuer à l'amélioration du droit social. Supprimé durant la seconde guerre mondiale sous le gouvernement de Vichy, il fut rétabli en 1946 et le nombre de ces membres s'est élargi. Il n'a cessé d'évoluer depuis en fonction de l'apparition de nouvelles problématiques sociales et environnementales.

> *méthodologie innovante d'évaluation des pratiques et politiques scolaires, fondée sur deux axes principaux : une évaluation scientifique et participative. Visant au final à transformer des résultats de recherche et d'évaluation en levier pour le changement institutionnel, il a cherché à élaborer une évaluation scientifique robuste et légitime et à développer une stratégie d'association des acteurs du champ scolaire à ses activités. (Mons, 2018, p. 22)*

La relation à l'œuvre ici est celle d'une coopération critique où les chercheurs partagent avec les professionnels de l'éducation et des élus les grandes questions qui traversent le système éducatif en vue de l'améliorer. La mobilisation d'une approche participative doit faciliter l'implémentation des savoirs dans la sphère professionnelle. Par ailleurs la visée transformative est ici explicite même s'il manque des éclairages sur la méthodologie de diffusion et d'implémentation des résultats.

Afin d'illustrer leurs travaux, nous nous focalisons sur le rapport (2015)[22] consacré à la mixité sociale à l'école et auquel les instances politiques du Conseil départemental de la Haute-Garonne se réfèrent dans différents écrits (voir chapitre 6). Ce rapport est développé en deux parties. Dans la première, les auteurs effectuent une recension de l'ensemble des théories et recherches consacrées aux effets de la mixité sociale, y compris les effets non cognitifs. Dans une seconde partie, ils comparent au niveau international différentes politiques publiques visant à favoriser la mixité sociale et émettent un certain nombre de préconisation. De ce point de vue, nous notons que la réussite de telles politiques repose entre autres sur les principes et leviers d'actions suivants :

- Le développement d'une politique d'affectation des élèves considérant le problème de mixité et la ségrégation résidentielle.
- La réduction de la concurrence du secteur privé.
- L'information des familles et leur adhésion.
- La transparence de la communication.
- La formation et la gratification des enseignants intervenant dans des classes socialement hétérogènes.

Enfin, les chercheurs (Rapport CNESCO/CSE, 2015) notent que chaque situation est locale et « (…) à ce stade de la recherche, il serait donc difficile d'établir précisément un niveau idéal de mixité sociale. Il est par ailleurs peut-être impossible d'en établir un selon des normes totalement objectives » (p. 26).

[22] https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf

2.3. Le concept de mixité sociale et l'évaluation de ses effets

Il y a globalement un consensus sur le plan international et national (PISA, 2015 ; CNESCO, 2015) pour dénoncer les effets de la ségrégation sociale sur la carrière scolaire des élèves issus de milieux familiaux à faible revenu. Par ailleurs, la littérature, tous domaines confondus, abonde lorsqu'il s'agit de penser les inégalités, les phénomènes de ségrégation et leurs effets sur le développement humain (Simmel, 1998 ; Rancière, 2000 ; Duru-Bellat, 2002, 2003 ; Felouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2009 ; Piketty, 2015 ; Tali, 2019). Comprendre les mécanismes des inégalités, y compris à l'école, contribue à la construction de réponses politiques dans une société française qui, en juin 2024, a encore pour principes constitutifs l'égalité des droits et la fraternité.

Cependant répondre aux effets de la ségrégation sociale et scolaire par la mixité sociale et scolaire est une réponse immédiate qui, même si elle paraît évidente, doit être questionnée. Comme le démontre un certain nombre d'enquête scientifique (Duru-Bellat, 2003 ; Perrenoud, 2010 ; De Ketele, 2019), si l'enjeu est une scolarité réussie pour tous les enfants alors les réponses sont multiples. La mixité sociale est l'une d'entre elles mais elle se doit d'être considérée dans la perspective de tous les autres facteurs (environnementaux, familiaux …) pouvant influer sur l'expérience scolaire.

3. Les premiers jalons d'une définition de la mixité sociale

C'est en ayant à l'esprit cet aspect multifactoriel, que nous abordons dans les 3 sections qui suivent la mixité sociale en qualité à la fois de concept scientifique et de possible outil politique visant à édifier une société plus égalitaire. On peut noter combien il est complexe de désintriquer les dimensions scientifiques et politiques quand il est question de mixité sociale. C'est au croisement de ces deux dimensions qu'a été élaboré chemin faisant le concept de mixité sociale et on note la propension des milieux scientifiques à s'emparer de la question essentiellement par le truchement de l'approche quantitative. Cependant cette forme d'objectivation ne semble pas suffire à refroidir un objet dont les contours restent flous.

Lutter contre les effets de la ségrégation sociale à l'école et inscrire à cette fin la mixité sociale dans le code de l'éducation comme nouveau principe organisationnel est une ambition qui soulève de nombreuses questions Le flou qui

entoure l'idée de mixité sociale a pour effet de la rendre mobilisable dans des perspectives politiques aux visées fort différentes.

> *Le flou de la catégorie même de mixité sociale favorise parfois le reconditionnement de doxas étatiques déjà mobilisées dans le cadre des politiques urbaines : « tranquillité publique », « requalification du cadre de vie », « développement social », « égalité des chances », « cohésion sociale », « aménagement du territoire », etc. Ces catégories relèvent davantage du contrôle et de l'administration des quartiers populaires (Tissot et Poupeau 2005), que de la résorption des inégalités de scolarisation. (Ben Ayed, 2016, p. 26)*

Cette difficulté a des effets directs sur la façon dont le milieu scientifique problématise la question et dont le milieu politique s'empare de ces conclusions pour imaginer des façons de l'opérationnaliser.

3.1. La construction d'un concept scientifique au fil de l'évolution des politiques publiques

Parmi les chercheurs s'interrogeant sur l'émergence du concept de mixité sociale, Ben Ayed (2015a) a posé clairement les différents éléments du problème :

> *Les conditions de la constitution d'un objet social en objet sociologique sont balisées et restrictives. Un objet sociologique se réfère à un corpus théorique, historique. Il correspond également à une catégorie de problèmes ayant une dimension empirique qui peuvent être un corps d'idées, d'opinions, de règlements, de lois ou de pratiques (Durkheim 1895). Il peut également faire référence à des processus sociaux repérables d'un point de vue statistique morphologique ou cartographique. La mixité sociale ne correspond que partiellement à ces conditions. Elle ne renvoie pas à proprement parler à un cadre théorique défini. (Ben Ayed, 2015a, p. 67)*

On peut donc à cet égard considérer que la mixité sociale ne constitue pas à proprement parler un concept scientifique (Astolfy et Develay, 2002, p. 27), c'est-à-dire une représentation formulée « de manière hiérarchisable par rapport à différents niveaux d'abstraction » et qui n'est explicative « qu'à l'intérieur d'un domaine de validité qui doit être borné ». Enfin elle n'est pas une réponse à un problème scientifique.

Initialement, la notion de mixité sociale a été développée dans le cadre des politiques urbaines et alors que les grands ensembles, sortis de terre au tournant des années 70, avaient dans le même temps contribué à des formes de ségrégation massive : les ségrégations résidentielles. Pour Ben Ayed (2015a) « Si la notion de mixité sociale paraît éloignée des canons sociologiques habituels, c'est notamment

en raison de ses conditions d'émergence, éloignées initialement des préoccupations scientifiques. (…) La mixité sociale relève donc d'une doxa étatique et urbanistique empreinte d'impensés » (p. 68).

Ces impensés réapparaissent quand on tente de conceptualiser la mixité sociale dans une perspective éducative. Cette notion semble avoir été progressivement et partiellement conceptualisée à la jonction d'une problématique régulièrement étudiée, les effets de la ségrégation sociale et scolaire sur la réussite scolaire, et d'un problème de politique publique : contrer l'échec scolaire lié aux effets de la ségrégation. Le caractère immédiat de la réponse interroge puisque si la mixité sociale semble bien une proposition dynamique antagonique de la dynamique de ségrégation, on ne peut pour autant en déduire que les effets corrélés seront de même nature (CNESCO, 2015)[23]. Autrement dit, bien que la ségrégation soit globalement jugée néfaste, on ne peut déduire que la mixité soit automatiquement bénéfique sur un plan éducatif. L'ensemble de ces considérations démontre la nécessité de comprendre de quoi est constitué le concept de mixité sociale.

3.2. La mixité sociale à l'école comme concept scientifique

Les dispositifs de mixité sociale à l'école (voir chapitre 1) tout en portant explicitement un projet émancipateur et à visée égalitaire, s'appuient sur des moyens opérationnels qui, à aucun moment, ne questionnent la validité des catégories sociales mobilisées. Autrement dit peut-on construire les conditions d'une scolarité équitable en mobilisant des catégories sociales théoriques pour concevoir des dispositifs de mixité sociale à l'école ?

> *Au total, le contexte influe sur les acquisitions et les attitudes des élèves par ses caractéristiques matérielles, organisationnelles et « instructionnelles », mais aussi et peut-être surtout par le milieu social qu'il constitue et la dynamique psychosociale qui s'y instaure (entre enseignants et élèves, entre élèves). (Duru-Bellat, 2002, p. 132)*

Le caractère multifactoriel de la réussite scolaire explique entre autres la difficulté pour la pensée scientifique de se saisir d'un concept comme la mixité sociale à l'école. Ce dernier n'est pas suffisamment spécifique pour qu'il puisse être

[23] « (…) lorsqu'on évoque cette notion sur la place publique, elle s'accompagne souvent d'une dimension normative. La mixité est généralement perçue comme intrinsèquement positive. En coexistant au sein d'un même espace, les populations en viendraient à mieux se comprendre. En ce sens, la mixité est indissociable de la notion de cohésion sociale. » (CNESCO, 2015, p. 4)

considéré comme un effecteur à part entière qui agirait sur la réussite des élèves. Duru-Bellat (2002) et Ben Ayed (2015) démontrent que l'enchevêtrement des contextes (familiaux, locaux, au sein de l'établissement, dans la classe) et la nature des dynamiques à l'œuvre (centré sur la performance scolaire, sur la compensation des inégalités scolaires, sur la promotion de la méritocratie ou de l'équité …) sont autant de facteurs agissant sur la scolarité rendant difficile la conceptualisation de la « mixité sociale » comme facteur spécifique. Cette notion doit être conçue scientifiquement à la croisée de ces contextes et de ces dynamiques. Dans le cas de l'étude Coleman (1966), étudiée *supra*, on constate les limites d'une approche s'appuyant sur des concepts trop peu consistants qu'il s'agisse de la mixité sociale ou de la réussite scolaire.

Ainsi, concernant les difficultés pour certains élèves d'avoir une scolarité réussie, certains facteurs totalement détachés des aptitudes individuelles aux apprentissages scolaires vont influer sur l'aggravation de leur situation.

> *Les déficits d'acquisition constatés en milieu urbain et le détail de leurs variations selon les milieux sociaux pourraient ainsi s'expliquer en grande partie par la combinaison de deux types de perturbations, toutes deux liées à la hiérarchisation des espaces scolaires. D'un côté, une dégradation flagrante des conditions de scolarisation dans les établissements stigmatisés où sont relégués les plus démunis. À l'opposé dans la hiérarchie des espaces scolaires, une élévation des exigences et une sélectivité déstabilisant des élèves mal armés pour cette compétition scolaire exacerbée. (Broccolichi, 2009, p. 90)*

On peut en déduire que « les perturbations » identifiées par Broccolichi (*ibid*) si elles sont bien liées à des phénomènes de ségrégation par une hiérarchisation des milieux scolaires ne trouveront pas pour autant automatiquement leur résolution dans la mixité sociale à l'école. De plus, ces perturbations peuvent ressurgir à la faveur de l'opérationnalisation de la mixité sociale à l'école. Autrement dit, pour stabiliser une forme d'organisation scolaire et d'enseignement qui favorisent l'ensemble des élèves, introduire de la mixité dans les établissements ne suffit pas ; il est également nécessaire de penser ce que l'on entend par réussite scolaire.

3.3. La mixité sociale comme effecteur de réussite scolaire

Merle (2012) écrit que « Les inégalités de destins scolaires liées à l'origine sociale sont tellement massives et constantes qu'il est difficile de les relier à un quelconque mérite qui serait individuel (…) » (p. 39). L'effacement du caractère exclusivement individuel des trajectoires de réussite impose de penser les éléments de contexte les favorisant. A cet égard, l'effet de pair, étudié par de nombreux

psychologues et psycho-sociologues (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010 ; Boutchenik et Maillard, 2019) plaident en faveur de la mixité sociale comme moyen de permettre aux enfants issus de milieux défavorisés de s'acculturer aux normes et règles favorisant la réussite et qui sont essentiellement construites du point de vue des milieux sociaux favorisés.

> *(…) le groupe majoritaire fonctionnerait comme le groupe de référence pour tous les élèves (la comparaison sociale se ferait avec comme référence les membres de ce groupe) ; la composition du groupe majoritaire jouerait sur l'image de soi et les motivations des élèves à réussir, leurs représentations de l'avenir ou leurs projets, éventuellement par contraste (…). (Duru-Bellat, 2003, p. 202)*

Toutefois, cette situation n'est pas neutre et on peut s'interroger sur cette représentation de ce qu'est la réussite du point de vue d'un seul groupe social. Les normes à l'œuvre dans l'environnement scolaire sont si fortement corrélées aux normes à l'œuvre dans les groupes sociaux qui déterminent l'organisation de l'environnement scolaire et les contenus des apprentissages que cette situation doit faire l'objet d'une problématisation spécifique afin de développer les concepts nécessaires à l'évolution du système. Cette problématisation nouvelle permet d'envisager des perspectives que les travaux de Bourdieu et Passeron (voir *supra*) ne permettent pas de concevoir. Ainsi, Duru-Bellat (2019) écrit que « Dès lors que ces qualités et ces normes informelles ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite, des malentendus se créent, qui sont eux-mêmes sources de difficultés scolaires et d'inégalités sociales puisque les élèves ne les maîtrisent pas ou ne les déchiffrent pas toutes avec un égal talent » (pp. 70-71).

Par ailleurs, questionner ces normes sur un plan politique suppose chez les acteurs l'existence d'un sentiment de légitimité permettant de débattre de ce que serait la réussite, de la façon dont on l'évalue et des attentes de l'institution scolaire en matière de comportement. Or, comme le note Duru-Bellat (2019) « Les familles adaptent leurs vœux au niveau scolaire de leur enfant : en moyenne, quand l'enfant est d'un niveau trop faible ou qu'il est trop âgé, elles renoncent d'elles-mêmes aux orientations les plus exigeantes. Or, cette auto-sélection est plus ou moins forte selon le milieu social (…) » (p. 59). Autrement dit, sans même parler de porter des changements à une échelle macrosociale, on observe chez les familles les moins bien pourvues en capital culturel une propension à l'autodépréciation. Ce phénomène comme d'autres tend à démontrer que l'amélioration de la coéducation ou les mesures compensatoires ne sauraient à elles seules effacer efficacement les inégalités propres à une société où les notions d'échec et de pauvreté sont considérées comme consubstantielles.

> *Dans ces conditions, l'école – son organisation, son degré d'efficacité et d'équité, ses critères de classement et l'ensemble de ses caractéristiques – devient un des enjeux les plus saillants des sociétés démocratiques, car elle joue un rôle majeur dans la définition du destin des individus, de leur place dans la société. Ce rôle d'allocation des places ne peut être légitime et reconnu par tous que s'il reflète le plus fidèlement possible le mérite individuel de chacun, en dehors de tout déterminisme lié à la naissance et à l'origine des individus. (Felouzis, 2020, p. 7)*

Enfin pour Ben Ayed (2015b), « Toute action éducative et pédagogique qui viserait à améliorer les conditions de scolarisation dans certains espaces scolaires sans traiter la question de la composition de ces espaces finirait par « gérer la ségrégation » et s'abstiendrait de la combattre, de même que les inégalités de scolarisation » (p. 206). Dans cette perspective, la mixité sociale à l'école prend la forme d'un idéal à atteindre. Loin de devenir un objet sociologique, elle devient surtout la voie principale pour réduire, voire effacer, les effets négatifs de la ségrégation. Or pour pouvoir être pleinement efficace en qualité d'idéal encore faudrait-il pouvoir décrire plus finement ce qui la caractérise, les leviers qu'elle actionne et qui justifie ce nouveau statut. Jusque-là les méthodes scientifiques[24], essentiellement de nature quantitative, qui identifient les effets de différentes variables sur la carrière scolaire et tente de les isoler pour apprécier leur poids respectif dans ce qui détermine la réussite scolaire, semblent par trop réductrices pour se saisir d'une telle complexité. C'est là un point clé de la phase de problématisation de cette thèse et alors que nous avons l'opportunité d'évaluer un dispositif de mixité sociale de grande ampleur (voir chapitre 6). Le choix de la méthode nécessite un travail d'éclairage des différentes pistes explorées par la Recherche.

4. Des approches quantitatives par trop réductrices ?

Les enjeux politiques, sociétaux et démocratiques qui se développent à l'arrière-plan des questions de mixité sociale et de ségrégation sont forts et sensibles. Sur un plan scientifique, le besoin d'objectiver ces situations pour tenir à distance les enjeux sous-jacents, est un choix qui semble de prime abord le plus logique. Toutefois, nous devons questionner la façon dont les études quantitatives sont régulièrement mobilisées comme le moyen le plus efficient pour concevoir et refroidir ces objets alors même qu'elles ne sont pas dénuées de limites qui peuvent contribuer à un défaut de compréhension des phénomènes étudiés.

[24] Indices d'égalité de ségrégation, de dissimilarité (Fack et Grenet 2012) ; Indice d'exposition d'isolement ou d'interaction ; Indice de concentration ; Indice de regroupement spatial…

> *La notion même d'effet contextuel (ou celle de discrimination) ne peut être pensée et a fortiori évaluée sans ce type de raisonnement statistique. Mais on sait bien, selon notamment les mises en garde de Passeron, que la modélisation et en particulier la clause « toutes choses égales par ailleurs » présentent un risque de « sociologie fiction » redoutable. Il y a là une fiction de raisonnement expérimental, dont on connaît le caractère souvent « limite », parce que le raisonnement expérimental sur lequel il repose est évidemment très éloigné de la réalité. (Duru-Bellat, 2014b, p. 147)*

La complexité des situations d'apprentissage influencées par des effets de contexte multiples, enchâssés les uns dans les autres, peut être saisie de différentes façons. L'approche réductionniste, construite à partir d'hypothèses dont la formulation s'appuie sur des concepts parfois peu consistants car insuffisamment spécifiques (la mixité sociale en est un tout comme la réussite scolaire), ne permet pas toujours d'en saisir la complexité. Au cours de notre revue de littérature, il apparaît que les études quantitatives ont un poids déterminant dans la façon de concevoir le problème que ce soit en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation et de la formation. Les points suivants ont pour objectif d'éclairer plus particulièrement cette approche, sans pour autant détailler l'ensemble des indicateurs développés[25].

4.1. Le difficile éclairage des effets du school mix

L'étude quantitative des inégalités scolaires permet d'éclairer des phénomènes dont on suppose qu'ils sont constants « toutes choses égales par ailleurs ». La recherche de cette constance est le signe de l'une des visées fondatrices de la démarche scientifique : éclairer les lois et principes qui agiraient « le monde ». Toutefois, la recherche des principes et des lois ne permet pas toujours de saisir les phénomènes singuliers dont le rôle va être déterminant dans l'évolution de ce que l'on considère comme constant. On peut tout au plus dégager des tendances qui

[25] Ben Ayed consacre l'intégralité d'un chapitre à la présentation synthétique de la majeure partie des indicateurs existants dans la perspective de développer des indicateurs de mesure de la mixité et de ses effets. Ben Ayed, C. (2015, pp. 41-62). Chapitre 3. Comment mesurer la mixité sociale.

Par ailleurs, pour explorer certains de ces indicateurs à travers des recherches empiriques, on peut également consulter les travaux menés sour l'égide de la DEPP. Éducation & Formations : La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux : N° 100 / Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

concerneraient un profil défini à partir de variables préétablies (et donc limitées avec les biais dans les choix de ces variables d'ailleurs...).

Dans le cas du *school mix*, on peut jusqu'à un certain point déterminer la façon dont les interactions entre plusieurs variables (effet d'établissement (Cousin, 1993), effet de classe (Bressoux, 2001), effet de pair (Monso et *al.*, 2019) vont tendanciellement influer sur la trajectoire d'un échantillon d'élève. Toutefois, quand bien même les variables que l'on a introduites dans le modèle sont suffisamment solides pour autoriser certaines formes de prédiction, la façon dont on bâtit initialement les hypothèses n'est pas indépendante de la façon plus générale dont on comprend le système.

> *(…) le contexte crée un climat normatif et psychologique qui colore de façon particulière l'expérience scolaire des élèves. Tous ces processus sont probablement, pris un à un, d'importance mineure, mais ils vont jouer de concert. L'effet du school mix est alors la résultante de nombreuses influences convergentes, de nature organisationnelle, instructionnelle ou psychosociale. On comprend alors que cet effet ne soit pas limité aux acquisitions scolaires mais se manifeste aussi sur les attitudes par rapport à l'école et aux contenus scolaires (…) (Duru-Bellat, 2003, p. 203)*

L'analyse par décomposition et réduction des phénomènes étudiés tout en étant mobilisée pour objectiver les situations n'échappe pas aux grandes préoccupations politiques qui l'environnent. A cet égard, la réussite scolaire est l'un des objets qui mobilise régulièrement les associations de parents d'élèves, les partenaires sociaux, les élus en charge des politiques éducatives, les *media* et qui est également central dans ce qui motive la Recherche. Aussi on note une propension des études menées à se focaliser sur l'acquisition des savoirs, les problèmes d'orientation et d'échec scolaire et à considérer dans de moindres proportions des effets autres pourtant déterminants pour la vie des élèves au-delà de l'école. Il s'agit en l'occurrence de leur rapport aux savoirs, de leur persévérance face à la difficulté, de leur rapport aux institutions.

Ce que nous soulignons avec ce cas c'est que la recension effectuée à l'occasion de cette thèse tend à montrer l'existence d'un lien constant entre la sphère scientifique et la sphère politique, entre sujet de recherche, construction de résultat et préoccupation de gestion publique de l'éducation. Par ailleurs on peut s'interroger sur une volonté d'objectivation qui tend à se rapprocher d'une forme de réification des sujets enquêtés sans garantie que cela soit contributif d'une meilleure compréhension des phénomènes étudiés. Les travaux de Coleman (1966) sont également significatifs à cet égard.

4.2. Du problème de la mixité sociale au problème de la mixité scolaire

En reprenant l'exemple de la détermination du poids respectif de l'effet établissement et de l'effet classe dans la réussite scolaire des élèves, on note que la notion même d'effet d'établissement est possiblement moins consistante qu'imaginé initialement.

L'effet d'établissement postule qu'il existe (Duru-Bellat, 2003, p. 190) « (…) un état d'esprit spécifique, (…) un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes partagées par tous les acteurs » qui singularisent ce contexte par ailleurs déterminant dans les nomenclatures régissant l'organisation administrative. Or même si l'administration gère des entités définies comme des établissements et même si, au sens commun, on reconnaît l'existence d'établissement aux climats variés, peut-on scientifiquement garantir que ces entités et ce qui les caractérisent ont un poids déterminant sur le destin scolaire des élèves ? Ou bien n'y a-t-il pas d'autres effecteurs agissant à une échelle plus restreinte qui soit plus significatifs, en l'occurrence un effet classe au sein duquel les interactions sont plus spécifiques ? Duru-Bellat (2003) note que « (…) il existe au sein des écoles primaires françaises une très grande variété des attentes, des conceptions et des pratiques pédagogiques (Bressoux, 1995): il y a beaucoup plus de différences au sein des écoles qu'il y en a d'une école à l'autre » (p. 190). Un constat qui ne conforte guère la notion d'effet établissement, du moins en France.

Par ailleurs, un dispositif favorisant la mixité sociale qui ne se soucie pas de mixité scolaire a peu de chance d'avoir des effets sur la réussite scolaire des élèves.

> *La théorie du groupe social de référence est la manière la plus classique de conceptualiser le lien entre la composition de la classe et les résultats scolaire (Hallinan et Williams, 1990; Mayer et Jencks, 1989). Dans cette perspective, le groupe majoritaire d'une classe établit un ensemble de normes comportementales communes à celle-ci ou à l'établissement. Tous les élèves tendent à vouloir converger vers le consensus de la classe pour s'intégrer. (Rapport CSE/CNESCO, 2015, p. 26)*

Construire la mixité sociale au sein d'un établissement sans s'inquiéter de construire la mixité scolaire dans les classes, autrement dit sans répartir les élèves au sein des classes afin de permettre une hétérogénéité des niveaux pourrait compromettre le bénéfice attendu de tel dispositif.

Le rapport du CNESCO (2015) souligne également la difficulté à décrire la façon dont agit l'effet de composition. « Cette question a aussi des conséquences importantes pour les politiques publiques. Si jamais la mixité sociale a un effet positif, à quel niveau convient-il de l'encourager ? » (*ibid*, p. 15). Par ailleurs, cela

soulève également la question de la formation des enseignants et de ce que l'on qualifie « d'effet maître » (Bressoux, 2012). Autrement dit, l'effet de composition généré par une politique favorisant la mixité sociale et scolaire, suffit-il à influencer positivement le cursus des élèves, si les enseignants mobilisés ne sont pas en capacité d'enseigner dans des classes hétérogènes ?

4.3. L'évaluation par la Recherche des politiques éducatives et de leurs effets

Dans les paragraphes précédents, nous nous sommes attachée à exposer quelques moyens instrumentaux visant à décrire et expliquer des effets de contexte, la mixité sociale étant l'un d'entre eux. Dans la section présente, nous considérons les recherches menées sous l'angle plus spécifique de la question évaluative. Autrement dit, nous nous questionnons sur la façon dont le statut scientifique des conclusions communiquées par les chercheurs peut légitimer certains choix d'action publique. Il s'agit d'étudier la réception de ces résultats, en prenant pour premier motif de ces attentes, la recherche d'efficacité.

> *(…) de fait, tout n'est pas égal par ailleurs: les écoles efficaces sont tellement plus souvent celles qui accueillent un public favorisé que l'on peut se demander si cela a un sens de dégager des facteurs d'efficacité qui vaudraient in abstracto. N'est-il pas alors discutable d'utiliser ces résultats pour enjoindre les écoles, et toutes les écoles (même celles qui accueillent un public très difficile), de devenir efficaces en mettant en œuvre ces facteurs d'efficacité dégagés de manière abstraite des analyses multivariées. (Duru- Bellat, 2014b, p. 148)*

Dans le contexte de cette thèse, ce problème est d'autant plus important que l'évaluation a été commanditée par le promoteur du dispositif de mixité sociale étudié : le CD31.

> *Ces niveaux sont souvent vus comme s'emboîtant les uns les autres, du plus restreint (le groupe classe) au plus large (le système éducatif). Mais quelles sont les relations d'influence entre ces niveaux et comment les conceptualise-t-on ? Quelles tensions peuvent-elles générer ? Par exemple dans un mouvement descendant (top-down), dans quelle mesure les résultats des évaluations au plan macro influencent-ils les pratiques d'évaluation en classe ? Dans un mouvement ascendant (bottom-up), peut-on penser que des pratiques évaluatives scolaires influencent des décisions d'une école (méso), voire des stratégies de pilotage du système éducatif (macro) ? (Mottier-Lopez, 2009, pp.10-11)*

Dans le paragraphe suivant, nous questionnons les évaluations menées en matière de mixité sociale à l'école dans un souci de construire des repères au service des politiques éducatives. Enfin, la réception par les pouvoirs publics des résultats des évaluations externes menées par la Recherche donne lieu dans une seconde phase à la publicité de ces résultats dans la sphère sociale. En démocratie cette publicité, autrement dit l'information des publics (Dewey, 1927/2015), est un principe fondateur. Or, pour prendre un exemple récent (2023) celui de la diffusion des IPS (indice de position sociale) des établissements scolaires, cette publicité est parfois empêchée par crainte de ces effets sur l'opinion publique[26].

4.4. L'évaluation par la Recherche des effets de la mixité sociale sur les élèves

Évaluer un système scolaire dans la perspective de le réformer nous impose de comprendre quelles sont les fins-en-vue (Dewey, 2015), autrement dit le modèle vers lequel nous le faisons tendre de façon plus ou moins explicite en l'évaluant de façon externe. La portée transformatrice des évaluations externes si elle est régulièrement questionnée (Mons, 2018) est néanmoins réelle et devient visible dans le débat public à la faveur par exemple des enquêtes internationales (PISA, 2015), auxquelles on ne peut reprocher d'être soumises à des intérêts strictement locaux. Alors que le ministère de l'Éducation nationale en 2016 (voir chapitre 1, 1.3) s'interroge sur la promotion de la mixité sociale, ces préoccupations politiques entrent en écho avec les préoccupations scientifiques sur la façon d'évaluer la mixité et de la construire. Ces deux aspects interagissant dans le cas d'un concept comme la mixité sociale, peu étudié du point de vue des recherches empiriques.

Ben Ayed (2015b, p. 41) propose la construction de deux grandes catégories d'indicateurs. Dans un premier temps il s'agit de « l'objectivation des effets induits, attendus par la mixité sociale » et partant de déterminer les moyens de les mesurer. Cependant il pose également la question de la mesurabilité de tous ces effets qui n'est pas acquise pour différents motifs étudiés *supra*. Puis, il propose également une seconde catégorie d'indicateurs qui « concerne la mesure de la mixité sociale elle-même ». De notre point de vue c'est dès lors en qualité d'idéal qu'elle est

[26] « Après une longue obstruction, le ministère de l'Éducation nationale a été contraint de publier l'indice de position sociale des écoles et collèges. Une série de données qui jette une lumière crue sur les inégalités sociales du système scolaire français. » https://www.lagazettedes communes.com/831228/segregation-scolaire-ce-que-revele-lindice-de-position-sociale-ips/

évaluée et projetée et à cet égard qu'elle échappe aussi peut-être à une approche strictement quantitative.

> *(…) doit-on prendre en compte l'origine sociale, ethnique, les propriétés économiques ou culturelles des élèves ? La problématique de la mixité sociale appelle également une réflexion sur la nature des échelles institutionnelles et géographiques à prendre en compte. À quelle échelle mesurer la mixité sociale ? Celle des établissements scolaires ? Des secteurs scolaires ? Des villes ? Des départements ? (ibid)*

Au regard de ce grand nombre d'incertitudes, trouver un terrain où la mise en œuvre de la mixité sociale est effective et où se donnent à voir les dynamiques à l'œuvre, les problématiques émergentes et les premiers effets, ouvre des perspectives quant à la description de ce qui la caractérise dans son application pratique.

Pour conclure sur la question de la mesure de la mixité sociale, Ben Ayed (2015a) écrit que « Les outils statistiques de mesure pour l'appréhender sont peu efficients, en raison de l'absence de consensus dans la communauté scientifique pour la définir » (p. 67). Cette absence de consensus est l'une des grandes difficultés rencontrées dans la phase de problématisation préalable au déploiement de cette recherche.

Synthèse de la partie 1 et premiers éléments de problématisation

Dans les chapitres qui précèdent, nous avons étudié la question de la mixité sociale à travers différents aspects articulant 4 dimensions :

1. Politique et organisationnelle.

2. Scientifique et politique.

3. Scientifique et évaluative.

La rencontre entre les sphères scientifiques et politiques dans la perspective d'évaluer une intervention publique, engage des questions éthiques de haut niveau. Nous entendons par là le risque d'instrumentalisation des résultats par le politique, l'influence de la pensée scientifique sur de grandes questions sociétales sans contrôle démocratique, la difficulté à penser la place des savoirs expérientiels dans la production de savoirs scientifiques, entre autres. Cela soulève une première question qui a une portée à la fois éthique et méthodologique : quelles visées poursuit l'évaluation présentée dans cette thèse et qui a la spécificité d'avoir été commanditée ?

Par ailleurs, la mixité sociale est un concept flou dont les effets sont partiellement définis. A cet égard, la seconde question qui se pose à nous c'est comment évaluer un dispositif dont l'objet est toujours en cours de définition sur un plan scientifique ?

Ces questions ancrent notre démarche dans une épistémologie spécifique permettant d'articuler savoirs expérientiels et scientifiques. Bedin et Aussel (2022) soulignent que « la reconnaissance d'une mise en dialogue de plusieurs univers (académique, professionnel, politique, etc.) est un des vecteurs de la qualité réflexive, émancipatrice et transformative d'une pratique scientifique en SEF (NDLR sciences de l'éducation et de la formation) » (p. 119).

Aussi, nos réflexions nous amènent à conclure que le cadre théorique mobilisé et présenté dans la partie 2, ne recèle pas seulement des spécificités épistémologiques quant à la construction des savoirs, mais aussi des spécificités éthiques tout aussi déterminantes quant à la portée des savoirs que nous construisons.

En considération de quoi, il nous était impossible, dans la phase exploratoire et de problématisation, de penser notre démarche autrement que dans cette complexité et nous devions faire en sorte d'en prendre suffisamment la mesure pour anticiper les problèmes éthiques. Dans le cadre théorique convoqué, cette préoccupation trouve sa traduction dans le choix de favoriser une dynamique critique et transformative et une évaluation coproduite avec les acteurs de terrain.

PARTIE 2 -
UN CADRE THEORIQUE ARTICULANT DES VISEES HEURISTIQUES, PRAXEOLOGIQUES ET CRITIQUES

Dans une enquête destinée à former des jugements de valeur, en tant que jugements pratiques, les règles et les normes n'ont qu'un statut de moyens ou d'hypothèses. Ils sont à mettre à l'épreuve de l'expérience. Ce qui contrôle l'exploration, c'est la transformation de la situation, notamment la découverte du bien qui lui est propre et la détermination concomitante des moyens pour l'atteindre.
Dewey (2011, p. 61)

(…) évaluer, ce n'est toujours que mettre au jour l'irréductible contingence des faits.
Triby (2001, p. 225)

Dans les 2 chapitres qui suivent, nous décrivons, dans un premier temps, notre cadre théorique en présentant le modèle de la Recherche-Intervention développé au sein du thème 3 de l'UMR EFTS et les 3 visées qui le caractérisent : critique, praxéologique et heuristique. Nous spécifions ensuite ce modèle en tant que recherche-intervention évaluative (R-I E) et comme démarche d'évaluation formatrice.

Concernant le modèle de la R-I présenté nous mettons particulièrement l'accent sur la dimension participative de la démarche. Cette mise en lumière répond aux différents problèmes éthiques, soulevés dans la première partie, ainsi qu'à la question de l'appropriation des savoirs issus de l'évaluation.

> *Les conditions opérantes de la recherche collaborative fonctionnent alors comme moyens de médiation du jugement d'efficacité sur les pratiques étudiées et des propositions-de-valeurs qui en émanent, dans un souci constant d'anticipation de situations « meilleures » (plus efficaces), d'expérimentations dans les contextes expérientiels des participants et de confrontations réflexives collectives. (Mottier Lopez, 2012, p. 197)*

Nous mobilisons ensuite la démarche de référentialisation telle que modélisée par Figari et *al.* (2014). Cette évaluation de type dialectique a ici une visée à la fois compréhensive et formatrice. En mettant en regard le contexte, les choix opérationnels et les produits de l'action, cette forme d'évaluation permet de dépasser la seule logique de contrôle qui consiste à confronter les produits d'une action aux objectifs qui ont prédisposés à sa mise en œuvre. En intégrant la dimension opérationnelle, elle éclaire le lien entre les moyens opérationnels et les produits et la façon dont ces moyens ont été induits du contexte, révélant à cette occasion le système de valeurs préexistant qui les orientait.

Par ailleurs, l'un des éléments centraux de notre cadre théorique est le concept de co-constitution référentielle, tel que développé par Mottier Lopez et Dechamboux (2017). Ils questionnent la mutabilité des référents et des référés tout au long du processus d'évaluation. Les analyses « montrent que la construction de significations dans la relation dialectique référent-référé est résolument liée à des contextes qui peuvent être pluriels et qui participent à part entière à la dynamique de co-constitution référentielle. » (*ibid.*, p. 21) Leur théorie dynamique permet de saisir la façon dont les contextes proximaux et distaux agissent sur l'évaluation.

Enfin, nous allons convoquer la théorie de l'apprentissage organisationnel en vue de déterminer les indicateurs utiles à la compréhension des phénomènes auxquels nous contribuons par notre intervention et le choix de nos axes de recherche. Nous nous pencherons à cette occasion sur l'apprentissage en double boucle, tel que modélisé par Argyris et Schön (2002), en cela qu'il est la forme d'apprentissage la plus aboutie puisqu'interrogeant le système de valeurs à l'intérieur duquel s'inscrit l'action et pas seulement l'action elle-même en vue de corrections. Pour ces auteurs (ibid, p. 25) « la distinction entre apprentissage en simple boucle et apprentissage en double boucle (…) différencie l'apprentissage opérationnel au sein d'un cadre de valeurs constantes, de l'apprentissage qui consiste à changer les valeurs qui définissent l'amélioration ».

En conséquence, les différents éléments de notre cadre théorique s'articulent selon le schéma dynamique suivant (figure 1). La recherche-intervention évaluative est le contexte agissant sur l'ensemble de la démarche d'enquête et qui englobe les différentes théories mobilisées en vue de soutenir les visées praxéologiques, critiques et heuristiques qui fondent son modèle. La démarche de référentialisation, dont dérive le concept de co-constitution référentielle, contribue à l'émergence des systèmes référent-référé mobilisés (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017).

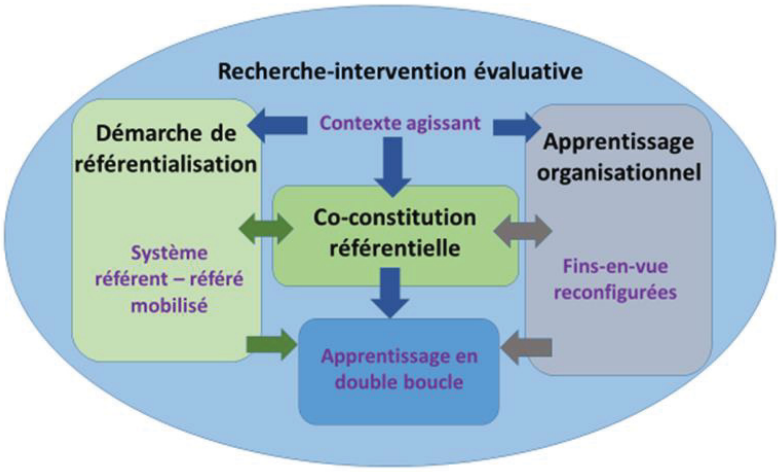


Figure 1 - Articulation du cadre théorique

L'apprentissage organisationnel, en tant que théorie visant à décrire et spécifier la façon dont les organisations apprennent, prend forme, entre autres, dans les produits de cette dynamique au nombre desquels la reconfiguration des valeurs directrices, entendues ici comme fins-en-vue reconfigurées.

CHAPITRE 3 - L'ANCRAGE DE L'ENQUETE DANS LA RECHERCHE-INTERVENTION

Comme développé *supra* toute recherche engageant une forme d'évaluation ayant pour objet le champ de l'action publique, et plus spécifiquement éducative, induit de fait la possibilité de transformer son environnement au moment de l'appropriation de ses conclusions par des professionnels ou des publics.

Les recherches à caractère interventionnel engagent explicitement une visée transformative qui les éloigne du paradigme positiviste. Du point de vue de Noguera et Plane (2020) « (…) la co-production de connaissances positionne les recherches-interventions dans le paradigme constructiviste puisque le changement et le processus de transformation de l'objet étudié ne sont pas des problèmes pour le chercheur mais des opportunités de recherche » (p. 55). Elles ont essentiellement été développées dans le domaine de la santé publique ou des sciences de gestion dans une perspective qui vise à répondre aux problématiques spécifiques à ces domaines de recherche. La démarche de recherche-intervention en SEF s'intéresse, pour sa part, aux processus de co-production des savoirs dans une perspective formative et éducative. Toutefois la diversité de ces objets s'étend dans le même temps que se multiplient les commandes institutionnelles et demandes sociales.

> *Le lien particulier qui existe entre notre discipline et les pratiques sociales ou professionnelles, dans le champ de l'éducation, de la formation ou, maintenant, dans les nouveaux secteurs investis, génère des attentes sociales fortes, non dénuées de la tentation de cantonner les sciences de l'éducation dans une contribution à ou pour l'action. (Marcel, 2019, p. 135)*

Dans le cadre de cette thèse, la recherche-intervention a pour objet de soutenir à la fois la volonté des commanditaires de connaître les effets de leur action et de permettre son amélioration et, à un niveau heuristique, de contribuer à la définition de la mixité sociale à l'école par la coproduction de savoirs à partir d'une expérience locale.

1. La démarche de recherche-intervention modélisée au sein du thème 3 de l'UMR EFTS

Marcel (2019) décrit le quotidien de l'unité de recherche comme une phase à part entière du déroulement de toute recherche-intervention. A travers « la production d'une réflexion critique sur (les) changements conduits ou accompagnés par l'Unité de Recherche (relayée par un collectif de recherche) » et « l'analyse des demandes sociales en continu à l'aune des expériences précédentes » (*ibid*, p. 11), le doctorant tout en se professionnalisant accède aux connaissances produites au sein du thème et aux expériences vécues par les pairs. Partager ce quotidien le temps des séminaires est essentiel à la construction de la posture de chercheur-intervenant qui est pour le moins assez complexe. Du point de vue de Latour cette complexité concerne l'ensemble du secteur de la recherche qui est en pleine mutation :

> *Toute la difficulté de devenir un scientifique aujourd'hui tient à ceci qu'il va falloir gérer ces réseaux. Des réseaux complètement hétérogènes, que l'on appelle "technico-économiques" ou "socio-techniques", traversant les frontières entre science et politique, et qui ont la propriété d'être hautement conflictuels. (Latour, 2001, pp. 58-59)*

Cette recherche étant née d'une commande institutionnelle et ayant pour objet l'évaluation d'une politique publique, son inscription dans un réseau socio-technique contraignant nécessite de penser finement l'épistémologie qui la caractérise. Dans les points suivants, nous décrivons cet aspect de la question sous trois angles :

1. La recherche-intervention comme cadre tout à la fois théorique et méthodologique.
2. Une visée critique induisant une dynamique transformative.
3. Une forme de recherche assumant la fonction de traduction (Serres, 1974 ; Akrich, Callon et Latour, 2006).

1.1. Une épistémologie associant les dimensions théorique et méthodologique de façon spécifique

S'approprier une démarche de recherche et s'affirmer en qualité d'auteur d'une thèse est l'un des nombreux défis que doit relever le chercheur en formation. Les caractéristiques de la R-I ajoutent à la difficulté en cela que la distinction

habituellement appliquée à la théorie d'une part et à la méthodologie d'autre part bute ici sur une épistémologie qui les considère comme inter-reliées et interagissantes.

Du point de vue de Marcel et Broussal (2022), la recherche-intervention est « en rupture » à la fois avec les philosophies qui distinguent science et action et avec celles qui les confondent.

> *La RI contribue ainsi à ouvrir et théoriser une tierce voie (Robert et Marcel, 2019) qui, non seulement, repose sur l'articulation entre science et action, entre recherche et intervention (d'où le trait d'union) mais soutient, également, l'hypothèse d'un enrichissement réciproque de chacune des deux sphères, dans et par leur mise en relation. (Marcel et Broussal, 2022, p. 250)*

Cette interaction créé un arrière-plan qui remet en perspective l'ensemble du récit scientifique par un effet de mise en abîme. Ainsi toute R-I contient une dimension heuristique, une dimension praxéologique et une dimension qui les subsume : la dimension critique[27]. Dès lors en faire le récit c'est prendre le risque soit de se situer exclusivement dans l'une ou l'autre dimension, soit d'être abscons tant ces dimensions s'interpénètrent.

Pour notre part, nous décidons de nous focaliser sur la dimension critique et, depuis elle, envisager la recherche et l'intervention. Cette dimension critique nous l'enracinons dans le concept de traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) conçue comme dynamique reliant le « pour », la visée praxéologique, et le « sur », la visée heuristique, et prenant forme dans la participation des acteurs. Cette posture nous incite à porter une attention toute particulière aux produits de la R-I E en tant qu'artefacts expressifs de la dynamique transformative à l'œuvre. Dans cette perspective, les temps de restitution jouent un rôle important et ne se limitent pas à la perspective de la valorisation de la recherche dans la sphère scientifique.

> *A l'opposé d'une perspective de seule diffusion des résultats de la recherche, voire de transfert, une restitution de type délibératif et critique intègre la compréhension des processus d'enquête et la co-construction des connaissances dans le protocole scientifique. L'attention du chercheur à la validité scientifique s'enrichit par*

[27] (…) cette démarche formule deux visées, l'une, heuristique en termes de production de savoirs scientifiques (le sur) et l'autre transformative en termes d'accompagnement du changement (le pour). Ces deux visées sont interdépendantes mais préservent chacune une autonomie relative. Elles se prolongent par une troisième, la visée critique qui prend appui sur les deux précédentes en permettant d'assumer la dimension politique du changement. (Marcel et Broussal, 2022, pp. 250-251)

> *conséquent d'une attention portée à la recevabilité sociale. (Bedin et Aussel, 2022, p. 120)*

La restitution prend une place d'autant plus importante dans le cas étudié qu'il s'agit d'évaluer une politique publique qui a fait l'objet de nombreuses controverses, et, à cet égard, les attentes sont fortes quant à l'éclairage de ses effets.

1.2. L'importance de la visée critique dans la recherche-intervention

Le CNRTL[28] donne diverses définitions du terme critique. En tant qu'adjectif, il est « caractéristique d'une crise ». Dans sa forme substantive féminine la critique est définie comme « Capacité de l'esprit à juger un être, une chose à sa juste valeur, après avoir discerné ses mérites et défauts, ses qualités et imperfections. » ou encore « Esprit de libre examen qui, dans ses jugements, écarte, rejette l'autorité des dogmes, des conventions, des préjugés. ».

Dans la R-I, la dimension critique est également attachée à l'idée d'émancipation, autrement dit à l'idée d'une démarche d'enquête favorisant selon Marcel (2023) « la conquête, par les participants, grâce au collectif, d'une place (dans le sens de rôle et de statut) plus conforme à ses aspirations (Marcel, 2017). En cela, elle dépasse largement le pouvoir d'agir qui concerne principalement la marge d'initiative au sein de l'organisation » (p. 13).

En cela elle se démarque également des stratégies d'acteurs telles que définies par Crozier et Friedberg (1977) pour qui cette conquête de la « liberté » relève d'une problématique strictement individuelle. Cette place à trouver est tout autant celle du chercheur-intervenant que celle des participants et *in fine* celle des savoirs coproduits dans une dynamique d'interaction. En conséquence toute R-I suppose la reconnaissance préalable par les commanditaires de sa portée transformative et collective.

Dans cette perspective, Broussal (2019) considère l'évaluation comme « un objet liminaire de la R-I, avant d'envisager le déploiement d'une co-activité évaluative. Ce qui suppose par conséquent d'en introduire le principe dans la contractualisation de la recherche » (p. 13). Elle a pris forme dans cette recherche à la fois dans la posture du chercheur-intervenant et dans la méthodologie proposée au commanditaire et décrites *infra* (Partie 3). Parmi les caractéristiques

[28] https://www.cnrtl.fr/definition/critique

marquantes de cette méthodologie, deux éléments permettent de créer les conditions liminaires d'une posture critique :

1. La dimension participative de l'enquête (point de vue partagé avec le commanditaire).
2. La prise en compte des dimensions opérationnelles du dispositif évalué (point de vue négocié avec lui).

Nous considérons que c'est par l'entrée éthique, comme problématique reliant le « par », la participation des acteurs, et le « pour », la visée transformative de la R-I, que nous pouvons caractériser le plus spécifiquement l'épistémologie dans laquelle nous inscrivons cette enquête. Concrètement cette éthique prend forme à la fois dans la participation des acteurs à la production de connaissances et aussi dans la circulation des connaissances ainsi produites à l'intérieur des sphères socio-professionnelles et scientifiques. Bedin et Aussel (2022) notent que « La *restitution* est une activité fondatrice et pragmatique (Leguérinel, 2009) en tant que structurante du procès de recherche – dont celui de l'enquête – dans un paradigme qualitatif qui vise une contribution de la connaissance à la transformation des représentations et des pratiques, dans une perspective éthique » (p. 110). Le paradigme, ici décrit, concerne tout autant les milieux de la Recherche que les terrains investigués. Il fait également écho à l'ensemble des éléments de contexte décrits dans la première partie et qui questionne les savoirs produits depuis une position strictement externe.

1.3. L'inscription de la sphère scientifique dans un réseau socio-technique complexe

Au regard du contexte décrit dans les chapitres 1 et 2, on peut mesurer à quel point sur des questions sociales fondamentales, telle la mixité sociale à l'école qui dans sa nature même interroge l'ordre social et son système de promotion, il est périlleux de mêler recherche et politique. Dans le même temps, comment ignorer, depuis les travaux de Latour (2001) entre autres, à quel point les deux sont intimement liées. En prendre conscience est un point important de notre démarche et questionner les effets de cette situation est un élément clé de notre problématisation.

Aussi, pouvoir s'inscrire au sein d'une unité de recherche, où le lien entre science et société est au cœur de la réflexion épistémologique, a été l'opportunité

de s'engager dans ce projet en intégrant tous les éléments permettant d'éclairer cette dimension trop souvent passée sous silence.

> *Le cadre d'enquête incorpore donc les principes et visées qui ont été énoncés (sur, pour, par, avec) travaillés dans leurs interrelations. Si cette logique d'enquête est à tenir tout au long du processus, il constitue, au fil des recherches conduites dans la durée, une formalisation robuste qui répond à une triple ambition de communicabilité, de cohérence et de vigilance. (Marcel et Broussal, 2022, p. 261)*

Du point de vue de l'enquête en cours, la visée critique (le « par ») est un élément clé de la traduction, c'est-à-dire d'une dynamique favorisant la création de points de rencontre où se nouent information et formation de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 2006). Le schéma suivant illustre ces processus en jeu au sein de la R-I.

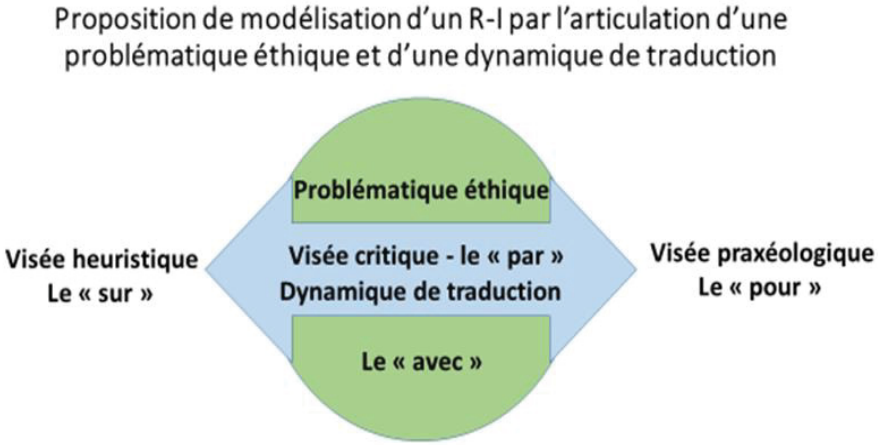


Figure 2 - Proposition de modélisation d'une R-I

La problématique éthique est sous-jacente à l'ensemble de la démarche et elle devient visible dans l'étude de la dynamique de participation, le « avec ». La qualité de cette participation est déterminante pour la qualité des transformations générées par la démarche d'enquête et dont les effets deviennent visibles dans les dimensions heuristique (le « sur ») et praxéologique (le « pour »). La qualité de cette dynamique de participation alimente la visée critique qui relève pour sa part d'une dynamique de traduction.

Cette dernière n'est pas à comprendre au sens classique et littéral du terme « traduction » supposant une expression originale première et sa transformation sous une nouvelle forme. Ici la traduction nous intéresse en tant que processus autonome de transformation à cet égard elle s'approche plus du terme de transaction, au sens de Dewey. Autrement dit, la traduction est le produit à la fois

d'une visée transformative et d'une expérience partagée au sein d'un environnement avec lequel elle interagit et qu'elle transforme.

> *Dans cette transaction continue qu'est l'expérience, l'environnement n'est donc pas uniquement ce qui contraint l'organisme et lui impose certaines conditions. (…) L'organisme vit et agit par le moyen d'un environnement, et pas seulement dans un environnement où l'organisation de l'expérience est distribuée. (Foucart, 2013, p. 79)*

En considération de quoi la négociation de la commande préalable à la recherche est un moment important pour garantir la suite de l'engagement. Les intérêts du commanditaire et notre intérêt personnel pour la recherche ne doivent pas être les seuls facteurs organisant les conditions de réalisation de l'enquête. Cela ne signifie pas l'effacement de ces intérêts mais plutôt leur inscription dans une dynamique plus large, qui les dépasse : l'élucidation des effets d'une intervention publique de grande envergure par la création et l'animation d'un espace conjoint d'enquête, le tiers espace socio-scientifique (dorénavant TESS).

2. L'éthique et la participation comme fondement de la recherche-intervention évaluative

Déterminer l'endroit depuis lequel être le mieux à même de penser notre objet est l'un des points que nous tentons ici de résoudre en interrogeant l'organisation et les conditions opérationnelles de l'évaluation. Latour (*ibid*) aborde cette question en n'excluant pas la science du registre général des activités humaines.

> *Si la science et la technologie ne sont que de la politique poursuivie par d'autres moyens, la seule façon de rechercher la démocratie est de pénétrer la science et la technologie, c'est-à-dire de pénétrer là où la société et la science sont définies simultanément par les mêmes stratagèmes. (Latour, 2006, p. 107)*

Le stratagème qui conduit notre action consiste à se tenir à l'intersection de deux sphères interdépendantes et cependant distinctes (Marcel et Aussel, 2018) la recherche, d'une part, et l'intervention évaluative, d'autre part. Autrement dit, à la faveur de l'évaluation de ce dispositif, il s'agit pour nous de constituer un nouveau point d'intersection où se croisent et se nouent les attentes, les pratiques et les connaissances des milieux professionnels impliqués, des publics et de l'académie. Dès lors, c'est en constituant nous-mêmes et par ce stratagème les conditions environnementales de l'enquête évaluative, que nous créons dans le même temps

les meilleures conditions possibles pour maintenir constamment la distance à un objet polémique.

2.1. Les enjeux éthiques de la pratique évaluative

Évaluer une action, un dispositif, une politique est une démarche complexe qui renvoie à différents modèles d'évaluation tous porteurs d'intentionnalité spécifique. L'étude de ces modèles a donné lieu à de nombreuses recherches (Figari, 1994 ; Figari et Achouche, 2001 ; Younès, 2009 ; De Ketele, 2010 ; Vial, 2012 ; Mottier Lopez, 2013b) qui questionnent la construction et l'évolution de ces modèles au fur et à mesure de l'évolution des contextes économiques, politiques et sociétaux dans lesquels ils ont été mobilisés.

> *Par évaluation, on ne désigne donc pas seulement les pratiques de contrôles de conformité, de certification des acquis ou des « compétences » mais aussi l'évaluation au service du développement des sujets, de la promotion des dynamiques de développement (structurels, institutionnels et professionnels) et la communication, la négociation des valeurs dans la formation ou au travail. (Vial, 2012, p. 12)*

L'évaluation ne se résume donc pas au contrôle de l'efficacité qui, par ailleurs, ne nécessite pas obligatoirement de mener une enquête évaluative. Mottier Lopez (2013) souligne que « Pour certains, promouvoir une culture de l'évaluation s'associe à une irrésistible « montée » des évaluations-contrôle à tous les niveaux des systèmes éducatifs et de formation, notamment dans une logique de recherche d'efficacité et de rentabilité (…) » (p. 197).

Hadji (2012) fait partie des auteurs qui s'interrogent sur la « fièvre évaluative » qui semble avoir saisi les pouvoirs publics au tournant des années 80 et alors qu'elle fut inscrite dans les pratiques de l'administration comme un impératif catégorique. En de telles circonstances, l'auteur (2012, p. 10) considère que l'évaluation doit être « soumise à un examen critique radical ». A cette fin, il nous invite à une « quête du bon usage » et à réfléchir à la fois au questionnement initial qui la motive, à la méthodologie permettant sa mise en œuvre et aux buts qu'elle poursuit. La question du « bon usage » de l'évaluation renvoie à la dimension éthique dont les recherches interventionnelles ne peuvent faire l'économie puisqu'elles poursuivent explicitement une visée transformative.

> *Ce type de recherche met particulièrement en évidence la responsabilité du chercheur en SEF, conduit à répondre à une triple exigence : épistémique, praxéologique, éthique (Albero, 2013, 2019). Suite aux échanges avec les participants, il prend*

> *notamment en charge la structuration du rapport final. Les liens de causalité entre actes et conséquences sont ténus dans un document dont le contenu pourra être mis en pratique par les acteurspartenaires et qui occupe souvent une fonction d'aide à la décision (…) (Bedin et Aussel, 2022, pp. 120/121)*

Au sens d'Hadji (1997) l'éthique renvoie à « (…) une attitude (de questionnement) avant d'être un éventuel espace de « savoir » positif, où l'on pourrait dire, voire toucher, la valeur » (P. 9). Cette attitude se traduit ici par les questionnements entourant le dispositif de mixité sociale et son évaluation dans la phase de problématisation. A cet égard notre démarche engage une forme de méta-évaluation rendant compte du contexte et de notre posture tout au long de l'enquête, cette dernière étant objet de notre réflexion au même titre que le dispositif évalué.

2.2. Un enjeu d'objectivité

L'objectivité dont il est question ici est celle de la science se prenant elle-même pour objet. Les travaux de Latour (1989, 2001, 2006, 2007) en *science studies* ou en anthropologie des sciences ont largement démontré la façon dont nos recherches s'inscrivent dans des réseaux socio-techniques dont l'activité s'étend au-delà du champ scientifique. L'enjeu consiste donc à savoir reconnaître la dynamique globale au sein de laquelle l'activité scientifique se développe et, ce faisant, comment elle joue pleinement son rôle « d'échangeur » dans les espaces où se croisent les individus, les institutions et les choses (Latour, 2007, p. 11). Cet effort réflexif est d'autant plus nécessaire quand les travaux menés sont l'objet d'une commande visant à évaluer une action publique. Latour (2006) écrit que « L'activité scientifique ne s'arrête pas avec la fabrication d'énoncés ; elle se poursuit avec leur mise en circulation hors du laboratoire » (p. 238).

Le schéma ci-dessous est l'application à la R-I E étudiée du modèle en rose des vents développé par Latour (2001, p. 26) en vue de proposer un nouveau modèle d'évaluation de la recherche.

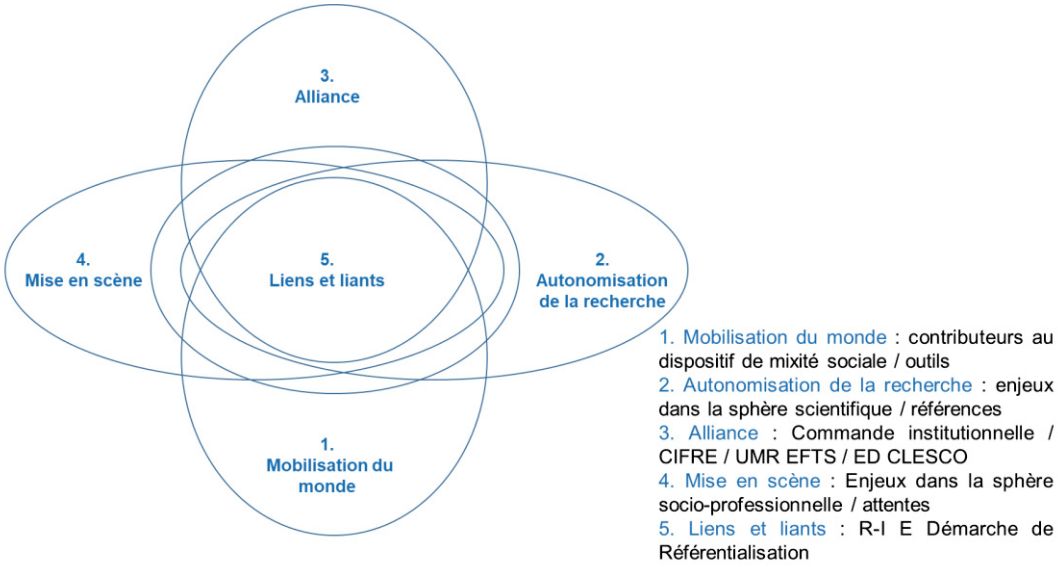


Figure 3 - Les 5 horizons de la recherche d'après Latour (2001)

Cette représentation permet de visualiser l'ensemble des enjeux déterminants pour la mise en place d'une recherche et pour la circulation des énoncés hors de la sphère scientifique. Ces 5 dimensions permettent de rendre compte de l'ensemble des éléments présentés dans les deux premières parties de la thèse. La théorie est considérée par Latour comme au centre de l'organisation de la recherche en cela qu'elle permet de relier l'ensemble des actants dans une dynamique heuristique commune. Pour notre part, le cadre théorique de la thèse repose à titre principal sur les démarches de recherche-intervention et de référentialisation. Les théories adjuvantes mobilisées (apprentissage organisationnel et co-constitution référentielle) doivent permettre de spécifier cette démarche globale d'enquête reliant les sphères scientifiques et socio-professionnelles.

Enfin, l'engagement des chercheurs dans ce réseau socio-technique reliant science et société soulève la question de leur responsabilité et donc de leur posture dans la phase de problématisation devant déterminer les places respectives des différents acteurs dans la production de résultat.

> *Face à la difficulté, il peut être tentant pour un chercheur de prétendre apporter des réponses à la place des professionnels au nom de la science. Or, cette tentation prive les groupes concernés de ce qui fonde leur autonomie et leur responsabilité : faire le choix de s'engager dans une nouvelle orientation ouverte sur l'avenir ou persister dans l'ancienne dont on repère les limites, en dépit des incertitudes. (Marcel et Broussal, 2022, p. 261)*

L'exercice de « valuation » (Dewey, 1939/2011), c'est-à-dire de détermination de ce à quoi tiennent des individus seuls ou associés, est un exercice déterminant à

la fois en termes d'émancipation et d'apprentissage. En termes d'émancipation, il est la garantie de la pleine contribution de tous au « partage du sensible » (Rancière, 2000) et à la construction d'une description partagée des situations. En termes d'apprentissage, il renvoie à la question de la « médiation des conditions extérieures » qui est la condition *sine qua non* de construction des connaissances permettant par la suite la détermination des stratégies et moyens nécessaires à la réalisation des « fins-en vue » (Dewey,1939/2011).

2.3. La participation des acteurs comme substrat de l'enquête évaluative

Rodrigues et Machado (2012) ont développé une réflexion autour du « processus de participation intégré à l'évaluation ». Ils ont réalisé une analyse comparative à partir de recherche empirique ayant pour objet l'évaluation en situation de formation. Autrement dit, partant du postulat que la stricte séparation entre le « sujet-évaluateur » et « l'objet-évalué » tendait à disparaître avec l'émergence de nouveaux modèles d'évaluation, les auteurs ont comparé 3 paradigmes d'évaluation en fonction des formes de participation mobilisées. Les deux modèles extrêmes (ibid, p. 154) sont d'une part l'évaluation fondée sur une procédure « non participative, de type externe, hétéronome », et, d'autre part, l'évaluation fondée sur une procédure « métaparticipative, de type négocié, dialogique ». Dans le premier modèle les finalités sont « contrôler, vérifier, mesurer », dans le second cas il s'agit de « réguler, coopérer, appuyer, autonomiser, transformer ».

Ce second modèle est celui qui nous intéresse plus particulièrement dans la mesure où sa dimension dialogique permet de rendre compte de la variabilité de la démarche d'évaluation en fonction des diverses situations traversées et de l'état des négociations en cours d'enquête. Par ailleurs, parmi les 3 paradigmes de l'évaluation (objectiviste, subjectiviste et critique) décrits par les auteurs, ce dernier s'inscrit dans le modèle critique où l'évaluateur tient un rôle tour à tour externe ou coopératif selon le contexte.

> *« (…) la procédure vise à établir l'évaluation comme un processus de régulation, de soutien et de coopération, dans la mesure où elle valorise essentiellement les aspects liés aux politiques de prises de décisions à partir d'un référent démocratique et pluraliste. (…) l'évaluateur ne manque pas de s'engager et de collaborer avec « l'objet » sur lequel il prétend fonder son jugement, remettant ainsi en question le présupposé positiviste de la séparation entre le sujet et l'objet. Il valorise non*

> *seulement le produit mais aussi le processus. (Rodrigues et Machado, 2012, p. 156)*

De plus, L'expérience de l'enquête évaluative, telle que vécue par les participants, est également un élément contributif de la construction des savoirs. Du point de vue du processus, Zask (2022) note que « (…) l'expérience véritable désigne cette phase durant laquelle une connaissance est constituée par un sujet qui s'engage dans un processus cognitif sans rapport avec la re-présentation, la contemplation ou la re-connaissance d'une idée prétendument déjà là » (p. 35).

> *L'expérience complète suppose donc la découverte d'une activité qui, parce qu'elle s'articule aux conditions subies, est capable de les transformer et ainsi de restaurer l'influence réciproque et la pluralité qui caractérisent les situations paisibles (ou heureuses). (Zask, 2022, p. 36)*

Du point de vue de Dewey (2011), tout travail d'enquête suppose un trouble préalable qui suspend la continuité de l'expérience vécue. Dès lors retrouver le fil de cette continuité passe par le désir de résolution du trouble. Le trouble initial qui a conditionné la mise en place de la CIFRE a été éclairé au fur et à mesure des différentes phases de la négociation, à savoir : la difficulté des acteurs à définir une méthode d'évaluation à même de rendre compte de la valeur du dispositif innovant mis en œuvre.

L'enjeu autour de la détermination de cette valeur ne pouvait relever d'un exercice de contrôle consistant à mesurer l'écart entre les objectifs initiaux et les résultats observables ; le caractère innovant supposait de saisir les différents aspects de cette nouveauté. Akrich et *al.* (1988) proposent de considérer deux aspects spécifiques du succès des innovations : « l'art de l'intéressement » et « le choix des porte-paroles ». En attirant l'attention sur ces deux aspects, ils préconisent de concentrer l'attention du chercheur non sur la relecture après coup du succès ou de l'échec d'une innovation et qui tend à rationnaliser la situation, mais à considérer les conditions qui ont amenées les actants à considérer l'innovation comme réussie ou non.

Ainsi ils notent : « Analysée à chaud l'innovation laisse apparaître une multiplicité de décisions hétérogènes (…) dont on ne peut a priori décider si elles seront cruciales ou non, et qui sont prises par un grand nombre de groupes différents et souvent antagonistes » (p. 6). A cet égard, il a paru pertinent de ne pas nous en tenir aux intentions initiales des promoteurs du dispositif mais de considérer également l'expérience de ceux qui en ont supporté la mise en œuvre en tant qu'élément à part entière de la compréhension des effets du dispositif.

> *Les connaissances issues de l'expérience des phénomènes évalués acquièrent un nouveau statut dans l'acte d'évaluation : elles deviennent des « référents », ce que Figari (2006) définit comme un ensemble d'éléments normatifs et informatifs permettant de qualifier l'état attendu d'un objet. (Tourmen et Mayen, 2012, p. 70)*

Cette prise en compte de l'expérience des acteurs permet de considérer les référents initiaux de façon critique et potentiellement d'en questionner la pertinence.

CHAPITRE 4 - SPECIFICATION DE LA RECHERCHE-INTERVENTION EVALUATIVE

Nous spécifions notre cadre théorique en trois temps. Tout d'abord nous nous intéressons à la dimension formatrice de la démarche d'évaluation adoptée en nous appuyant sur une relecture du modèle d'intervention proposé par Argyris et Schön (2002) et sur des travaux plus récents et ancrés en SEF (Nunziati, 1990). Dans un second temps, nous développons en quoi la co-constitution référentielle (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017) permet d'articuler savoirs scientifiques et expérientiels dans une démarche d'enquête évaluative partagée entre sphères sociales et scientifiques. Enfin, nous mobilisons la théorie de l'acteur-réseau (Akrich., Callon et Latour, 2006) en vue d'effectuer une méta-analyse globale de notre démarche et des enjeux à l'œuvre.

1. Un protocole d'intervention au prisme des SEF

Argyris et Schön (2002) proposent un modèle de recherche intervention marqué à la fois par leur inscription disciplinaire initiale en psychologie et une posture d'objectivation du chercheur qui, tout en se revendiquant de l'accompagnement des acteurs, n'en demeure pas moins très distancé. Dans la première sous-section nous présentons le choix d'inscrire notre intervention dans le modèle de l'évaluation formatrice telle qu'il a été développé à l'origine pour accompagner les apprentissages en situation de formation. Dans la sous-section suivante, nous revenons aux propositions issues de la théorie de l'apprentissage organisationnel et aux résultats que l'on peut attendre d'une enquête évaluative menée dans une visée émancipatrice.

1.1. D'une approche psychologique à une approche formatrice

Argyris et Schön (2002) décrivent précisément le protocole d'intervention mis au point afin de générer un apprentissage organisationnel. Ce protocole implique que « Le chercheur se joindra aux praticiens dans leur organisation et participera à leurs côtés à la conduite de l'enquête » (p. 74). A travers le partage de cette expérience il observe, analyse et restitue aux praticiens les conclusions de son

diagnostic qui consiste à rendre visible les schémas d'action empêchant une dynamique d'apprentissage organisationnel en double boucle.

> *Ces schémas pourraient-ils être changés si les praticiens en prenaient conscience ? Comment une telle hypothèse pourrait-elle être testée si le chercheur n'aidait les praticiens à concevoir et mettre en œuvre des moyens pour déjouer les schémas d'apprentissage organisationnel restreint ? (Argyris et Schön, 2002, p. 75)*

L'apprentissage organisationnel s'appuie globalement sur un processus, la prise de conscience, profondément ancré dans la pratique disciplinaire originelle des auteurs, à savoir : la psychologie. A cet égard la recherche intervention, telle qu'envisagée par les auteurs est très distincte de la recherche-intervention telle que modélisée au sein de l'UMR EFTS tout en partageant néanmoins la visée émancipatrice. En effet pour Argyris (1974, 1995), dont le parcours personnel a été marqué par l'exil et la guerre, cette dimension est présente dès ses premiers écrits puis ultérieurement. Elle se traduit par la dimension participative de leur démarche qui doit permettre à l'ensemble des acteurs de l'organisation de trouver un espace d'expression sécurisé pour apprendre des erreurs commises et ce faisant contribuer aux solutions. Dans cette perspective le statut de l'erreur évolue ; elle n'est plus une preuve d'incompétence mais une opportunité d'apprentissage.

> *Les stratégies comportementales de Modèle 2 impliquent un partage du pouvoir avec quiconque se montre compétent et capable d'enrichir la discussion sur la mise en œuvre de l'action envisagée. La définition de la tâche et le contrôle sur l'environnement sont partagés par tous les acteurs concernés. (Argyris et Schön, 2002, p. 161)*

Notre ancrage en SEF nous invite à une relecture de leur théorie à la lumière de l'évaluation formatrice. Du point de vue de Vial (2012) « L'évaluation formatrice se veut centrée sur l'apprenant, sur le producteur, collant au plus près de sa logique de production » (p. 242). Cette situation implique pour le formateur de rechercher au côté de l'apprenant « les procédures qui permettent de fabriquer les produits, en place de décrire le bon produit attendu » *(ibid*). Vial parle de « spéléologie des tâches » qui associe dans une démarche de recherche formateur et apprenant. A la différence de la théorie d'Argyris et Schön (2002), où les chercheurs conservent une forme d'extériorité vis-à-vis de l'organisation au sein de laquelle ils enquêtent, dans l'évaluation formatrice, le formateur et l'apprenant partagent une même situation d'enquête qui institue une forme de symétrie de position à travers la co-construction des fins-en-vue.

Argyris et Schön (*ibid*) contrôlent la démarche d'enquête de l'extérieur en stimulant la prise de conscience par les participants des facteurs inhibant

l'apprentissage. En exposant les comportements défensifs des participants d'une part, et en valorisant les produits de l'apprentissage en double boucle, d'autre part, ils visent à transformer la posture des sujets investigués.

La posture du chercheur-intervenant telle que nous l'envisageons dans le cadre d'une enquête évaluative s'appuie préférentiellement sur la création des conditions favorisant l'apprentissage non par l'exposition des comportements défensifs mais par la co-construction d'un environnement favorable à l'investigation. Pour Thievenaz (2019) se référant aux travaux de Dewey, « Cela revient à trouver les moyens adéquats permettant de susciter l'engagement dans un processus d'investigation, en faisant l'hypothèse que ce dernier est porteur d'apprentissage » (p. 306). Les principes organisateurs mobilisés reposent sur la création d'un tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2019), la démarche de référentialisation, telle que modélisée par Figari et *al.* (2014) et sur la co-constitution référentielle (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017).

Enfin si notre approche ne partage pas le modèle d'intervention développé par Argyris et Schön (*ibid*), en revanche elle en partage les produits, à savoir : une action transformant les routines défensives des participants et autorisant l'émergence de nouvelles valeurs directrices.

1.2. Une évaluation agissant sur les routines défensives et les valeurs directrices

Pour Argyris et Schön (2002), les praticiens mobilisent deux types de théories selon les contextes, à savoir : les théories professées et les théories d'usage. « Par théorie professée, nous entendons la théorie d'action que l'on avance pour expliquer ou justifier un schéma d'activité donné. Par théorie d'usage, nous entendons la théorie d'action implicite dans l'accomplissement de ce même schéma d'action » (*ibid*, p. 36). Le décalage entre ces différentes théories peut être d'autant plus important que le contexte est défavorable à l'identification, l'analyse et la rectification des erreurs. Autrement dit, selon les auteurs plus le contexte est défavorable à l'apprentissage, plus les praticiens tendront à développer des postures défensives et des schémas d'action potentiellement contre-productifs. Ce schéma comportemental défensif va générer des routines défensives à l'échelle collective tout autant qu'individuelle.

> *Au sein d'un cadre organisationnel, ce sont des actes et des politiques dont le but est d'empêcher les individus de connaître des situations de gêne ou de menace, tout en les empêchant, ou éventuellement en empêchant l'organisation toute entière, de*

> *repérer les causes de la gêne ou de la menace, ce qui permettrait de corriger les problèmes en question. (Argyris et Schön, 2002, p. 140)*

Afin de dépasser ces routines défensives, les deux auteurs mettent en œuvre une forme d'intervention décrite *supra* et qui cherche à provoquer une prise de conscience de ces schémas chez les praticiens auprès de qui ils enquêtent. Le dépassement des routines défensives est une condition indispensable à l'atteinte d'un apprentissage en double boucle qui seul autorise le questionnement des valeurs directrices et leur redéfinition. Pour Argyris et Schön (2002) « Les valeurs directrices servent de critères pour évaluer l'efficacité de l'action. Elles définissent aussi l'intention de l'action » (p. 209).

Simon (1945)[29] nous amène à interroger la place de la rationalité dans l'apprentissage organisationnel. En développant le concept de « rationalité limitée », il va mettre en question ce que l'on considérait alors comme la séquence type d'un choix rationnel, à savoir l'évaluation des conséquences « de divers « comportements possibles » et cela à l'aune d'un système de valeurs ou de préférences explicitées. » (Saussois 2019, p. 67). Il va démontrer en quoi la rationalité est toujours relative à des situations spécifiques. Il établit une typologie de la rationalité résumée par Saussois (*ibid*) dans son ouvrage consacré aux théories des organisations :

> *Il y a une rationalité subjective qui renvoie au niveau de connaissance du sujet sur la fin qu'il vise, une rationalité délibérative si l'ajustement entre les fins et les moyens se fait de façon délibéré, une rationalité « organisationnelle » du point de vue de l'organisation, une rationalité « personnelle » du point de vue de l'individu.*

Cette typologie tend à relativiser les « vertus » productives de l'apprentissage organisationnel tel qu'il s'offre à voir à travers les prescriptions de Senge (1993) et qui réduit la visée transformative de l'intervention au plan de la rationalité organisationnelle. L'évaluation formatrice, telle qu'envisagée dans le cadre de cette thèse, vise essentiellement une rationalité délibérative devant favoriser l'émergence de nouvelles valeurs directrices co-construites à partir de l'expérience effective du dispositif étudié. Pour Argyris et Schön (2002) « le concept-clé est celui de l'enquête, de l'entremêlement de la pensée et de l'action mis en œuvre par des individus qui interagissent au nom de l'organisation à laquelle ils appartiennent, et selon des modalités qui en modifient les théories d'action et se gravent dans les

[29] Simon (Herbert A.), Administrative Behavior : A Study of Decision Making Processes in Administrative Organization, New York, The Free Press, 1945 ; trad. fr., Administation et processus de décision, Paris, Économica 1983.

artefacts organisationnels que sont les visuels, les archives et les programmes. » (p. 249) Ces traductions de la démarche d'enquête dans des produits tangibles permet d'accéder aux effets collectifs de l'intervention.

2. D'une évaluation-contrôle à une évaluation émancipatrice

Réfléchissant aux relations des personnels enseignants aux évaluations externes de type *macro*, on constate les tensions qui peuvent naître de la confrontation entre les spécificités de l'enquête scientifique et les normes qui régissent leur propre pratique de l'évaluation :

> *Il est probable que les résistances multiformes à l'évaluation tiennent aussi, sinon plus, aux problèmes de nature à la fois organisationnelle et normative que pose la diffusion, dans une institution telle que l'école, d'un modèle « technocratique » du changement, où la science définit la voie à suivre, à laquelle les « exécutants » n'auront qu'à se rallier... (Duru-Bellat, 2009, p. 56)*

La logique objectiviste tend à ignorer les spécificités d'une pratique professionnelle où la relation à l'autre, l'altérité dans toutes ses dimensions, est au cœur des préoccupations. L'enquête évaluative ouvre une voie compréhensive quant à la portée des actions collectives là où le contrôle ferme l'espace compréhensif en considérant les référentiels convoqués comme *a priori* non négociables. C'est le motif pour lequel, la démarche de référentialisation (Figari, 2014) en mettant en perspective des contextes initiaux, des moyens opérationnels du changement et les produits de ce dernier, autorise la réalisation d'une enquête qui ne détache pas le résultat de l'action des conditions de son émergence. A cet égard le résultat n'est plus le marqueur exclusif de la réussite ou de l'échec de l'action ce qui permet de s'écarter d'une logique où l'erreur est synonyme de sanction.

C'est le motif pour lequel dans un second temps faisant suite à la présentation de la démarche de référentialisation, nous développerons le concept de co-constitution référentielle telle que modélisée par Mottier-Lopez et Dechamboux (2017). Cette représentation dynamique du référentiel comme objet pouvant muter en fonction des contextes ou de la révision des principes organisateurs de l'action rend effective la visée critique qui spécifie la forme de recherche-intervention dans laquelle ces travaux s'inscrivent.

2.1. Une évaluation formatrice s'appuyant sur la démarche de référentialisation et la co-constitution référentielle

Dans la perspective de mener une évaluation formatrice, nous avons organisé notre intervention en nous appuyant sur la démarche de référentialisation (Figari, 2010) et la co-constitution référentielle (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017). Nunziatti (1990), qui a développé le modèle de l'évaluation formatrice, écrit que cette forme d'intervention « veut amener l'apprenant à s'approprier les outils d'évaluation de son professeur et à maîtriser les opérations d'anticipation et de planification. Il entre alors dans une *démarche de régulation* qu'il conduit lui-même. » (p. 48). L'objectif ici est de permettre la poursuite du travail d'évaluation par les participants au-delà du temps de l'enquête évaluative commanditée. L'enjeu est à la fois l'amélioration du dispositif étudié et, aussi, l'amélioration du partenariat mobilisé pour sa mise en œuvre. Comme présenté au chapitre 6 *infra*, le dispositif de mixité sociale évalué associe de institutions et des publics aux intérêts distincts.

> *Une perspective « écologique » d'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation requiert la prise en compte de ces différents facteurs, et en particulier les articulations des différents niveaux du milieu et du sens accordé aux situations vécues. Car une telle approche complexe requiert des méthodologies de reliance qui privilégient des dispositifs de relations, le concept de reliance (Morin, 2004), désignant le « travail ou l'art des liens ». (Younès, 2013, p. 2)*

Du point de vue d'Ardoino et Berger (1989) « l'évaluation est multi-référentielle et ne peut esquiver le problème de l'hétérogénéité, puisque saisir une signification, c'est construire un réseau de la relation entre des ordres hétérogènes » (p. 6). Le processus d'évaluation qui intéresse cette R-I E s'appuie précisément sur la saisie de ces ordres hétérogènes et la façon dont, de leurs interactions, peut émerger un espace commun de transaction et la production de conclusions partagées. Toujours dans la veine des arguments développés par Ardoino et Berger, saisir ces relations c'est également vérifier, à terme, de quelle façon les publics s'approprient l'intervention publique, dans notre cas le dispositif de mixité sociale, et la façon dont les différents partenaires institutionnels s'y associent.

2.2. La démarche de référentialisation et la prise en compte des moyens opérationnels

Pour Figari (2014) la référentialisation est « la procédure consistant à modéliser l'évaluation, autour d'un lien logique entre référé et référents par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs (…) » (p. 71). Dans la lignée de Stuffelbeam (1980), l'auteur propose un modèle (ICP) 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.

A travers l'étude des conditions d'opérationnalisation et de l'opérationnalisation effective du dispositif on accède à un nouvel élément de compréhension : les transactions qui fondent la dynamique générale du dispositif de mixité sociale. Cette forme d'évaluation permet de dépasser la seule logique de contrôle qui consiste à confronter les produits d'une action aux objectifs qui ont prédisposé à sa mise en œuvre. En nous inscrivant dans ce système de transactions à partir de nos propres schèmes d'intelligibilité, nous pouvons contribuer à la compréhension de ce dispositif en tant que produit de ces transactions et non comme objet seul.

A cette fin, nous nous appuierons sur les travaux de Figari (1994) et sur la dynamique de référentialisation telle qu'il propose de la développer en 4 phases :

1. Analyse du mandat et problématisation.

2. Définition des éléments à évaluer en regard de quel référent, en fonction de quels critères et quels indicateurs.

3. Détermination d'une instrumentation cohérente avec les éléments recherchés.

4. Interpréter les résultats et travailler à leur signification.

Figari (2014) nous invite à travers la référentialisation « à une (…) mise en relation entre les données obtenues et un système de significations, pour parler comme Dewey, comprenant dans sa structure même, une recherche des interactions entre contexte et stratégies, entre stratégies et résultats, entre contexte et résultats » (p. 101). Demeuse et al. (2005) notent que « L'analyse de la littérature et des pratiques montre qu'il est plutôt exceptionnel de rencontrer des programmes qui s'intéressent à la fois aux résultats des élèves, mesure ultime de l'efficacité scolaire, et aux processus de changement qui sont mis en œuvre pour accroître cette efficacité » (p. 25). Dans le cas qui nous occupe, la démarche d'enquête adoptée vise entre autres à comprendre cette synergie entre moyens et résultats.

2.3. La construction collective du jugement par la co-constitution référentielle

Dans la perspective des travaux de Dewey en matière d'enquête évaluative, nous introduirons cette sous-section par une série de questions qui nous paraissent fondatrices. Qu'est-ce qui a de la valeur ? Comment déterminer la valeur d'une expérience ? A quoi se référer, à quelles expériences vécues, à quelles connaissances antérieures, à quelles projections d'un futur désirable ? En quoi la méthodologie d'évaluation adoptée a des effets directs sur la nature des conclusions produites et la poursuite des activités ? En refusant la dichotomie entre « fait » et « valeur » Dewey (1964) et Putnam (2004) à sa suite enracinent le processus de construction du jugement dans une dynamique d'intelligence située plutôt que dans un ciel des idées où s'ordonneraient les valeurs comme autant d'étoiles posées là pour nous éclairer dans la nuit.

> *À l'image de celles qui orientent toute science naturelle, les idées générales servent d'équipement intellectuel pour juger des situations particulières, au moment où elles se présentent ; ces idées générales sont en fait des outils qui orientent et facilitent l'examen concret des choses, tout en étant elles-mêmes développées et testées à travers les résultats de leur utilisation dans ces situations. (Dewey, 2011, p. 135-136)*

Cette dynamique d'une pensée évaluative qui se nourrit d'idées et de faits dans des allers et retours qui la consolident ou la dissolvent à l'épreuve de l'expérience, c'est précisément la dynamique par l'entremise de laquelle nous pensons possible une forme d'émancipation collective. Elle prend plus spécifiquement forme ici dans la co-constitution référentielle telle que décrite par Mottier-Lopez et Dechamboux (2017) et dont nous postulons qu'elle pourrait être vectrice d'apprentissage organisationnel par la mise à l'épreuve des référentiels qui ont prévalu lors de la mise en place du dispositif (voir chapitre 6).

L'autre aspect indissociable du refus de la dichotomie entre faits et valeurs, c'est l'implication des acteurs dans l'activité évaluative. Cette dernière renvoie « au monde des désirs et des enjeux existentiels ». La conjonction des faits et des valeurs et l'implication des acteurs dans l'enquête évaluative sont les principaux éléments sur lesquelles nous nous appuyons pour éclairer une évaluation possiblement transformatrice et critique. Cet aspect est développé à travers la dynamique de transaction à l'œuvre dans le procès de co-constitution référentielle.

3. La co-constitution référentielle au centre du processus d'apprentissage

Dans les sous-sections suivantes, nous détaillons les éléments de la dynamique de co-constitution référentielle qui, d'une part, soutiennent la visée critique de l'intervention et, d'autre part, sont contributifs de l'analyse des transactions permettant l'émergence de nouvelles valeurs directrices. De ce point de vue, ils sont également contributifs de la visée heuristique puisqu'ils permettent d'éclairer la nature mutable du référent.

3.1. La co-constitution référentielle comme effecteur critique

Le référent, dans le processus évaluatif, joue un rôle majeur puisqu'il est l'horizon dans la perspective duquel on détermine la valeur de l'action engagée. Hadji (1993) définit le référent comme « l'ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer ; et référé, ce qui sera retenue de cet objet à travers cette lecture » (p. 25). Ce dernier point est d'importance puisqu'il souligne le caractère réducteur de l'évaluation : le référent masquant partiellement la nature du référé en ne donnant à voir que certaines de ces caractéristiques.

Les discussions sont nombreuses quant à la « nature » de ce référent, de Stuffelbeam (1980) à Figari (1994) en passant par Hadji (1993). Toutefois, Mottier Lopez et Dechamboux (2017) introduisent une nouvelle proposition en interrogeant les possibles qualités dynamiques du référent et l'éventualité qu'il se redéfinisse tout au long de l'opération d'évaluation dans une interaction avec le référé et par le jeu des compréhensions nouvelles émergeant de l'exercice d'une évaluation située. C'est par ailleurs précisément par cette dynamique dialectique que devient possible l'émergence d'un point de vue critique et une forme d'émancipation dans la reconfiguration des « fins-en-vue » qui orientent le dispositif de mixité sociale et la définition de ce qui est souhaitable.

Dans le prolongement, de la théorie de la référentialisation (Figari, 1994 ; Figari, Remaud et Tourmen, 2014), les deux auteurs ont développé une réflexion autour de la co-constitution référentielle. La pertinence du référent pourra alors être interrogée au point même d'inverser la perspective et de définir de nouveaux référents à partir d'éléments initialement mobilisés comme référés.

> *(…) des référents autres que ceux qui sont strictement spécifiques à l'objet évalué interviennent également dans les jugements évaluatifs des enseignants (par exemple,*

> *Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Laveault, 2008), nous faisons l'hypothèse (…) que la relation dialectique référent-référé dans le jugement de l'enseignant convoque des contextes pluriels dans les processus d'interprétation et de prise de décision évaluatives. (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017, p. 14)*

Dans la R-I E présentée ici, le référentiel initial va être remis « en jeu » au cours de deux nouvelles phases où il sera confronté aux contextes spécifiques au dispositif haut-garonnais et aux résultats de l'enquête évaluative. Cette nouvelle approche, nous a amené à envisager que l'enquête évaluative menée jusqu'à ce terme pouvait permettre l'émergence d'un apprentissage de niveau II, tel que défini par Argyris et Schön (2002) dans la théorie de l'apprentissage organisationnel.

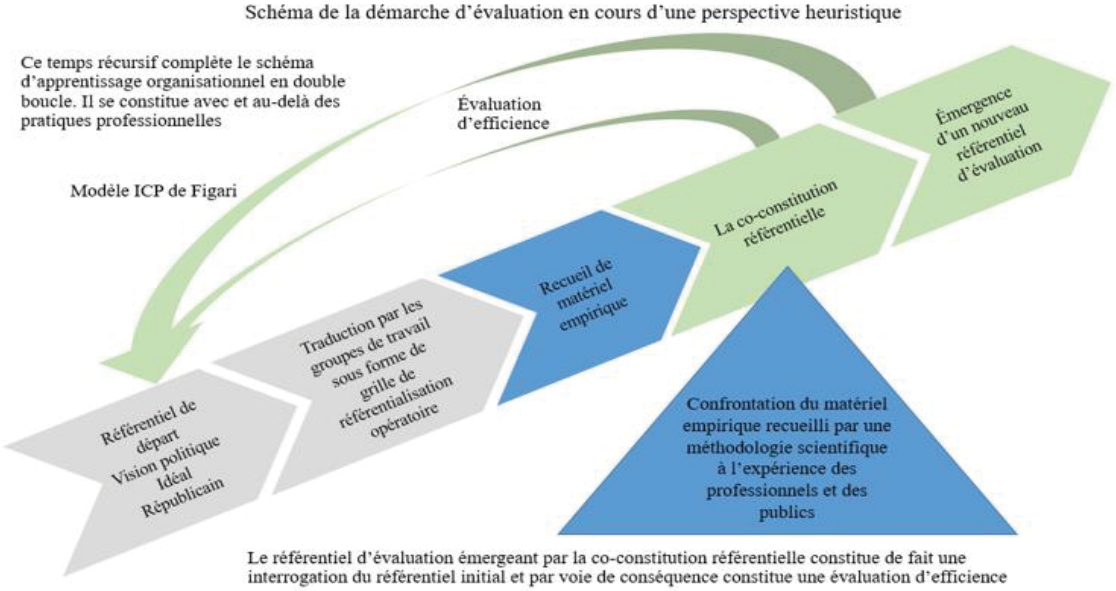


Figure 4 - schéma heuristique de la R-I E étudiée

Dans un texte antérieur, Mottier-Lopez (2012a) se référant à Dewey (2011) note déjà que : « de façon co-constitutive, c'est par l'activité située de valuation que les valeurs se construisent et se reconfigurent dans un processus jamais définitif » (p. 185). Autrement dit, la multi-contextualité mobilisée par l'activité évaluative relève tout autant des référentiels propres à chacun des participants dans son cadre professionnel et ceux émergeant sur le plan expérientiel, que des conditions pratiques de mise en œuvre de l'enquête qui vont elles-mêmes influer sur le procès d'enquête.

> *La recherche collaborative représente (…) un cadre pour l'enquête qui, tout en affirmant le primat de l'expérience, vise à offrir les conditions structurantes à une expérimentation et à une mise en relation évaluative raisonnée qui questionne les valeurs des pratiques expérimentées et les transforment tout à la fois. (Mottier Lopez, 2012, p. 186)*

3.2. Les processus de transactions durant la co-constitution référentielle

La co-constitution référentielle suppose la mobilisation, le partage et l'agrégation d'expérience nourrissant l'émergence de nouvelles fins-en-vue et la reconfiguration des moyens pour les atteindre. Afin de mieux comprendre ce processus nous mobilisons le concept de transaction, issu de la philosophie de Dewey. Selon Foucart (2013), les transactions « se développent dans les interstices, aux interfaces. Elles se traduisent par des compromis pratiques (Ledrut, 1976) que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations » (p. 74). Autrement dit les transactions ne modifient pas seulement l'objet central de ces échanges mais les entités elles-mêmes échangeant, c'est en cela que Dewey mobilise ce terme préférentiellement au terme d'interaction.

Nous distinguons ce concept du concept de traduction mobilisé par Akrich, Callon et Latour (2006) dans la sociologie de la traduction et qui permet de reconnaître au sein de l'acteur-réseau les nœuds (point de passage obligé) par le truchement desquels s'agrège un réseau toujours plus vaste d'actants et la réorientation des dynamiques d'expansion des réseaux socio-techniques. Les transactions, de notre point de vue, permettent de spécifier ces dynamiques de traduction rapprochant certains acteurs et en éloignant d'autres et les transformant à travers l'expérience partagée de l'appartenance à un même réseau et d'intérêts communs. Nous mobilisons le concept de transaction pour comprendre les phénomènes à l'œuvre lors de la co-constitution référentielle, là où le concept de traduction est mobilisé pour identifier la dynamique de constitution de l'acteur-réseau et les transformations qu'il subit au fur et à mesure que progresse l'enquête évaluative. Cette double entrée permet tout à la fois de comprendre le contexte de l'enquête évaluative et les éléments constitutifs de la construction du jugement évaluatif ; la recherche présentée dans ce qui suit se penche sur cette question en s'appuyant entre autres sur les travaux de Lave (1988) consacrés à la dialectique à l'œuvre entre ces éléments.

A travers une recherche empirique visant à analyser le jugement évaluatif en acte d'enseignants du premier degré, Mottier-Lopez et Dechamboux (2017) distinguent dans un premier temps « le référentiel explicite préexistant » et « le référentiel implicite, qui émerge lors de la verbalisation de l'enseignant » en situation de correction. Aux fins d'analyse, ils ont catégorisé les éléments extraits des *verbatim* en 4 unités conceptuelles :

1. Le référent de l'évaluation, préexistant ou non et parfois inférer par le chercheur.
2. « Le référé de l'évaluation, à savoir les « signes parlants » (Hadji, 2012) sélectionnés par l'enseignant dans le texte de l'élève » (p. 5).
3. « Les interprétations et raisonnements verbalisés par l'enseignant donnant à voir en partie la confrontation entre référent et référé » (p. 6).
4. Les décisions évaluatives prises par l'enseignant.

Les éléments contextuels, dans le cas étudié dans notre thèse, sont à la fois les référents préexistants mobilisés par les participants et ceux mobilisés par le chercheur-intervenant. Ce dernier mobilise également, tout au long de la démarche d'accompagnement de l'enquête, un jugement évaluatif lui permettant de faire évoluer sa façon d'intervenir et de questionner le cadre théorique et la méthodologie mobilisés.

> *C'est dans ce processus dynamique d'interprétation et de construction de sens et de valeurs propre à l'évaluation (Vial, 2012) que l'enseignant tente de stabiliser ses référents et référés, fondés sur des éléments contextuels préexistants (l'arena, dans la terminologie de Lave, 1988, qui relèverait par exemple des prescriptions des plans d'études, des formulations dans les entêtes des épreuves) et émergents (le setting, au sens de Lave). (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017, p. 10)*

Les auteurs (2017) vont développer un modèle à partir de l'hypothèse « que les significations produites par le moyen du jugement évaluatif de l'enseignant sont également le produit des situations expériencées et de leurs contextes » (p. 10). A l'issue de la R-I E, l'enquête évaluative menée devrait permettre un triple éclairage du dispositif haut-garonnais de mixité sociale dans les collèges :

1. Celui du contexte de l'enquête et la façon dont elle transforme l'acteur-réseau mobilisé.
2. Celui de la dynamique permettant l'émergence d'un jugement évaluatif situé.
3. Et à travers ces deux prismes la spécification du dispositif de mixité en qualité d'expérience sociale.

4. Les outils théoriques mobilisés en vue d'une méta-analyse du processus évaluatif

Accoler l'épithète évaluative à la recherche-intervention suppose l'existence de spécificités distinguant cette forme de recherche-intervention de tout autre. La première, la plus évidente, se trouve du côté de l'objet pour lequel une commande institutionnelle a été contractualisée, dans le cas étudié ici : l'évaluation du « Plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais ». Autrement dit, ici l'objet, une enquête évaluative, va avoir des effets sur l'ensemble de la démarche de R-I qu'il s'agisse des visées critique, heuristique, ou praxéologique.

La visée critique, considérée comme subsumant les visées heuristique et praxéologique, est le point nodal à partir duquel a été constitué l'ensemble du cadre théorique ce qui s'est traduit par la mobilisation de théories qui favorisent la posture critique et la possibilité de réinterroger les référents initiaux mobilisés par le dispositif étudié. A cette fin, le modèle de la recherche-intervention est enrichi par le concept d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2002) qui repose entre autres sur la théorie de la valuation de Dewey (2011).

> *Pour nous, le concept-clé est celui de l'enquête, de l'entremêlement de la pensée et de l'action mis en œuvre par des individus qui interagissent au nom de l'organisation à laquelle ils appartiennent, et selon des modalités qui en modifient les théories d'action et se gravent dans les artefacts organisationnels que sont les visuels, les archives et les programmes. (Argyris et Schön, 2002, p. 249)*

Chez Argyris (1974, 1995, 2002) le concept d'apprentissage est au cœur de ses travaux, il détermine la dynamique spécifique à toute organisation dont l'objet principal est de chercher à s'adapter pour se maintenir voire se développer. Sans apprentissages, les organisations perdent toutes facultés de régénération. Sans apprentissages, il n'y a aucun moyen pour les individus de s'affranchir des « routines défensives » qui structurent peu à peu leurs activités. L'organisation, faute de mise en question, peut entrer dans une forme de « pseudo-efficacité » préjudiciable à son fonctionnement et potentiellement à la santé des individus qui y contribuent.

Ce concept est actualisé en deux temps. D'une part, nous questionnons les formes contemporaines d'organisation et les limites formelles statutaires qui ne correspondent plus aux exigences contemporaines de partenariat. D'autre part, nous décrivons la façon dont la théorie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 2006) permet de dépasser ce problème en inscrivant l'activité organisationnelle au sein de réseaux socio-techniques toujours plus complexes.

4.1. L'actualisation du concept d'apprentissage organisationnel

Argyris et Schön (2002) distinguent différentes formes d'apprentissage dépendantes de l'importance des changements que leur mise en œuvre autorise. Pour les auteurs, qui s'appuient sur les travaux de Simon (1945), « La distinction entre apprentissage en simple boucle et apprentissage en double boucle (...) différencie l'apprentissage opérationnel au sein d'un cadre de valeurs constantes, de l'apprentissage qui consiste à changer les valeurs qui définissent l'amélioration » (p. 25). Un processus d'évaluation est intrinsèquement porteur de mises en question et de transformations qui vont bousculer les routines et les repères qui organisent habituellement l'activité. Dans le même temps, c'est à la faveur de ces effets non prévus que peut s'élaborer véritablement un apprentissage. Dans les points suivants nous développons ce que les auteurs entendent par apprentissage organisationnel puis nous donnons à voir les limites de leur approche. Enfin nous actualisons le concept à la lumière de la théorie de l'acteur-réseau.

4.1.1. Le concept d'apprentissage organisationnel

Cet apprentissage implique pour partie un processus individuel qui selon la configuration de l'organisation va devenir un processus collectif. Les savoirs construits ou acquis à l'échelle des sous-groupes vont pouvoir migrer dans un espace collectif plus large pour autant que les conditions environnementales favorables à ce processus soient réunies (Argyris et Schön, 2002). A cette fin les auteurs ont développé une méthode d'intervention spécifique qui consiste à produire après enquête un « schéma d'action » rendant visible aux yeux des acteurs les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Suite à différentes expériences[30], ils ont développé un modèle d'intervention favorisant une montée en qualité des apprentissages.

Les auteurs distinguent trois types d'apprentissage organisationnel qu'ils qualifient de « productif » par opposition aux apprentissages « restreints », fruits des « routines défensives » qui organisent pour partie l'activité :

> *1. l'investigation organisationnelle, apprentissage instrumental, qui induit une amélioration de l'accomplissement des tâches organisationnelles.*

[30] L'étude du cas Mercury fait l'objet de tout un chapitre et permet d'éclairer les obstacles à l'apprentissage organisationnel.

> *2. l'investigation grâce à laquelle une organisation explore et restructure les valeurs et les critères par rapport auxquels elle définit ce qu'elle entend par amélioration des performances.*
>
> *3. l'investigation grâce à laquelle une organisation développe ses capacités d'apprentissage de type 1 ou 2. (deutéro apprentissage). (Argyris et Schön, 2001, p. 43)*

Pour rappel, le caractère innovant du dispositif étudié ne permet pas de s'appuyer sur des expériences antérieures ou sur un référentiel préexistant déjà éprouvé qui faciliterait le travail d'évaluation. L'évaluation menée dans ce contexte nécessite donc la mise en place d'une enquête qui va au-delà du contrôle des pratiques à l'œuvre ou des effets sur les publics destinataires de l'action.

> *Il n'y a donc d'expérience que dans le contexte initial de « situations problématiques » : s'il n'y a aucun trouble, si la continuité existentielle se maintient sans heurt, aucune expérience n'advient ; les habitudes (qui sont pour Dewey des schémas d'expériences et enquêtes antérieures intériorisés) sont alors prédominantes. (Zask, 2022, p. 36)*

La situation d'incertitude de l'ensemble des participants (y compris le chercheur-intervenant) favorise la dynamique d'enquête. C'est dans ce contexte précisément qu'un apprentissage en double boucle devient possible pour autant que les organisations, assises autour de la table, abandonnent leur « routines défensives » au profit de nouvelles « valeurs directrices » partagées.

4.1.2. La portée et les limites du concept d'apprentissage organisationnel

Plusieurs décennies après les premiers écrits de Cyert et March (1963) puis d'Argyris et Schön (1978, 2002) sur l'apprentissage organisationnel, la montée en complexité des formes actuelles d'organisation, qu'il s'agisse d'entreprises ou d'institutions privées ou publiques, remet en lumière leurs travaux. De nombreuses organisations inscrivent dans leur projet d'établissement le fait de devenir des organisations apprenantes, jusque récemment l'académie de Toulouse[31], dans le cadre du projet académique 2019-2022. Ainsi le troisième volet de ce projet s'intitule : « faire vivre l'intelligence collective » et l'ancienne rectrice s'interroge sur

[31]http://www.ac-toulouse.fr/cid131704/construisons-ensemble-nouveau-projet-academique.html

« Comment faire vivre une dynamique de travail collectif pour s'inscrire dans des organisations apprenantes ? ». A la lecture de sa présentation très rapidement, nous constatons que l'un des principaux enjeux pour l'académie est l'amélioration de la coopération avec les partenaires de l'Éducation nationale et le terme de réseau est également très présent. Lorsqu'elle parle d'inscription dans des organisations apprenantes, elle n'exprime pas seulement là une ambition de portée générale, mais elle signifie bien la difficulté de coopérer à l'intérieur des limites de l'organisation telle que définie par ses statuts ou ses domaines de compétences. Cependant la façon de rendre cet apprentissage opératoire reste indéterminée, comme s'effaçant derrière l'injonction d'être apprenant.

Argyris et Schön (2002) ont consacré tout un chapitre aux concepts distincts que constituent l'organisation apprenante d'une part et l'apprentissage organisationnel d'autre part. Le glissement sémantique qui fait passer l'apprentissage de la forme substantive à celle d'épithète qualifiant l'organisation mérite en effet d'être interrogé. Nous notons avant tout que les théories développées autour de l'organisation apprenante ont un caractère essentiellement prescriptif et normatif (Senge, 1993). Régulièrement convoquées dans le domaine des ressources humaines et de la gestion, le concept d'apprentissage organisationnel y intervient comme un préalable que plus rien n'interroge. Pourtant, certains points essentiels doivent être soumis à une analyse critique et restent donc encore potentiellement sujets de futures recherches. Par exemple, tout apprentissage implique une phase « solide » de stabilisation des connaissances, il est tout à la fois processus et produit. Mais comme le soulignaient Leawitt et March (1988), cité par Argyris et Schön (2002), la validité des inférences tirées de l'expérience des acteurs et ayant fait l'objet d'un « encodage » au niveau collectif qui les rendent mobilisables par tous, ces inférences donc peuvent muter en nouvelles « routines défensives ».

Sur un autre point, alors qu'ils citent (*ibid*) les travaux de Crozier (1963), ils notent que la centration sur la question du pouvoir et des stratégies d'acteurs dans la défense d'intérêts à l'intérieur de sous-groupes ou à titre individuel, annihile toute possibilité de projeter l'organisation comme un objet investi dans sa globalité et donc susceptible d'apprentissage. L'organisation y apparaît au mieux comme un « décor de théâtre », et dans tous les cas cette perspective interroge la relation de l'individu au système de telle sorte que tout investissement dans ce dernier a fondamentalement un caractère aliénant. Cependant la possibilité d'aliénation dans l'engagement organisationnel devrait faire l'objet d'une réflexion critique tant la réussite d'une démarche d'apprentissage organisationnel est dépendante de la

position des acteurs dans la hiérarchie de l'organisation et de la valeur accordée à l'expérience des participants.

De nombreux chercheurs observent l'écart profond qui sépare les déclarations autour de l'organisation apprenante et les pratiques qui caractérisent les formes actuelles de management. Pesqueux et Durance (2004), se référant aux entreprises privées, citent entre autres :

- Le turn over des employés empêchant la « construction d'une mémoire organisationnelle ».
- « Le fait qu'apprentissage et coopération sont en contradiction avec les politiques radicales de réduction drastiques de coûts ».
- « La pression du court terme forgeant la représentation légitime de plutôt suivre le rythme des événements que de le comprendre ».
- « Le droit à l'erreur se heurte au développement des dispositifs formels de contrôle et d'évaluation individuelle des performances » (p. 6).

Une partie de ces critiques semblent s'étendre aux formes de management propres au secteur public et, en conséquence, l'actualisation de la théorie de l'apprentissage organisationnel paraît nécessaire au regard de trois dimensions :

1. La transformation des formes d'organisation qui engagent des partenariats toujours plus étendus.
2. L'obsolescence toujours plus rapides des savoirs produits dans un environnement qui requiert des organisations de s'adapter constemment au changement.
3. Le risque d'aliénation des acteurs dans des formes d'organisation instables et qui exigent d'eux de se former continuellement.

4.2. L'inscription de l'apprentissage organisationnel dans la perspective de la théorie de l'acteur-réseau

L'enjeu ici est d'inscrire ce processus d'apprentissage non dans l'espace organisationnel tel qu'il pouvait être défini à l'époque où les problématiques organisationnelles émergèrent dans le domaine scientifique, mais dans l'espace de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 2006) tel qu'il aide aujourd'hui à comprendre nos façons de nous organiser au-delà des frontières formelles statutaires. Les « frontières » de l'organisation fluctuent au gré des accords

politiques et délégations de compétences, sans d'ailleurs toujours transfert de savoir-faire. Cette montée en complexité a un effet direct sur l'apprentissage organisationnel tel qu'il fut pensé au moment des premiers travaux de Cyert et March (1963) ou d'Argyris (1995).

Argyris et Schön (2002), dans leur avant-propos à l'édition américaine de 1996, parlent « d'électrochocs » à partir des années 80 quant aux mutations de l'organisation. Ils imputent ces dernières au système accru de compétition et à l'accélération des échanges. En qualité de système « ni tout à fait clos, ni tout à fait ouvert » pour reprendre les termes de Morin (2014), l'interaction entre les organisations et leur environnement ne se joue pas seulement à l'intérieur d'une lisière où ils s'interpénètrent mais plus probablement aux endroits multiples et éparpillés où se nouent leur système respectif d'informations. Dans cette hypothèse, l'apprentissage comme démarche d'adaptation a une portée limitée s'il se trouve borné par les limites statutaires de l'organisation.

Cette disjonction d'ailleurs entre les formes juridiques qui contraignent l'espace organisationnel et les injonctions à coopérer qui brisent les frontières de ces mêmes organisations, placent les professionnels au cœur d'une tension entre ce qui doit être défendu et ce qui doit être partagé sans guère de repères sur les conditions de l'une comme l'autre action. Cette difficulté nous renvoie par exemple au problème d'échange de données entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales.

La théorie de l'acteur-réseau, en s'intéressant aux dynamiques qui font réseau, permet de décrire une configuration organisationnelle non à partir du statut (humains/non humains) ou de la taille des acteurs (dits actants) intervenant mais en fonction du rôle qu'ils jouent dans un processus de traduction.

> *Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force. (Callon et Latour 2006, p. 12)*

L'enjeu de l'acteur-réseau, à travers cette dynamique de traduction, n'est pas tant d'être toujours plus intelligent que toujours plus grand et au centre de ce qui le détermine se trouve l'information. A rebours, la théorie de l'apprentissage organisationnel, entendue comme recherche d'une forme d'intelligence collective, se veut une démarche inscrite dans la « rationalité organisationnelle » et déterminée à être productive dans une perspective reliant santé organisationnelle et individuelle.

Dans le premier cas, ce qui relèverait d'une forme d'intelligence collective se noue dans une inscription informationnelle durable motivée par l'agrégation des

actants dans un mouvement visant à être toujours plus ample. Dans le second cas, elle est un processus volontaire de compréhension/transformation motivé par un besoin structurel d'adaptation. L'apprentissage organisationnel intervient pour déceler les centres d'intérêts communs à toutes les composantes de l'organisation afin de permettre la détermination collective des adaptations nécessaires. Dès lors l'une des questions qui se présente à nous c'est si à un niveau d'agrégation tel que celui du dispositif de mixité sociale dans les collèges qui fédère dans sa mise en œuvre un réseau socio-technique complexe, les apprentissages émergeants à un niveau local ont un effet, activateur ou inhibiteur, à un niveau systémique ? A l'échelle collective ce processus se traduit par l'accroissement de l'acteur-réseau et le déplacement des espaces et moments où se jouent des décisions.

Synthèse de la partie 2 et problématisation

Du point de vue de Figari et Tourmen (2006) « l'évaluation de « programme-dispositif » est un processus de production de connaissances et d'attribution de valeur servant différentes finalités externes, liées à des préoccupations de gestion publique » (p. 12). Ces finalités sont dans cette R-I E tout autant celles des publics que des administrations, des élus que des chercheurs impliqués dans un processus évaluatif. Cette recherche est née d'une commande institutionnelle émanant d'une collectivité territoriale et au moment de définir plus finement notre objet de recherche, la forte intrication des dimensions politique, éducative et sociale nous a amené à qualifier cet objet de complexe. Nous reprenons ici les éléments de définition qu'en donne Ardoino (2000, p. 66) distinguant l'approche de ce qui est compliqué et de ce qui est complexe. « Dans le premier cas, l'analyse est, conformément à son étymologie, outil de décomposition, de déconstruction, d'un tout en ses parties élémentaires ». A rebours, face à l'interdépendance des éléments qui composent l'objet complexe « l'analyse ne vise plus à décomposer, à démonter ou à déconstruire en vue d'une démarche de synthèse et d'explication ultérieure, elle accompagne le processus qu'il s'agit, cette fois, de comprendre beaucoup plus que d'expliquer » (*ibid*). Cette complexité initiale a été déterminante pour la structuration de notre démarche. Nous rejoignons, à cet égard, la définition que donne Morin (2013) de la pensée complexe et qui consiste à « Se construire une représentation intelligible d'un contexte ou d'une situation, c'est en effet se faire une bonne intelligence – ou une certaine intelligence – de cette situation. C'est dans ce sens complexe, ne dissociant pas le processus et le résultat, que nous pourrons entendre ici notre démarche (…) » (p. 13).

Cette complexité prend forme dans un double registre de problématisation :

1. **Comment évaluer un dispositif de mixité sociale malgré le flou conceptuel qui caractérise cette notion ?**
2. **Quelles connaissances produire utiles à la pratique des professionnels et publics engagés dans le dispositif et contributives d'une définition de la mixité sociale à l'école ?**

Comment évaluer ce dispositif, autrement dit déterminer ce qui a de la valeur, dans une perspective à la fois démocratique, professionnelle et intégrant toutes les dimensions qui le caractérisent ?

Les trois éléments clés qui structurent l'ensemble de la démarche, sont :

1. La complexité politique et organisationnelle qui spécifie ce dispositif.
2. Les enjeux d'une évaluation partagée entre des sphères d'intérêt distinctes (sphères scientifiques, institutions, associations, parents d'élèves et élèves).
3. La transformation du dispositif dans une visée émancipatrice comme produit de cette démarche d'évaluation.

La transformation visée agira tout à la fois sur les sphères décisionnelles (la délibération, la responsabilité politique des élus, leur notoriété), opérationnelles (l'opérationnalisation, la responsabilité de l'administration, sa relation au public et aux partenaires) et publiques (la réception, la réaction et les bénéfices /ou contraintes pour les publics concernés). Il nous paraît donc utile de souligner la délicate opération que constitue l'évaluation de tout dispositif construit dans le cadre de l'intervention publique puisque cette opération va intéresser à divers degrés et pour des motifs distincts toutes les sphères impliquées dans le schéma d'actions mis en œuvre. Par ailleurs, cette opération sera elle-même génératrice de transformation du rapport politique liant ces sphères et potentiellement transformatrice du dispositif.

D'évidence les motifs qui sont ceux du commanditaire ne peuvent être ceux de la recherche et si les attentes sont partagées, le propre du travail de problématisation est de permettre la ré-interrogation de ces attentes et leur pertinence au regard de la situation. Par ailleurs, l'arrivée sur le terrain d'un tiers-intervenant scientifique permet l'émergence de certaines questions qui ne peuvent s'éclairer que dans le vif de l'enquête. En reconnaissant l'hétérogénéité des expériences et la façon dont elles contribuent à la construction de jugements spécifiques et situés, évaluer les effets d'une intervention publique est un exercice fondamentalement démocratique qui ne met pas seulement en jeu des points de vue différents mais aussi des formes distinctes d'organisation.

Enfin de par le caractère inédit du dispositif de mixité étudié et les nombreuses controverses qui jalonnent la littérature scientifique consacrée au sujet, cette R-I E est une opportunité d'éclairer la question à plusieurs niveaux. Sur un plan heuristique, l'expérience originale des acteurs permet d'enrichir la définition de la mixité sociale à l'école à partir d'un cas concret d'opérationnalisation. Du point de vue de la visée émancipatrice du dispositif, la démarche de recherche participative engagée permet de faire émerger les réflexions critiques autour de sa mise en œuvre et des transformations nécessaires.

PARTIE 3 -
UNE METHODOLOGIE
EN 5 ETAPES

Il ne peut y avoir analyse de phénomènes sans la prise en compte du sujet et, surtout, de son intention de communication. Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre, mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience.
Paillé et Mucchielli (2021, p. 185)

Le monde n'est pas donné, il est « en train de se faire ». Loin de désigner l'adaptation des moyens à des fins déjà-là, il établit au contraire que les fins doivent toujours être retravaillées en fonction des moyens réellement existants qui permettent de les éprouver.
Joëlle Zask commentant Dewey (2015, p. 25)

Il faut donner aux phénomènes une forme qui soit telle que l'on puisse, en la retravaillant, gagner sur eux plus d'informations qu'on y a mis.
Latour (2006 p. 61)

Cette partie présente les 5 étapes suivies par la R-I E :

1. La négociation de la commande préalable à la contractualisation d'une CIFRE.
2. La phase exploratoire dont est issue l'analyse-diagnostique ayant contribué à la conception des instances du tiers espace socio-scientifique (dorénavant TESS).
3. La mise en place effective des instances, y compris la détermination de leur composition.
4. L'animation des instances composant le TESS.
5. La collecte de l'ensemble des données ayant permis la production de 3 livrables (un rapport détaillé d'évaluation et sa synthèse (annexes 1 et 2), une thèse).

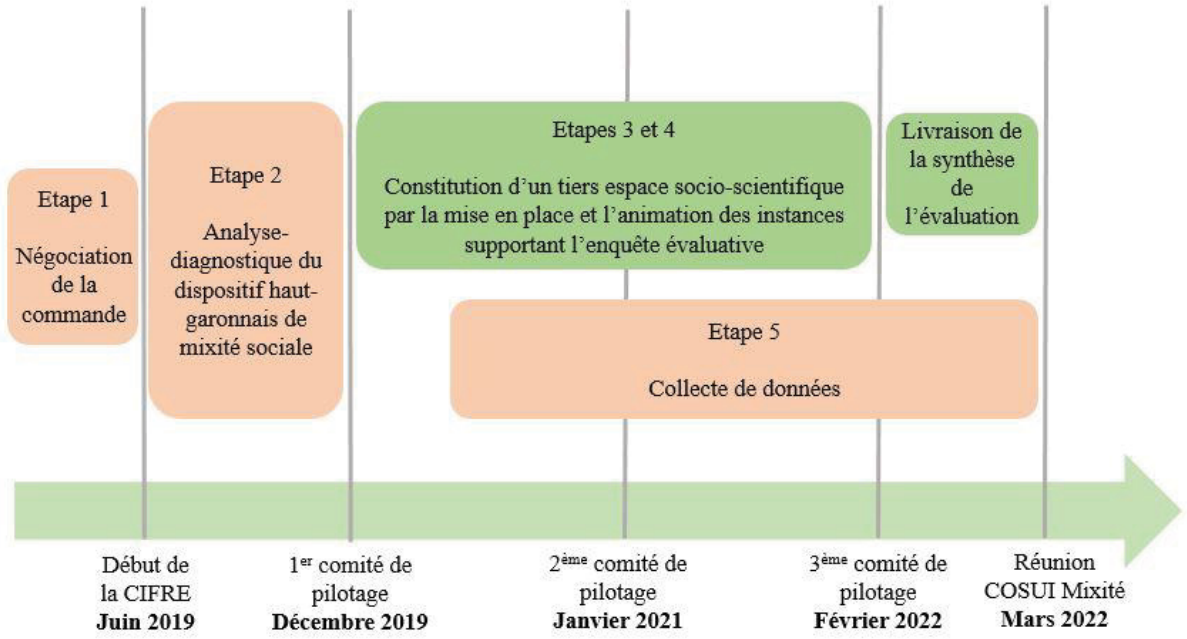


Figure 5 - Schéma de mise en place de la R-I E

Pour créer ce schéma, nous avons pris comme repère temporel les moments de formalisation de la R-I E dont l'avancée des travaux était tributaire. Ces moments concernent le début du contrat de recherche, les réunions du comité de pilotage supervisant l'enquête évaluative et la validation des conclusions de l'évaluation par le comité de suivi du dispositif.

Le chapitre 5, qui ouvre cette troisième partie, présente donc le cadre de l'enquête, une CIFRE, et, dans un second temps, une description de la phase de négociation de la commande.

Le chapitre suivant s'intéresse à la phase exploratoire de 6 mois qui a précédé la tenue du premier comité de pilotage. Nous avons réalisé une analyse-diagnostique s'appuyant sur un travail d'observation et d'analyse documentaire. Il s'agissait à la fois de faire connaissance avec le terrain (les moyens engagés, l'organisation du dispositif, la reconnaissance des acteurs) et de savoir à quoi les acteurs se référaient pour présenter le dispositif évalué.

Le chapitre 7 présente la mise en place des instances du TESS et le chapitre suivant détaille la méthode d'animation de ces instances. Le TESS est l'unité organisationnelle, prenant forme dans le comité de pilotage et des groupes de travail, au sein de laquelle nous étudions un processus d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2002). C'est également l'un des contextes agissant sur le processus évaluatif. Nous le définissons plus spécifiquement comme

un espace de médiation ; ce contexte vise, entre autres à favoriser l'étonnement (Thievenaz, 2017, p. 271) en tant que « (…) déclencheur privilégié de la dynamique d'apprentissage dans et par l'action. ». Il est l'unité organisationnelle au sein de laquelle s'instaure un dialogue entre les participants par le dépassement des limites de leur espace habituel d'activité et par l'apprentissage d'une démarche d'enquête évaluative.

> *À notre sens, le défi majeur pour le chercheur est de parvenir à organiser des espaces de médiation tout en acceptant une part assez importante d'incertitude, qui dans une perspective épistémique, peut être vue comme une source potentielle de sérendipité, c'est-à-dire de savoirs émergents, inattendus, foncièrement multiréférentiels entre les mondes de la recherche et de la pratique. (Mottier Lopez, 2015a, p. 134).*

Enfin, le chapitre 9 présente le matériel empirique recueilli dans le cadre des groupes de travail et le matériel empirique recueilli auprès des publics (élèves et familles) en vue de répondre à la commande. Nous étudions également comment a été organisé le recueil et le traitement du matériel empirique en vue d'éclairer le processus de construction d'un jugement collectif situé. Cette méta-analyse s'appuie sur trois types de matériaux : les éléments issus de l'observation participante, les transcriptions de différentes réunions et les documents mobilisés et produits dans le cadre de l'enquête évaluative.

CHAPITRE 5 - LE CADRE DE L'ENQUETE EVALUATIVE

Ce chapitre est développé en deux temps ayant pour objet, d'une part, la CIFRE et, d'autre part, la négociation de la commande avec le commanditaire.

La CIFRE[32], créée en 1981, vise à favoriser le transfert et la valorisation des résultats de la recherche ainsi que le développement de l'innovation dans le secteur privé et les politiques locales. Bien qu'il soit dorénavant possible d'avoir un certain recul sur ses effets, on trouve peu de publications scientifiques relatant son fonctionnement et analysant ce que cette convention implique en termes de formation des doctorants et de production de connaissances. Cette convention engage personnellement le doctorant aussi ce chapitre s'ouvre par la présentation de quelques éléments biographiques.

1. Une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE)

La signature d'une CIFRE engage le doctorant vis-à-vis de l'école doctorale et vis-à-vis d'un commanditaire qui cofinance ses travaux aux côtés de l'association nationale recherche et technologie (ANRT) pour le compte du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Elle engage également la sphère académique et le commanditaire, autrement dit, elle les contraint au respect mutuel des attentes scientifiques d'une part et techniques et politiques d'autre part. La thèse explore et expose à la fois la politique publique investiguée et les organisations parties prenantes dont le commanditaire, ainsi que la politique de recherche et les choix épistémologiques du thème 3 de l'unité mixte de recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS). Or la convention CIFRE est tripartite et à cet égard il paraît important d'éclairer également la démarche du doctorant. Le choix de réaliser cette recherche dans le cadre d'une CIFRE était un choix *a priori* qui nous permettait de garantir que ces travaux pouvaient potentiellement avoir une utilité sociale puisqu'ils devaient répondre à une demande sociale. Cette situation permettait aussi de faire écho à la dynamique d'engagement social qui caractérise notre parcours.

[32] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-cifre-46510

1.1. Quelques éléments biographiques

Nous nous appuyons pour cela sur les travaux de Galvani (2020, p. 43) et sa présentation des théories de Desroche en matière de recherche. L'auteur parle d'une maïeutique se déployant dans quatre niveaux de réalité : le sujet, l'objet, le projet et le trajet. Dans cette sous-section, nous exposons notre trajet et la façon dont il agit sur l'objet de recherche et sur nous en tant que sujet en formation. Dans la partie consacrée à la posture du chercheur intervenant (chapitre 8), nous exposons la relation entre le chercheur-intervenant en tant que sujet, l'objet de son action, la recherche-intervention, et son projet, mener une enquête évaluative co-construite avec les participants.

Par volonté de probité et de réflexivité il nous paraît nécessaire d'explorer deux situations déterminantes quant aux spécificités de notre trajet en relation avec la formation de chercheuse et l'objet de cette thèse. La première relève de l'engagement politique et social et la seconde du parcours professionnel antérieur.

Sur un plan personnel la recherche d'intelligence collective a été et reste le nerf de toute notre action. Cette quête s'est d'abord traduite par un engagement dans différentes structures travaillant aux droits humains et à la lutte contre les discriminations sexistes. Ce choix permettait d'être au plus près de notre expérience effective de la vie, autrement dit de ne pas distinguer développement individuel et développement social et de considérer qu'il ne peut y avoir de véritables progrès sociaux sans permettre aux individus de valoriser leur compréhension spécifique de l'existence à travers leur place sociale.

Comme de nombreuses personnes de sexe féminin, notre parcours a été jonché d'obstacles directement liés au sexe biologique dans lequel nous avons été catégorisée par la société environnante. Dès l'adolescence, nous avons eu le souci de comprendre les motifs sociaux et politiques qui expliquaient une telle situation car il nous paraissait clair qu'elle ne relevait pas de problèmes seulement liés à notre personnalité ou à notre entourage immédiat. Comprendre ces situations dont l'injustice nous affligeait à un niveau intime était une question existentielle. Dans le même temps cette expérience nous permettait de développer une réelle compréhension des situations de discrimination de manière plus générale. Si les discriminations dont nous étions victime étaient spécifiques, elles obéissaient cependant à des schémas visibles également dans le cadre d'autres formes de discrimination comme le racisme.

Comprendre la façon dont les individus sont catégorisés à l'intérieur d'une hiérarchie sociale organisant l'accès à des droits distincts a donc été déterminant

dans la majeure partie des projets que nous avons portée : réalisation de films documentaires, enquête journalistique, conception et animation de formations et d'ateliers. Ces différentes activités professionnelles ont en commun plusieurs caractéristiques :

- La nécessité d'enquêter, de rassembler des éléments de connaissance et de les mettre en regard les uns des autres.
- La conception de moyens de communiquer les résultats de l'enquête.
- La nécessité de s'inscrire dans une démarche pédagogique favorisant la compréhension.
- Le contact avec différents publics et l'attention à leurs besoins.
- L'autonomie et l'intelligence stratégique dans le montage de projet.

En termes de trajet, l'influence de ces différents facteurs sur l'objet de la recherche, en l'occurrence l'évaluation de la mixité sociale à l'école, nous paraît essentielle. Ces facteurs sont l'expression d'une posture réflexive forte antérieure à la formation par la recherche. Le refus des allants-de-soi, le questionnement permanent des dynamiques de catégorisation sociale et de ce que nous pouvons qualifier de prénotions, au sens de Bachelard, ont été le ferment d'une posture de distanciation constante.

1.2. La CIFRE et la formation du doctorant

Tout au long de son parcours, le doctorant en CIFRE est soumis à une double supervision, celle des directeurs de recherche et de la personne référente sur le terrain, en ce qui nous concerne la directrice de l'éducation du Conseil départemental de la Haute-Garonne et au quotidien le directeur adjoint. Ces supervisions, de nature distincte, peuvent entrer en tension alors qu'elles ont des motifs également distincts : dans un cas la production de livrables à visée scientifique, dans le second cas l'évaluation d'un dispositif. Le doctorant peut se trouver également pris dans le dilemme d'un double statut, dans notre cas celui d'agente du département de la Haute-Garonne et celui d'étudiante en thèse.

Dans le même temps le doctorant doit relever le défi de s'affirmer en tant qu'auteur. On note de ce point de vue l'importance toute particulière que revêt l'accompagnement doctoral.

> *Une marge de manœuvre subsiste grâce au poids du partenaire académique et du droit opposable à mener sa recherche. Des aménagements sont possibles pour ménager tensions en organisation et continuité du projet, à une condition toutefois :*

> *que le doctorant dispose de ressources et de repères identificatoires assez forts, comme l'atelier doctoral ou la supervision du directeur de thèse, pour supporter les épreuves et leur donner un sens. (Foli et Dulaurans, 2013, p. 8)*

A cet égard, cette recherche-intervention évaluative a été un travail d'équipe. Dans un premier cercle, les directeurs de recherche, garants de la qualité de ces travaux sur un plan scientifique, ont été sollicités dans chaque moment stratégique.

Le doctorant CIFRE est en relation quasi-continue avec le terrain de recherche et se trouve pris dans la vie de l'organisation commanditaire au même titre que la plupart des employés. Les sollicitations ponctuelles de la direction de thèse ont permis chemin faisant de créer une relation compréhensive privilégiée quant aux conditions de déroulement de la recherche. Cette compréhension de la part de la direction de thèse est essentielle pour protéger la personne en formation d'intérêts stratégiques qui ne la concernent pas directement. Toutefois ces intérêts sont aussi une source d'informations quant au terrain investigué.

> *Ici la recherche se nourrit tout autant de ce que l'on observe que de ce que l'on vit dans l'entreprise. Des réflexions d'ordre méthodologique telles que celles conduites par les ethnologues constituent alors des appuis pour faciliter l'interprétation des épreuves traversées par les doctorants CIFRE et ainsi tirer parti de la richesse des données qu'ils recueillent au sein de leur entreprise d'accueil. (Hellec, 2014, p. 108)*

Pour notre part, l'écriture d'un journal de bord, qui devait initialement durer pendant les 6 mois de la phase exploratoire, s'est finalement poursuivie jusqu'au terme du recueil du matériel empirique nécessaire à cette thèse. Il a permis de créer la distanciation nécessaire au bon déroulement du travail et il a aussi nourri les questionnements rétrospectifs.

Au-delà des sollicitations ponctuelles, le suivi continu des travaux par les directeurs de recherche et la préparation des rendez-vous permettent de s'inscrire dans une dynamique collaborative et de se former à la dispute scientifique. Sur les trois années qu'a duré la convention CIFRE, auxquelles s'ajoutent deux années dérogatoires supplémentaires, le partage de nos réflexions a contribué à l'approfondissement de notre posture de chercheuse. Elle s'est développée par un processus vicariant de modelage (Bandura, 2007) dont nous n'avons pris conscience qu'une fois passés les effets du syndrome de l'imposteur (Chassangre et Callahan, 2015) dont nous avons souffert comme de nombreux débutants.

Dans un deuxième cercle, celui du thème 3 de l'UMR EFTS et du séminaire doctoral, nous nous sommes peu à peu acculturée à l'épistémologie spécifique développée au sein de cette unité et nous avons intégré le groupe des doctorants très dynamique. Ces relations de travail, construites autour d'objets de recherche qui évoluent au fur et à mesure des temps de présentation, permettent de partager les questionnements et la dynamique propre à la vie du laboratoire. Sans une réelle volonté du collectif de recherche d'inclure le doctorant dans la vie de l'unité de recherche, ce dernier peut être rapidement « happé » par son statut de salarié et par les priorités du commanditaire.

Pour notre part, en de nombreuses situations de négociation, nous nous sommes clairement positionnée comme membre de la sphère scientifique afin de préserver la temporalité propre à la recherche quand elle se trouvait « bousculée » par la temporalité politique (voir chapitre 10). Nous avons puisé notre légitimité à la fois dans les activités de l'unité de recherche auxquelles nous sommes associée, le dialogue privilégié avec les directeurs de recherche et la « boussole » de la méthodologie imposée par le type de recherche menée. Cette posture était la garantie que ces travaux n'étaient menés ni à des fins servant exclusivement le commanditaire, ni un projet strictement personnel mais bien un projet plus vaste : l'évaluation, scientifiquement étayée, d'un dispositif de politique publique.

2. La négociation de la commande

Marcel (2016), se référant à la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) s'intéresse à la façon dont la demande est médiatisée par les différents interlocuteurs rencontrés au moment des négociations. La commande, envisagée comme médiation agissant sur la formalisation d'un besoin identifié par le commanditaire en projet de recherche, passe par des porte-paroles. Leur légitimité, leur intérêt propre dans ce moment de la commande va avoir un effet sur sa formulation.

2.1. L'émergence d'un projet de recherche

Les premiers entretiens avec la direction de l'éducation du Conseil départemental de la Haute-Garonne réunissaient les chefs des services « sectorisation et prospective » et « politiques éducatives » ainsi que leurs collaborateurs et le directeur adjoint à l'éducation. Nous avions fortement insisté durant nos premiers échanges sur le fait que nous désirions mener des travaux

répondant à une demande sociale et, au moment de se rencontrer, le directeur adjoint a pris l'initiative d'inviter le chef de service en charge de la mixité sociale. De la mise en œuvre d'un projet de thèse qui portait sur la laïcité et qui avait été validé par les instances politiques, la réunion a glissé sur l'identification d'un besoin interne : l'évaluation du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais. Cette réunion a donc été l'occasion d'une première phase de traduction par les porte-paroles des services opérationnels.

La réunion dura près de deux heures et nous avons pu saisir l'ampleur de la difficulté à laquelle se trouvait confronté le service. D'une part, mener une telle évaluation mobilisait des compétences qui pour certaines faisaient défaut en interne, d'autre part, la multiplicité des partenaires compliquait l'accès à l'information pour des motifs institutionnels. Dans tous les cas, travailler sur ce sujet était la garantie de faire œuvre utile pour le service et les publics.

Une nouvelle étape de la traduction a alors été franchie au moment d'obtenir l'accord des directeurs de recherche quant à cette évolution de nos projets, puis l'accord également des élus. Dans les deux cas, cette traduction a donné lieu à une reformulation de l'objet de la recherche qui concernait dorénavant l'évaluation du « plan haut-garonnais d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges ». Cet objet s'est par la suite affiné pour devenir l'évaluation d'une partie spécifique de ce plan : le dispositif libellé phases 1 et 2 du Plan et qui concernait la fermeture de deux collèges fortement ségrégués du quartier du Mirail à Toulouse.

2.2. La négociation de la commande avec la Direction Générale et la conseillère au Cabinet

La négociation s'est achevée par une dernière étape réunissant la direction générale déléguée à l'éducation et au patrimoine et la conseillère éducation au cabinet, en plus de la direction de l'éducation, afin d'aboutir à une formulation complète de la commande.

Les personnes présentes ont présenté l'historique du dispositif et ont formulé une demande qui peut se résumer en deux points :

- La garantie que nous mènerions ces travaux avec l'ensemble des partenaires associés,
- La garantie que nous veillerions à favoriser un climat de confiance propice à l'enquête.

De façon très explicite, ils ont également avancé l'idée que notre intervention pourrait être l'occasion d'une forme de médiation entre les partenaires dont les relations étaient parfois difficiles en raison de motifs tout autant techniques que politiques. Après discussion avec les directeurs de recherche lors d'une phase ultérieure, nous avons clairement établi que la mission de médiation demandée lors de la commande n'était pas compatible avec une démarche à caractère scientifique. D'une part elle requiert une expertise visant la réduction des conflits, d'autre part, nous visions l'évaluation du dispositif dans une perspective critique et transformative. Cette perspective implique l'acceptation de possibles phases conflictuelles qui n'ont pas à être réduites par principe ou à la demande. Cette posture est également la garantie d'une autonomie de la démarche scientifique dans un contexte où les motifs politiques déterminent habituellement l'action.

Par ailleurs, lors de cette réunion avec les instances décisionnaires administratives et politiques, nous avons avancé les demandes suivantes :

- Mener une recherche participative permettant d'associer les publics et les services dans l'évaluation afin de garantir sa transparence.
- Garantir la restitution des travaux aux participants de l'évaluation.
- Prendre en considération les moyens opérationnels engagés dans le dispositif de mixité sociale afin de garantir la possibilité de correction des actions.

Ce dernier point a exigé une phase d'argumentation intense, dans la mesure où dans un premier temps le commanditaire pensait que l'évaluation serait exclusivement consacrée aux effets du dispositif. De notre point de vue intégrer la dimension opérationnelle était l'assurance que la visée transformative de notre démarche serait effective et que la participation des différentes parties prenantes trouverait sa contrepartie dans la prise en compte des conclusions de l'évaluation. Par ailleurs, mettre en regard les moyens opérationnels engagés par les parties prenantes avec les effets observés du dispositif permettait le suivi dans la durée d'un dispositif qui ne se voulait pas strictement expérimental mais qui avait pour objet de se prolonger dans un programme de mixité sociale visant l'ensemble des collèges du département. Ce programme nécessitait de stabiliser les pratiques considérées comme efficaces pour soutenir des effets considérés comme souhaitables.

Après accord sur l'ensemble de ces points, les termes de la CIFRE ont été validés lors d'une ultime réunion avec la Direction Générale Déléguée aux ressources humaines en présence de l'un des deux directeurs de recherche.

2.3. L'association de l'Éducation nationale dans un ultime temps de négociation formelle

Enfin, dans un troisième temps, après le début de notre contrat de travail en juin 2019 et à la fin de la phase exploratoire de 6 mois, nous avons tenu le premier comité de pilotage en décembre 2019. D'un commun accord avec le commanditaire, il est apparu nécessaire d'intégrer l'Éducation nationale à ce temps consacré à la restitution des éléments issus de la phase exploratoire et à la présentation de la méthodologie d'enquête. Cet acteur se situait sur l'un des points de passage obligé (Callon, 1986) de l'acteur-réseau et son association au sein du premier comité de pilotage avait pour objectif de faciliter sa compréhension de notre démarche d'évaluation et de négocier sa contribution, y compris pour l'échange de données. Cette nouvelle phase de négociation après la phase de contractualisation a été un temps délicat au sens où, l'Éducation nationale n'étant pas commanditaire de cette évaluation, il fallait passer par une nouvelle phase de traduction permettant de trouver une entente.

> *Une fois mobilisés par un milieu professionnel, les chercheurs recueillent les problèmes identifiés par les praticiens et accompagnent ces derniers à formuler une demande multidimensionnelle en les questionnant. Les chercheurs traduisent et problématisent ainsi la demande initiale à partir de leur ancrage théorique et des attentes des commanditaires (Herreros, 2002). Un jeu de négociation s'installe entre les protagonistes où chacun défend ses propres intérêts. Ensemble, ils co-transforment la demande en commande acceptable par les deux parties. (Gurnade, 2016, p. 131)*

Après une période de plusieurs mois, un accord a été trouvé sur une méthode de travail satisfaisant toutes les parties (voir chapitre 9). Parvenir à cette compréhension mutuelle avait requis la mobilisation des relations développées au cours des mois précédents et des multiples présentations de notre démarche dans différents cadres institutionnels (comité de suivi, groupe de travail politique de la ville, forum PEDT). Enfin, le soutien du commanditaire et des directeurs de recherche dans ce temps de discussion a également été une source de légitimité essentielle pour obtenir l'adhésion finale de cette institution. Ce dernier point est d'importance au sens où le doctorant est un chercheur en formation, à cet égard sa position est fragile et la qualité de sa relation aux instances ayant autorité est un facteur probablement déterminant pour l'aboutissement des recherches menées.

CHAPITRE 6 – UNE ANALYSE-DIAGNOSTIQUE DU CAS HAUT-GARONNAIS

L'une de nos premières actions, au moment de notre prise de poste au sein des services de la Direction de l'éducation du CD31, a été d'élucider ce qui, pour les acteurs de terrain, faisait référence, au sens de Lecointe (2001) en matière de mixité sociale.

> *Ce que, dans la triple articulation de l'évaluation, j'ai appelé la dimension « référence » par opposition et complément aux dimensions « référé » et « référent » représente assez bien la trace permanente, le constant mouvement d' « axiologisation », ou, en son sens le plus fort, la constante évaluation, le permanent mouvement de décision de valeur. (Lecointe dans Vigezzy et al., 2001, p. 240)*

Prendre connaissance des documents auxquels se référaient les acteurs et des documents qu'ils ont produits en opérationnalisant le dispositif a permis de faire émerger les premiers éléments de référence à partir desquels ils fondaient la légitimité de leur action.

En 2015, à la suite de la vive émotion suscitée par les attentats terroristes islamistes, la question de la valorisation de la République en qualité d'entité laïque promouvant l'égalité des chances, revint dans le débat public. Le Conseil départemental de la Haute-Garonne (dorénavant CD31), qui était alors dans la même majorité politique que le gouvernement, lança une politique intitulée « les chemins de la république » qui regroupait un certain nombre de dispositifs dont celui devant favoriser la mixité sociale au sein des établissements dépendants de son intervention. La concomitance de ces évènements n'est pas sans effet et crée un arrière-plan idéologique qui, dans cette perspective, fait de la mixité sociale un outil d'intégration sociale et donne des familles vivant dans les quartiers populaires, l'image d'une population à la marge de la société. Or on peut se demander jusqu'à quel point les publics concernés se reconnaissent dans cette problématique ?

Ainsi Ben Ayed (2015b, p. 33) relève qu'il existe différentes « acceptations relatives à la notion de mixité sociale » qui traduisent les motifs politiques sous-jacents à la mise en œuvre des dispositifs. L'auteur note que « La mixité sociale ne peut en effet s'envisager comme un allant de soi. Si la défense de la mixité sociale à l'école apparaît comme un objectif, au nom de quels principes cet objectif est-il rendu légitime ? Quelles seraient les finalités visées ? » (*ibid*).

Dans les sections suivantes, nous étudions les visées politiques (section 1) qui ont présidé à sa mise œuvre à travers l'analyse des rapports présentés et votés au sein de l'assemblée départementale. Nous détaillons ensuite (section 2) les conditions de la mise en œuvre en étudiant les moyens engagés, la gouvernance et le suivi.

1. Les visées politiques du dispositif haut-garonnais

L'analyse des visées politiques, présentée ici, s'appuie sur les différents documents (liste *infra*) produits au niveau du Cabinet du Président du département de la Haute-Garonne, de la vice-présidence de l'éducation et des services de la direction de l'Éducation, en vue de déployer un dispositif de mixité sociale (annexes 4 à 12).

- Première décision modificative 2016 – Rapport du président Amélioration de la mixité sociale dans les collèges toulousains (annexe 12).
- Procès-verbal de la séance du 29/06/2016 Amélioration de la mixité sociale dans les collèges toulousains (annexe 5).
- Rapport du président 2017 - Amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais (annexe 10).
- Procès-verbal de la séance du 24/01/2017 - Amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais (annexe 6).
- Rapport du président - Amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais – Mise en œuvre d'un dispositif financier incitatif valorisant les collèges contribuant à la mixité sociale (annexes 4 et 11).
- Procès-verbal de la séance du 24/01/2018 - Amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais – Mise en œuvre d'un dispositif financier incitatif valorisant les collèges contribuant à la mixité sociale (annexes 7, 8 et 9).

Les analyses qui suivent ont pour objet de comprendre quelles sont les visées poursuivies par le dispositif et explicitement énoncées dans les documents officiels. Ces derniers sont la référence à partir de laquelle nous pouvons commencer d'accompagner une enquête évaluative en association avec les différents partenaires.

1.1. Mettre un terme à la ségrégation et construire de la mixité sociale au sein des établissements

Dès l'introduction, le premier rapport produit par le Conseil départemental (annexe 12, 2016) cite les résultats des études PISA et les conférences du CNESCO dédiées à la mixité sociale. Puis dans un second paragraphe, sont énoncés ce qui est considéré comme les principes constitutifs de l'école de la république :

- Intégrer.
- Contribuer au vivre ensemble.
- Favoriser la réussite de tous selon son mérite.

Dans un troisième temps, ce sont les objectifs généraux du dispositif étudié qui sont présentés, ainsi qu'un objectif opérationnel qui achève de rendre explicite le public auquel s'adresse cette politique, en l'occurrence les publics défavorisés :

- Faire reculer le déterminisme social.
- Lutter contre le communautarisme.
- La référence (…) est la moyenne de 31 % d'élèves défavorisés dans les établissements, qui correspond à la moyenne toulousaine constatée tous établissements confondus.

La suite du rapport du CD31 est découpée en 3 parties. La première propose une étude cartographique et statistique des ségrégations sociales dans les établissements à l'échelle du département. La seconde partie explore « Des pistes innovantes et partenariales » et la troisième envisage différents moyens opérationnels et un calendrier. Concrètement le département se propose de partager le diagnostic « avec tous les partenaires et acteurs du système éducatif du territoire (…) » et « (…) de développer le dialogue citoyen » (annexe 12, p. 1). Le périmètre d'emprise du programme s'étend à l'ensemble des 5 collèges REP+ et aux collèges dits intermédiaires qui pourraient être affectés par un changement de sectorisation dans la proximité de leur propre secteur. La prise en compte de la concurrence du secteur privé est également évoquée.

Suite à ce premier rapport voté à l'unanimité, un second rapport est publié en 2017 (annexe 10) au sortir de la phase d'enquête avec les partenaires et les publics. Il se découpe en 5 parties et précise l'ensemble des dispositifs mobilisés dans ce programme qui vise dorénavant :

- A lutter contre les déterminismes sociaux.
- A relever le défi de la mixité sociale dans les collèges pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Le diagnostic quantitatif initial a également été affiné. Par ailleurs, l'objectif de l'enquête était de « faire émerger des propositions partagées et acceptables visant à améliorer la mixité sociale dans les collèges toulousains. » Ces dernières sont présentées ainsi que la méthode d'enquête.

Parmi les propositions concrètes partagées durant la phase de concertation, le département a présenté les « regroupements de secteur en laissant le libre choix aux familles » autrement dit le partage entre deux établissements d'un même secteur de recrutement. Cependant, cette solution a été écartée au profit d'une stratégie s'appuyant sur les principes opérationnels suivants (annexe 10, p. 7) :

- Des solutions différenciées pour les collèges REP+ selon leur situation.
- Une approche mesurée et progressive d'accueil des élèves des quartiers défavorisés dans les collèges les plus favorisés.
- Une valorisation voire un développement des initiatives existantes dans les collèges REP+ en faveur de la mixité.
- La recherche de solutions à l'échelle de la métropole toulousaine.

Cette première lecture rassemble les principaux éléments qui ont contribué à la décision des élus et on peut noter la propension de ces écrits à se focaliser sur les publics dit défavorisés et sur la constitution d'un équilibre social au sein des établissements qui est d'ailleurs le premier principe opérationnel énoncé.

1.2. Promouvoir l'égalité des chances et l'équité du système scolaire

Nous avons choisi de regrouper les autres principes opérationnels, présentés dans le rapport du CD 31 de 2017, sous un intitulé qui traduit le souci des politiques de déployer des mesures d'accompagnement devant favoriser la réussite des élèves. Ces mesures vont être de deux sortes. Dans le premier cas, elles relèvent des politiques d'égalité des chances au sens où les nouveaux collèges d'affectation des élèves ont été choisis en fonction de leur capacité d'accueil, de leur absence de mixité et du temps de transport qui ne doit pas excéder 35 minutes, et aussi de façon relativement à leur attractivité. Dans le second cas, il s'agit de mesures qui visent à anticiper les difficultés nouvelles que pourraient rencontrer les élèves dans ce nouvel environnement et qui relèvent plutôt d'un souci d'équité scolaire.

Le travail d'équilibrage social réalisé par le biais de la sectorisation n'est pas considéré comme suffisant pour garantir l'efficience du dispositif de mixité. Dans la liste qui suit, on note à la fois la volonté de maintenir des dispositions jusque-là réservées à l'éducation prioritaire et d'en développer de nouvelles plus adaptées à cette situation inédite.

- La fermeture des collèges Badiou et Bellefontaine et l'affectation des écoliers entrant en sixième vers des collèges dits favorisés.
- Un transport scolaire direct et gratuit pour tous les élèves.
- « L'Éducation nationale affecte les moyens nécessaires, notamment en gardant les moyens actuels attribués aux réseaux d'éducation prioritaire renforcés dans les collèges de rattachement pour intégrer et prendre en charge les élèves en difficulté et pour accompagner les personnels enseignant et de vie scolaire. » (annexe 10, p. 10).
- « (…) il sera nécessaire d'adapter voire d'élargir l'offre, notamment associative, des mesures d'accompagnement des élèves et de leur famille : soutien scolaire, soutien à la parentalité, médiation de cours de récréation, etc., » (*ibid*).

Afin d'illustrer l'ampleur du dispositif, la carte ci-dessous rend compte du transfert opéré, à la suite de la fermeture des 2 collèges du quartier, et qui concerne près de 1600 élèves répartis dans 11 écoles situées dans le quartier du Mirail et qui ont rejoint 11 collèges de la métropole assez éloignés de leur lieu de résidence.

Par ailleurs le diagnostic affiné et la concertation ont amené les élus a distingué la situation de ces deux établissements de la situation des 3 autres collèges REP+ concernés.

> *En ce qui concerne la compétence du Conseil départemental, il serait proposé pour les collèges Rosa Parks, Stendhal et George Sand, qui sont situés dans des secteurs de rattachement relativement mixtes, de les accompagner pour renforcer leur attractivité et encourager le retour d'une population plus favorisée qui pratique massivement l'évitement. (Annexe 10, p. 10)*

L'ensemble des mesures opérationnelles détaillées dans ce long rapport ont fait l'objet d'un vote qui a rassemblé 50 voix pour, 3 voix contre et 1 abstention.

Enfin un rapport ultérieur (annexe 11), présenté et voté en janvier 2018, portait sur la mise en œuvre d'un système financier incitatif, dit « système de bonus/malus » qui vise à moduler les dotations départementales aux

établissements en fonction de leur niveau de mixité sociale et après pondération en fonction du nombre de familles défavorisées présentes sur leur secteur de recrutement. La délibération rend compte d'un vote rassemblant 49 voix pour, 3 voix contre et 2 abstentions.

Du point de vue des visées politiques, on peut considérer que ces mesures supplémentaires relèvent également du principe d'équité scolaire puisqu'elles prévoient de gratifier les établissements mixtes en leur allouant plus de moyens et de diminuer les moyens des établissements non mixtes accueillant une large majorité d'élèves dits favorisés.

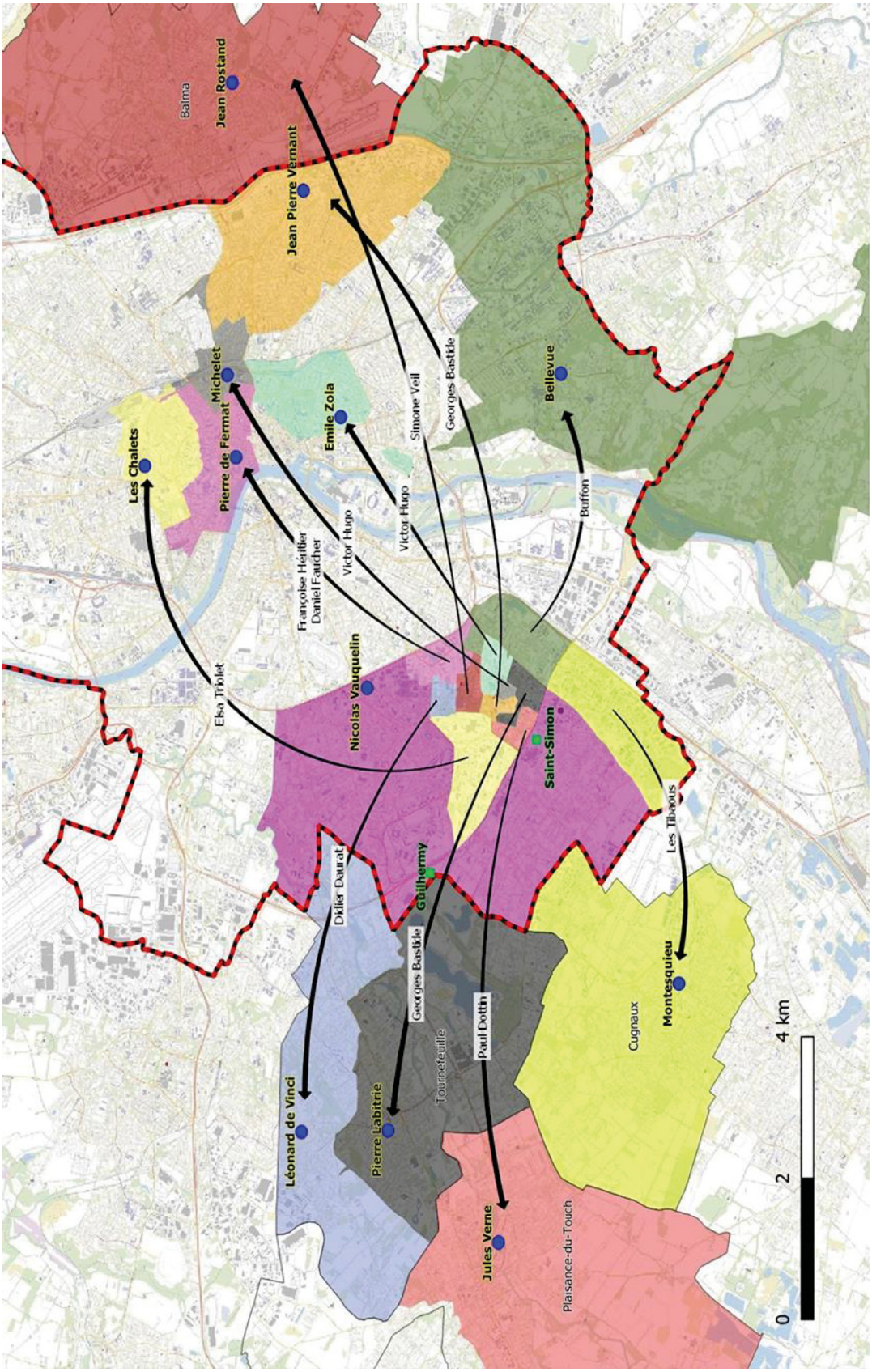


Figure 6 - Carte des nouveaux secteurs d'affectation des élèves résidant au grand Mirail

2. La gouvernance, les moyens opérationnels et le suivi évaluatif

Ce dispositif s'inscrit dans un programme en faveur de la mixité sociale qui concerne l'ensemble des collèges gérés par le département, soit 100 établissements publics et 21 collèges privés qui accueillent 67730 collégiens. 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 nouveaux collèges, la rénovation de bâtiments et l'ensemble des moyens d'accompagnement dédiés à cette politique. Nous la présentons ici à trois niveaux : la gouvernance, les moyens opérationnels et le suivi évaluatif.

2.1. La gouvernance du « Plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges »

La délibération du 24 janvier 2017, votée après une phase de concertation avec l'ensemble des partenaires et la tenue de 24 réunions publiques, prévoit la fermeture des deux collèges ségrégés du quartier du Mirail. La phase d'enquête préalable a réuni les partenaires à 30 reprises dans le cadre de rencontres bilatérales entre septembre et décembre 2016.

Comme indiqué *supra* (chapitre 1) en matière de carte scolaire la gouvernance est une compétence qui nécessite de nombreuses négociations entre les services déconcentrés de l'Éducation nationale, les rectorats et les collectivités territoriales. Cela concerne tout autant la gestion quotidienne des établissements, que la définition des mesures de sectorisation et d'affectation et l'échange de données. Les instructions au niveau national instaurent sans ambiguïtés la nécessité d'une coopération entre les services de l'état et les collectivités territoriales :

> *L'atteinte de l'objectif de mixité sociale au sein des collèges publics relève de la responsabilité partagée des départements, compétents en matière de sectorisation depuis la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, et des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), responsables de l'affectation des élèves. (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2015).*

En 2017, le changement de majorité sur le plan national a eu des effets sur la politique éducative nationale qui fut l'objet d'une nouvelle réforme et les accords

passés entre le département et l'académie de Toulouse se trouvèrent provisoirement suspendus en l'absence de conventionnement.

Par ailleurs, le système de mutation des personnels au sein des services décentralisés de l'État a pour effet le départ régulier de nombreux interlocuteurs et la nécessité pour la collectivité de renégocier avec les nouveaux venus les conditions de leur collaboration. Finalement, si les deux parties s'accordèrent sur le fait de mener à terme la phase expérimentale du dispositif de mixité sociale en revanche aucun accord n'est apparu, à l'époque, sur la façon de poursuivre cette politique en lui allouant des moyens spécifiques du côté de l'Éducation nationale. Dans le même temps, sur le terrain, les personnels des collèges et les principaux avaient d'ores et déjà développé de nouvelles pratiques professionnelles afin d'accueillir au mieux dans leurs établissements les élèves issus des secteurs de recrutement des deux établissements REP+ voués à une fermeture définitive.

Enfin sur le plan de l'administration, 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, à la suite de la montée en puissance de ses activités, un nouvel agent a été recruté. 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 en matière éducative.

2.2. Les moyens opérationnels de mise en œuvre du plan sur le quartier du Mirail

Le CD31 projette l'amélioration de la mixité sociale sur l'ensemble des collèges dont il a la charge. L'évaluation commanditée dans le cadre de la cette CIFRE porte sur les deux premières phases de ce plan : la fermeture des collèges Badiou et Bellefontaine. Aussi, tout au long de la thèse nous parlons de dispositif et non de « plan » ou de programme.

La fermeture programmée des deux établissements situés au cœur du quartier du Mirail nous donne une information sur les indicateurs mobilisés par les partenaires pour estimer que la situation était préoccupante au point d'envisager une telle décision, à savoir :

- Plus de 80% d'une seule catégorie sociale représentée dans l'établissement, ici des publics dits défavorisés.

- Un faible taux de réussite scolaire des élèves (- de 60% de réussite au DNB) et des difficultés à accéder à une orientation choisie.

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 accueillaient 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.

L'idée initiale visant à créer des binômes de collèges favorisés et REP+ a été abandonnée en raison des risques suivants :

- Complexité technique de la mise en œuvre.
- Possible choix par défaut du secteur REP+ par les familles les plus en difficultés.
- Départ vers les collèges favorisés des meilleurs élèves du secteur REP+.

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 ségrégés, exception faite de la ville de Saint Gaudens. Le dispositif, objet de l'évaluation présentée, est arrivé à son terme en 2022, au moment de l'ouverture de deux nouveaux collèges construits à la frontière du quartier populaire du Mirail et du quartier résidentiel de Saint Simon, afin de favoriser un peuplement mixte. Seules deux écoles du Mirail ont été affectées à ces nouveaux établissements.

En coordination avec l'Éducation nationale et l'ensemble des partenaires, ces nouvelles mesures de sectorisation ont été accompagnées de mesures compensatoires (classe à 25 en 6ème dans les collèges d'accueil, maîtres inter-degré supplémentaires, transports dédiés, création d'animations dans les collèges aux pauses méridiennes, création de CLAS référents, venue des principaux sur le Mirail au moment des inscriptions, visite des collèges avec les familles, séjour d'intégration…).

Ils ont également été accompagné de mesures de sanction :

- Bonus/malus des dotations aux collèges en fonction du niveau de mixité sociale.
- Limitation des divisions créées dans le privé.
- Limitation des dérogations.

Le système de barème indexant l'importance des dotations aux établissements se décline concrètement de la façon suivante :

- Les collèges accueillant moins de 25% de publics défavorisés ont une dotation fixée à 54 euros par élèves.
- La dotation tombe à 22 euros pour les établissements recevant moins de 5% d'élèves issus de milieux défavorisés.
- De 25 à 35% de publics défavorisés accueillis la dotation est de 60 euros.
- Les collèges accueillant plus de 35% d'élèves défavorisés ont une dotation fixée à 70 euros par élèves.

On peut donc estimer que l'ensemble des partenaires ont fixé comme norme de mixité l'accueil par les établissements de 25 à 35% d'élèves défavorisés, le périmètre de leur secteur de recrutement pouvant être modifié relativement à l'absence de mixité résidentielle. Nous prenons cet intervalle comme indicateur puisqu'il est celui qui détermine la majoration de la dotation aux établissements, initialement fixée à 54 euros pour l'ensemble des collèges. Ce choix suit les préconisations du ministère et du conseil scientifique installé en vue de l'évaluation des politiques de mixité sociale. Ce dernier promeut l'indice d'entropie comme indicateur du niveau de ségrégation au sein des établissements : « L'indice d'entropie correspond à une moyenne pondérée (par la taille de chaque collège) des écarts entre la diversité sociale des collèges et celle de la population de référence, normalisés par cette dernière » (2016, p. 6)[33]. Cette approche nécessite de définir un périmètre au sein duquel réside la population de référence et relevant d'un seul et même territoire d'intervention (par exemple une commune ou une

[33] Dossier de présentation « Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège » Retours d'expériences et projets des territoires pilotes (décembre 2016) – Ministère de l'Éducation nationale http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/23/5/2016_DP_mixite_sociale_scolaire_college_683235.pdf

métropole), toutefois rien n'est précisé dans le dossier de présentation du ministère concernant ce dernier sujet.

A ce jour, 9 collèges sur les 40 collèges de la métropole étudiés dans le cadre de cette recherche, se situent dans cette intervalle et 4 accueillent entre 50 et 70% d'élèves favorisés. Le plus ségrégué d'entre eux obtient néanmoins un taux de réussite au DNB en 2021 supérieur à 70 %.

On peut donc estimer que tout établissement atteignant une non mixité de plus de 70%, un taux de réussite au DNB inférieur à 60% et se situant dans un périmètre résidentiel non mixte peut être l'objet d'une mesure de sectorisation radicale, à savoir : la relocalisation de l'établissement dans un nouveau périmètre résidentiel, et la réaffectation des élèves concernés dans des collèges éventuellement éloignés de leur secteur de résidence.

L'histogramme[34], ci-dessous, conçu par le service sectorisation et prospective du département compare les pourcentages de publics dits défavorisés présents dans les collèges avant la mise en place du dispositif en 2016 et 4 ans plus tard alors que l'ensemble des niveaux est représenté dans les nouveaux collèges d'affectation. On note une légère baisse de la présence des publics défavorisés au sein des collèges privés et une nette augmentation dans les collèges concernés par le dispositif. Cette augmentation est également visible dans certains collèges dit intermédiaires qui ont accueilli les élèves venus du Mirail qui avaient introduit une demande de dérogation.

[34] Pour plus de lisibilité cet histogramme est présenté dans le volume des annexes p. 34.

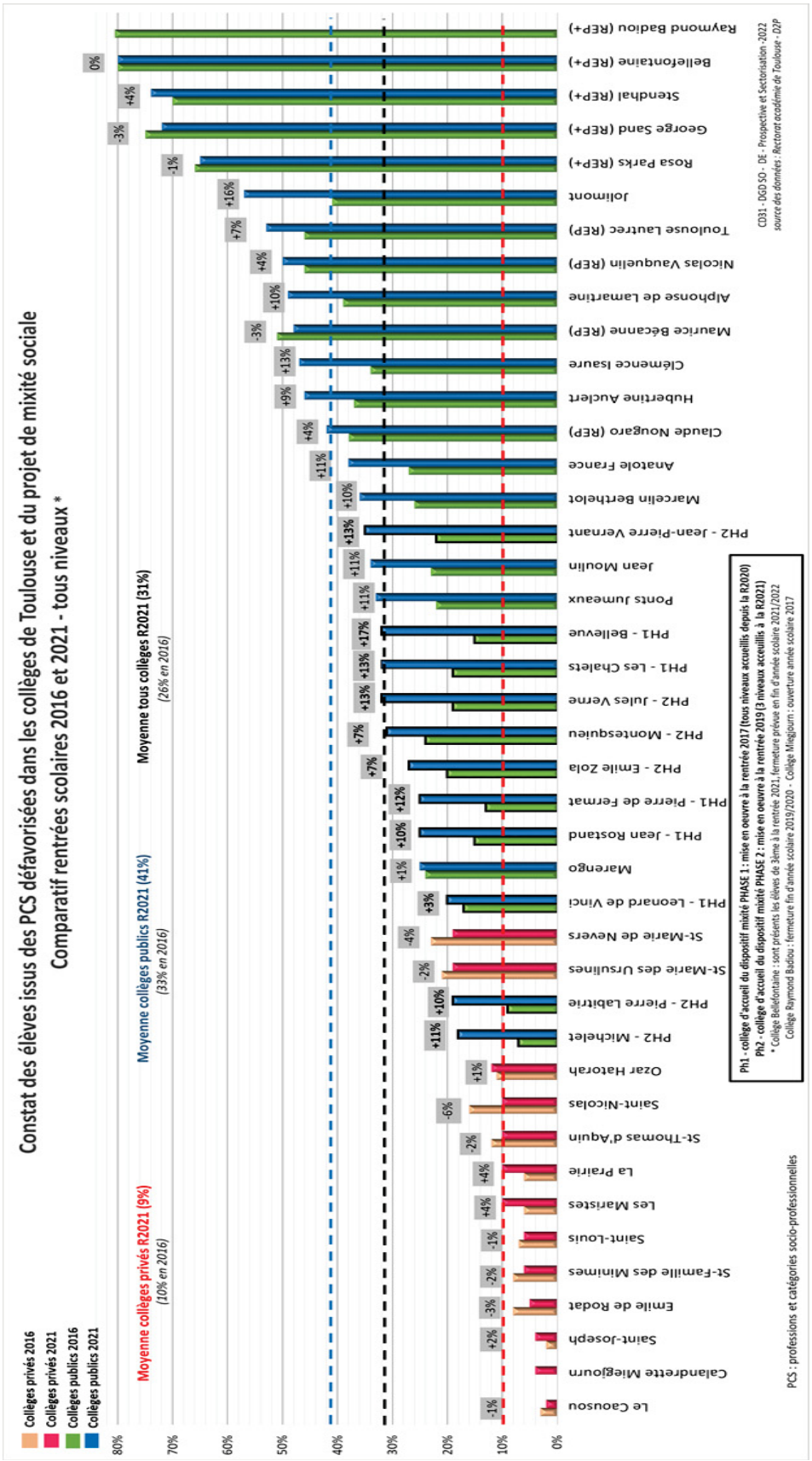


Figure 7 - Histogramme évolution du peuplement des collèges de la métropole toulousaine

2.3. Le suivi et l'évaluation

Dès notre prise de poste, nous avons été invitée à prendre la parole au sein des instances dédiées au suivi du dispositif. L'observation de ces dernières et de différentes réunions de travail a été contributive du diagnostic à partir duquel nous avons construit les propositions présentées lors du premier comité de pilotage de la R-I E.

Au sein de ces instances mises en place dès le lancement du projet en 2017, en l'occurrence le comité de suivi émanation du Conseil Départemental de l'Éducation nationale (CDEN), et le comité de suivi des mesures d'accompagnement, les échanges sont essentiellement informatifs. Ces réunions, bisannuelles, ont également une fonction de représentation importante. Elles sont l'occasion pour les participants de se compter et de vérifier leur degré de mobilisation. La quarantaine de personnes présentes sur une durée de quelques heures et le nombre d'informations exposées limitent les possibilités de débat et d'interaction.

A la suite de nos observations, nous notons que ces différents temps d'échange autour d'un même projet contribuent à une forme de récit partagé, cependant ce dernier se conjugue essentiellement au présent et ne fait pas l'objet d'un compte rendu co-élaboré par les participants, ni de préparation partagée en amont. En conséquence, la dynamique organisationnelle à l'œuvre s'appuie sur une mémoire diffractée des évènements. Il n'y a pas de partage d'un récit permettant la reconstitution des événements tels qu'ils ont été vécus par les promoteurs de l'action (les institutions et les associations) et les contributeurs au second degré (le public qui s'est constitué chemin faisant). Le schéma d'actions à l'œuvre tend à favoriser l'expression de deux sous-groupes dominants, en l'occurrence le département et l'Éducation nationale alors que, dans le même temps, ce dispositif a généré de profonds changements pour l'ensemble des partenaires.

L'Article 31, de la délibération de 2017, prévoit « de poursuivre le dialogue citoyen en deux phases, une phase d'accompagnement à partir de février 2017, puis une phase d'évaluation à partir de septembre 2017 » (annexe 6, p. 3). Si la pratique de la concertation avec les publics s'est poursuivie pour la mise en place des nouvelles sectorisations, en revanche la phase d'évaluation n'a été amorcée que 2 ans plus tard à l'occasion de la contractualisation d'une CIFRE dédiée à cette mission.

CHAPITRE 7 - L'INSTALLATION DES INSTANCES DEDIEES A L'ENQUETE

Ce chapitre est constitué de 2 sections. La première présente l'installation et le fonctionnement des instances créées en vue de mener l'enquête évaluative et la seconde la composition de ces instances. La méthode d'animation du TESS est présentée au chapitre suivant.

1. La constitution d'un tiers espace socio-scientifique (TESS)

Dans ce qui suit nous présentons le tiers espace socio-scientifique (section 1), l'engagement des participants et les conditions de leur participation (section 2). C'est à partir de ce modèle d'intervention et des matériaux et compétences présentes sur le terrain que nous avons travaillé à la co-élaboration d'un référentiel partagé d'évaluation.

1.1. La création et fonctionnement des instances dédiées à l'enquête évaluative

Les trois points développés dans cette section donnent à voir la constitution, le fonctionnement et l'agenda des groupes de travail et du comité de pilotage mobilisés dans l'enquête. Les instances qui le constituent sont le comité de pilotage et un ou des groupes de travail ; il est un espace de délibération et d'exécution de l'enquête évaluative.

1.1.1. La modélisation du TESS

Marcel et Bedin (2018), écrivent que le caractère émancipateur de la dynamique construite au sein du TESS se développe « autour d'un projet commun, elle est relayée ensuite par l'hétérogénéité des statuts, des spécialités et des acteurs mais elle est surtout dépendante de l'abolition de toute hiérarchie symbolique » (p. 81). Si cette abolition se conçoit sur un plan praxique, dans la façon dont sont animés les groupes de travail et le comité de pilotage, le chercheur-intervenant reste néanmoins le garant à divers moments du bon déroulement des travaux. La

hiérarchie reste donc active au sens où le chercheur-intervenant peut se trouver en situation de négocier le respect des règles qui organisent le TESS. Ces moments correspondent sur notre schéma aux flèches en partie haute qui symbolisent les négociations bilatérales que l'on est parfois en nécessité de mener.

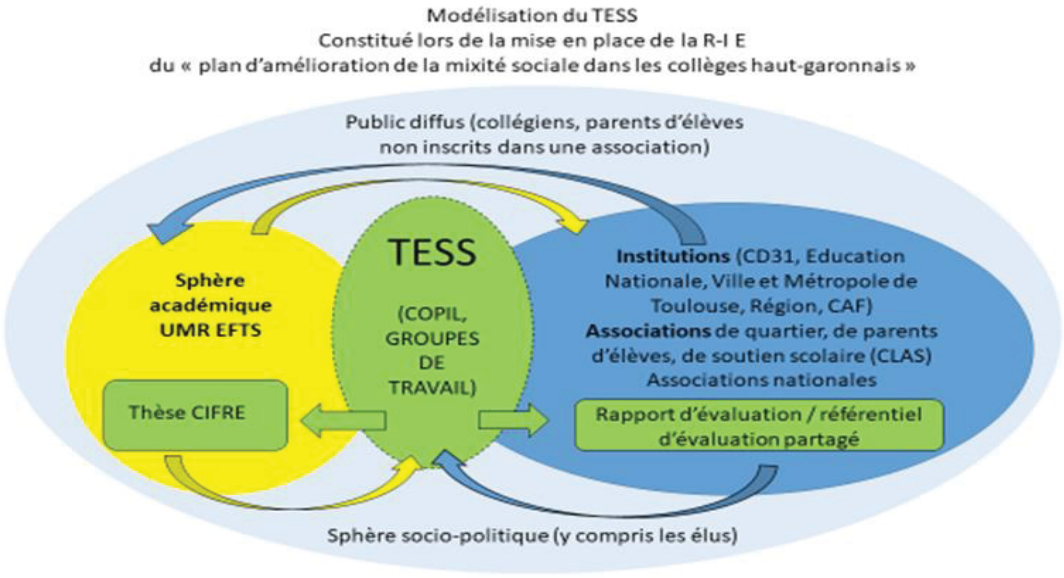


Figure 8 - Représentation dynamique du Tiers espace socio-scientifique

Pour notre part, nous avons, au sortir de la phase exploratoire, déterminé que le plus sûr moyen de garantir l'autonomie de l'enquête à l'égard d'intérêt ne relevant pas directement de ses missions était précisément d'assurer la plus grande hétérogénéité possible des organisations parties prenantes et aussi de garantir que toutes les délibérations concernant l'enquête évaluative soient prises exclusivement au sein du TESS. La dimension multilatérale de cet espace est représentée sur le schéma par la partie centrale verte et sa dynamique de fonctionnement est symbolisé par les flèches en partie basse. En termes de production, on peut noter que les enjeux sont doubles :

- La production d'une thèse de doctorat.
- La production d'un rapport d'évaluation et d'un référentiel d'évaluation partagé.

Ces productions négociées durant la phase de la commande sont soumises à deux types de validation. La validation sociale concerne la diffusion du rapport d'évaluation et du référentiel d'évaluation partagé et leur appropriation par la sphère publique (annexes 58 à 72). La validation scientifique concerne la thèse qui comprend dans ses corpus de données les éléments livrés au commanditaire et aux publics (annexes 1 et 2).

1.1.2. La constitution des groupes de travail

Après analyse de la commande et des éléments recueillis durant la phase exploratoire, une première réunion du comité de pilotage s'est tenue afin de présenter les problématiques identifiées et nos propositions quant à l'intervention. Elle réunissait l'équipe de recherche, le commanditaire et son partenaire principal l'Éducation nationale. Le choix d'associer l'Éducation nationale à ce premier comité de pilotage avait pour objet d'exposer les enjeux d'une évaluation partagée entre les deux institutions promotrices du dispositif. Ce dernier a été l'objet de nombreux échos médiatiques au niveau local et l'évaluation était attendue tant du point de vue des publics que des acteurs y ayant contribué. En de telles circonstances, la collaboration de l'Éducation nationale était nécessaire à la réalisation d'une enquête répondant à l'ensemble de ces attentes. La négociation des conditions de réalisation de l'enquête et de diffusion des résultats était une étape obligatoire pour permettre l'accès à la partie du terrain qui dépend de l'Éducation nationale. Cette dernière n'était pas commanditaire de ces travaux et ces représentants étaient inquiets de notre indépendance.

A la suite de cette réunion, trois premiers groupes de travail thématiques transversaux ont été mis en place. Lors de la réunion du second comité de pilotage, auquel se sont adjoints des représentants des premiers groupes de travail créés, le TESS a été augmenté par la création de deux nouveaux groupes (inter-catégoriel éducation nationale et familles partenaires) avec pour objectif de compléter le modèle (figure 1) à partir duquel nous avons pensé la démarche d'évaluation. Le détail concernant la composition des groupes est présenté dans la section 2.

Les 4 instances qui constituent finalement ce tiers espace socio-scientifique sont les suivantes :

1. Un comité de pilotage (10 participants)

Composition : la doctorante et les 2 co-directeurs de thèse, représentants du Conseil départemental de la Haute-Garonne, de l'Éducation nationale et des cinq différents groupes de travail.

2. Trois groupes de travail thématiques transversaux (40 participants au total) :

1. « Les effets sur les élèves et leur familles »,
2. « Les effets sur les parcours éducatifs et scolaires »,
3. « Les effets sur les pratiques professionnelles ».

Composition : agents et cadres des collectivités territoriales (ville, métropole, département, région), membres de l'Éducation nationale (coordinatrices REP+), agent de la CAF, bénévoles, salariés et cadres d'associations, associations de parents d'élèves, doctorante CIFRE

3. **Un groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale (17 participants)**

   Composition : maître mixité sociale (maître inter-degré), professeurs principaux, principaux, principaux adjoints, conseiller pédagogique et d'éducation, coordinatrices réseau REP+, directrice d'école REP+, doctorante CIFRE

4. **Un groupe de travail familles partenaires (19 participants) finalement constitué après la remise du rapport d'évaluation**

   Composition : associations de parents d'élèves et parents d'élèves volontaires rencontrés au cours des différents moments d'enquête, coordonnatrice REP+, doctorante CIFRE

Enfin, durant la dernière phase de l'enquête, l'ensemble des résultats a été soumis à la réflexion de tous les participants dans le cadre **d'ateliers transversaux de clôture**. Trois dates ont été déterminées afin de faciliter la participation et trois réunions se sont tenues. La composition de ces ateliers était hétérogène ; l'ensemble des acteurs ayant contribué à l'évaluation, depuis les collectivités territoriales jusqu'à l'Éducation nationale en passant par les associations, y compris de parents d'élève, était représentées.

1.1.3. L'agenda et le fonctionnement des groupes de travail et du comité de pilotage

Le schéma ci-dessous permet de repérer les différents moments où se sont tenus les comités de pilotage relativement au déploiement de l'enquête évaluative et de sa restitution.

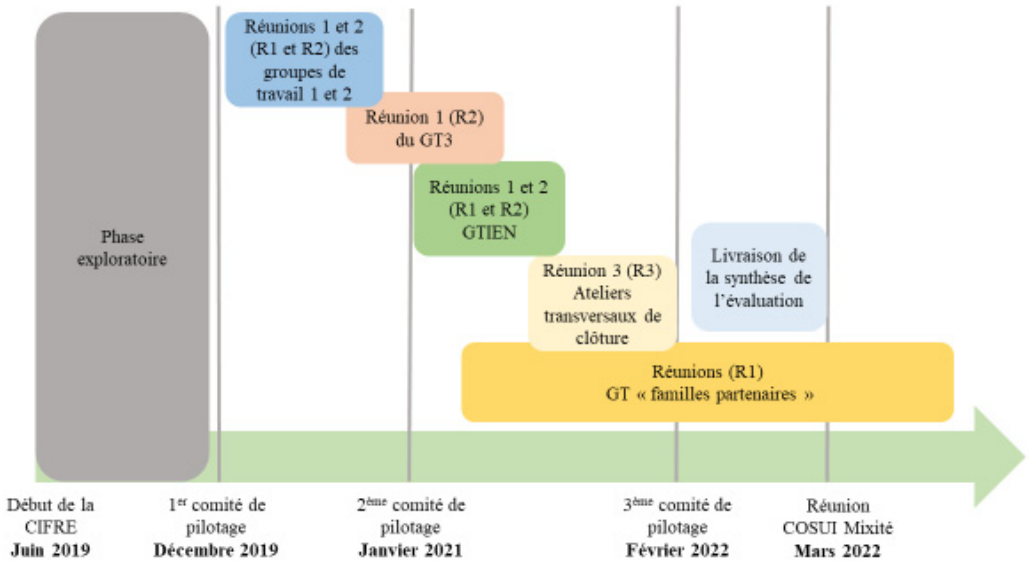


Figure 9 - Calendrier des différents temps de la R-I E[35]

Les tableaux annexés (annexe 47) détaillent l'agenda et le fonctionnement des instances créées dans le TESS. Ils donnent à voir le déroulement de l'enquête par type de regroupement des participants, le format des réunions (R = présentiel, R visio = distanciel, R hybride = distanciel et présentiel), la période de leur tenue, le nombre de participants et les travaux menés. La pandémie ayant entraîné la mise en place de nouvelles réunions, ce moment spécifique a été intercalé dans une présentation organisée au départ autour des différents groupes. Cette entorse à la logique nous a paru nécessaire pour donner à voir le *continuum* de la dynamique de coopération à l'œuvre. Durant cette parenthèse organisationnelle, le dialogue a été maintenu avec les groupes 1 et 2 afin de prendre connaissance de la situation sur le terrain et de pouvoir anticiper d'éventuels changements méthodologiques. Par ailleurs, nous appuyant sur la démarche de référentialisation pour animer les groupes, la numérotation des réunions (R1, R2, R3) en traduit les différentes étapes : la problématisation et l'instrumentation (R1 et R2) et la co-interprétation (R3). Le tableau ci-dessous synthétise leur contenu afin de saisir l'ensemble du processus.

[35] Les travaux réalisés dans le cadre du groupe de travail familles partenaires se poursuivent actuellement ; ils n'ont pu aboutir dans les délais autorisés pour la finalisation de la thèse.

Tableau 1 - Les étapes de déploiement de l'enquête évaluative menées avec les participants

Instances réunies (participation de la doctorante non comptabilisée)	**Étapes de l'enquête évaluative menées en collaboration avec les participants**		
	Réunion 1	**Réunion 2**	**Réunion 3 Ateliers transversaux de clôture**
COPIL (Total = 9 participants)	Validation de la méthodologie (annexes 48 et 49)	Validation de l'extension du TESS (annexes 48 et 50)	Validation des conclusions de l'enquête (annexes 48 et 51)
GT1 : groupe de travail « effets sur les élèves et les familles (Total = 13 participants)	Production d'un référentiel opératoire (annexe 16)	Définition de l'instrumentation mobilisée : Analyse statistique de la base élèves (annexes 24 à 28) Questionnaires (élèves et parents d'élève) en ligne (annexes 41 et 42) Observation dans les collèges (annexes 30 à 40)	Mise en débat des conclusions de l'évaluation et co-interprétation des résultats
GT2 : groupe de travail effets sur les parcours éducatifs et scolaires (Total = 12 participants)	Production d'un référentiel opératoire (Annexe 17)		
GT3 : effets sur les pratiques professionnelles (Total = 15 participants)	Annulée (pandémie)	Renseignement d'une grille préconstruite par les participants (annexe 18)	
GT4 : groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale (Total = 16 participants)	Dévolution de la parole au groupe (annexes 19 et 20)	Mise en débat des conclusions de l'analyse (annexe 21)	
GT5 : groupe de travail « familles partenaires »	Participation trop faible	Participation trop faible	Travaux réalisés hors délai de la thèse et de la remise du rapport d'évaluation

Le comité de pilotage est la première instance qui nécessita de se réunir afin d'installer et de valider les conditions de l'enquête. Par la suite le comité s'est réuni à deux reprises afin de valider les changements intervenus dans la constitution des

groupes et les conditions de restitution des résultats. Il a par ailleurs été augmenté par l'adjonction de membres des groupes de travail volontaires. Les deux premiers groupes de travail thématique transversaux (GT 1 et 2) ont été mis en place au lendemain de la tenue du premier comité de pilotage. Toutefois l'obligation de se réunir en ½ groupe pour des raisons de disponibilité des participants a eu pour conséquence de décaler les temps de réunion, problème par ailleurs renforcé par la pandémie.

L'interruption, durant la pandémie, des activités planifiées nous a amené à proposer de nouvelles réunions afin de maintenir la dynamique d'enquête tout juste créée. La constitution d'un groupe de travail « familles partenaires » au sortir du deuxième comité de pilotage a rencontré de nombreux obstacles. Si l'échec de la constitution de ce groupe est en partie imputable à la pandémie, nous étudions dans la partie 5 les autres limites rencontrées. Enfin, la mobilisation des parents d'élève à partir de mai 2022, finalement rendue possible par l'engagement de l'Éducation nationale, a été trop tardive pour qu'il soit possible d'intégrer ces nouvelles conclusions au rapport final d'évaluation. Les deux groupes de travail (GT3 et GT4) réunis afin d'étudier les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles ont connu des contretemps en raison de la pandémie et aussi de l'actualité : des évènements violents survenus au Mirail le jour de la première réunion du GT3 ont réduit le groupe de la moitié de ses participants. Pour ces motifs nous avons revu en partie la méthodologie d'enquête des deux groupes (voir section 2.). Enfin, une ultime phase de travail a réuni 19 participants issus des différentes organisations, dans des ateliers transversaux afin de prendre connaissance des conclusions, en débattre et effectuer d'éventuelles révisions de la synthèse du rapport d'évaluation.

Nous indiquons également ici l'existence d'un groupe de travail interne « Sectorisation et Prospective » du CD31 (annexe 19), mis en place à la faveur de la suspension des travaux à différentes périodes de la pandémie. Ce groupe réunissait tous les agents et le chef du service (soit 7 personnes) et visait à évaluer l'ensemble du processus de sectorisation. Nous ne l'avons pas intégré au protocole au sens où ce groupe de travail n'a pas été conçu au sein du TESS même si ses membres en faisaient partie. Par ailleurs, il n'était pas initialement prévu d'en présenter les conclusions. Toutefois ces dernières ayant été intégrées pour partie au rapport d'évaluation détaillé, nous signalons son existence.

Afin de garantir un temps suffisant pour le bon déroulement des travaux, nous avons organisé des réunions de trois heures, cette durée amenant les participants à bloquer une demi-journée de travail. Ce temps dédié permet de

déborder au-delà des trois heures si la dynamique s'y prête, et il permet également des moments de pauses favorables aux discussions informelles.

Le croisement des savoirs scientifiques et expérientiels et ce moment de coopération suspendant le cours habituel des activités des participants doivent favoriser une dynamique de dévoilement et donnent forme au tiers espace socio-scientifique. Cependant, à l'objet commun d'enquête et à l'espace partagé de travail doit se conjoindre un dernier élément l'engagement effectif des participants dans la démarche.

2. L'engagement des participants

Pour Bedin et Aussel (2022) « La pratique restitutive, dès le début des travaux, facilite l'explicitation des positionnements permettant une *médiation* entre visée heuristique d'intelligibilité et visée praxéologique de transformation. Elle contribue ainsi à consolider la dynamique participative des groupes de travail créés entre chercheurs et partenaires de terrain » (p. 109). A la suite de la présentation au comité de pilotage de la problématique identifiée, des organisations associées à l'enquête et de nos propositions méthodologiques, contact a été pris avec l'ensemble des acteurs repérés durant la phase exploratoire. Une majorité d'entre eux ont accepté notre invitation à contribuer aux groupes de travail, ceux qui ont refusé ont argué un manque de disponibilité. Cette mobilisation a été pour partie le produit des différents moments de la phase exploratoire où nous avons présenté notre démarche et les conditions d'exercice de l'enquête. La dimension volontaire et éclairée de la participation est un élément clé de la constitution du TESS que nous abordons dans ce qui suit.

2.1. Les critères de sélection des participants

Afin de déterminer la liste des participants invités 4 critères ont été mobilisés :

1. L'implication de leur organisation dans le dispositif à partir d'une cartographie constituée durant la phase exploratoire (chapitre 10) s'appuyant sur la théorie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 2006) et la reconnaissance des points de passage obligés.
2. L'acceptation par l'organisation dont ils font partie de leur accorder le temps et les moyens de participer à l'enquête et de partager la responsabilité des résultats de l'évaluation avec d'autres organisations.

3. La connaissance du statut et de la fonction des participants (technicien, cadre, bénévole et salarié d'association, agent et cadre de la fonction publique et territoriale).
4. Leur intérêt pour ce travail d'enquête et qui s'est exprimé à l'occasion de différents temps de rencontre lors des entretiens exploratoires et des présentations de notre démarche.

Ce dernier critère est fondamental, pour Dewey (2022) « le mot « intérêt » suggère étymologiquement ce qui est entre, ce qui unit deux choses par ailleurs éloignées l'une de l'autre » (p. 111). Les organisations réunies autour de l'objet enquêté sont fort distinctes dans leurs missions, leurs visées et leur mode de fonctionnement, seul leur intérêt conjoint pour ce dispositif autorise qu'elles s'associent dans son évaluation.

En termes de proportion des participants (GT1, 2, 3 et 4 et COPIL) en fonction du type d'organisation qu'ils représentent, on note que la répartition est à peu près égale entre les 3 catégories, alors même que nous n'avions pas arrêté de critère de nombre, hormis la limitation des groupes de travail à 12 maximum 15 participants.

1. Association, y compris de parents d'élèves : 18 participants.
2. Collectivités territoriales : 22 participants.
3. Fonction publique d'état : 20 participants.

Par ailleurs, l'écart entre le nombre de 60 participants présenté ici et le nombre de participants par instance (GT + COPIL), soit 65 personnes, s'explique par la participation de personnes au COPIL et/ou à plusieurs groupes de travail.

En année 1, par souci de faisabilité de l'enquête, notre attention s'est focalisée sur les acteurs organisés collectivement : les institutions et les associations y compris de parents d'élèves. Par ailleurs, ces participants avaient pu être repérés durant les réunions du Comité de suivi émanation du Conseil Départemental de l'Éducation nationale (CDEN) et du comité de suivi des mesures d'accompagnement mis en place à l'initiative du conseil départemental à l'occasion de la création du dispositif, 3 ans plus tôt.

2.2. Les obstacles à l'intéressement de certains participants

Dans un premier temps, nous avons donc laissé en suspens la problématique que constitue l'association des publics qui ne sont pas organisés collectivement, à

savoir : les élèves et les parents non-inscrits dans des associations. Or, comment peut-on déterminer qu'une politique publique répond effectivement à un besoin public sans interroger les publics dans l'exercice de l'évaluation, autrement dit dans la détermination de ce qui a de la valeur aux yeux des principaux récepteurs de l'action ? Cette situation peut être préjudiciable à la compréhension des effets d'une action, si elle focalise l'attention des évaluateurs sur la seule adéquation de ces effets avec la volonté de leur promoteur. Dans la perspective de Dewey, le public n'est pas un étant-là indéterminé et indifféremment concerné par n'importe quelle intervention publique.

> *Les transactions entre des personnes singulières ou des groupes engendrent un public quand leurs conséquences indirectes - leur effet au-delà de ceux qui sont immédiatement engagés - sont importantes. La notion d'importance reste vague. Mais nous avons au moins mis en évidence certains des facteurs qui contribuent à provoquer cette importance : à savoir le caractère des extensions des conséquences dans le temps ou dans l'espace. (Dewey, 2015, p. 149)*

Le public est donc un terme qui qualifie l'état transitoire dans lequel se trouve un ensemble de personnes qui perçoivent dans le champ de leurs expériences propres les effets d'une action menée à distance par d'autres personnes ou groupes associés. Nous avons, d'une part, les effets d'une action organisée dont les conséquences vont suivre un mouvement d'amplification qui va dépasser les « limites » du champ d'expérience le plus proche de la source. Et nous avons d'autre part, un ensemble d'individus qui ne se connaissent pas forcément, ne sont pas forcément associés et n'ont pas forcément de caractéristiques communes qui se trouvent également récepteurs de cette action tout en étant fort éloignés du centre d'émission.

Par un effet de symétrie, cette définition dynamique des publics génère une définition dynamique de l'État. Comme l'indique plus loin Dewey (*ibid*), il n'y a pas de ligne de partage claire *a priori* entre l'état (ou n'importe quelle entité publique) et les individus ou association d'individus privée et seules leurs actions respectives nous permettent d'identifier la lisière à l'intérieur de laquelle se rencontrent l'initiative privée et l'initiative réglementée. Autrement dit l'État, en l'absence d'une « causalité fixe », échappe à toute définition stable, il se construit tout comme le public dans les conséquences de ses activités. Nous notons que cette dynamique relationnelle et conjoncturelle entre des publics et des entités publiques évolue dans le temps. Leurs transactions font et défont les définitions qui visent à caractériser le périmètre au sein duquel elles interviennent et également à caractériser les groupes ou individus associés impliqués.

> *Le mot « intérêt » évoque avec force la relation active qui noue l'activité personnelle aux conditions qui doivent être prises en compte par la théorie de la valuation. Même du point de vue de l'étymologie, il désigne une chose à laquelle participent conjointement une personne et les conditions environnantes, dans une connexion intime. Le mot intérêt nomme ce qui se passe entre elles, à savoir une transaction. Il renvoie à une activité qui n'opère qu'à travers la médiation de conditions extérieures. (Dewey, 2011, p. 93)*

En conséquence en « année 2 », nous avons dans le cadre de la tenue du second comité de pilotage soulevé la problématique de l'association des publics qui ne sont pas organisés collectivement. Les publics concernés par ce dispositif, soient les parents d'élèves de près de la moitié des collèges de Toulouse et de sa métropole, ont des profils très différenciés. Si les catégories de populations dites favorisées et intermédiaires sont représentées au sein d'associations comme le FCPE ou la PEEP, il n'en va pas de même pour les familles résidant majoritairement dans les zones d'éducation prioritaire. Toutefois, avec l'appui de l'Éducation nationale, nous avons réussi à mettre en place le groupe de travail familles partenaires sur le quartier de la Reynerie, au Mirail, (voir tableau 4 *supra*) nous permettant ainsi de compléter une partie du travail d'enquête lors de la troisième année.

Enfin associer les collégiens à cette démarche posait une véritable question éthique, pas seulement en raison de leur âge mais aussi en raison de la façon dont le dispositif a été médiatisé localement contribuant à braquer les projecteurs sur les enfants résidant au Mirail et, malheureusement, aussi sur les représentations sociales négatives (Goffman, 1975; Moscovici, 2003b) attachées à leur quartier. Finalement, l'investigation menée au sein de trois collèges et basée sur une triangulation méthodologique croisant observation participante, entretiens individuels et focus group (annexes 1, 2 et 30 à 40), a tout de même permis qu'ils partagent leur expérience par des moyens indirects. Par ailleurs, nous avons, spécifiquement à l'occasion de ce recueil, demandé l'avis du Comité d'éthique de la Recherche (CER) afin de concevoir une démarche d'observation incluant l'information des participants tout en minimisant le risque de biaiser nos résultats (annexe 23).

2.3. Les participants exclus des groupes de travail

Les acteurs qui se sont trouvés écartés des groupes de travail, l'ont été au sortir de la phase exploratoire après que les éléments de l'observation participante ont révélé en quoi leur contribution pouvait risquer d'inhiber la démarche d'enquête. Ils ont donc été écartés volontairement sur la base de nos réflexions et

non sur l'impossibilité d'accéder à eux pour des motifs politiques. Les acteurs concernés sont les suivants :

- Les représentants des syndicats enseignants.
- Les élus.
- L'association l'assemblée des parents (Mirail).
- Certains acteurs institutionnels dont l'action est périphérique.

Concernant les représentants syndicaux des personnels de l'Éducation nationale et les élus des collectivités territoriales, le choix de ne pas les associer au travail d'enquête s'expliquait par le risque de dissymétrie bien trop grande que cela introduisait dans les relations au sein des groupes de travail. Leur entraînement à la défense d'intérêt spécifique et à la prise de parole en assemblée, ainsi que leur influence potentielle liée à leur situation de pouvoir (par élection et par délégation) risquaient de leur donner une position dominante dans le groupe de travail. Leur contribution au débat a donc eu lieu à l'occasion de la restitution des résultats de l'enquête durant une session du comité de suivi consacré à cette question (annexes 55 et 56).

Concernant l'association « l'assemblée des parents », qui a été écartée et qui était activement opposée au dispositif (médiatiquement et judiciairement), l'observation du terrain et les contacts pris ont révélé qu'elle ne représentait pas tant les familles qu'un groupe d'intérêt organisé dans une stricte perspective oppositionnelle et de défense de l'éducation prioritaire. La qualité éristique (Galichet, 2018) de leur action était incompatible avec une enquête visant une émancipation capacitative et l'exercice d'une forme de collaboration. Comme le note Broussal (2019) : « La perspective éristique est incompatible avec les principes auxquels la R-I est attachée, l'idée d'interdit à braver ne correspond pas non plus au contexte dans lequel nous nous situons » (p. 6).

Enfin les acteurs institutionnels dont nous définissons l'action comme périphérique étaient ceux dont l'organisation ne se trouvait pas sur l'un des points de passage obligé de la carte de l'acteur-réseau (voir *infra* chapitre 10), comme par exemple les services préfectoraux. Ici notre souci a consisté à restreindre la taille des groupes de travail aux organisations dont le rôle dans le fonctionnement du dispositif est particulièrement déterminant. Les organisations périphériques sont présentes au sein des comités de suivi pour des motifs d'information et de représentation qui sont d'ordre politique plus qu'organisationnel. L'engagement dans l'organisation du dispositif est un motif déterminant pour favoriser l'engagement dans l'enquête évaluative. Cette dernière a une visée transformative et émancipatrice qui ne peut pleinement se réaliser que par la possibilité qu'ont les participants de pouvoir agir sur la situation.

CHAPITRE 8 - LA METHODE D'ANIMATION DU TESS

Comme indiqué au chapitre 4, la démarche d'enquête a été construite en prenant appui sur la méthode de référentialisation. Se référant à Dewey, Figari et *al.* (2014) proposent une méthode qui considère le caractère expérimental des politiques publiques, autrement dit l'enjeu n'est pas ici d'évaluer un objet en se tenant à distance de lui mais d'agir sur l'objet par l'entremise d'une enquête évaluative rigoureuse qui en révèle certaines caractéristiques et ce faisant le transforme.

> *La méthode de la référentialisation répond (…) à la deuxième condition formulée par John Dewey : elle considère précisément que les mesures politiques et les mesures d'action sociale, comme il l'écrit, doivent être traitées comme des hypothèses. Ce qui est une condition nécessaire pour qu'elles soient effectivement soumises à l'évaluation, c'est-à-dire à l'observation des conséquences qu'elles produisent quand on agit sur elles. (Mayen, 2014, p. 9)*

A cette fin, la méthode proposée nécessite dans un premier temps d'analyser la commande et construire une problématisation. Dans le cas étudié, cette phase correspond aux 6 mois de la phase exploratoire durant laquelle nous avons mené des entretiens, entamé une démarche d'observation participante et l'analyse documentaire (voir chapitre 9). Elle a également permis de modéliser la démarche d'enquête en nous appuyant sur le modèle développé par Figari.

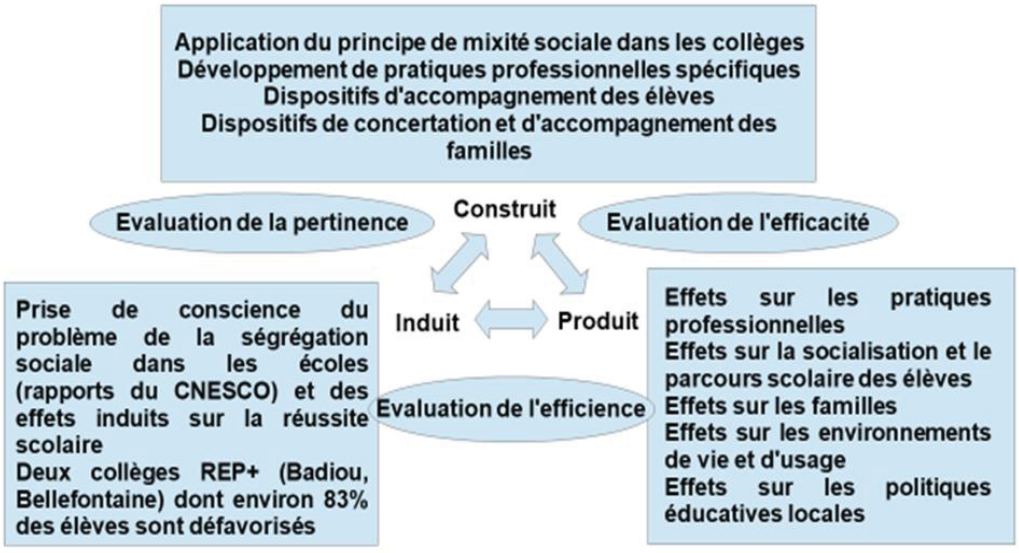


Figure 10 - Modèle ICP d'après Figari (1994)

Ce modèle a été soumis au comité de pilotage puis aux groupes de travail afin de rendre compréhensible la globalité de la démarche et engager le débat. Dans un

second temps, il a été nécessaire de définir des éléments à évaluer au regard de quel référent, en fonction de quels critères et quels indicateurs, ce qui est un travail qui a été exécuté au sein des groupes de travail 1 et 2. Par la suite, les groupes de travail ont proposé une instrumentation permettant d'éclairer les éléments à évaluer. Pour des motifs de faisabilité, le groupe de travail 3 et le groupe de travail 4 « inter-catégoriel Éducation nationale » ont travaillé à partir d'une autre méthode. Enfin dans un quatrième temps, le résultat des analyses réalisées par l'équipe de recherche a été soumis à l'ensemble des participants en vue de leur co-interprétation dans le cadre d'ateliers transversaux de clôture.

1. Le matériel empirique recueilli dans les groupes de travail

Nous distinguons deux types de matériaux :

1. Ceux issus des groupes de travail 1 et 2 visant à co-construire un référentiel opérationnel à partir duquel organiser l'enquête auprès des publics.
2. Ceux issus du groupe de travail 3 « effets sur les pratiques professionnelles » et du groupe de travail 4 « inter-catégoriel Éducation nationale » et visant à évaluer la dimension opérationnelle du dispositif local étudié.

Dans le premier cas, la méthode de référentialisation a pu être mise en œuvre dans son intégralité et la co-construction d'un référentiel opérationnel a permis à la fois de guider l'enquête auprès des publics et aussi de déterminer ce qu'il est important d'évaluer aux yeux des participants. Dans le second cas, les matériaux rassemblés ont permis l'analyse des moyens opérationnels mobilisés dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif de mixité sociale étudié. Suite au retard pris durant la pandémie et pour des motifs de faisabilité au regard du temps qui nous était imparti, la méthode de travail de ce groupe a été revue.

1.1. La méthode d'animation des groupes de travail

L'animation de ces temps de réunions a pris deux formes :

1. Une forme dirigée mobilisant des outils préconstruits (grille de référentialisation, grille d'analyse des changements).

2. Une forme libre avec dévolution de la parole au groupe.

Dans le premier cas, les outils mobilisés et présentés dans la sous-section suivante ont permis l'expression de témoignages structurés autour de la démarche d'enquête. Les réunions se déroulaient en trois temps :

1. Présentation de la démarche d'enquête et des grilles préconstruites et mise en débat de la méthodologie.
2. Travail en sous-groupes afin de renseigner les grilles préconstruites.
3. Mise en commun des conclusions des sous-groupes.

Durant le temps introductif, qui mobilisait des diapositives (annexe 20) issues du document PowerPoint projeté au moment du premier comité de pilotage (annexe 23), nous présentions le schéma ICP (figure 3) qui organise l'ensemble de la démarche d'enquête ainsi que le référentiel initial d'évaluation. Ce dernier a un caractère très général et n'a pas été particulièrement spécifié par les participants au premier comité de pilotage. L'objet de la réunion consistait donc dans un premier temps à co-construire un référentiel opérationnel d'évaluation permettant de déterminer quels éléments évaluer. Dans un second temps de réunion, nous avons déterminé avec quels instruments.

Par ailleurs, une variante a été introduite dans les réunions en format hybride ou en distanciel qui sont moins favorables au travail en sous-groupes, ou lorsque le nombre de participants était inférieur à 6. Dans ce cas, les participants s'exprimaient tour à tour afin de renseigner les grilles.

Dans le second cas, le choix de donner à la réunion la forme d'un groupe de discussions a été d'abord le fruit des circonstances. En effet au moment de réunir pour le première fois le groupe inter-catégoriel Éducation nationale, il s'est avéré que les effets de la pandémie sur les pratiques des participants obéraient toute possibilité de mener les discussions en restant indifférents aux évènements. Les réunions se sont alors déroulées en deux temps :

1. Une phase de présentation de la démarche d'enquête et de son déroulement (20 à 30 minutes).
2. Une phase d'expression libre du groupe (entre 2 heures et 2 heures 30).

La dévolution de la parole au groupe a permis l'émergence de témoignages déterminés par la dynamique des échanges entre les participants et par des considérations qui n'avaient pas été médiées par les outils préconstruits. Dans ce cas de figure c'est principalement par la médiation des autres interlocuteurs que la

personne qui s'exprimait élaborait son raisonnement. La spécificité de cette situation nous a amené à mobiliser un outil d'analyse permettant de se saisir de la dynamique de construction du discours dans ces interactions, en l'occurrence la méthode IPA (Analyse interprétative phénoménologique) développée par Smith (1999).

Ce procédé a été reconduit lors de la réunion du groupe de travail familles partenaires car il avait été propice à l'émergence des dilemmes qui sont de fait constitutifs de toute expérience, là où l'emploi de grilles préconstruites tendaient à faire converger les discussions vers les points d'accord. Par ailleurs, dans ces deux cas de figure, les groupes de travail réunis avaient la particularité d'être plutôt homogène dans leur composition puisque, contrairement aux autres, ils réunissaient soit des personnes issues d'une même organisation, l'Éducation nationale, soit des personnes mobilisées en tant que catégorie : celle des parents d'élève.

1.2. D'un référentiel d'évaluation peu déterminé à un référentiel d'évaluation spécifique

Dans un premier temps, lors des séances réunissant les participants des groupes de travail 1 et 2, les éléments de la problématisation et la méthodologie d'évaluation ont été présentés et mis en discussion (annexe 20), puis les groupes de travail se sont concentrés sur la production d'un référentiel opératoire traduisant en termes spécifiques les termes généraux des attentes initiales identifiées lors de l'analyse de la commande et de l'étude du contexte.

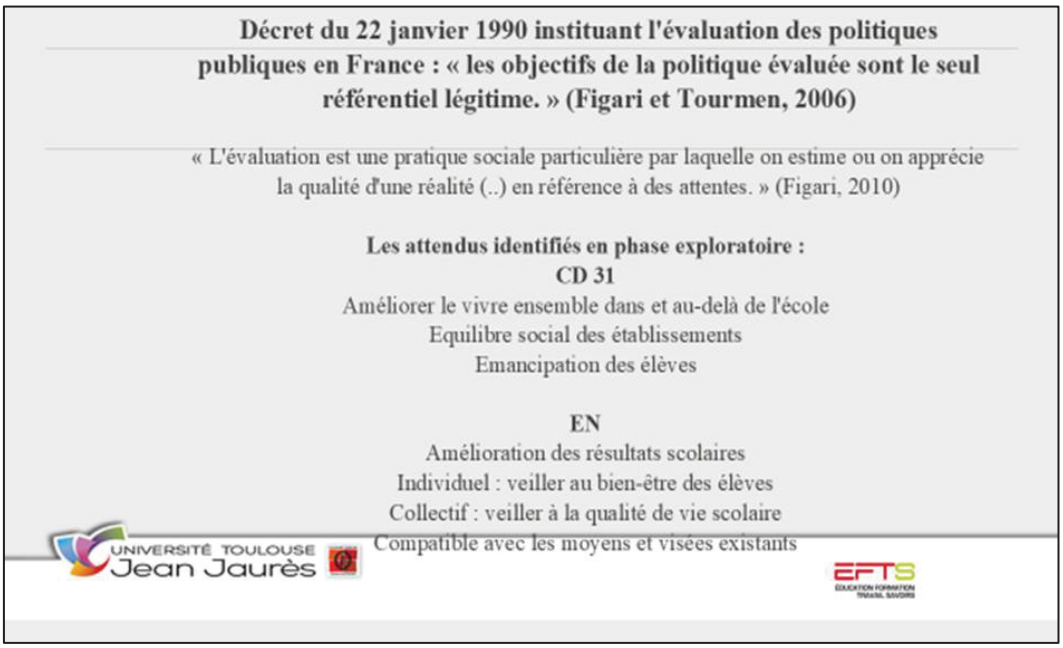


Figure 11 - Diapositive de présentation des attentes identifiées en phase exploratoire

Au moment du premier comité de pilotage et en l'absence d'un référentiel d'évaluation préexistant, nous avions synthétisé les fins-en-vue identifiées afin de les adjoindre à la présentation et d'en vérifier la validité auprès des commanditaires et de leur partenaire. Nous avons également adjoint cette diapositive à la présentation introduisant les séances des groupes de travail (annexe 15).

Dans un second temps les participants à ces groupes se sont appuyés sur le modèle de grille d'évaluation de Figari (1994) et sur la détermination des objets à évaluer, de leurs caractéristiques et des indicateurs à mobiliser en référence à des attentes. Éclairer ces attentes est précisément l'enjeu de la référentialisation et vise à faire émerger les éléments auxquels les participants se réfèrent quand ils mobilisent leur expérience du dispositif. En conséquence ils étaient invités à renseigner la grille ci-dessous en sous-groupes, puis nous recueillions leurs témoignages en les synthétisant en temps réel à l'aide d'un *paper board*.

Tableau 2 - Grille préconstruite mobilisée dans les groupes de travail 1 et 2

N° ligne	Eléments à évaluer Quelles dimensions de l'objet à observer ?	Référents	Critères Quels aspects représentatifs de l'objet à évaluer choisir pour porter un jugement ?	Indicateurs Quelles caractéristiques observables permettent la vérification du degré d'atteinte du critère ?	instrumentation

Assez rapidement il est apparu que la colonne intitulée référents n'était presque jamais renseignée par les sous-groupes. Observant que la plupart des référents mobilisés étaient implicites, nous avons donc dû procéder par proposition/discussion afin de retraduire leurs attentes dans des termes permettant de s'en saisir à un niveau scientifique. Dans une visée d'instrumentation, qui était la seconde étape donnant lieu à une seconde réunion, les résultats de ces travaux ont été présentés.

Ce travail en interaction a permis de faire apparaître 5 dimensions auxquelles se référer implicitement ou explicitement les participants :

1. L'inscription des familles dans une dynamique de coéducation (19 éléments).
2. L'acculturation aux normes et attendus scolaires des parents et des élèves (16 éléments).
3. L'autonomie des parents et des élèves (11 éléments) en tant qu'aptitude à s'approprier les outils et opportunités de l'environnement scolaire.

4. L'émancipation / l'aliénation des parents et des élèves (9 éléments à évaluer) en tant que dynamique de déplacement d'un statut auxquels ils sont assignés vers un statut désirable ou au contraire vers une nouvelle forme d'assignation.

5) L'équilibre social des collèges (1 élément).

Enfin un certain nombre d'éléments à évaluer relevait de l'action des personnels de l'Éducation nationale mais à ce stade de la démarche nous ignorions si la collaboration serait possible aussi nous les avons consignés en vue d'enquêter ultérieurement.

A l'issue des 2 premières réunions, les grilles d'évaluation produites et les moyens instrumentaux du recueil déterminés, le recueil sur le terrain (transports, collèges, quartier du Mirail, questionnaires en ligne), le traitement, l'analyse du matériel empirique ont été réalisés par l'équipe de recherche (étudiante en master et doctorante supervisées par les directeurs de recherche). La restitution et la co-interprétation des résultats de ces travaux au sein d'ateliers transversaux (annexe 20) ont constitué le dernier temps de travail ayant permis la co-production d'un premier rapport d'évaluation et d'un référentiel d'évaluation partagé.

2. La co-interprétation du matériel analysé et l'ordonnancement des dimensions émergentes

A cette étape de l'enquête évaluative, le référentiel initial, pensé dans la phase de problématisation va être remis « en jeu » au cours d'une troisième phase, celle de la co-interprétation dans des ateliers transversaux de clôture, où il sera confronté aux résultats de l'enquête. Sa pertinence pourra alors être interrogée au point même d'inverser la perspective et de définir de nouveaux référents à partir d'éléments initialement mobilisés comme référés. Cette approche, nous a amené à envisager que l'enquête évaluative menée jusqu'à ce terme pouvait permettre l'émergence d'un apprentissage de niveau II, tel que défini par Argyris et Schön (2002) dans la théorie de l'apprentissage organisationnel.

2.1. L'animation des ateliers de clôture

Les 3 ateliers transversaux de clôture se sont tenus en visioconférence après l'envoi de notre présentation, en amont, à l'ensemble des participants. Le format

en visio-conférence s'est imposé à nous alors que les restrictions sur l'organisation de réunions en présentiel restaient importantes. Cette présentation reprenait l'ensemble des résultats des analyses ainsi qu'une première mouture du projet de référentiel partagé. L'objet de la réunion consistait tout à la fois à prendre connaissance des résultats, en débattre et ordonner voire rectifier les éléments pour la constitution d'un référentiel d'évaluation partagé. Ce temps de restitution devait favoriser au maximum la prise de parole par les participants quand bien même le format en visioconférence ne facilite pas toujours la fluidité des débats.

Nous décrivons cette phase comme un moment de restitution et de co-interprétation. Les transactions à l'œuvre durant ces échanges relèvent d'une « co-élaboration de sens » (Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012) qui a des effets à la fois sur les dimensions heuristiques et praxiques de la R-I E. La méta-analyse effectuée par la suite (chapitre 9) vise à décrire cette co-élaboration et à saisir la façon dont ces transactions agissent sur l'objet investigué, le dispositif de mixité, et la démarche du chercheur-intervenant.

L'animation de ces 3 ateliers a évolué au fur et à mesure de la tenue des réunions. Nous avons dans un premier temps présenté l'intégralité des résultats en ménageant des pauses entre chaque partie pour solliciter le point de vue des personnes présentes. Dans les réunions suivantes, nous avons proposé en introduction aux participants de choisir les résultats sur lesquels ils souhaitaient débattre car la présentation de l'ensemble des résultats occupait un temps de parole trop important du chercheur-intervenant. Par la suite, nous avons intégré durant chaque réunion la présentation orale des résultats des réunions précédentes. Notre posture à cette occasion était une posture d'accompagnement et d'écoute active.

2.2. La fonction de la chercheure-intervenante

La démarche de recherche spécifique dans laquelle nous nous inscrivons engage une réflexion approfondie sur la posture du chercheur non pas sa posture dans l'absolu mais sa posture en tant qu'objet situé. Cette dernière ne relève pas seulement de l'application de grands principes (objectivité et/ou neutralité et/ou réflexivité …) réputés comme nécessaires à la construction de la pensée scientifique, mais elle exige également de considérer les relations d'interdépendance qui lient le chercheur à un environnement et à un contexte. L'action du chercheur-intervenant se déploie toujours dans une dimension politique à l'intérieur de laquelle il contribue à la transformation des conditions initiales de l'enquête (phase de problématisation) et à la transformation de l'objet

enquêté (visées critique et transformative). Marcel (2016) parle de « (…) tension entre une « proximité », pour comprendre les préoccupations et pour les accompagner dans l'élaboration d'une solution, et une « distance » que nécessite et que permet le procès de recherche (en particulier sa méthodologie) » (p. 32).

Les conditions d'exercice de l'enquête se négocient au croisement d'une commande institutionnelle ou d'une demande sociale et d'un savoir-faire en propre : celui du chercheur. Ce savoir-faire spécifique permet de distinguer ce qui va relever d'une démarche d'expertise de ce qui relève d'une démarche de recherche. Aussel (2014) se référant à Persche écrit que :

> *(…) l'expertise doit permettre « de fournir rapidement une ou des réponses sur le stock de connaissances disponibles » (2012, p. 9). Nous retrouvons ici l'idée de se servir de l'existant pour résoudre une situation-problème, ce qui selon nous s'éloigne de la mission des chercheurs en général et des chercheurs-intervenants en particulier. (Aussel, 2014, p. 161)*

En répondant à une demande sociale ou un appel d'offre, il a pour mission de créer de nouvelles connaissances à partir des spécificités de la démarche de recherche. Même s'il peut mobiliser des savoirs experts en réunissant, au sein des groupes de travail, des professionnels engagés dans les changements étudiés, il reste le détenteur d'une pratique spécifique. Par exemple, la phase de problématisation qui engage un long travail préparatoire préalable à l'enquête évaluative se distingue de la résolution d'une situation-problème à partir d'un questionnement professionnel et de savoirs immédiatement mobilisables. Du point de vue de Callon (1986) et concernant cette phase du travail, le chercheur se place sur un point de passage obligé. De fait, il va se détourner de la question telle que posée par le professionnel et du point de vue de la perception immédiate que ce dernier a d'un problème. En lieu et place, il va considérer un nombre de paramètres bien plus importants qui débordent largement le cadre strict de la commande institutionnelle. En refusant la possibilité d'une résolution immédiate, le chercheur ouvre la voie à l'enquête et d'un même mouvement prend place dans l'acteur-réseau par l'énonciation d'une problématique nouant démarche scientifique et enjeux sociaux.

A cet égard, notre réflexion s'éloigne de la définition de l'enquête au sens de Dewey pour s'approcher de celle de Bachelard ou, plus précisément, notre réflexion chemine sur une ligne de crête étroite qui exige de considérer les deux versants. Fabre (2005) développe cette idée dans un article consacré à « l'épistémologie du problème » dans la perspective du pragmatisme de Dewey et du rationalisme de Bachelard.

> *La connaissance doit-elle s'enraciner dans la vie comme une fonction supérieure d'adaptation ou doit-elle résolument lui tourner le dos pour se développer selon son ordre propre ? Ensuite, comment concevoir les rapports du générique et du spécifique ? Faut-il miser sur une logique conçue comme une théorie générale de l'enquête et s'appliquant quel que soit le domaine ? Doit-on au contraire mettre l'accent sur le travail de conceptualisation chaque fois spécifique aux diverses régions du savoir dégageant patiemment des réseaux de correspondances structurales ? (Fabre, 2005, p. 65)*

Cette série d'interrogations nous paraît essentielle car elle questionne également la fonction du chercheur dans son rapport à la société et nous la compléterons donc par nos propres interrogations. Le chercheur s'inscrit-il dans une *praxis* échappant aux contingences habituelles à toute *praxis* ? Ou au contraire son action s'inscrit-elle sur un continuum qui relie toute l'espèce quel que soit nos fonctions individuelles depuis la première question d'un enfant « pourquoi le ciel est bleu ? » jusqu'à celle du chercheur confirmé ? Pour notre part, il est un point essentiel où les approches de Dewey et de Bachelard se rejoignent c'est autour de la question de la temporalité. Quelles que soient nos perspectives, la temporalité de l'enquête ne peut pas être celle du cours habituel d'une action qui engage des savoirs maîtrisés en vue d'atteindre un objectif connu. A cet égard, le temps de l'enquête suspend pour tout ou partie le cours des actions habituelles et par conséquent le temps du jugement. Dès lors le chercheur peut mettre en œuvre le savoir-faire qui est le sien pour contribuer à l'énonciation de nouveaux faits non immédiatement perceptibles.

CHAPITRE 9 - LES METHODES DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DU MATERIEL EMPIRIQUE

Les spécificités de notre démarche d'enquête nous ont amené à recueillir trois types de matériaux, à savoir :

1. Le matériel recueilli à des fins de méta-analyse.
2. Le matériel recueilli dans les groupes de travail.
3. Le matériel recueilli auprès des publics.

Nous détaillons dans les sections suivantes la nature de ces matériaux (quantitative ou qualitative) et les motifs et modalités de leur recueil.

Tableau 3 - Recensement des différents matériaux recueillis

<table>
<tr><th>Le matériel recueilli à des fins de méta-analyse</th><th>Le matériel recueilli dans les groupes de travail</th><th>Le matériel recueilli auprès des publics</th></tr>
<tr><td>Tenue d'un journal de bord et analyse du contenu</td><td>Renseignement par le groupe de travail 3 des grilles préconstruites afin de recenser les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles
Recensement des changements et des obstacles rencontrés</td><td>Analyse statistique des stratégies éducatives familiales à partir de la base élève transmise par la D2P en collaboration avec le service sectorisation et prospective du CD31</td></tr>
<tr><td>Transcriptions des réunions (n=3) du comité de pilotage réalisées par nos soins et analyse</td><td rowspan="3">Transcription par nos soins des réunions du groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale et analyse IPA des verbatim</td><td>Observations dans 3 collèges
Tenue de focus group (n=6) et entretiens individuels avec les élèves (n=39), transcription par nos soins et mobilisation d'une matrice d'analyse construite à partir des travaux de Becker (1983)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Recension des textes juridiques nationaux et locaux et analyse documentaire</td><td>Questionnaires diffusés via l'ENT aux élèves et aux parents d'élèves et analyse statistique en collaboration avec le service sectorisation et prospective du CD31</td></tr>
<tr><td>Entretiens semi-directifs (n=43) avec des familles résidant sur le quartier politique de la ville du Mirail</td></tr>
</table>

1. Le matériel empirique recueilli à des fins d'analyse-diagnostique et de méta-analyse

Comme indiqué au chapitre 3, la visée critique au sein de la recherche-intervention évaluative subsume les visées heuristiques et praxéologiques, aussi cette méta-analyse a pour objet d'éclairer précisément cette visée et ses effets à la fois sur le cours de l'enquête et sur l'objet investigué. Saisir ses effets permet de comprendre comment l'objet investigué a été transformé par la démarche d'enquête et comment la méthodologie a été affinée chemin faisant. Rendre visible ce processus de transformation permet également de comprendre les résultats consacrés à la question de la définition de la mixité sociale à l'école

La méthodologie mobilisée à des fins de méta-analyse s'appuie sur 3 types de recueil : l'observation participante, la documentation rassemblée ou produite durant l'enquête et les *verbatim* de différentes réunions.

Nous présentons dans un premier temps la démarche d'observation participante (1.1) qui a permis de cartographier le terrain en traduisant nos observations en schéma représentant les dynamiques d'agrégation de l'acteur-réseau. La reconnaissance des points de passage obligés (dorénavant PPO) permet également le repérage des interactions qui vont favoriser ou à rebours distendre ce réseau. Dans un second temps, nous analysons les *verbatim* recueillis à l'occasion de différentes réunions (1.2). La mise en discussion, la validation de la méthode d'enquête et les conditions de co-production des conclusions de l'évaluation lors de ces réunions en font un moment privilégié de transactions. Enfin la dernière sous-section (1.3) s'intéresse à l'analyse documentaire autrement dit aux artefacts qui ont servis de référence dans l'action et qui ont été produits à l'occasion de l'enquête évaluative. Cette documentation est le socle (référentiels préexistants) et le produit (référentiels émergeants) de ces travaux, en conséquence l'analyse documentaire a débuté avec la mise en lumière du contexte et s'est clôturée une fois achevée l'enquête.

1.1. La présentation de la démarche d'observation

Arrêter le périmètre du cas étudié est une décision scientifique clé (Beaud et Weber, 2010) déterminée entre autres par les caractéristiques du terrain. Notre objet étant l'exercice d'une évaluation interinstitutionnelle autour d'un dispositif innovant dans le cadre d'une CIFRE et les effets d'une enquête évaluative sur l'objet investigué, le périmètre du cas étudié a été déterminé par la durée de la convention.

La période totale de recueil s'étend de juin 2019 à août 2022. L'autre caractéristique étant la visée transformative de notre intervention, éclairer ce processus nécessite d'en renseigner les différentes phases par la tenue d'un journal de bord.



Figure 12 - Journal de bord

Par ailleurs, il s'agissait d'une enquête par dépaysement (Beaud et Weber, 2010), autrement dit n'ayant jamais travaillé au sein de l'éducation nationale ou d'une collectivité territoriale, nous découvrions ces différents milieux à l'occasion de la R-I E. Aussi il était important tout à la fois de reconnaître le terrain et de prendre place dans cet acteur-réseau qui a la spécificité d'être complexe et compliqué.

Le journal de bord a été tenu selon les modalités préconisées par Beaud et Weber (2010) à savoir la partition en deux sections du recueil :

- Page de gauche, détail des ressentis et des questionnements.
- Page de droite, présentation factuelle des situations.

L'écriture s'est généralement déroulée durant les situations d'observation et a parfois fait l'objet d'un travail de réécriture après coup durant des temps de remémoration des évènements observés. Notre statut de chercheure étant dès le départ clairement identifiée ainsi que l'objet de notre activité, la tenue du journal de bord pendant les temps d'interaction constituait une opportunité

supplémentaire de présenter notre démarche lorsque les personnes présentes posaient des questions sur ce que nous notions. Cette situation permettait également une forme de distance à l'égard du terrain ; pendant que nous prenions des notes nous n'étions pas tout à fait incluse dans le cours de la situation et la spécificité de notre statut était visible.

Durant l'observation flottante, qui a duré 6 mois, nous avons recueilli les informations au fil de l'eau sans aucune forme de discrimination. Au moment d'analyser ce premier recueil en vue de construire la problématisation, nous avons croisé des éléments de la théorie de l'acteur-réseau avec la méthode préconisée par Peneff (2021) alors qu'il se demande « que mesurer parmi l'avalanche d'événements observés ou dans le chaos des faits qui se déroulent sous nos yeux ? » (p. 384). Il propose deux types de mesures :

1. Celles qui spécifient l'action (qui, quand, …) et caractérisent les acteurs (sexe, âge …) « ou bien inventorient les structures matérielles de l'action » (*ibid*).
2. Celles qui inventorient « les propriétés liées à l'action », par exemple « les tâches acceptées, refusées, détournées, déléguées » (*ibid*).

L'ampleur du dispositif de mixité sociale et le nombre de partenaires qu'il associe, ont fait émerger au sortir de cette période une première phase de problématisation, dont les conclusions ont été partagées durant le premier comité de pilotage. A partir de ce moment s'est déployée l'observation focalisée avec pour centre le processus de mise en place et de fonctionnement du TESS.

1.1.1. La modélisation de l'acteur-réseau à partir de l'observation participante

Durant la période exploratoire par laquelle a débuté la CIFRE, les matériaux empiriques recueillis ont été mobilisés pour servir différentes visées.

Tableau 4 - Détail du matériel empirique recueilli durant la phase exploratoire

Matériel empirique recueilli De juin à décembre 2019	**Visées**
1) Entretiens exploratoires (30) 2) Recueil de documents institutionnels 3) Observation participante flottante : 28 réunions multilatérales / 10 séances de concertation publique / 5 réunions d'associations / 38 réunions internes CD31	• Analyse du mandat • Problématisation • Analyse-diagnostique du dispositif haut-garonnais

Ces matériaux ont fait l'objet d'un premier travail d'analyse afin de cartographier l'acteur-réseau et comprendre la dynamique de fabrication des énoncés spécifiques au dispositif investigué. Reconnaître la dynamique de traduction et de diffusion des énoncés propres à l'acteur-réseau permet la reconnaissance des PPO existants qui, dans notre cas, se sont formalisés lors de la mise en œuvre du dispositif de mixité.

1.1.2. L'analyse des observations réalisées durant l'enquête

Dans un premier temps, nous avons identifié une série d'action ayant déterminé la mise en place du dispositif et les actants à l'origine de l'action. Pour rappel la notion d'actant permet au sein de l'acteur-réseau de traiter à un même niveau, les humains et les non-humains comme l'indique entre autres Callon (2006) : « Le modèle de la traduction élargie substitue à la notion d'acteur celle d'actant. La notion d'actant désigne toute entité dotée de la capacité d'agir, c'est-à-dire de produire des différences au sein d'une situation donnée, et qui exerce cette capacité » (p. 242).

Dans un second temps nous avons essayé de reconnaître les phénomènes « d'alignement » et « de diffusion » qui spécifient la dynamique du réseau et la façon dont les énoncés en circulation favorisent l'émergence ou la dissolution des PPO.

> *Un réseau de traduction constitue le résultat provisoire et souvent instable d'une série d'opérations de traduction qui ont abouti simultanément à l'élaboration d'énoncés et à leur mise en circulation. Ils associent des éléments hétérogènes qui ont été liés les uns aux autres pour former un tissu d'équivalences et dans lesquels on trouve des inscriptions (et en particulier des énoncés), des dispositifs techniques, des acteurs humains (chercheurs, techniciens, industriels, politiciens) et des organisations (entreprises, associations caritatives, agences publiques) en interaction les uns avec les autres. (Callon, 2006, p. 239)*

Les résultats que nous présentons dans la quatrième partie sont issues de ce travail de reconnaissance et montrent comment à différents moments de l'enquête des phases de reproblématisation adviennent qui associent des participants distincts de façon bilatérale ou multilatérale. A la question comment est-il « possible de capitaliser quoi que ce soit », Latour (2006) répond « il faut faire venir le monde en certains points qui deviennent alors des centres ou des points de passage obligé » (p. 63). Ces « centres de calcul capables de dominer à grande échelle » (*ibid*) peuvent prendre diverses formes (énoncés, outils, organisations, individus). Leur identification permet de repérer les moments clés de transformation des énoncés et de réorientation de la chaîne de traduction. Nous avons ensuite traduit sous forme

de carte la dynamique de l'acteur-réseau au croisement de l'émergence de PPO et de séquences d'action ayant favorisé son extension.

1.2. L'enregistrement des échanges durant les réunions du COPIL

Les éléments issus de l'observation participante nous ont permis ensuite de réaliser une analyse en deux temps : une phase d'échantillonnage et une phase de catégorisation. Dans un premier temps, nous avons extrait de notre journal de bord les séquences de traduction qui paraissent déterminantes dans l'avancement du processus d'enquête au regard de la théorie de l'acteur-réseau. En l'occurrence les résultats de cette première phase d'analyse ont pris une forme cartographique (voir *infra* chapitre 10).

Dans un second temps, nous avons distingué parmi ces séquences celles qui paraissent déterminantes dans l'avancement du processus d'apprentissage organisationnel. Suite à ce premier travail, nous avons étudié à partir de la transcription des trois réunions rassemblant les membres du comité de pilotage, la dynamique de co-constitution référentielle (annexes 48 à 56). Enfin, en termes d'analyse, nous nous appuyons sur la méthode des catégories conceptualisantes.

> *Dans le contexte de l'analyse qualitative de données empiriques, le terme « théorisation », tel que nous le mettons de l'avant (Paillé, 1994a, 2009c, 2017b, 2019b), désigne l'acte de théorisation émergente des données, à savoir leur articulation théorisante en cours d'analyse ou, autrement dit, leur montée en généralité au fur et à mesure de leur analyse. (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 360)*

Ce choix nous paraît le seul pertinent au regard d'une posture d'intervention et d'une visée transformative assumées tout au long du processus d'enquête décrit. Ici l'enjeu n'est pas de dénombrer des occurrences pour déterminer leur degré de signifiance au regard d'un ensemble d'hypothèses mais de donner forme à des phénomènes diffus difficiles à saisir et cependant agissants.

Cet apprentissage prenant appui sur l'abandon des « routines défensives » au profit de la co-construction de nouvelles « valeurs directrices » par la médiation de la démarche d'enquête. Nous considérons cette dynamique en tant que dynamique de transaction.

1.2.1. La reconnaissance des différents types d'interactions à l'œuvre

Nous distinguons deux types de séquences d'interactions :

1. D'une part, les séquences donnant lieu à dispersion de l'acteur-réseau.

2. D'autre part, celles donnant lieu à un alignement des actants favorisant l'émergence d'un énoncé commun.

Dans le premier cas, les interactions n'autorisent pas la transformation des énoncés sous une forme de traduction acceptable par les actants en présence. Le processus de transaction est bloqué. Dans le second cas, les différentes séquences de co-construction d'un énoncé commun au cours de l'enquête évaluative ont donné corps aux conclusions de l'évaluation.

C'est durant les temps de réunion du comité de pilotage puis durant la phase finale de restitution en COSUI qui rassemblait l'ensemble des acteurs, y compris ceux exclus des groupes de travail et du comité de pilotage (les élus et les syndicats enseignants), que se donne à voir une dynamique d'apprentissage organisationnel.

Nous avons choisi de concentrer l'analyse sur les transcriptions des 3 sessions du Comité de pilotage (annexes 48 à 57) qui supervisait les travaux des groupes de travail. Les motifs de ce choix sont multiples :

- C'est une instance de délibération formelle qui a des effets sur l'enquête.
- C'est le seul espace qui concentre l'ensemble des acteurs (les participants à l'enquête et les décisionnaires).
- Les transactions au sein de cette instance relèvent de plusieurs dimensions constitutives de la R-I E et de l'enquête évaluative menée (praxique, critique, participative, formative).
- Les transactions au sein de cette instance donnent à voir les changements de stratégies, de paradigmes, de valeur directrices et les routines défensives (Argyris et Schön, 2002).
- La dimension délibérative forte au sein du comité de pilotage permet de mettre en lumière les tensions et les enjeux de traduction qui sous-tendent l'enquête.
- Les phénomènes d'alignement et de dispersion de l'acteur-réseau ont été étudiés dans l'intervalle de chaque réunion du COPIL.

Nous avons complété ce corpus par l'adjonction de la transcription de la présentation des conclusions de l'évaluation au COSUI Mixité émanation du CDEN (annexe 57) qui rassemble entre autres les acteurs exclus de l'enquête (élus et syndicats), les responsables de la DSDEN et les principaux de tous les collèges inclus dans le dispositif mixité. Ce temps formel de restitution au commanditaire et à ses partenaires donne à voir la façon dont les acteurs présents s'approprient

les résultats de l'enquête (voir *infra* partie 6). Nous n'en réalisons pas une analyse détaillée mais nous relevons les éléments saillants qui font débat et ceux qui font consensus. Cette adjonction était par ailleurs nécessaire pour éclairer certains éléments de l'analyse *supra* consacrée à la dynamique de l'acteur-réseau.

Dans la section suivante nous présentons la façon dont a été constitué l'échantillon des séquences d'interaction qui éclairent de notre point de vue différents types de transactions.

1.2.2. Des séquences de traduction à l'étude des dynamiques de transaction

Les 3 réunions du comité de pilotage (dorénavant COPIL) se sont tenues dans des formats très distincts ce qui a eu une incidence directe sur la forme des débats que nous développons ici :

- COPIL 1 (décembre 2019) - Réunion en présentiel des 6 participants.
- COPIL 2 (janvier 2021) - Format hybride 3 participants en présentiel et 6 en distanciel.
- COPIL 3 (février 2022) - Visioconférence réunissant les 10 participants.

La grille exposée ci-dessous est un extrait de la première phase d'analyse exhaustive du contenu des transcriptions. La première colonne indique l'intervenant, la colonne suivante indique la page et le numéro de ligne du début de son intervention. Les colonnes 3 et 4 indiquent le numéro et le détail des séquences thématiques, autrement dit une suite d'énoncés relevant d'un même sujet, dans la colonne suivante la page et la ligne du début de la séquence sont indiqués et si rien n'est indiqué c'est que les indications sont les mêmes que celles qui donnent le début de la citation reportée dans la colonne « Extraits ».

Tableau 5 - Extrait de la grille d'analyse du COPIL2

Intervenants	P/L	N° séquence	Détail séquences	P/L	Extraits	P/L	Commentaires
Inter-vention IA-IPR	9-426	3	Retour sur l'engagement		Alors toujours je trouve très très intéressante et ambitieuse la question du temps que ça va demander à chacun des participants dans des calendriers qui sont des calendriers très très serrés	9-427	La participation Effet sur l'organisation
			Retour sur la méthode		le projet, nous convient tout à fait et souscrit un petit peu au souhait qu'on avait d'entrer dans une vraie démarche	10-430	Dimension participation

Intervenants	P/L	N° séquence	Détail séquences	P/L	Extraits	P/L	Commentaires
					collaborative ; où chacun est à la fois à sa place respective et puis à un moment donné faire converger... Alors tu l'as dit hein, de manière assez dialectique, des recueils différents		Effet sur les pratiques : la collaboration
					bravo pour cette présentation qui en tout cas m'a permis de bien clarifier nos rôles respectifs	10-434	Participation qui fait quoi
C-I	10-437	4	Projection		on va revenir dessus je pense dans un an, c'était la question ensuite de l'évaluation de l'évaluation. Ben en tout cas de penser à notre bilan global en sortie d'évaluation avec tous les partenaires	10-437	Dimension critique Effet sur les savoirs
Intervention IA-IPR	10-442		Projection sur la suite et retour sur la méthode		Oui. On évoquait aussi, pour ce qui était de l'Education nationale à travers cette proposition, hein, qui est très exigeante, qui est adossée à une rigueur scientifique. La possibilité pour les membres de l'Education nationale de rentrer dans une culture de l'évaluation collective, hein ? C'était ce domaine-là qui nous avait paru particulièrement intéressant, c'est pour ça que le groupe que tu nous as demandé de constituer est fait de différents acteurs de l'établissement et pour nous, c'est un plus que de rentrer dans cette démarche et d'être impliqué dans la construction même des outils	10-442	La participation et la dimension formative Effet sur la construction du groupe Approbation globale de la démarche Interaction positive nouveau paradigme

Nous nommons transaction un échange où se nouent et/ou se confrontent des intérêts distincts. Dans l'exemple présenté ci-dessous on note deux séquences :

1. Une séquence thématique rétrospective qui soulève la question de la participation et de la disponibilité des acteurs puis de leur participation et de la méthode de collaboration et qui se conclue sur une entente
2. Une séquence thématique prospective initiée par nous sur le bilan global de l'évaluation en sortie d'intervention (réalisée lors de la soumission des conclusions au COSUI Mixité émanation du CDEN, annexe 57) et suivie d'un questionnement par le premier intervenant sur la dimension formative de l'évaluation et la possibilité pour les acteurs de l'Éducation nationale d'entrer « dans une culture collective de l'évaluation » ce qui correspond à un changement de valeur directrice.

On a donc ici deux types d'interactions. Dans le premier cas, nous référant à l'acteur-réseau, nous pouvons considérer qu'il y a alignement des différentes parties en présence. Dans le second cas, le participant constate des changements des

pratiques évaluatives de l'institution partenaire. Comme nous l'indiquons dans la partie 2 (3.2) nous visons un apprentissage organisationnel s'appuyant sur une rationalité délibérative devant favoriser l'émergence de nouvelles valeurs directrices co-construites à partir de l'expérience effective du dispositif étudié et de l'enquête évaluative. Dans le second cas, la citation se réfère explicitement à la dimension formative de l'évaluation et à la dimension innovante de la pratique expérimentée.

Enfin la dernière colonne libellée « commentaire » contient les premiers éléments pour l'émergence d'une typologie des transactions à l'œuvre et la formation d'un échantillon les donnant à voir dans leur ensemble.

Les éléments relevés dans la grille d'analyse exhaustive ont ensuite fait l'objet d'un échantillonnage et d'une seconde phase d'analyse. Seules les interactions directes entre participants ont été retenues et classées afin de reconnaître ce qui fait dilemme et consensus et les changements réalisés ou attendus. L'exemple ci-dessous reprend la séquence d'interaction présentée supra.

Tableau 6 - Grille d'analyse des interactions au sein du COPIL

N° inter-action	Part.	Séquence d'interaction	N° ligne/ page	Enjeu	consensus	dilemme	Changement
1	C-I IA-IPR	Questions au COPIL	8-379 à 10-434	Poursuite de l'évaluation Temps requis / chacun sa place convergence	Projet convient		Stratégie d'organisation démarche collaborative
2	C-I IA-IPR	L'évaluation de l'évaluation	10-437 à 10-442	Rentrer dans une culture collective de l'évaluation	Projet convient		Valeur directrice formative

Après analyse de l'ensemble des trois corpus nous avons rassemblé et classifié l'ensemble des transactions en inférant de ces regroupement une typologie des différentes transactions à l'œuvre.

Dans le chapitre 10, nous présentons les éléments clés de cette typologie construite à partir du cadre théorique de l'apprentissage organisationnel. Nous nous attachons à identifier les changements de « valeurs directrices » et à travers eux les effets de la dimension formatrice de l'évaluation. La fréquence des séquences n'est pas un élément déterminant dans la logique sous-tendant cette analyse : ce que nous désirons qualifier ceux sont des dynamiques.

Enfin nous présentons 3 corpus recueillis entre Décembre 2019 et février 2022 et la dimension diachronique de l'analyse est également ce qui permet de mettre en lumière des changements potentiellement indicatifs d'un apprentissage organisationnel.

1.3. L'analyse documentaire

Cette dernière phase du travail d'enquête, qui est de type documentaire, nous permet de déployer une réflexion à deux niveaux répondant au double registre de problématisation développé supra (partie 3). Cette phase met en regard d'une part la production collective et participative d'un jugement situé et d'autre part les documents institutionnels préexistants auxquels nous pouvions nous référer ainsi que les participants. Sur un plan praxéologique, ce travail a contribué à l'écriture d'un référentiel d'évaluation prenant en compte les savoirs expérientiels des participants. Sur un plan heuristique, il permet de rendre visible un certain nombre de dimensions constitutives des politiques de mixité sociale.

1.3.1. Les types de matériaux rassemblés

Durant l'enquête, les documents institutionnels initialement mobilisés et qui se réfèrent à la mixité sociale se sont avérés insuffisants à couvrir l'ensemble des dimensions émergeant des témoignages et réflexions des participants. Nous avons donc adjoint de nouveaux documents institutionnels (par exemple sur l'école inclusive) auxquels nous référer afin d'accompagner la réflexion des groupes de travail et de compléter les analyses construites depuis un point de vue strictement scientifique.

Finalement les matériaux rassemblés appartiennent à 4 catégories de documents :

1. Les 6 principaux documents juridiques nationaux (loi, décret, …) ayant pour objet central la mixité sociale et des politiques associées en cours d'enquête évaluative.
2. Le référent national (*vademecum*, 2016) produit sous le ministère Vallaud-Belkacem ayant pour objet la mixité sociale et scolaire (annexe 29).
3. Les 8 documents juridiques produits par le CD31 (rapport, décision modificative, …) ayant pour objet la mixité sociale et les programmes et dispositifs associés en cours d'opérationnalisation (annexes 5 à 12).
4. Les conclusions de l'enquête évaluative.

Les conclusions de l'évaluation ont été élaborées à partir de la mobilisation constante de ces documents afin de comprendre comment les différentes dimensions émergeant de l'enquête s'articulent avec la mixité sociale et dans quel contexte réglementaire ces politiques s'inscrivent.

1.3.2. L'exploitation des matériaux par la construction d'un tableau comparatif dynamique

La méthode d'analyse mobilisée pour exploiter l'ensemble de ces documents, y compris ceux produits avec les groupes de travail, a consisté à les organiser au sein d'un tableau (annexe 57 tableau analyse documentaire) pouvant donner lieu à deux types de lecture :

1. L'une relève d'un classement par grand thème et compare les documents institutionnels de référence au référé du dispositif local étudié et aux résultats de l'enquête évaluative en regard des différentes dimensions mobilisées (mixité sociale, école inclusive, …).
2. L'autre diachronique permet de rendre visible le lien entre l'avancée de l'enquête et l'émergence de nouvelles dimensions sous-jacentes provoquant la mobilisation de documents institutionnels qui ne se réfèrent pas explicitement à la mixité sociale.

Tableau 7 - Tableau comparatif des différents référentiels recensés et co-construits

Référentiel national : cadre juridique	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local	Référentiel issu de la R-I E

Ce tableau comparatif et dynamique construit dans la phase d'analyse recense dans une première colonne les lois et décrets nationaux encadrant la mixité sociale et d'autres textes législatifs concernant des dispositions (par exemple l'inclusion scolaire) qui se sont avérées connexes à la faveur de nos travaux. Dans une seconde colonne, sont reportés les principaux éléments du *vademecum* produit en 2016 (annexe 29) pour faciliter la mise en œuvre de dispositifs locaux de mixité sociale. Ce référentiel opérationnel est mis en perspective avec les choix opérationnels décidés au niveau local lors du vote, entre autres, à l'assemblée départementale de la délibération du 24 janvier 2017 (le référé local). Enfin dans une quatrième colonne, nous reportons les éléments issus de l'enquête évaluative et qui répondent aux informations reportées dans les trois premières colonnes du tableau. La mise en perspective de ces différents éléments permet de saisir de façon synoptique et longitudinale le processus par lequel l'enquête évaluative va générer des transformations dans le dispositif initial et va questionner le référentiel national ayant inspiré ce dispositif local. Par ailleurs, les colonnes peuvent être déplacées et passées de la quatrième à la première position quand la dynamique de co-constitution référentielle fait émerger par l'enquête évaluative des dimensions jusque-là ignorées par les documents de référence préexistants.

2. Le matériel empirique recueilli dans les groupes de travail

Nous distinguons deux types de matériaux :

1. Ceux issus des groupes de travail 1 et 2 visant à co-construire un référentiel opérationnel à partir duquel organiser l'enquête auprès des publics.
2. Ceux issus du groupe de travail 3 « effets sur les pratiques professionnelles » et du groupe de travail 4 « inter-catégoriel Éducation nationale » et visant à évaluer la dimension opérationnelle du dispositif local étudié.

Dans le premier cas, la méthode de référentialisation a pu être mise en œuvre dans son intégralité et la co-construction d'un référentiel opérationnel a permis à la fois de guider l'enquête auprès des publics et aussi de déterminer ce qu'il est important d'évaluer aux yeux des participants. Dans le second cas, les matériaux rassemblés ont permis l'analyse des moyens opérationnels mobilisés dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif de mixité sociale étudié. Suite au retard pris durant la pandémie et pour des motifs de faisabilité au regard du temps qui nous était imparti, la méthode de travail de ce groupe a été revue.

2.1. Les matériaux co-construits afin d'évaluer les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles

La méthode de référentialisation intéresse cette démarche d'enquête en cela qu'elle considère les moyens opérationnels engagés dans la mise en œuvre du dispositif et permet de ce point de vue de réaliser la visée transformative de la R-I E en incluant les acteurs de terrain. Au moment où a débuté le groupe de travail 3 dédié aux effets du dispositif sur les pratiques professionnelles l'ensemble de l'agenda a été décalé d'une année en raison de la pandémie. Ce problème s'est reproduit avec le groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale qui a également débuté tardivement après avoir nécessité une période de négociation avec la DSDEN pour sa mise en place. Dès lors il ne paraissait plus possible de mener à bien l'intégralité des étapes de la référentialisation et d'organiser un temps de recueil sur le terrain. Partant du principe que nous voulions éclairer les effets du dispositif sur leur pratique, nous avons concentré notre attention sur la question des changements intervenus à cette occasion.

2.1.1. Les matériaux recueillis dans le groupe de travail 3

A cette fin, nous avons proposé aux participants du groupe de travail 3, qui ne se réunissaient que deux fois à l'occasion de ce premier temps de travail puis des ateliers transversaux de clôture, de renseigner une grille préconstruite à partir d'une grille de lecture du changement (Marcel, 2014) qui permet de le décrire à travers ses caractéristiques principales puis sa nature formalisée en quatre axes et six plans.

Ces caractéristiques sont les temporalités, l'ampleur ainsi que les sources du changement. Selon que ce dernier est imposé ou planifié. Bedin (2013) précise que : « (…) le changement - quand il est souhaité et non subi – est un processus de développement, d'enrichissement et de culture. Il devient, à ce titre, intrinsèquement éducatif » (p. 18). Une fois le changement analysé sous l'angle de ces trois variables, nous pouvons repérer plus finement sur quels plans il intervient et avec quelles conséquences. Du point de vue de Marcel : « Le changement peut affecter (et donc être repéré) au niveau des sujets (les acteurs de l'organisation), des artefacts (les produits de l'organisation), des actions (déployées au sein de l'organisation) et des connaissances (circulant au sein de l'organisation. » (2014, p. 14). Ces quatre niveaux constituent quatre axes définis comme ontologique, artefactuel, praxique et épistémologique. Ils doivent être considérés en interrelation : les six plans du changement résultant à chaque fois de la conjonction de deux des axes. Par ailleurs, Marcel souligne que les entités affectées par ces changements peuvent être des sujets individuels ou collectifs, cette grille de lecture s'applique donc tout autant aux organisations, qu'aux dispositifs et aux acteurs.

Tableau 8 - Grille préconstruite mobilisée dans le GT3

Dimensions à étudier	Changements induits générés par le contexte et subis individuellement ou collectivement	Changements construits à l'initiative du collectif de travail, de l'association ou de l'institution, en vue de répondre à la situation
Les pratiques professionnelles (relation aux publics, nature des interventions, …)		
Les savoirs professionnels (référentiel, rapports, formations, …)		
L'organisation (création de postes, déménagement, partenariat, …)		
Les outils (vademecum, statistiques, répertoires, …)		

Sur le plan méthodologique, nous nous sommes appuyée sur cette grille pour effectuer un premier recueil de données en nous focalisant essentiellement sur les sources du changement. Ce choix était motivé à la fois pour éclairer la position des participants dans l'acteur-réseau, cette dernière étant déterminée par leur aptitude à se situer sur un point de passage obligé (PPO), et pour identifier les transactions qui ont prédisposées à la mise en œuvre du dispositif. Par ailleurs, le modèle ICP considère la dimension construite, en l'occurrence le dispositif, comme élément facteur de changement et dans cette situation les participants relevés d'un double statut : celui d'acteur et de public au sens où la nature parfois induite de cette situation pour un certain nombre d'entre eux compliquait leur mission. L'analyse de ce recueil par le classement, la catégorisation, et le dénombrement des changements a permis, dans un second temps, d'éclairer ce phénomène.

2.1.2. Les matériaux recueillis au sein du GTIEN

Concernant le groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale, bien que les participants aient eu la possibilité de se réunir à deux reprises, il est également apparu impossible de maintenir la méthode initialement mobilisée dans son intégralité. L'empêchement cette fois avait pour origine l'état d'esprit dans lequel se trouvait les participants qui étaient fortement impactés par le confinement et « la continuité pédagogique » décrétée au niveau ministériel. Après le premier temps de présentation de notre démarche, nous avons renoncé à leur imposer de réfléchir à partir de la grille préconstruite qui avait été mobilisée dans les groupes 1 et 2 (voir *infra*). La stratégie de dévolution de la parole au groupe à ce moment a eu pour effet de faire émerger les dilemmes et tensions intrinsèques à des changements d'ampleur pas toujours consentis. La difficulté par la suite a été de trouver la bonne méthode d'analyse de ce matériel dont le recueil n'avait pas été planifié sous cette forme. Nous avons finalement adopté la méthode IPA de Smith et *al.* (2009) qui s'est avéré la plus adaptée. Nous n'avons pas trouvé de littérature scientifique sur l'application de l'IPA à l'analyse de groupes de travail. Toutefois après avoir tenté d'appliquer différents cadres préconstruits au verbatim issu de ces réunions, comme la grille de lecture du changement de marcel (2014), la méthode IPA semble la seule à même de rendre compte des dilemmes organisationnels et des enjeux liés au changement en cours tels que les vivent les participants présents. Le fait d'être une méthode inductive favorise la valorisation de l'expérience des participants, y compris celle du chercheur-intervenant. Comme l'énonce Mialaret (2004, p. 20), se référant à Dilthey, il s'agit d'étudier « les phénomènes, les situations – de l'intérieur – ; ce sont les positions

bergsoniennes, phénoménologiques ; l'intuition joue un rôle essentiel dans la « compréhension » ainsi présentée, la subjectivité n'est pas écartée a priori ».

Durant un second temps de réunion nous avons présenté le résultat de ces analyses et nos conclusions ont été complétées par les participants.

2.2. Les matériaux recueillis mobilisés dans le rapport d'évaluation

Les matériaux recueillis lors de la tenue de ces 2 groupes de travail ont donné lieu à restitution dans un rapport d'évaluation détaillée (annexe 1) et dans la synthèse issue de ce rapport (annexe 2). Ils ont été mobilisées à la fois pour mettre en lumière les principes opératoires organisant le dispositif en complément des données construites à partir de l'analyse documentaire et des entretiens exploratoires consignés dans le journal de bord, et également pour donner à voir l'ensemble des moyens déployés et leurs effets sur les organisations et les acteurs.

Tableau 9 - Recensement des éléments ayant fait l'objet d'une restitution publique

Éléments évalués	Méthode de recueil	Méthode d'analyse
Les principes opératoires du dispositif de mixité sociale haut-garonnais	Analyse documentaire	Tableau comparatif et dynamique des référentiels préexistants et émergeants
	Animation d'un groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale	Méthode IPA
	Animation d'un groupe de travail « effets sur les pratiques professionnelles »	Grille d'analyse des changements préconstruite
Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des partenaires locaux	Animation d'un groupe de travail « effets sur les pratiques professionnelles »	Grille d'analyse des changements préconstruite
Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles de l'Éducation nationale	Animation d'un groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale	Méthode IPA

Préalablement à la présentation exhaustive de ces matériaux dans la partie dédiée aux analyses, nous les présentons ici sous l'angle de la participation des acteurs et du chercheur-intervenant dans leur co-élaboration.

2.2.1. Les principes opératoires du dispositif de mixité sociale haut-garonnais

Cette partie a été essentiellement travaillée à partir d'un point de vue scientifique ; elle donne à voir les éléments contextuels qu'il a été nécessaire de rassembler en vue de construire la problématisation. Co-construire la problématisation à l'occasion de la tenue des groupes de travail aurait supposé de bénéficier d'une plus grande disponibilité des participants et la tenue d'au moins une réunion supplémentaire en amont.

2.2.2. Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des partenaires locaux

Les différentes réunions des deux comités de suivi, auxquelles nous avons pu participer, nous avaient permis de constater que le principal point de vue qui s'y exposait était celui du commanditaire et de son partenaire principal, l'Éducation nationale. Il paraissait donc nécessaire d'aborder la question de l'opérationnalisation en ne réduisant pas le dispositif à un élément facteur de changement pour les publics mais aussi comme élément facteur de changement pour les acteurs contribuant à sa mise en œuvre. A cet égard les participants ont contribué à l'enquête à la fois sur un plan méthodologique, en co-interprétant les résultats de l'analyse, et en tant que publics, en livrant leur témoignage.

2.2.3. Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles de l'Éducation nationale

Lors de la tenue du premier comité de pilotage, la constitution des groupes de travail proposée intégrait un grand nombre de professionnels de l'éducation. Or il est apparu qu'associer aussi étroitement ces personnels à l'enquête requérait une phase de négociation plus poussée avec la DSDEN et de répondre à un certain nombre de questions sur les conséquences de l'implication de l'Éducation nationale dans une évaluation dont elle n'était pas commanditaire. Au sortir de cette longue période de discussions bilatérales et multilatérales, il a été décidé de constituer un groupe de travail spécifique et de permettre également aux personnels de s'associer au groupe de travail 3 et aux ateliers transversaux de

clôture. Cependant, afin de garantir l'hétérogénéité des participants, nous avons spécifié que ce groupe de travail devait être inter-catégoriel autorisant ainsi le croisement de points de vue distincts. Le matériel empirique recueilli dans ce cadre a permis d'associer les participants à la phase de co-interprétation.

3. Le matériel empirique recueilli auprès des publics (élèves et familles)

Suite à la production d'un premier référentiel opérationnel, les groupes de travail 1 et 2 se sont réunis afin de co-construire l'instrumentation la plus adéquate pour recueillir les premiers éléments. Les sous-sections suivantes présentent le matériel recueilli finalement présenté dans le cadre de la restitution des conclusions et la façon dont les participants ont contribué à ces travaux. Dans un second temps, nous exposons les limites rencontrées sur le terrain et en quoi certains de ces obstacles éclairent significativement la difficulté d'associer les publics à la méthode de référentialisation dans une perspective démocratique.

3.1. Les matériaux recueillis auprès des publics présentés dans les conclusions de l'évaluation

La seconde réunion des groupes de travail 1 et 2 a donc donné lieu à une séance autour de la question de l'instrumentation qui apparaît dans la dernière colonne du référentiel opérationnel (annexes 14 et 15). Ces temps de discussions ont été utiles non seulement pour arrêter les instruments de l'enquête mais aussi pour faciliter notre accès aux publics par l'entremise des partenaires associatifs et du centre social CAF du quartier du Mirail. Le tableau ci-dessous synthétise les éléments que nous avons pu recueillir, analyser et co-interpréter au côté des participants. Les enquêtes qui ont été par ailleurs réalisées mais qui n'ont pas été exploitées dans ce moment de restitution sont présentées dans la sous-section suivante.

Tableau 10 - Recensement des matériaux recueillis auprès des publics

Éléments évalués	Méthode de recueil	Méthode d'analyse
L'évolution de la mixité sociale au sein des collèges de la métropole toulousaine	Mobilisation de la base élève transmise annuellement par l'IA	Traitement statistique sous Excel avec les services d'ingénierie du service sectorisation et prospective CD31

Éléments évalués	Méthode de recueil	Méthode d'analyse
Stratégie éducative familiale, respect de la sectorisation et évitement des collèges (Annexes 1 et 2)	Mobilisation de la base élève transmise annuellement par l'IA	Traitement statistique sous Excel avec les services d'ingénierie du service sectorisation et prospective CD31
« Entraide et relations amicales au collège » la dynamique de socialisation des élèves, le rapport aux règles et usages, les catégories mobilisées par eux pour se définir	Observation participante Entretiens individuels Focus group (détail tableau *infra)*	Mobilisation des théories de Becker (1989)

3.1.1. L'évolution de la mixité sociale au sein des collèges de la métropole toulousaine et le respect de la sectorisation et l'évitement des collèges

Le référentiel opérationnel issu des groupes contenait un grand nombre d'éléments se référant à la posture des familles vis-à-vis du dispositif. Au moment de clôturer l'enquête, les questionnaires adressés aux élèves et aux familles via l'environnement numérique de travail (ENT) et qui avaient été bâtis pour répondre entre autres à ces questions, n'ont pas été exploitables sur un plan scientifique en raison de la mauvaise représentativité de l'échantillon des répondants. Les membres du groupe de travail qui étaient associés à son écriture s'étaient alarmés de l'éventualité que de nombreuses familles du Mirail en difficulté avec les outils numériques ne répondent pas. Toutefois le groupe de travail familles partenaires, mis en place la deuxième année, devait permettre de remédier à cette éventuelle difficulté grâce au déploiement d'une enquête qualitative par entretiens et focus group. L'installation de ce groupe dans les délais arrêtés pour la publication du rapport ayant échoué à son tour, nous avons cependant pu réaliser une enquête quantitative construite à partir de la base élève anonymisée exploitée par le service sectorisation et prospective du CD31 afin de déterminer les secteurs des collèges. Ce travail d'analyse statistique, réalisé avec les agents par ailleurs mobilisés sur les groupes de travail 1 et 2, a permis de présenter des résultats en matière de respect et d'évitement de la sectorisation avant et après la mise en place du dispositif pour l'ensemble des familles concernées toutes classes sociales confondues. Les conclusions de ces analyses ont également pu être soumises à la co-interprétation des groupes durant les ateliers transversaux de clôture.

3.1.2. L'observation dans les établissements : « Entraide et relations amicales au collège »

La mise en place d'observations des élèves, de focus group et d'entretiens individuels dans les collèges a permis de renseigner pour partie les éléments à

évaluer que les participants aux groupes de travail 1 et 2 avaient relevé dans la grille du référentiel opérationnel à savoir :

- « Accueillants, accueillis » la dynamique intergroupes enfants et parents (annexe 14, GT1, ligne12).
- Liens à l'identité (annexe 14, GT1, ligne 14).
- Effets de pair corrélés au PCS (annexe 14, GT1, ligne 14).
- Effets de pair corrélés au PCS selon niveau scolaire (annexe 14, GT1, ligne 16).
- Perception de leurs établissements (annexe 14, GT1, ligne 17).
- Acculturation aux normes scolaires (annexe 14, GT1, ligne 18).
- Postures des élèves (annexe 15, GT2, ligne 31).
- La socialisation des élèves et les différences culturelles (annexe 15, GT2, ligne 34).

Tableau 11 - Présentation synthétique du matériel recueilli dans le cadre de l'observation des collèges

Etablissements partenaires	Collège 1 groupe de contrôle mixte plutôt défavorisé (44% PCS défavorisées) Situation : Centre ville	Collège 2 Plan mixité phase 1 Collège mixte plutôt favorisé (20% PCS défavorisées) Situation : Périphérie de Toulouse	Collège 3 Plan mixité phase 2 Collège faiblement mixte plutôt favorisé (17% PCS défavorisées) Situation : Centre ville
Période d'observation	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021	Fin janvier 2021 / Fin mai 2021
Nombre d'observations	12	14	13
Saturation des données	atteinte	atteinte	atteinte
Entretiens individuels	11	13	15
Focus groups	2 groupes (réunissant au total 10 élèves de 6ème et 3ème)	1 groupe (7 élèves de 5ème) 1 groupe (9 élèves de 3ème)	1 groupe (7 élèves de 5ème/ 6ème) 1 groupe (9 élèves de 4ème/3ème)

Le recueil et l'analyse du matériel empirique recueilli à cette occasion s'est effectué d'un point de vue strictement scientifique. Ces conclusions ont été soumises à la discussion lors de leur présentation durant les ateliers transversaux de clôture. De fin janvier à fin mai 2021 nous avons effectué des observations dans trois collèges que nous dénommons :

- Collège mixité phase 1, qui est un collège de la métropole toulousaine qui 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. Le nombre d'élèves issu des PCS défavorisées est inférieur de 5 points à la norme basse de mixité qui se situerait entre 25 et 35%.

- Collège mixité phase 2, qui est un collège du centre-ville de Toulouse qui 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. Le nombre d'élèves issu des PCS défavorisées est inférieur de 6 points à la norme basse de mixité qui se situerait entre 25 et 35%.
- Collège mixte groupe de référence, qui est un collège situé à la jonction du centre-ville de Toulouse et d'un quartier populaire et qui accueille 542 élèves. En 2020 sa composition sociale regroupe environ 33% de PCS favorisées, 23% de PCS intermédiaires et 44% de PCS défavorisées. Entre 2016 et 2020 la proportion d'élèves défavorisés accueillis a augmenté de 13%. 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 éducatives en matière de vie scolaire.

3.2. Les limites imposées par le terrain et les matériaux exclus du rapport d'évaluation

Le tableau ci-dessous recense les corpus de données exclus des conclusions de l'évaluation pour des motifs méthodologiques. Toutefois nous les présentons en cela qu'ils ont contribué, après analyse et sur un plan strictement scientifique, à une meilleure compréhension des publics. Ils ont, de ce point de vue, eu une influence sur notre perception du terrain, la rédaction du rapport d'évaluation et notre posture durant les temps de restitution. Aussi nous mobiliserons à nouveau ces conclusions à différents moments de la partie analyse et de la partie conclusive dédiée à la discussion et pour ce motif il parait utile d'en faire une présentation même succincte dans la méthodologie et d'adjoindre aux annexes les documents de travail.

Tableau 12 - Les matériaux exclus de la restitution

Éléments évalués	Méthode de recueil et d'analyse	Obstacles
Questionnaire Parents construit à partir du référentiel opérationnel des groupes de travail 1 et 2 (voir annexes 14 et 15)	Questionnaire diffusé via l'ENT et analysé sous Iramuteq par les services de l'université puis sous Excel par les services du CD31	Echantillon des répondants (N=153) non représentatifs (la diffusion via l'ENT a limité les réponses des familles résidant au Mirail)
Questionnaire Élèves construit à partir du référentiel opérationnel des groupes de travail 1 et 2 (voir annexes 14 et 15)	Questionnaire diffusé via l'ENT et analysé sous Iramuteq par les services de l'université puis sous Excel par les services du CD31	Echantillon des répondants (N=75) non représentatifs (la diffusion via l'ENT a limité les réponses des familles résidant au Mirail)
La coéducation et les stratégies éducatives parentales des familles résidant au Mirail durant le premier confinement	43 entretiens semi-directifs en face à face à partir d'une grille d'entretien co-construite dans un groupe de travail mobilisé à l'occasion de la pandémie	La faiblesse de la participation des familles durant les temps de restitution n'a pas permis la mise en débat efficace des conclusions

3.2.1. Les questionnaires en ligne adressés aux parents et aux élèves

Dans le cadre de la stratégie d'enquête développée aux côtés des groupes de travail 1 et 2, le questionnaire était un instrument devant permettre d'évaluer un grand nombre d'éléments. La stratégie d'administration a fait l'objet de beaucoup de débats dans la réunion ayant rassemblé les participants au sortir du confinement. Une administration en face à face par la mobilisation des acteurs associatifs sur le quartier du Mirail a été mise en œuvre durant quelques semaines mais s'est avérée peu efficiente. L'administration via l'ENT permettait à la fois de toucher l'ensemble des familles mais aussi de réaliser un adressage ciblé collège par collège. L'ensemble des 11 collèges concernés par le dispositif mixité ont donc été ciblés ainsi que 4 établissements supplémentaires constituant deux groupes de contrôles visant à éclairer un effet mixité et un effet transport scolaire dans la variation éventuelle des réponses. Un premier traitement statistique des réponses sous Iramuteq dans le cadre universitaire a montré que le seuil de signification de 0.05% du test Khi deux ne pouvait être atteint. Par ailleurs le taux de réponse pour le questionnaire élèves était de 0.69%. Nous avons cependant, dans un second temps, effectué un traitement statistique sous Excel afin d'explorer les réponses du point

de vue des qualités indicatives de notre échantillon à savoir d'être l'expression des familles plutôt favorisées.

Le diagramme ci-dessous donne à voir les catégories (PCS) auxquelles appartiennent les 153 répondants et leur conjoint, quand la réponse a été donnée. Le cercle le plus central correspond au profil des répondants et le second, le plus périphérique, au profil du conjoint. On note qu'une majorité d'entre eux relève de la catégorie A (cadres supérieurs, ingénieurs, enseignants, professions libérales) ainsi que leur conjoint (N=61) et que les catégories C et D sont clairement sous-représentées.

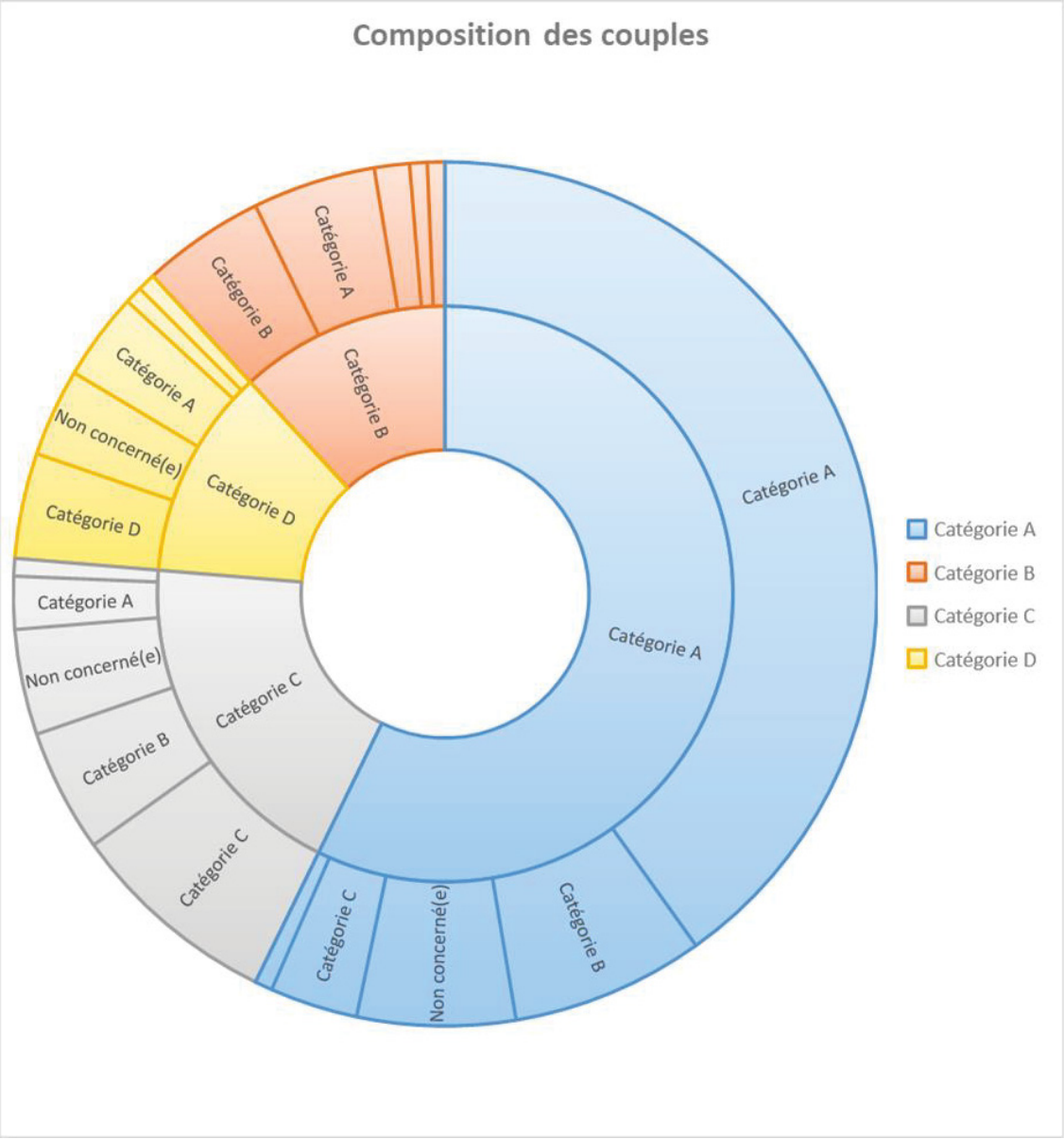


Figure 13 - Profil des couples et familles monoparentales répondantes

Concernant les élèves répondants, 69 sur 75 d'entre eux étant scolarisés en dehors de l'éducation prioritaire.

Les résultats de cette enquête, quand bien même ils n'étaient pas probants du point de vue des variables que nous voulions initialement vérifier, ont quand même conforté ultérieurement les résultats issus de l'observation dans les collèges.

3.2.2. Les entretiens menés auprès des familles résidant au Mirail

La passation d'entretien semi-directifs en face à face sur le quartier du Mirail s'est organisée en partenariat avec les associations du quartier et des parents de la FCPE durant le premier confinement. La problématisation, le recrutement des familles et la grille d'entretien ont été co-construits en vue d'éclairer les effets sur les familles de la politique de « continuité pédagogique »[36], décrétée au moment de la pandémie. Au-delà de cette question, ces entretiens permettaient également d'éclairer le rapport des familles à l'institution scolaire et les stratégies éducatives qu'elles ont pu ou pas développer durant cette période.

Les critères retenus pour déterminer quel échantillon de population questionner étaient de trois sortes :

1. Couvrir l'ensemble des différents quartiers qui constituent le grand Mirail et qui sont distincts (grands ensembles en cours de rénovation urbaine. zone pavillonnaire et cité accueillant un public en grande précarité)
2. Cibler prioritairement les familles dont les enfants sont scolarisés au collège.
3. Veiller à la diversité de l'échantillon en mobilisant les associations en relation avec les familles pour recruter des participants à l'enquête aux profils sociaux variés.

Le guide d'entretien était constitué de :

- 4 questions contextuelles (moral, environnement, situation économique).
- 7 questions sur la scolarité.
- 3 questions sur le comportement de l'enfant.
- 5 questions sur les relations d'aide extérieure.

[36] https://eduscol.education.fr/95/continuite-pedagogique

Les variables illustratives mobilisées étaient : le sexe, l'âge, la profession des parents, la situation familiale, le nombre d'enfants, l'âge des enfants, le lieu de scolarisation, le niveau scolaire, le nombre d'heures consacrées aux apprentissages durant le confinement, les équipements numériques disponibles, l'état de la connexion internet.

La passation de ces entretiens et l'analyse thématique de contenu (Bardin, 2001) ont été réalisées dans un cadre scientifique puis les résultats ont fait l'objet d'une restitution aux familles et aux associations afin de permettre un travail de co-interprétation. La faiblesse de la mobilisation des familles dans la phase de restitution nous a incité à ne pas reporter nos résultats dans le rapport d'évaluation, la mise en discussion des résultats étant un moment clé de la R-I E. Toutefois, nous avons mobilisé ces résultats dans le cadre de l'écriture d'un article scientifique (Bertolino et Tali, 2024), et nous les présentons dans la partie 4 dédiée aux résultats car ils permettent d'éclairer l'hétérogénéité des familles catégorisées comme défavorisées.

Synthèse de la partie 3

Afin de répondre au double registre de problématisation émergeant des deux premières parties de la thèse, nous mobilisons une méthodologie qui a la particularité de s'appuyer sur la participation des acteurs de terrain à la co-production des résultats de l'enquête évaluative. Cette participation spécifie notre démarche de recherche en reconnaissant le caractère probant des savoirs expérientiels.

Par ailleurs, l'originalité de la démarche de R-I E est de poursuivre des visées praxéologiques et heuristiques. La participation des acteurs de terrain est contributive de ces deux visées et permet de réaliser la visée critique intrinsèque à toute démarche évaluative. Sur le plan praxéologique les savoirs co-construits sont exposés dans le rapport détaillé d'évaluation et la synthèse produite à des fins de diffusion publique. Sur le plan heuristique, les éléments du référentiel émergeant contribuent à la définition de la mixité sociale dont nous avons montré (partie 1) qu'elle est un concept flou. Afin d'éclairer la visée critique de la R-I E nous procédons à une méta-analyse qui met en regard la dynamique de l'enquête évaluative et les résultats produits.

Afin d'exposer la globalité de notre démarche, la partie méthodologie est découpée en 5 chapitres qui rendent compte des différentes étapes de la R-I E. Les chapitres 5 et 6 exposent les négociations menées en préparation de la signature de la CIFRE et les travaux menés durant la phase exploratoire. Les chapitres 7 et 8 développent de façon détaillée la méthode d'accompagnement de l'enquête évaluative qui se déploie à l'intérieur d'un espace symbolique dénommé tiers espace socio-scientifique. Le chapitre 9 détaille les 3 types de matériaux empiriques recueillis, à savoir :

1) Le matériel recueilli à des fins de méta-analyse.
2) Le matériel recueilli dans les groupes de travail.
3) Le matériel recueilli auprès des publics.

L'essentiel des analyses produites en vue de l'évaluation sont présentées dans le rapport détaillé d'évaluation (annexe 1). En conséquence, dans la partie 4, dédiée aux résultats, nous limiterons les analyses présentées aux éléments produits dans une visée strictement heuristique et critique. Les résultats issus du rapport détaillé d'évaluation seront présentés de façon plus succincte.

Tableau 13 - Récapitulatif des éléments contributifs de cette thèse (méthodes de recueil et d'analyse mobilisées en regard des objectifs visés)

Objectifs	Instrument de collecte de données	Outils d'analyse
Éclairer les référentiels émergeant de l'enquête évaluative	Transcriptions par nos soins (3 *verbatim*) des échanges durant les réunions du COPIL	Échantillonnage et analyse par la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021)
	Recueil de 15 documents institutionnels et synthétisation des conclusions de l'enquête	Analyse documentaire Tableau comparatif dynamique
Éclairer la dynamique de validation sociale de la méthode d'enquête et des conclusions	Observation participante Tenue d'un journal de bord (24 carnets) de juin 2019 à février 2022	Cartographie de l'acteur-réseau Reconnaissance des PPO et des dynamiques de dispersion et d'alignement de l'acteur-réseau
Éclairer les effets de la mixité sociale sur la socialisation des élèves	Observation participante Tenue d'un journal de bord (6 carnets) de janvier à mai 2021 39 sessions d'observation sur 3 collèges	Grille d'analyse des interactions observées entre élèves et des formes de regroupement
	Transcription par nos soins de 39 entretiens individuels avec les élèves Grille d'entretien semi-directif	Tri à plat
	Transcription par nos soins de 6 Focus group ayant réuni 42 élèves Transcription des échanges	Construction d'une matrice d'analyse à partir des théories de Becker (1983)
Éclairer les effets du dispositif sur les parents d'élèves	Analyse statistique des pratiques de respect et d'évitement de la sectorisation à partir des données de la base élève	Analyse sous Excel
	Transcription par nos soins de 43 entretiens individuels (parents d'élèves du Mirail) à partir d'une grille d'entretien semi-directif	Analyse thématique de contenu (Bardin, 2001)
Éclairer les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des partenaires	Transcription par nos soins des échanges lors des deux réunions du GT3 et renseignement de la grille préconstruite autour de différentes catégories de changement	Analyse des grilles par la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021)
Éclairer les effets de la mixité sociale et scolaire sur les pratiques des professionnels de l'éducation	Transcriptions par nos soins des échanges des 3 réunions du groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale	Analyse des *verbatim* à partir de la méthode IPA (Smith et *al.*, 2009)

PARTIE 4 -
L'INSCRIPTION DE LA MIXITE SOCIALE A L'ECOLE DANS UN MODELE ECOSYSTEMIQUE EN 5 DIMENSIONS

La connaissance des parties ne suffit pas, la connaissance du tout en tant que tout ne suffit pas, si on ignore celle des parties ; on est donc amené à faire un va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties.
Morin (2013, p. 33)

L'exposition des résultats de la R-IE est structurée en trois chapitres, chacun d'entre eux mobilisant les 3 visées qui spécifient cette démarche. Ces visées sont inter-reliées et trouvent une voie d'expression dans l'ensemble des résultats présentés. Aucun d'entre eux n'est le produit d'une seule visée ; ils sont le produit de la dynamique générée par leur interaction.

Aussi le chapitre 10 est consacré à cet aspect dynamique qui se traduit par la façon dont se nouent des savoirs scientifiques et expérientiels au sein du TESS. Son objet est d'éclairer en amont l'ensemble des résultats présentés dans les chapitres suivants. Il se décline en 4 sections qui abordent :

1. Le processus de reconfiguration de l'acteur-réseau au fil de l'enquête et ses effets sur elle et inversement.
2. Le détail des transactions à l'œuvre contributives de la circulation des énoncés.
3. L'émergence de savoirs croisés (Brun, 2002) formalisés dans l'analyse documentaire.
4. La modélisation sous forme écosystémique des résultats de l'enquête.

Cette modélisation fait apparaître des écarts avec les préconisations du *vademecum* produit par l'Éducation nationale (annexe 29) en vue d'accompagner l'expérimentation sur des territoires volontaires. Nous structurons les deux chapitres suivants en présentant nos résultats en fonction de ce constat.

Aussi le chapitre 11 restitue les conclusions de l'enquête évaluative mobilisant des dimensions s'inscrivant dans les préconisations du *vademecum* (2016) et éclairant les effets de ces préconisations. Ces dimensions concernent :

- La création de mixité sociale dans des collèges ségrégés et ses effets sur les élèves en termes de socialisation.

- La posture des familles concernées par le dispositif.
- Les effets de la mixité scolaire sur les pratiques des enseignants,

Le chapitre 12 se concentre sur 2 dimensions qui ne sont pas éclairées par le *vademecum* (*ibid*) et dont l'importance émerge à la faveur de l'évaluation.

- L'inscription du dispositif de mixité sociale dans un projet de territoire,
- La définition de fins-en-vue partagées légitimant le dispositif.

CHAPITRE 10 - LA DYNAMIQUE CRITIQUE DE L'ENQUETE EVALUATIVE

Nous développons la méta-analyse en trois temps qui s'appuient sur le cadre théorique développé dans la partie 2. Pour rappel, il s'agit de saisir les effets d'une enquête évaluative menée dans le cadre d'une R-I E et à travers ce procès d'éclairer les conditions de production d'une nouvelle compréhension de ce que recouvre la notion de mixité sociale à l'école sur un plan scientifique. Autrement dit, si le rapport détaillé d'évaluation (annexe 1) et la synthèse qui en a été extraite (annexe 2) avaient pour objet de tirer des enseignements de l'expérience du dispositif de mixité sociale à des fins praxiques et de diffusion des pratiques (voir *supra* Figure 6 - Schéma du TESS), la thèse a pour ambition de contribuer au questionnement de cette notion dans un cadre épistémologique associant des acteurs de la sphère sociale.

La méta-analyse en donnant à voir cette épistémologie spécifique autorise la mise en perspective des apports conceptuels que nous soumettons à la communauté scientifique. Elle se veut également contributive d'une réflexion plus large autour des conditions de production de savoirs associant des acteurs non scientifiques à une démarche de recherche.

Les trois sections suivantes proposent donc d'aborder la dynamique d'enquête à l'œuvre au travers trois focales et trois types de recueil distincts.

Dans la section 1, nous partons du point de vue le plus large celui de la dynamique de l'acteur-réseau qui s'est noué à partir de la création du TESS. Pour se faire nous étudions la phase préalable à sa création, son fonctionnement puis la sortie du cadre de la commande et les développements qui ont suivi la remise du rapport détaillé d'évaluation. Ce chapitre s'intéresse en conséquence aux effets de la démarche d'enquête et à la façon dont peuvent s'aligner des intérêts distincts.

Dans la section 2, nous affinons l'analyse en étudiant, à partir de la transcription des trois réunions du comité de pilotage, les transactions à l'œuvre dans la perspective de la théorie de l'apprentissage organisationnel. Il s'agit de saisir les dynamiques contributives d'un questionnement des « valeurs directrices » organisant l'action et par ce truchement la reconfiguration de l'acteur-réseau étudié préalablement.

Dans la section 3, nous focalisons la méta-analyse sur le principal support ayant guidé la démarche d'enquête et la synthétisation par nos soins de l'ensemble des informations rassemblées, à savoir : une grille d'analyse documentaire sous

forme de tableau dynamique. Ce tableau permet de saisir la dynamique de co-constitution référentielle ayant émergé des transactions identifiées.

Ces différentes approches permettent de saisir sur un axe temporel les changements à l'œuvre et, à travers eux, ultérieurement, les éléments qui constituent le cœur de la partie conclusive de ce chapitre : l'émergence d'un modèle écosystémique dans lequel s'inscrit la mixité sociale.

1. L'évolution du TESS au fil de l'enquête évaluative et les effets sur la production des énoncés

La sociologie de la traduction montre l'intime connexion entre la circulation des énoncés et leur formation. Cette partie de la thèse rend compte de cette circulation afin d'éclairer la forme finalement prise par les énoncés qui constituent les ultimes conclusions de l'enquête évaluative.

L'analyse du matériel empirique consigné dans le journal de bord fait apparaître une évolution en 4 temps de l'acteur-réseau mobilisé autour du maintien et du développement du dispositif.

Une première période correspond à ce qui a été observé durant la phase exploratoire, une seconde correspond à la dynamique de création du TESS, une troisième est marquée par la stabilisation du fonctionnement du TESS et une dernière illustre la dynamique en place au moment de la sortie de ce dispositif d'évaluation. Nous libellons cette dernière phase « sortie du TESS » bien que la poursuite de la démarche d'enquête dans un nouveau cadre (un contrat de projet prolongeant les travaux de la doctorante auprès du commanditaire) peut aussi être interprété comme une forme de continuité du TESS. Cet aspect ouvre de nouveaux questionnements que nous abordons dans la partie consacrée à la discussion.

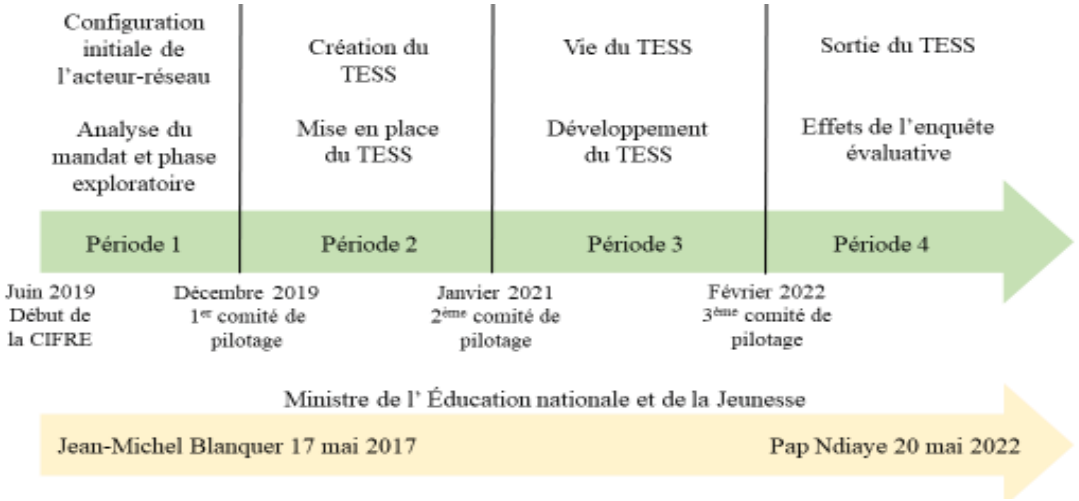


Figure 14 - Mise en place, développement et sortie du TESS

Chacune de ces périodes a été définies en repérant les déplacements du ou des points de passage obligés qui influencent la façon dont est conçu et perçu le dispositif par les actants : les conceptions et perceptions préalables à notre recherche-intervention et celles émergeant de l'enquête évaluative. Ces périodes sont divisées en séquences et sont bornées par la tenue des réunions du COPIL. Ces périodes correspondent à différents moments de traduction qui aboutissent à l'énonciation du dispositif sous la forme que nous lui connaissons à ce jour.

Les points de passage obligés (PPO) sont repérés grâce aux indicateurs suivants :

- Ils sont un espace de problématisation.
- Ils ont un caractère exclusif.
- Ils nouent des intérêts divergents.
- Ils redirigent les dynamiques existantes.

Selon le principe de symétrie des actants, ces points de passage obligés peuvent avoir diverses formes : dispositif, document, outil, service, institution, personne…

Chacune de ces périodes est caractérisée par une série de séquences consécutives ou simultanées qui ont joué un rôle dans la reconfiguration de l'acteur-réseau et le déplacement des PPO. Dans les analyses qui suivent, ces séquences sont listées, numérotées et reportées sur les cartes de l'acteur-réseau visant à illustrer chaque période. Elles ont été ordonnées par ordre d'importance dans l'émergence du ou des PPO.

Enfin, notre attention s'est focalisée sur les deux caractéristiques dynamiques de l'acteur-réseau et qui tendent à le faire croître ou diminuer à savoir : l'alignement et la dispersion. L'alignement et la dispersion représentent deux caractéristiques dynamiques de l'acteur-réseau qui peuvent influencer sa croissance ou sa diminution. L'alignement fait référence à la capacité des différents acteurs du réseau à coordonner leurs actions et leurs ressources en travaillant ensemble vers un objectif commun. La dispersion, quant à elle, se réfère à la distribution spatiale ou conceptuelle des acteurs et des ressources dans le réseau et à leur éloignement. Ces deux caractéristiques peuvent avoir un impact sur la façon dont l'acteur-réseau se développe et évolue au fil du temps.

1.1. La dynamique observée après 6 mois sur le terrain

A un premier niveau d'observation nous avons noté six éléments marquants en cela qu'ils concentraient l'attention de nos interlocuteurs lors des entretiens exploratoires :

1. Les moments de rassemblement de l'ensemble des partenaires du dispositif (COSUI) lors des réunions des 2 comités de suivi.
2. Les outils de conception de la mixité et sa représentation sous forme de graphique.
3. La médiatisation du dispositif.
4. La recevabilité par les familles.
5. Les effets sur les élèves.
6. Les effets induits par le dispositif sur les pratiques professionnelles

L'hétérogénéité de ces éléments et l'ampleur des différents champs qu'ils recouvrent nous ont incité à proposer la création des 3 premiers groupes de travail (les effets sur les familles et les élèves, sur les parcours éducatifs et de scolaires et sur les pratiques professionnelles).

A un deuxième niveau d'analyse, nous avons observé que les comités de suivi étaient organisés essentiellement par le commanditaire. Ils n'étaient pas un espace délibératif, ni de travail conjoint, mais d'information du commanditaire et de son principal partenaire, l'Éducation nationale, à destination des autres personnes présentes. Concernant la médiatisation du dispositif et la recevabilité par les familles, si elles étaient un objet d'attention, elles n'avaient cependant pas d'influence sur la vie du dispositif à l'échelle des élus et des partenaires, ces derniers affirmant publiquement à de nombreuses reprises que la mixité sociale des établissements était un indicateur « non négociable ». Enfin les points 5 et 6

permettaient essentiellement de percevoir l'ampleur des changements induits par le dispositif.

En revanche concernant les outils construits au sein du service sectorisation et prospective du CD31 afin de traduire opérationnellement la volonté des élus de créer de la mixité sociale au sein des collèges, nous avons conclu qu'ils étaient un PPO déterminant à la fois dans la façon de concevoir la mixité et de la mettre en œuvre.

Ainsi quelles que soient les activités et intérêts des partenaires, ils s'accordaient pour reconnaître ces outils comme valides. Ces derniers étaient mobilisés pour se saisir de la question de la mixité sociale et la représenter sous une forme quantitative croisant des données sociales et cartographiques. En miroir, la base élève produite par la D2P et l'action de la DSDEN en matière de dérogation et d'ouverture de divisions au sein des établissements privés apparaissaient comme un autre PPO pouvant potentiellement disperser la dynamique de développement de l'acteur-réseau.

Dans un second temps d'analyse nous avons donc repéré 2 PPO, un outil de mesure et une base de données, déterminants pour le maintien et le développement du dispositif.

Tableau 14 - Description des PPO de la première période (de 2016 à juin 2019)

Indicateurs PPO	Outils de sectorisation mixité	Base élèves
Espace de problématisation	Conception de la mixité comme réalité objectivable par le dénombrement des élèves en fonction de leur catégorie sociale et de leur lieu de résidence	Objectivation du groupe élèves par catégorisation et dénombrement
Exclusif	Invention seule à même de représenter le problème et à la main d'un service	Base de données seule à même de renseigner le problème et à la main d'une institution
Nouant des intérêts divergents	Conclusions des travaux validés par les partenaires	Base de données considérée comme fiable par les partenaires
Influençant l'acteur-réseau	Alignement d'intérêts divergents autour de son usage	Dispersion possible de l'acteur-réseau en cas de non transmission

Les séquences retenues comme rendant compte de la dynamique de traduction à l'œuvre lors de la création du dispositif (témoignages exploratoires) et au moment de l'observation sont les suivantes :

1. Le projet « Mixité » fait suite au programme de rééquilibrage démographique et social entamé pour les collèges toulousains en 2013. Le projet est présenté au Président CD31 en décembre 2015. Commande politique visant à favoriser la mixité sociale dans les collèges (DGD+ DE + VP éducation + Président CD31) - janvier 2016. Décision CD du 24 janvier 2017, arrêtant les modalités d'application du plan mixité.
2. Enrôlement des partenaires institutionnels (DGD + VP éducation + DE + service sectorisation et prospective - CD31 / DASEN - DSDEN) Partage d'un diagnostic commun IA/CD – entre janvier et juin 2016.
3. Transmission de la base élève anonymée (D2P) depuis 2011 et traitement des données cartographiques et sociales (Service sectorisation et prospective - CD31) – depuis 2015.
4. Enquête auprès des principaux des collèges
5. Enquête auprès des partenaires (associations, autres collectivités, transporteurs, collèges, autres services du CD) (Service sectorisation et prospective + élus - CD31) après le vote de la première délibération - juin 2016.
6. Concertation des publics (Service sectorisation et prospective + élus - CD31) à partir d'octobre 2016,
7. Traitement des demandes de dérogations (IEN-IO - DSDEN) et limitation des autorisations à partir du printemps 2017.

Nous avons traduit sous forme de carte l'acteur-réseau en nous appuyant sur ces séquences et en positionnant les actants en fonctions de leur place dans le processus de traduction autorisant le maintien et le développement du dispositif. Le COSUI n'apparaît pas au sens où il n'est pas à ce stade une instance multilatérale de réflexion réellement emblématique de la dynamique de fonctionnement du dispositif.

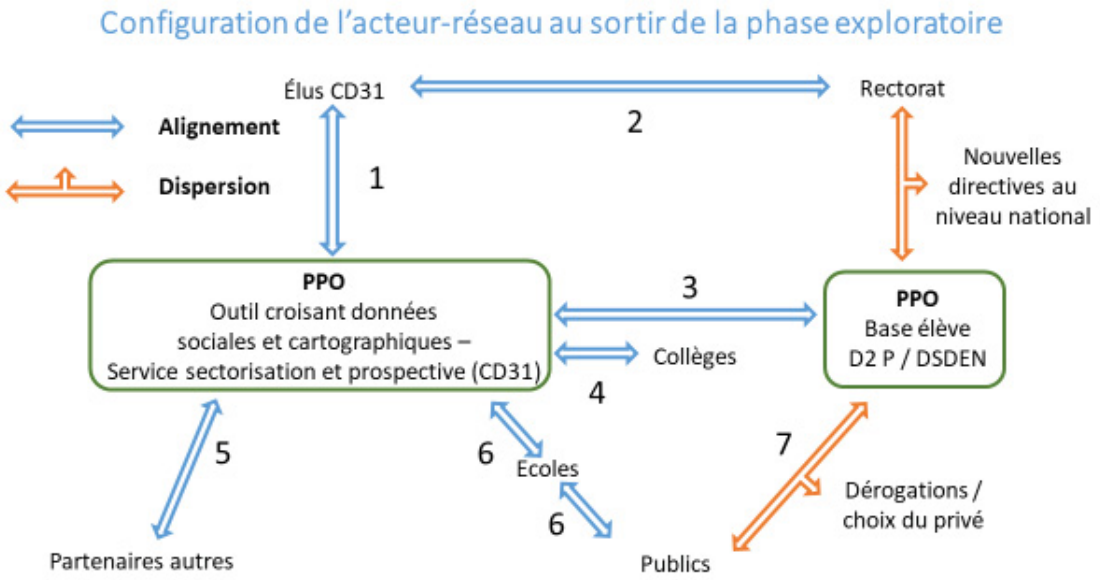


Figure 15 - Acteur-réseau période 1 (de 2016 à juin 2019)

La collectivité territoriale à l'origine du dispositif a réussi à rassembler des partenaires distincts autour d'une représentation commune du phénomène de ségrégation dans les collèges et d'une façon d'opérationnaliser la mixité. Cette forme de traduction d'un phénomène social sensible a été rendue possible par la conception d'un outil au sein d'un service (sectorisation et prospective) qui concentre toutes les informations, y compris qualitatives, nécessaires à l'opérationnalisation du dispositif. Ce service est éminemment dépendant de la fourniture de la base élève[37] par les services de l'Académie de Toulouse, aussi l'accord politique bilatéral entre la collectivité et l'Éducation nationale a été un point de départ obligé pour rendre le dispositif possible dans un premier temps.

On note deux points de dispersion pouvant fragiliser l'acteur-réseau : l'un relève des directives issues du ministère qui influencent la dynamique locale de mobilisation dans le dispositif, l'autre relève de la posture des acteurs locaux qui vont plus ou moins s'aligner sur les directives nationales. Par ailleurs, sur le plan des données qualitatives recueillies dans les phases de concertation publique (6), la mobilisation des écoles est nécessaire pour informer les familles. En effet la réglementation RGPD n'autorise pas la transmission des données de la base élèves à un tiers à moins qu'elle n'ait été anonymée, aussi la qualité de la mobilisation des écoles détermine l'information aux familles et donc la mobilisation des parents

[37] La base élève anonymée est fournie par les services locaux de la DEPP. Elle est le principal outil de conception de la sectorisation des collèges. Toutefois l'absence de convention et de directives nationales claires à ce sujet font de cette situation un enjeu constant de crispation politique.

d'élèves lors des concertations. Enfin, les conclusions de ces phases d'enquête qualitative auprès des publics et des partenaires vont avoir des effets sur la mise en œuvre du dispositif mais pas sur les éléments d'évaluation-diagnostique présentés.

En conclusion, à ce stade, l'acteur-réseau est configuré autour d'un outil qui permet de se saisir du problème de la ségrégation sociale dans les collèges dans des termes qui ne font pas débat quant à leur pertinence pour établir un diagnostic, projeter des solutions et effectuer des mesures de suivi. C'est le motif pour lequel nous les considérons comme des PPO déterminants dans la façon de concevoir ce dispositif.

1.2. La création et la vie du TESS (décembre 2019 à février 2022)

Les deux cartes suivantes illustrent la création du TESS et son fonctionnement une fois son organisation stabilisée. Le TESS est l'unité organisationnelle au sein de laquelle a été déployée l'enquête évaluative. Il est conçu comme un espace symbolique de traduction et de problématisation, il a donc vocation à devenir un PPO permettant ainsi de réviser la conception du dispositif en fonction des résultats de l'évaluation.

Durant la première période nous distinguons 4 séquences dont les deux premières ont pour origine l'association entre le commanditaire et l'unité de recherche.

1. Commande d'une évaluation partagée (CD31).
2. Co-financement des travaux (ANRT).
3. Création du TESS (1er comité de pilotage).
4. Émergence de porte-paroles.

La convention énonçant les conditions de leur association est également le PPO et le point de départ obligé de la dynamique d'enquête. La problématisation préalable à la démarche de R-I E s'est construite à la jonction de cette association et a autorisé ultérieurement la création du TESS et des instances l'animant.

Tableau 15 - Description du PPO de la deuxième période (décembre 2019 à janvier 2021)

Indicateurs PPO	Convention de recherche
Espace de problématisation	Conception des conditions de l'enquête évaluative
Exclusif	Obéissant à des termes réglementaires précis

Indicateurs PPO	Convention de recherche
Nouant des intérêts divergents	Ceux de la recherche et ceux du terrain investigué
Influençant l'acteur-réseau	Introduisant un tiers intervenant au sein du dispositif

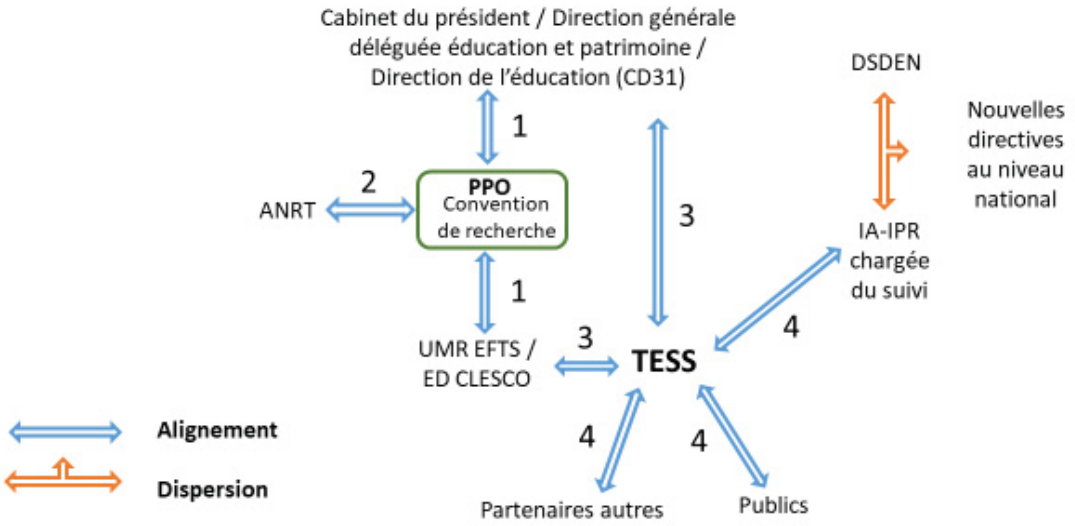


Figure 16 - Acteur-réseau période 2

Après obtention d'un co-financement, signature de la convention et finalisation de la période exploratoire, la tenue du premier comité de pilotage a permis d'inaugurer la mise en place des instances du TESS. Il a également rendu visible une certaine dispersion de l'acteur-réseau, l'Éducation nationale n'ayant pas contribué en année 1 aux groupes de travail. Les orientations politiques de Jean-Michel Blanquer (2017 – 2022) à la tête de l'Éducation nationale n'a pas permis la pérennisation de la dynamique expérimentale initiée par sa prédécesseure. A ce stade le TESS ne pouvait donc pas être considéré comme un PPO, l'un des partenaires fondateurs du dispositif ne s'y associant pas.

La création des premiers groupes de travail a donné lieu à l'enrôlement effectif des participants. Du point de vue du porte-parolat, considéré comme une fonction essentielle du développement de l'acteur-réseau, l'engagement des participants était à la fois déterminé par leur volontarisme et l'accord de leur hiérarchie ou de leur organisation d'origine. En conséquence, ils n'étaient pas porte-parole par élection ou délégation suivant un schéma formel les autorisant à représenter leur organisation. En revanche, de par leur contribution au TESS et leur intérêt pour

cette enquête, ils devenaient de fait porte-paroles des investigations qui s'y menaient auprès de leur organisation.

La seconde période significative de la vie du TESS a été marquée par deux phénomènes majeurs, à savoir : l'alignement de l'Éducation nationale au sein de l'acteur-réseau et une dynamique de dispersion générée par l'émergence de nouveaux intérêts.

En rejoignant le TESS, l'Éducation nationale a dans le même temps permis son positionnement en qualité de PPO. Son intégration au sein de l'acteur-réseau a eu plusieurs effets : participation des personnels de l'Éducation nationale dans les groupes de travail, légitimation de la méthodologie d'enquête, partage de la responsabilité des conclusions, intégration d'un point de vue externe à ses propres dispositifs de suivi, ouverture de nouveaux espaces d'enquête (les collèges) et renouvellement du dialogue avec ses partenaires. Son engagement a donc constitué un tournant dans le développement de l'enquête et la possibilité de travailler plus finement les conclusions de l'évaluation.

Tableau 16 - Description du PPO de la troisième période (janvier 2021 à février 2022)

Indicateurs PPO	TESS (COPIL + GT)
Espace de problématisation	Espace dédié à l'enquête évaluative
Exclusif	Obéissant à une méthode d'enquête régulée
Nouant des intérêts divergents	Ceux des différents partenaires
Influençant l'acteur-réseau	Associant l'Éducation nationale à une enquête partagée dont elle n'est pas commanditaire

Toutefois cet engagement a été limité pour tout ce qui concernait l'accès et le traitement des données du suivi scolaire des élèves inscrits dans le dispositif ; ces données relevant de leur expertise exclusive en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Cette limitation a eu un effet direct sur la dynamique de l'acteur-réseau et a été contributive d'un moment de dispersion alors que la première cohorte des élèves du quartier défavorisé du Mirail, réaffectés hors de l'éducation prioritaire, ont passé le DNB. La médiatisation et les débats publics parfois très polémiques autour du dispositif ont exercé une pression qui, dans ce moment, a trouvé une voie d'expression. De façon conjointe la collectivité, la DSDEN et le rectorat ont décidé de communiquer sur les résultats au DNB à partir de données produites de façon interne et sans préciser la méthodologie employée. Par ailleurs l'enquête menée au sein du TESS ayant accusé plusieurs retards à la

suite de la pandémie, nous avons refusé, en qualité de chercheur-intervenant, de diffuser les premières conclusions qui n'avaient pas encore pu être soumises au point de vue des participants. Cette situation se traduit par un point de dispersion (5) sur la carte de l'acteur-réseau de la période 3.

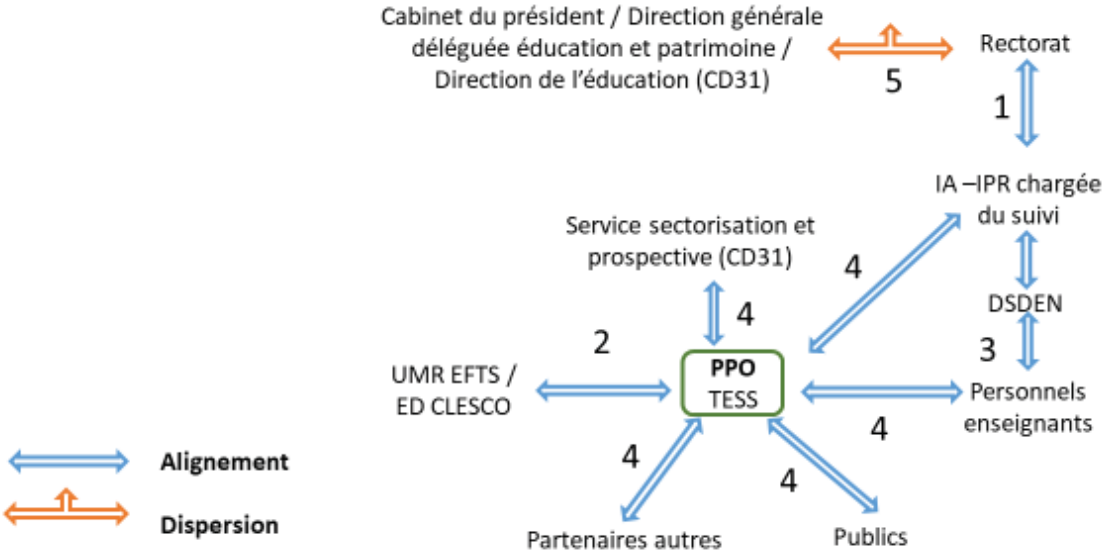


Figure 17 - Acteur-réseau période 3

Cette troisième période se découpe donc en 5 séquences :

1. Accord sur la participation au TESS des personnels de l'Éducation nationale.
2. Supervision de l'enquête (UMR EFTS).
3. Élargissement du TESS.
4. Participation au TESS.
5. Décision d'une communication publique partagée (CD31- Rectorat)

La séquence 5 a eu pour effet, en termes de traduction, de mettre l'accent sur la mixité sociale comme facteur d'amélioration des performances scolaires des élèves. Ces résultats considérés comme positifs par le commanditaire et ses associés ont démobilisé transitoirement certaines instances décisionnaires participant au comité de pilotage de l'enquête. Toutefois, cette situation n'a pas fait péricliter le TESS en qualité de PPO, l'institution commanditaire continuant de s'investir dans la finalisation de l'enquête et la diffusion des conclusions.

1.3. La sortie de l'enquête évaluative et les premiers effets de la restitution (février 2022 à ce jour)

En février 2022, un rapport d'évaluation détaillé a pu être remis au commanditaire et une synthèse reprenant l'ensemble des conclusions a été produite aux fins de diffusion publique. Cette livraison et la restitution officielle des conclusions au sein du comité de suivi (annexe 56) ont marqué la fin officielle de l'enquête évaluative commanditée.

Toutefois la dynamique de collaboration générée par les travaux menés durant les deux années précédentes s'est prolongée au-delà par la mise en place d'une phase de transition. Cette dernière a donné lieu à la création d'un poste de cheffe de projet, prolongeant la CIFRE, devant permettre la reconfiguration des moyens de suivi et l'élargissement de l'enquête aux publics qui ne sont pas organisés collectivement.

Nous avons découpé cette période en 6 séquences déterminantes dans l'émergence de deux nouveaux PPO : une convention pérennisant le dispositif et un COSUI renouvelé à la suite de l'enquête.

Tableau 17 - Description des PPO de février 2022 à avril 2023

Indicateurs PPO	Convention mixité	COSUI renouvelé
Espace de problématisation	Transition d'un dispositif expérimental local vers un programme pérenne de mixité	Développement d'une activité d'enquête associant tous les partenaires de façon symétrique
Exclusif	Arrêtant les contours du programme et les engagements des partenaires	Seule instance multilatérale de suivi
Nouant des intérêts divergents	Actant un programme local ne relevant pas d'une dynamique nationale	Préparant en amont l'ordre du jour de façon participative
Influençant l'acteur-réseau	Intégrant la dimension recherche dans la poursuite de l'évaluation	Questionnant les dispositions prises dans un cadre bilatéral

L'influence de ces deux nouveaux PPO sur la façon de concevoir le dispositif et son suivi sont détaillées *infra*. Concernant les séquences, elles s'ouvrent sur la validation des conclusions et se clôturent sur la poursuite de l'enquête, elles sont présentées par ordre d'importance dans le renouvellement de la dynamique d'enquête dans le COSUI.

1. Validation des résultats de l'évaluation dans le COSUI - mars 2022.
2. Signature d'une convention pérennisant les engagements des partenaires (Président du CD31 + Recteur de l'académie de Toulouse) - juin 2023.
3. Intégration de changements dans les modalités pratiques de la sectorisation (Service sectorisation et prospective - CD31) – tout au long de l'enquête jusqu'à ce jour.
4. Création d'un poste de cheffe de projet : évaluation des politiques éducatives (Direction de l'éducation CD31) – septembre 2023 à ce jour
5. Réorganisation du COSUI (VP + DGD + DE - CD31) - mars 2022 à ce jour.
6. Poursuite de l'évaluation (Cheffe de projet + partenaires - CD31) – septembre 2023 à ce jour.

Par ailleurs, nous notons l'émergence d'une dynamique de dispersion de l'acteur-réseau au moment où l'académie de Toulouse a initié la création d'un observatoire de la mixité, installé officiellement en novembre 2023. Nous le considérons comme un point de dispersion au sens où il n'y a pas eu de clarification des conditions d'articulation de ces dispositions de suivi avec le comité de suivi départemental existant. Toutefois l'UMR et la cheffe de projet du CD31 ont été associées à ce projet.

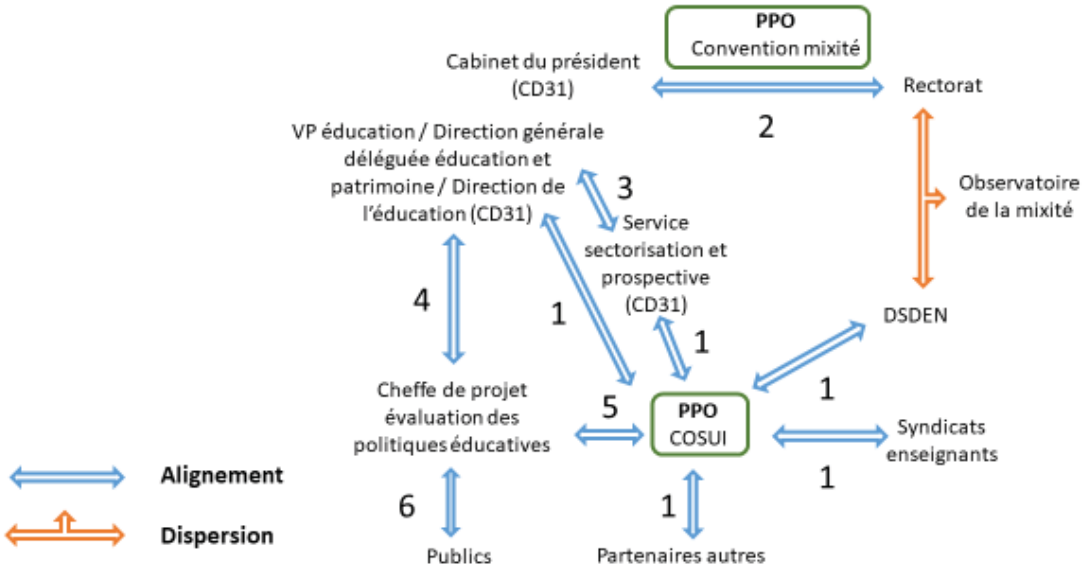


Figure 18 - Acteur-réseau période 4

La restitution des conclusions de l'enquête au sein du COSUI a constitué un moment fort de la R-I E dans la mesure où elle était effectuée en présence de l'élu et des syndicats qui n'avaient pas été invités à contribuer aux travaux du TESS. La

validation des conclusions a été contributive de la qualité générale de la dynamique ayant autorisé de nombreux changements dans l'organisation du COSUI. Nous citons à titre d'exemple l'un des délégués syndicaux présents (annexe 56, p. 12, Ligne 549) :

> *Et enfin sur l'évaluation d'efficacité et notamment sur l'absence de convention pour l'échange de données entre l'éducation nationale et le CD 31 pour la continuité des parcours scolaires ; On ne va pas dire que c'est un manque de dialogue, mais ce manque de coopération nous semble assez incroyable pour un projet qui a cette résonance. Donc merci de le mettre en lumière. Et... Les torts sont partagés entre les différents acteurs, très certainement. Et puis pour terminer sur les problématiques que vous que vous évoquez en page 38 donc. L'utilité d'étudier en amont l'écriture de scénario de sectorisation, en effet, c'est très utile. Et puis pour le collège Vauquelin, ça l'aurait certainement été encore plus. Et puis je vais terminer par une question, vous nous dites que poursuivre sans une convention de partenariat claire semble difficile, en tout cas ne paraît pas cohérent. Ce sont les mots utilisés. Mais nous, on va vous poser la question : quels sont les éléments bloquants pour avancer là-dessus, sur cette convention ?*

Les changements ultérieurs à cette restitution entérinent la méthodologie développée au sein du TESS, à savoir :

- Organisation d'un COSUI unique réunissant l'ensemble des acteurs, y compris associatifs.
- Consultation des membres pour arrêter les modalités d'organisation du COSUI et de la poursuite de l'évaluation.
- Introduction d'une symétrie des acteurs par l'ajout d'une demi-journée d'ateliers participatifs à la demi-journée d'assemblée, préparés en amont avec l'ensemble des participants et autorisant l'expression de tous.

Par ailleurs, en qualité d'instance multilatérale effective, le COSUI doit favoriser la transparence des décisions entre partenaires.

La validation des conclusions a également eu un effet accélérateur sur la signature de la convention pérennisant les moyens engagés par les deux partenaires fondateurs (CD31 et Éducation nationale). Enfin, sur le plan interne, ce travail d'enquête a questionné en profondeur les pratiques du service sectorisation et prospective du CD31 qui a entamé une démarche de recherche toujours en cours sur sa façon de concevoir et appréhender l'opérationnalisation de la mixité. Par ailleurs, l'élargissement de l'enquête par la participation des publics est un chantier toujours en cours.

1.4. La validation des énoncés par leur transformation en PPO

Le tableau ci-dessous récapitule ces différents temps de restitution des conclusions de l'enquête évaluative et leur contribution à l'émergence de nouveaux PPO et à la reconfiguration de l'acteur-réseau. Ils répondent à cet égard à la notion de transférabilité dans la perspective propre à une R-I, c'est-à-dire l'implémentation des savoirs co-construits dans la sphère professionnelle par leur validation sociale.

Dans le cas étudié, les nouveaux PPO sont :

- Une convention entre le commanditaire et l'Éducation nationale validant l'intégration de la sphère scientifique et d'une démarche de recherche à la poursuite de l'évaluation.
- La réorganisation des comités de suivi par l'introduction d'une plus grande symétrie entre les participants et l'adoption d'un format autorisant la contribution de tous. Ces transformations incluent à terme l'ouverture du comité aux parents d'élèves qui ne sont pas organisés collectivement selon des modalités qui sont l'objet de nouvelles recherches.

Les PPO émergeants sont présentés sur le schéma illustrant la sortie du TESS (figure 20). Nous soulignons cependant ici un élément circonstanciel contributif de ces changements, à savoir : la réorientation transitoire des politiques éducatives menées au niveau national durant le ministère de Pap Ndiaye (ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse de mai 2022 à juillet 2023).

Tableau 18 - Récapitulatif des temps de restitution au commanditaire et à ses partenaires et reconfiguration de l'acteur-réseau

Instances	Objets de la restitution	Période	Alignement de l'acteur-réseau	Nouveau PPO
Audience avec le recteur - Rectorat de l'académie de Toulouse	Présentation de la démarche d'enquête et des enjeux de l'évaluation	Janvier 2022	Intérêt du nouveau recteur pour le plan haut-garonnais de mixité	
Direction du CD31 - Livraison du rapport et de la synthèse au commanditaire	Présentation de l'ensemble des résultats	Février 2022	Création d'un poste de cheffe de projet pour la poursuite de l'évaluation / intégration de la démarche de recherche aux pratiques du service sectorisation et	Evocation de la fusion du COSUI émanation du CDEN et du COSUI des mesures éducatives et de la mise en place d'ateliers participatifs (fusion

Instances	Objets de la restitution	Période	Alignement de l'acteur-réseau	Nouveau PPO
			prospective du CD31	effective en avril 2023)
Comité de suivi mixité émanation du CDEN	Présentation de l'ensemble des résultats	Mars 2022	Validation sociale des résultats de l'enquête évaluative (y compris par les syndicats enseignants)	Evocation de la signature d'une convention Mixité entre le rectorat et le CD31
Journée d'étude du réseau Mixité de l'Éducation nationale (en présence du recteur et de la DGD et de la Direction de l'éducation du CD31)	Présentation et mise en débat des conclusions issues de l'observation des élèves et du groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale sur toute une journée	Mars 2022	Invitation pour la première fois de la directrice générale déléguée et de la directrice de l'éducation du CD31 aux journées d'étude co-organisées par le rectorat et la DSDEN	
Réunion (Toulouse) avec le Ministre de l'Éducation nationale (Pap N'Diaye) en présence du préfet, du recteur et du président et du vice-président à l'éducation du CD31	Brève présentation des conclusions sur la socialisation des élèves	Janvier 2023	Intégration dans la convention de la démarche de recherche et citation de l'UMR EFTS	Signature de la première convention mixité au niveau national en juin 2023 au collège Michelet en présence du recteur et du Président du CD31

La sociologie de la traduction permet d'appréhender l'ensemble des éléments influençant la dynamique d'alignement et de dispersion de l'acteur-réseau. Concrètement en ne s'intéressant ni à la taille des acteurs, ni à leur caractéristique (symétrie de l'humain et du non-humain), cette approche permet d'éclairer comment des facteurs qui ne relèvent pas tous d'une forme d'intentionnalité

peuvent influencer des situations. A titre d'exemple, les résultats de cette première phase d'analyse montrent le poids des outils créés dans la façon de concevoir la mixité sociale à l'école.

2. L'émergence de nouvelles valeurs directrices durant les réunions du comité de pilotage

Les 3 sections suivantes présentent les analyses issues des transcriptions des différentes réunions du comité de pilotage. L'objectif est de rendre compte des points de blocage et des accords émergeants à l'occasion des différents temps de transactions où les participants à l'évaluation peuvent confronter les référentiels initiaux aux produits de l'enquête évaluative.

2.1. La première réunion du comité de pilotage (annexe 48)

Les débats se sont déroulés en présentiel et ont été vifs alors que devait se décider la mise en œuvre de l'évaluation en présence de l'UMR, du commanditaire et de son principal partenaire l'Éducation nationale. Le nombre de séquences thématiques relevées est de 22 ; elles sont découpées très inégalement puisque la séquence 17 qui concerne le détail de la mise en œuvre de l'évaluation occupe un long temps de parole et qu'elle fait suite aux séquences 4, 10 et 13 qui sont sur le même thème. Les autres séquences thématiques ont pour objet central le dispositif mixité et les effets sur les élèves.

Les enjeux de collaboration interinstitutionnelle ont donné lieu à beaucoup d'interactions polémiques. Les transactions bloquées l'ont été pour des motifs réglementaires et politiques. Le terme de routine défensive n'est pas systématiquement approprié pour qualifier ces blocages dans la mesure où ils relèvent pour beaucoup de la répartition des compétences entre niveaux nationaux et locaux en matière de carte scolaire (situation déjà décrite dans la partie consacrée au contexte). Ces problèmes organisationnels déjà pointés ne sont pas le fait des acteurs parties prenantes au débat et dépendent d'un niveau décisionnel qui excède le cadre de ces discussions.

Du point de vue des dimensions concernées par ces blocages : 8 relevés des valeurs directrices, 4 des paradigmes et 14 des stratégies d'organisation.

Tableau 19 - Grille d'analyse des transactions bloquées lors du 1er COPIL (décembre/2019)

Séquences d'interaction polémique	**Enjeux**	**Changements bloqués**
4 /10/ 13 /17 Mise en œuvre de l'évaluation	S'accorder sur la méthode, les objectifs et la collaboration	Valeurs directrices : prise en compte des résultats de l'évaluation / éthique de la responsabilité / inclusion des publics / robustesse des matériaux recueillis / autonomie de la sphère scientifique / engagement réciproque des partenaires
		Paradigme : évaluation dialectique et participative / modèle ICP de Figari /
		Stratégie d'organisation : diffusion de l'information / intégration du privé / les conditions de la collaboration / composition des groupes de travail et disponibilité des participants / enrôlement des participants / calendrier / autorisation institutionnelle / contractualisation
6 / 7 / 9 / 11 / 12 / Le dispositif mixité	La relation entre mixité et éducation prioritaire	Paradigmes distincts / déploiement à l'échelle du département /
		Valeurs directrices : Réussite de tous les enfants / équilibre social des collèges
		Stratégie d'organisation : les moyens différenciés / le périmètre du dispositif et de son évaluation / la formation des enseignants
	Le déploiement du plan mixité	Stratégie d'organisation : l'information aux familles / orientation en lycée / convention mixité / déterminer le profil des collèges /
		Valeurs directrices : la reddition des comptes / le classement des collèges (réussite DNB)
		Paradigme : périmètre de la politique de sectorisation

Les interactions donnant lieu à des transactions ouvrant des perspectives de changement sont au nombre de 18 et 3 relevées des valeurs directrices suivantes :

1. Éthique de la responsabilité.
2. Consistance du protocole proposé.
3. Hétérogénéité des participants à l'évaluation.

Au sortir du comité de pilotage, l'ensemble des participants a acté l'intérêt du dispositif mixité qui n'est pas mis en question et le principe de son évaluation. La participante présente pour l'Éducation nationale s'est positionnée en soutien à la mise en œuvre d'une collaboration. Elle s'est également engagée à relayer les conclusions de ce comité de pilotage auprès des décisionnaires qui n'étaient pas présents.

Tableau 20 - grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus lors du 1er COPIL

Séquences d'interaction consensuelle	Enjeux	Changements
8 / 14 / 16 Évaluation des effets sur les élèves	Éclairer les effets sur les élèves	Valeurs directrices : éthique de la responsabilité
		Stratégie d'organisation : approche comparée mixité et éducation prioritaire / enrichir les indicateurs (ne pas s'en tenir aux performances scolaires) / mise en place de séminaires ouverts
		Paradigme : performances scolaires / levée des autocensures / le vivre ensemble
18 / 19 / 20 /21 Décisions finales pour la mise en œuvre de l'évaluation	Trouver un accord	Stratégie d'organisation : les aspects à évaluer / information au recteur et au DASEN / les dimensions réglementaires / faisabilité / adaptation du calendrier / Création d'outils d'information et de mutualisation / Formaliser les rôles et missions dans l'évaluation
		Paradigme : évaluation formative / élargissement de l'acteur-réseau
		Valeurs directrices : consistance du protocole / hétérogénéité des participants

La pandémie de la COVID est intervenue peu de temps après ce premier temps organisationnel difficile et a bousculé l'ensemble du calendrier d'intervention et aussi les conditions de réunion dans un cadre autorisant la prise de décision. La pandémie en reconfigurant les priorités n'a pas permis une nouvelle

réunion du COPIL. Aussi, à la demande expresse de la chercheure-intervenante, c'est lors d'une réunion de travail organisée par la Direction générale du CD31 avec un nouveau DASEN qu'ont été finalement actées les conditions de la collaboration à l'été 2020, à savoir :

- L'autorisation de mener des observations dans les collèges hors temps en classe.
- L'inclusion des personnels dans le groupe de travail 3.
- La création d'un groupe inter-catégoriel Éducation nationale.
- Pas d'accord sur l'échange de données anonymées en matière de maintien des élèves dans les collèges du dispositif mixité, de demandes de dérogation ou de performance scolaire des élèves.

2.2. La deuxième réunion du comité de pilotage (annexe 49)

Cette réunion s'est tenue en format hybride. En plus des problèmes techniques, l'attention a été concentrée sur la gestion du tour de parole entre les personnes en présence et à distance. Cette attention étant aussi celle des participants, les débats ont été moins vifs et ont donné lieu à une alternance de monologue qui se faisaient plus ou moins écho. C'était la première réunion du COPIL réunissant les participants aux différents GT et les instances décisionnaires, à savoir : les directeurs de recherche, la direction de l'éducation du CD31 et l'IA-IPR pour l'Éducation nationale.

Nous avons identifié 14 séquences thématiques dont 2 qui sont des séquences formelles d'ouverture et de clôture de la réunion.

Le rôle de la chercheure-intervenante, dans ces interactions, a essentiellement consisté à présenter, lors de la longue séquence 2, l'avancée des travaux en cours. Cependant, lors des séquences thématiques 5, 8 et 13, des explications méthodologiques ont été brièvement apportées. Cette seconde réunion du comité de pilotage est arrivée après que les premiers groupes de travail mis en place ont finalisé une partie de leurs travaux et qu'une entente a été trouvée avec l'Éducation nationale quant aux conditions de la participation à l'évaluation.

Les deux points saillants de l'analyse sont :

1. La centralité de la question du groupe de travail « familles partenaires » qui a occupé la majeure partie du temps de parole.
2. L'approbation générale de la méthode d'enquête suivie.

Les séquences d'interactions relevées sont au nombre de 13 et elles sont toutes consensuelles (voir annexe 48). Nous avons exclu les séquences 1, 8 et 10 qui étaient informatives et formelles ; en tant qu'interactions n'induisant ou n'impliquant aucune forme de changement elles ne relèvent pas d'une transaction.

Tableau 21 - COPIL 2 grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus

Séquences d'interaction consensuelle	Enjeux	Changements
3/4 / 6 / 7 Enrôlement des familles	Construire GT familles partenaires	Valeur directrice : familles les premières intéressées par l'évaluation
		Paradigme : co-construire problématique et langage commun
	Concertation avec les familles / coéducation	Stratégie d'organisation
	Construire un groupe famille mixte	Stratégie d'organisation
2/5/9/11 Évaluation formative	Démarche collaborative	Stratégie d'organisation
	Rentrer dans une culture collective de l'évaluation	Valeur directrice
	Groupe hétérogène	Paradigme
	Reconnaissance freins et leviers	Stratégie d'organisation
	Prendre du recul / le sens de l'action / revoir l'action	Paradigme et stratégie d'organisation

Les séquences relevant d'une forme de transaction ayant entraîné un changement ou demandant un changement de valeur directrice et pouvant relever d'une forme d'apprentissage organisationnel en double boucle sont 2. Elles concernent la prise en compte des familles dans le processus évaluatif et le développement d'une culture de l'évaluation collective de l'Éducation nationale. Les transactions ayant entraîné un changement de paradigme ou demandant un changement sont au nombre de 4 et celles ayant entraîné un changement de stratégie d'organisation sont au nombre de 4. Enfin 3 séquences d'interaction (de type informatif) qui n'engagent pas de changement n'ont pas été retenues comme transaction.

2.3. La troisième réunion du comité de pilotage (annexe 50)

Lors de cette réunion, le choix a été fait d'être exclusivement en visioconférence afin d'être à un égal niveau d'intervention. Bien qu'il y ait eu de nombreux problèmes techniques, nous avons pu de la sorte participer pleinement aux discussions. Par ailleurs, dans cette ultime réunion du COPIL la majorité des participants décisionnaires étaient absents (voir *supra* Figure 31 - Acteur-réseau période 3). Toutefois, la présentation d'éléments extraits du COSUI Mixité émanation du CDEN dans la partie 6 dédiée aux résultats permet de rendre compte de l'engagement des acteurs décisionnaires et des effets de l'enquête évaluative au-delà des participants qui s'y trouvaient directement engagés.

L'analyse détaillée du corpus se décline en 30 séquences thématiques puis on relève 17 séquences d'interaction aboutissant à un consensus et 5 séquences d'interactions révélant des dilemmes.

Parmi les interactions faisant consensus, nous notons :

- 4 transactions relevant des valeurs directrices.
- 5 transactions relevant de changement de paradigme.
- 13 transactions relevant des stratégies d'organisation.

L'ensemble des débats est scindé en deux grandes thématiques autour de la poursuite du dispositif mixité et de la poursuite de son évaluation.

Tableau 22 - COPIL 3 Grille d'analyse des transactions aboutissant à un consensus

Séquences d'interaction consensuelle	Enjeux	Changements
28 / Poursuite du dispositif mixité	Élargissement du périmètre avec 2 nouveaux collèges	Stratégie d'organisation : aller vers les familles
13 Enrôlement des familles dans le dispositif mixité	Construire un groupe famille mixte	Stratégie d'organisation
		Paradigme : sur le modèle d'ATD quart monde
8 / 9 Liaison école/collège	Formation des personnels enseignants comme levier	Stratégie d'organisation

Séquences d'interaction consensuelle	Enjeux	Changements
15 Partenariat dans le dispositif mixité	Changement de périmètre et d'interlocuteur	Paradigme intervenir hors quartier politique de la ville
		Stratégie d'organisation : faire un travail de mémoire
10 Évaluation	Fragilité des conclusions de l'évaluation (COVID)	Stratégie d'organisation : le signaler
2/4/5/7 Présentation des conclusions de l'évaluation	Reconnaissance des problématiques émergentes et partage des conclusions	Valeur directrice
22 Problématique émergente	Conditions pour appairer école / collège	Paradigme : Construire la mixité en prenant en compte la diversité des profils d'écoles et de collèges
		Stratégie d'organisation revoir les critères du diagnostic
18 / 20 Participation à l'évaluation	Synthétisation des premiers retours	Stratégie d'organisation
25 Enrôlement des familles dans l'évaluation	Ouvrir la participation aux parents d'écoliers REP et hors REP	Valeur directrice : Considérer les attentes des publics
		Paradigme : élargir publics
		Stratégie d'organisation : se réunir dans les collèges
27/23 / 29 Suites de l'évaluation	Quels choix ?	Paradigme : évaluation permanente
		Valeurs directrices : confiance entre les partenaires / priorité à l'inclusion des familles
		Stratégies d'organisation : inclure nouveaux collèges / créer tableau de bord de suivi / Diffuser ce travail / Poursuivre le suivi statistique / Créer un groupe de veille sociale autour des questions de scolarité

Du point de vue des séquences d'interaction donnant à voir les dilemmes qui traversent le groupe, on note que ces situations concernent dans 2 cas la question des valeurs directrices. Les 2 autres transactions bloquées concernent les stratégies d'organisation.

S'il y a eu un consensus de départ qui a permis d'agréger un grand nombre d'actants dans la mise en œuvre du dispositif mixité, en revanche les transactions bloquées, lors des débats sur les fins-en-vue, révèlent que leur enrôlement dans l'enquête évaluative a ouvert l'espace à un questionnement partagé.

Tableau 23 - COPIL 3 Grille d'analyse des transactions révélant des dilemmes

Séquences d'interaction polémique	**Enjeux**	**Changements bloqués**
12 / 14 / 19 / Fins-en-vue du dispositif mixité	Consensus autour d'objectifs communs	Valeurs directrices : réussite scolaire / bien-être scolaire / persévérance scolaire / émancipation des élèves
17 Changement d'interlocuteur	Continuité et turn over des personnels Éducation nationale	Stratégie d'organisation : faire perdurer les bonnes pratiques
11 La relation aux familles	Changer les représentations	Stratégie d'organisation : faire bouger les représentations des familles
		Valeur directrice : interculturalité

Enfin, l'un des dilemmes récurrents concerne la façon de faire perdurer les bonnes pratiques développées lors de la mise en œuvre du dispositif mixité. L'inscription du dispositif dans la durée est actée par tous les participants qui expriment cependant beaucoup d'incertitudes sur les conditions. L'aspiration à la poursuite du travail d'enquête évaluative exprimée fait écho aux nombreuses incertitudes qui persistent quant aux effets du dispositif et à la poursuite de son déploiement. Les propositions comme la création d'un groupe de veille sociale autour des questions de scolarité confirme également l'existence de nombreuses incertitudes quant aux bonnes pratiques en matière d'accompagnement social et éducatif.

3. L'analyse documentaire et l'éclairage d'une dynamique de co-constitution référentielle

La théorie de la co-constitution référentielle est mobilisée ici du point de vue du produit de l'enquête évaluative et de la co-construction d'un référentiel au sein des groupes de travail, ainsi que du point de vue de la création d'outil facilitant l'accompagnement de l'enquête par le chercheur-intervenant.

Concrètement à partir de l'analyse comparée de la situation au moment où a débuté l'enquête et au moment où elle s'achève, on voit émerger différentes dimensions qui n'apparaissaient pas dans les documents de référence initiaux mobilisés au niveau national (*vademecum*, 2016). Cette mise en forme de l'enquête évaluative était nécessaire à la fois pour guider le travail des groupes en tant que chercheur-étayeur (Broussal, 2015) et pour produire une synthèse dans le cadre de la mission de porte-parolat (Akrich, Callon et Latour, 1988) du chercheur-intervenant à la sortie du TESS.

Nous avons colligé l'ensemble de ces documents dans un tableau suivant les préconisations de Figari, Remaud et Tourmen (2014, p. 98) quant à la reconnaissance des écarts entre référent et référé : « (…) extraire la signification des écarts, dans le cadre de chaque questionnement problématique : entre les informations obtenues et celles issues des différentes catégories du référentiel précédemment établi (…) ».

Les tableaux produits dans ce cadre sont au nombre de 13 (annexe 57). Dans la sous-section suivante nous présentons brièvement leur contenu du point de vue des différentes dimensions qu'ils mobilisent, puis, dans un second temps, nous nous focalisons sur les tableaux rendant compte des dimensions émergentes à partir d'une lecture diachronique.

3.1. Les différentes dimensions de l'analyse documentaire

Nous avons rassemblé au sein d'un même document l'ensemble des éléments de connaissance contributifs de l'enquête évaluative et nous les avons mis en regard les uns des autres. Ces éléments sont :

1. Le référentiel national volet juridique.
2. Le référentiel national volet opérationnel.
3. Le référé local (traduction opérationnelle locale du référentiel national et faisant émerger ou non de nouveaux éléments de référence).
4. Le référentiel émergeant de l'enquête évaluative.

Cette mise en perspective permet de rendre visible les écarts entre le référentiel national et le référé local. L'apparition de ces écarts est contributive de l'émergence de nouvelles dimensions.

A titre indicatif, nous présentons le tableau 7[38] qui met en perspective le référentiel national opérationnel (les préconisations du *vademecum* (2016)) concernant les mesures de sectorisation et le référentiel issu de l'enquête évaluative après la tenue de différentes réunions internes du service sectorisation et prospective de la Direction de l'Éducation du CD31 (annexes 23 et 24). Par exemple, on note des écarts importants entre le calendrier projeté au niveau national au moment du lancement de l'expérimentation et le cycle idéal conçu à partir de l'expérience du service et l'évaluation de leur stratégie organisationnelle.

Tableau 24 - Tableau analyse documentaire cas 1

Référentiel national : cadre juridique	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local	Référentiel issu de la R-I E
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) 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** **Mixité sociale**	**Vademecum (2016) (calendrier)** **Septembre-octobre n-1 :** concertation entre le conseil départemental et l'IA-Dasen, travail avec les équipes de direction des établissements **Novembre-décembre n-1** : concertation avec les associations de parents d'élèves, choix de la modalité retenue, élaboration de la convention, mise en place de l'instance de concertation, communication sur les projets des établissements auprès des parents d'élèves, tenue de réunions d'information dans les écoles **Janvier n :** .Définition d'une nouvelle sectorisation, tenue d'un CDEN, présentation auprès des équipes d'écoles et de collèges, et des parents des modalités d'affectation avec les critères choisis, travail sur les projets pédagogiques et les dotations des établissements en fonction des modalités d'organisation des établissements **Février-mars** : parution de la circulaire départementale **juin** : affectation .Des .Élèves	**Avril – juin n-1 :** Diagnostic service sectorisation et prospective (CD 31) Phase d'enquête (CD31) auprès de la DSDEN, des élus locaux, des chefs d'établissements, des directeurs d'école, des IEN, des coordinateurs REP+, des associations de quartier et de parents d'élèves **Juillet-août n-1** : construction des scenarii **Septembre-octobre n-1 :** Présentation des scenarii de sectorisation au COSUI Concertation publique (CD31/EN) Ecriture du scénario final **Novembre n-1 :** vote au CDEN **Décembre n-1** : Réunion de restitution publique, vote à l'assemblée départementale **Janvier-mai n-1** : communication au sein des écoles et en partenariat avec les associations **Juin n** : affectation des élèves	**Cycle idéal de sectorisation (CD31) :** **3 à 6 mois d'enquête** par secteur selon le périmètre : Analyses statistiques à partir des bases de données existantes Enquête qualitative sur le terrain, en faisant des entretiens ou des réunions avec les personnes ressources identifiées Rencontres institutionnelles bilatérales **1 an pour rencontrer l'ensemble des acteurs en concertation** : Présentation du résultat du travail d'enquête et construction des scenarii possibles, Réunions multilatérales, Ateliers/ réunions publiques **Octobre-novembre n-1** : Présentation du scenario final au public, décision avant vote (Novembre n-1 les familles commencent les inscriptions dans le privé) **Janvier-juin n** : Mise en place de la sectorisation inscrite dans un projet de territoire Motiver les publics, limiter les demandes de dérogation **Septembre n** : Evaluer l'action du service

Les critères d'évaluation mobilisés par le service pour déterminer la qualité de leur travail et ce faisant clarifier les fins-en-vue (annexe 24), concernent les points suivants :

- La qualité des données statistiques.
- Le respect de la temporalité.
- La qualité des participations à l'enquête.
- La qualité du travail de l'AMO (aide à la maîtrise d'ouvrage).

[38] Pour plus de lisibilité le tableau est accessible dans le volume des annexes p. 1404.

- Le respect de la dimension multilatérale de l'enquête.
- La qualité des relations aux partenaires.
- La qualité de la communication et de la concertation.

Les fins-en-vue sont l'amélioration continue du service afin de répondre au mieux aux besoins des publics et à la commande des élus et cette perspective nécessite de modifier la temporalité de l'enquête préalable à la modification des secteurs de recrutement des collèges.

Ce tableau donne à voir les écarts entre le référentiel national et le référé local après enquête évaluative et qui préconise une stratégie d'organisation sensiblement différente en termes de calendrier. Dans le même temps l'enquête ne fait émerger aucune nouvelle valeur directrice ; l'amélioration continue du service est la seule fin-en-vue. A cet égard, l'enquête évaluative ne fait apparaître aucune nouvelle dimension questionnant le référentiel initial projeté au niveau national. Dans ce qui suit nous présentons le cas de figure contraire.

3.2. Les dimensions émergentes

Les nouvelles dimensions émergent de l'écart entre les documents de références nationaux et le référé local soumis à l'enquête évaluative. Nous avons illustré l'émergence de cet écart en faisant basculer la colonne 4 dédiée aux résultats de l'enquête évaluative à la place de la première colonne celle du référentiel national. Ce basculement concerne les pages 1, 11, 12 et 13 (annexe 57). Par ailleurs, une fois le basculement opéré, nous avons recherché des documents de référence au niveau national permettant de se saisir de ces nouvelles dimensions associées au dispositif de mixité sociale à l'école. Nous présentons en exemple deux cas de figure : les tableaux 11 et 12.

Dans le premier cas, l'enquête a fait émerger de nombreux questionnements sur le suivi et l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire et l'organisation de ces accompagnements en dehors des périmètres de l'éducation prioritaire et des quartiers politique de la ville. Cela pose également la question de la prise en compte du bien-être des élèves. Cette situation nous a amené à créer un tableau spécifique[39] dont la première colonne rassemble ces éléments nouveaux et les colonnes suivantes renseignent les informations trouvées dans les textes de référence au niveau national et sur les dispositions locales en matière d'école inclusive.

[39] Pour plus de lisibilité ca tableau est accessible dans le volume des annexes p. 1408.

Tableau 25 - Tableau d'analyse documentaire cas 2

Référentiel issu de la R-I E	Référentiel national école inclusive et mixité scolaire	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local
Dans le cadre de l'école inclusive, comment développer les moyens pédagogiques appropriés aux besoins des élèves sans posture discriminante ? Périmètre d'intervention et partenariat quel projet de territoire. Aucune donnée solide sur les élèves exclus du dispositif mixité	**Vade-mecum 2016** circulaire .n°2015-106 .du .30 .juin .2015 .relative .à .l'organisation .des .enseignements .au .collège Répartir .dans .plusieurs .divisions .(toutes .si .possible) .les .élèves .inscrits .en .enseignement .de .complément Répartir .dans .plusieurs .divisions .(toutes .si .possible) .les .élèves .des .dispositifs .bilangues .en .classe .de .6e Ne .pas .rassembler .systématiquement .dans .une .même .classe .les .élèves .en .fonction .de .leur .seconde .langue .vivante . **LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019** pour une école de la confiance L'article L. 401-2 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé : « **Il rappelle le principe de l'école inclusive**, en précisant les principaux droits et devoirs qui y sont attachés. » Décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 relatif au comité départemental de suivi de l'école inclusive	**Classification des élèves à besoins éducatifs particuliers (DGESCO)** : enfants handicapés, (physiques, sensoriels, mentaux), enfants en difficulté scolaire grave et durable, enfants en situation familiale ou sociale difficile, enfants intellectuellement précoces, enfants nouvellement arrivés en France (ENAF),enfants malades, enfants du voyage, enfants mineurs en milieu carcéral **Bulletin officiel n°9 du 4 mars 2021 École inclusive** b. L'articulation des temps scolaires avec les temps périscolaires ou extrascolaires Prise en compte de l'ensemble du temps de présence de l'élève dans tous les espaces de l'école ou de l'établissement. (responsabilité des exécutifs territoriaux pour les activités périscolaires) Prise en compte de la présence d'enfants ou d'adolescents bénéficiant d'un PAI dans l'organisation des activités	**104** pôles inclusifs d'accompagnement localisés **(PIAL)** ouvrent à la rentrée, scolaire **2019** dans des écoles, collèges et lycées de Haute-Garonne **Dans le second degré (AC)**, 8534 élèves dont 2000 accompagnés par un dispositif ULIS de collège et de lycée professionnel ; 39% d'entre eux nécessitent la présence à leurs cotés d'un AESH. **Cellule d'accueil départementale de la Haute-Garonne pour l'inclusion scolaire (31)** **Cordées de la réussite et parcours** Créer un continuum d'accompagnement **de la classe de 4e au lycée et jusqu'à l'enseignement supérieur.** Faire de **l'accompagnement à l'orientation un réel levier pour l'égalité des chances,** en suscitant l'ambition scolaire, en luttant contre l'autocensure et en amenant chaque élève à construire progressivement son propre parcours de réussite.

Dans le second cas tableau[40], ci-dessous, le référé local est insuffisant et éclaire un nouvel aspect de cette politique : la tension dans les fins-en-vue entre réussite scolaire et persévérance scolaire et le questionnement des valeurs directrices de cette politique. L'émancipation des déterminismes sociaux et l'amélioration de l'ambition scolaires des élèves issus de l'éducation prioritaire font partie des objectifs annoncés, dans le même temps l'absence de suivi colligeant l'ensemble des données existantes ne permet pas de sa saisir de la réalité de cette dynamique émancipatrice. La première colonne a été créée en vue de consigner la nécessité d'élucider l'ampleur de ces besoins et de signaler leur existence.

[40] Pour plus de lisibilité ce tabelau est accessible dans le volume des annexes p. 1409.

Tableau 26 - Tableau analyse documentaire cas 3

Référentiel issu de la R-I E La réussite de tous les élèves	Référentiel national : cadre juridique Programme pour l'égalité des chances	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local
Quel suivi et quelle place pour la prise en compte du bien-être des élèves dans la mise en œuvre des dispositifs éducatifs et pédagogiques et dans les réflexions prédisposant à leur organisation ? **Quels objectifs ?**	Référence : lettre de cadrage interministérielle du 27-2-2019 **Cordées de la réussite et parcours d'excellence** Ouvert à tous les élèves volontaires scolarisés dans un établissement encordé / Pas réservé aux seuls élèves les plus brillants scolairement / Aucune sélection parmi les élèves par l'établissement ou par la tête de cordée / Au moins 30 % des élèves d'une classe d'âge de chacun des établissements, représentatifs de l'ensemble des élèves de l'établissement. Faire de **l'accompagnement à l'orientation un réel levier pour l'égalité des chances,** en suscitant l'ambition scolaire / en luttant contre l'autocensure / en amenant chaque élève à construire progressivement son propre parcours de réussite.	**Cordées de la réussite et parcours d'excellence**(les élèves scolarisés en éducation prioritaire ou en quartier prioritaire politique de la ville (QPV) et en particulier dans les cités éducatives) Créer un continuum d'accompagnement **de la classe de 4e au lycée et jusqu'à l'enseignement supérieur.** Mise en réseau des établissements est essentielle (coordinateurs de réseaux) **indemnités pour mission particulière (IMP)** Partenariats : prendre appui sur le tissu associatif et notamment les associations impliquées dans l'accompagnement des jeunes issus de milieux modestes.	Nombres d'établissements concernés ? Nombres d'élèves concernés par établissement ? Nombre d'élèves, issu du secteur REP+ et inscrit dans le dispositif mixité, concernés ? Moyens opérationnels d'évaluation ? Retours des enseignants ou chefs d'établissement référent Suivi des mesures au lycée Action de la cité éducative du grand Mirail Actions d'appui des associations 12

Enfin, l'absence de données sur les élèves n'ayant pu se maintenir dans le dispositif mixité et les nouveaux établissements d'affectation empêche l'évaluation solide de l'amélioration des performances scolaires des élèves de l'éducation prioritaire inclus dans ce dispositif.

Parmi les thèmes complémentaires de l'opérationnalisation de la mixité sociale, on a relevé la question de la réussite scolaire en tant que fin-en-vue légitimant le dispositif et qui a été l'objet de nombreux débats, ainsi que la question de la mixité scolaire considérée comme consubstantielle de la mixité sociale.

Tableau 27 - Tableau synthétique complémentaire issu des groupes de travail

Thèmes	Texte de référence	Moyens mis en place dans le cadre de l'expérience haut-garonnaise
Réussite scolaire	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	➢ 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	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. Abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans, obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans, pré-recrutement des enseignants, création d'un service public de l'École inclusive, etc.	➢ **Voir travaux groupe inter-catégoriel éducation Nationale**

Le tableau suivant, synthétisé en vue d'être un support de discussion lors des ateliers de clôture de l'enquête, donne à voir les dimensions supplémentaires ayant émergé de l'enquête et qui sont co-constitutives du dispositif de mixité sociale investigué.

Tableau 28 - Principaux éléments du référentiel d'évaluation ayant émergé de l'enquête évaluative

Dimensions	Référents issus de l'évaluation de l'expérience haut-garonnaise
Mixité sociale	Rappel précis des éléments de l'évaluation-diagnostic préalable à la relocalisation : **Fermeture des collèges dégradés** circulaire n° 2009-074 du 5-5-2009 Enquête sur les stratégies éducatives parentales préalablement au changement de sectorisation
Mixité scolaire	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'écoliers / dynamique inclusive du projet d'établissement du collège)
Réussite scolaire / lutte contre l'échec scolaire	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
Projet des territoires et continuité des parcours scolaires	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
Parents co-éducateurs	Créer des mesures de suivi pour vérifier l'accès des familles des secteurs éloignés aux moyens de la coéducation (ENT, PRO NOTE), contribution à la vie du collège, compréhension des mesures de suivi ou d'accompagnement des élèves

La discussion de ces conclusions dans les ateliers de clôture a donné lieu, tout comme dans la dernière réunion du COPIL, à deux types de réaction : la validation des conclusions et la mise en débat des fins-en-vue. En conséquence le modèle écosystémique présenté *infra* (section 4) a été revu en incluant la modification des valeurs directrices par l'adjonction des termes « persévérance scolaire ». L'émergence de ces nouvelles dimensions est tout à la fois le produit de l'analyse menée par le chercheur-intervenant et des débats menés avec les participants.

Nous avons mis en forme ces conclusions sous forme de schéma afin de rendre compte de l'organisation générale des dimensions identifiées. Nous l'avons organisé à partir des conclusions de la méta-analyse. Autrement dit, à partir des éléments ayant fait l'objet de nombreuses transactions dont certaines sont restées inabouties, par exemple, celle autour des fins-en-vue.

4. Les apports conceptuels

La démarche d'enquête évaluative a permis de faire émerger cinq dimensions en interaction dans l'opérationnalisation du dispositif haut-garonnais de mixité sociale à l'école. Ces 5 dimensions ont pris forme au moment de synthétiser

l'ensemble des conclusions de l'évaluation dans un référentiel construit à partir de l'expérience de l'ensemble des participants à l'enquête et soumis à leur validation critique. Nous considérons ces 5 dimensions comme intriquées au sens où les changements qui se produisent dans l'une d'entre elles ont des effets sur l'ensemble des dimensions qui lui sont associées. Nous les représentons (4.1) dans une perspective écosystémique mieux à même de rendre compte de la façon dont ces 5 dimensions interagissent. La sous-section suivante (4.2) résume les écarts observés avec le *vademecum* de l'Éducation nationale (2016).

4.1. Les dimensions associées à la mixité sociale dans une perspective écosystémique

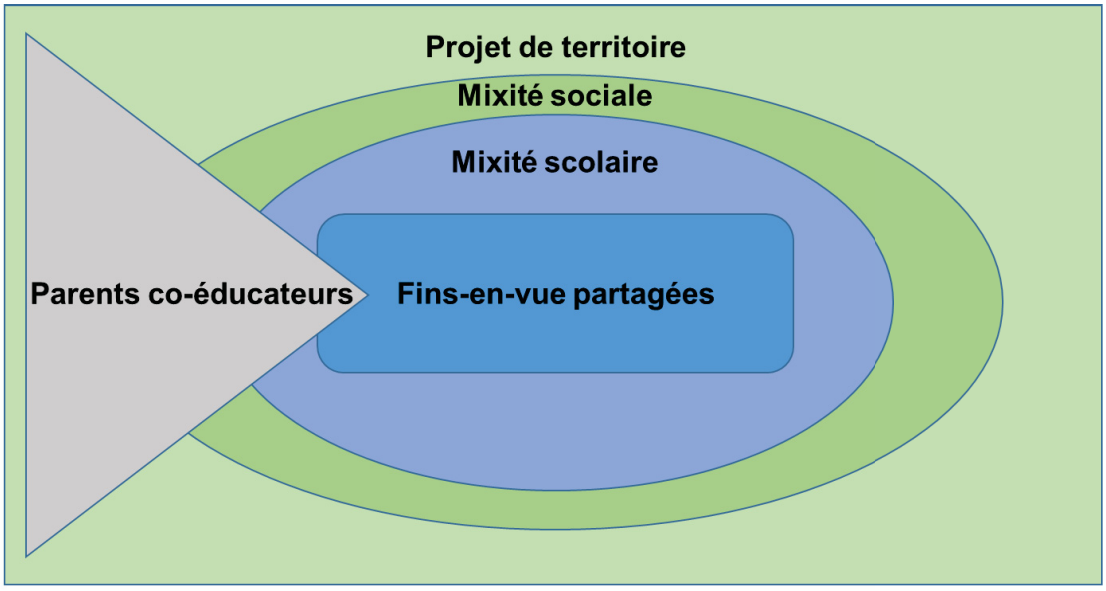
Le référentiel d'évaluation, présenté dans le rapport détaillé (voir *infra* tableau n° 33) a été le produit de l'expérience partagée par les participants à l'évaluation, du travail de synthétisation réalisé par la chercheure-intervenante et des transactions ayant eu cours entre ces deux sphères. Il a été construit à partir de l'identification des théories d'usage mobilisées par les participants et de leur ordonnancement relativement à ce qui a été identifié par eux comme important. Pour Agyris et Schön (2002) « Les théories organisationnelles d'usage sont des structures composées d'une grande quantité d'éléments interconnectés. Certains d'entre eux sont locaux et périphériques et d'autres constituent des éléments vitaux, fondamentaux pour la structure dans son ensemble » (p. 50). Nous considérons comme des éléments vitaux tout élément ayant été pointé par les acteurs comme important. Si le terme est vague il permet cependant de caractériser ce qui est essentiel à toute enquête évaluative : être capable de dire ce à quoi l'on tient (Dewey, 2011).

Le schéma ci-dessous donne à voir 5 dimensions intriquées que nous qualifions de :

1. Facteur contextuel : le projet de territoire y compris la continuité des parcours scolaires, périscolaires et extra-scolaires et des accompagnements socio-éducatifs et médico-sociaux.
2. Effecteur de contexte agissant sur la socialisation : la mixité sociale.
3. Effecteur de contexte agissant sur la scolarité : la mixité scolaire.
4. Fins-en-vue : la réussite scolaire et la persévérance scolaire.
5. Facteur de médiation : les parents co-éducateurs.

La modélisation présentée ci-dessous a été élaborée en croisant les résultats de l'analyse du matériel empirique recueilli auprès des participants et de la méta-analyse. Les principes qui l'organisent sont :

- L'ordre d'intégration des éléments (selon nous ils se contiennent dans un ordre déterminé).
- Leur représentation sous une forme indicative de leurs caractéristiques.



Cinq dimensions intriquées

Figure 19 - Modélisation des dimensions associées à la mixité sociale à l'école

Si la mixité sociale peut de prime abord apparaître comme une problématique culturelle et d'interconnaissance de groupes sociaux distincts, nous rappelons que cette notion est apparue dans le même temps qu'ont été définies les problématiques ségrégatives liées à la répartition territoriale des groupes sociaux et aux usages des familles issues des classes moyennes et supérieures (voir *supra* partie 1 et 2). Cette antériorité de la problématique territoriale perdure quand l'extraction des élèves de l'éducation prioritaire les éloigne dans le même temps d'un certain nombre de dispositifs d'accompagnement social et éducatif pensés dans le cadre de leur territoire de résidence. Le projet de territoire est donc la toile de fond qui contient l'ensemble des questions attachées à la mise en œuvre de la mixité sociale à l'école. Ce constat est renforcé dans le cas présent par le fait que cette politique a été initiée par une collectivité territoriale et qu'elle a donné lieu à des changements de pratiques au sein des instances locales de l'Éducation nationale, y compris en termes d'évaluation.

Nous plaçons au centre du schéma les fins-en-vue. Elles ont été transitoirement identifiées, au sens où elles ont été l'objet de nombreuses

transactions entre participants et qu'elles pourraient être amenées à évoluer si, par exemple, les parents d'élèves et/ou les élèves étaient associés à l'enquête.

Nous représentons sous une forme dynamique l'élément libellé « parents co-éducateurs » et qui est transverse à l'ensemble des dimensions.

Enfin, la mixité sociale est représentée comme impliquant la mixité scolaire et la débordant. Cela rejoint les préconisations du *vademecum* (2016) produit en vue de l'opérationnalisation des politiques afférentes. Toutes politiques de mixité sociale à l'école qui ne considèrent pas la constitution de classes de niveaux hétérogènes comme essentielle courent le risque de créer de nouvelles formes de ségrégation au sein même des établissements. D'autre part, cette représentation implique que l'enjeu de la mixité sociale déborde l'enjeu de mixité scolaire dans le temps et l'espace car il est avant tout un effecteur de socialisation.

Le modèle développé ci-dessus a pour motif de permettre une compréhension plus fine de ce qu'engage les politiques de mixité sociale à l'école. Sur le plan conceptuel, la notion de « mixité sociale » appliquée à l'école ne peut être isolée d'un ensemble de dimensions autres (4 ont été identifiées) et n'a donc pas de consistance en tant qu'objet scientifique indépendamment de ces autres dimensions. Le modèle pris dans son ensemble donne à voir un écosystème dynamique. Cet écosystème est composé de 5 invariants qui sont autant de leviers qui interagissent sur le contexte scolaire alors que s'applique une politique de mixité sociale.

4.2. Les écarts avec les préconisations du vademecum de l'Éducation nationale (2016)

Nous employons, pour qualifier ces 5 dimensions, le terme invariant au sens où nous postulons que toute politique de mixité sociale à l'école, quelle que soit la forme de dispositif adoptée, mobilise les dimensions identifiées dans le cadre de cette recherche, à savoir : un enjeu de territorialité, des effets de contexte inter-reliés (mixité sociale et scolaire), des fins-en-vue partagées et une dynamique d'adhésion des familles considérée comme facteur de médiation.

Ces 5 dimensions confirment pour partie les dimensions mobilisées dans les préconisations du *vademecum* « Agir pour la mixité sociale et scolaire » (2016) produit par le ministère de l'Éducation nationale, à savoir :

- La mixité sociale.
- La mixité scolaire.
- L'adhésion des familles.

Le modèle présenté ci-dessus présente deux écarts avec les préconisations du *vademecum*, en l'occurrence :

- L'émergence d'une nouvelle dimension, le projet de territoire, et sa prévalence sur l'ensemble des autres dimensions.
- Des fins-en-vue qui légitiment une politique de mixité sociale.

Si le *vademecum* engage les partenaires a posé un diagnostic partagé et des objectifs de mixité sociale, il ne les invite pas pour autant à mettre en débat les fins-en-vue d'un tel programme qui dès lors sont réduites à la stricte application de l'article 1 du code de l'éducation.

Bien que la mixité sociale soit l'objet central de l'enquête évaluative menée, elle se situe dans une chaîne d'interdépendance la reliant à d'autres dimensions représentées ici. Elle est immédiatement inter-reliée au projet de territoire d'une part et à la mixité scolaire d'autre part. Elle n'a pas de légitimité comme fin en soi, ce qui avait déjà été pointé par Ben Ayed (2015b). Elle s'inscrit dans un projet politique et éducatif plus vaste mobilisant des valeurs partagées par tous les publics impliqués. Par ailleurs, elle est un effet de contexte agissant sur des phénomènes de socialisation long dans le temps ce qui n'est pas forcément le cas de la mixité scolaire. Cet ancrage dans un temps long suppose que l'on en étudie les effets au-delà de l'expérience scolaire afin de vérifier l'efficience de telles politiques d'autant plus si l'une des fins-en-vue est l'émancipation des déterminismes sociaux.

Nous détaillons dans les deux chapitres suivants ces 5 invariants. Cette présentation est organisée en mettant en regard les préconisations détaillées dans le *vademecum* (2016) diffusé par l'Éducation nationale et le référentiel issu de l'enquête évaluative exposée ici.

CHAPITRE 11 - LES 3 DIMENSIONS EVOQUEES DANS LE *VADEMECUM* DU MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Le *vademecum* (annexe 29), produit par le ministère en vue d'accompagner des expérimentations locales, détaille un certain nombre de préconisations techniques visant à créer de la mixité sociale dans les établissements les plus ségrégés. La question de la mixité sociale y est traitée par une approche quantitative mobilisant les analyses statistiques produites par la DEPP et visant à agir sur les politiques de sectorisation et d'affectation des élèves. Dans la section qui suit, nous ouvrons ce chapitre par nos observations des dynamiques de socialisation des élèves au sein de différents établissements associés au dispositif haut-garonnais ou considérés comme mixte par le commanditaire et ses partenaires. Cette approche qualitative a pour motif de répondre aux questions des participants à l'évaluation au moment où a été élaboré le référentiel opératoire ayant guidé l'instrumentation de l'enquête.

La deuxième section s'intéresse à la question des effets du dispositif sur les pratiques des personnels des collèges alors que, en clôture du *vademecum* (2016, p. 47), les rédacteurs proposent de prolonger la mixité sociale par la mixité scolaire. Les deux notions sont également associées dans l'intitulé du document « Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges ». Le ministère se réfère au rapport du CNESCO (2015) afin de justifier l'association de ces deux politiques qui relèvent pourtant de paradigmes distincts et qui n'engagent pas les mêmes moyens opérationnels. Les éléments présentés dans nos résultats amènent un éclairage sur les innovations et les difficultés rencontrées par les personnels des collèges confrontant le référé local au référentiel national.

Enfin, aux préconisations techniques en matière de sectorisation et de mixité scolaire, le *vademecum* adjoint des préconisations en matière de concertation avec les familles et les partenaires dans la phase de diagnostic. Cette phase de concertation avec les partenaires et les publics a été mise en place par le CD31 dès l'origine du projet. Dans la partie 3, au chapitre 6, nous avons présenté la façon dont ces phases de concertation ont influencé les choix finaux concernant le dispositif. Nous mettons ici en regard de ces éléments les résultats de l'analyse statistique consacrée aux stratégies éducatives parentales en matière de respect de la sectorisation.

1. La mixité sociale comme effet de contexte agissant sur la socialisation des élèves

Nous voulions, dans une démarche exploratoire, comparer les éléments saillants de nos observations dans les collèges inscrits dans le dispositif mixité aux éléments saillants de nos observations dans un collège mixte de référence. Nous n'avions aucune hypothèse a priori mais le besoin de mettre en regard les unes des autres les situations observées afin de vérifier par contraste ce qui peut spécifier un contexte scolaire socialement mixte.

Ces observations de type socio-ethnographique se sont clôturées par des entretiens individuels menés auprès d'élèves qui avaient consentis à participer, avec l'accord de leur famille, à des groupes de discussions thématiques : « focus group ». Les focus groups de clôture ont eu pour objet de vérifier les écarts entre les déclarations et les situations observées. Les entretiens individuels ont eu pour objet de vérifier les écarts entre les déclarations en groupe et les déclarations individuelles relativement aux éléments saillants de l'observation.

Ce temps d'observation a été intitulé « Entraide et relations amicales au collège ». Nous n'avons pas voulu relié cette enquête directement à la question de la mixité sociale afin d'éviter les différents biais dus aux stéréotypes propres à cette question :

- Focalisation sur les élèves venus du Mirail, alors qu'ils ne sont pas les seuls concernés.
- Centration sur les problématiques disciplinaires plutôt que sur les phénomènes de socialisation.

Notre démarche d'enquête se penche 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 Conseil départemental de la Haute-Garonne. L'intégralité de ces analyses est présentée dans le rapport d'évaluation détaillé (annexe 1, pp. 102-147). Durant la phase exploratoire, nous avons identifié trois types de questionnements préalablement à notre intervention.

1. Un questionnement des familles : quel est l'effet de ce dispositif sur le bien-être des élèves ?
2. Un questionnement professionnel : les enfants provenant des secteurs REP+ s'intègrent-ils bien au groupe élèves déjà présent ?
3. Un questionnement de recherche : quelles dynamiques de socialisation entre élèves peut-on observer ?

En choisissant de mobiliser l'observation participante dans les collèges, nous voulions reconnaître, indépendamment des stéréotypes présents, la nature des interactions entre les élèves, et, d'autre part, comment les élèves eux-mêmes qualifient ces interactions. Par ailleurs, la phase de problématisation a fait émerger un nouveau questionnement : aucun sous-groupe spécifique n'étant visible durant nos observations, hormis les sous-groupes filles/garçons, existe-t-il des catégories spécifiques de personnes du point de vue des élèves, comment les définissent-ils et impliquent-elles des formes de ségrégation ?

Cette présentation est structurée en 5 sous-sections. La première permet de saisir la dynamique générale de socialisation observée et les 4 suivantes détaillent les distinctions exprimées par les élèves. A l'analyse des *focus group* on note 5 phénomènes semblant 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 (groupe de 3ème du secteur du Mirail dans le collège phase 1 par exemple).
3. Des appartenances subies et tues (groupes élèves filles tous collèges, tous secteurs).
4. Des appartenances distinctives et valorisantes (les élèves en option que nous avons libellée d'excellence).
5. Deux sous-groupes déviants en référence à la théorie de Becker (1983) et du point de vue des élèves et transverse aux 3 collèges observés : les intellos et les perturbateurs.

1.1. Des appartenances groupales multiples et intriquées

De nombreux professionnels accompagnant les élèves tendent à se focaliser sur leurs écoles d'origine et à conclure que les enfants venant de Mirail restent entre eux. Or nos observations tendent à montrer des dynamiques bien plus complexes.

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.

Ces élèves décrivent des appartenances multiples restreintes (4), 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 groupe des adultes. Elle semble élaborée à l'intersection des règles imposées par l'établissement et de l'expérience partagée des élèves avec ces camarades moins coopératifs. Enfin, la majorité des éléments récurrents de leurs discussions ont pour sujet la socialisation, la coopération, le fait d'intégrer les timides.

Deux éléments tabous également apparaissent, les tabous selon Becker (1983) étant des éléments centraux du code de comportement dans les groupes. Le premier concerne le fait de choisir d'être seul et, le second, le fait de rechercher les conflits qui est présent dans 5 groupes sur 6. La centralité de la socialisation telle qu'elle apparaît dans leurs discussions n'est pas de notre point de vue un effet lié au libellé de notre enquête « entraide et relations amicales au collège ». Pour contrer ce biais éventuel nous avions ouvert notre questionnement sur d'autres dimensions permettant de faire surgir d'autres aspects de leur vie au collège comme l'apprentissage scolaire, et d'ailleurs ces dimensions émergent en effet. Nous pensons donc que la centralité de la socialisation dans leurs témoignages n'est pas un biais mais l'expression de ce qui est vécu par eux comme un apprentissage qui les mobilise beaucoup.

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 le groupe du collège mixte, nous pensons que cette appartenance est d'autant plus forte que tous les participants aux groupes 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 ».

Au regard, des spécificités du corpus issu des deux groupes d'élèves inscrits dans le collège mixte, 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.

1.2. Des appartenances subies et dénoncées comme injustes

Dans le collège mixité phase 1, on observe 2 groupes aux dynamiques très distinctes : le groupe des 5èmes et le groupe des 3ème qui se caractérise par « des appartenances groupales en débat ».

Deux éléments de contexte doivent être donnés concernant ce second groupe. Il s'agit de troisième finissant leur année dans une situation difficile :

1. conjonction de la crise sanitaire et du passage du DNB.
2. conditions d'orientation connues très tardivement.

Le groupe est majoritairement composé d'élèves venant de secteurs défavorisés, et dont certains constituent la première cohorte qui a effectué sa scolarité dans un secteur éloigné de son quartier de résidence. Enfin, il est le seul groupe, sur 6, exclusivement composé de troisièmes, ce qui expliquent probablement sa centration sur ces 2 problématiques.

Leurs critiques sont vives et multiples, nous les avons résumées comme suit : manque d'organisation de l'établissement et plaintes en raison d'une insuffisance de règles. Or si on fait une lecture plus approfondie de cette situation on note que cette insuffisance de règles est en lien avec leur sentiment d'un manque de discipline dans l'une des classes et de la part des sixièmes, que l'une d'entre eux qualifient de « sauvages », et également en lien avec « la pression » pour obtenir le DNB. Autrement dit, ces élèves se positionnent en « promoteurs de morale » pour reprendre l'expression de Becker (1983). Par ce biais, ils dénoncent ce qui relève pour eux d'une déviance du côté des adultes ; ils ne se font pas assez respectés.

Dans le même temps, des élèves de ce groupe reconnaissent ne pas toujours travailler ou faire des bêtises en complicité avec des amis, le problème ne semble donc pas du côté de ce qui est bien ou moral mais du côté de ce qui doit être en ordre. Les adultes assez logiquement sont les garants de l'ordre, cet ordre devant aussi garantir le principe de justice. Lorsqu'en décrivant le pire élève, les élèves lui prêtent comme caractéristique associée de venir des quartiers, ils ne revendiquent pas cette situation, ils la posent dans le débat comme un effet du mépris dont ils se sentent victimes et dont ils entendent être protégés.

Il semble donc que la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995), telle que subie par les personnes catégorisées comme défavorisées, continue d'agir dans un contexte scolaire où le principe de justice n'est pas assez garanti du point de vue des élèves. 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.

Nous nous risquons à de telles déductions alors que la composition de ce focus groups, majoritairement composé d'élèves issus de secteurs défavorisés, a peut-être permis l'expression d'une problématique restée latente dans d'autres groupes. Cependant, en entretiens individuels, ces mêmes 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.

1.3. 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. Nous le qualifions de « sous-groupe » culturel qui dévie à la norme au sens où les normes qui sont censées organiser l'espace scolaire ne doivent pas promouvoir de différences de statuts entre les élèves relativement à leur sexe.

L'ensemble des élèves, auprès de qui la question a été soulevée dans les trois établissements, a incorporé le principe selon lequel le sexisme est une pratique qui contrevient aux normes de la société contemporaine, et à cet égard ils se défendent d'une quelconque forme de discrimination fille/garçon. D'un autre côté, elle est admise au sens où une ambiguïté demeure dans l'esprit des élèves quant au fait de savoir si les filles et les garçons aspirent aux mêmes droits et à de mêmes possibilités. Concrètement, quand l'inégal accès observé à des équipements communs est pointé, les élèves justifient cette situation par le fait de ne pas avoir envie des mêmes choses ou questionnent la véracité des observations.

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, 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.

1.4. Des appartenances distinctives et valorisantes

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 (OE). 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 ?

Dans tous les cas, à l'écoute du groupe des quatrièmes et des troisièmes du collège mixité phase 2, il existe deux groupes distincts les OE et les non-OE, selon les propres termes employés par les élèves. Autrement dit, on observe des élèves qui se définissent par rapport à leur appartenance à ce groupe et qui définissent les autres par ce qu'ils ne sont pas, non O-E. Les différents échanges sur ce sujet, y compris avec les personnels du collège, nous amènent à poser une hypothèse.

Les appartenances groupales distinctives et valorisantes génèrent chez les individus un effet limitant sur leur perception des différentes appartenances groupales qui sont les leurs et sur leur perception d'autrui. L'ensemble des appartenances groupales vécues par l'élève se réduisent à celle qui le distingue des autres élèves et peuvent réduire sa perception de l'altérité.

1.5. Deux sous-groupes s'écartant des usages du point de vue des élèves et transverses aux 3 collèges : les « intellos » et les « perturbateurs »

Les six focus groups qui ont débattu 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.

Nous considérons ce groupe comme émanant du propre système de référence des élèves. 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. Ils sont probablement les élèves dont le profil se rapprocherait le plus de ce que la théorie de Becker (1983) définit comme déviant. Autrement dit, comment, d'un comportement individuel isolé et qui se construit en interaction avec un environnement auquel on ne parvient pas à accéder pleinement, une sous-culture de groupe va s'installer. Elle agrège un nombre plus ou moins important d'individus traversant la même expérience et qui vont développer un système organisé de significations en propre, autrement dit un sous-groupe culturel déviant.

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 des adultes dans une définition commune de ce qui est souhaitable et de ce que sont les comportements inadmissibles. Les perturbateurs sont à cet égard, le repère commun indispensable à l'ensemble des groupes puisqu'ils sont la personnalisation de l'anti-règle permettant tout à a fois le rappel par défaut de ce qu'elles sont et la réactualisation de leur nécessité.

En conclusion de ces observations, nous notons trois éléments clés :

1. Les élèves engagés dans un environnement social diversifié partagent une même lecture de leur environnement social et un même système de norme et d'usage (les catégories mobilisées sont les mêmes pour tous les élèves quel que soit leur origine sociale).
2. Les élèves issus de milieux sociaux dits défavorisés témoignent être ponctuellement victimes de stéréotypes sans que cela semble constituer un empêchement à une scolarité leur donnant globalement satisfaction.
3. Les élèves inscrits dans le collège mixte de référence sont très sensibles aux questions de catégorisation sociale et attachés à la valorisation des caractéristiques individuelles.

Au regard de ces différents éléments, la mixité sociale semble effectivement agir comme un effecteur de contexte tendant à rapprocher les systèmes de norme et d'usage des élèves indépendamment de leur origine sociale. Autrement dit,

l'ensemble des élèves inscrits dans les collèges du dispositif et de référence forme, dans chaque établissement, un seul groupe élève qui partage des références communes, y compris dans la définition d'une scolarité réussie. La mixité sociale semble également, potentiellement, un effecteur agissant sur l'affirmation de soi comme nous l'avons observé dans le collège mixte de référence. Toutefois, la posture des adultes est déterminante au sens où elle doit garantir la préservation des élèves de toutes formes de stéréotype. A cet égard, dans le collège mixte de référence, la vie scolaire est très investie par les différents personnels rencontrés.

2. Un effecteur de contexte agissant sur la scolarité : la mixité scolaire

Si la socialisation semble être un objet d'apprentissage très prenant pour les élèves, l'instruction focalise plus particulièrement l'attention des adultes. La mixité scolaire mise en œuvre au sein des collèges associés au dispositif, ainsi que préconisé par le *vademecum*, a donné lieu à de multiples effets. Les analyses qui suivent permettent de saisir l'ampleur de ces changements et font émerger de nouvelles problématiques.

2.1. L'étude des changements institutionnels et de pratique au sein de l'Éducation nationale

Le groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale (GTIEN) s'est réuni à trois reprises. Les transcriptions des échanges et les grilles complètes d'analyse sont présentées dans les annexes 19 et 20. La présentation de la restitution effectuée durant le second temps de réunion (annexes 21 et 22).

Les sous-sections suivantes s'organisent en trois temps relatant les différentes phases d'analyse de la méthode IPA (Smith et *al.*, 1999), à savoir :

1. L'étude détaillée des conditions de recueil du matériel empirique.
2. L'analyse de la dynamique des échanges.
3. La formalisation de clusters thématiques issus du recensement des mots clés en regard des postures des participants.

2.2. Les conditions de recueil du matériel empirique

Le GTIEN s'est réuni en 2 ½ groupes. Le premier était constitué de 2 Maîtres mixité sociale, 1 Principal adjoint, 2 Coordonnatrices REP+, 2 Professeurs Référents mixité, 1 Directrice d'école REP+. Crise sanitaire oblige, cette réunion était la première occasion, depuis un an et demi, de se revoir pour l'ensemble de ces acteurs mobilisés dans le réseau mixité sociale de l'Éducation nationale. La réunion s'est tenue dans le CDI d'un collège réputé du centre-ville, un buffet de petit déjeuner était servi à l'entrée. Il s'agissait d'une grande salle bien disposée équipée d'une table en U devant un mur pour la projection des slides de présentation de la démarche d'évaluation.

La présentation de la démarche d'évaluation a suivi le même schéma que l'ensemble des présentations des GT1, 2 et 3. L'assemblée était attentive et prenait beaucoup de notes. A l'issue de ce temps, beaucoup de discussions informelles débutèrent entre participants pendant que nous commencions de présenter la méthodologie de la démarche de référentialisation. Ce début de présentation fut très vite interrompu par le principal adjoint qui voulait aborder d'abord la question des effets du confinement avec ses collègues. Plutôt que de recentrer le groupe sur la méthode de poursuite de la discussion, nous avons choisi de l'accompagner dans ces choix de discussions.

Étant donné la nature du groupe, les participants ont développé différents thèmes ayant tous pour sujet central la mixité sociale et les problèmes pédagogiques, exprimant à la fois un besoin de ces échanges, confirmé à la fin par de nombreux participants, et un besoin de clarification de nombreuses questions. Seul un professeur référent est resté silencieux ; s'étant retiré avant la fin de la réunion pour faire cours, nous n'avons pas pu l'interroger sur sa posture de retrait. La focalisation sur la mixité, la répartition assez efficace de la parole entre participants et la richesse des échanges nous ont amené à privilégier une posture de chercheur-étayeur. Enfin, étant donné le statut des différents participants, les questions de pédagogie ont prédominé, ce qui fut moins le cas dans le second groupe où plusieurs CPE étaient présentes. Pour des motifs d'emploi du temps, les participants se sont répartis en deux groupes composés finalement assez différemment.

Le deuxième ½ groupe était composé de : 1 Maîtresse mixité sociale, 1 Principale adjointe, 1 Principale, 3 CPE, 1 Directrice d'école et 1 Professeur référent. La réunion était organisée dans la salle informatique d'un collège situé dans la périphérie de Toulouse. Elle s'est tenue au début d'une nouvelle période de confinement (avril 2021) ce qui a eu deux conséquences. Premièrement, l'ambiance

était tendue, les personnes présentes étant assez préoccupées des effets de ce nouveau confinement. C'était visible sur l'expression des visages, peu de sourires et un sentiment général d'urgence. La principale du collège d'accueil gérait dans le même temps que la réunion l'organisation de la distribution de tablettes sur le quartier du Mirail. Le collège, totalement vidé de ses occupants habituels dans des circonstances exceptionnelles, donnait à l'ensemble de la rencontre un caractère assez anxiogène.

Par ailleurs, sur les 8 participantes 4 était en visioconférence et 4 en présentiel en plus de l'intervenante, cette configuration hybride a eu une incidence sur la fluidité des débats. La discussion est une succession de monologue qui parfois se répondent ou non. La réunion a duré 2H30 dont 27 minutes de présentation de la démarche d'évaluation.

La présentation de la démarche d'évaluation a suivi le même schéma que l'ensemble des présentations précédentes, toutefois le format hybride ne permettait pas de saisir pleinement quel était le degré d'attention des participantes en distanciel. Par ailleurs, nous devions veiller à rester face à l'écran pour être audible ce qui perturbait notre attention aux participantes présentes. Ce problème se retrouve dans la distribution inégale de la parole. Le souci que les personnes en distanciel ne soient pas exclues du débat a eu l'effet inverse de réduire l'attention à l'égard des personnes présentes qui ont bien moins participées. Contrairement au demi-groupe précédent qui portait un regard rétrospectif sur la crise sanitaire, le fait de tenir cette réunion pendant une nouvelle période de confinement à placer la problématique COVID à un autre niveau plus sous-jacent, moins explicite. Cela se traduit aussi probablement par la tournure générale de la discussion centrée sur des problématiques de relations aux publics (élèves et parents), relations qui, dans ce contexte, étaient précisément empêchées.

Enfin du point de vue de la conduite de la discussion et de la méthodologie adoptée, le choix a été fait d'aligner la posture d'intervention sur le modèle de la réunion précédente où très rapidement les participants se sont emparés de la discussion révélant une urgence à communiquer et partager leurs expériences. Ce choix de « laisser-faire » a tout de même été interrompu par moments en amenant des questionnements qui n'étaient pas spontanément abordés par les participantes et qui ramenaient vers les questions de mixité sociale. L'objectif ici était essentiellement d'obtenir des éclairages sur des problématiques abordées par d'autres témoins et d'en vérifier la validité pour les personnes présentes.

Dans les deux points suivants, nous présentons l'analyse des échanges puis la formalisation des résultats sous forme de schéma.

2.3. La dynamique des échanges

Cette grille a pour objet la reconstitution 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) et de faire émerger, par un premier temps d'analyse, les thèmes qui mobilisent la parole. Restivo et al. (2018) notent que « Tout commentaire aussi long soit-il et quelques formes qu'il prenne (interrogation, ressenti de l'analyste à la lecture du texte, etc.) peut-être formulé à cette étape de l'analyse, le mot d'ordre à respecter étant qu'ils s'enracinent très nettement dans le discours du participant » (p. 23).

Agréger ces échanges sous forme de thèmes suppose de nombreux temps de relecture afin de reconnaître une trame de sens sous-jacente et transverse à différents interlocuteurs. A cette fin, les mots clés retenus nous indiquent ce que peut être cette trame de sens et les points de divergences et de convergences entre participants autour d'un même thème. Dans les grilles d'analyse complètes présentées (annexe 20) nous surlignons en jaune ce qui, au regard de l'analyse globale, nous semble des points importants et en couleur les thèmes au moment de leur première apparition.

Tableau 29 - Extrait d'une grille d'analyse IPA

Thèmes	Postures individuel/collectif	Page/ ligne	Mots clés	commentaires
Les effets du confinement (crise sanitaire) sur la socialisation et les apprentissages des élèves secteur REP+	Sentiment d'urgence et débat tendu entre principal adjoint et directrice d'école sur l'interprétation des effets Coordo détourne la discussion MMS PA constat d'échec	1/19 2/55 2/71	Se remettre ensemble, communautarisme le casser, entre eux, sur eux-mêmes Il ne faut pas, on ne peut pas dire, reconstruire	Principal différencie les élèves, la directrice s'inscrit en faux Interruption alarme
Corrélation bien être et réussite scolaire	Lente remise en place du groupe Chercheur oriente la discussion MMS	2/78 3/103 3/118	Jamais bien à l'école, notes et appréciations dures	Échange informel avant reprise sur méthode d'enquête corrélation bien-être et évaluation
Formation empêchée	Orientation par intervenante Rebond coordo REP+ directrice et MMS	3/127 3/138 4/153	Choix académiques, plus les personnels remplaçants, Indispensable Culture différente 1er et 2e degré	Corrélation choix institutionnel et faisabilité rôle des MMS Temps institutionnel dédié

Thèmes	Postures individuel/collectif	Page/ ligne	Mots clés	commentaires
		4/166	Bénévolat, pas de temps institutionnel possible	
Catégorisation élève secteur REP+ et les autres	Directrice	4/180	Représentation de part et d'autres, stigmatisé, liaison école collège, zéro Négatif,	Reprise de la polémique de départ
Liaison école collège	PA apaisement	4/197	Créer culture commune harmonie	Suite d'échanges rapides
Réussite élève REP+	PR	5/201	Hétérogénéité	Intra groupe mixité
Bien-être 2	MMS Pb moral	5/208	Si on maltraite entre guillemets, incapables, le système, modernise	Lien bien-être évaluation
Effet du confinement 2	PA Soucieux réputation PR	5/228	Fait ressortir des écarts	Émerge sujet des filières d'excellence

Au fur et à mesure que des thèmes se forment, ils s'organisent aussi en réponse à des thèmes qui ont précédés et renvoient de façon plus ou moins explicite à des préoccupations déjà énoncées mais insuffisamment développées ou apparues trop prématurément dans la discussion. Nous notons nos commentaires en croisant les notes de l'observation et l'écoute des enregistrements.

Nous colorisons uniquement les thèmes qui sont évoqués plusieurs fois par différents interlocuteurs et dont on peut supposer à partir de là qu'ils sont importants pour eux. Enfin la colonne commentaires synthétise les commentaires que nous trouvons déterminants au regard de l'ensemble des réflexions notées lors du relevé des éléments clés.

Enfin pour préparer l'analyse visant à repérer les clusters et les clusters super-ordonnés, nous répondons ensuite à la liste de questions préconisées :

List of guiding questions:

1. "What experiences are being shared?
2. What are individuals doing by sharing their experiences?
3. How are they making those things meaningful to one another?
4. What are they doing as a group?
5. What are the consensus issues?
6. Where is there conflict? How is this being resolved/managed?"

(Palmer et al., 2010, p. 104)

Le détail de ces analyses est présenté à l'annexe 20.

2.4. L'émergence de clusters thématiques

C'est à partir de la dynamique entre les différents thèmes identifiés et la façon dont ils se répondent que nous avons créé Les schémas suivants. Cette phase correspond à l'étape 4 de l'analyse IPA telle que décrite par Restivo et al. (2018, p. 5) : « Production d'une structure capable de rendre compte des aspects les plus intéressants et importants du récit du participant en regroupant et mettant en liens les thèmes produits lors de l'étape précédente. »

Du point de vue de ces auteurs. (*ibid*, p. 18), déterminer les thèmes super-ordonnés correspond à la dernière phase de l'analyse à savoir :

- Regroupement de clusters formant des unités de sens.
- Production de thèmes super-ordonnés.
- Labellisation des thèmes super-ordonnés.
- Retrait de certains clusters évalués insuffisamment saisissant pour décrire l'expérience du participant.
- Transformation de certains clusters en thèmes super-ordonnés compte tenu de leur saillance par rapport à la problématique.

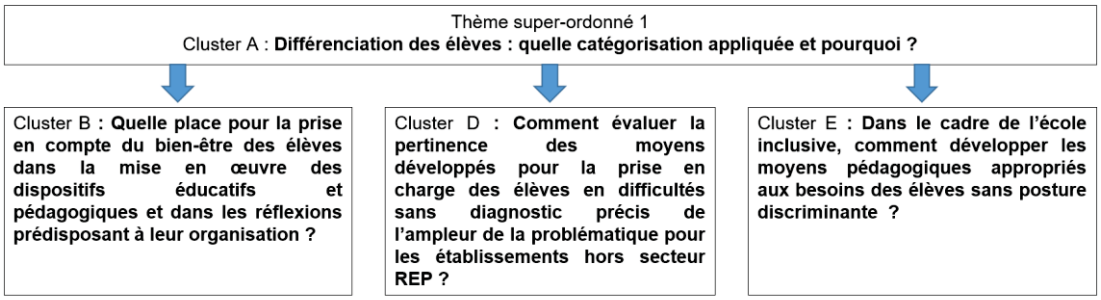
Nous précisons que nous avons choisi de traduire tous les clusters sous forme de questions afin de faciliter leur appropriation par les participants au moment de la restitution des analyses et de leur mise en débat.

Les deux premiers schémas correspondent aux échanges du premier demi-groupe et les deux schémas suivants ceux du deuxième demi-groupe.

Les acteurs ayant autorité, principal adjoint (PA) et directrice d'école, partagent une interprétation contraire des effets de la crise sanitaire sur les élèves. Le premier différencie les élèves venus du Mirail des autres élèves, il pointe sur la distinction, et la seconde réfute l'effet du quartier sur la désocialisation. Le cluster autour de la question de la catégorisation des élèves confondant problématique de mixité sociale et de mixité scolaire vient de surgir de façon inaboutie et réapparaitra dans de nombreux échanges. C'est à la fois un problème de représentations sociales et un problème de fonctionnement. Par la suite, les débats autour de cette question oscilleront entre généralités plus ou moins abstraites (représentations) et anecdotes d'expériences concrètes sans aucun moyen d'évaluer l'amplitude réelle des phénomènes mis en avant.

Dans un second temps, va surgir un cluster interrogeant la corrélation possible entre bien-être à l'école et réussite scolaire, à l'initiative de la chercheure-

intervenante suite à un échange informel avec des participants durant la pause causée par une alarme incendie. L'un des participants, maître mixité sociale, va s'emparer de cette thématique de façon répétée. Cette thématique va trouver un écho à différents moments du débat sans véritablement être développée mais plutôt sous forme polémique en lien avec la pédagogie différenciée, la liaison école collège, la catégorisation des élèves et devoirs faits.



Éléments clés cluster A/B	Éléments clés cluster A/D	Éléments clés cluster A/E
Pédagogie différenciée Amplitude de l'écart entre élèves en difficultés et élèves en réussite	**Réussite des élèves REP+** Reconnaître l'hétérogénéité du groupe d'élèves issu du secteur REP+	**Pédagogie différenciée** Echanges de pratiques entre premier degré REP + et second degré hors secteur REP
Liaison école collège Constitution des classes de sixième avec la collaboration du Maître Mixité Sociale	**Accompagnement personnalisé** Mise en œuvre correspondant rarement aux préconisations institutionnelles	**Devoirs faits** Suivi spécifique des élèves issus du secteur REP+, y compris parfois par l'obligation de présence
Devoirs faits Augmentation du temps consacré à la scolarité (transport compris)	**Besoins éducatifs particuliers** La reconnaissance des cas limites	Problématique de mixité sociale et de mixité scolaire confondue en une problématique unique

Figure 20 - Schéma d'analyse 1 des échanges dans le GTIEN

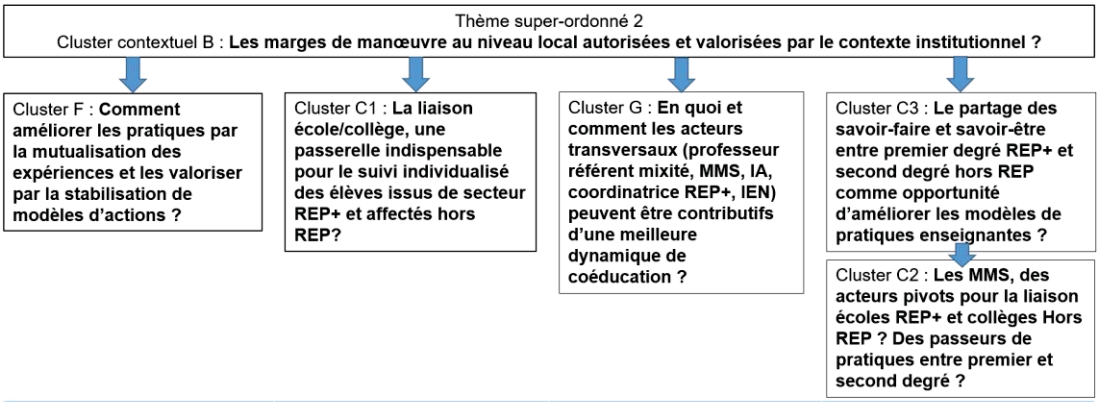
Un second cluster, qualifié de contextuel, regroupe plusieurs thèmes (formations et temps institutionnels dédiés) relevant du niveau méso : le cadre institutionnel. Aucun membre de la DSDEN ou du rectorat n'étant présent dans le groupe, il apparaît plutôt comme un exercice collectif de conscientisation quant aux moyens mis à disposition : qui s'accorde sur quoi ? Qui n'est pas d'accord ?

L'un des thèmes qui va également concentrer l'attention est celui de la liaison école collège avec parallèlement l'émergence d'un thème autour de la comparaison des pratiques entre premier et second degré, y compris des pratiques enseignantes. Concernant ces dernières, il est régulièrement question de changement de paradigme dans le second degré, qu'il s'agisse du travail d'équipe, de l'accueil d'autres adultes dans la classe (AESH, MMS) ou de la prise en compte des besoins particuliers des élèves.

Ces thèmes parallèles ont pu se développer grâce à la coprésence dans la réunion d'une directrice d'école et d'un principal adjoint. Le souci des participants quant à cette question peut être relié à la question de l'éloignement géographique des structures qui accueillent des publics spécifiques (REP+ et hors secteur REP)

en fonction de leur localisation. Il peut également être relié à la présence des MMS qui sont des personnages centraux pour le suivi individualisé des élèves au moment du passage du CM2 à la sixième et qui assurent le travail de liaison entre les équipes. La transversalité de leur intervention leur permet également de suivre de près le parcours des enfants et de comparer les pratiques pédagogiques que l'on retrouve sous le thème posture enseignante. Nous considérons alors trois clusters inter-reliés et comprenant plusieurs thématiques.

1. Cluster C1 : La liaison école/collège, une passerelle indispensable pour le suivi individualisé des élèves issu de secteur REP+ et affectés hors REP ?
2. Cluster C2 : Les Maîtres Mixité Sociale, des acteurs pivots pour la liaison écoles REP+ et collèges hors secteur REP ? Des passeurs de pratiques entre premier et second degré ?
3. Cluster C3 : Le partage des savoir-faire et savoir-être entre premier degré REP+ et second degré hors REP comme opportunité d'améliorer les modèles des pratiques enseignantes ?



Éléments clés cluster B/F	Éléments clés cluster B/ C1	Éléments clés cluster B /G	Éléments clés cluster B/C2/3
Grande diversité des pratiques entre établissements / poids du chef d'établissement	Evaluation conjointe (MMS et enseignants) de la situation des élèves	Modalités de partenariat extérieur « nébuleuses » et acteurs mal identifiés	Travailler en équipe dans et hors la classe
Besoin de temps et d'outils dédiés à la mutualisation des pratiques	Les rencontres entre familles et responsables des collèges au sein des associations de quartier (REP+)	Accompagnement non discriminant des familles éloignées du système éducatif	Construire une culture et des représentations communes cycle 3
Besoin d'un programme de formation adéquat	Collaboration avec les écoles	Association de quartier (REP+) comme ressources	Travailler au traitement équitable des élèves

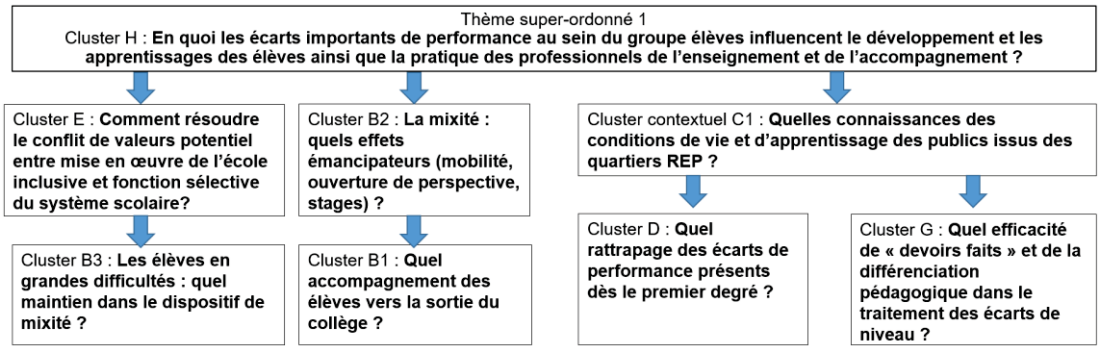
Figure 21 - Schéma d'analyse 2 des échanges dans le GTIEN

Les deux schémas suivants concernent le second demi-groupe. Cinq thèmes renvoient essentiellement mais pas exclusivement à la question des écarts de niveau entre élèves. Les participantes, alternant entre récit de cas particuliers et point de vue

de portée générale, il est difficile d'apprécier jusqu'à quel point cette situation concerne tout ou partie des élèves du secteur REP+ ou d'autres aussi. Ces thèmes sont :

1. les besoins éducatifs particuliers.
2. la différenciation pédagogique en lien aussi avec devoirs faits.
3. l'apprentissage de l'écrit.
4. l'utilité des devoirs maison.
5. le mal-être potentiel de élèves.

D'une façon générale, les participants expriment avec des mots forts la difficulté d'organiser les apprentissages dans ce contexte ; la politique d'école inclusive semble entrer en conflit avec les effets de la sélection qui est l'une des dimensions constitutives du système scolaire. On distinguera en conséquence cinq clusters distincts renvoyant à une problématique plus générale des écarts de performances scolaires, cette problématique constituant un cluster super-ordonnés.

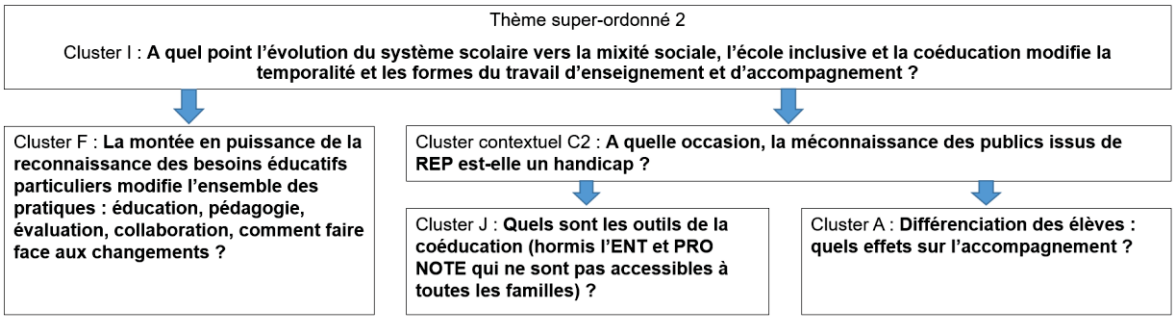


Éléments clés H/E/B3	Éléments clés H/B2/B1	Éléments clés H/C1/D	Éléments clés H/C1/G
Rattrapage des écarts ou remise à plat des normes ?	Transports et apprentissage de la mobilité	Investir l'idée de réussite en REP dès le premier degré	Augmentation du temps consacré à la scolarité
Résistance aux changements : « Retour aux fondamentaux »	Stage : quel environnement professionnel accessible ?	Investir la maîtrise de l'écrit dans le premier degré REP	Partage compréhensif des enjeux avec les élèves
Orientation SEGPA / ULIS à proximité du domicile	Implication des élèves de la mixité dans la vie du collège	Préparer les élèves secteur REP aux changements du second degré	Partage compréhensif des enjeux entre familles et enseignants
Ampleur du nombre d'élèves en difficultés nécessitant un suivi	Investir plus fortement le moment de l'orientation	Formation conjointe MMS et enseignants du second degré	Question de paradigme : gestion des écarts et/ou réduction ?

Figure 22 - Schéma d'analyse 3 des échanges dans le GTIEN

La « perception des élèves et de leur famille » est un thème qui va mobiliser les discussions sur deux longues séquences d'échanges. On y trouve grand nombre d'anecdotes et par moment les participantes tentent une montée en généralités. Toutefois, ces échanges ouvrent surtout des questions sur les représentations

sociales des personnels de l'Éducation nationale. Ce thème est également lié à la question de la catégorisation des élèves et des familles et globalement il renvoie surtout aux limites de ces derniers (faible niveau scolaire, méconnaissances des attendus scolaires, …). Le quartier du Mirail fait également l'objet de nombreuses projections peu étayées. Par ailleurs, le thème intitulé « stage et monde extérieur » entre aussi en écho avec lui. En conséquence nous pensons qu'il s'agit plutôt là d'un cluster contextuel qui informe essentiellement sur les interrogations des personnels à l'égard du public accueilli.



Élément clés I/F	Élément clés I/C2/J	Éléments clés I/C2/A
Unifier les procédures de communication entre acteurs	Actions de soutien aux familles REP (y compris matériel)	Différence de traitement entre élèves rendu visible par la mixité
L'évaluation comme moyen de partage d'un diagnostic (sens et modalités)	Communication et prise en compte de « la fracture numérique »	Effets de concurrence entre élèves (REP et hors REP) : quelle ampleur ?
Partage compréhensif avec les familles secteur REP des attentes et des normes	Familles secteur REP contrainte à une demande régulière d'assistance	Accompagner processus de conscientisation des familles REP
Pourquoi et comment distinguer les élèves ?	Favoriser la découverte et la connaissance des publics REP	Besoin de relais sur les quartiers REP
Intégrer dispositif REP dans fonctionnement collèges hors REP	Les effets des stéréotypes des personnels des collèges et des familles	L'indifférenciation comme marqueur positif de réussite

Figure 23 - Schéma d'analyse 4 des échanges dans le GTIEN

En conclusion de ces analyses, nous observons la structuration de l'ensemble des discussions autour de 4 thèmes super ordonnés. Nous les présentons 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 :

1. Thème super-ordonné 1 : l'évolution du système scolaire vers un changement de paradigme.
2. Thème super-ordonné 2 : les marges de manœuvre possibles et valorisées par l'institution.
3. Thème super-ordonné 3 : les écarts de performance au sein du groupe élèves et les effets sur les élèves et les pratiques professionnelles.
4. Thème super-ordonné 4 : différenciation des élèves : quelle catégorisation appliquée et pourquoi ?

Ce dernier thème regroupe finalement une problématique 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 ségrégés semblent moins valides et perdent de leur consistance dans un autre contexte.

3. Un facteur de médiation : les parents co-éducateurs

Si les familles sont associées au sein de temps de concertation pour définir plus finement la politique de sectorisation, elles ne sont cependant pas associées au temps d'enquête permettant de déterminer des fins-en-vue légitimant ces politiques. Or l'observation des temps de concertation et les premiers éléments des enquêtes menées auprès des familles dites favorisés montrent l'importance d'élucider avec elles le projet qui sous-tend cette politique et qui ne peut relever de la seule injonction morale à plus de fraternité. Par ailleurs les difficultés rencontrées par les familles dites défavorisées dans le suivi de la scolarité alors que la coéducation est déterminante pour la réussite des élèves (Lahire, 1995 ; Kakpo, 2012), et l'un des autres aspects qui doit questionner ces fins-en-vue.

En conséquence, nous libellons cette dimension, les parents co-éducateurs, car l'expression « coéducation » est insuffisante à spécifier le rôle des familles qui ne peut être réduit à leur adhésion à la politique de coéducation menée par les établissements scolaires et les personnels enseignants. Les analyses des résultats présentés dans ce qui suit sont détaillées dans l'annexe 1. Il s'agit des stratégies d'évitement et de respect de la sectorisation par les familles résidant au Mirail ou dans les secteurs initiaux des collèges associés au dispositif.

3.1. Les pratiques des familles résidant au Mirail en matière de scolarisation

Les analyses qui suivent s'appuient sur la base de données traitées au sein de la Direction de l'Éducation du Conseil départemental de la Haute-Garonne. Nous voulions regarder plus en détail les choix des familles préalablement à la mise en place du « plan d'amélioration de la mixité sociale » en 2017 pour les familles dont les enfants devaient rejoindre le collège Badiou (phase 1 du plan) 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. On note une grande diversité des stratégies entre « fuite vers le privé » et choix d'autres collèges publics relativement proches ou plus éloignés mais bénéficiant d'une « bonne réputation » respectivement en 2016 (phase 1 Badiou) et 2018 (phase 2 Bellefontaine).

3.1.1. Des écoles aux profils très contrastés

En 2016, le collège Raymond Badiou accueillait 471 élèves dont 31 en SEGPA. Les élèves domiciliés sur son secteur sont au nombre de 639. Les élèves domiciliés dans les 6 périmètres d'écoles correspondants à la phase 1 Raymond Badiou sont au total de 769 élèves. Cette différence de 130 élèves s'explique par le rattachement de la partie sud du secteur école Buffon vers le collège Bellefontaine et de petites zones des écoles Elsa Triolet et Daniel Faucher rattachées au collège Vauquelin. Finalement, seuls 411 élèves (tous niveaux confondues) sur les 639 destinés à effectuer leur scolarité au collège Badiou le rejoignirent, soit un taux de respect de 64% clairement supérieur à la moyenne toulousaine. Sur les 769 élèves domiciliés dans les 6 périmètres d'école, 464 élèves effectuent leur scolarité dans leur collège de secteur, soit 60% de taux de respect.

L'histogramme qui suit montre le nombre d'élèves tous niveaux à la rentrée 2016 sur les 769 élèves dont les familles ont fait le choix de respecter ou d'éviter l'affectation au collège de secteur Raymond Badiou (dont 130 élèves vers leur collège de secteur Bellefontaine/Nicolas Vauquelin) un an avant la mise en place du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges ».

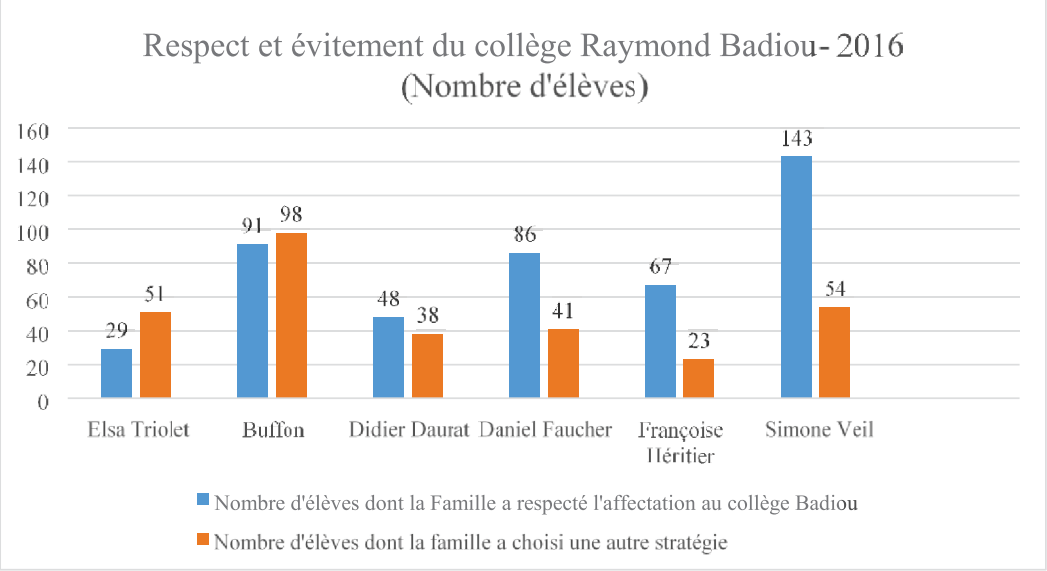


Figure 24 - Respect et évitement du collège Badiou

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. Initialement, le dispositif devait débuter à la rentrée 2018, cependant, à la suite des discussions avec l'Éducation nationale, sa mise en place fut reportée à la rentrée 2019. Là encore plusieurs personnes témoignent de la déception des familles à l'annonce du report ce qui contraste singulièrement avec le contexte bien plus conflictuel des débats menés sur le quartier de la Reynerie.

En étudiant les choix familiaux quant au respect de la sectorisation on note qu'elle est ici bien moins importante que sur le collège Badiou. Concernant les écoles situées sur le quartier de Bellefontaine le taux de respect de la sectorisation au collège Bellefontaine se présente comme suit :

1. Georges Bastide 63%
2. Paul Dottin 55%
3. 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 Bellefontaine ; l'évitement y est majoritaire et le taux de respect est de 22%.

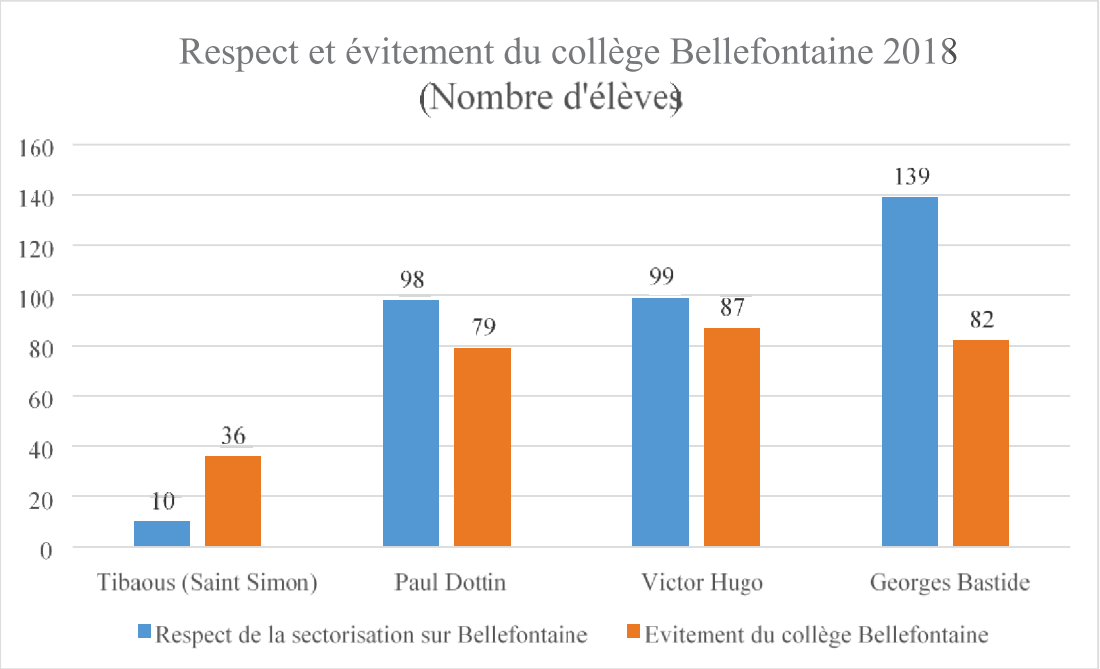


Figure 25 - Respect et évitement du collège Bellefontaine

Dans le cadre du rapport détaillé d'évaluation nous avons étudié école par école les choix des familles (annexe 1, pp. 65-98), nous ne reprenons pas ici l'intégralité de ces analyses mais nous présentons à titre indicatif l'analyse menée sur l'école Elsa Triolet. Nous avons étudié à chaque fois les éléments suivants :

- Le taux de respect de la sectorisation avant la mise en place du dispositif mixité.
- Les établissements choisis en cas d'évitement du collège de quartier.
- Afin d'apprécier les distance une carte de Toulouse indiquant avec des flèches bleus l'axe reliant l'école de départ et les établissements choisis ou d'affectation initiale et une flèche rouge indiquant le nouveau collège d'affectation dans le cadre du dispositif mixité.
- Un histogramme du respect de la sectorisation dans le nouveau collège d'affectation.

Étude du cas de l'école Elsa Triolet

En 2016 le secteur de l'école Elsa Triolet est celui où sur 80 élèves initialement affectés au collège Raymond Badiou seulement 28 ont suivi leur scolarité (tous niveaux confondus) dans cet établissement, soit 36% de l'effectif total prévu. C'est également l'unique secteur où plus de la moitié des familles paraissent clairement dans une volonté d'évitement. Au moment du lancement du plan pour la mixité

sociale en 2017 (Phase 1), l'ensemble de ces élèves fut dorénavant affecté au collège Les Chalets situé dans le quartier des Minimes, plus au nord de Toulouse et proche du centre-ville.

Le choix privilégié par les familles, pratiquant l'évitement ou ayant droit à dérogation, est le suivant :

1. Collège privé Saint Nicolas : 6 élèves.
2. Collège public Bellefontaine : 6 élèves.
3. Collège public Nicolas Vauquelin : 9 élèves (non compris ceux destinés à y aller).
4. Collège public Georges Sand : 6 élèves.

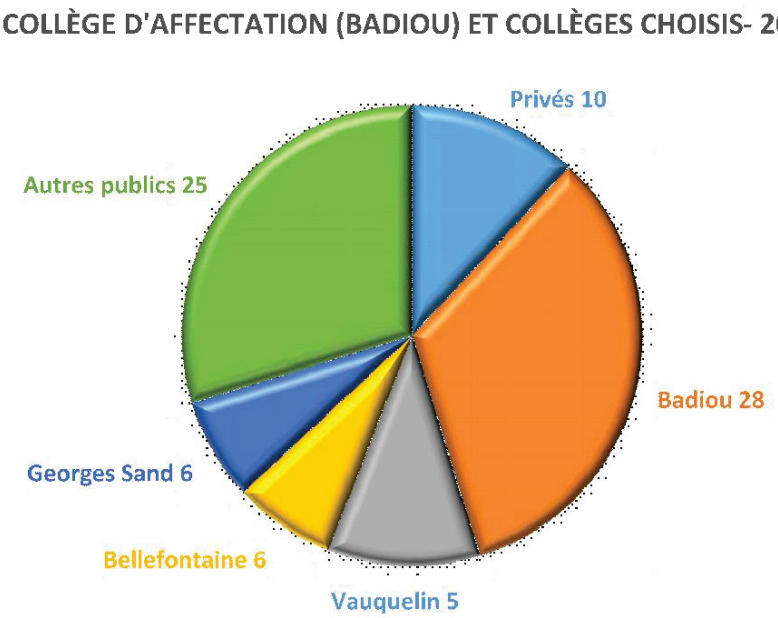


Figure 26 - Respect de la sectorisation et collèges choisis par les familles de l'école Triolet

Comme nous pouvons le voir sur la carte infra, ces familles ont fait des choix très partagés entre la proximité en préférant se rendre dans des établissements relativement proches de leur résidence (Georges Sand, Bellefontaine, Vauquelin) et la notoriété des collèges en privilégiant des collèges privés (10 élèves) ou publics comme Fermat (4 élèves) ou Lamartine (5 élèves).

Nous indiquons sur la carte ci-dessous, les collèges de destination choisis par les familles (tous niveaux confondus) en 2016 et, désigné par une flèche rouge, le collège des Chalets où furent affectés les élèves de CM2 de l'école Elsa Triolet l'année suivante dans le cadre du « plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais ».

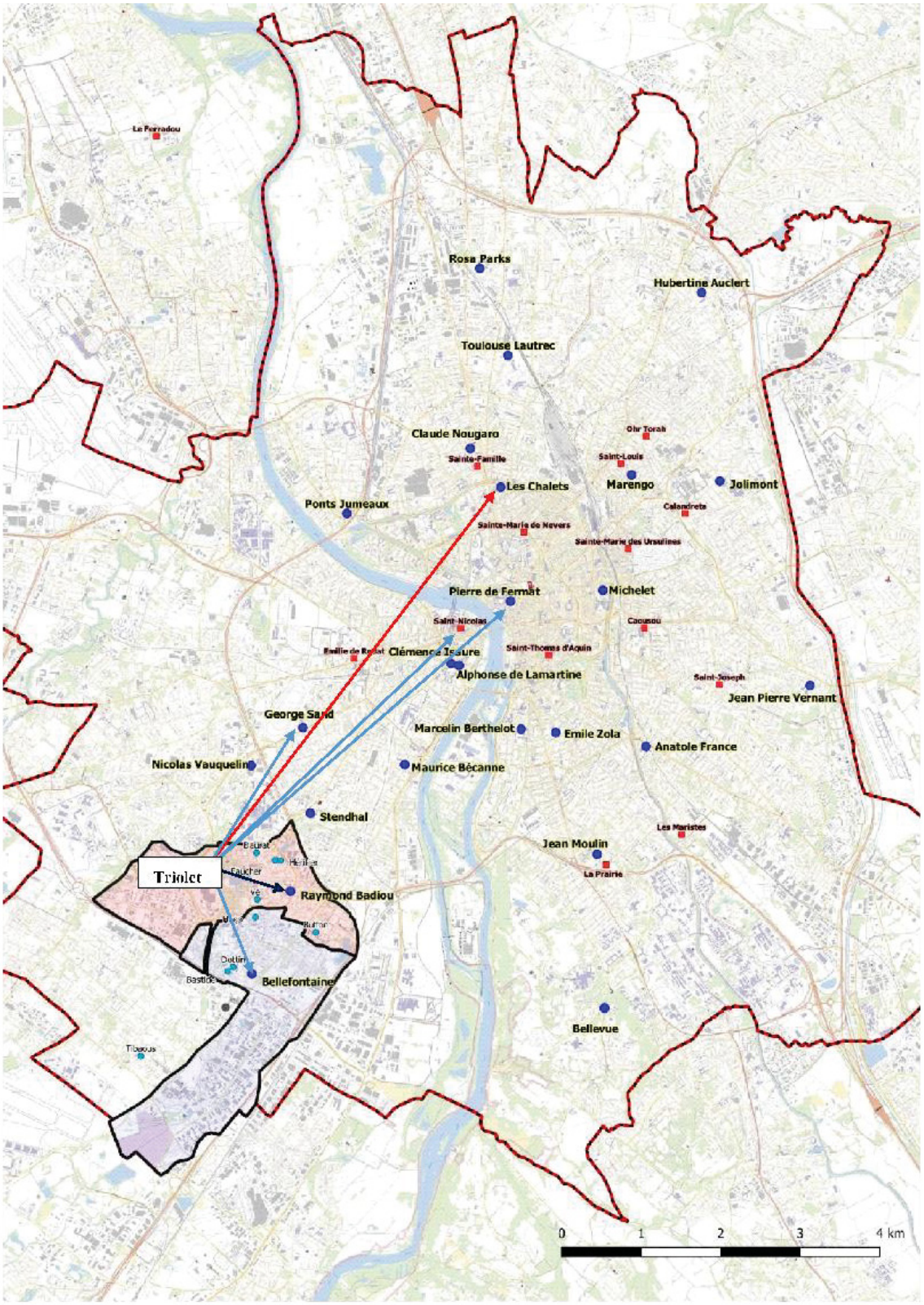


Figure 27 - Carte mobilité des familles de l'école Triolet

Si nous étudions maintenant les choix parentaux à partir de 2017, nous pouvons observer une évolution des pratiques familiales relativement à leur nouveau secteur d'affectation au collège Les Chalets. Les données présentées ici concernent l'entrée des élèves par niveau (sixième puis cinquième puis quatrième puis troisième). Leur nombre s'agrégeant au fur et à mesure des années.

En 2020, on note que sur 130 élèves issus du secteur de Triolet et devant rejoindre les Chalets, ils sont finalement 70 à poursuivre leur scolarité dans cet établissement soit un taux de respect de 54% alors qu'il était de 36% pour Badiou en 2016. On note également que les familles qui ne désirent pas rejoindre les Chalets et qui choisissent d'autres collèges publics privilégient une forme de proximité (Vauquelin, Lamartine, Berthelot). On peut en conclure que l'amélioration du taux de respect par les familles tend à être une validation de cette nouvelle sectorisation. Quand bien même il serait intéressant de voir dans la durée s'il se maintient ou si les familles tentent peu à peu d'obtenir des affectations plus en proximité.

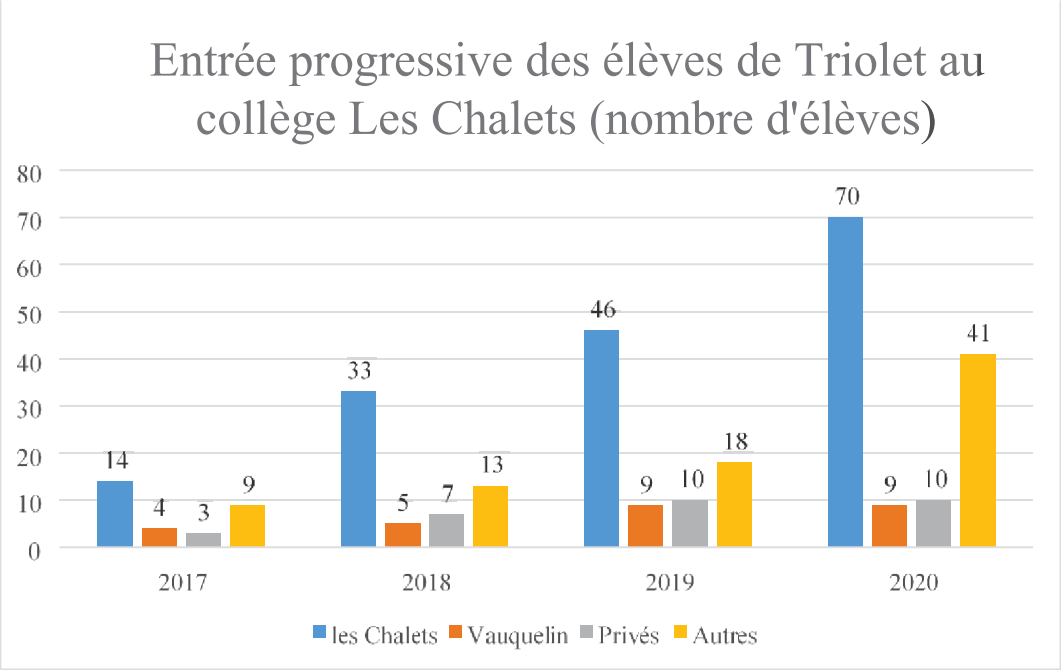


Figure 28 - Respect de la sectorisation au collège des chalets

3.1.2. Les pratiques en matière de scolarisation dans les nouveaux collèges d'affectation

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 3 établissements sur 5 se situent au-dessus de cette moyenne, 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. A l'heure actuelle nous n'avons accès à aucun chiffre produit par l'Éducation nationale qui nous permettrait d'extraire les chiffres des familles qui évitent leur nouveau secteur d'affectation ou les familles dont les enfants en ont été éloignés par les équipes enseignantes. Cela nous paraît d'autant plus dommageable que ce sont là des données essentielles pour comprendre au mieux le parcours des élèves anciennement scolarisés au Mirail et les stratégies de leur famille.

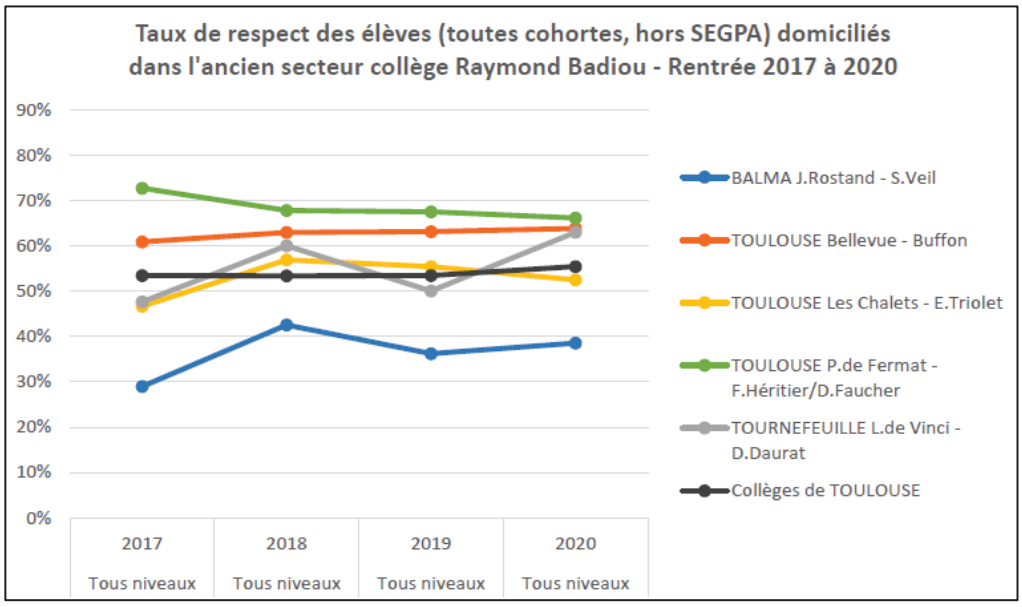


Figure 29 - Respect de la sectorisation par les familles du Mirail après la mise en place du dispositif

Concernant le collège des Chalets on note un infléchissement du respect de la sectorisation qu'il faudrait pouvoir étudier dans la durée. 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 pour les motifs déjà expliqués supra. 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.

3.2. Les pratiques en matière de scolarisation des familles résidant sur les secteurs initiaux des collèges inclus dans le plan

Le graphique suivant a été réalisé alors que nous nous interrogions sur le comportement 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 avions entendu plusieurs remarques sur la baisse éventuelle de l'attractivité des établissements mobilisés dans la plan d'amélioration de la mixité, nous avons voulu vérifier cette hypothèse.

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. On ne remarque à l'observation de cette dynamique aucun phénomène durable d'évitement de la part des familles dont les enfants sont scolarisés sur ces établissements.

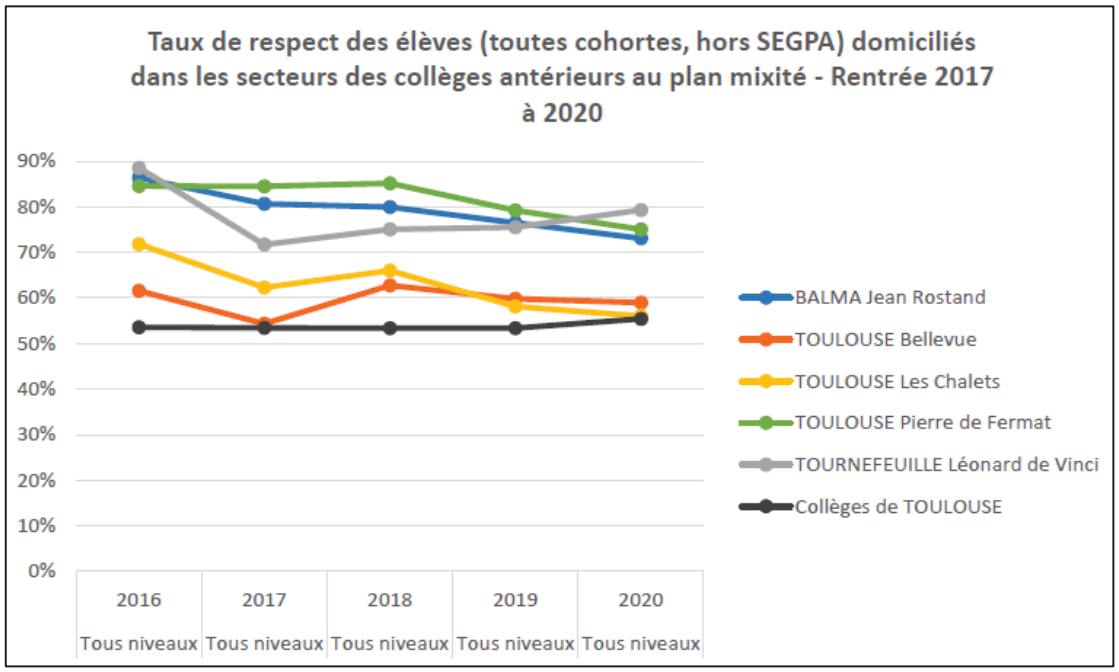


Figure 30 - Respect du secteur par les familles résidant à proximité des collèges avant et après la mise en place du dispositif

Le collège 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. En termes de montée en puissance, on a là une idée de la dynamique générale de respect de la sectorisation au moment où l'ensemble des nouveaux élèves attendus sont présents.

En conclusion, les différents constats décrits à l'occasion de ces analyses statistiques, tendent à montrer que les familles ont plutôt adhéré au dispositif. Toutefois, les réponses au questionnaire en ligne (annexes 42 et 44) d'un panel de répondants indicatif du point de vue des familles dites favorisés tendent à montrer une réelle défiance à l'égard du dispositif. Quant aux familles dites défavorisées les 43 entretiens réalisés sur le Mirail (annexes 45 et 46) permettent de se saisir d'une partie des difficultés rencontrées par elles en matière de coéducation. Aussi au chapitre suivant nous abordons deux nouvelles dimensions ayant émergé de l'enquête évaluative : le projet de territoire et les fins-en-vue partagées.

CHAPITRE 12 - LES DEUX DIMENSIONS EMERGEANT DE L'ENQUETE EVALUATIVE

Le *vademecum* (annexe 29, pp. 23-24) prévoit des temps de concertation avec toute la communauté éducative, y compris les associations, en vue de travailler à une adhésion au projet de mixité sociale. Cette « consultation », pour reprendre le terme employé ensuite, porte sur :

- Les établissements sélectionnés et les raisons qui ont prévalu à ce choix.
- Les ambitions communes en termes d'évolution de la composition sociologique.
- Les solutions opérationnelles retenues et les raisons qui ont prévalu à ce choix.
- Les incidences pour les établissements en termes éducatifs (éventuelles évolutions de l'offre de formation, accompagnement pédagogique, …).
- La méthode d'affectation des élèves.

On constate, pour commencer, un glissement sémantique de l'idée de concertation à celle de consultation qui sont deux façons distinctes d'associer les publics à une politique publique ; la seconde étant nettement moins participative que la première. Deux propositions indiquent clairement que des choix ont prévalu antérieurs donc à la consultation ; il s'agit du choix des établissements sélectionnés et des solutions opérationnelles. Enfin, concernant les ambitions communes en termes de mixité sociale, l'enjeu consiste à déterminer quelle proportion de mixité sera finalement instaurée sans clarté sur les principes opératoires permettant de s'approprier un tel débat à la charge polémique potentiellement forte.

Les résultats présentés dans ce chapitre, tendent à montrer que la mixité sociale engage des changements de périmètre d'intervention de multiples partenaires dont les organisations interviennent sur des territoires précis selon des modalités conçues hors du cadre de la mixité. De même selon le profil sociologique des familles, on a constaté (voir chapitre 1 et 2) que celles dites défavorisées peuvent avoir des problèmes de mobilité et de légitimité dans leur relation au service public d'éducation. Les familles dites favorisées et intermédiaires, pour leur part, tendent à déterminer leur lieu de résidence en partie en fonction de la qualité de l'offre scolaire. Aussi il paraît difficile de réduire la mise en place de tels

dispositifs sans considérer le projet de territoire et le rapport asymétrique des populations aux institutions. En de telles circonstances, le débat autour des ambitions communes paraît difficile à mener sans clarifier les enjeux qui le sous-tendent. La deuxième section de ce chapitre, consacrée à la question des fins-en-vue partagées, montre à quel point la complexité de cette question ne se laisse pas réduire à l'expression d'objectif simple à comprendre et ambitieux comme «la réussite de tous les élèves ».

1. Un facteur contextuel : le projet de territoire

Toute politique de mixité sociale à l'école implique des territoires physiques, les habitants qui les font vivre et les collectivités qui les administrent. A ce titre elles engagent un univers complexe d'acteurs interdépendants et porteurs d'intérêts distincts. Nous traduisons cette situation par le terme projet de territoire qui implique la projection et donc des fins-en-vue liées à ces espaces, leurs habitants et les professionnels qui y interviennent. Sur le plan praxéologique cette dimension a pour autre versant l'ensemble des activités qui mobilisent prioritairement les acteurs professionnels (partie 5, tableau 15), à savoir : l'organisation des partenariats, les périmètres et les pratiques dans l'accompagnement social et éducatif.

Les éléments présentés dans les sous-sections suivantes sont issus des déclarations faites par les participants des groupes de travail 3. Leur exhaustivité est limitée par le nombre, l'appartenance institutionnelle et la fonction des participants.

Le groupe de travail 3 rassemblait les personnels suivants :

- 3 responsables des directions de l'éducation et des transports du Conseil Départemental de la Haute-Garonne.
- 4 agents et responsables des clubs de prévention de Toulouse-métropole (Mirail et centre-ville).
- 1 responsable du pôle coordination des programmes thématiques du contrat de ville - Toulouse Métropole.
- 2 responsables du service réussite éducative (RE) de la ville de Toulouse.
- 3 responsables d'association de quartier y compris centre social (Mirail).

- 1 responsable du centre social de la Reynerie (CAF, Conseil départemental de la Haute-Garonne, Direction Départementale de la Cohésion Sociale).
- 1 déléguée territoriale d'une association nationale.
- 1 coordinatrice REP+ de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, les inspecteurs académiques ont été invités à participer au groupe de travail 3 qui réunissait de nombreux cadres intermédiaires. Cependant, seul un IEN délégua sa participation à une coordinatrice REP+, les autres déclinèrent l'invitation.

L'analyse du groupe de travail 3 est développée en deux temps : l'identification et la catégorisation des changements observés (1.1) puis l'appréciation de leur amplitude (1.2) à travers le caractère innovant des initiatives et les obstacles rencontrés.

1.1. L'analyse des changements identifiés dans le groupe de travail 3

Les participants du GT3 étaient destinataires, en amont de la réunion, d'une grille préconstruite qu'ils étaient invités à renseigner et qui recensait l'ensemble des changements observés en fonction de leur nature et de leur amplitude. Les participants ont complété ce premier travail lors de leur réunion en exposant les conclusions de leurs réflexions. Nous avons transcrit ces échanges directement à l'intérieur des grilles mobilisées et qui ont guidé l'ensemble des échanges (annexe 18). Ce recensement avait pour objectif de décrire de façon aussi précise que possible les moyens engagés dans la mise en œuvre du dispositif de mixité sociale et/ou les transformations qu'il a induites.

Les participants ont donc été invités en amont à un premier travail d'analyse en opérant par eux-mêmes le dénombrement et la catégorisation des changements qu'ils considéraient comme significatifs au regard de cette mise en œuvre. Deux points doivent être ici soulignés :

- La difficulté pour une majorité de participants de s'emparer des notions de changement induit et construit.
- Les biais introduits par la simplification du modèle de Marcel (2014) lors de la création de la grille et de l'identification de différents plans du changement à la croisée de 4 niveaux : artefactuel, ontologique, praxique et épistémologique.

Ces difficultés sont apparues dès la réunion des participants et nous ont amenés lors de l'analyse à une lecture plus fine des éléments relevés.

Le tableau présenté ci-dessous dénombre et catégorise les changements en fonction des acteurs et de leur nature induite (I) et construite (C). Il s'appuie sur les données présentées dans l'annexe 18.

Depuis les changements de pratique jusqu'au simple constat effectué sur le terrain, les éléments relevés sont d'une grande diversité, toutefois nous n'avons exclu aucun d'entre eux dans un premier temps (certains faisant l'objet de plusieurs occurrences). Dans un second temps nous avons effectué une analyse transversale pour relier les différents éléments exposés. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des éléments identifiés indépendamment des biais observés soit un total de 211 propositions. Les propositions sont délimitées par le fait de renvoyer à un objet précis (horaire, périmètre d'intervention, observation des publics, …).

Tableau 30 - Nature des changements dans le champ professionnel

Organisations / Nature des changements	Métropole		Associations et centres sociaux		CD31		Ville		EN		TOTAL
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	
Evolution des pratiques	7	9	7	10	8	9	5	6	NR	NR	61
Changement organisationnel	6	11	7	11	3	12	6	5	1	1	63
Production de savoirs	8	13	9	6	7	4	2	2	4	2	57
Création d'outils spécifiques	5	8	3	2	3	5	NR	2	NR	2	30
TOTAL	26	41	26	29	21	30	13	15	5	5	211

La catégorie relevant des pratiques est la plus renseignée et l'extrême diversité des éléments recueillis montre de notre point de vue à la fois le caractère insuffisamment spécifique de la catégorie sur un plan scientifique et du point de vue du sens commun son caractère « fourre-tout ». A titre d'exemple, elle regroupe indifféremment la facilitation des relations entre les collèges et les familles et l'accueil des élèves exclus au sein des CLAS. Par ailleurs, et probablement pour les

mêmes motifs, de nombreux éléments pouvaient s'inscrire dans l'autre catégorie la plus représentée, celle des changements organisationnels : la spécificité insuffisante des catégories ayant eu pour effet de les rendre également insuffisamment exclusives. Toutefois au regard de la somme importante d'informations partagées à l'occasion de ce recueil, une double exploitation des éléments relevés a été mise en place. Dans un premier temps, nous les avons mobilisés à des fins descriptives et dans un second temps à des fins compréhensives en vue de leur synthétisation dans le cadre du rapport d'évaluation (annexe 1, pp. 39-49).

1.1.1. Le questionnement de l'analyse initiale

Suite aux difficultés rencontrées par les participants dans le remplissage de la grille préconstruite et aux discussions en cours de réunion, plusieurs points émergent et concernent les propositions consignées dans le journal de bord au fil des échanges :

- L'impossibilité de distinguer pratiques, savoirs et organisations comme des objets distincts indépendants les uns des autres. Seuls les « outils » semblent un objet suffisamment spécifique pour autoriser une classification solide.
- La difficulté à classer de façon solide ces objets peu définis dans la perspective d'un changement induit ou construit.
- La prévalence d'une continuité reliant contexte et produit sur un plan temporel donnant à voir les changements et en conséquence le caractère à la fois induit et produit des modifications apportées aux objets.
- La prévalence d'une continuité ontologique donnant à voir, relativement à des séquences d'action, le caractère tour à tour épistémique, praxique ou artefactuel des objets peu définis du point de vue de la classification mobilisée.

Pour rappel l'objectif de la réunion de ce groupe de travail était de saisir de façon aussi précise que possible au regard du panel d'acteurs réunis, l'ensemble des moyens mobilisés à l'occasion de la mise en place du dispositif de mixité sociale et l'ampleur des changements engagés à cette occasion. L'objet évalué ici est donc essentiellement le changement et ce qui le caractérise. Son amplitude est saisissable au regard de la nature des propositions et de la façon dont les acteurs se sont trouvés écartés, de façon plus ou moins sensible, du cours habituel de leurs activités et, à cet égard, plus ou moins en questionnement.

Saisir l'importance de ces écarts alors que nous ne nous inscrivons pas dans le champ de la mesure mais dans l'appréciation qualitative du changement est complexe aussi nous nous en tiendrons à ce que déclarent les acteurs, à savoir l'appréciation par eux-mêmes du caractère nouveau de la situation.

Cette approche nous permet dès lors d'observer deux types de situations :

- Les situations de maîtrise et d'accord entre partenaires sur l'activité

  Exemple : Mise en place d'un service de transports scolaires en milieu urbain prenant les élèves à proximité de leur ancien bassin d'école (plus repérable par les parents) et les déposant à proximité du collège

- Les situations de questionnement de l'activité ou de négociation

  Exemple : Négociations entre le Conseil départemental de la Haute-Garonne et la métropole pour déterminer les arbitrages en matière de gestion du foncier pour la construction des nouveaux établissements

Par souci de commodité, dans le rapport d'évaluation (annexe 1, pp. 39-49) nous avons réemployé les termes de changements induits et construits en les spécifiant par cette nouvelle approche puis nous avons nettoyé le corpus en réduisant le nombre de propositions ayant fait l'objet de plusieurs occurrences à 1 seule proposition. Ce travail de synthétisation a permis de passer de 211 à 112 propositions. Nous avons par ailleurs écarté certains constats se référant aux publics dont le caractère non vérifié ne permettait pas de les considérer comme probants. Le tableau ci-dessous présente la répartition des éléments à partir de cette nouvelle approche et en reprenant dans un premier temps les termes mobilisés dans la grille préconstruite présentée aux participants du groupe de travail 3.

Tableau 31 - Nature des situations renseignées dans le GT3

Nature des situations / Plan de l'activité modifié	Incertaines	Maîtrisées	TOTAL
Les pratiques	16	20	36
L'organisation	15	21	36
Les savoirs	19	10	29
Les outils	7	4	11
TOTAL	57	55	112

L'ampleur du changement s'évalue finalement à la fois à travers l'ampleur des incertitudes induites par la situation et la radicalité des modifications de l'activité. Il s'inscrit sur un *continuum* temporel qui invalide des catégories telles que changement induit ou construit : tout changement appartenant à la fois à ces deux catégories dans des proportions variables repérables au niveau d'incertitude créé par la situation étudiée à un instant T.

Par exemple, en matière de transport scolaire dédié, on observe des phases de négociation et de questionnement lorsqu'il s'agit de créer un service tout nouveau dans l'espace urbain puis des phases de maîtrise au moment de son déploiement après accord entre les partenaires et réorganisation des conditions de l'activité. On constate, en conséquence, que la nature rétrospective, introspective ou prospective de témoignages permet d'éclairer d'une part les phases d'incertitude passées et présentes et d'autre part les phases intermédiaires de maîtrise qui sont les réponses considérées comme adaptées au moment où l'étude a lieu. Dans le cas étudié, nous allons donc focaliser dans un premier temps notre attention sur la redéfinition des objets à classer (1.1.2) et par la suite les mettre en regard des situations d'incertitude et de maîtrise.

1.1.2. La spécification des objets à classer

En prenant du recul avec la dimension praxique qui nous a incité dans un premier temps à valoriser de façon descriptive et détaillée l'action des acteurs, cette nouvelle phase d'analyse nous incite à repenser cette approche. Les choix locaux et circonstanciels opérés par les acteurs, à savoir création d'outils, réorganisation ou production de savoirs, n'est plus au cœur de notre réflexion à ce stade. L'enjeu

ici est de saisir les différentes dimensions sur lesquelles le dispositif de mixité a des effets, les situations d'incertitude qui demeurent encore et les situations maîtrisées.

Dès lors, l'inventaire présenté dans le rapport détaillé (annexe 1, pp. 39-49) acteur par acteur peut être réorganisé sous forme de classement thématique afin d'évaluer les dimensions les plus touchées par le changement en vue de synthétiser et modéliser les effets d'un dispositif de mixité sociale d'ores et déjà considéré comme un changement radical par les partenaires et les publics.

Les thématiques ont été inférées dans la phase de synthétisation à la suite de multiples relectures des premières analyses. Les 8 thématiques retenues ont été définies à l'occasion de cette relecture transversale et par le regroupement des activités proches.

L'une d'entre elles, « l'accompagnement social et éducatif », a été spécifiée en fonction des deux grands sous-thèmes auxquels elle renvoyait, à savoir : les périmètres d'intervention des partenaires et leurs pratiques. Cette nouvelle classification permet de mieux saisir le poids de ces dispositions dans le développement du dispositif mais également les effets importants du dispositif sur l'ensemble des périmètres d'intervention des participants.

Par ailleurs, une thématique domine les autres c'est celle qui renvoie à l'ensemble des processus de coopération et de négociation entre les différents partenaires. Les activités relevant de la concertation des publics en ont été extraites pour constituer une thématique spécifique. La thématique « Coopération / codécision / transversalité » se concentre sur les dimensions institutionnelle et politique. Sa prépondérance montre le poids du partenariat dans le développement du dispositif. Parmi les propositions classifiées dans cette thématique et considérées comme des activités maîtrisées on relève par exemple :

- Le travail d'enquête du CD31 auprès de toutes les parties prenantes

Un accord de coopération entre le Conseil départemental de la Haute-Garonne et la Métropole (groupe politique et technique).

- Le partage de pratiques et d'organisation des services de la réussite éducative d'autres communes au sein du Groupement d'Intérêt Public de la réussite éducative qui est métropolitain.
- Le conventionnement d'associations CLAS avec certains collèges pour assister aux réunions des équipes éducatives et accueillir les collégiens temporairement exclus.

Enfin une thématique libellée « régulation » a été créée en vue d'éclairer toutes les activités renvoyant à des problématiques réglementaires, de normes ou de budget supplémentaire.

L'un des autres points qui attire notre attention est le nombre supérieur de situations incertaines en matière d'accompagnement social et éducatif sur le plan des pratiques et des périmètres d'intervention ou en matière de coéducation et de mobilité des publics. Bien qu'à ce stade de l'analyse il est impossible de savoir s'il s'agit de situation résolue ou encore à résoudre.

Le tableau ci-dessous donne à voir cette nouvelle lecture des témoignages partagés.

Tableau 32 - Effets du dispositif dans différentes dimensions

Situations / Thématiques	incertaines	maîtrisées	TOTAL
Coopération / codécision / transversalité	7	17	24
Accompagnement social et éducatif (les périmètres d'intervention)	12	10	22
Accompagnement social et éducatif (les pratiques)	11	7	18
Coéducation	10	7	17
Régulation	6	5	11
Mobilité des publics	8	1	9
Evaluation / suivi	3	5	8
Concertation des publics	0	3	3
TOTAL	**57**	**55**	**112**

Ainsi les termes de situations incertaines et maîtrisées ont été repris bien qu'en l'état ils ne permettent pas de se saisir du caractère rétrospectif ou prospectif des propositions classifiées.

1.2. Les moyens déployés par les partenaires

L'ensemble de leurs témoignages permet d'évaluer l'ampleur des changements supportés par les différents intervenants en soutien à cette initiative. Ce dispositif 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.

1.2.1. Les innovations

Le dispositif de mixité sociale déployé en Haute-Garonne a une double spécificité :

1. Il questionne l'efficience de l'éducation prioritaire dans un contexte scolaire marqué par la ségrégation sociale.
2. Il bouleverse les conditions de l'intervention sociale et éducative en déplaçant les collégiens hors des périmètres au sein desquels s'organisent ces activités.

Au bouleversement des périmètres s'adjoint l'évolution des pratiques liées à l'apparition de nouveaux besoins. Cette sous-section ne vise pas la description exhaustive de l'ensemble des changements mais plutôt l'éclairage des innovations à l'œuvre et les obstacles révélés à l'occasion de l'enquête évaluative. Nous illustrons chacune des catégories par des exemples.

Latour (2007) écrit que « Les innovations ne sont rendues possibles que parce qu'il n'existe pas de mondes remplis d'acteurs à contours fixes. Non seulement leur degré d'attachement à un énoncé varie, mais leur compétence, leurs performances, leur définition peuvent se renégocier » (p. 54). Nous notons dans un premier temps, suivant en cela les constats de Latour (*ibid)*, qu'indépendamment de la rigidité des statuts qui organisent les institutions, l'ensemble des acteurs se sont réorganisés en vue de répondre aux besoins des publics. Ces réorganisations sont particulièrement visibles dans la catégorie que nous avons libellée « coopération / codécision / transversalité » et qui est celle qui regroupe le plus grand nombre de propositions, soit 24. Nous citons à titre d'exemple :

- L'accord de coopération Conseil Départemental et Métropole (groupe politique et technique).
- L'intégration du réseau des Cités Éducatives.
- La présence de la direction générale déléguée Éducation et Patrimoine du Conseil Départemental durant les réunions du projet contrat de ville pour l'échange d'informations.

La catégorie relatant des changements de périmètre s'inscrit dans la continuité de la précédente au sens où elle a parfois pour effet d'entraîner de nouvelles formes de partenariat avec toutefois un objet spécifique : l'accompagnement social et éducatif. Elle rassemble 22 propositions et concerne :

- La réussite Éducative : 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.
- Les associations : Conventionnement avec certains collèges pour assister aux réunions des équipes éducatives et accueillir les collégiens temporairement exclus.
- Le centre Social Reynerie - réunions toutes les 6 semaines en collaboration avec l'Éducation nationale d'un groupe de travail CLAS afin d'échanger sur les pratiques professionnelles, les enjeux de territoire et la coordination.

Les catégories suivantes plus spécifiques réunissent un nombre moindre de proposition, comme la régulation (11 propositions) ou la mobilité des publics (9 propositions), l'évaluation et le suivi (8 propositions) et la concertation des publics (3 propositions). Concernant ces deux dernières catégories, elles sont détaillées à différents moments de notre exposition. Enfin le nombre important de propositions que nous pouvions classer comme des innovations tend à montrer l'ampleur des changements créés par le dispositif de mixité.

1.2.2. Les obstacles

Dans les points suivants nous avons identifié des obstacles en nous appuyant sur deux critères :

1. Un nombre important d'incertitudes quant à de nouveaux changements et de nouveaux besoins de réadaptation.
2. La dimension explicitement critique de la proposition.

Deux catégories d'activités sont particulièrement concernées par cette problématique : les pratiques dans l'accompagnement social et éducatif et la coéducation.

La première catégorie regroupe 18 propositions. A titre illustratif, nous relevons :

- La 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).
- Le chevauchement des dispositifs qui se complètent ou se concurrencent (exemple des Cités Éducatives).
- Le besoin de coordonner l'action de la prévention spécialisée, des CLAS et de la Réussite Éducative pour l'accompagnement des parcours éducatifs.
- L'absence de concertation avec la Région pour organiser la continuité collège / lycée.
- La 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.
- Les difficultés pour les associations de rencontrer certains principaux pour coordonner les actions.

La catégorie coéducation regroupe 17 propositions et concerne, par exemple :

- Les 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.

L'ensemble de ces constats ont inspiré les préconisations suivantes (annexe 2, p. 16) :

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 les 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 relogées 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.

2. Des fins-en-vue partagées (la réussite scolaire et la persévérance scolaire)

Les fins-en-vue initialement identifiées sont, du point de vue du commanditaire, l'émancipation des déterminismes sociaux et, du point de vue des autres participants à l'évaluation, la réussite scolaire ou la lutte contre l'échec scolaire (voir référentiel *supra*). Après diverses transactions les termes « persévérance scolaire » et « réussite scolaire » sont les plus mobilisés par eux. Dans tous les cas de figure, le plan de mixité étudié révèle que des fins-en-vue multiples ne sont pas un obstacle à son opérationnalisation, elles restent néanmoins un sujet central de nombreuses discussions (voir la troisième réunion du COPIL). Si l'enquête évaluative a permis de rouvrir l'espace du débat, elle n'a pas réduit ce dernier à la sortie de l'enquête commanditée. Les valeurs directrices qui organisent l'activité des professionnels se sont enrichies d'une fin-en-vue nouvelle : la persévérance scolaire. Enfin cette invariant, les fins-en-vue, est le point focal de l'ensemble des dimensions et il déterminera l'adhésion des familles.

Dans les deux sections suivantes nous étudions cette dynamique de co-constitution référentielle contributive de l'émergence de nouvelles valeurs directrices à travers deux exemples.

2.1. L'amélioration des pratiques sans mise en question du référentiel initial

Les référentiels initiaux mobilisés en vue de guider l'enquête sont les textes juridiques colligés durant la phase exploratoire et mobilisés dans le cadre de l'analyse documentaire, à savoir :

- Le référentiel national initial (cadre juridique).
- Le référentiel national (cadre opérationnel).
- Le référé local (le dispositif de mixité sociale évalué).
- Le référentiel issu de la R-I E.

Tableau 33 – Tableau d'analyse documentaire – les mesures de suivi et d'évaluation

Référentiel national : cadre juridique	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local	Référentiel issu de la R-I E
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 1. contribuer à l'égalité des chances 2. lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative 3. veiller à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. 4. veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements garantir la réussite de tous, 5. la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. 6. le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative	**Vademecum (2016)** **Missions comité de suivi et d'évaluation (dans les deux années)** **.diagnostic** .: .évolution .des .PCS .et .des .boursiers .sur .plusieurs .années, .résultats .scolaires .(redoublements, .résultats .au .DNB, .orientation), .offre .pédagogique .et .éducative .actuelle, **apprécier le fonctionnement** des deux établissements .: .comportements .des .élèves .et .vie .scolaire, .qualité .de .la .continuité .pédagogique .; **étudier les parcours des élèves** et leur suivi par .les .équipes .entre .les .deux .établissements .; **étudier précisément les conditions de transport et de restauration** avec la nouvelle sectorisation; travailler en amont avec les conseils des écoles .présentes .sur .les .secteurs.; construire un accompagnement très individualisé des familles .(entretiens, .visites .des .collèges .d'accueil, .documents .d'information .sur .le .fonctionnement .pédagogique .et .la .continuité .entre .les .collèges) .; . **Suivre les conditions de réaffectation** des personnels	**2017 Création de deux comités** Un comité de suivi émanation du CDEN Un comité de suivie des mesures d'accompagnement Réunion bisannuelle	Instance d'information et de représentation des différentes organisations engagées dans le programme de mixité sociale Pas d'espace multilatéral de délibération (délibérations bilatérales suivi de phases de concertations multilatérales ouverte au public) Pas d'instance conjointe d'évaluation Evaluation menée de façon tour à tour collaborative ou distincte

Dans le cas exposé ci-dessus[41], le référentiel issu de l'enquête évaluative questionne la qualité des instances de suivi du dispositif étudié. Il n'émerge pas de propositions de nouvelles valeurs directrices lors des échanges au sein du COPIL à ce sujet. Ce qui est questionné ici c'est les pratiques évaluatives et leur amélioration potentielle par plus de transparence. Nous parlerons ici d'apprentissage organisationnel en simple boucle.

[41] Pour plus de lisibilité ce tableau est accessible dans le volume des annexes p. 1402.

2.2. La mutabilité des référés en référents et la réalisation d'un apprentissage en double boucle

Nous présentons dans cette section le tableau[42] de l'analyse documentaire où est exposé le questionnement du référentiel initial (annexe 57, dia 1).

Le référentiel national initial (cadre juridique) est la loi sur la décentralisation du 13 août 2004 qui arrête la cadre dans lequel le CD31 exerce ses compétences en matière de sectorisation des collèges. L'autre référentiel est la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école.

Le référentiel initial (cadre opérationnel) est le *vademecum* (2016) produit par le ministère de l'Éducation nationale. Nous avons retenu les préconisations relevant de la méthodologie de sectorisation et d'enquête/diagnostic.

Tableau 34 - Tableau d'analyse documentaire- émergence de nouvelles valeurs directrices

Référentiel issu de la R-I E	Référentiel national : cadre juridique	Référentiel national : cadre opérationnel	Référé local
Promouvoir la mixité (recul du principe de service de proximité) Clarifier les objectifs légitimant le dispositif mixité Co-construire les objectifs avec les familles en réunion publique Concevoir la mixité par le territoire et non par la sectorisation	**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) **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** veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements garantir la réussite de tous,	**Vademecum (2016)** **Secteur multi-collèges** : un .même .secteur .de .recrutement .peut .être .partagé .par .plusieurs .collèges .publics (choix des familles, temps de transports, composition sociale) **La re-sectorisation avec organisation pédagogique spécifique** (regroupements 6e/5e- 4e/3e) **La mise en réseau d'établissements** la fusion d'établissements et les établissements multi-sites **Enquête/ Diagnostic** : Définir des critères d'affectation permettant d'atteindre l'objectif de mixité sociale : quotient familial, PCS, demandes de bourse Réunir DSDEN, élus des communes concernées, les principaux de collèges concernés les représentants des parents d'élèves au sein des conseils d'administration des établissements concernés, les conseils d'école des écoles concernées par la re-sectorisation .	**Destruction de deux secteurs de collèges REP+ et répartition des élèves dans des secteurs hors REP** 1. Mise en place d'une phase d'enquête bilatérale associant les principaux partenaires 2. Fermeture progressive des deux collèges REP+ du secteur du Mirail 3. Transfert progressif d'un peu plus de 1400 élèves du CM2 vers onze collèges d'accueil dit favorisés répartis sur toute la métropole toulousaine 4. Création de deux collèges mixtes à la lisière du Mirail et du quartier résidentiel de Saint Simon 5. Critères de sectorisation construits dans un premier temps à partir des indicateurs PCS agrégés (défavorisés, intermédiaires et favorisés) et dorénavant à partir de l'indicateur de position sociale. 6. Construction d'un outil cartographique

La colonne du référé local (contour jaune) détaille les délibérations votées par l'assemblée départementale et leur opérationnalisation :

Destruction de deux secteurs de collèges REP+ et répartition des élèves dans des secteurs hors REP

1. Mise en place d'une phase d'enquête bilatérale associant les principaux partenaires.
2. Fermeture progressive des deux collèges REP+ du secteur du Mirail.

[42] Pour plus de lisibilité ce tableau est présenté dans le volue des annexes p. 1398.

3. Transfert progressif d'un peu plus de 1400 élèves du CM2 vers onze collèges d'accueil dit favorisés répartis sur toute la métropole toulousaine.
4. Création de deux collèges mixtes à la lisière du Mirail et du quartier résidentiel de Saint Simon.
5. Critères de sectorisation construits dans un premier temps à partir des indicateurs PCS agrégés (défavorisés, intermédiaires et favorisés) et dorénavant à partir de l'indicateur de position sociale.
6. Construction d'un outil cartographique.

Le contexte de l'enquête évaluative a fait émerger au cours des différentes réunions du COPIL le questionnement du référentiel initial. Cela se traduit dans notre tableau par l'émergence d'une première colonne (contour jaune) dans laquelle nous avons inscrit :

- Promouvoir la mixité (recul du principe de service de proximité).
- Clarifier les objectifs légitimant le dispositif mixité.
- Co-construire les objectifs avec les familles en réunion publique.
- Concevoir la mixité par le territoire et non par la sectorisation.

Nous positionnons ces notes, issues de l'analyse des transcriptions du COPIL et de l'identification des transactions questionnant les valeurs directrices, dans une colonne positionnée au début du tableau de façon a symbolisé l'émergence d'un nouveau référentiel issu de l'enquête évaluative portant sur le référé local : le dispositif haut-garonnais.

Afin d'illustrer la mutation du référé en référent nous présentons un extrait des échanges issus du COPIL 3 (annexe 48, pp.64-65).

Tableau 35 - Extrait de la grille d'analyse du COPIL 3

Intervenants	P/L	N° séquence	Détail séquences	P/L	Transactions	P/L	commentaires
CS Reynerie	13-566				Dans tous les cas, moi les échos que j'en ai aussi effectivement, c'est qu'il y a des mobilisations. Je dirais qu'elles soient dans un sens comme dans l'autre, c'est une question de...	13-566	Routines défensives familles
					la levée des représentations des établissements scolaires, dans un sens comme dans l'autre quoi. Puisque cette maman, elle me témoignait qu'elle avait des échos notamment que Fermat c'était très très compliqué quand on venait de la Reynerie. Elle ne voulait pas finir soit exposée à des stigmatisations et qu'elle ne voulait pas lui faire vivre ça.	14-588	Routines défensives familles
ASSO 2	14-602	12	Clarifier les objectifs du dispositif collectivement		clairement moi je pense qu'il aurait fallu définir ensemble un objectif commun sur ce projet. Je suis pas sûre que l'attente de l'éducation nationale soit la même que celle des familles, que celle des associations. Donc quelque part des fois, on a l'impression de pas parler la même langue en fait	14-602	dilemme
					D'où la nécessité de ce critère d'évaluation commun qui tend à apparaître. Est-ce que véritablement c'est des champions de l'éducation nationale que l'on cherche, ou est-ce que c'est de mieux être dans une éducation collective et républicaine ? Je crois que c'est ça qu'il faut qu'on qu'on affine un petit peu pour savoir après quoi on court quoi.	14-605	Paradigme Valeur directrice
Agent DE	14-611	13	La mixité des familles		on parlait de la fracture numérique, l'accès à Pronote qui sont des vrais freins. Et donc moi je me posais la question en fait, est-ce qu'on pourrait trouver un moyen de donner plus de place, de poids, à ces familles dans ces collèges ? Je sais pas si on peut organiser des rencontres entre les familles des élèves, des parents d'élèves, des élèves des secteurs historiques, et des familles des élèves du Mirail	14-612	Valeur directrice

Les séquences identifiées ont été intitulées :

1. Clarifier les objectifs du dispositif collectivement.
2. La mixité des familles.

Dans cette séquence on note une tension entre deux problèmes qui se croisent : d'une part, la difficulté des familles dites défavorisées à participer à la vie des nouveaux collèges d'affectation et à suivre la scolarité de leurs enfants et, d'autre part, un questionnement des fins-en-vue considérées comme trop focalisées sur la performance scolaire des élèves. La distance entre les nouveaux collèges d'affectation des élèves issus de REP+ et le lieu de résidence de leur famille apparaît régulièrement dans les *verbatim* (annexes 19, 21, 46, 53, 54, 55) comme un handicap à la fois au bien-être des enfants et à l'émergence de valeurs directrices partagées entre les familles issues de milieux sociaux distincts. Inscrire la dimension territoriale comme un élément déterminant dans la conception de la mixité sociale à l'école permet à la fois de penser le problème de la mobilité des élèves, des familles et des organisations qui les accompagnent, et, aussi, les conditions d'émergence de fins-en-vue partagées entre tous ces acteurs et les institutions qui déploient le dispositif.

Enfin, focaliser le dispositif sur la réussite de tous les élèves et répondre au problème de mobilité des familles dites défavorisées par l'organisation du transport des élèves, a pour conséquence d'évacuer le problème de la pleine participation de ces familles à une dynamique de coéducation. Pour rappel la coéducation est un facteur déterminant pour la réussite des élèves. En conclusion, construire la mixité des parents d'élèves et, à cette fin, penser plus finement l'inscription des dispositifs sur des territoires de vie et d'usage et pas seulement dans des secteurs définis par les seuls profils sociaux des familles est une proposition qui a pour effet de questionner en profondeur les outils de conception de cette mixité.

Synthèse de la partie 4

La partie consacrée à la présentation de nos résultats prend forme en trois chapitres. Le chapitre 10 valorise la dimension critique déterminante dans le déploiement de la R-I E. Il est découpé en 4 sections : les trois premières exposent les principaux éléments de la méta-analyse et la dernière le résultat de ce processus de dévoilement. Les chapitres 11 et 12 sont organisés autour de la présentation des résultats de l'enquête évaluative en les mettant en perspective des préconisations produites dans le cadre du *vademecum* (2016) publié par le ministère de l'Education nationale et du modèle écosystémique produit dans le cadre de nos travaux.

Le chapitre 10 s'appuie sur la méta-analyse produite afin d'éclairer la dynamique critique de la R-I E. A cette fin, nous décrivons les différentes configurations de l'acteur-réseau au fur et à mesure que progresse le travail d'enquête, depuis la phase préalable à notre intervention jusqu'à la phase de restitution des résultats de l'enquête. Dans un second temps, nous analysons les transcriptions des trois temps de réunion du comité de pilotage supervisant les travaux menés au sein du TESS et leur évolution tout au long de l'enquête. Ces analyses ont pour objet d'identifier les interactions à l'œuvre entre les participants, de caractériser celles qui relèvent de formes de transaction donnant lieu à des changements. Ces changements peuvent concerner des modifications de l'activité ou mettre en question les valeurs directrices permettant d'évaluer l'action. Nous parlons alors d'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 2002). Enfin, dans un troisième temps, nous présentons les grilles d'analyse documentaire qui synthétisent l'ensemble des référentiels agissant sur la conception du dispositif de mixité sociale à l'école étudié. Ces grilles permettent également d'organiser les résultats de l'enquête en cours en vue de vérifier les écarts émergeant entre le référé (le dispositif local évalué) et les référents initiaux. Cette comparaison a pour effet de rendre visible les nouveaux référentiels émergeant de l'enquête (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017) autrement dit le questionnement des valeurs directrices par les participants à l'évaluation. Enfin, cet ultime travail d'analyse fait apparaître un référentiel mobilisant 5 dimensions intriquées et interagissantes dans le cadre du dispositif. Nous proposons, sur la base de ce référentiel, une modélisation écosystémique de ces dimensions :

1. Le projet de territoire.
2. La mixité sociale.
3. La mixité scolaire.
4. Les fins-en-vue partagées.
5. Les parents co-éducateurs.

Le chapitre 11 expose une première partie des résultats de l'évaluation, autrement dit, les effets du dispositif de mixité sociale sur les trois dimensions identifiées dans les préconisations du *vademecum* (2016) du ministère, à savoir :

1. Les effets sur la socialisation des élèves.
2. Les effets sur les pratiques des personnels des collèges et en termes de mixité scolaire.
3. Les effets sur la coéducation et l'adhésion des familles au dispositif.

Les travaux concernant la socialisation des élèves tendent à montrer qu'un dispositif de mixité sociale à l'école réussi se caractérise par le fait qu'il est un non-évènement pour les élèves. Néanmoins, les élèves issus des catégories sociales dites défavorisées peuvent ponctuellement être victimes des effets des stéréotypes. Cette question ressort particulièrement dans la section consacrée aux effets du dispositif sur la sphère éducative. La connaissance des publics et la catégorisation des élèves par les personnels sont des facteurs déterminants dans l'activation ou non de ces stéréotypes. Enfin, les analyses statistiques dédiées à l'étude des pratiques des familles en matière d'adhésion à la sectorisation font apparaître des dynamiques variées. Si elles tendent à traduire une adhésion au dispositif, elles ne traduisent cependant pas forcément une approbation systématique de cette politique par les familles.

Enfin le chapitre 12, expose deux nouvelles dimensions apparues à l'occasion de l'enquête :

1. Le projet de territoire.
2. Les fins-en-vue partagées.

L'extraction de 1600 élèves du réseau d'éducation prioritaire renforcé et leur affectation dans des collèges dits favorisés a de nombreux effets sur les multiples périmètres d'intervention et sur les pratiques de l'ensemble des partenaires associés au dispositif. Nous traduisons les changements identifiés en termes d'innovation et d'obstacle. De nombreuses situations d'incertitude persistent quant à l'efficacité de ces nouvelles pratiques et quant à la pérennité des moyens engagés dans le dispositif.

Ce constat renvoie à la dernière dimension présentée, celle qui questionne les visées et que nous avons libellé : les fins-en-vue partagées. L'association des publics dans l'identification des valeurs directrices organisant le dispositif émerge comme une attente forte de nombreux acteurs.

DISCUSSIONS

Douter nous laisse encore chez nous. De ce dont je ne sais pas douter, c'est-à-dire dont je ne songe pas à douter, je ne pourrai me rendre compte qu'à la rencontre d'une autre pensée : en me dépaysant et me désolidarisant des adhérences — insoupçonnées — de ma pensée.
Jullien (2018, p. 15)

Cette ultime partie propose de mettre en discussion deux aspects de la R-I E qui nous paraissent éclairants du point de vue de la démarche suivie. D'une part, les spécificités et les limites de notre démarche et, d'autre part, le modèle émergeant en matière de mixité sociale à l'école au sortir de l'enquête évaluative.

Nous débutons au chapitre 13 par les conditions de production de nos conclusions au sein du TESS afin de mettre en perspective les conclusions discutées dans le chapitre suivant.

Durant l'enquête évaluative, il a été possible d'étudier la façon dont la mixité sociale agit sur différentes dimensions : la socialisation des élèves, les pratiques des personnels des collèges, l'organisation et les périmètres d'intervention de différents acteurs issus du monde associatif ou des collectivités territoriales.

Au sortir de l'évaluation, nous avons mis en exergue dans le rapport d'évaluation (annexe 1 et sa synthèse annexe 2) 3 problématiques émergeantes sur un plan praxéologique :

1. L'utilité d'étudier les stratégies éducatives parentales dans la phase de diagnostic préalable à la conception du dispositif de mixité sociale.
2. L'utilité d'analyser finement le profil des écoles et des collèges que les acteurs souhaitent appairer afin de limiter la constitution de classe aux niveaux de performances scolaires par trop hétérogènes.
3. La nécessité de signer une convention entre les partenaires qui garantissent la pérennité des moyens engagés et les conditions du partenariat.

Le chapitre 14 a pour objet d'affiner les résultats en mettant en perspective les trois problématiques opérationnelles ayant émergé au cours de l'enquête évaluative avec le modèle développé sur un plan heuristique.

CHAPITRE 13 – UNE LECTURE CRITIQUE DES SPECIFICITES ET DES LIMITES DE NOTRE DEMARCHE

Nous nous intéressons dans ce chapitre aux différentes formes de régulation à l'œuvre durant l'enquête.

> *Si le terme régulation tend intuitivement (et étymologiquement) à être rapproché de la notion de règle, c'est en fait plutôt celle de norme au sens de Canguilhem (1966) qui permet de l'éclairer : la régulation a pour objectif de maintenir un système dans une forme d'équilibre, qui lui permet de survivre aux incidents et aux évolutions des situations. (Mercier-Brunel, 2022, p. 327)*

L'enquête évaluative mise en œuvre a mobilisé différents partenaires autour d'un dispositif innovant de mixité sociale par ailleurs objet de polémique publique. L'installation d'instances permettant l'enquête a donné forme au TESS. Dès lors le maintien de cet environnement, qui était la garantie du bon déroulement de l'enquête et de la validation sociale des conclusions, a nécessité les régulations étudiées ici en vue de l'animer d'une part, et de protéger les participants d'éventuelles formes d'aliénation, d'autre part.

Nous nous intéressons également à la façon dont les transactions réalisées au sein du TESS, nous ont amenée à faire évoluer nos propositions de départ ; nous nous plaçons donc dans la perspective d'une évaluation interne. Nous appuyant toujours sur la démarche de référentialisation (Figari et *al.*, 2014), ces régulations se définissent comme suit :

- La régulation pédagogique.
- La régulation d'ingénierie.
- La régulation de feed-back.

A l'occasion de la méta-analyse, une nouvelle phase de modélisation a donc été requise qui met en regard notre intervention avec le contexte initial de la commande et les résultats produits.

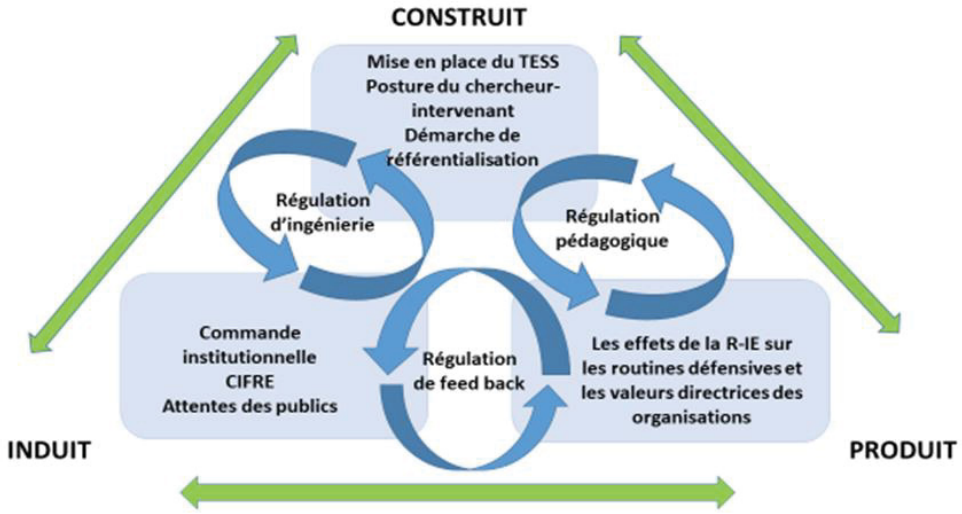


Figure 31 - Modèle d'évaluation interne d'après Figari (2014) du processus d'enquête

1. La régulation pédagogique : Favoriser un espace de transaction émancipateur

Marcel (2010) dans sa description du tiers espace socio-scientifique souligne l'importance de le concevoir comme espace de métissage :

> *(…) contrairement à l'espace de la recherche (que domine la figure du chercheur « aux gants blancs ») et à l'espace de l'intervention (que domine la figure de l'intervenant « aux mains dans le cambouis »), le tiers-espace socio-scientifique est habité par une figure davantage incertaine, marquée par le métissage et la nécessité d'établir du lien. (Marcel, 2010, p. 18)*

Nous comprenons l'idée « d'établir du lien » comme l'aptitude du chercheur-intervenant à reconnaître les réseaux qui organisent le terrain sur lequel il intervient, à caractériser la nature des interactions à l'œuvre, y compris entre recherche et intervention, et à savoir construire sa place au sein de ce réseau. Ce travail de reconnaissance que nous avons effectué durant la phase exploratoire, nous a permis d'établir une cartographie des acteurs (voir chapitre10) inspirée de la théorie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 2006). Du point de vue de Latour, le chercheur s'inscrit dans un réseau « d'actants » au sein duquel l'enjeu heuristique qui consiste à se positionner au point d'observation le plus pertinent et aussi un enjeu de pouvoir puisqu'il consiste à se placer en un « point de passage obligé » :

> *La question de méthode devient alors pour le sociologue de savoir où se placer. Comme Hobbes lui-même, il doit s'installer là où le contrat est passé, là où se*

> *traduisent les forces, là où l'irréversible devient réversible et où les chréodes inversent leurs pentes. (Callon et Latour, 2006, p. 32)*

Qui dit stratagème, dit aussi calcul des risques et évaluation du rapport coût et bénéfice. Supposer que la démarche scientifique échappe à une économie de la pratique, c'est l'imaginer dans un hors champs de toutes pratiques. Ces pratiques poursuivent des fins et nécessitent pour se faire de penser les moyens pour les atteindre, sachant que ces derniers les détermineront tout autant que l'idée que nous nous en faisons. Comme le démontre Dewey (2011) une fin en tant que « conséquence *effective* » n'est qu'une « occurrence » autrement dit « une interaction entre les conditions ayant permis qu'elle ait lieu » (p. 111). La question organisationnelle est dès lors bien au cœur de ce qui va constituer les conditions d'émergence d'une compréhension des effets du dispositif de mixité sociale dans les collèges. Cette compréhension étant le bénéfice que peut espérer le chercheur-intervenant de la démarche d'enquête qu'il conduit, le coût étant de le faire au prix de transactions constantes avec son environnement.

1.1. Les publics tiers exclus

Dans la forme adoptée par cette R-IE nous avons été confronté à l'impossibilité d'associer les publics de parents d'élèves qui n'étaient pas collectivement organisés. Les retards pris à la suite de la pandémie n'expliquent pas seuls cette situation. Le travail d'enquête mené par la passation d'entretiens semi-directifs auprès des familles résidant au Mirail d'une part et, d'autre part, l'administration de questionnaires en ligne auxquels ces familles ont faiblement répondu, révèlent des pistes pouvant apporter d'autres formes de réponses.

Dans le cas des entretiens menés sur le Mirail (Bertolino et Tali, 2024), nous notons que près de la moitié des répondants (49%) appartiennent à une catégorie de publics fortement dépendante de l'institution scolaire ou dans une situation de fragilité telle qu'il leur est très difficile de communiquer directement avec les personnels enseignants. La faible participation des répondants aux 3 temps de restitution organisés sur le quartier a également révélé que nous n'avions pas su les intéresser à l'enquête à laquelle ils avaient contribué. Le cadre de notre enquête, une CIFRE cofinancée par le promoteur du dispositif, n'était pas adaptée à la situation. La mobilisation des familles aurait nécessité une posture de quasi *community organizer* (Alinsky, 2012).

> *Dans sa méthode, il s'agit de faire vivre une expérience forte aux membres organisés. C'est-à-dire que l'action menée doit être à la fois éducative (mieux*

> *comprendre la façon de s'organiser), productive (le résultat attendu en amont est obtenu en aval de l'action) et enrichissante (sentiment d'accomplissement ou de fierté chez les individus ayant participé). (Point, 2018, p. 4)*

Or pour des motifs éthiques une telle posture était impossible à adopter et le risque d'aliénation des publics dans une enquête échappant à leur contrôle était trop fort. Brun (2002), s'appuyant sur des travaux menés au sein de l'association ATD quart monde, répertorie les conditions nécessaires à la mise en place d'un croisement des savoirs experts avec des savoirs d'expérience, il parle précisément « d'interfécondation des savoirs » :

- Un contrat.
- Un cadre méthodologique.
- Un accompagnement et une régulation.

Dans notre cas, le contrat liait l'UMR, la doctorante et le commanditaire. Les autres participants à l'enquête avaient pour seule garantie du « bon » déroulement des travaux les engagements présentés dans les formulaires de consentement éclairé diffusés à l'ensemble des participants (annexes 14 et 30). Ces formulaires n'engageaient pas directement le commanditaire. C'est aussi le motif pour lequel, les annexes jointes à cette thèse ne seront pas diffusées hors du cadre de la soutenance de thèse.

Enfin, les représentations de la mixité, très négatives et stéréotypées, exprimées par les familles plutôt favorisées ayant répondu à l'enquête par questionnaire diffusée via l'ENT, soulèvent un autre problème. Leurs réponses (annexe 42) révèlent des tensions qui n'auraient pu être prises en charge dans le cadre de cette R-I E où se confrontent des enjeux de pouvoir interinstitutionnels déjà très forts.

En revanche cette situation ouvre des perspectives quant à de futurs travaux. Ces derniers pourraient associer plus étroitement les associations de quartier, mieux à même de porter une telle dynamique, et être contributifs d'une mixité sociale des parents d'élèves telle que souhaitée par les participants au deuxième et troisième COPIL.

1.2. L'engagement des participants

Concernant les participants à l'enquête, ils ont été mobilisés dans une visée articulant engagement et émancipation. Selon Pesce et *al.* (2021), l'engagement, dès lors qu'il naît d'un choix personnel et qu'il est conforme aux valeurs de la personne

qui s'engage, prend une forme potentiellement vectrice d'émancipation. C'est le motif pour lequel nous nous distançons du terme d'enrôlement tel que mobilisé par Akrich, Callon et Latour (2006) dans le contexte des innovations. Quéré (1989), commentant leurs travaux, écrit à ce sujet que « l'innovation n'est rien d'autre qu'un processus de construction de chaînes d'associations et d'organisation de réseaux stables par des machinations, par des opérations d'enrôlement et de contrôle qui masquent leur véritable nature de domination » (p. 97). Dans le cadre de l'observation participante, les jeux de pouvoir à l'œuvre entre les organisations pour se situer sur le point de passage obligé le plus déterminant pour le développement du dispositif tendent à confirmer les observations des inventeurs de la sociologie de la traduction. Toutefois nous avons aussi constaté un écart entre les stratégies développées au niveau des personnels d'encadrement et les situations ayant effectivement influencé la dynamique de développement du dispositif.

A l'échelle individuelle, les participants engagés dans l'évaluation se trouvent de fait détachés du cours habituel des activités de leur organisation d'appartenance. Ce détachement permet la reconfiguration des stratégies qui déterminent habituellement leur action et leurs interactions. Leur engagement dans une enquête conjointe peut permettre l'émergence de nouvelles stratégies favorisant la coopération plus que les logiques de domination. Toutefois, cet engagement ne peut seul suffire à garantir une dynamique d'émancipation, celle-ci est également dépendante des conditions de l'activité.

> *(…) l'engagement serait un moyen, voire une condition de l'émancipation. Pourtant ce qui constitue le cœur de la définition de l'engagement, le principe de la « mise en gage » (…), suggère précisément le contraire : l'engagement peut être entendu comme une forme (parfois radicale) d'aliénation. (Pesce et al., 2021, p. 33)*

Cette ambivalence qui peut faire basculer l'engagement des participants d'un processus coopératif d'enquête vers un processus stratégique de domination organisationnelle est l'un des points sur lequel le chercheur-intervenant se doit d'être particulièrement attentif. Dans ce qui suit nous abordons en conséquence notre posture de chercheur dans ce contexte spécifique où la coopération entre organisation n'est pas acquise et où le chercheur-intervenant se trouve en un point de passage obligé qui l'engage à prévenir tout forme d'instrumentalisation. Dans le même temps, la spécificité de cette démarche d'enquête a exclu probablement un certain nombre de participants dont le point de vue se serait peut-être plus facilement exprimé dans le cadre d'une évaluation externe qui ne les aurait pas engagés au sein d'un collectif de travail.

2. L'émergence de la figure du chercheur-régulateur

A travers différents écrits relatifs à la recherche-intervention, on voit se dessiner une typologie des postures possibles du chercheur-intervenant qui renvoient toutes à la fonction du chercheur et qui ne relèvent pas seulement donc d'une éthique mais aussi d'une épistémologie spécifique. Cette posture étant par ailleurs déterminée par les relations d'interdépendance du chercheur à un environnement et un contexte, elle pourra selon les situations prendre diverses formes qui dans tous les cas interrogent la pratique scientifique. Depuis la figure du « chercheur-méthodologue » (Broussal, 2013, p. 47) jusqu'à celle du « chercheur-étayeur » (*ibid*, p. 48) dont l'action est résolument émancipatrice, on devine une large palette d'attitudes qui se caractérisent par une plus ou moins grande distance à l'objet de la recherche et aux conséquences de la recherche.

Dans le cas de l'enquête dont nous faisons ici le récit, notre posture a oscillé entre celle du chercheur-étayeur et celle de chercheur-régulateur (Ariza, 2020). Le chercheur-étayeur, du point de vue de Broussal (ibid) va accompagner le travail d'enquête des participants en adoptant une posture empathique favorisant la compréhension des enjeux présents et en nourrissant un dialogue critique par l'apport de références dites contre-culturelles.

Le chercheur-régulateur va, tout comme le chercheur-étayeur, s'inscrire dans une forme d'empathie avec les participants à l'enquête. Il s'agit ici à la fois de travailler à la qualité de l'écoute, et plus globalement de l'observation, et aussi à la qualité de la relation qui s'établit et qui n'autorise aucune forme de surplomb pouvant inhiber le point de vue des interlocuteurs.

> *La collaboration comme la coopération ne peuvent se réduire à un ensemble d'activités conjointes et (co) ordonnées par l'organisation d'un travail collectif. Elles sont toutes deux fondées par une praxis instituante au sens de Castoriadis (1999), c'est-à-dire par une activité collective autogouvernée qui engage les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques et institue, par la délibération commune, des règles reconnues par chacun (Bedin & Guy, 2015). (Asloum et Guy, 2017, p.76)*

Le caractère multi-partenarial de l'enquête, qui engage des institutions et des associations aux cultures distinctes, nourrit par ailleurs la dimension critique du dialogue établi. En de telles circonstances la fonction de la chercheuse-intervenante a constamment consisté à réguler les conditions de l'enquête. Cette régulation s'est essentiellement traduite par une stratégie d'actions garantissant la plus grande transparence possible des décisions entre les participants dont les positions étaient asymétriques. En l'occurrence il fallait veiller à ce que toutes les décisions relevant

de problématiques conjointes aux différents partenaires se prennent au sein du TESS et non dans la cadre de réunions bilatérales entre institutions.

Ardoino (2000, p.70), après un long développement sur la façon dont la posture du chercheur est à la fois déterminée par une intentionnalité et une situation, note en conclusion que : « La relation entre posture et implication est (…) très forte ». La fonction du chercheur n'est donc pas le seul élément utile à définir son positionnement à l'égard des personnes qui sont intéressées par le travail d'enquête. Son implication est également ce qui lui permettra de saisir la complexité d'un phénomène depuis l'intérieur et dans la même temporalité que les autres participants, à charge pour lui de ne pas se laisser piéger par sa perception immédiate de la situation.

Enfin, cette proximité dans l'action va nourrir la symétrie des acteurs qui est un élément clé de cette démarche d'enquête et qui questionne le cadre très formel des hiérarchies actives dans les organisations participantes. Si le TESS bouscule ce cadre en autorisant la prise de parole de tous, il semble, en première analyse, que ce soit un effet des attentes créées par la présence d'un tiers intervenant scientifique. En tant qu'animateur de cet espace spécifique de discussions dont il est l'initiateur, le chercheur-intervenant se trouve dans une situation telle que si ses propositions peuvent être contestées en revanche sa position ne peut pas l'être car ce serait le signal de la fin de l'enquête en cours.

En deuxième analyse, nous notons que cette enquête doit permettre le suivi du dispositif au-delà de la présence d'un tiers intervenant scientifique et au-delà de la CIFRE. La possibilité qui a été offerte aux organisations d'expérimenter de nouvelles formes de partenariat à l'occasion de cette coopération relève de notre point de vue d'une transformation des logiques qui organisaient jusque-là l'acteur-réseau. La visée émancipatrice de la R-I E prend à cette occasion tout son sens sur un plan collectif. En conséquence, la réussite de la démarche dépend également du nombre, de la qualité et de l'engagement des participants, et si le chercheur-intervenant est accompagnant il est aussi accompagné.

2.1. La régulation d'ingénierie : la reconnaissance du terrain et la stratégie d'agrégation des actants

La régulation d'ingénierie a pour objet la mise en place de l'enquête évaluative et la dynamique générée en vue de permettre la coproduction de savoirs. Pour Callon (1986) étudiant le cas d'une recherche sur la reproduction des coquilles Saint Jacques les chercheurs engagés dans cette démarche « ne se bornent pas à identifier

quelques acteurs. Ils montrent que ceux-ci, dans leur intérêt, doivent admettre le programme de recherche proposé » (p. 183). Dans le cas de cette R-IE les négociations avec le commanditaire ont permis d'arrêter des conditions de mise en œuvre de l'évaluation qui répondent aux objectifs des deux parties. Dans un second temps, la négociation avec l'Éducation nationale, dans le cadre de la première réunion du comité de pilotage (annexe 52), permet d'éclairer un nouvel aspect des enjeux à l'œuvre : l'importance pour accompagner cette évaluation de trouver un tiers intervenant crédible pour toutes les parties prenantes. L'extrait ci-dessous en témoigne.

> ***DGD** : Enfin, néanmoins, je pense que l'éducation nationale nous a demandé alors certes, depuis ça a changé d'inspecteur d'académie et ça a changé de recteur, mais il y a quand même de la continuité dans les politiques de l'éducation. Il nous a demandé en amont de la décision d'amélioration de la sectorisation Enfin, nous a demandé, à poser comme principe que c'était bien beau, mais qu'il fallait assurer de l'évaluation. On s'est tous regardés, comment on s'y prend ? On a parlé d'évaluation scientifique. Qui sait ? Pour finir, le département l'a fait non pas pour valoriser sa propre politique, mais parce qu'il y avait pas de proposition d'évaluation. Et qu'on disait, et et l'évaluation ? Donc on l'a fait dans le cadre du contrat avec lequel nous nous travaillons avec I. et l'université. Ça me semble être effectivement une caution à même de rassurer l'éducation nationale (…) (L.911, p. 23)*

Bedin pointe (2016, p. 201) l'un des risques attachés à cette forme de recherche en l'occurrence « (…) l'idéologie de la demande et ses dérives démagogiques constituent également un risque effectif, auquel le chercheur-intervenant devrait pouvoir résister en « tenant la méthode », au nom du rôle qui lui a été institutionnellement dévolu et reconnu. » Tenir la méthode a été l'une des principales activités de la chercheure-intervenante et de l'enseignant-chercheur présent durant cette phase difficile de négociation. L'extrait suivant illustre cette problématique.

> IA IPR : Parce que l'avantage c'est si tu viens avec nous, si tu … comme il y a l'inspection, tu tu tu es dans le cadre d'une observation de séance.
>
> CI : En fait. Enfin pardon, mais en terme méthodologique, ça va pas du tout. Moi je suis. oui. Oui, mais moi je suis vraiment sur de l'observation un peu longitudinale.
>
> IA IPR : N'oublie pas ton commanditaire, c'est le Conseil départemental. Ce n'est pas l'éducation nationale (…). (L.899, p. 23)

Pour Argyris et Schön (2002, p. 30) « La foule commence à ressembler à une organisation à partir du moment où elle remplit trois conditions ». Les membres individuels de la foule doivent :

1. « Concevoir et convenir de procédures concernant la prise de décisions au nom de la collectivité » .
2. « Déléguer à des individus l'autorité d'agir au nom de la collectivité ».
3. « Délimiter des frontières entre cette collectivité et le reste du monde ».

En l'occurrence, il s'agissait d'inventer une nouvelle forme d'organisation entre deux institutions au fonctionnement et aux compétences distinctes afin d'autoriser une évaluation partagée. Cette nouvelle forme d'organisation s'est appuyé sur le modèle du TESS devenu l'unité organisationnelle au sein de laquelle il était possible de mener l'enquête. Dès lors nous nous sommes attachée au sein du groupe à :

- Partager/expliquer les règles.
- Veiller à leur application.

Cette activité de régulation requiert une légitimité de l'intervenant, donnée ici par le cadre de la CIFRE. Elle intervient également quand il s'agit d'organiser l'association des participants aux différentes phases de l'enquête.

2.2. La régulation de feed-back : La synthétisation des travaux dans les phases de problématisation et de restitution des résultats

A la lecture de différents travaux portant sur des démarches de recherche participative, nous notons qu'il y a une alternance de phases où les participants collaborent directement à la recherche et d'autres où ils sont plus en retrait.

> *Les données issues des réunions ont, pour leur part, été examinées par la chercheure. Celle-ci a effectué au fur et à mesure des analyses de contenu des échanges intersubjectifs, puis a proposé des synthèses soumises à l'interprétation des enseignants – à des fins de validité de signifiance – à nouveau objectivées par des comptes rendus, dans un processus circulaire proche de celui présenté dans la première recherche. (Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012, p. 36)*

Le travail d'analyse et de synthèse du matériel empirique recueilli auprès des participants a été effectué par nous en vue de proposer lors des ateliers de clôture

des documents permettant la mise en débat des conclusions. A cette fin nous avons conçu des tableaux en nous appuyant sur le matériel issu de l'enquête et les éléments de l'analyse documentaire.

Ainsi, le tableau suivant (déjà présenté *supra*) a été synthétisé en vue d'être un support de discussion lors des ateliers de clôture de l'enquête. Il donne à voir les dimensions supplémentaires ayant émergé de l'enquête et qui sont co-constitutives du dispositif de mixité sociale investigué.

Tableau 36 - Principaux éléments du référentiel d'évaluation ayant émergé de l'enquête évaluative

Dimensions	Référents issus de l'évaluation de l'expérience haut-garonnaise
Mixité sociale	Rappel précis des éléments de l'évaluation-diagnostic préalable à la relocalisation : **Fermeture des collèges dégradés** circulaire n° 2009-074 du 5-5-2009 Enquête sur les stratégies éducatives parentales préalablement au changement de sectorisation
Mixité scolaire	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'écoliers / dynamique inclusive du projet d'établissement du collège)
Réussite scolaire / lutte contre l'échec scolaire	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
Projet des territoires et continuité des parcours scolaires	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
Parents co-éducateurs	Créer des mesures de suivi pour vérifier l'accès des familles des secteurs éloignés aux moyens de la coéducation (ENT, PRO NOTE), contribution à la vie du collège, compréhension des mesures de suivi ou d'accompagnement des élèves

Les éléments recueillis au sein des groupes de travail et auprès des publics ont fait l'objet de différentes formes d'analyse menées essentiellement dans un cadre scientifique. Le choix de ne pas associer les participants à la phase d'analyse s'est imposé assez rapidement au regard de la diversité des éléments à évaluer et de l'ampleur du dispositif.

Par ailleurs, à la lecture de travaux scientifiques (Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012) portant sur les recherches collaboratives et l'évaluation formative, il ressort qu'une telle démarche requiert de pouvoir mobiliser les participants sur des périodes plus longues. Ainsi les auteurs décrivent un cas où le chercheur a réuni les participants 6 jours par an, trois années consécutives afin de déployer une recherche engageant tout autant un travail de co-analyse que de co-interprétation. Mener cette sorte de démarche à l'échelle du dispositif de mixité sociale, croisant une telle variété

d'organisations et de pratiques professionnelles, n'était pas envisageable sur des délais contraints par la pandémie. Toutefois, lors des phases de problématisation, d'instrumentation et de co-interprétation, nous avons, tout comme les auteurs (*ibid*), mis à disposition « des participants de la recherche des savoirs scientifiques constitués et validés pour nourrir la réflexion sur les pratiques objectivées et confrontées dans l'intersubjectivité » (p. 41). Cette dynamique dialectique a trouvé ses limites au moment de synthétiser les résultats sous une forme propice à la restitution dans un cadre outrepassant celui des groupes de travail.

2.3. Entre co-rédaction et rédaction d'un point de vue scientifique : l'écriture d'un référentiel d'évaluation partagé

Au moment de rédiger la conclusion générale de l'évaluation, nous avons procédé à un déplacement au regard de notre posture d'accompagnement tout au long de l'enquête. Autrement dit, nous avons adopté la posture de l'évaluateur externe en questionnant la qualité globale du dispositif à travers l'évaluation d'efficience, de pertinence et de d'efficacité inspirée du modèle ICP de Figari (2004). Dans cette ultime phase de travail, consistant à synthétiser l'ensemble des travaux menés, le chercheur-intervenant se situe sur un PPO et endosse de fait le rôle de porte-parole par la synthétisation et la diffusion des résultats car il se tient à une place qu'il est seul à pouvoir occuper.

Cette posture externe est tout à la fois l'expression de l'autonomie de la sphère scientifique au sein du TESS déjà affirmée en qualité de chercheur-régulateur, garant de l'intégrité de cet espace, et l'expression de la dimension critique telle qu'elle s'est construite à travers notre observation du procès d'enquête. La section suivante rend compte de cette observation par la présentation de la méthodologie dédiée à la méta-analyse de la démarche globale.

> *(…) ce n'est que lorsque l'attention est concentrée sur l'énoncé final et que la chaîne de traductions est mise entre parenthèse qu'on peut parler d'une adéquation de l'énoncé au monde qu'il représente. Quand on ne s'intéresse plus qu'aux représentants et qu'on oublie la logistique de la (re-)n présentation, on réalise une inversion de la traduction : le pulsar, dont le chercheur s'est efforcé de recueillir les traces pour les transformer en un énoncé qui décrit ses propriétés, est alors considéré comme la cause de l'énoncé au lieu d'être analysé comme ce qui circule dans la chaîne de traduction [Latour et Woolgar, 1979] [Woolgar, 1988]. (Callon, 2006, p. 241)*

La synthèse de l'évaluation comme énoncé final émergeant d'une longue chaîne de traduction est tout à la fois ce que nous pouvons saisir comme les effets d'un dispositif de mixité sociale et, par ce saisissement, le dévoilement des conditions de l'invention de ces effets.

En conclusion, pour Argyris et Schön (2002) « L'apprentissage en simple boucle suffit là où l'on peut rectifier les erreurs par un changement de stratégies organisationnelles et de paradigmes, au sein d'un cadre inchangé de valeurs et de normes de performance » (p. 44). Or dans le cas qui nous occupe le dispositif haut-garonnais de mixité sociale est aussi un questionnement de l'éducation prioritaire autrement dit le questionnement d'un cadre de valeurs et de normes mis en place par l'un des partenaires. Il met également en question le principe de proximité des services publics bousculant alors le cadre de valeurs des publics. Dès lors l'enquête évaluative menée peut être contributive de la modélisation de cette nouvelle forme de politique éducative.

CHAPITRE 14 LA MIXITE SOCIALE COMME FACTEUR AGISSANT SUR DE MULTIPLES DIMENSIONS

Des problématiques nouvelles, identifiées à l'occasion de l'enquête évaluative, s'inscrivent dans 3 des 5 dimensions considérées comme des invariants qui définissent le modèle sous-tendant les politiques de mixité sociale, à savoir :

1. Le projet de territoire.
2. La mixité sociale.
3. La mixité scolaire.
4. Les fins-en-vue partagées.
5. Les parents co-éducateurs.

Dans les 3 sections de ce chapitre, nous discutons en quoi ces 3 problématiques permettent d'éclairer un peu plus finement les dimensions suivantes : la mixité scolaire, les fins-en-vue partagées et le projet de territoire. Les problématiques émergeantes montrent comment le dispositif mis en œuvre affecte particulièrement ces dimensions. Cela ouvre de nouvelles pistes de travail en matière de Recherche. Nous traduisons ces perspectives sous forme interrogative ; ces questions sont les intitulés des trois sections suivantes :

1. Mixité scolaire : comment penser les mesures compensatoires hors du cadre de l'éducation prioritaire ?
2. Réussite/persévérance scolaire : comment construire des fins-en-vue-partagées avec tous les publics ?
2. Projet de territoire : comment construire la mixité sociale par une approche qualitative ?

1. La mixité scolaire : comment penser les mesures compensatoires hors du cadre de l'éducation prioritaire ?

Dans les conclusions de l'évaluation, nous avons mis en exergue, l'utilité d'analyser finement le profil des écoles et des collèges que les acteurs souhaitent appairer afin de limiter la constitution de classe aux niveaux de performances

scolaires par trop hétérogènes. Cette problématique a émergé essentiellement de l'analyse du groupe de travail inter-catégoriel Éducation nationale et a été confirmé par le GT3 et à l'occasion des entretiens avec les familles du Mirail.

1.1. La mixité scolaire inscrite dans un dispositif de mixité sociale

Nous introduisons cette section par le questionnement de la mixité scolaire telle qu'elle peut être conçue au sein d'un dispositif de mixité sociale et en la distinguant de la mixité scolaire telle qu'elle peut être conçue au sein d'un établissement non mixte. Dans le cadre du dispositif de mixité sociale étudié il s'agit de créer des classes hétérogènes avec des élèves issus de milieux sociaux diversifiés. Créer des classes de niveaux scolaires hétérogènes avec des élèves issus de milieux sociaux identiques n'engagent pas de notre point de vue les mêmes problématiques.

L'observation au sein des collèges a montré que les caractéristiques négatives associées (Desert, Croizet et Leyens, 2002) à l'appartenance à un groupe social défavorisé ne s'effaçaient pas totalement avec l'intégration d'un collège soucieux de mixité. Cette situation questionne le poids que va avoir la posture des personnels enseignants sur la perception que les élèves « défavorisés » ont d'eux-mêmes dans ce contexte.

Les dilemmes et les consensus qui se sont exprimés sur ce sujet dans la dynamique des échanges au sein du GTIEN étaient nombreux et engagés également des dimensions éthiques du côté enseignant. La proposition consistant à affiner la connaissance des publics écoliers en amont pour éviter leur affectation à un collège peu adapté à leur accueil, a fait l'objet de débat formel et informel. Elle questionne le niveau d'exigence des établissements et les moyens engagés dans l'amélioration des performances scolaires d'une part et l'accompagnement des élèves en difficulté d'autre part. Ces deux dynamiques ne devraient pas *a priori* s'exclure l'une l'autre cependant elles ne semblent pas toujours compatibles essentiellement pour des questions de moyens.

Lorsque nous avons souligné l'utilité d'analyser finement le profil des écoles et des collèges que les acteurs souhaitent appairer afin de limiter la constitution de classe aux niveaux de performances scolaires par trop hétérogènes, cette proposition avait été produite afin entre autres de répondre à cette difficulté. Elle fait finalement écho au logique de développement des évaluations IVAC. Ces dernières en s'intéressant aux capacités d'accompagnement des élèves par les collèges confirment qu'il existe bien des projets d'établissement distincts corrélés à des profils sociaux des élèves et à des caractéristiques scolaires.

Sur un plan dynamique, les échanges au sein du GTIEN ont permis de voir émerger ces sujets parmi les participants, nous présentons ci-dessous les consensus et les dilemmes qui ont traversé les discussions du groupe.

1.1.1. Les consensus

Nous listons ici les consensus qui rassemblent les participants au GTIEN en lien avec la problématique de la mixité scolaire au sein des établissements

- Le désir d'harmoniser les cultures entre premier et second degré, l'école servant d'exemple en matière de pédagogie différenciée, de prise en charge collective des élèves et de suivi individuel (silence ou unanimité).
- La diversité des dispositifs pédagogiques et de la façon de les mettre en œuvre entre établissements, vécue comme un « allant de soi » et donc jamais questionnée. Cependant dans de telles conditions nous nous interrogeons sur la façon d'évaluer leur efficacité ?
- Une évaluation des élèves dits défavorisés et de leur famille en fonction de normes vis-à-vis desquelles ils sont essentiellement perçus comme défaillants.
- La forte dépendance des familles défavorisées à l'égard des professionnels de l'éducation.
- De nombreuses interrogations sur la façon de répondre aux besoins éducatifs particuliers.
- Une appréciation assez négative de la qualité des gestes professionnels, le sentiment de ne pas en faire assez.

On constate ici deux types de problématiques. La première concerne tout ce qui relève des gestes professionnels et, étant donné la nature du groupe, une telle focalisation est compréhensible. Nous notons également un point important c'est 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'incertitude quant à la meilleure façon de s'adapter à ces nouveaux publics. La seconde problématique relève justement de la perception des publics et on note une focalisation sur les publics issus des secteurs REP+ alors même que la question de la mixité sociale, par définition, concerne tous les publics.

Il est intéressant de noter que ces élèves sont toujours perçus 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 spécifique d'élèves. Ces derniers, dès lors qu'ils sont catégorisés comme issus de l'éducation prioritaire, 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 complexe.

1.1.2. Les dilemmes

Le premier dilemme concerne donc la perception des élèves issus de REP+ et de leur famille qui constitue un conflit non résolu et une question centrale restant aussi irrésolue : à quoi être attentif ? Quel diagnostic poser, avec quels outils, avec quelle grille d'analyse quand un élève est en difficulté ? Le groupe fait le choix de l'évitement, du contournement ou « se prouve » sa bonne volonté en mettant en avant des preuves concrètes d'actions réussies. Mais l'unanimité n'est pas au rendez-vous, les participants issus du premier degré se tiennent en retrait dans ces cas-là ou protestent comme la coordinatrice REP+.

Le second dilemme concerne la question de la prise en charge des élèves en difficultés : soin ou pédagogie ? Ce conflit, soulevé sous l'angle moral par un MMS, a crispé de nombreux interlocuteurs. Quelle place accordée aux élèves en difficulté et avec quels objectifs ? Il n'y a pas eu d'accord sur la pertinence de la question qui semble pourtant d'importance au regard des objectifs du projet. Nous rappelons que l'un d'entre eux est la réussite de tous les élèves ; nous pourrions parler à ce sujet de théorie professée en référence aux travaux d'Argyris et Schön (2002).

Au regard de cette situation et dans la phase de synthétisation des travaux, nous avons traduit ces dilemmes sous forme d'interrogation. Les propositions avancées ont été soumises à débat dans les ateliers thématiques transversaux qui étaient l'ultime phase de réunion des participants avant la présentation des conclusions en COPIL.

1.2. L'émergence d'une problématique d'enquête : définir les profils d'école et de collège à appairer sur d'autres critères que les seuls profils sociaux des publics

Cette proposition a fait l'objet de nombreuses transactions entre les participants. Nous présentons ici un extrait de la transcription du second temps de réunion du GTIEN (annexe 21) où nous avons présenté le résultat de nos analyses et partagé les repères pour l'action envisagés dont celui faisant l'objet de cette sous-section.

Le premier extrait concerne notre prise de parole (C-I pour chercheur-intervenant) alors que nous soumettons à la réflexion du groupe l'une des problématiques identifiées en matière de mixité scolaire.

Extrait 2ème réunion GTIEN (annexe 21, L.668, p. 16) :

> **C-I** : Dans les verbatim, ce qui apparaît, c'est que réellement c'est cette problématique de mixité sociale, elles sont, elles, se confondent en permanence avec des problématiques de mixité scolaire et donc d'interroger ces niveaux. Donc du coup bah créer les meilleures conditions, c'est créer les meilleures conditions dans ces 2 dimensions. Donc là, c'est vraiment issu de la recherche ce premier élément qui est issu donc aussi de de tous les travaux menés par ailleurs dans les autres groupes et dans différentes réunions. C'est, est-ce qu'une des pistes de travail, ce ne serait pas de définir le profil des écoles REP + et des collèges hors REP pouvant s'appairer efficacement. Objectif donc, créer des conditions de mixité scolaire soutenables pour les élèves et les enseignants.

La proposition déclenche dans un premier temps une réaction défensive en termes de faisabilité et au regard des effets sur l'évolution des élèves. Cependant le débat se poursuit entre participants, et la proposition est finalement approuvée. L'extrait ci-dessous illustre cette transaction, nous le présentons en longueur afin de permettre de saisir la logique sous-tendant le débat.

Extrait 2ème réunion GTIEN (annexe 21, L.740, p. 18) :

> **Coordo REP+** : Très, très Un argument quand même en faveur du postulat ou de la proposition de C-I. Il, c'est que bah, comme pour nous. Enfin les marches que nous devons gravir nous font grandir. Sauf que si tu proposes une marche beaucoup trop haute. Bah tu me tu mets le l'enfant en échec, tu vois et, et je et par exemple tu citais le cas du collège

A. Je trouve heureux que ce soit l'école X. qui ait été sur la carte scolaire de A. et non pas Y. parce que là les l'écart aurait été trop grand avec ces enfants tellement en fragilité. Ils…

MMS : Ah oui, oui, tout à fait.

Coordo REP+ : Alors voilà, on connaît le public de l'école Y.

MMS : Oui, et puis là là. Là, la culture de l'école de l'école Y est vraiment…

Coordo REP+ : Alors que sur l'école X. sur X… quand même, on a une population, on est en REP+ indéniablement, mais on a quand même des familles. Enfin, on y. On peut davantage supporter le choc du collège A. à X qu'à Y pour le dire en termes très triviaux. Et Dieu sait que.

MMS : Tout à fait.

Coordo REP+ : Moi voilà donc tu vois sous l'angle de dire il faut laisser les publics différents se rencontrer. Oui, mais je pense que c'est toujours une question de distance.

Les deux arguments de la transaction qui plaident finalement en faveur de la proposition issue de l'enquête évaluative sont :

- L'hétérogénéité des profils des familles.
- L'importance de la distance à franchir entre niveaux de performance scolaire différents.

Un peu après dans la transcription un autre élément surgit :

- L'idée de progressivité dans l'adaptation des élèves à un environnement scolaire plus exigeant.

Dans le cadre du dispositif de mixité sociale, le choix des nouveaux collèges d'affectation des élèves engage plus que des questions d'effectif dans les collèges, de mobilité des publics et de profils sociaux. Ce choix engage aussi la capacité des établissements à accompagner des élèves aux niveaux de performance scolaire variés. Ainsi l'affectation dans des collèges qui tendent à promouvoir la performance scolaire, d'élèves issus d'écoles accueillant un nombreux public allophone peut être contre-productive, si l'on s'en réfère aux témoignages dans le GTIEN. Autrement dit, dans les phases d'enquête préalable à la sectorisation des collèges, il semble nécessaire de savoir reconnaître l'hétérogénéité des publics résidant dans les QPV. La catégorie « défavorisée » est globalement insuffisante pour cerner cette diversité et la complexité qu'elle introduit dans un dispositif de

mixité essentiellement bâti à partir de catégories théoriques aussi réductrices, en l'occurrence les PCS.

De façon plus générale, cette conclusion met en lumière le problème de construire les fins-en-vue qui supportent le dispositif de mixité en considérant l'intégralité des acteurs qu'il concerne.

2. Réussite/persévérance scolaire : comment construire des fins-en-vue-partagées avec tous les publics ?

Dans les deux sections suivantes, nous présentons dans un premier temps, des éléments de l'analyse documentaire qui avaient pour objet d'éclairer les visées politiques identifiées dans la phase exploratoire. Cette analyse, réalisée dans la phase de problématisation préalable à l'enquête évaluative, est mise en regard, dans un second temps, avec les principaux résultats de l'enquête par entretien menée sur le Mirail (Bertolino et Tali, 2024) qui porte sur les effets du confinement et la coéducation.

2.1. Des visées à mi-chemin des pôles égalitariste-cognitiviste et moraliste

Ben Ayed (2015b, p. 34) identifie 6 pôles correspondant à différentes acceptions du concept de mixité sociale : humaniste, distributif, moraliste, bureaucratique-gestionnaire, égalitariste-cognitiviste et moderniste. Ces pôles deviennent visibles à travers les visées qui prédisposent aux politiques suivies. C'est au prisme de cette typologie que nous étudions les documents produits par le CD31 en vue de mettre en place le dispositif de mixité sociale.

L'étude des visées politiques guidant ce dispositif et énoncées dans les documents soumis à délibération et à publicité font apparaître les différentes formes de significations attachées à ces visées par les élus. Comme indiqué, Ben Ayed (2015b, p. 36) distingue 6 pôles construits à partir d'une classification mettant en regard les acceptions, les enjeux et les conséquences. L'auteur souligne en quoi ces différentes significations attachées à la mixité sociale peuvent être antagoniques ce qui illustre à nouveau le spectre très large des différents sens que l'on peut lui donner et par voie de conséquence le flou qui caractérise ce concept.

Ainsi l'auteur identifie un pôle « distributif » (*ibid*, p. 35) qui relèverait de : « (…) la façon dont les sociétés conçoivent la distribution des biens dans une perspective d'égalité et de justice sociale ». A cet égard sa perspective est essentiellement celle de l'égalité des chances qui surévalue le poids du mérite dans la réussite de l'élève et qui promeut, à travers ces valeurs, la fonction sélective du système éducatif. Nous considérons ici ce pôle du point de vue des visées qui se réfèrent explicitement au « mérite » des élèves dans le rapport du CD31 de 2016. Cependant, dans le rapport du CD31 de 2017 et, suite au temps de concertation avec les publics, les objectifs ont changé et il est dorénavant question de la « réussite de tous les élèves ». Cette situation doit être mise en parallèle avec l'évolution du dispositif qui initialement s'appuyait sur le libre choix des familles. Autrement dit, initialement le dispositif s'appuyait sur une entrée par le traitement individuel du problème, avant de devenir un dispositif de transfert collectif des élèves vers de nouveaux établissements, privilégiant dès lors l'entrée par le collectif.

Cette évolution, assortie des nombreuses mesures d'accompagnement décrites à l'occasion de ce second rapport, nous amène à penser que les visées se rapprochent plutôt du pôle décrit comme égalitariste-cognitiviste. Ben Ayed considère que seuls les pôles « humaniste » et « égalitariste-cognitiviste » s'inscrivent dans des visées plaçant les enfants au cœur du système éducatif et les protégeant du piège de la méritocratie. En effet, le pôle « humaniste » (2015b, p. 39) « postule (…) une symétrie entre les élèves dans la perspective de la construction d'un commun ». Quant au pôle « égalitariste-cognitiviste » (*ibid*, p. 40), il recherche « une atténuation très significative des inégalités les plus prégnantes ». La volonté des élus de promouvoir l'idée de la réussite de tous et de dédier des moyens spécifiques la favorisant répond bien aux spécificités d'un pôle caractérisé par la reconnaissance et la neutralisation des « obstacles à la réalisation de l'idéal d'égalité ». Par ailleurs, les choix opérés en Haute-Garonne répondent également au problème de la ségrégation scolaire qui « constitue l'un des obstacles majeurs dans la mesure où elle est à la fois le produit et l'origine d'un ensemble de dysfonctionnements en chaîne. » (*ibid*).

Dans le même temps, le contexte politique dans lequel a été lancé ce dispositif et les références multiples aux questions de communautarisme, d'intégration et de radicalisme nous incitent à conclure qu'il tend aussi vers le pôle « moraliste ». Dans le pôle moraliste (*ibid*, p. 34), « la conception de la socialisation renvoie ici à une lecture morale de l'école, dans la façon dont elle appréhende les rapports d'altérité, à travers des notions comme celles de « rencontre des peuples », « d'intégration » ou de « diversité ». L'influence de ce pôle est particulièrement visible à travers les différents discours tenus par les élus en public ou affichés sur les sites

institutionnels et où « l'ouverture culturelle » est un résultat constamment revendiqué. Or cette acception de la mixité sociale « implique également un rapport dissymétrique entre les élèves appréhendés essentiellement à travers leurs propriétés différentielles et hiérarchisées » (Ben Ayed, 2015b, p. 34). De ce point de vue, on peut considérer que le dispositif mis en œuvre en Haute-Garonne pourrait encore évoluer afin de s'adresser à l'ensemble des élèves et pas seulement aux élèves dits défavorisés. Cette focalisation est d'autant plus un problème que les principales familles concernées peinent à s'en défendre et à faire valoir leur droit à contribuer à la coéducation de leur enfant. L'exercice de ce droit est, de notre point de vue, la seule possibilité pour elles de contribuer à la définition de ce qui a de la valeur dans ce dispositif, et, aussi, à la défense de l'intérêt de leurs enfants quand ces derniers sont soumis à la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995).

2.2. Un éclairage de la problématique des parents co-éducateurs

Les 43 entretiens (annexe 46) menés sur le Mirail avec des parents d'élèves (Bertolino et Tali, 2024) permet de mesurer l'ampleur du chantier encore à mener pour mettre en place des formes de médiation permettant l'exercice d'une véritable coéducation par les familles les plus éloignées du système éducatif. Cette enquête, menée au sortir du premier confinement, avait pour objet, entre autres, d'identifier les difficultés rencontrées par les familles qui ne bénéficiaient plus d'un collège « en pied d'immeuble ». Nous mobilisons ici les résultats de cette enquête car elle fait apparaître l'hétérogénéité des familles résidant sur ce quartier Politique de la ville. Pour rappel, leur assignation dans la catégorie théorique « défavorisée » si elle permet de concevoir le dispositif de mixité sociale par une approche quantitative, réduit néanmoins la réalité de leur expérience effective de la coéducation. Nous citons l'un des participants du COSUI dédié à la restitution des conclusions de l'enquête et qui pointe, à cet égard, les valeurs directrices qui ont guidé le projet initial (annexe 56, p.24, L. 1084).

> *Voilà parce que dans l'introduction, dans la présentation qui a été faite, d'entrée de jeu il a été dit que le choix avait été de donner la priorité à la mixité sociale au détriment de la proximité. C'est un choix, mais je pense que c'est le nœud du problème quand même dans la réussite de ce plan. C'est ce qui transpire dans tout le bilan : toutes les difficultés, toutes les nuances sur la réussite du projet, elles viennent de là. Sur le suivi de la scolarité, sur le lien des familles avec la scolarité des enfants et la communauté éducative du collège. Il y a un vrai problème. Et donc c'est pas parce qu'il y a un choix qui a été fait de prioriser la mixité sur la proximité, que ça doit définitivement écarter le problème.*

Du point de vue de ce qui est commun à nombre de ces familles, on relève le sous-équipement numérique qui affecte la quasi-totalité d'entre elles. Ce sous-équipement a eu pour principal effet, durant le confinement, d'empêcher les fratries nombreuses de se connecter en même temps au cours tenus en distanciel. Cette situation a également des effets le reste de l'année sur le suivi de la scolarité par les parents.

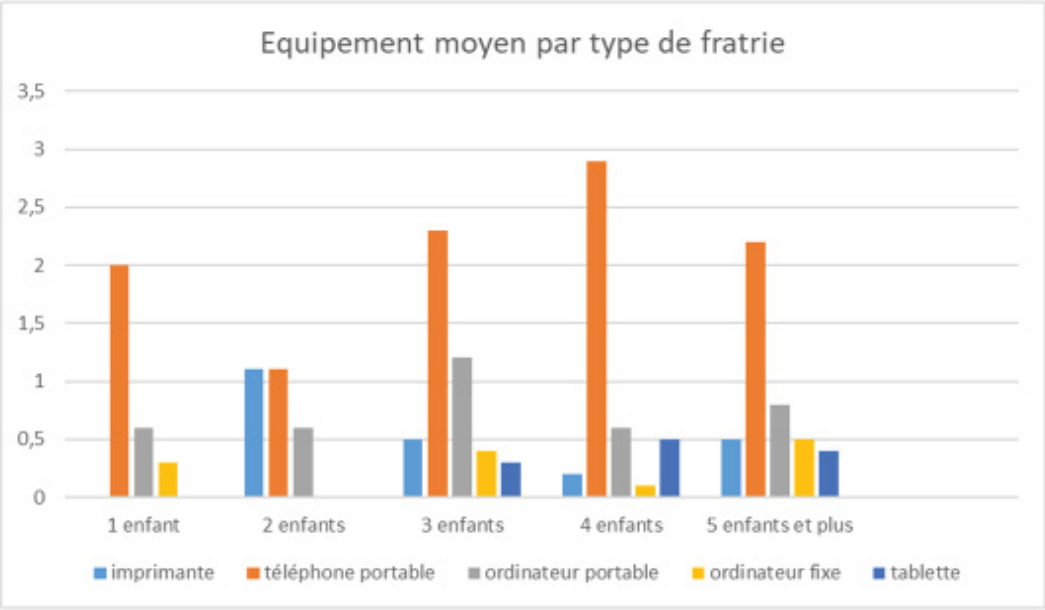


Figure 32 - Histogramme présentant l'équipement numérique moyen relativement à la taille des fratries

Cependant concernant ce suivi de la scolarité, on note aussi des nuances entre les familles quant à leur capacité de s'inscrire dans une coéducation active au sein du nouveau cadre que constitue le dispositif et qui a supprimé les collèges de proximité.

Les entretiens ont été analysés en mobilisant l'analyse thématique de contenu (Bardin, 2001). Une première phase d'analyse, entretien par entretien, a permis de caractériser les modèles éducatifs parentaux mobilisés (Widmer, Kellerhals et Lévy, 2004) qui sont de 3 types : maternant, autoritaire et négociateur. Pour distinguer ces postures parentales, nous avons exploré les places respectives de l'enfant et de l'application des règles disciplinaires dans l'organisation des apprentissages. Le modèle autoritaire privilégie ces règles au détriment de la reconnaissance des besoins et des désirs de l'enfant. De plus, nous avons examiné l'importance accordée aux apprentissages entre pairs en dehors de la famille pour identifier le modèle négociateur, et enfin, le modèle maternant, proche du modèle autoritaire, porte une attention particulière aux besoins de l'enfant.

Une seconde phase d'analyse, mettant en perspective les entretiens entre eux, a permis d'inférer une typologie où trois types de configuration se dessinent :

1. Celle des familles proactives (en capacité de mobiliser et de générer des ressources favorisant les apprentissages de l'enfant).
2. Celle des familles dépendantes de l'institution scolaire (dont l'effort a essentiellement consisté à maintenir le lien aux établissements et à répondre à leurs demandes).
3. Celle des familles en situation de fragilité (n'étant pas en situation, pour diverses raisons provenant d'elles ou de l'environnement, d'accéder ou de mobiliser leurs ressources propres ou celles de l'institution).

Les familles proactives représentent 51% de l'échantillon, les familles dépendantes de l'institution scolaire constituent 26% de l'échantillon, et les familles en situation de fragilité, représentent 23% de l'échantillon.

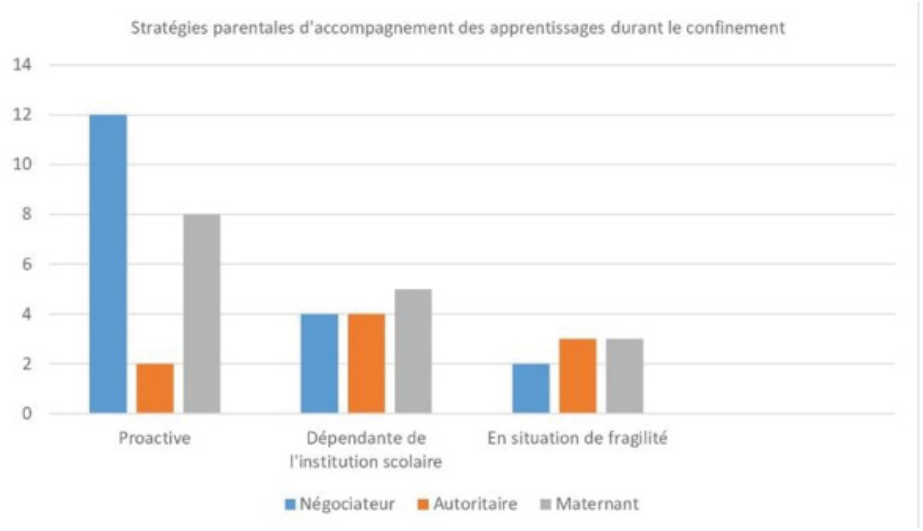


Figure 33 - Histogramme croisant les modèles éducatifs parentaux et les stratégies d'accompagnement des apprentissages scolaires exprimés en nombre

Une distinction très nette apparaissait entre les trois types de catégories. Dans le cas des familles proactives, les items de sens les plus fréquents rendaient compte des initiatives familiales pour accompagner l'enfant : visionnage de film en VO, mobilisation d'un parent enseignant en visioconférence, organisation de jeux et participation à des concours, organisation de temps distincts pour les loisirs, le sport, les cours, les moments de partage et en autonomie. Les familles catégorisées comme dépendantes de l'institution scolaire se distinguaient par une

prépondérance des items se rapportant au fonctionnement de la « *continuité pédagogique* ». Elles exprimaient également des sentiments de déception quand leurs attentes à l'endroit du service public d'éducation ne trouvaient pas satisfaction.

Enfin dans le cas des familles catégorisées « en situation de fragilité » les problèmes relevant de la gestion du quotidien et la difficulté à répondre aux questions relevant de la scolarité, les plaçaient sans ambiguïté dans une catégorie de discours spécifique. Cette situation révèle également à quel point les formes actuelles de la coéducation sont insuffisantes pour répondre aux besoins des publics éloignés du système éducatif. La déconnexion d'avec l'institution scolaire s'exprimait sous de multiples formes : incompréhension des attentes, de l'usage de l'ENT, incertitude quant aux recours et formes d'assistance possibles.

Nous pouvons, à l'occasion de ces travaux, caractériser plus précisément ce qui peut faire obstacle à la coéducation comme support d'apprentissage et les dynamiques à l'œuvre dans les interactions entre l'école et les parents. Par ailleurs, cette étude questionne à nouveau la pertinence de la conception de la mixité sociale par une approche essentiellement quantitative. L'adhésion des parents au projet est un élément-clé de réussite puisqu'il doit permettre, entre autres, le respect des mesures de sectorisation décidées par la collectivité, mais aussi un accompagnement efficace de la scolarité par les familles. L'affectation des élèves relevant des deux catégories de familles les plus en difficulté dans l'exercice de la coéducation, dans des établissements peu préparés à s'investir dans la compréhension de leurs besoins spécifiques est un aspect qui reste à éclairer. Dans la continuité de cette question émerge une nouvelle dimension : celle du projet de territoire.

3. Le projet de territoire : comment construire la mixité sociale par une approche qualitative ?

L'un des principaux résultats de notre enquête évaluative et de cette recherche est de questionner les outils mobilisés afin de concevoir la mixité sociale dans les écoles. Les préconisations du *vademecum* (2016) du ministère de l'Éducation nationale, à cet égard, favorisent clairement l'approche quantitative. Nous indiquons dans le modèle présenté en conclusion du chapitre 10 *supra*, que tout dispositif de mixité sociale s'inscrit dans un projet de territoire qui implique des dynamiques de déplacement spécifiques et des périmètres d'intervention des acteurs socio-éducatifs et médico-sociaux également très définis.

> *Le concept de territoire par sa multi-dimensionnalité définit en effet l'insertion de chaque individu dans un groupe social, dans des groupes sociaux dits de « référence » ; il traduit aussi une dimension politique, qui peut illustrer « la nature intentionnelle, le caractère volontariste de sa création » mais il revêt également tout un champ symbolique qui « contribue à fonder le sentiment d'identité collective des hommes » (Di Méo, 1998, p.108) et renvoie enfin à une temporalité et à une historicité en matière de construction. (Suau, 2022, p.7)*

La question du projet de territoire embrasse un large champ de recherche et englobe de nombreux concepts. Dans le cas présent, il renvoie tout autant aux enjeux de rénovation urbaine, de mobilité des populations, de clôture sociale des familles « favorisées », de sectorisation et de périmètre d'intervention sociale. Enfin, il se construit dans une temporalité longue et, en tant qu'objet construit, il peut être révisé en vue d'être amélioré. L'ampleur des changements générés par le dispositif de mixité soulève deux problèmes qui préoccupent les participants à l'enquête évaluative :

1. La pérennisation des moyens engagés.
2. La pérennisation de la démarche d'évaluation.

La question de la pérennisation des moyens engagés par l'intermédiaire d'une convention formalisant les engagements réciproques des partenaires était la troisième problématique émergeant de nos conclusions. Cette sous-section et les deux suivantes sont une lecture de la convention mixité (annexe 3) finalement signée par le rectorat et le CD31 dans la perspective de la prise en compte ou non des conclusions de l'évaluation et du projet de territoire.

3.1. Formaliser un conventionnement entre partenaires

On soulignera un premier écart par rapport aux préconisations inscrites dans le rapport d'évaluation (annexe 1), à savoir : l'absence de la Région et de la Métropole toulousaine dans la signature de ce document. Or nous avions souligné, dans toutes les restitutions, l'importance de développer un modèle intégré rendant compte de la continuité des parcours scolaire par l'association de l'ensemble des collectivités territoriales et de l'Éducation nationale dans la conception du dispositif.

Ensuite, on relève dans le préambule (annexe 3, p. 3) le point suivant :

> *« En 2022, l'indice de position sociale (IPS) moyen des 121 collèges publics et privés sous contrat de la Haute-Garonne est de 115. Cet IPS moyen constitue*

l'horizon que le Conseil départemental de la Haute-Garonne propose d'atteindre progressivement pour les collèges publics et pour les collèges privés sous contrat (…) »

La proposition consistant à rechercher un équilibre social des collèges à l'intérieur d'un intervalle laissant une marge de manœuvre au service sectorisation et le temps de l'adaptation des partenaires n'a pas été retenu. En lieu et place c'est un autre indicateur qui a été retenu sous forme de seuil : l'IPS moyen de 115 qui est celui de la population du département. On note également l'intégration des collèges privés dans cet ambitieux programme.

Or la pratique a montré, dans le cas de l'affectation des élèves du Mirail sur le collège très éloigné de Balma, que les périmètres mobilisés pour développer des *scenarii* de sectorisation ne peuvent pas ignorer totalement la distance entre les bassins d'écoles et les nouveaux secteurs des collèges au nom de la mixité sociale. Ce constat démontre qu'au-delà d'une certaine distance les mesures compensatoires, tels des bus gratuits dédiés au transport des élèves, ne suffisent pas à répondre aux exigences des familles. De même, toujours au regard de l'expérience en matière de sectorisation, la phase de diagnostic, préalable à la sectorisation, nécessite de vérifier les écarts entre l'IPS de la population résidant sur le secteur du collège et l'IPS des familles s'inscrivant effectivement dans le collège de secteur. Cette analyse permet de vérifier l'ampleur de l'évitement du collège de secteur et, ce faisant, de travailler plus finement, en amont, à l'adhésion des familles.

3.2. La prise en compte des mesures d'accompagnement du dispositif de mixité sociale

Dans la section 1.4 de la Convention (annexe 3, p. 5) l'ensemble des mesures d'accompagnement déployées par les 2 partenaires sont détaillées actant la pérennisation des moyens engagés y compris par l'intermédiaire des partenaires associatifs. Par ailleurs, côté Éducation nationale, la convention pérennise le redéploiement de mesures compensatoires initialement réservées au réseau d'éducation prioritaire. Ce point ouvre des perspectives intéressantes quant à la façon de concevoir l'éducation prioritaire hors des périmètres habituels. Ces choix valident, de notre point de vue, la pertinence de la mobilisation du modèle de Figari et *al.* (2014) et de l'évaluation des dispositifs construits à l'occasion du plan mixité.

La mobilisation de ce modèle avait plusieurs motifs :

- Contribuer à une évaluation formatrice questionnant l'activité et les valeurs déterminant sa qualité.
- Permettre une évaluation transformatrice agissant sur le dispositif.
- Contribuer à une compréhension plus fine de ce qui définit la mixité sociale à partir de l'expérience des participants à l'évaluation.

Nous avons noté dans la section 2 du chapitre 1 qu'une évaluation des effets de la mixité sociale concentrée sur les dimensions *input* et *output*, ainsi que réalisée par Grenet, Huillery et Souidi (2023), prend le risque d'ignorer des facteurs locaux d'opérationnalisation ayant un impact déterminant sur les résultats produits.

A l'occasion de notre enquête évaluative, l'intérêt porté aux moyens construits en vue de soutenir le dispositif de mixité s'il permettait en première analyse de réaliser la visée praxéologique de la R-I E, il autorisait également en seconde analyse de dégager un modèle contributif de la définition de la mixité sociale à l'école. Ce modèle écosystémique croisant 5 dimensions en interaction est notre principale contribution à la possibilité de concevoir des dispositifs de mixité sociale par une approche qualitative et sur un plan praxéologique.

Sur un plan heuristique, la mobilisation de ces 5 dimensions peut être contributive, de notre point de vue de l'appréciation qualitative mais aussi de la mesure quantitative des effets de la mixité sociale. Considérant que ces 5 dimensions sont intriquées et qu'elles interagissent, toute action relevant de la mixité sociale aura des effets dans chacune de ces dimensions et inversement.

3.3. L'intégration de la Recherche au suivi du dispositif

Enfin, dans la section 1.6 de la convention (annexe 3, p. 7), les instances académiques et départementales intègrent la démarche de recherche et la création d'une instance scientifique dans le suivi du plan Mixité en plus des comités de suivi existants.

Au point 11.4 (annexe 3, p. 9) on relève une volonté d'élargissement fort de l'acteur-réseau par l'intégration de l'ensemble des acteurs au suivi et à l'évaluation, y compris par l'intégration d'une représentation des élèves et de personnel de l'Éducation nationale du premier degré. La fusion des différents COSUI est également actée.

L'ensemble de ces dispositions peuvent être considérées comme une forme de maintien du TESS au-delà de la CIFRE. L'efficience de la dynamique associant

la sphère scientifique et des participants volontaires dans l'évaluation de ce dispositif a semble-t-il convaincu les décisionnaires de maintenir une dynamique de co-construction des savoirs. Toutefois, les termes très généraux de la convention doivent être traduits sur un plan opérationnel sous forme de nouvelles règles. L'importance de la régulation de l'enquête, détaillée au chapitre 13, ouvre des perspectives sur les points devant focaliser la vigilance :

- Les conditions de participation des publics à l'enquête.
- Les conditions de partage de l'information et le respect de la confidentialité des données.
- La posture des chercheurs associés et leur aptitude à considérer l'expérience des participants comme élément probant utile à la co-construction des savoirs.

En conclusion, si l'absence de nombreux décisionnaires lors de la troisième réunion du COPIL avait été un fait notable, elle n'a pas donné lieu pour autant à une dispersion de l'acteur-réseau constitué à l'occasion de la mise en place du TESS et, de notre point de vue, la convention finalement signée en témoigne.

Synthèse de la partie 5

La partie 5 se décline en deux chapitres mettant en regard les conditions de construction des conclusions de l'enquête évaluative et les nouvelles perspectives d'enquête ouvertes par ces conclusions.

Au chapitre 13, les conditions de construction de l'enquête sont discutées en termes de régulation en mobilisant à nouveau le modèle de Figari et *al.* (2014) dans la perspective d'une auto-évaluation interne. Il ressort des constats posés trois éléments clés essentiellement construits à partir de la démarche réflexive de la chercheure-intervenante.

Dans un premier temps, il ressort que l'association des publics à l'enquête évaluative nécessitait un cadre réglementaire que la CIFRE, telle qu'elle a été initialement conçue, n'autorisait pas. Cette association nécessitait également de nombreuses précautions pour des motifs détaillés dans la première section ; ces précautions étaient difficiles à mettre en œuvre dans un contexte d'enquête qui était déjà particulièrement complexe.

Dans un second temps, nous questionnons la posture de la chercheure-intervenante en qualité de chercheur-régulateur (Ariza, 2020). L'activité de régulation est intervenue à différents moments de l'enquête et s'est particulièrement affirmée dans différents temps de négociation alors qu'étaient discutées les conditions de déroulement de l'enquête. Cette activité de régulation exige du chercheure-intervenant de savoir à la fois où se placer (Callon, 1986) et comment se tenir (Bedin, 2016).

Dans un troisième temps, nous discutons le rôle de la chercheure-intervenante en qualité de porte-parole des conclusions de l'enquête (Akrich, Callon et Latour, 2006). La synthétisation des conclusions de l'enquête a été dévolue à la chercheure-intervenante à la fois en raison de sa place spécifique dans l'acteur-réseau et aussi en raison de la diversité des travaux menés au sein de groupes de travail spécifiques. Nous montrons également comment la façon dont circulent les énoncés est constitutive des énoncés eux-mêmes (Callon, 2006).

Le chapitre 14 se décline en 3 sections qui questionnent la mixité sociale comme facteur agissant sur de multiples dimensions. L'attention est ici concentrée sur les 3 problématiques ayant émergé de l'enquête évaluative et sur la façon dont

elles éclairent 3 des 5 dimensions que nous définissons comme des invariants interagissant au sein d'un modèle écosystémique (voir *supra* chapitre 10).

Dans un premier temps, nous questionnons la mixité scolaire construite au sein d'un dispositif de mixité sociale : comment penser les mesures compensatoires hors du cadre de l'éducation prioritaire ? Nous nous appuyons à cette fin sur les conclusions des travaux du GTIEN et du GT3.

Dans un second temps, nous questionnons l'importance de co-construire des fins-en-vue partagées, y compris avec les publics les plus éloignés du système éducatif et, dans ce cadre, particulièrement avec eux. Les familles dites défavorisées focalisent l'attention des acteurs lorsqu'il s'agit de concevoir des dispositifs de mixité sociale ; il apparaît essentiel qu'elles puissent être parties prenantes de la définition de cette mixité sociale, de la conception et du suivi du dispositif finalement construit.

Dans un dernier temps nous questionnons la place du projet de territoire dans la conception des dispositifs de mixité sociale. Aborder cette conception par une focale qui ne soit pas quasi exclusivement centrée sur la sectorisation, la mesure des effectifs des élèves et des profils sociaux des familles est un enjeu clé. En autorisant la conception de ces dispositifs par une approche qualitative on reconnaît le poids de l'ensemble des mesures d'accompagnement dans l'efficience des choix opérés. Enfin, nous abordons ce sujet à travers une lecture critique de la convention mixité sociale finalement signée entre l'Éducation nationale et le CD31 et qui tend à maintenir le TESS comme espace favorisant une dynamique efficiente d'enquête associant des savoirs expérientiels et scientifiques.

CONCLUSION

Nous avons structuré cette conclusion en 4 sections. La première rappelle les principaux éléments constitutifs du contexte, du cadre théorique et de la problématisation qui en découle. La seconde synthétise les différentes étapes de déploiement de la R-I E et la troisième fait un focus sur 2 de nos principaux résultats : un schéma écosystémique des dimensions associées à la mixité sociale à l'école et les conclusions portant sur les dynamiques de socialisation des élèves. Enfin la quatrième section vise à éclairer le travail de restitution qui a suivi la diffusion de nos conclusions dans la sphère publique et son incidence sur la publication scientifique.

1. Élements de problematisation : les enjeux d'une evaluation commanditee

Nous récapitulons ici les principaux éléments de problématisation qui guident l'enquête.

- Le flou du concept de mixité sociale.
- Le caractère inédit et radical du dispositif local étudié.
- L'organisation compliquée du partage des compétences entre les niveaux locaux et nationaux du système éducatif français.
- La complexité de contribuer à l'évaluation d'une politique publique.
- Les enjeux éthiques et déontologiques de cette forme d'accompagnement.
- L'implémentation des savoirs co-construits dans la sphère socio-professionnelle.

Du point de vue des attentes, cette évaluation doit permettre de vérifier que les visées émancipatrices qui motivent ce dispositif sont à l'œuvre, que les choix forts qui le spécifient ne sont pas nuisibles aux élèves et que les moyens supplémentaires alloués dans l'accompagnement des élèves agissent bien comme mesures compensatoires de ces changements « subis ». L'évaluation a alors une fonction de réassurance quant aux choix engagés en matière d'intervention publique et elle doit contribuer à renouveler le dialogue entre les partenaires par l'ouverture d'un espace de travail conjoint. À cette fin, l'introduction d'un tiers intervenant, ici un chercheur-intervenant en formation, a clairement pour visée de garantir la qualité de l'évaluation et sa crédibilité auprès des personnes auxquelles sont destinés les résultats (familles, institutions et associations). Ces enjeux se résument comme suit :

- La complexité politique et organisationnelle qui spécifie ce dispositif,

- Les enjeux d'une évaluation partagée entre des sphères d'intérêt distinctes (sphère scientifique, institutions, associations, parents d'élèves et élèves).
- La transformation du dispositif dans une visée émancipatrice comme produit de cette démarche d'évaluation.

En conséquence, le cadre théorique mobilisé s'appuie à titre principal sur la démarche de recherche-intervention évaluative telle que modélisée au sein de l'entrée 3 de l'UMR EFTS. Il s'appuie également sur le modèle ICP de Figari et *al.* (2014) et la démarche de référentialisation. L'enjeu ici est la mise en regard des dispositifs construits en vue d'améliorer la mixité sociale dans les collèges avec les produits de l'action et le contexte de départ. Cette approche permet d'associer les partenaires à l'enquête évaluative en vue d'améliorer leur action mais également d'interroger les valeurs directrices auxquelles ils se réfèrent en vue d'évaluer leur activité. Cette visée permet d'envisager la réalisation d'un apprentissage organisationnel en double boucle (Argyris et Schön, 2002). Ce dernier devient visible dans la dynamique de co-constitution référentielle (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017) qui, dans le contexte d'une évaluation formatrice, autorise le questionnement des référents initiaux et favorise l'émergence de nouveaux référents.

A l'issue de la problématisation on voit émerger un double registre de problématisation :

1. **Comment évaluer un dispositif de mixité sociale malgré le flou conceptuel qui caractérise cette notion ?**
2. **Quelles connaissances produire utiles à la pratique des professionnels et publics engagés dans le dispositif et contributives d'une définition de la mixité sociale à l'école ?**

2. LES 5 ETAPES DE DEVELOPPEMENT DE LA R-I E

Dans la partie 3, consacrée au déploiement de l'enquête de terrain, nous avons présenté notre méthodologie en nous appuyant sur les 5 étapes qui caractérisent ce déploiement.

Dans un premier temps, nous avons présenté le cadre de l'enquête évaluative, une CIFRE, et les différents moments de négociations préalables à sa signature. Dans la première phase de la R-I E, la négociation entre les différentes parties, la clarification des attentes en matière d'évaluation et la levée des « points aveugles »

en vue de formaliser la demande institutionnelle sous forme d'une commande/convention est un moment clé (Aussel et Marcel, 2015). Elle est intervenue dans le cas étudié alors que le dispositif de mixité sociale dans les collèges arrivait au terme de la phase expérimentale. Cette dernière avait été lancée durant le mandat présidentiel précédant dont les responsables étaient du même groupe politique que la majorité élue à la tête du département. La concomitance de cette initiative départementale et de la politique menée au niveau national en matière d'éducation a permis, au début, le travail en synergie de nombreux partenaires, y compris le CNESCO. L'introduction de la notion de mixité sociale dans le Code de l'Éducation en 2013 apporte une légitimité supplémentaire à ce projet qui vise à terme l'obtention d'un équilibre social dans tous les collèges fortement ségrégés essentiellement situés dans la métropole toulousaine.

Dans un second temps, nous avons décrit le cas haut-garonnais à partir des éléments rassemblés durant la phase exploratoire. Ce premier temps d'analyse-diagnostique s'appuyait sur l'observation participante et la tenue d'un journal de bord, la passation de 30 entretiens exploratoires et un travail d'analyse documentaire.

Par la suite nous présentons de façon détaillée la mise en place des différentes instances créées en vue de constituer un tiers espace socio-scientifique dédié à l'exercice de l'enquête évaluative (1 COPIL et 5 groupes de travail). Nous présentons également la composition de ces instances et la méthode d'animation mobilisée afin de favoriser une évaluation formatrice.

Dans le chapitre 9, nous présentons les différents matériaux recueillis en vue d'alimenter l'enquête évaluative, d'une part, et une méta-analyse, d'autre part, visant à éclairer les conditions de production des conclusions de l'enquête évaluative.

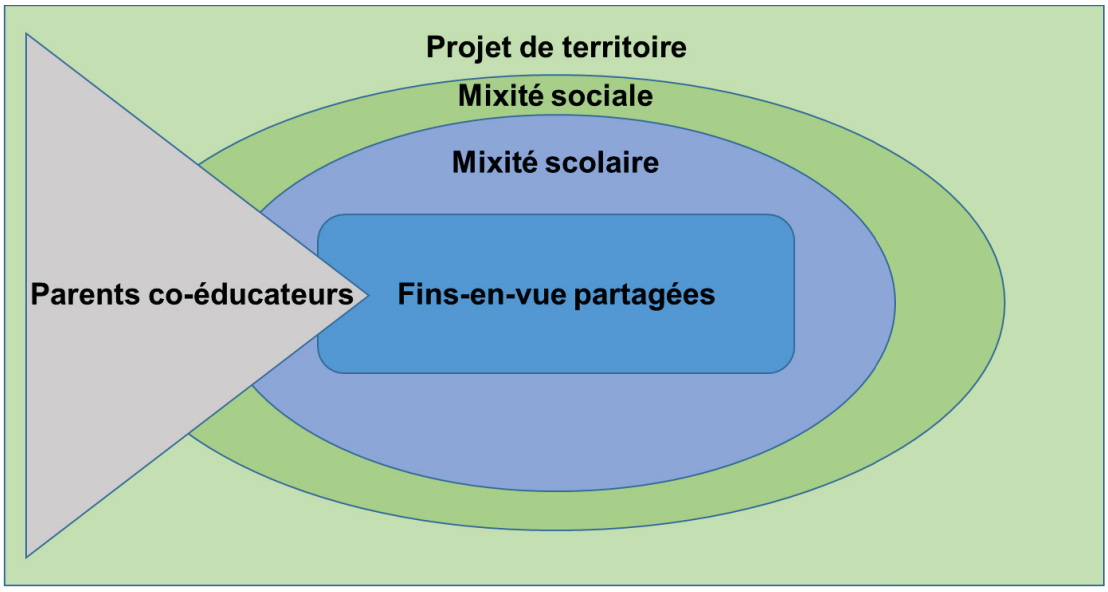
3. Les deux principaux resultats interessant les publics et la Recherche

Dès la diffusion de la synthèse du rapport détaillé d'évaluation (annexe 2) en février 2022, nous avons été sollicitée dans différentes manifestations afin de rendre compte de nos travaux. Assez rapidement il est apparu que l'un des principaux résultats qui intéressait les médias, les professionnels et les publics concernait la socialisation des élèves. D'autre part. le modèle écosystémique développé au sein du TESS a également intéressé les professionnels en donnant à voir de nouveaux repères pour concevoir la mixité sociale sur un plan opérationnel. Nous considérons qu'il est également contributif d'une définition de la mixité

sociale sur un plan scientifique. Ceux sont là les deux principaux résultats que nous valorisons dans cette conclusion centrée sur les enjeux de la restitution.

3.1. Un schéma écosystémique des dimensions associées à la mixité sociale

La mobilisation du modèle ICP de Figari et *al.* (2014) et l'association des participants à l'enquête évaluative dans une dynamique de co-constitution référentielle (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017), ayant pour visée un apprentissage organisationnel en double boucle (Argyris et Schön, 2002), ont permis l'émergence d'un modèle écosystémique donnant à voir 4 dimensions associées à la mixité sociale à l'école et interagissant avec elle.



Cinq dimensions intriquées

Nous avons montré, au chapitre 10, comment ces dimensions interagissent et comment elles sont ordonnées suivant le schéma écosystémique présenté ci-dessus. Leur intrication a pour effet que toute action dans une dimension aura des effets sur les autres et réciproquement. La façon dont les dimensions associées dans le modèle sont solidaires pourrait être affinée en mettant en regard différentes approches cherchant à mesurer et/ou apprécier les effets de la mixité sociale à l'école dans chacune de ces dimensions en interaction.

Par ailleurs, au chapitre 14 de la partie dédiée à la discussion, nous avons montré en quoi ce modèle pourrait être contributif d'une nouvelle approche pour concevoir des dispositifs de mixité sociale par une démarche d'enquête plus qualitative.

3.2. La socialisation des élèves dans des collèges socialement mixtes

Concernant la socialisation des élèves, les faits relatés et considérés comme signifiants par les personnels de l'Éducation nationale dans le groupe de travail inter-catégoriel sont souvent contradictoires. Ils traduisent tour à tour une participation à la vie du collège des élèves résidant au Mirail qui ne se distingue en rien de celle des autres élèves, ou au contraire les différences d'attitude sont soulignées.

Les résultats issus de l'observation des collèges montrent que 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 disciplinaire. 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 celles que les élèves créent depuis leur seul point de vue.

Par ailleurs, dans le collège mixte que nous considérons comme notre groupe de référence, nous observons une situation contrastée en fonction des moments et des espaces observés. Afin de consolider nos conclusions, il serait nécessaire de pouvoir mener notre travail dans de meilleures conditions (effets de la crise sanitaire).

Néanmoins, ces limites n'invalident pas, de notre point de vue, nos conclusions quant à la qualité des relations des élèves au groupe adultes et le rapport aux règles des élèves qui paraît sensiblement le même pour tous (ceux observés et ceux interrogés). En entretien, avec les personnels du collège, il est ressorti que la vie scolaire est très fortement investie par les équipes, l'équipe enseignante est stable et expérimentée, des moyens sont engagés pour favoriser l'implication des familles dans la vie du collège. Enfin la politique générale de l'établissement est présentée comme un équilibre entre discipline et bienveillance.

En conclusion des résultats restitués aux partenaires, nous avons souligné que 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.

4. LA RESTITUTION DES RESULTATS

Cette ultime partie est structurée dans la perspective des spécificités épistémologiques de la R-I et de l'importance accordée, dans ce cadre, à la restitution des résultats. Bedin et Aussel (2022) soulignent que cette pratique est « source d'apprentissages pour tous les acteurs (chercheur, professionnel, etc.), dans cette articulation vécue conjointement entre élaboration de connaissances et changements des représentations, des pratiques, voire d'organisation du travail » (p. 120). Du point de vue des auteures (*ibid*) la restitution des résultats aux acteurs de terrain et aux publics « conduit à ouvrir les frontières de la validité et à prendre en compte la recevabilité sociale » (p. 117). Elles soulignent également les travaux qu'ils restent à mener quant à l'articulation de la validation scientifique et de la recevabilité sociale des résultats de la R-I.

Dans les deux points suivants nous développons les phases de restitution dans les cercles élargis de la R-I, c'est-à-dire au-delà des acteurs du dispositif mixité.

4.1. La restitution auprès des médias, des professionnels et des publics

L'une des particularités de la R-I E étudiée ici est l'écho important que les conclusions de l'évaluation ont trouvé dans les médias. Si la mixité sociale à l'école est l'objet de nombreux débats publics, cette situation se renforce à l'occasion de la publication des rapports PISA et de l'éclairage des faiblesses du système éducatif français en matière de traitement équitable des élèves. A titre illustratif, nous avons présenté, dans les annexes 58 à 65, différents articles parus à l'occasion de la restitution de nos résultats et après que le service Presse du CD31 nous a demandé d'accorder des entretiens à des journalistes.

Nous abordons cette question, qui renvoie aux problématiques éthiques de notre démarche, afin d'éclairer deux aspects clés de la pratique restitutive à un cercle élargi :

1. Le « déplacement vers une épistémologie dialogique » (Bedin et Aussel, 2022) qui autorise la co-construction par les sphères scientifiques et sociales de savoirs croisés.
2. La crédibilité accordée à la parole des acteurs dans la co-construction des savoirs.

Concrètement en octobre 2021, la première cohorte d'élèves résidant au Mirail et inscrits dans le plan mixité avait passé le DNB. Cet évènement était suffisamment important pour que le CD31 et la DSDEN décident en accord avec

le rectorat d'une communication médiatique conjointe afin de donner à connaître les performances scolaires de cette première cohorte et de la comparer avec les anciennes performances des élèves scolarisés au collège Badiou. A ce moment, la R-I E était toujours en cours et nous n'avions pu présenter nos résultats aux participants afin d'affiner nos analyses et vérifier leur recevabilité sociale. Bedin et Aussel (2022) notent que « (…) la pratique restitutive oblige à une réflexion sur l'éthique de responsabilité (Weber, 1919), laquelle constitue une exigence pour des SEF qui se définiraient alors comme une SHS éducativement engagée dans un projet social émancipateur » (p. 121). En conséquence, à ce stade, nous avons refusé de communiquer nos conclusions à la Presse. Par ailleurs nous avons également refusé d'intégrer les conclusions de l'Éducation nationale sur les performances des élèves au rapport d'évaluation, n'ayant pas eu accès aux conditions de production des données présentées aux publics. Cette situation questionne la temporalité de la Recherche ainsi que l'éthique du chercheur, et nous rejoignons les conclusions d'Asloum et Guy (2017) se demandant « Dans un contexte de crise, quelles marges restent-ils aux chercheurs pour s'adosser à un temps humain et non pas seulement à celui d'une planification technico-économique de la production scientifique ? » (p.86).

Une fois passée la phase de restitution à l'ensemble des participants et au commanditaire, nous avons contribué à de nombreuses restitutions publiques et professionnelles, toujours après que le commanditaire, qui est propriétaire du rapport d'évaluation détaillé, a donné son aval. Le CD31 a par ailleurs validé la diffusion publique de la synthèse de l'évaluation (annexe 2) lors des Rencontres Nationales de la Mixité Sociale qui se sont tenues à Toulouse en février 2022 (annexe 67). Cette diffusion à grande échelle auprès de l'ensemble des 200 participants (élus, scientifiques et techniciens) et la dimension praxéologique forte des conclusions de l'évaluation ont eu pour conséquence la multiplication des sollicitations par différentes instances (collectivités territoriales, organismes de formation, ANRU, associations, Assemblée Nationale …). Dans les annexes 66 à 72, nous présentons quelques-unes des interventions réalisées par la suite et essentiellement destinées au milieu professionnel. A cet égard nous considérons que la R-I E a répondu aux critères probatoires de recevabilité sociale (Bedin et Aussel, 2022), à savoir : la pertinence, l'appropriation et l'efficacité. Ce constat est par ailleurs confirmé par l'élargissement de l'acteur-réseau qui répond plus spécifiquement aux critères d'efficacité.

4.2. La restitution scientifique

Ces travaux faisant l'objet de nombreuses communications publiques, ils peuvent difficilement s'inscrire dans la temporalité et les critères de sélection propres à la production d'articles scientifiques qui exigent la non publication préalable des recherches présentées. De plus, nous avons priorisé la participation à 6 colloques scientifiques comme expérience formative à la communication orale.

Tableau 37 - Classement par thème des communications en colloque

Thèmes des communications	Communications
La recherche-intervention évaluative	Bertolino, I. (2023, juin). *La question de la validation des résultats dans l'itinéraire d'une chercheure-intervenante en formation*. Communication présentée au colloque international « Faire résultat(s) dans les recherches en éducation : Pour quoi ? Avec qui ? Comment ? », Toulouse, France.
	Bertolino, I., Broussal, D. et Tali, F. (2022, octobre). *Les effets de l'intersubjectivité dans les phases de restitution d'une recherche-intervention évaluative*. Communication présentée au colloque Paolo Freire, Toulouse, France.
La mixité sociale	Bertolino, I., Broussal, D. et Tali, F. (2022, novembre). *Opportunités et difficultés éducatives dans la mise en œuvre d'une politique locale de mixité sociale dans les collèges*. Communication présentée au colloque international L'apprenant au cœur du système éducatif et universitaire du Forum citoyen international de l'éducation, Hammamet, Tunisie.
	Bertolino, I., Broussal, D. et Tali, F. (2022, juillet). *La multidimensionnalité des politiques de mixité sociale à l'école - Recherche-intervention évaluative et processus de dévoilement*. Communication présentée au colloque REF, Namur, Belgique.
L'évaluation	Bertolino, I., Broussal, D. et Tali, F. (2022, février). *L'attribution de valeurs comme processus d'apprentissage émancipateur*. Communication présentée au colloque GEVAPP, Strasbourg, France.
	Bertolino, I., Broussal, D. et Tali, F. (2021, mars). *L'évaluation des politiques éducatives comme enjeu démocratique*. Communication présentée au colloque SFERE-AMPIRIC, Aix-en-Provence, France.

Cette formation était essentielle étant donné l'importance de maîtriser les pratiques communicationnelles dans les phases restitutives de la R-I E. L'enjeu fort que représente la validation sociale des résultats dans notre démarche, nous a donc amené à privilégier la communication publique sur la publication scientifique dans des revues à comité de lecture.

Toutefois, l'enquête par entretien menée auprès des familles du Mirail n'ayant pas été exploitée dans les conclusions du rapport d'évaluation pour des motifs déjà explicités, nous avons mobilisé ces conclusions à l'occasion de l'écriture d'un article à destination de la revue de recherches en éducation Spirale (Bertolino et Tali, 2024). Cet article a permis de présenter l'état de nos réflexions quant à la reconnaissance de l'hétérogénéité des familles dites défavorisés. Cette catégorie nous questionne particulièrement étant donné la façon dont elle est mobilisée pour penser la mixité sociale à l'école. C'était également la possibilité de réfléchir à la coéducation comme support d'apprentissage des élèves et à son difficile exercice dans un cadre dont les normes, les usages et les règles échappent parfois à certaines familles.

Enfin, à la suite d'une expérience menée en séminaire doctoral en collaboration avec l'université de Genève et qui avait pour objet l'accompagnement des doctorants dans la publication scientifique, nous avons publié un premier article (Bertolino, 2022), dans la revue LEeE Online. Cette revue est dédiée aux pratiques évaluatives en éducation. Nous avons valorisé à cette occasion les éléments extraits du journal de bord durant la phase exploratoire de la R-I E et l'enjeu que représente l'hétérogénéité des participants associés à l'enquête évaluative et l'autonomie des instances créées à cette occasion. De nombreux éléments de la thèse, dédiés à la problématisation, ont nourri cette publication.

Nous conclurons cette thèse sur un point de vue réflexif quant à notre formation à la recherche.

Notre inscription dans une démarche de recherche spécifique, la R-I E, nous a permis d'affirmer une posture de chercheure mais aussi une posture d'intervenante ; autrement dit l'intelligence stratégique que nous avons été en nécessité de déployer tout au long de ces travaux nous amène à nous questionner sur la sphère de la Recherche (son financement, son fonctionnement, l'accès au terrain, sa temporalité). Elle questionne également le lien entre Recherche et société tout autant dans l'usage qui est fait de nos résultats que dans notre capacité à partager une démarche de recherche avec des participants non scientifiques.

A cet égard, et ce sera notre dernier mot, les SEF et, probablement, les SHS en général, gagnent sûrement beaucoup à savoir associer à leur démarche d'enquête

des participants non scientifiques curieux et éclairés dans leur domaine. Une telle ambition s'inscrit préférentiellement dans les démarches de type qualitatif qui semblent seules à même de permettre l'association des publics à différents stades de la démarche d'enquête. Cette possibilité d'associer les publics à l'évaluation des politiques qui leur sont dédiées est un enjeu éthique fort mais également un véritable enjeu en termes de qualité des connaissances produites. Nous espérons, avec cette thèse, avoir fait la démonstration de la valeur ajoutée que peuvent constituer les recherches participatives pour la sphère scientifique. Nous espérons aussi que ces travaux constituent un véritable apport pour, à l'avenir, définir plus finement la mixité sociale à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole. *International Conference On Multimedia Information Networking And Security*. https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00081741/

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Presses des Mines.

Alinsky, S. D. (1971). *Rules for Radicals : A Practical Primer for Realistic Radicals*. Random House

Ardoino, J. & Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique, *AECSE*, 6.

Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.

Argyris, C. (1974). *Participation et organisation*. Dunod.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Interéditions.

Argyris, C & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.

Ariza, E. (2020). *Une entreprise en changement : évaluation d'une recherche-intervention, déployée dans les services d'aide et d'accompagnement à domicile, spécialisée dans l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès].

Asloum, N. & Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche ?. *Phronesis*, 6, 74-87. https://doi.org/10.3917/phron.061.0074

Aussel, L. (2014). L'expérimentation sociale, mise en marche du changement. Dans J-F. Marcel, *Lycées agricoles en changement: Regards pluriels* (p. 145-162). Éducagri éditions.

Aussel, L., & Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vives. Recherches en éducation,* 23. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1718

Astolfi, J. & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.astol.2002.01

Bachelard, G. (1947). *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain.* La Découverte.

Beaud, S. (2003). *80 % au bac… et après : Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.

Becker, H. S. (1983). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié.

Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* L'Harmattan.

Bedin, V. & Aussel, L. (2022). Chapitre 2. La restitution des résultats de la recherche auprès des acteurs du terrain d'enquête. Dans B. Albero (dir.)., *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.* Tome III (p. 109-124). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0109

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. PUF.

Ben Ayed, C. & Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 4-10.

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*, 2013(83).

Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Trancart, D. et al..(2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La découverte « Cahiers libres ».

Ben Ayed C. (2015a). La mixité sociale dans les politiques urbaines et scolaires : doxa étatique ou objet sociologique ?, *Revue juridique de l'environnement*, numéro spécial.

Ben Ayed, C. (2015b). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Armand Colin.

Ben Ayed, C. (2016). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *Espaces et sociétés*, 166, 15-30.

Bertolino, I. (2022). Autonomie et hétéronomie dans l'évaluation des politiques publiques : le cas de l'évaluation du plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges du département de la Haute-Garonne. *La Revue LEeE*, 4.https://doi.org/10.48325/rleee.004.06

Bertolino, I. & Tali, F. (2024). Quand la Covid bouleverse les conditions d'apprentissage: Le cas des parents du Mirail à Toulouse durant le premier

confinement. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73, 117-129. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spir.073.0117

Bourdieu, P. & Passeron. J.-C. (1970). *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.

Boutchenik, B., Givord, P. & Monso, O. (2021). Ségrégation urbaine et choix du collège : quelles contributions à la ségrégation scolaire ?. *Revue économique*, 72, 717-747.

Boutchenik, B. & Maillard, S. (2019) Élèves hétérogènes, pairs hétérogènes. *Éducation & formations*, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, 100, 53-72.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217. https://doi.org/10.3917/rce.012.0208

Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 74-91. https://doi.org/10.3917/arss.180.0074

Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. Dans Véronique Bedin (dir.). *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan, 37-51. ⟨hal-03502002⟩

Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. Université Toulouse Jean-Jaurès

Broussal, D. (2019). La recherche participative entre commande évaluative et visée émancipatrice : le cas d'une recherche-intervention portant sur un dispositif de prévention des violences sexuelles. *La Revue LEeE*, 1.

Brun, P. (2002). Croisement des savoirs et pouvoir des acteurs. *VST-Vie sociale et traitements*, 4, 55–60.

Butzbach, É. (2018). *Politiques locales de mixité à l'école*. Paris : Cnesco.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36.

Callon, M. & Latour, B. (2006). Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ?. Dans Madeleine Akrich et al., *Sociologie de la traduction*, Presses des Mines. https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1190

Chassangre, K. & Callahan, S. (2015). Leçon 1. Bases théoriques du syndrome. Dans K. Chassangre et S. Callahan (dir.), *Traiter la dépréciation de soi : Le syndrome de l'imposteur* (p. 12-33). Paris: Dunod.

Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19(2), 237-260

Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.cherk.2010.01

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Le Seuil.

Cousin, O. (1993) L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.

Crahay, M. & Felouzis, G. (2012). 2 - École et classes sociales. Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (p. 91-140). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0091

Cyert, R.-M. & March, J.-G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice-Hall Inc.

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J. & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. De Boeck Supérieur.

Demeuse, M. (2009). Discussion de la deuxième partie. Placer l'école au centre... Pour une approche qui interroge les effets des établissements scolaires sur les apprentissages des élèves. Dans X. Dumay (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (p. 165-174). De Boeck Supérieur.

Desert, M., Croizet, J.-C. & Leyens J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102(3), 555-576.

Dewey, J (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Dewey, J. (2011). *La Formation des valeurs*. La découverte.

Dewey, J (2015). *Le public et ses problèmes*. Gallimard

Dewey, J. (2022). *Démocratie et Éducation: suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Points Essais.

Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice: Le débat en France au cours des cinquante dernières années. *Revue européenne des sciences sociales*, 57(2), 111-136.

Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51, 461-480. https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206. https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182

Duru-Bellat, M. (2009). Chapitre 2. Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. Dans L. Mottier Lopez (dir.), *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 47-59). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0047

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212. https://doi.org/10.3917/reof.114.0197

Duru-Bellat, M. (2014a). 19 Le collège, au cœur des inégalités sociales entre élèves. Dans J. Beillerot (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 219-228). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0219

Duru-Bellat, M. (2014b). Présupposés et tensions dans la mesure des inégalités sociales scolaires. Dans F. Dubet (dir.), *Inégalités et justice sociale* (p. 142-152). La Découverte.

Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 53-67. https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053

Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). *Le ghetto scolaire français*. Le Seuil.

Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. De Boeck.

Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Évaluation en Éducation* (29-3), 5-25.

Figari, G., Remaud, D. & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.

Foli, O. & Dulaurans, M. (2013). Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte. *Études de communication*, 40, 59-76.

Foucart, J. (2013). Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey. *Pensée plurielle*, 33(34), 73-84. https://doi.org/10.3917/pp.033.0073

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance*. Éditions Chronique Sociale, collection « Pédagogie Formation »

Galichet, F. (2018). Émancipation : un concept en crise ? Dans V. Poujol et O. Douard (dir), *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé* (p. 13-35). Édilivre.

Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École », *Éducation et socialisation*, 3. https://doi.org/10.4000/edso.1191

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de Minuit.

Gurnade, M. (2016). Mener une recherche-intervention dans le cadre d'une CIFRE. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: Accompagner le changement* (p. 123-138). Éducagri éditions.

Hadji, C. (1993). *L'évaluation règle du jeu, des intentions aux outils*. ESF éditeurs.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. ESF.

Hellec, F. (2014). Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE : Du désenchantement à la distanciation. *Sociologies pratiques*, 28, 101-109.

Herreros, G. (2002). *Pour une sociologie d'intervention*. Érès.

Jullien, F. (2018). Chapitre III. Faire travailler l'écart. Dans F. Jullien (dir.), *Entrer dans une pensée: Suivi de L'écart et l'entre* (p. 197-209). Gallimard.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison: Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Editions Gallimard

Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.

Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur: Regard d'un anthropologue*. Éditions Quæ.

Latour, B. (2007). *Petites leçons de sociologie des sciences*. La Découverte.

Lave J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.

Lecourt, D. (1978) Pour une critique de l'épistémologie. François Maspéro.

Le Moigne, J.-L. & Morin, E. (2013). *Intelligence de la complexité: Épistémologie et pragmatique*. Hermann.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : Question (s) de posture (s). *Les Cahiers du Cerfee*, 41.

Marcel, J.-F. (2014). *Lycées agricoles en changement*. Éducagri Éditions.

Marcel, J.-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri Éditions.

Marcel, J. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 1(1), 79-91. https://doi.org/10.3917/phron.071.0079

Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1. https://doi.org/10.48325/rleee.001.01

Marcel, J. & Broussal, D. (2022). Chapitre 5. La recherche-intervention : une démarche pour accompagner le changement. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Tome I (p. 250-263). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0250

Marcel, J.-F. (2023). Une « vraie » place dans la recherche-intervention. *Recherches en éducation*, 51. https://doi.org/10.4000/ree.11631

Mayen, P. (2014). Préface : La méthode de la référentialisation : principes et instruments pour une conduite démocratique de l'enquête évaluative. Dans C. Tourmen, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative* (p. 9-11). De Boeck Supérieur.

Mercier-Brunel, Y. (2022). Processus de régulation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 327-331). De Boeck Supérieur.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.merle.2012.01

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.miala.2004.01

Mons, N. (2018). Interactions recherche-communauté éducative : les concepts de forum de politiques publiques, ideational broker et évaluation participative à l'épreuve des faits. *Revue française de pédagogie*, 202, 19-28.

Monso, O., Fougère, D., Givord, P. & Pirus C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire, *Éducation & formations*, MENJ-DEPP, 100, 23-52.

Morin, E. (2013). Complexité restreinte, complexité générale. Dans J.-L. Le Moigne (dir.), *Intelligence de la complexité: Épistémologie et pragmatique* (p. 28-64). Hermann.

Morin, E (2014). *La méthode, vol.1 la nature de la nature*. Edition Points.

Morrissette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 27-43). De Boeck Supérieur.

Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. Dans L. Mottier Lopez (dir.), *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 7-25). De Boeck Supérieur.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Chapitre 15. Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ?. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-249). De Boeck Supérieur. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0237

Mottier Lopez, L. & Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01

Mottier Lopez, L. (2012). Interprétation d'une recherche collaborative dans les termes de la « valuation » de Dewey. *Travail et Apprentissages*, 9, 183-199. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ta.009.0183

Mottier Lopez, L. (2013a). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952.

Mottier Lopez, L. (2013b). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Évaluons, évoluons : L'enseignement agricole en action* (p. 197-207). Éducagri éditions.

Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.

Mottier Lopez, L. (2015b). Chapitre 6. Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnement épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (p. 57-65). Presses de l'EHESP.

Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe a une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9.

Mottier Lopez, L. (2017). Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.detro.2017.01.0169

Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079

Noguera, F. & Plane, J. (2020). Chapitre 4. La recherche-intervention : éléments d'épistémologie, de méthode et principes d'action. Dans : Soufyane Frimousse éd., Produire du savoir et de l'action: Le vade-mecum du dirigeant-chercheur (pp. 53-61). EMS Editions. https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0053

Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* n°280

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Palmer, M., Larkin, M., De Visser, R., & Fadden, G. (2010). Developing an interpretative phenomenological approach to focus groupdata. Qualitative Research in Psychology,7, 99–121.

Peneff, J. (2021). *Sur le terrain: Un demi-siècle d'observation du monde social*. Presses universitaires de Grenoble.

Pesce, S., Doublet, M. & Guillet, J. (2021). Chapitre 2. Engagement et émancipation. Dans S. Pesce, M. Doublet et J. Guillet (dir), *Vers une pédagogie de l'engagement* (p. 32-45). Nîmes: Champ social.

Pesqueux, Y. & Durance, P. (2004). Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance: mode ou modèle ?. *Cahiers du LIPSOR*, 58

Piketty, T. (2015). *L'économie des inégalités*. La Découverte.

Point, C. (2018). John Dewey et Saul Alinsky : un professeur inutile et un militant dévoyé : Relecture pragmatiste de l'œuvre d'Alinsky pour une pratique émancipatrice du community organizing. *Sciences & Actions Sociales*, 9, 185-203.

Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Presses Universitaires de France.

Putnam, H., Caveribère, M., & Cometti, J.-P. (2004). *Fait/valeur la fin d'un dogme et autres essais*. Éd. de l'Eclat.

Quéré, L. (1989). Les boîtes noires de Bruno Latour ou le lien social dans la machine. *Réseaux*, 7(36), 95-117. https://doi.org/10.3406/reso.1989.1354

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible esthétique et politique*. La Fabrique Éditions.

Restivo, L., Julian-Reynier, C., & Apostolidis, T. (2018). *Pratiquer l'analyse interprétative phénoménologique : intérêts et illustration dans le cadre de l'enquête psychosociale par entretiens de recherche*. Pratiques Psychologiques.

Rodrigues, P. & Machado, E. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. Dans L. Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 147-161). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0147

Saussois, J. (2019). *Théories des organisations*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.sauss.2019.01

Senge, P. M. (1993). *Transforming the practice of management*. Spring. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040103

Serres, M. (1974) *La traduction*. Hermès III. Editions de Minuit.

Simmel, G. (1998). *Les Pauvres*. Paris : Puf, coll. « Quadrige ».

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797

Suau, G. (2022) . Introduction. La multi-dimensionnalité du concept de territoire comme élargissement possible dans la compréhension de l'éducation inclusive. Dans Suau, G. (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s) Recherches en éducation.* (p.7-11). Champ social. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.suau.2022.01.0007.

Stuffelbeam, D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Éditions NHP.

Tali, F. (2019, mars). *Les trajectoires scolaires des élèves au collège au prisme des inégalités sociales, du genre et de l'origine ethnique* [communication orale]. Inégalités et migrations : quelle éducation ? quelle instruction ?, Université Toulouse-Jean Jaurès, INSPE Midi-Pyrénées, Toulouse.

Tali, F. (2020). Mise en place d'un dispositif de formation hybride : une innovation c'est un changement qui a réussi ?. *Éducation et socialisation*, 55. https://doi.org/10.4000/edso.9071

Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage: Enquêter pour mieux comprendre.* De Boeck Supérieur. https://doi-org/10.3917/dbu.thiev.2017.01

Thievenaz, J. (2019). Chapitre 1. John Dewey et la théorie de l'enquête. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 19-33). Dunod. https://doi-org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0019

Tourmen, C. & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ?. Dans L. Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 63-77). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0063

Troger, V. (2016). La sociologie de l'éducation. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 21-30). Éditions Sciences Humaines. https://doi-org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0021

Van Zanten, A. (2009). 6. Les réseaux locaux. Dans A. van Zanten (dir.), *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales* (p. 153-178). Presses Universitaires de France.

Van Zanten, A. & Obin, J. (2010). *La carte scolaire.* Presses Universitaires de France.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes – Dispositifs – Outils.* De Boeck Supérieur.

Vigezzi, M., Triby, E., Demailly, L., Lecointe, M. et Barbier, J. (2001). Chapitre 5. Questions pour repenser l'activité évaluative dans la société. Dans G. Figari (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 315-360). De Boeck Supérieur.

Widmer E., Kellerhals J. & Lévy R. (2004). Quelle pluralisation des relations familiales : Conflits, styles d'interactions conjugales et milieu social. *Revue Française de Sociologie*, 45(1), 37-67.

Younès, N. (2009). Chapitre 9. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191

Zask, J. (2022). L'expérience comme méthode démocratique. Dans J. Dewey, *Démocratie et Éducation : suivi de Expérience et Éducation* (p. 29-40). Armand Colin.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 Rapport détaillé d'évaluation février 2022

Annexe 2 Synthèse évaluation mixité sociale 2022

Annexe 3 Convention mise en œuvre mixité sociale et scolaire dans les collèges de la Haute-Garonne pour la réussite de tous les élèves - signée

Annexe 4 Convention partenariat Cd 31 & collèges privés catholiques décision 3 5 18

Annexe 5 Délibération 29 6 2016

Annexe 6 Délibération 24 01 2017

Annexe 7 Délibération dispositif financier incitatif voté BP 2018

Annexe 8 Rapport annexe BONUS MALUS signé

Annexe 9 Rapport BONUS MALUS signé

Annexe 10 Rapport BP 2017 mixité

Annexe 11 Rapport dispositif financier incitatif voté BP 2018

Annexe 12 Rapport Décision Modificative 1 2016

Annexe 13 Convention CIFRE

Annexe 14 lettre consentement éclairé participants

Annexe 15 Présentation GT1 première réunion

Annexe 16 Synthèse grille préconstruite groupe de travail 1

Annexe 17 Synthèse grille préconstruite groupe de travail 2

Annexe 18 Grille préconstruite et transcription GT 3 Effets sur les pratiques professionnelles

Annexe 19 Transcriptions réunions GTIEN 1 et 2

Annexe 20 Grille d'analyse IPA GTIEN 1 et 2

Annexe 21 Transcription de la deuxième réunion du GTIEN

Annexe 22 Présentation GTIEN deuxième réunion

Annexe 23 Groupe de travail interne sectorisation CD31 grille d'évaluation traitement des données

Annexe 24 Synthèse groupe de travail interne sectorisation CD31

Annexe 25 Affectation des élèves de la mixité phase 1 depuis 2016

Annexe 26 Affectation des élèves de la mixité phase 2 depuis 2018

Annexe 27 Mixité - Evolution des taux de respect

Annexe 28 Mixité - Graphique taux de respect

Annexe 29 *Vademecum* « Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges » (2016)
Annexe 30 Consentement éclairé élèves et parents
Annexe 31 Formulaire de soumission au CER
Annexe 32 Entretiens individuels mixité phase1
Annexe 33 Entretiens individuels mixité phase2
Annexe 34 Entretiens individuels collège mixte de référence
Annexe 35 Transcription FG 1 mixité phase1
Annexe 36 Transcription FG 2 mixité phase1
Annexe 37 Transcription FG1 mixité phase2
Annexe 38 Transcription FG2 mixité phase2
Annexe 39 Transcription FG1 collège mixte de référence
Annexe 40 Transcription FG2 collège mixte de référence
Annexe 41 Questionnaires parents d'élèves et élève codés
Annexe 42 Questionnaires parents d'élèves et élève - grille d'analyse question ouverte
Annexe 43 Statistiques (questionnaire élèves)
Annexe 44 Statistiques (questionnaire parents)
Annexe 45 Guide d'entretien familles résidant au Mirail
Annexe 46 Corpus 43 entretiens familles résidant au Mirail
Annexe 47 Tableaux agenda et fonctionnement du TESS
Annexe 48 Grille d'analyse COPIL 1, 2 et 3
Annexe 49 Présentation Comité de pilotage 09 décembre 2019
Annexe 50 Présentation Comité de pilotage 28 janvier 2021
Annexe 51 Présentation Comité de pilotage 03 février 2022
Annexe 52 Transcription COPIL 1
Annexe 53 Transcription COPIL 2
Annexe 54 Transcription COPIL 3
Annexe 55 Présentation COSUI 10 mars 2022
Annexe 56 Transcription COSUI 10.03.2022
Annexe 57 Grille d'analyse documentaire
Annexe 58 Article Boudu décembre 2021

Annexe 59 Article La Dépêche février 2022

Annexe 60 Article Le Monde novembre 2022

Annexe 61 Article Médiacités novembre 2022

Annexe 62 Article France 3 Régions janvier 2023

Annexe 63 Article L'Obs Janvier 2023

Annexe 64 Article Le journal toulousain février 2023

Annexe 65 Article Actu Toulouse juin 2023

Annexe 66 Conférence IREV mars 2023

Annexe 67 Actes Des Rencontres Nationales Mixité Sociale à l'école Février 2022

Annexe 68 Conférence IREV juin 2022

Annexe 69 Ciné débat - documentaire « De là où on vient ça n'a pas d'importance » Mars 2023

Annexe 70 Journées d'étude les inégalités et l'école - INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

Annexe 71 Conférence GREP Occitanie Le métier d'enseignant Octobre 2023

Annexe 72 Webinaire POS Occitanie octobre 2023

Résumé

Cette thèse est une contribution à la définition de la mixité sociale à l'école par l'évaluation du dispositif haut-garonnais de mixité sociale dans les collèges. Cette recherche doctorale a été commanditée par le Conseil départemental de la Haute-Garonne en vue de mener une évaluation formatrice en partenariat avec l'ensemble des organisations associées au dispositif de mixité sociale, à savoir : l'Éducation nationale, les autres collectivités territoriales et les associations, y compris de parents d'élèves. Le dispositif de mixité sociale investigué repose sur la fermeture de deux collèges du réseau d'éducation prioritaire, le transfert de 1600 écoliers vers 11 collèges dits favorisés de la métropole toulousaine et sur différentes mesures d'accompagnement visant à soutenir la réussite scolaire. Le caractère innovant et multi-partenarial du dispositif nous a incité à proposer une forme de recherche spécifique. La recherche-intervention évaluative se caractérise par une triple visée, heuristique, praxéologique et critique, et par l'engagement des participants à l'enquête dans la co-construction des savoirs. L'enquête évaluative menée s'est appuyée sur la démarche de référentialisation qui met en regard le contexte initial dans lequel le dispositif a été conçu, les moyens déployés en vue de lutter contre la ségrégation sociale à l'école et le produit de ces changements. La dynamique de co-constitution référentielle à l'œuvre donne à voir ce qui fait sens pour les participants et qui a de la valeur au regard des objectifs poursuivis. Au sortir de ces travaux émerge un modèle mobilisant 5 dimensions intriquées constitutives du dispositif. Ce modèle montre comment la mixité sociale est reliée à un ensemble d'autres dimensions contributives de la conception de ce type de dispositif. Ces dimensions sont également contributives de la définition de la mixité sociale à l'école qui ne peut être isolée d'autres éléments avec lesquels elle interagit.

Mots clefs : recherche-intervention, mixité sociale, évaluation, co-constitution référentielle

Abstract

Contribution to the definition of social mix at school by evaluating the programme in Haute-Garonne

This thesis is a contribution to the definition of social mix in schools through the evaluation of the Haute-Garonne social mix programme in lower secondary schools. The work presented was carried out as part of a CIFRE. This doctoral research was commissioned by the Haute-Garonne Departmental Council with a view to carrying out a formative evaluation in partnership with all the organisations involved in the social mix programme, including the Ministry of Education, others territorial authorities and associations. The social mix programme is founded on the closure of two colleges in the reinforced priority education network , the move of 1,600 schoolchildren to 11 privileged colleges in the metropolitan area, and a variety of accompanying measures designed to support academic success. The innovative and multi-partner nature of the programme prompted us to propose a specific form of research. the evaluative intervention research is characterised by a threefold aim: heuristic, praxeological and critical, and by the involvement of participants in the survey in the co-construction of knowledge. The evaluative study was based on a referentialization approach that compared the initial context in which the programme was designed, the resources deployed to combat social segregation in schools and the results of these changes. The process of referential co-constitution at work reveals what makes sense to the participants and what is valuable in terms of the objectives pursued. As a result of this work, a model has emerged that draws on 5 interrelated dimensions that make up the programme. This model shows how social mix is linked to a range of other dimensions that contribute to the design of this type of programme. These dimensions also contribute to the definition of social mix at school, which cannot be isolated from the other elements with which it interacts.

Keywords : *social mix, evaluative practice, intervention-research, referential co-constitution*