

Améliorer la mixité sociale à l'école, favoriser la réflexivité des élèves

Contexte, cartographie des besoins et pistes de réflexion

Enquête de terrain au sein de l'École Nouvelle la Source à Meudon

I. Présentation du projet : contexte, objectifs et méthodologie

Le présent projet a été réalisé en collaboration avec l'Ecole Nouvelle La Source de Meudon (92), établissement privé non confessionnel, sous contrat d'association avec l'Etat et à vocation expérimentale. L'établissement, fondé en 1946 par Roger Cousinet et François Chatelain, a construit son projet pédagogique dans la veine de la pédagogie nouvelle, un courant qui « place l'élève au centre de la formation dans une perspective d'apprentissage de la vie sociale et de développement personnel », et accueille 785 écoliers, collégiens et lycéens. Le projet a été impulsé par Nicolas El Haïk-Wagner, ancien élève de l'école (promotion 2015), et membre de l'Association des Fondateurs et Amis de La Source (AFAS). Le présent projet est né dans un contexte où des réflexions sur la question de la mixité sociale animent un grand nombre d'acteurs de l'école depuis des années. Un dispositif de péréquation des frais de scolarité a ainsi été impulsé il y a dix ans désormais, a été plusieurs fois amendé et réformé depuis, et constitue la principale politique explicite de l'établissement en matière de mixité sociale. Si le dispositif apparaît pertinent, a pu contribuer à une hausse du nombre de familles plus modestes dans l'école, et constitue un signal fort envoyé à l'ensemble des acteurs, beaucoup s'accordent aujourd'hui à dire – nous y reviendrons – qu'il ne peut à lui seul répondre aux enjeux qui se posent. Ce projet avait ainsi pour objectif d'explorer les leviers non-financiers à même de favoriser plus de mixité sociale dans l'école, dans la continuité des réflexions engagées et des actions ponctuelles menées. Les objectifs du projet étaient les suivants :

1. Comprendre le contexte, les logiques d'acteurs et la réflexion en cours à l'Ecole Nouvelle La Source sur la question de la mixité sociale et ses leviers financiers comme non-financiers ;
2. Explorer et analyser les constats, besoins et souhaits exprimés par les différents acteurs de l'école autour de ces questions ;
3. Identifier les contraintes, esquisser un prototype d'innovation sociale reproductible dans l'ensemble du système scolaire français, ainsi que des pistes de réflexion pour favoriser la mixité sociale et la réflexivité des élèves à travers des politiques et initiatives intra-établissement.

La méthodologie du projet a été élaborée en concertation avec la direction de l'école ; le calendrier de réalisation du projet peut être trouvé en annexe (annexe n°1). Une première étape a été la lecture de documentation : documents d'information donnés aux parents (les tarifs et le principe de péréquation, dossier d'inscription, etc.) et documentation fournie par l'école sur le système de péréquation (historique, statistiques, etc.), ouvrages dédiés à l'école (notamment *La Source, école de confiance* de Jeanne Houlon et Philippe Cibois, publié par Fabert en 2007, les actes du colloque des 60 ans de l'école, etc.) ainsi que de la littérature académique en sociologie de l'éducation. Des grilles d'entretien ont ensuite été élaborées pour chacun des acteurs cibles : élèves et anciens élèves, enseignants, responsables de la vie scolaire (appelés à La Source "éducateurs"), parents d'élèves, membres de la direction de l'école et présidence du Conseil d'administration de l'Association Ecole Nouvelle (AEN). Ces entretiens semi-structurés - qui ont

duré entre vingt-cinq minutes et trois heures - ont été intégralement menés par téléphone (en visioconférence ou présentiel avec les membres de la direction de l'école et la présidente du CA). Les entretiens n'ont pas été enregistrés ; les notes écrites ont été retranscrites de la façon la plus exhaustive possible et les données ont été anonymisées. 31 entretiens ont été conduits au total : quinze parents, cinq enseignants, deux éducatrices, trois élèves actuels (lycéens) et trois anciens élèves, les deux directeurs et la présidente du CA. Compte-tenu du contexte de crise sanitaire dans lequel le projet a été réalisé, le terrain d'enquête en présentiel et les focus groups initialement prévus avec un certain nombre de classe ont été annulés. La synthèse de ces entretiens a permis l'identification des enjeux, actions entreprises, besoins et défis existants. Un benchmark des initiatives existantes intra-établissement, en France et à l'étranger, en matière de mixité sociale et une étude de leurs conditions de reproductibilité ont été réalisés, ce qui a permis la réalisation d'un prototype d'innovation sociale susceptible de répondre à certains des défis auxquels est confrontée La Source, mais aussi d'autres établissements scolaires. En outre, des pistes de réflexion sont esquissées par favoriser ces dynamiques et la réflexivité des élèves, à travers des politiques et initiatives susceptibles d'être portées au sein de l'établissement. Ce projet a fait l'objet d'un rendu à Sciences Po Paris le 15 mai 2020, dans le cadre d'un enseignement autour des enjeux de l'innovation sociale proposé par la sociologue Nathalie Morel. Le présent rapport reprend quasi-intégralement le livrable rendu à Sciences Po, en y ajoutant une analyse plus complète des entretiens, ainsi que tout le volet de réflexions concernant La Source.

La méthodologie du projet a été développée de façon ad hoc, et en tenant compte des multiples contraintes que le contexte et les délais ont imposé. De nombreux biais viennent ainsi affecter l'enquête ; les personnes ont été recrutées sur la base du volontariat, et il est ainsi fort probable que des acteurs concernés par ces questions et regrettant le manque de mixité sociale à La Source soient largement surreprésentés. Par ailleurs, le panel de personnes interrogées est trop faible, et assez déséquilibré selon le profil des acteurs, pour aspirer à une quelconque représentativité. Nous estimons toutefois que les données recueillies constituent une riche base d'investigation susceptible d'alimenter des réflexions et de donner des pistes de solution pour répondre à un enjeu contemporain au cœur de l'actualité. On notera également que le coordinateur de l'enquête, qui connaît un certain nombre des personnes interrogées, n'a réalisé – hormis les entretiens collectifs avec la direction et présidente du CA – que des entretiens avec des acteurs de l'école qu'il ne connaissait pas, et ce toujours dans l'optique de limiter les biais. Il convient enfin ici d'insister sur la dimension exploratoire et analytique de cette enquête – il ne s'agit en aucun cas d'incriminer des acteurs, de pointer des responsabilités, ou d'avoir recours à une quelconque forme de morale stigmatisante ; bien au contraire, il s'agit de pointer des phénomènes de nature sociologique, ethnographique, et d'en analyser les tenants et les aboutissants, en tenant bien évidemment compte des biais indiqués précédemment.

Les opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes interrogées pour le temps qu'ils ont consacré à cette enquête, mais aussi et surtout pour leur retour d'expérience et l'inspiration que suscite leur engagement au quotidien, ainsi que les membres de l'AFAS qui ont transmis des contributions écrites. Nos remerciements à Tatiana Consiglio, cheffe d'établissement du collège et du lycée, à Yves Herbel, chef d'établissement du primaire, à Michèle Hervieu, Présidente du Conseil d'Administration de l'Association Ecole Nouvelle (AEN), ainsi qu'à l'ensemble des membres du conseil de direction, pour avoir accepté la tenue de ce projet, dans des délais contraints, pour avoir assuré la mise en relation, en lien avec Isabelle Bruna, avec les

familles et l'équipe enseignante, et pour avoir consacré de longs entretiens aux auteurs de l'enquête. Merci enfin à Clémence Lebecque, Madeleine Trentesaux et Joséphine Veillon, anciennes élèves, pour leur relecture attentive et leurs précieux retours.

II. La mixité sociale au sein des établissements scolaires et à La Source : contexte et enjeux

Etat de l'art et contexte

Ecole, distinction sociale et mixité sociale en France

Le processus de démocratisation scolaire au cours du XX^{ème} siècle a permis une réduction globale des inégalités dans les chances scolaires en France et a donné à l'école un rôle social grandissant, dans la socialisation des individus comme dans la définition de leur statut social. Si l'origine sociale affecte moins qu'autrefois les diplômes obtenus, les inégalités dans les chances sociales ont tendance à augmenter. La sociologie de l'éducation montre notamment que l'école retraduit les inégalités sociales préexistantes, un constat auxquels les résultats de la dernière enquête PISA ne font pas exception. Jusque dans les années 1970, la sociologie de l'éducation s'intéressait principalement au rôle de l'école comme agent de socialisation et d'intégration. Durkheim conçoit ainsi l'école comme le lieu de transmission des valeurs républicaines, censée assurer la cohésion sociale et former des citoyens qui feront un jour partie intégrante de la nation (1922). Bourdieu vient plus tard contrecarrer cette idée, estimant que l'école est loin d'être le lieu d'une promotion sociale et professionnelle de tous. Pour Bourdieu, les valeurs transmises à l'école sont celle d'une classe dominante : l'institution scolaire est aux mains d'une élite qui impose ses normes, valeurs et repères à la classe dominée, donnant lieu à une « violence symbolique » prompte à évincer les classes sociales les plus modestes (1964). Depuis les années 1970, l'école est ainsi considérée comme le lieu de stratégies d'acteurs, poussant à un examen plus approfondi des dynamiques individuelles des acteurs et de leur réflexivité, ainsi que du rôle des politiques publiques en matière d'éducation (Duru-Bellat et Van Zanten 2012). Il est ainsi montré que les enfants des classes favorisées ont une plus grande perméabilité au savoir et une curiosité plus importante, qui s'explique par la prégnance plus forte du capital culturel de leurs parents. Cette vision holiste de l'école, qui explique les plus hauts taux de réussite des élèves de classe supérieure et leur plus grand sentiment de légitimité à l'école, est notamment portée par Bourdieu et Passeron (1964), et plus récemment par Lahire (2019). Partageant ce constat de l'école comme lieu de reproduction des inégalités, Boudon développe une approche plus individualiste : les raisons de la faible mobilité sociale s'expliquent selon lui par le comportement des acteurs, lui-même influencé par leur milieu social. Les familles de classe modeste ont tendance à adopter une démarche rationnelle, qui met en avant le coût économique et social d'une scolarité plus longue, et n'ont pas la même sensibilité aux études, à l'école et aux options (1973). La valorisation souvent moins forte de l'investissement scolaire dans ces familles peut expliquer les taux plus importants de décrochage scolaire des enfants. Merle parle à cet égard d'une « démocratisation ségrégative », qui explique l'inégale répartition ultérieure des classes sociales dans les filières universitaires (2000). Ces dynamiques sont toutefois légitimées et couvertes par la rhétorique hégémonique de la méritocratie républicaine, qui sous-tend que l'école identifie et sait reconnaître

le mérite individuel, et que les résultats académiques sont uniquement liés au mérite individuel, et n'ont aucun lien avec la classe sociale de l'individu (Duru-Bellat et Tenret 2009).

La pédagogie nouvelle : contexte, grands principes, et articulation avec l'idée de mixité sociale

« L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit » écrit Durkheim dans *Éducation et Sociologie*. Dans la lignée de la philosophie rousseauiste, la pédagogie nouvelle s'attache à défendre une conception de l'éducation non pas tant influencée par la société, comme l'envisage Durkheim, mais par les besoins des premiers concernés, les élèves. La pédagogie nouvelle est un mouvement international de réforme de l'enseignement qui naît à la fin du XIX^{ème} siècle et se structure dans les années 1920 ; il englobe des figures diverses à l'instar de Montessori, Freinet ou de Roger Cousinet, pédagogue pionnier de l'École Nouvelle en France et co-fondateur de La Source. Pour ces derniers, l'école est une institution ne répondant pas aux besoins de l'enfant ; ils prônent une adaptation de l'école et de la logique éducative à l'élève, s'appuyant pour cela sur l'émergence dans les sciences humaines d'un véritable objet d'étude consacré à l'enfant. Comme l'explique Haenggli-Jenni, « l'école devrait en effet s'adapter à l'enfant en respectant ses besoins et intérêts et lui permettre d'apprendre à travers l'expérience, l'activité et la coopération. » (2015: 1) Ces pédagogues invitent à donner à la culture et la technique une place centrale, à faire évoluer les garçons et les filles dans un environnement commun, et à repenser la relation maître-élève pour rendre l'élève acteur de son apprentissage, dans le cadre d'un projet global (Legrand, 2002). Placer l'activité au cœur du projet permet l'instauration d'une coopération entre adultes et enfants, qui elle-même encourage le développement de relations de confiance et des solidarités (Vari, 2010). La pédagogie nouvelle se concentre ainsi sur le développement d'une intelligence sociale et humaine qui prépare les élèves à leur future vie professionnelle et valorise donc la singularité de tout un chacun, et non son groupe d'appartenance ; c'est l'autonomie, l'accomplissement de projets et l'apprentissage de la tolérance et du respect qui sont favorisés dans le cadre d'une forme de vie communautaire à l'école. Le mouvement a également des accointances avec l'idée de mixité sociale : l'intégration de méthodes actives dans l'enseignement est en effet envisagée comme un moyen de lutter contre la fatalité sociale (Gutierrez 2011) et comme une méthode d'inclusion de l'ensemble des élèves (Garnier 2011). Si le niveau initial ou la classe sociale restent des facteurs importants dans la réussite scolaire, il est en outre possible d'observer un « effet maître » qui témoigne de l'importance des pratiques pédagogiques des enseignants, mais aussi de l'impact de leur expérience et attentes sur les élèves (Duru-Bellat, Farges, Van Zanten, 2018). Bien que le mouvement de la pédagogie nouvelle ait ponctuellement inspiré certains projets de réforme scolaire français et a une influence avérée dans les débats pédagogiques, un nombre important de ses initiatives se sont soldées par des échecs, à l'instar des « classes nouvelles » de Jean Zay en 1936, puis celles de Gustave Monod après la 2^{nde} Guerre Mondiale, des classes de « Transitions » de Jean Capelle ou de la différenciation pédagogique d'Alain Savary et Louis Legrand (Legrand 2002). Le mouvement rencontre une difficulté structurelle à influencer la conception de l'école en France, qui reste pensée en termes d'instruction et non d'éducation (Duru-Bellat, Farges, Van Zanten 2018). L'école en France est effectivement considérée comme le lieu de la transmission et non de l'innovation, trahissant un rapport sacralisé au savoir qui découle des Lumières (Hugon et Viaud 2004). Symbole d'égalité, l'idée d'un enseignement unique pour tous et accessible à tous élimine d'office les pédagogies nouvelles qui prennent en compte la diversité et la singularité des individus dans un but d'inclusion ; inclusion et égalité que le système

classique peine à atteindre et réconcilier. La pédagogie nouvelle constitue également une porte d'entrée intéressante pour s'interroger sur les difficultés rencontrées en termes d'égalité des chances et d'inclusion sociale. A partir des années 1990 se met en place en France dans les quartiers populaires un « accompagnement scolaire ». On ne parle plus d'aide ou de soutien mais bien d'un accompagnement, signe d'une dynamique de responsabilisation des individus : il s'agit de donner des outils et d'accompagner les élèves et non plus de « faire à leur place » (Vari 2010). Les valeurs de ces espaces d'accompagnement sont proches de celles des pédagogies nouvelles qui considèrent l'enfant comme acteur central de sa propre éducation, de son apprentissage.

Ségrégation socio-spatiale, distinction sociale et mixité sociale dans les banlieues de l'ouest parisien (littérature, et quelques données)

Les dynamiques de ségrégation sociale et scolaire, marquées notamment par une concentration croissante de la pauvreté dans certains territoires, relèvent d'une complexe combinaison de facteurs historiques, géographiques, économiques, démographiques et politiques (Trancart, 2012). En ce sens, il est complexe de construire des outils et méthodes pertinents afin de quantifier de tels phénomènes. Si la réussite scolaire varie selon le lieu de scolarisation, il est compliqué de comprendre ces différences constatées et d'analyser les principaux facteurs responsables de ces différences. La ségrégation sociale est définie comme l'inégale distribution des groupes sociaux minoritaires au sein d'unités spatiales – nous concernant, à l'échelle des collèges, départements ou académies ; elle peut également être vue comme une forme d'inégalité en elle-même. Des travaux ont montré que l'espace scolaire n'est pas le simple reflet de l'espace social, mais apparaît encore plus marqué par les inégalités, du fait de pratiques de contournement de la carte scolaire, sur lesquelles nous reviendrons (Poupeau et François, 2008). Comme le résume Boularan, « la situation géographique des établissements est un facteur aggravant des inégalités économiques et culturelles. Ainsi, les élèves issus des milieux populaires fréquenteront des établissements à l'image de leur catégorie sociale et, inversement, les enfants des catégories sociales les plus aisées fréquenteront des établissements favorisés, où qu'ils se situent. » (2011) Ces dynamiques sont particulièrement marquantes au sein de l'espace francilien ; les différentiels dans les taux de réussite au brevet peuvent presque quadrupler entre des collèges en Seine Saint-Denis et des collèges parisiens ou situés dans la banlieue ouest (Oberti 2018).

Nous nous sommes également intéressés, plus spécifiquement, à la situation de la banlieue ouest parisienne (où se trouve l'école La Source), qui, historiquement, a attiré du fait de sa faible exposition aux fumées domestiques et industrielles et tend à s'opposer à un est parisien plus populaire ayant abrité des quartiers ouvriers, une dichotomie qui tend toutefois à s'estomper du fait de la gentrification de la capitale intra-muros (Clerval, 2013). Les Hauts de Seine constituent aujourd'hui l'un des départements les plus riches de France, du fait notamment de la proximité avec le quartier d'affaires de la Défense, et attire des professions intellectuelles supérieures au fort pouvoir d'achat, à la recherche d'un environnement paisible, luxuriant et disposant d'un patrimoine historique et mémoriel riche (Salin, 2015) – à l'instar des villes de Neuilly, Levallois-Perret, Asnières, Courbevoie, Suresnes ou encore Boulogne Billancourt. Après une arrivée massive de cadres et professions libérales, ce sont désormais des profils d'ingénieurs qui participent à la « conquête de l'ouest » francilien (Clerval & Delage, 2014).

Instruments et politiques publiques de lutte contre la ségrégation sociale en milieu scolaire en France

Si plusieurs rapports gouvernementaux se sont penchés sur la question de la mixité sociale à l'école (Hébrard, 2002; Obin & Peyroux 2007), aucun instrument efficace n'a jusqu'à présent été mis en place à l'échelle nationale pour s'attaquer frontalement à la ségrégation scolaire, qui continue de refléter et d'aggraver la ségrégation résidentielle (Ben Ayed 2009 ; Fack et Grenet 2012). Au-delà de la gratuité absolue de l'enseignement public, principal levier d'égalité des chances scolaires, il existe en France deux principaux instruments de lutte contre la ségrégation sociale en milieu scolaire : la carte scolaire, qui a désormais donné lieu à une politique de libre choix régulé, et des politiques compensatoires, notamment vis-à-vis des zones d'éducation prioritaire. Instrument historique de la mixité sociale à l'école, la carte scolaire, créée en 1963 sous De Gaulle, visait à faciliter l'affectation des élèves à l'école, au collège ou au lycée public de leur lieu de résidence et constituait un outil de répartition des élèves et des enseignants à l'échelle macro. Si elle n'avait pas été conçue comme telle, la carte scolaire constituait aussi un gage d'égalité en érigeant la proximité géographique comme critère déterminant de l'affectation à un établissement. La carte scolaire a toutefois souvent fait l'objet de contestations par les défenseurs du libre choix. En outre, la multiplication des demandes de dérogation par divers subterfuges (choix d'une langue rare, fausse domiciliation chez un autre membre de la famille, etc.), bien souvent monopolisées par des classes supérieures mieux informées et adoptant des comportements individuels stratégiques, ont remis en cause son rôle (Obin et Peyroux 2007 ; Ben Ayed 2009 ; Fack et Grenet 2012). Aussi, après plusieurs assouplissements, la carte scolaire a été supprimée en 2010. Si cet outil ne répondait plus à l'idéal républicain d'une école unique pour tous, sa suppression a ouvert la voie à des effets de marché ayant contribué à la ghettoïsation des écoles situées dans les quartiers défavorisés (Zoïa et Visier 2005 ; Graham et Harwood 2011). Des études récentes montrent qu'elle a accrue l'homogénéité sociale des établissements en haut et en bas de l'échelle (Rosenwald 2020). Cette suppression de la carte scolaire a donc donné lieu à une politique du libre choix régulé, dans laquelle les familles émettent des choix pour l'école de leurs enfants, dont les administrations tiennent compte, aux côtés de considérations d'ordre général, pour déterminer l'affectation des élèves. Cette politique peut être efficace pour garantir la mixité sociale dès lors que celle-ci est régulée, expliquée aux familles, et qu'elle prend en compte l'origine sociale des élèves dans leur répartition, comme le préconise le rapport Obin-Peyroux de 2007. Autrement dit, un mécanisme efficace de régulation scolaire s'appuierait idéalement sur trois critères : l'efficacité allocative - il n'est pas possible d'améliorer la situation d'un élève sans détériorer celle d'un autre, la procédure des priorités - les établissements doivent respecter l'ordre des choix des élèves, et la révélation sincère des préférences par les familles (Fack et Grenet, 2012, 177). C'est sur ces fondements qu'apparut le *Boston mechanism*, selon lequel la priorité est donnée par un établissement aux élèves l'ayant classé en premier choix. Néanmoins, Abdulkadiroğlu et Sönmez (2003) ayant montré que ce système conduisant à des équilibres sous optimaux - les élèves priorisant les établissements dans lesquels ils étaient certains d'avoir une place, il fut progressivement remplacé par un système d'affectation différée - développé d'après la théorie de Gale et Shapley (1962), qui permet aux élèves d'attendre la réponse de leurs autres vœux avant d'accepter définitivement une offre. Ce dernier s'est révélé particulièrement efficace pour réduire la ségrégation scolaire (Lavy, 2010 ; Fack et Grenet, 2010).

Au-delà de l'affectation des élèves, les pouvoirs publics ont également développé des politiques compensatoires territorialisées, qui visent à mobiliser des moyens humains et financiers plus conséquents dans les territoires les plus défavorisés socio-économiquement, afin de limiter les inégalités des chances scolaires. Ainsi des zones d'éducation prioritaire (ZEP), instaurées en 1981, inspirées des exemples de déségrégation scolaire à l'anglo-saxonne (Ben Ayed, 2009 ; Fack et Grenet, 2012) et qui rompent avec les principes égalitaristes du système scolaire français. A travers ce système, on donne plus d'autonomie et de moyens à ceux qui en ont le plus besoin ; la France substitue ainsi le principe d'équité au principe d'égalité pour répondre aux enjeux de la ségrégation scolaire (Hébrard 2002). L'efficacité de ces politiques publiques reste discutée ; par exemple, si Obin et Peyroux reconnaissent que la création de filières d'excellence dans les ZEP évite la fuite des bons élèves locaux, ils reconnaissent son inefficacité à faire revenir les classes moyennes et à favoriser la mixité sociale (2007). Certains prônent ainsi de repenser plus largement la formation des professeurs et de donner une plus grande autonomie aux établissements, sur le modèle des *charter schools* américaines (Fack et Grenet 2012 : 181). En effet, puisque les règles du jeu scolaire pénalisent systématiquement certains élèves, il est nécessaire de les accompagner dans leur apprentissage et non de les sanctionner (Graham et Harwood, 2011).

Instruments et politiques publiques de lutte contre la ségrégation sociale à l'étranger et d'impulsion de dynamiques de mixité sociale

Les concepts de mixité sociale, et plus récemment d'éducation inclusive, sont aujourd'hui particulièrement en vogue et tendent à devenir de plus en plus multidimensionnels. En examinant les expériences et les besoins d'autres pays, nous pouvons apprécier la caractéristique multiforme de ce concept qui s'adapte à des dynamiques socioculturelles et historiques très variées, et ce à différents stades de l'éducation. L'éducation inclusive promeut non seulement des initiatives basées sur la situation économique ou la classe sociale des élèves et des étudiants, mais vise également à réduire l'exclusion sociale des personnes victimes de conflits armés, en « matière de race, origine ethnique, langue, religion, sexe, orientation sexuelle et compétences. » (Unesco, 2009). Nous étudions ici brièvement le cas de deux pays, en élargissant à la question de l'accès à l'enseignement supérieur : la Suède et la Colombie.

La Suède : les politiques de bien-être et d'éducation en Suède se distinguent par leur caractère universel (Berhanu, 2010). Malgré les transformations qu'a connu l'État providence suédois à travers l'expansion de politiques néolibérales dans les années 1980 et 1990, le système éducatif suédois continue d'être pionnier dans la promotion de pratiques favorisant la diversité et contre la ségrégation des minorités. La Suède compte « une importante population de migrants, dont beaucoup sont originaires de réfugiés » (OCDE, 2016). A titre d'exemple, en 2015, la Suède a accueilli plus de 163 000 demandeurs d'asile et est devenue le pays de l'OCDE qui accueille le plus d'immigrants par habitant (OCDE, 2016). Le système éducatif suédois dispose d'un instrument d'intégration efficace, malgré les défis croissants que l'afflux migratoire représente pour le gouvernement et la société suédoise. D'emblée, l'agence suédoise des migrations a amélioré sa capacité à trouver un logement pour les nouveaux réfugiés en 2015 (OCDE, 2016) et à intégrer les jeunes mineurs dans le système scolaire. En outre, ce système d'intégration a mis en place un programme de soutien à l'enseignement du suédois comme langue étrangère pour les jeunes arrivants. Ainsi, le gouvernement suédois a introduit une nouvelle politique sous le nom

d'Initiative *Fast Track* pour faire face aux pénuries de logements et aux problèmes de scolarisation mis en évidence au cours des années précédentes. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un système parfait et que l'intégration d'une population aussi hétérogène ne soit pas chose facile, la politique *Fast Track Initiative* et son instrument d'intégration dans l'éducation, le logement et le marché du travail ont placé la Suède au premier rang dans la liste MIPPEX des politiques d'intégration des immigrants parmi 31 autres pays dans le domaine de l'éducation. (Villes de migration, 2020). En outre, "les étudiants immigrés en Suède ont un haut niveau de réussite aux tests PISA de l'OCDE et les immigrants de deuxième génération ont obtenu de meilleurs résultats que bon nombre de leurs camarades d'origine suédoise à ces mêmes tests". (Villes de migration, 2020). L'axe central du programme d'intégration *Fast Track Initiative* consiste en deux années d'intégration combinant « des activités du marché du travail telles que la formation et l'emploi pour les jeunes adultes, la gestion municipale organisée par les municipalités et la formation linguistique » (OCDE, 2016). Après avoir terminé ce programme de deux ans, les jeunes immigrants peuvent accéder au programme de garantie d'emploi et de développement pour les jeunes qui vise à aider à ceux qui ne peuvent pas trouver de travail après avoir terminé leur cycle éducatif. Enfin, les indicateurs de ce même rapport montrent que les enfants d'immigrés en Suède ont une meilleure qualité de vie que dans d'autres pays de l'OCDE (OCDE, 2016).

La Colombie : en Colombie, les disparités d'accès à l'éducation de la population sont largement associées à l'origine socio-économique ou le fait d'avoir été ou non victime d'un conflit armé. Selon le ministère colombien de l'Éducation, près de 25% des élèves à faible revenu ayant atteint les 10% des meilleurs scores au ICFES 11 (examen national standardisé pris par les étudiants en terminale) n'ont pas pu accéder à l'enseignement supérieur en raison d'un manque de ressources économiques (Castro, 2016). L'administration Santos (2014-2018) s'est fixée pour objectif de devenir le pays le plus éduqué d'Amérique Latine en 2025 et d'assurer ainsi un système d'enseignement supérieur inclusif permettant aux étudiants à faible revenu de devenir diplômés d'établissements d'enseignement de haute qualité en Colombie. *Ser Pilo Paga* est un instrument éducatif et financier mis en place par le gouvernement national colombien en 2014 visant à améliorer l'accès des étudiants défavorisés à l'enseignement supérieur. Ce programme basé sur le mérite offre des aides financières aux étudiants à faible revenu qui ont obtenu des résultats exceptionnels dans le ICFES 11. L'instrument offre aux jeunes le paiement de la valeur totale des frais de scolarité dans 32 établissements d'enseignement colombiens de haute qualité et accorde aux étudiants des allocations allant de une à quatre fois le salaire minimum colombien en cas où ils doivent ou non quitter leur ville natale pour aller au collège. Les lycéens souhaitant faire partie du programme doivent répondre à une série d'exigences. Par conséquent, avoir une note supérieure de 9% au ICFES 11, obtenir une note de 348 sur 500 points à l'examen et provenir d'une famille à faible revenu selon l'indice colombien de richesse SISBEN leur permettrait d'accéder au programme (Álvarez, 2017). Le programme a accordé des bourses à plus de 20 000 jeunes qui avaient déjà été admis dans des universités accréditées en Colombie.

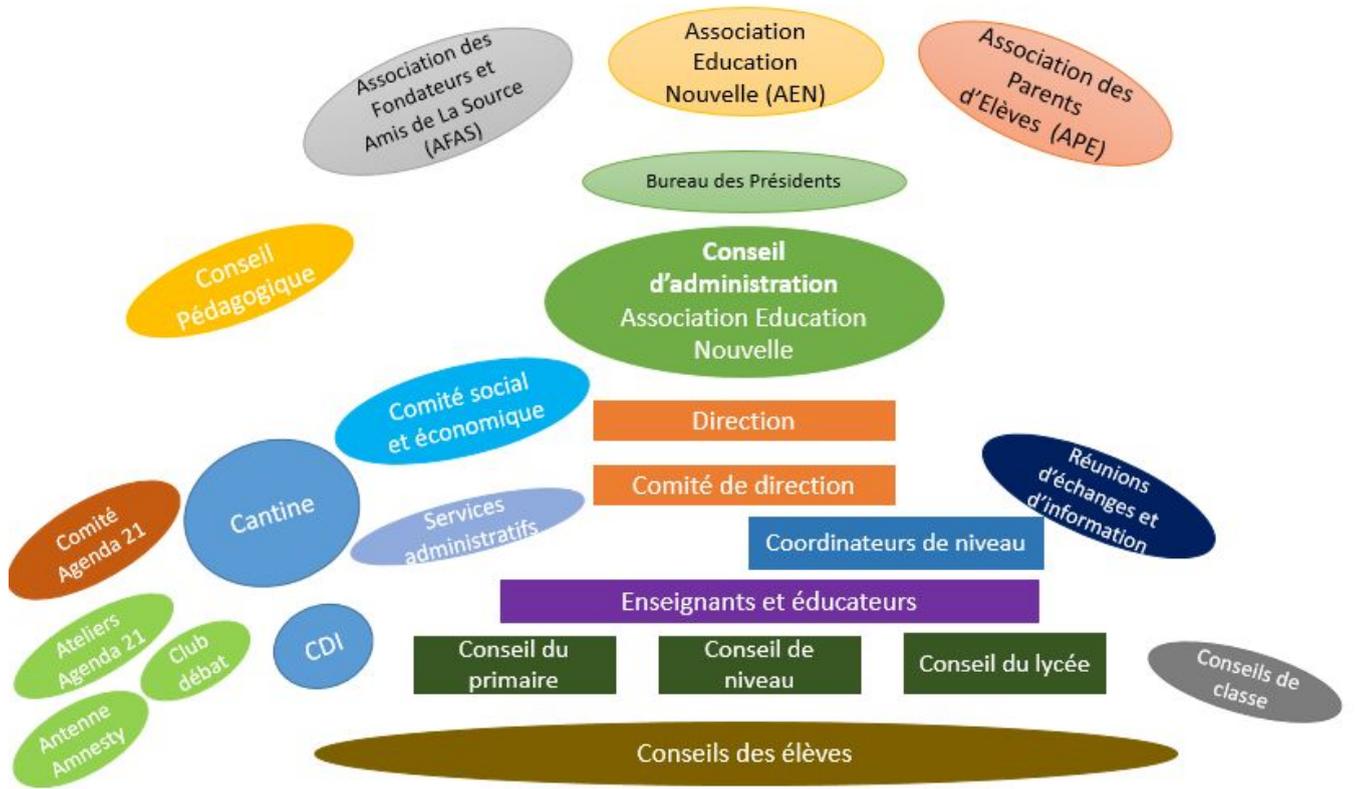
Les bénéficiaires de la mixité sociale à l'école pour les élèves

S'il est fréquemment admis qu'une plus grande mixité sociale (*school mix* ou *social mix*) à l'école est bénéfique pour les élèves ou, tout du moins, que la ségrégation sociale leur est préjudiciable, peu d'études en France sont venues étayer ces affirmations normatives (Guyon 2012). Au-delà des effets sur les résultats scolaires, nous nous attacherons ici à décrire plus particulièrement les effets de la mixité sociale au sein des écoles sur la sociabilité, le

comportement, le bien-être des élèves et sur la cohésion sociale, des éléments rarement pris en compte et pourtant majeurs (Piquée 2005 ; Guyon 2012). Ces effets sont qualifiés dans la littérature de « peer effect » (Duru-Bellat 2004). La littérature montre notamment que les perspectives d'avenir des élèves issus de milieux populaires peuvent être stimulées et s'avérer davantage ambitieuses lorsqu'ils sont au contact quotidien d'élèves provenant de milieux plus aisés ; les élèves de milieux plus modestes bénéficient ainsi des échanges avec leurs pairs, qui détiennent souvent un capital culturel ou social plus élevé. Des enquêtes menées aux Etats-Unis, comme l'enquête multidimensionnelle Add Health, sont venues quantifier ces effets bénéfiques ; par exemple, plus le pourcentage d'élèves dont la mère a un diplôme du supérieur augmente dans une classe, plus la probabilité de décrochage scolaire ou d'engagement dans des comportements déviants (consommation de cannabis) diminue pour l'ensemble de la classe. Cette mixité sociale bénéficierait ainsi à chacun en termes de comportement et de conduite sociale. Le programme Metco du district de Boston, qui a permis à des dizaines de milliers d'élèves afro-américains d'intégrer des établissements fréquentés majoritairement par des élèves blancs et issus de milieux favorisés, a de façon similaire témoigné des avantages d'apprendre et de travailler dans un cadre social et ethnique diversifié ; une hausse légère mais notable des résultats scolaires des élèves défavorisés, et notamment des filles, a été observée, sans qu'il n'y ait d'impact négatif sur les résultats scolaires des élèves déjà présents (Angrist et Lang 2004) Les effets sur les résultats scolaires sont relativement limités et asymétriques, puisque ce sont les élèves issus de milieux défavorisés qui en tirent le plus profit ; lorsque la proportion d'élèves des milieux défavorisés atteint un certain seuil, les effets de la mixité sociale peuvent même être contre-productifs et affecter négativement la capacité d'acquisition de l'ensemble des élèves : la mixité sociale a ainsi un effet certain, mais limité (Merle 2011). Il n'en est pas de même toutefois sur les aspects comportementaux et vie en société, dont bénéficie l'ensemble des élèves. "Cette mixité produit pour tous les groupes de réels bénéfices sociaux, permet d'acquérir des compétences interculturelles (savoir communiquer, dialoguer avec quelqu'un qui n'a pas les mêmes codes sociaux), d'accroître la confiance dans les institutions, de développer une plus grande tolérance sociale ou religieuse" considère ainsi Nathalie Mons, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco, 2015). Dans une enquête de 2015, le Cnesco a en objectif pour la première fois certaines données concernant la situation en France , la ségrégation sociale, forte, a tendance à s'accroître à mesure que l'on monte dans les classes, elle est plus significative dans les zones urbaines et apparaît particulièrement prégnante dans un nombre réduit d'établissements. A titre d'exemple, 5% des élèves en classe de troisième ont plus de 60% d'élèves dont les parents exercent des professions intellectuelles supérieures dans leur niveau d'enseignement. On regrettera toutefois que cette étude, à l'instar de la littérature qui reste largement balbutiante sur ces questions, n'ait pas cherché à examiner et objectiver ces effets bénéfiques, par le biais de méthodes quantitatives comme qualitatives.

Cartographie des systèmes d'acteurs à l'école et à La Source

Au vu de la diversité du paysage et des acteurs, il nous est apparu intéressant de les cartographier pour en illustrer la variété, mais aussi esquisser les logiques qui peuvent se mettre en place entre ces derniers.



Une carte empathique : les besoins des élèves et leur ressenti

Une « carte empathique » (*empathy map*) est un outil collaboratif qui permet de cerner les besoins d'un acteur ou d'un utilisateur, et peut constituer une aide à la prise de décision. A défaut, en raison de la crise, d'avoir pu réellement mener des entretiens ou focus groups avec des élèves, nous avons adopté ici une position plus normative ; sur la base des entretiens conduits et des observations et constats formulés par les acteurs, nous avons esquissé ce qui semblent être les besoins des élèves à travers le tableau suivant :

1. Qui sont les personnes concernées ?	L'ensemble des acteurs de l'école (familles, équipes éducatives et enseignantes, direction, etc.) ; les élèves sont le public cible de notre prototype
2. Quels sont les besoins de ces personnes ? Que doivent-elles changer ?	Les élèves gagneraient à évoluer dans un environnement plus mixte socialement et à être plus réflexifs, le cas échéant, sur leurs privilèges de classe, afin de se confronter à des réalités multiples, de faire l'apprentissage de la tolérance et du respect, et d'être préparés à évoluer dans une société plurielle dont ils sont membres actifs et citoyens. Les élèves doivent donc développer une plus fine compréhension des différences de classe et une forme d'introspection, non-culpabilisatrice, de leur propre situation.
3. Que voient-elles dans leur environnement immédiat ?	Les élèves privilégiés, comme dans l'école de Meudon, ne se rendent pas forcément compte de l'absence de mixité sociale au sein de l'établissement, de la forme d'exceptionnalisme qui caractérise leur situation, et des risques qui peuvent exister à évoluer dans un entre-soi sans prendre en compte la diversité de la société. A contrario, les élèves issus de milieux plus populaires vont avoir tendance à réaliser plus fortement cette 'absence de mixité sociale.
4. Que disent-elles ?	A l'école de La Source, certains se rendent compte de ce manque de mixité sociale et souhaiteraient donc davantage de diversité culturelle et sociale ; certains élèves - minoritaires - en souffrent, du fait du stigma associé à leur position de classe. D'autres élèves ne se sentent pas impliqués et ne s'expriment pas dessus. De manière générale, il est difficile d'objectiver de façon aisée leur sensibilité et réflexivité, qui existe mais est plus ou moins poussée ou verbalisée.
5. Que font-elles aujourd'hui ?	Les élèves peuvent ponctuellement, dans les grandes classes notamment, échanger sur ces sujets ; ils se confient également à leurs pairs, certains s'entraident. Beaucoup, toutefois, n'arrivent pas nécessairement à verbaliser cela car ils ne sont pas outillés.
6. Qu'entendent-elles ?	Les élèves entendent que l'environnement dans lequel ils se trouvent et évoluent n'est pas représentatif de l'ensemble de la société ; ils entendent et perçoivent - implicitement - le capital économique, social, culturel, symbolique important de certains de leurs pairs.
7. Qu'en pensent-elles et que ressentent-elles ?	Certains élèves ressentent un malaise dans cet environnement sans mixité sociale ; beaucoup n'arrivent pas nécessairement à verbaliser cela, certains sont dans une forme d'apathie.

Défis et besoins rencontrés : un bilan du dispositif de péréquation des frais de scolarité

Comme indiqué en introduction, la mixité sociale a jusqu'ici été affichée comme politique explicite de l'établissement à travers principalement le prisme d'une politique reposant sur le levier financier - un dispositif de péréquation des frais de scolarité, dont nous présentons ici brièvement la genèse, les principaux résultats (quantitatifs comme qualitatifs) et les limites. Les données sont issues de documents transmis par le CA, ainsi que des entretiens menés, où nous avons interrogé les acteurs sur leur connaissance, leur perception et leur opinion sur le dispositif.

1. Présentation du système de péréquation pour les frais de scolarité

Un système de péréquation des frais de scolarité est en vigueur depuis 2010 à La Source. La contribution des familles est donc calculée depuis cette date en fonction du quotient familial (revenus des parents divisés par le nombre de parts inscrit sur l'avis d'imposition). Ce choix d'introduire une différenciation des frais de scolarité en fonction du quotient familial s'inscrit dans une réflexion menée depuis 2008 autour de la mixité sociale par les différents acteurs de l'école, et notamment au sein du CA. Le débat, porté sous l'impulsion notable de certains parents, avait émergé suite au constat d'une recrudescence, dans l'établissement, du nombre de familles à hauts revenus, et alors que des familles à plus faibles revenus ne se sentaient plus forcément à l'aise dans ce milieu devenant socialement homogène. Il s'agissait également de renforcer une certaine réflexivité des familles plus aisées quant à leurs privilèges. Au début de l'instauration du système de péréquation à La Source, cinq tranches étaient appliquées aux familles : la tranche médiane (qui était de vigueur avant d'introduire cette grille de tarif), deux tarifs en-dessous de cette tranche médiane (-25% et -50%), et deux tarifs au-dessus (+10% et 20%) (voir annexe n°2).

Une inconnue et une certaine crainte initiale concernait la viabilité du dispositif, qui avait bien entendu fait l'objet d'importantes prévisions budgétaires ; il s'est toutefois vite avéré que le dispositif était largement excédentaire. Un fonds de solidarité a donc été créé avec le surplus pour aider les familles dans le besoin dans le financement des voyages, de la demi-pension, etc... En effet et alors même que le système ne s'appliquait qu'aux frais de scolarité au départ, il a été décidé par la suite, en 2014, de l'étendre aux frais de cantine pour la tranche 1 et aux débours (frais affectés aux activités de l'école) pour les tranches 1 et 2. Une aide aux transports pour les élèves détenant la carte Imagin'R a même été créée en 2019 pour les tranches 1 et 2 (respectivement 50% et 25% de la carte). Concernant la proportion du fonds de solidarité et pour l'année 2019, environ 34% de l'excédent est alloué à la demi-pension, 19% à la scolarité, 16% aux débours et 8% aux voyages scolaires. Enfin, il a été convenu, à la suite d'échanges au CA, de créer deux tranches supplémentaires ; à la rentrée 2020, une nouvelle grille de tarifs à sept tranches va ainsi voir le jour : -50%, -35%, -25%, +10%, +20%, +30% (voir annexe n°3).

2. Résultats

Si ce système de péréquation a permis à certaines familles aux revenus moyens de scolariser leurs enfants dans l'établissement, il ne s'est toutefois pas traduit par une diversification significative du profil social des familles. L'objectif visant à accueillir un plus grand nombre de familles aux revenus plus modestes n'apparaît que partiellement atteint. L'école compte actuellement 12% de familles bénéficiant des tranches dégressives, 42% de familles bénéficiant

du tarif médian et 47% de familles bénéficiant des tranches progressives. Plus précisément sur une grille à 5 tarifs et sur l'année scolaire 2019/2020, la majorité des familles se situent dans les tranches tarifaires 3 et 4 (respectivement 42% et 43%). Il est estimé, sur la nouvelle grille tarifaire à 7 branches, que la majorité des familles se situera dans les tranches tarifaires 4 (43%) et 5 (42%) à la rentrée 2020. L'impact de l'élargissement des tranches tarifaires sur ces familles apparaît certain mais devrait rester modeste.

3. Perception et connaissance du système de péréquation par les acteurs de l'école

Le système de péréquation semble susciter une forte adhésion des enseignants et familles, qui y voient un premier pas vers plus de mixité sociale dans l'école. Ainsi que le souligne une enseignante, "le fait que la scolarité pour les familles modestes puisse se faire sans qu'elles fournissent un effort trop important est une bonne chose car l'argent ne devrait pas être un frein pour inscrire son enfant à La Source." L'élargissement de cinq à sept tranches est également largement perçu de manière positive, comme le témoigne une parent d'élève, pour qui l'élargissement des tranches "donne un signe fort " vers une répartition "plus lisse, plus légère pour les tranches moyennes." Certains s'interrogent sur une éventuelle poursuite de l'approfondissement des tranches, vers plus de progressivité, pour qu'elles soient encore plus adaptées à la situation de chacun ; la modulation est en effet perçue par certains comme peu variable. Un parent d'élève questionne également la terminologie de péréquation, puisque peu bénéficient des tranches inférieures au tarif médian. La communication autour de ce dispositif peut toutefois interroger ; un nombre important de parents indiquent n'avoir pris connaissance du dispositif que lors de l'entretien de motivation pour l'inscription de leur enfant (ce qui renforce alors généralement leur choix d'inscrire leur enfant à La Source). Ce sentiment n'est toutefois pas partagé par tous, puisque beaucoup soulignent que l'ensemble des informations sont disponibles sur Internet et que les documents d'inscription sont clairs et aisément accessibles. Il apparaît toutefois opportun de se questionner sur une communication plus large du dispositif en dehors de l'école, afin qu'il soit considéré comme un des piliers du processus d'admission ; une communication plus vaste pourrait participer de ce mouvement de démocratisation sociale, en limitant autant que possible de potentiels effets d'auto-censure de certaines familles. Enfin, si la participation désormais effective des lycéens au CA a contribué à faire connaître plus largement le dispositif au niveau 3, et si un nombre grandissant de familles semble évoquer, d'une manière ou d'une autre, le système de tarifs différenciés ; le dispositif n'apparaît pas nécessairement connu de tous les élèves. L'appellation "péréquation" apparaît de surcroît complexe - des dires d'un représentant élève au CA, beaucoup ont découvert le terme lors des campagnes pour les élections au CA. Beaucoup d'acteurs s'accordent à dire que le système a été et reste salutaire, et participe d'une importante dynamique de l'école vers plus de mixité sociale ; toutefois, un tel système ne peut être le seul levier vers plus de mixité sociale dans l'école, et d'autres leviers et espaces doivent être pris en compte, de surcroît compte-tenu de facteurs structurels - l'emplacement géographique de l'école, les importantes subventions reçues de la mairie pour l'école - qui en limitent nécessairement la portée. En outre, une communication plus vaste devrait être envisagée hors des murs de l'école, pour casser une image élitiste dont l'école pallie et qui est susceptible de créer des dynamiques d'autocensure. Un module d'information spécifique aux élèves en début d'année, par les représentants élèves du CA, pourrait également être envisagé.

III. La mixité sociale à La Source : enjeux, leviers et facteurs de réussite

Un constat unanime, partagé par l'ensemble des acteurs et ce en dépit des efforts engagés ces dernières années : la mixité sociale est faible à La Source

S'il n'est en rien nouveau, et doit être nuancé par les importants efforts développés par les acteurs de l'établissement ces dernières années, il n'en reste pas moins que la mixité sociale au sein de l'Ecole Nouvelle La Source reste particulièrement limitée. Nous détaillons ici les indicateurs particulièrement saillants d'un constat qui apparaît partagé par tous les acteurs de l'école. **Au regard de plusieurs familles interrogées, ce constat est particulièrement frappant lors de l'arrivée à l'école la première année, surtout pour les enfants ayant eu des expériences scolaires antérieures dans l'enseignement public ou habitant des villes au tissu social plus mixé et populaire que Meudon.** Comme le raconte une mère d'élèves, « mes enfants ont très vite repéré l'uniformisation culturelle, sociale, visuelle presque, à La Source, et cela les a interrogés : presque que des enfants blancs, beaucoup de Meudonnais dans les petites classes. » **Le contraste est particulièrement saisissant également pour certains des élèves engagés dans des activités extrascolaires (sport, musique) en dehors de l'école, qui sont parfois le lieu d'une plus grande mixité sociale.** Un ancien élève explique ainsi que sa pratique du basket en dehors de l'école, où il était au contact d'enfants scolarisés en ZEP, a contribué à sa plus grande sensibilité aux différences de classe et entre les banlieues parisiennes. **Les voyages et échanges scolaires apparaissent également comme des moments de mise en lumière des différences de niveau social, qu'il s'agisse du montant d'argent de poche donné, des affaires amenées dans la valise (« tant le contenant que le contenu » du dire d'une enseignante) ou des habitudes de voyages de certains élèves.** Des dires de certains enseignants, « les élèves sont parfois habitués à un certain luxe et splendide, or certains voyages les ramènent à la réalité. Par exemple, lors d'un séminaire de travail en 1ère, j'avais demandé d'apporter un duvet car les draps n'étaient pas fournis. Les réactions ont tout de suite été : "on va dormir par terre ?", ce à quoi je leur ai répondu que non, bien sûr. Des choses qui nous paraissent plutôt normales, comme le fait de partager la salle de bain ou les WC avec d'autres lors des voyages, ne le sont pas forcément pour eux. Cela les change des voyages en famille dans des hôtels à 3 ou 4 étoiles. » Enfin, **certaines personnes interrogées estiment qu'une forme d'autocensure semble persister chez certaines familles concernant l'accès aux voyages et échanges scolaires, en dépit des systèmes d'aide financière existants.** « J'ai vu une autocensure importante et des familles dire « non, mon fils ne va pas partir, parce que nous on n'a pas une chambre à donner », ou des familles qui mettaient déjà leurs enfants dans une même chambre, donc forcément c'est compliqué, surtout qu'en face, ce sont de beaux établissements, avec des gens qui ont des moyens importants, dans des pays où l'espace est différent » raconte ainsi une mère de famille. Un élève explique quant à lui les différences sensibles de niveau de vie qu'il a pu observer lors de ses échanges scolaires. « J'ai fait deux échanges : en Californie et en Nouvelle Zélande. La Source a beaucoup de contacts dans le monde. Lorsque j'ai voyagé, je me suis retrouvé avec des familles plus riches que moi, une autre vision et d'autres rapports à l'argent. »

Ces disparités de classe se distinguent également dans l'incarnation corporelle et vestimentaire des élèves, et dans leur habitus, au sens bourdieusien du terme. Les dynamiques sont particulièrement intrigantes et les avis divergent quant aux codes vestimentaires. Certains

parents évoquent une « course à l'armement » au niveau des marques, qui, si elle n'est certes pas propre à La Source, n'en reste pas moins particulièrement forcée et susceptible de créer des dynamiques concurrentielles dont on peut questionner les résonances sur le psychisme des enfants et adolescents. « C'est surtout par rapport au niveau argent, ce qui les impressionne le plus, c'est les baskets à 600 euros. Elle était impressionnée, elle ne pensait pas que les parents achetaient cela, c'est pas mal qu'elle l'ait vu. Quand elle va chez les gens, les anniversaires avec serveurs et piscines, les maisons, les voitures, ça remonte oui » abonde un autre parent. D'autres parents nuancent de telles affirmations, expliquant qu'ils trouvent au contraire à La Source « une forme de je m'enfoutisme de ce besoin de distinction sociale. » Ces dynamiques sont toutefois plus contradictoires qu'il y paraisse ; ainsi des signes extérieurs de richesse qui ne sont pas nécessairement l'apanage des franges les plus aisées de la population ? « On a souvent remarqué que, quel que soit le milieu, quand les familles sont en difficulté, les vêtements de marque et les chaussures vont être là, [...] c'est là que l'argent va aller » remarque un membre de la direction ; cette forme d'ostentation vestimentaire est ici une stratégie visant à faire en sorte que l'enfant ne soit pas distingué négativement par ses pairs. « Et, à l'inverse, il existe certaines familles très aisées pour qui les vêtements ne sont pas si importants, tout comme des enfants qui abordent un style un peu différent, alternatif » poursuit l'intéressée. **Le téléphone constitue un autre enjeu de batailles symboliques au sein de l'école qui mettent là encore en lumière des enjeux de classe** ; avant même son interdiction par le gouvernement, le portable avait été proscrit au sein de l'école, à la suite de longues discussions engageant les professeurs tuteurs, les parents délégués et la direction. « Un ou deux parents se faisaient négativement remarquer en clamant que leur petit chouchou devait avoir son petit joujou, qu'on pouvait pas leur enlever, même s'il s'agissait, numériquement, d'un très petit nombre ». Plus largement semble régner chez certains élèves un sentiment d'entitlement – un terme anglo-saxon désignant cette disposition de classe qui rend « à l'aise ». « Ma fille les trouve à l'aise, du style 'il n'y a pas de problème', 'il se fait arracher son iPhone 12 dans la rue et il s'en fout' » témoigne ainsi un parent. Autre disposition de classe et connotation d'un important capital culturel et financier, les loisirs et destinations de vacances de certaines familles sont également fréquemment cités – « des destinations très exotiques, y compris pour des courtes vacances » explique une mère d'élèves interrogée. Le vocabulaire et les tics de langage des élèves, incarnation là aussi d'un important capital culturel, revient aussi dans la bouche d'un certain nombre d'entretiens. Les professions des parents et leurs opinions politiques constituent enfin une dimension révélatrice de ces enjeux de classe ; ainsi du Forum des Métiers, dont les organisateurs relaient la difficulté à valoriser certains métiers, du secteur agricole et industriel, mais aussi les métiers de bouche, ainsi du social et médicosocial. **Du dire d'un certain nombre de personnes interrogées, ce manque de diversité sociale a tendance à se conjuguer avec une faible diversité ethnique, raciale et religieuse au sein de l'école.** « Pour mes enfants, la mixité ça se résume au fait qu'il y ait une personne noire et une personne asiatique dans la classe » relate ainsi une mère d'élèves. Beaucoup de parents s'accordent en effet pour souligner la faible proportion de populations d'origine immigrée au sein de l'école et plus largement d'élèves non-blancs autres que des enfants adoptés, bien que certaines exceptions existent.

Ce constat peut apparaître sévère. Il convient à nouveau d'insister qu'un tel constat, à la croisée de la sociologie et de l'ethnographie, n'incrimine aucun acteur et constitue une vision partielle de la réalité, compte-tenu notamment des biais méthodologiques de l'enquête indiqués en introduction. Il ne doit toutefois pas non plus obscurcir la réelle mixité

en termes de genre, en termes cognitifs et en termes culturels qui existe dans l'école, et que sont venus rappeler un grand nombre de personnes interrogées. « La différence « physique/psychologique » permet pour certains de passer le cap de la différence sociale : ils gardent in fine la notion d'aide, de respect, et pour tous ces enfants qui ont été jugés, mis de côté, c'est un gros truc » estime ainsi un parent, relatant la situation des enfants en situation de handicap au sein de l'école. La diversité culturelle et un certain sentiment cosmopolite semblent aussi régner dans l'école, du fait notamment de la présence de beaucoup d'enfants binationaux ou d'anciennes familles expatriées, ce qui participe d'une certaine ouverture à l'autre et à d'autres cultures. En outre, **les modalités d'engagement civique, social et associatif, multiples au sein de l'école, sont susceptibles de mettre les élèves au contact d'autres réalités et univers sociaux et culturels.** « Même s'ils n'y sont pas tous, ils participent, ils quêtent, ils pétitionnent, ils maraudent, il y a quand même une sensibilisation au quotidien » indique une mère interrogée. Ces ateliers apparaissent des espaces favorisant la réflexivité des élèves. Comme l'explique un élève, « je suis dans le club Amnesty, chaque mois un débat est organisé sur divers sujets. Il y a une prise de conscience sur le fait que nous avons de la chance. » Beaucoup de personnes interrogées soulignent que même si un petit nombre d'élèves participe activement à ces différents ateliers, cet engagement rebondit sur ceux qui ne sont pas investis et sur l'ensemble du collectif, créant une forme de conscientisation implicite et favorisant une forme de réflexion collective. **Ces espaces d'engagement peuvent également constituer un espace de liberté, une forme de libération pour certains élèves en position minoritaire – au sens où l'envisage Colette Guillemin.** « Par exemple, je trouve que dans Amnesty, il y a beaucoup de personnes minoritaires : beaucoup de juifs, des personnes noires, ce sont des personnes qui se sentent plus concernées qu'il faille une égalité pour chacun, qui sont plus concernées par des causes » témoigne ainsi un lycéen, qui ajoute : « ça permet de donner une place à chacun de nous, même aux minorités. [...] Ça leur donne une opportunité de s'affirmer et de montrer leur bagage culturel. » **Enfin, ce constat sévère ne saurait occulter les efforts récents de l'ensemble des acteurs de l'école en la matière. Ainsi du dispositif de péréquation, détaillé précédemment et sur lequel nous ne reviendrons pas ici, mais aussi des importants efforts ? déployés en ce sens par la direction lors des recrutements des élèves et des familles.** L'école s'est progressivement plus ouverte à des familles de niveau socioéconomique plus modeste, d'origine immigrée (d'Europe de l'Est notamment), ainsi qu'à des enfants racisés, résultat d'une certaine politique de discrimination positive de la part de la direction de l'établissement. Plus largement, d'un avis partagé, les élèves de milieu plus modeste seraient plus nombreux qu'on ne le croit, mais auraient tendance à se fondre dans la masse et dans le collectif, avec le sentiment qu'ils ont une position à tenir. Il convient également de souligner – nous y reviendrons – que la présence d'un certain nombre d'enfants de salariés et du personnel enseignant contribue pour beaucoup à un certain degré de mixité sociale au sein de l'école, ces derniers ayant largement tendance à venir de milieux moins favorisés que la majorité des familles sourciennes.

Aux origines de ce manque de mixité sociale

Il s'agira ici de s'interroger sur les racines de ce manque de mixité sociale ; **nous distinguerons 5 facteurs notables y contribuant : l'implantation géographique de l'école dans la banlieue ouest parisienne et les importantes subventions reçues au primaire pour la scolarisation des élèves meudonnais ; la spécificité de sa pédagogie et du processus d'admission ; l'image de l'école et les représentations collectives qu'elle renvoie ; les difficultés**

numériques du recrutement ; des dynamiques d'entre-soi recherchées – implicitement ou explicitement – par une partie des familles scolarisant leurs élèves à La Source. L'école est tout d'abord implantée à Meudon, et même dans un des quartiers les plus huppés de Meudon (Meudon Bellevue), qui abrite des familles particulièrement aisées. **La faible mixité sociale n'est ainsi pas tant inhérente à l'école qu'à la ville et à la banlieue ouest parisienne même, où résident de nombreuses familles de cadres supérieurs ainsi qu'un nombre notable de personnes travaillant dans le secteur de la culture, de l'information et de la communication.** Pour les élèves étant scolarisés au primaire, l'école reçoit des subventions importantes provenant de la mairie, ce qui pousse nécessairement la direction, pour des impératifs notamment d'ordre financier, à favoriser un recrutement local. Il faut toutefois noter ici que ce recrutement en local des plus jeunes élèves participe également, dans une certaine mesure, à faire de l'établissement une « école de quartier » et favorise ainsi les relations interpersonnelles – des familles comme des enfants – tout comme des temps de trajet limités, qui contribuent au bien-être des enfants qui y sont scolarisés tout en étant largement appréciés des parents qui y scolarisent leurs enfants. L'école ne dépendant plus de subventions de la mairie pour le collège et le lycée, le recrutement des élèves a tendance à s'y diversifier géographiquement. La spécificité de la pédagogie de l'école constitue un autre facteur déterminant de ce manque de mixité sociale. S'il n'existe pas à notre connaissance d'études sociologiques quantitatives ayant objectivé une telle hypothèse, **une connaissance et un intérêt pour les pédagogies alternatives sont corrélés à un certain degré de capital culturel, tout comme le choix d'une scolarité différenciée et de fait une certaine forme de stratégisation des dynamiques scolaires.** Une forme d'autocensure peut exister pour certaines familles, promptes à indiquer que les valeurs de la Source « ne sont pas de leur monde ». Ainsi, au-delà d'un habitat dans une moins grande proximité géographique que les familles meudonnaises, des mauvaises expériences scolaires antérieures et un rapport plus conflictuel à l'école, d'éventuelles difficultés sociales ou lexicales compromettant l'écriture d'une lettre de motivation formelle peuvent expliquer que des familles de milieu social moins privilégié soient plus réticentes à scolariser leurs enfants à La Source ou s'auto-censurent en ce sens. **L'image et les représentations collectives que renvoie l'école participe également de ces dynamiques.** Nous reviendrons en conclusion sur le nœud de représentations collectives et le puissant imaginaire dans lequel est inscrite l'école, qui pourrait à lui seul faire l'objet d'une étude approfondie. Interrogés sur l'image qu'ils avaient de La Source avant d'y scolariser leur enfant et/ou sur l'image qu'on leur renvoyait de l'école, un grand nombre de parents soulignent l'image d'une école très sélective, « où la barre est haute », ainsi que d'une école « chère ». « D'entrée, quand on parle de La Source, on entend le coût et que c'est pour des gens qui peuvent avoir les moyens d'aller à La Source » raconte à cet égard une mère d'élèves.

Enfin, deux dynamiques notables, liées au recrutement, contribuent également fortement à cette faible mixité sociale : ce que nous appelons les « difficultés numériques » du recrutement, ainsi que des dynamiques d'entre-soi recherchées par certaines familles souhaitant scolariser leur enfant à La Source. Si l'école a ces dernières années souhaité expliquer plus largement les dynamiques de son recrutement, à travers notamment une notice d'information disponible sur le site internet, le processus de recrutement des élèves semble, aux yeux d'un nombre important de familles, rester un « mystère » et soulever beaucoup de questions. Concernant les critères du recrutement, la notice d'information, signée des deux directeurs, stipule ceci : « **chacun [chaque enfant], différent et unique, aurait probablement sa place dans notre établissement. Notre mission (souvent douloureuse) consiste à chercher le meilleur équilibre pour les futurs**

élèves : l'hétérogénéité, la parité, la mixité, en prenant en compte les élèves déjà présents et le regroupement familial. » Les deux directeurs de l'école ont longuement pris le temps de revenir, lors des entretiens qu'ils nous ont accordés, sur ce processus de recrutement et les difficultés qu'il suscite. Le premier critère est celui des fratries, puisque l'école favorise le regroupement familial et donc la venue d'enfants dont les frères ou sœurs sont déjà scolarisés dans l'établissement, ainsi que les enfants des enseignants et des salariés. Numériquement, à l'échelle d'un établissement comme La Source – qui n'offre qu'une classe de grande section maternelle, deux classes par niveau au primaire puis trois classes par niveau au collège-lycée –, ce critère tend à limiter singulièrement le nombre de places disponibles (15 places sont parfois prises rien qu'avec ces critères). Au niveau du primaire vient s'ajouter un important critère : celui des subventions reçues de la mairie pour la scolarisation d'élèves meudonnais, qui pousse l'école, pour des raisons d'équilibre financier, mais aussi parce que cette scolarité de proximité favorise des temps de déplacement plus court et des retrouvailles entre enfants plus aisés en dehors de l'école, à recruter un certain nombre d'élèves meudonnais. Ensuite, les directeurs veillent à l'équilibre en matière d'égalité des genres et visent ainsi à avoir à parité des filles et des garçons dans chaque classe (13-13), mais aussi à la scolarisation, dans la mesure du possible, de deux enfants en situation de handicap ou présentant des troubles cognitifs (qui suppose, parfois, la présence d'un Accompagnant des Élèves en situation de handicap, AESH). Les directeurs ont ensuite libre cours pour décider du recrutement, sur la base des places restantes, et en tenant compte des lettres de motivation, des éventuels antécédents scolaires, et de l'ensemble des facteurs motivant la famille et l'enfant à rejoindre l'établissement. Les directeurs expliquent mettre en œuvre une forme de discrimination positive concernant les élèves racisés, issus de milieu populaire, d'origine étrangère, les enfants orphelins, les enfants issus de familles monoparentales ; à noter que les directeurs favorisent également la venue d'enfants ayant déjà eu des expériences dans des établissements scolaires ou jardins d'enfants avec une orientation pédagogique alternative. Il convient ici d'ajouter que les profils d'élèves énumérés ici ne constituent pas une « case à cocher » pour rentrer à La Source et que les élèves ne se résument en aucun cas à l'une ou plusieurs des caractéristiques précédemment mentionnées, mais constituent un tout, une histoire de vie, un parcours, que les directeurs essaient de saisir dans sa globalité, et avec l'objectif de permettre et viser l'harmonie et le bien-vivre ensemble dans les classes. On voit toutefois ici combien, pour revenir à ce questionnement sur les racines du manque de mixité sociale à La Source, le faible nombre de places laissées chaque année à l'appréciation des directeurs pour le recrutement d'élèves participe de cette difficile diversité sociale, malgré les efforts déployés par la direction.

Enfin, **un certain nombre d'acteurs évoque des dynamiques d'entre-soi recherchées par certaines familles à La Source, qui contribuent aussi nettement à cette faible mixité sociale.**

Nous nous proposons ici plus largement de cerner les principales motivations qui poussent des familles à scolariser leur enfant à La Source ; ce qui suit ne doit pas être compris comme une typologie figée, les catégories étant mouvantes et susceptibles de se mélanger les unes aux autres, mais bien comme une mise en lumière, à l'aune des retours notamment de la direction, d'un certain nombre de dynamiques sociales et sociétales contemporaines quant à l'école. La première motivation des familles constitue la pédagogie de l'école - des parents qui sont engagés, pour certains depuis longtemps, dans une démarche d'éducation nouvelle, qui s'installent parfois à Meudon pour cette raison, ou qui l'ont découverte et la souhaitent pour leur enfant, suite à des expériences scolaires antérieures compliquées -, en sachant que La Source reste le seul

établissement de France à offrir une telle pédagogie de la grande section de maternelle à la terminale. Se mélange et s'entremêle à cet intérêt pédagogique une demande plus générale, qui a émergé lors de la dernière décennie, de bien-être à l'école, de « bien grandir, bien se construire », parfois formulée par des parents relatant un format d'éducation plus rigide qu'ils ont connu enfant ou ayant été bousculés par les souffrances ou les difficultés que pouvait connaître leur enfant dans le cadre scolaire. Comme le remarque le directeur du primaire, « La Source se trouve dans l'air du temps d'une évolution sur le regard de l'école. De plus en plus de familles sont prêtes à faire des choix forts par rapport à l'éducation des enfants. Notre approche pédagogique, le modèle qui se dessine est plus proche du système anglo-saxon et scandinave, avec des résultats plus satisfaisants tant sur les aspects scolaires que sur le bien-être des enfants. » De la même manière, ces notions de bien-être, de confiance, d'oralité, de travail de groupe, de choix semblent constituer une préoccupation en hausse des parents scolarisant leur enfant au collège ou au lycée, le tout s'inscrivant dans une quête de l'accomplissement qui apparaît de plus en plus prégnante. L'aspect international de l'école, à travers l'accent mis sur l'apprentissage des langues par des locuteurs natifs, et les nombreux voyages et échanges scolaires, constitue également une motivation notable de certaines familles. Enfin, « l'inavoué » revient à plusieurs reprises dans certains échanges avec des familles comme avec la direction ; cet « inavoué » concerne un sentiment de sécurité, l'idée que l'on « s'occupe bien des enfants », qu'il sera avec « les siens » ou que « ça fait chic d'être à La Source » ; autant d'éléments, qui relèvent plus de l'implicite, et sur lesquels il ne s'agit en rien de porter un jugement, mais qui contribuent pour partie à cette faible diversité sociale.

Une faible mixité sociale qui n'est pas sans conséquence pour l'ensemble des acteurs

Cette faible mixité sociale n'est pas sans conséquence pour l'ensemble des acteurs. On notera en introduction, comme l'ont rappelé un certain nombre de parents et d'enseignants interrogés, qu'une forme de bienveillance semble régner entre les élèves, que l'apprentissage du respect, de la tolérance et de l'ouverture vers l'autre – au cœur du projet de l'école – semble guider et orienter les Sourciers au quotidien, et qu'un grand nombre de familles tiennent à souligner, lors des entretiens, le bien-être et l'épanouissement de leur enfant. En outre, **cette homogénéité sociale, du dire de beaucoup d'acteurs, facilite également la cohésion du groupe et les dynamiques dans les classes.** Comme le souligne une enseignante, « au quotidien, pour l'enseignement, ça ne représente pas de problème car c'est pratique, tout le monde a le même langage. Il faut que nous, en adoptant le rôle d'éducateur au-delà de celui d'enseignant, nous leur faisons prendre conscience de l'importance de l'échange avec les autres, et du respect des autres et des autres milieux sociaux. » De même, un membre de la direction explique : « je fais aussi un constat, on a le discours théorique, que tout le monde partage, et on a le quotidien, cette question pédagogique, on la voit, l'homogénéité garantit parfois un bon fonctionnement. On se retrouve dans des paradoxes aussi, parfois, quand on va pointer du doigt des choses classiques (manque de lexique, petit vocabulaire) chez certains élèves. » **Cela ne saurait toutefois occulter un certain sentiment d'embarras, de gêne ressenti par certaines familles et certains élèves de l'école.** « Nous, on n'est pas à plaindre, mais on sent qu'il y a une marche, que c'est encore au-dessus » explique ainsi une mère d'élèves, un témoignage qui résonne avec les propos d'autres parents ou d'élèves interrogés. Cette gêne plus large peut être liée au fait de scolariser ses enfants dans un établissement privé, et peut être ressentie par certains parents comme par

certaines enfants. « Il a fallu faire abstraction du coût pour qu'il s'épanouisse » relate par exemple une mère, expliquant les difficultés qu'elle a eu à convaincre son fils d'aller à La Source en raison de cet enjeu financier, pourtant accepté par les parents. Par ailleurs, **quelques cas d'autocensure, ou, pour ainsi dire, des dynamiques discriminatoires à l'égard d'élèves de milieu plus populaire ont pu être relevés par certaines personnes interrogées. Ces dynamiques, qui, d'un avis partagé, restent mineures, viennent également interroger ce manque de mixité sociale.** « J'ai eu un exemple d'élève qui ne vivait pas très bien l'absence de mixité sociale au sein de l'établissement l'année dernière quand j'étais professeure principale. Il vient d'une famille plutôt modeste, d'origine maghrébine et sa mère travaille en tant que personnelle de service à La Source. Mais ce ressenti reste plutôt exceptionnel » relate ainsi une enseignante du collège. « J'ai entendu des remarques qui avaient été faites à des enfants du personnel qui sont scolarisés à La Source, comme "ta mère est femme de ménage", comme si c'était un jugement de valeur » explique une éducatrice. Des anciens élèves font également part de témoignages similaires. « Je pense que je me suis « couchée » face aux autres, je pense que je m'empêchais de vivre et de m'exprimer. Je me faisais discrète parce que je n'avais pas l'impression de faire partie du même monde. Le fait que je me sentais moins riche qu'eux a joué. A l'école, je me disais que j'étais pauvre, mais en soit on ne manquait de rien. Je pensais que j'étais plus basse dans l'échelle sociale à cause de ce que reflétaient les gens de l'école. Je n'étais pas vraiment pauvre au final » explique ainsi une ancienne élève interrogée. Il ne s'agit pas ici d'établir un strict lien de causalité entre niveau socioéconomique et propension à être l'objet de dynamiques discriminatoires, mais plutôt souligner que l'appartenance à un milieu moins privilégié est susceptible, aux côtés de multiples autres facteurs, et dans des dynamiques complexes et contradictoires, d'entraîner des dynamiques discriminatoires et ainsi d'être source de souffrances. Le tout se doit également d'être replacé dans les dynamiques propres au collège, notamment aux classes de cinquième et quatrième, à un âge de toutes les contradictions, où les différences sont difficiles à vivre, où l'on souhaite tout à la fois s'insérer dans le collectif, « être comme les autres », mais également affirmer sa personnalité et s'émanciper du collectif et d'un cadre familial considéré trop normatif et restreignant.

Par ailleurs, **ce manque de mixité sociale crée un inévitable décalage, une certaine forme de déconnexion des réalités extérieures,** ce dont témoignent plusieurs des acteurs interrogés. « Par exemple, en cours, on sent que beaucoup d'élèves n'ont pas conscience des réalités extérieures. Quand on parle des ZEP, certains sont très étonnés qu'on ne puisse pas y maintenir l'ordre [dans la salle de cours], ils demandent « mais ils sont méchants les élèves qui sont là-bas ? », beaucoup ne sont pas conscients de la chance qu'on a » relate ainsi un élève. « On n'apprend pas la vraie vie, par exemple à interagir avec des gens qui n'ont pas été entraînés à la non-violence » explique un parent, tandis qu'une enseignante explique : « Il faut rester vigilant et garder à l'esprit que le public auquel nous sommes quotidiennement confrontés dans les classes est privilégié et ne reflète pas la réalité. Justement, cette idée d'entre-soi peut être un problème pour les élèves qui doivent en sortir pour se confronter à la réalité. » **Ce sentiment de « bulle » apparaît particulièrement frappant pour les anciens élèves de La Source, qui, une fois entrés dans l'enseignement supérieur, ont pour certains été confrontés à d'autres réalités sociales et sociologiques.** Ainsi par exemple des élèves partis étudier à l'université de Paris Nanterre, où l'entrée dans des univers différents, d'un point de vue numérique, mais aussi sociologique, culturel, ethnique, racial, spirituel, pour ne citer que quelques facteurs, a pu être une occasion d'un redoublement de la prise de conscience de certains privilèges. Bien que l'étude se concentre

en premier lieu sur le vécu des enfants, nous avons interrogé certains acteurs sur la façon dont se posent ces questions de mixité sociale au sein de l'équipe enseignante et des salariés de la Source. Les témoignages sont également divers. Certains pointent une bonne entente qui dépasse ces potentiels clivages de classe, expliquant que « les membres du personnel sont assez liés les uns aux autres, peu importe leur poste [...] la mentalité est assez ouverte. » D'autres personnes interrogées pointent un vécu plus complexe et une forme d'autocensure liée à une délégitimation intériorisée. « D'autres [membres du personnel] ont peur qu'on les juge, ça se ressent dans le personnel de l'établissement. Le personnel de cantine et d'entretien n'osent pas participer aux réunions parce qu'ils considèrent qu'on ne les prend pas en compte, il ne se sentent pas à leur place. »

Quel dialogue et quelles réponses à ces questions au sein de l'école à l'heure actuelle ?

Nous avons interrogé chacun des acteurs sur les espaces de dialogue qui existent au sein de l'école pour évoquer ces questions et leur avons demandé si ces derniers les évoquent avec les enfants, dans leur cadre respectif. Concernant les parents, certains indiquent ne pas les évoquer avec les enfants, les considérant soit trop jeunes – notamment concernant les enfants scolarisés en primaire ou début de collège –, ou évoquant une forme de culpabilité ressentie à avoir scolarisés leurs enfants dans le privé. Les parents qui indiquent évoquer ces questions avec leurs enfants agissent ainsi dans le but de rendre ces derniers plus réflexifs sur leurs privilèges et souhaitent que leurs enfants gardent à l'esprit que La Source n'est pas représentative de la société française. Certains parents indiquent évoquer ces questions avec d'autres parents dont ils sont proches, ou ponctuellement en conseil de classe ou dans leurs échanges avec la direction, quand d'autres évoquent des formes de solidarité entre familles qui peuvent ponctuellement voir le jour – lorsque l'un ou l'autre rencontre, par exemple, des difficultés financières. **Une forme de pudeur entoure toutefois ces questions, certaines personnes interrogées évoquant la peur de tomber dans une forme de pitié-commisération ou de bonne charité qui serait tout aussi, voire plus violente, que le non-dit.** Concernant les élèves, certains indiquent évoquer ces sujets lors des cours de sciences économiques et sociales ; là encore, une forme de « pudeur » semble exister entre les élèves qui n'abordent pas trop frontalement ces questions dans une dynamique de protection. « Les enfants n'en parlaient pas [des difficultés financières des parents d'un élève], ils étaient dans une forme de protection de leurs amis » explique ainsi une mère d'élèves. Le sujet n'est toutefois pas sans susciter des interrogations chez certains élèves. Un lycéen explique ainsi : « plusieurs élèves sont venus m'aborder sur le thème de la bourgeoisie, en me demandant : est-ce qu'on est tous des bourgeois dans cette école ou est-ce que c'est une minorité ? Moi, la réponse à laquelle j'en suis venu, c'est qu'il y a une bourgeoisie traditionnelle, attachée aux valeurs françaises, au patrimoine, et une bourgeoisie intellectuelle. La Source, pour moi, c'est plus la bourgeoisie intellectuelle, éduquée aux arts, on nous propose des ateliers de théâtre, théâtre en anglais, de musique, sculpture. Je pense que la bourgeoisie intellectuelle a des connotations moins péjoratives que la bourgeoisie traditionnelle, car même les familles modestes peuvent l'avoir. » Les ateliers de libre parole qui existent au sein de l'école peuvent également constituer des espaces intermédiaires pour évoquer ces questions. « On va peut-être en parler au détour d'une conversation, mais c'est pas institué. On a à l'école beaucoup de temps de parole (par exemple, des ateliers de philosophie, sur le thème "Qu'est-ce que c'est réussir sa vie ?"), donc en soi on pourrait le faire lors de ces moments-là. » Concernant les enseignants, ces thématiques

semblent faire l'objet de discussions informelles assez récurrentes, même s'il n'existe pas d'espace à proprement parler pour évoquer ces questions. Plusieurs enseignants référents soulignent le rôle de personnes ressources qu'ils remplissent auprès certains élèves ; certains témoignent ainsi de situations – rares mais existantes – où des élèves ont pu venir se confier à eux sur ces sujets. Enfin, **les éducatrices et éducateurs constituent également des personnes ressources, plus encore des médiatrices et médiateurs, et ont tendance à mettre en avant la fonction de protection qu'elles et ils remplissent, au quotidien, au contact des élèves.** «C'est notre rôle d'être vigilant sur ces questions-là. Par exemple, quand certains élèves ne sont pas habillés de la « bonne » façon, etc. Il faut faire attention parce que certains se sentent ostracisés, les enfants sont beaucoup dans l'apparence. Par exemple, il y a quelques années, une maman nous a alertés sur le fait que deux élèves faisaient sans cesse des remarques à son enfant (et à d'autres) ; on a tout de suite convoqué ces filles et notre rôle d'éducatrice a été d'être fermes » explique une éducatrice. Une autre éducatrice explique : « j'ai déjà eu le cas de boursiers, c'est compliqué pour eux de s'intégrer. J'ai toujours protégé les boursiers, les élèves entre eux ne le savent pas cela permet d'éviter les différences. » « Je pense qu'on est un lien, je pousse les minorités à s'exprimer à La Source », explique-t-elle, citant le cas spécifique d'une élève noire qu'elle a pu accompagner. «Je pense que c'est important, elle se sentait différente, en termes de forme, de physiologie. Je pense que ta différence fait ta force. Je me bats pour ça, j'ai vraiment du mal avec le racisme, les inégalités. J'aimerais avoir plus de différence à La Source » poursuit-elle. **Les entretiens témoignent enfin du grand volontarisme qui anime beaucoup des acteurs interrogés, beaucoup indiquant leur souhait de voir les choses évoluer.** Les apports bénéfiques du fait d'être confronté à des situations et problèmes différents, et « l'enrichissement » que cela apporte constituent les motivations principales affichées par les acteurs. D'aucuns insistent néanmoins sur le besoin de le faire avec tact et précaution. « Il ne faut pas que ça soit perçu comme de la complaisance » explique un parent interrogé. « Il ne faut pas faire venir des gens pas riches sous prétexte qu'ils ne sont pas riches : il faut qu'il y ait adhésion au projet » insiste un autre parent. Se niche ici l'une des tensions exprimées par les acteurs, entre affirmation quasi-unanime de ce besoin d'ouverture et volonté, également portée par beaucoup, de garder les spécificités du projet pédagogique de La Source, que certains considèrent comme contradictoires. « Je pense que c'est aussi pour garder cette approche, ils veulent garder une forme d'intimité, de proximité avec les élèves » considère ainsi une mère d'élèves. Quelques parents, plus rares, soulignent ainsi les difficultés qu'une plus grande ouverture poserait en matière de vivre-ensemble, d'organisation interne et de bonne conduite du projet pédagogique de La Source.

IV. Benchmark des initiatives existantes en France et à l'étranger

Au regard des résultats de notre enquête, il apparaît que, au-delà des politiques publiques nationales, et compte-tenu des contraintes spécifiques aux établissements (particulièrement fortes à La Source pour les facteurs précédemment mentionnés), susciter plus de réflexivité au sein des élèves autour de leurs privilèges constituait un autre levier pour favoriser plus de mixité sociale. Il ne s'agit pas ici de dénoncer les privilèges de classe, ni de questionner leur bien-fondé, mais bien de favoriser la réflexion des élèves, une forme de praxis collective, et plus largement d'ouvrir des espaces de parole sur ces sujets sensibles et bien souvent occultés. La littérature académique reste très limitée sur cette question, et les auteurs reconnaissent ici la position normative adoptée, qui semble toutefois faire l'objet d'un consensus grandissant ou tout du moins d'une demande

sociale forte, notamment au sein de la jeune génération. Nous avons donc décidé, dans le cadre de ce benchmark, de nous intéresser aux initiatives intra-établissements susceptibles de d'aider à cette prise de conscience collective et à une certaine éthique, une forme de responsabilité sociale et sociétale qui ne doit en aucun cas se placer sous le sceau de la morale.

A cet égard, favoriser l'engagement associatif, social et civique des jeunes apparaît essentiel. 'Favoriser chez les jeunes collégiens et lycéens un éveil à la conscience citoyenne et l'envie de contribuer par leur action et notamment par leur engagement au sein du monde associatif' a constitué un axe clé d'un rapport remis en 2017 au Premier ministre par le Haut Conseil à la vie associative (HCVA, 2017). Ce document contient une série d'indications pour encourager les jeunes à comprendre le rôle des initiatives collectives et la façon dont elles participent à favoriser les solidarités et une société moins inégale et plus réceptive aux besoins de la communauté, et revient également sur les formes de reconnaissance que les jeunes devraient recevoir dans le cadre de ce processus. Ces dernières années, les pouvoirs publics ont promu des lois visant à renforcer l'engagement associatif dans le système éducatif français. D'une part, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 met en exergue le rôle du secteur associatif dans le processus de formation des jeunes français (HCVA, 2017). D'autre part, en 2015 un parcours citoyen a été élaboré pour expliquer l'importance d'introduire ces pratiques dans « l'ensemble de la scolarité, sur les temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires ». (HVCA, 2017). De plus, la loi n ° 2017-86 du 27 janvier 2017 précise que les élèves et étudiants peuvent adhérer volontairement à tout type d'association ou d'organisme, à condition que leur représentant légal confirme leur accord par écrit. Cette clarification montre qu'il existe un soutien juridique pour les jeunes qui souhaitent créer ou rejoindre des associations au collège et au lycée. (HVCA, 2017). Quant à la reconnaissance de l'engagement associatif chez les jeunes, ce dispositif juridique introduit la validation des compétences, connaissances et aptitudes pour tous les jeunes qui décident de participer à des initiatives bénévoles. Cette reconnaissance peut être traduite, par exemple, par l'obtention de crédits ECTS (HVCA, 2017). Le HCVA encourage ainsi les écoles à renforcer leurs réseaux et projets associatifs et à devenir des espaces sûrs et valorisants qui offrent l'opportunité aux jeunes de développer leur intérêt pour l'engagement associatif. Les directeurs de nombreux établissements scolaires se sont toutefois déclarés préoccupés par le manque de cadre clair et de coordination entre les horaires scolaires réguliers et le temps que les jeunes devraient consacrer au bénévolat associatif, bien qu'ils soulignent et reconnaissent les bénéfices liés à l'implication dans des projets extérieurs à visée sociale (HVCA, 2017).

Au niveau européen, plusieurs instruments ont été adoptés pour inciter les jeunes à l'engagement associatif. Une étude réalisée par Animafac-MRCJ sur le développement de l'engagement et de la participation de Jeunes en Europe et des Fonds pour le Développement de la vie Associative FDVA (2014) indique qu'il est possible d'identifier une relation entre le modèle des États (Animafac-MRCJ, 2014), la présence des jeunes dans l'espace public (HVCA, 2017) et la présence des jeunes dans l'engagement associatif. Ainsi, dans les pays scandinaves, il y a un taux d'engagement des jeunes plus élevé que dans d'autres pays (HVCA, 2017). La Finlande se distingue car c'est un pays où 0,1% du budget de l'État est alloué à la jeunesse (Animafac-MRCJ, 2014). La « loi sur la jeunesse » finlandaise de 2006 a introduit des dispositifs tels que *l'Allianssi*, « qui reproduisent la structure du conseil national et sont constitués de 118 organisations de jeunesse, ont été créés. » (HVCA, 2017). Ce modèle se démarque aussi par l'existence de « conseils locaux de jeunes » présents dans 70% des localités et qui offrent des espaces de parole

et discussion aux jeunes dans les établissements scolaires (HVCA, 2017). Enfin, l'étude a souligné que la participation aux projets associatifs et bénévoles est particulièrement élevée en Suède et en Finlande: « 90% des 15-29 ans en Suède et Finlande, et la participation active près de 63% en Suède et 48% en Finlande tandis que pour les pays qui ont des modèles plus libéraux, la participation des membres des activités associatives est de 59% au Royaume Uni et 66% en Irlande » (HCVA, 2017).

V. Une proposition de prototype d'innovation sociale reproductible dans l'ensemble des écoles de France : étendre et adapter la loi citoyenneté de 2017 sur la reconnaissance de l'engagement étudiant aux élèves du primaire, collège et lycée

Engagement citoyen et mixité sociale : la loi Égalité et Citoyenneté (2017)

Portée par Patrick Kanner, ministre de la Ville, en collaboration avec Emmanuelle Cosse, ministre du Logement, et Ericka Bareigts, alors secrétaire d'État à l'Égalité réelle, la loi Égalité et Citoyenneté est adoptée définitivement par le Parlement le 22 décembre 2016 puis promulguée le 27 janvier 2017. Elle répond à un triple objectif du gouvernement : (1) encourager la citoyenneté et l'émancipation des jeunes ; (2) favoriser la mixité sociale et l'égalité des chances dans l'habitat ; et (3) renforcer l'égalité réelle. La loi s'adresse aux causes de la ségrégation scolaire en s'attachant à augmenter la mixité sociale dans les quartiers. Elle table également sur une valorisation de l'engagement citoyen étudiant pour renforcer l'implication des jeunes dans la vie de la cité. Précisément, les articles L.611-9 et L.611-11 du Code de l'Éducation instaurent un principe de validation des engagements des étudiants et un aménagement systématique dans l'organisation et le déroulement de leurs études. La reconnaissance de l'engagement citoyen des étudiants s'est notamment traduite à Sciences Po sous la forme du parcours civique (2018), qui institutionnalise l'implication des étudiants dans des associations et dont la validation est requise pour la validation du diplôme du Collège Universitaire (équivalent du cycle de licence). En imposant aux universités la prise en compte et la valorisation de ces activités, le gouvernement a cherché à faciliter l'engagement citoyen des étudiants et à favoriser la création de liens entre les acteurs de la vie civique.

État des lieux de l'engagement citoyen des jeunes en France : le rapport du Cnesco (2018)

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) a publié en septembre 2018 son rapport scientifique d'évaluation sur les engagements citoyens des lycéens. Il dresse plusieurs constats. Tout d'abord, en dépit d'un fort investissement dans l'éducation à la citoyenneté des élèves, le rapport relève un désenchantement de l'engagement citoyen traditionnel. Les élèves font peu confiance au système démocratique et aux partis politiques. Ils font preuve d'un faible sentiment d'efficacité interne, c'est à dire qu'ils ne se sentent pas capables de comprendre les problèmes politiques et d'agir en tant que citoyens. Néanmoins, ce désengagement n'est pas symptomatique d'une jeunesse anomique. Les lycéens ont en effet développé de nouvelles formes d'engagements plus sociétales. Près de la moitié (44%) des élèves en classe de terminale sont ainsi engagés bénévolement dans des associations humanitaires et/ou de défense de l'environnement. Une majorité s'implique également dans des actions

revendicatives ponctuelles, telle que des pétitions, manifestations ou boycotts de produits. Enfin, le rapport souligne les manquements de l'école, qui peine à écouter les revendications des élèves et à instaurer des espaces de discussions. Beaucoup ont le sentiment que leur avis n'est pas pris en compte, et seulement 37% des élèves en classe de terminale ont participé à des pédagogies actives d'éducation à la citoyenneté, à l'instar des projets citoyens. Les mêmes élèves issus de l'élite scolaire - 40% des lycéens déclarant avoir d'excellents résultats étant délégués -, tendent en outre à cumuler les mandats - de délégué de classe, au conseil d'administration et au conseil de vie lycéenne. Quant aux élèves socialement défavorisés, ils ont tendance, tout comme les plus favorisés, à se désintéresser de toute implication citoyenne. Le rapport du Cnesco atteste donc de la nécessité de la mise en place des politiques favorisant l'engagement citoyen dès le secondaire qui inciteraient la participation de tous - quel que soit leur niveau scolaire ou origine sociale, d'une part aux instances et débats citoyens internes aux établissements et d'autre part à des projets associatifs.

Favoriser et valoriser l'engagement permet une ouverture sur un écosystème différent de celui de l'établissement où sont scolarisés les élèves ; il permet de faire des nouvelles rencontres et d'acquérir une expérience concrète au contact d'une pluralité d'acteurs ce qui ouvre à une mixité sociale souvent impossible à l'échelle d'un établissement. Notre innovation sociale consiste à transposer ce dispositif de reconnaissance de l'engagement des étudiants aux élèves dès leur plus jeune âge, et ce afin de favoriser l'engagement social et de valoriser le civisme. Il convient cependant d'adapter le dispositif à l'âge des élèves et donc de créer trois modalités différentes, l'une pour l'école primaire, l'une pour le collège et l'une pour le lycée, tout en prenant en compte le fait que chaque élève ne peut/veut pas s'impliquer de la même manière.

Fonctionnement dans les établissements

A l'école primaire : l'engagement pour les enfants de 6 à 11 ans ne peut être similaire à celui des étudiants. Pour ces élèves, tout doit se faire dans l'établissement et notre innovation pour cette tranche d'âge consiste plus à encourager et favoriser l'engagement futur plutôt qu'à la mise en place d'un dispositif similaire à celui de la loi citoyenneté. Valoriser l'engagement citoyen peut se faire à travers un temps dédié hebdomadaire durant lequel les élèves assisteront à des présentations faites par des collégiens, lycéens ou des représentants d'associations, ou alors participeront à des discussions de groupe sur l'engagement et ce que cela signifie. Il s'agirait d'inclure l'éveil à l'engagement, à la citoyenneté dans les acquis à développer, que les instituteurs soient formés et soient acteurs de ce temps dédié. Chaque établissement pourra en outre mettre en place, en fonction de l'espace dont il dispose et des structures alentours, des activités adaptées susceptibles de créer une telle dynamique ; ainsi d'un compost, d'un potager ou d'un poulailler à titre d'exemple. Il pourrait aussi être question d'engager les élèves dans la création d'affiches de sensibilisation et de créer un système de correspondance avec des personnes en Ehpad ou d'autres établissements scolaires pour favoriser les échanges avec l'extérieur.

Au collège : de la même manière qu'à l'école primaire, il n'est pas possible pour les collégiens de s'engager en dehors de l'établissement, sauf dans un cadre très strict. Cependant, plus qu'un temps de parole et de découverte, il semble judicieux de favoriser l'implantation d'initiatives au sein des établissements et de donner l'espace nécessaire aux élèves pour travailler à des projets et de favoriser les initiatives de groupe. Les élèves pourront donc s'engager dans des associations internes à l'établissement, ou proposer de nouveaux projets et auront l'opportunité d'assister à

des présentations d'intervenants extérieurs. Pour permettre à chaque élève de s'investir, deux heures dans la semaine seront dédiées à l'engagement citoyen, chacun ayant le choix de la façon dont il souhaite utiliser ce créneau. Qu'il s'agisse d'aider d'autres élèves dans leurs devoirs, de participer à une initiative existante ou d'en créer une nouvelle, ce seront les élèves qui seront en charge de leur emploi du temps pendant ces deux heures. La mise en place de ce temps dédié sera accompagnée par un dispositif d'assemblée. Chaque classe aura l'occasion d'envoyer des représentants, qui changeront régulièrement, à des réunions hebdomadaires avec des représentants de la vie scolaire pour échanger autour des différents problèmes rencontrés dans l'établissement. Pour valoriser leur expérience de manière formelle, les élèves seront amenés à présenter leur engagement ou leur initiative à des élèves du primaire ce qui leur permettra de recevoir un certificat d'engagement. Cette présentation sera l'occasion pour tous les élèves de mettre en avant les savoirs et pratiques qu'ils auront acquis et de réfléchir aux bénéfices de l'engagement en général.

Au lycée : au lycée, la maturité des élèves est plus proche de celle des jeunes étudiants et il convient donc de leur laisser plus de liberté et d'autonomie quant à la manière dont ils souhaitent s'engager. Il s'agit de leur offrir un cadre rendant cet engagement possible et encouragé sans que cela ne nuise au temps dédié à l'investissement académique. On pourra dégager trois niveaux d'engagements pour les lycéens : un engagement dit de "membre actif" et un autre de "membre occasionnel", avec un engagement hebdomadaire de 5 heures ou moins et un engagement dit de "leadership" avec un investissement supérieur à 5 heures par semaine. Chaque élève souhaitant s'engager devra signer une charte d'engagement et indiquer son rôle dans le projet dans lequel il s'investit, qu'il soit interne ou externe à l'établissement. Cet investissement s'accompagne automatiquement d'un aménagement horaire, en concentrant les cours des élèves du lundi au vendredi en prenant soin de limiter les cours ayant lieu le mercredi matin pour libérer du temps aux élèves. Par ailleurs, une heure dans l'emploi du temps de chaque élève sera dédiée spécifiquement à l'engagement citoyen, afin d'encourager tous les élèves à s'investir. Pour ceux dont l'engagement est supérieur à cinq heures, il pourra y avoir une tolérance plus grande pour les absences justifiées à travers un procédé de cours filmés pour faciliter le suivi pédagogique. Sera organisé chaque début d'année un forum présentant, avec l'ensemble des associations locales et nationales présentes sur le territoire et qui acceptent l'engagement lycéen, ainsi que les élèves représentant des associations et initiatives internes à l'établissement, les différentes possibilités d'engagement. En plus de la charte, une autorisation "parentale" devra être signée par le tuteur légal de l'étudiant afin de l'autoriser à s'engager à l'extérieur de l'établissement si besoin il y a. Une salle ainsi que du matériel informatique seront mis à disposition des élèves et leur engagement leur permettra l'obtention d'un certificat qu'ils pourront joindre à leurs différentes candidatures dans les études supérieures. Chaque élève devra rendre compte à un référent qui décidera quel niveau d'engagement (membre actif, occasionnel ou leadership) valider pour chacun. Le référent, personne en charge de l'association ou de l'initiative interne ou externe à l'établissement, décidera du niveau à attribuer en fonction du nombre d'heures passées sur le projet, du rôle de l'élève dans celui-ci, et d'une présentation devant d'autres élèves plus jeunes (en primaire ou au collège). Chaque niveau mènera à l'obtention d'un certificat d'engagement qui témoignera de l'expérience et valorisera les compétences acquises par l'élève.

Financement : afin de financer les interventions extérieures, le matériel informatique, les surveillants ou encore les éventuelles sorties, plusieurs partenariats seront mis en place avec des

associations ou fondations d'entreprises. En échange de matériel, ou d'un peu de temps accordé aux élèves, ils pourront présenter leur initiative et inviter les élèves qui le souhaitent à s'engager dans un projet auprès d'eux. Il y aura aussi une demande pour recevoir des subventions accordées par l'Etat. Enfin, si l'organisation sera initialement à l'initiative des chefs d'établissements et si les partenariats seront en priorité définis en local, un cadre législatif national permettrait d'assurer le déploiement du dispositif.

VI. Des pistes de réflexion pour l'École Nouvelle La Source

Les quelques éléments ci-dessous constituent tout au plus des pistes de réflexion, de modestes suggestions tirées de notre expérience et des enseignements de cette enquête. Nous sommes bien conscients que leur mise en œuvre nécessite une réflexion approfondie, impliquant l'ensemble des acteurs de l'école, puis, selon les décisions prises, des investissements humains, parfois financiers, conséquents, et que la disponibilité, les envies et les souhaits des acteurs de l'école conditionnent largement tout cela.

1. Favoriser une communication plus large autour de l'école, sa pédagogie et son principe de péréquation, susceptible de casser certains clichés et de présenter au plus grand nombre l'école et ses spécificités

Un délicat équilibre doit ici être trouvé pour que la diffusion plus large de l'école et de sa campagne d'inscription ne soit pas envisagée comme une campagne commerciale ni que le dispositif de péréquation soit conçu comme un argument marketing. A cet égard, une cartographie de l'ensemble des réseaux potentiels de diffusion – réseaux liés à l'éducation nouvelle, mais aussi l'ensemble des acteurs de terrain intervenant à Meudon, Meudon la Forêt et en proche banlieue (CCAS, acteurs de santé et du social, associations œuvrant autour des questions d'insertion sociale, etc.) – serait nécessaire avant d'envisager une telle « campagne ». Une telle action suppose en outre un investissement en temps conséquent ; le recrutement d'un jeune en service civique pourrait à cet égard être envisagé.

2. Susciter une dynamique collective forte invitant à l'engagement associatif, civique et social de l'ensemble des élèves.

Comme indiqué précédemment, l'engagement fort des jeunes au sein de la société civile est de plus en plus prégnant, et apparaît dans la droite lignée des principes pédagogiques de La Source. Les dispositifs suivants pourraient contribuer à le favoriser au sein de l'école :

- Organiser la rentrée des classes des élèves à chaque niveau autour d'une rencontre sur « l'engagement » avec une personnalité : symboliquement, alors que la rentrée des classes peut être souvent perçue comme le retour des savoirs et contraintes académiques, une telle rencontre permettrait également de placer l'année sous le sceau des savoirs-être et des savoir-faire, et de susciter une dynamique collective forte. Un cycle de conférences – tant à destination des élèves que des parents, pourrait également être impulsé autour de cette thématique.

- Développer, à l'instar du prototype d'innovation sociale esquissé, un dispositif visant à une meilleure reconnaissance de l'engagement associatif, civique et social des élèves : un tel dispositif serait, au niveau 3, à articuler avec les dernières orientations des réformes de l'accès à l'enseignement supérieur. Plus généralement, il aurait pour vocation de reconnaître plus fortement

l'engagement des élèves, le temps qu'ils y consacrent mais également les compétences et acquis de l'expérience qu'ils y développent. Différentes modalités d'engagement – bonne volonté, membre actif et leadership – pourraient être développées, le tout dans un cadre souple et démocratique, qui a en aucun cas vocation à hiérarchiser les élèves, mais bien à susciter l'émulation et à éviter, dans la mesure du possible, des seuls engagements motivés par le seul apport sur le CV.

- Organiser un envoi régulier – hebdomadaire, mensuel – aux élèves des possibilités d'engagement dans la vie de la cité, qui se ferait le relais des offres et propositions reçues par l'école, mais aussi des différentes possibilités existant au sein des associations locales et nationales. Il pourrait également être envisagé un forum des associations – tant internes qu'externes à l'établissement, qui réunisse en début d'année un certain nombre d'acteurs acceptant l'engagement des élèves mineurs, et qui valorise également les divers projets menés par les élèves au sein de l'école.

- Développer des liens plus forts avec le tissu associatif local et favoriser l'implication des élèves dans celui-ci, par exemple à travers une semaine dédiée : en lieu et place d'un voyage de classe, pour les classes du niveau 3, il pourrait être envisagé de développer une semaine de l'engagement, où, à l'instar de la semaine de stage ou du « stage ouvrier » existant dans certaines grandes écoles, les élèves sont amenés à s'engager dans une association de quartier ou dans une structure sociale ou médico-sociale de la ville. Un tel dispositif nécessiterait bien évidemment des discussions en amont avec un certain nombre d'acteurs associatifs, afin d'en envisager la faisabilité et de répondre aux nécessaires questions d'assurance et de responsabilité civile. Plus généralement, il peut apparaître intéressant de proposer, en lien avec des acteurs associatifs, des projets concrets dans lesquels les compétences ou savoirs spécifiques (audiovisuel, etc.) des élèves pourraient être mobilisés.

- Impulser une réflexion, lors d'un prochain Conseil pédagogique, sur la notion d' « engagement » ; engagement des élèves, mais aussi des familles et des enseignants, et de l'ensemble des acteurs de l'école.

3. Favoriser et encourager la réflexivité des élèves autour des enjeux de classe

Dans la continuité de l'esprit du rapport, il ne s'agit en aucun cas de placer cette invitation à la réflexivité sous le sceau de la morale, ni d'en faire une injonction ; des modalités multiples, plus ou moins académiques, plus ou moins ludiques, et bien sûr à adapter selon les âges, pourraient être envisagées en ce sens. En outre, si le prisme premier de cette enquête a été la notion de classe sociale, ces enjeux, dans une dynamique intersectionnelle, sont à prendre en compte aux côtés des questions de race et de genre (envisagés ici comme des constructions sociales), mais aussi de religion, d'orientation sexuelle ou de handicap.

- Développer un dispositif de formation des enseignants à ces questions : Comment susciter plus de réflexivité de la part des élèves ? Comment articuler l'animation du groupe-classe autour des questions de majorité/minorité ? Autant de questions sur lesquelles des chercheurs pourraient par exemple être invités à partager leurs travaux, à l'occasion de mini-conférences sur le temps du déjeuner.

- Développer des ateliers d'échange ou d'écriture : ces ateliers pourraient, à nouveau selon l'âge des élèves, un fond plus ou moins sociologique, mais constituer tout du moins une invitation à l'introspection, à réfléchir à son histoire de vie, aux univers familiaux, sociaux, culturels et religieux dans lesquels l'élève a évolué.

- Impulser, dans le cadre des conseils des élèves et des conseils de niveau, un temps d'échange autour de ces questions, par exemple au début de l'année : ce temps pourrait également être l'occasion de présenter aux élèves le dispositif de péréquation des frais de scolarité, qui n'apparaît pas nécessairement connu de tous.

VII. Conclusion

« L'école des cadres avec enfants différents », « l'endroit où il faut être des Hauts-de-Seine », « l'enclave des happy few », « l'école des petits bourges », « une école bizarre », « une école pour inadaptés sociaux », « l'école où l'enfant est roi et a toutes les libertés », l'école des « bobos socialistes un peu coincés », une « école faite pour les gens qui ont les moyens. » La question « quelle image aviez-vous de La Source ? Quelle image vous renvoyait-on ? » a notoirement été l'une dont les réponses ont été les plus fascinantes. S'interroger sur le nœud de représentations collectives et l'imaginaire auquel est associé La Source pourrait à lui seul faire l'objet d'une enquête approfondie, tant se dessinent un mélange aux croisées de l'implacable constat sociologique et de fantasmagories d'un univers post-soixantuitard, tant s'esquissent les non-dits et les stigmas associés aux différences mais aussi une intrigante connotation élitiste qu'on n'aurait envisagée. On se limitera ici, en conclusion, à relever à quel point ces « images » de La Source sont pour beaucoup associées à des enjeux de classe et de distinction sociale, et à quel point l'accès à l'école semble, pour un grand nombre de parents que nous avons interrogés, intrinsèquement lié au pouvoir financier et culturel d'une élite, ce qui ne peut qu'interroger dans une école dont le projet pédagogique affirme comme valeur essentielle « le refus de relations fondées sur l'argent. » On rappellera ici que la surreprésentation de la « classe dominante » à La Source n'est en rien nouvelle ; en 2007, Philippe Cibois notait ainsi : « on constate que les cadres supérieurs et les professions intellectuelles y sont majoritaires (66% en 1976, 60% en 1991, 75% en 2005) et qu'ouvriers et employés ne représentent qu'un pourcentage très réduit (5% en 1976, 2% en 1991, 3% en 2005). » (Houlon et Cibois 2007 : 193) De même, on rappellera que les acteurs de l'école sont sans cesse, et depuis longtemps, interrogés de la manière suivante : « est-ce que ça marche grâce à la population que vous avez chez vous, ou est-ce que ça fonctionnerait autant si on avait une population tout venant ? » Et que les projets de délocaliser l'école, de la relocaliser dans le Bas-Meudon face aux usines de Renault, de créer une annexe, etc. ne datent pas d'hier.

A nouveau, le principe même de cette enquête n'est en aucun cas d'incriminer quiconque ni de jeter aux lions certaines familles au fort capital culturel, social et économique; il s'agit plutôt d'inviter à une réflexion collective, transversale et démocratique, d'encourager une certaine praxis collective sur des enjeux criants, trop souvent occultés ou passés sous silence, alors que questionnant pourtant les fondements mêmes du projet pédagogique de l'école et plus largement la santé démocratique de notre pays. Dans un contexte où le sujet des souffrances scolaires et la déconnexion des élites s'imposent plus que jamais dans le débat public et constituent des préoccupations notables des Français, engager une telle réflexion ne peut être à notre sens que salutaire. De l'ensemble des entretiens menés transparaît le grand volontarisme

des acteurs, une volonté réitérée de changement – tant des familles que de l'ensemble de l'équipe pédagogique et de la direction. Si les motivations sont multiples, voire peuvent diverger – rejet des discriminations et des souffrances scolaires pour certains, volonté de réaffirmer un projet pédagogique ou impératifs d'ordre éthique ou politique pour d'autres –, développer une politique explicite de recrutement favorisant la mixité sociale relève de la gageure, tant les freins géographiques, financiers et culturels sont conséquents. Aussi, plutôt que de s'attarder sur la question du recrutement ou du levier financier, nous avons souhaité insister sur la question de la réflexivité des élèves quant à leurs privilèges ; éveiller les consciences, sensibiliser les élèves aux questions de différences de classe n'équivaut en rien à une invitation à une auto-flagellation mortifère, ni à une attaque ad hominem moralisante envers certaines fractions des classes supérieures ; il s'agit plutôt de ne pas considérer cette crispation autour des enjeux de classe et les dynamiques qu'elle suscite comme une fatalité. Il existe au sein des acteurs un réel désir de favoriser la mixité sociale, mais aussi une demande sociale forte – en aucun cas circonscrite à La Source - d'introduire plus fortement les jeunes au monde extérieur. Développement d'une communication plus vaste auprès de publics divers sur l'école et ses spécificités, poursuite de l'encouragement et « institutionnalisation » de l'engagement associatif des élèves, impulsion d'ateliers et d'espaces de parole favorisant l'introspection et le récit de soi, constituent autant de pistes esquissées à la fin de ce rapport. Nous voyons la réflexivité comme un premier pas vers plus de mixité sociale, comme un pas de plus vers l'autre susceptible de créer un collectif plus accueillant, plus résilient, le tout favorisant le développement non seulement des savoirs académiques, mais également des savoirs-être et des savoirs faire, ainsi que le développement de soft skills de plus en plus valorisées dans le monde professionnel. Un signal fort adressé aux jeunes citoyens d'aujourd'hui et de demain, dans une société dont les inégalités s'aggravent et où la quête de sens en questionne plus d'un.

VII. Bibliographie

Abdulkadiroğlu, Atila, et Tayfun Sönmez. 2003. « School Choice: A Mechanism Design Approach », *American Economic Review*, 93(3): 729-747.

Álvarez, M. J., Castro, C., Corredor, J., Londoño, J., Maldonado, C., Rodríguez, C., ... & Pulido, X. 2017. *El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico* (No. 015775). Universidad de los Andes-CEDE.

Angrist Joshua, et Kevin Lang. 2004. « Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. » *The American Economic Review* 94(5): 1613-1634.

Animafac-MRJC (2014). Développement de l'engagement et de la participation des jeunes en Europe. Etude financée par le FDVA. Septembre 2014

Ben Ayed, Choukri. 2009. La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 5(180): 11-23.

Berhanu, G. 2011. Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects. *International journal of special education*, 26(2), 128-148.

Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

Boularan, Zoé « Poupeau F., François J.-C., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir, 229 p. », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Revue de livres, mis en ligne le 18 janvier 2011. <http://journals.openedition.org/cybergeo/23464>

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Editions de Minuit.

Broccolichi, Sylvain. 2011. "L'espace des inégalités scolaires." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°179, pp. 4-13.

Cities of Migrants (2011). *Taking the Swedish National Diversity Plan to School - Resurscentrum för mångfaldens skola* https://citiesofmigration.ca/good_idea/taking-the-swedish-national-diversity-plan-to-school-2

Cnesco. 2015. "Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école. Chiffres clés et analyse scientifique. Conférence de comparaisons internationales et rapports." Rapport de synthèse. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Mixites_Dossier_synthese.pdf

Clerval, Anne. 2013. *Paris sans le peuple*. La gentrification de la capitale, Paris : La Découverte

Durkheim, Emile. 1922. *Éducation et sociologie*. Paris, Les Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, Marie, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée, et Bruno Suchaut. 2004. « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. » *Revue française de sociologie* 45(3): 441-468.

Duru-Bellat, Marie, et Élise Tenret. 2009. « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? » *Revue française de sociologie* 50(2): 229-258.

Duru-Bellat, Marie, et Agnès van Zanten. 2012. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat, Marie, Géraldine Farges, et Agnès van Zanten. 2018. « Chapitre 6. Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. » *Sociologie de l'école*. 5e édition, sous la direction de Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès van Zanten. Armand Colin, 124-147.

Fack, Gabrielle, et Julien Grenet. 2010. « Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire », *Revue d'Économie Politique*, 120(5): 709-737.

Fack, Gabrielle, et Julien Grenet. 2012. « 11. Peut-on accroître la mixité sociale à l'école ? », *Regards Croisés Sur L'économie*, 2(12): 165-183.

Gale, David et Llyod Shapley Llyod. 1962. « College Admissions and the Stability of Marriage », *American Mathematical Monthly*, 69: 9-14.

Garnier, Bruno. 2011. « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933). » *Carrefours de l'éducation* 31(1) : 23-39.

Graham, Linda J., et Valerie Harwood. 2011. « Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities ». *International Journal of Inclusive Education*, 15(1): 135-152.

Gutierrez, Laurent. 2011. « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. », *Carrefours de l'éducation* 31(1) : 105-136.

Guyon, Nina. 2012. « Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves ? » *Regards croisés sur l'économie* 12(2) : 151-164.

Haut Conseil à la vie associative. 2017. Favoriser l'engagement des jeunes à l'école pour une citoyenneté active. Rapport adopté en session plénière du 09 novembre 2017. https://www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hcva_engagement_jeunes.pdf?fbclid=IwAR0d23TS5m0rhhTOysVwuGkxmWdOkyc2D.JscNLpy7Qpbach5c69.J0fp8uSU

Haenggeli-Jenni, Béatrice. 2016. « L'éducation nouvelle. » *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], mis en ligne le 20/11/2015, consulté le 25/04/2020. <https://ehne.fr/node/133>

Hébrard, Jean. 2002. *La mixité sociale à l'école et au collège*, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale.

Houlon-Trémolières, Jeanne, et Philippe Cibois. 2007. *La Source, école de la confiance*. Paris, Fabert.

Hugon, Marie-Anne, et Marie-Laure Viaud. 2004. « L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français: de rencontres improbables en rendez-vous manqués. » *Informations sociales* 116: 114-124.

Lahire, Bernard (dir). 2019. *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Editions du Seuil.

Legrand, Louis. 2002. « « L'éducation nouvelle » aujourd'hui » In Brigitte Dancel et Jean Houssaye (dir) *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 85-94.

Lavy, Victor. 2010. « Effects of Free Choice Among Public Schools », *Review of Economic Studies*, 77(3): 1164- 1191.

Merle, Pierre. 2011. « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? » *Sociologie* 2(1) : 37-50.

Merle, Pierre. 2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. » *Population* 55(1) : 15-50.

Migrant Integration Policy Index. 2016. Key findings in policy education and changes: Sweden. <http://www.mipex.eu/sweden>

Obin, Jean-Pierre, et Christian Peyroux. 2007. Les nouvelles dispositions de la carte scolaire. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, La documentation française.

OECD. 2016. Promoting Well-being and Inclusiveness in Sweden. *Better Policies series* <https://books.google.fr/books?id=3ZLtDAAAQBAJ&pg=PA10&dq=two-year+introduction+programme+for+young+migrants+education+sweden&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjztGJprHpAhUGhRoKHbNZD3AQ6AEIjzAA#v=onepage&q=two-year%20introduction%20programme%20for%20young%20migrants%20education%20sweden&f=false>

Peiron, Denis. 2019. “Les bénéfiques de la mixité sociale à l'école. Entretien avec Nathalie Mons, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco).” *La Croix*. 12 mars 2019. <https://www.la-croix.com/Famille/Parents-et-enfants/benefices-mixite-sociale-lecole-2019-03-12-1201008241>

Piquée, Céline 2005. « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves. » *Revue française de pédagogie* 15 : 75-89.

Poupeau Franck, et Jean-Christophe François. 2008. *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris, Raisons d'agir.

Rosenwald, Fabienne. 2020. *Six types de collèges différenciés par la population accueillie et la situation géographique*. (Bernard Javet, Ed.). MENJ - DEPP.

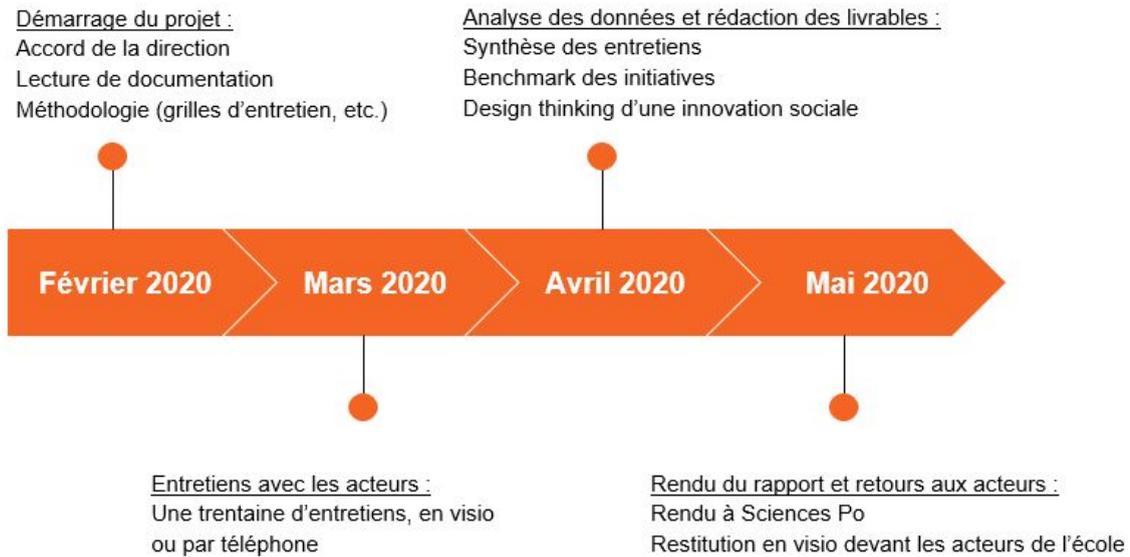
Trancart, Danièle. 2012. Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège? Parcours de formation: la recomposition des ségrégations.

Vari, Judit. 2010. « Les espaces d'accompagnement à la scolarité. Vers une institutionnalisation des pratiques issues de l'Education Nouvelle ». *Spirale. Revue de recherches en éducation* 45: 151-166.

Zoïa, Geneviève, et Laurent Visier. 2007. *La mixité sociale à l'école : production et usages de l'offre scolaire dans la « ville à trois vitesses »*, Rapport au Ministère de l'Ecologie, du Développement et de l'Aménagement Durable.

VIII. Annexes

Annexe n°1: Calendrier du projet



Annexe n°2 : le système de péréquation des frais de scolarité à La Source : la grille à cinq tranches (2010-2020)

Quotient Familial	Tarif	Taux
< 6011 €	T1	-50%
De 6012 € à 11 991 €	T2	-25%
De 11 992 € à 26 631 €	T3	0%
De 26 632 € à 71 397 €	T4	+10%
> 71398€	T5	+20%

Source : AEN La Source, "Simulation modification quotient et péréquation, 04/12/19", grille à 5 tranches.

Annexe n°3 : le système de péréquation des frais de scolarité à La Source : la grille à sept tranches (à compter de septembre 2020)

Péréquation des frais de scolarité 7 tranches													
Grille de remise par typologie de frais						Tarifs						Tarifs salariés / enseignants	
Quotient Familial	Tarif	Contribution	Demi-Pension	Débours			Contribution	Demi-Pension	Débours	Totaux arrondis	Au mois / 10 mois	Totaux arrondis	Au mois / 10 mois
< 7.000	T1	-50 %	-50 %	-50 %	Remise -50% sur Carte ImagineR	Primaire	811 €	552 €	167 €	1 531 €	153 €	1 072 €	107 €
						Collège Lycée	925 €	588 €	167 €	1 680 €	168 €	1 176 €	118 €
de 7.001 à 9.807	T2	-35 %	-35 %	-35 %	Remise -35% sur Carte ImagineR	Primaire	1 055 €	717 €	218 €	1 990 €	199 €	1 393 €	139 €
						Collège Lycée	1 203 €	764 €	218 €	2 184 €	218 €	1 529 €	153 €
de 9.808 à 12.000	T3	-20 %	0 %	-20 %	Remise -20% sur Carte ImagineR	Primaire	1 298 €	1 103 €	268 €	2 670 €	267 €	1 869 €	187 €
						Collège Lycée	1 480 €	1 175 €	268 €	2 924 €	292 €	2 047 €	205 €
de 12.001 à 27.086	T4	0 %	0 %	0 %		Primaire	1 623 €	1 103 €	335 €	3 061 €	306 €	2 143 €	214 €
						Collège Lycée	1 850 €	1 175 €	335 €	3 360 €	336 €	2 352 €	235 €
de 27.087 à 72.617	T5	plus 10%	0 %	plus 10%		Primaire	1 785 €	1 103 €	368 €	3 257 €	326 €	2 280 €	228 €
						Collège Lycée	2 035 €	1 175 €	368 €	3 579 €	358 €	2 505 €	251 €
de 72.618 à 153.783	T6	plus 20%	0 %	plus 20%		Primaire	1 948 €	1 103 €	442 €	3 493 €	349 €	2 445 €	245 €
						Collège Lycée	2 220 €	1 175 €	442 €	3 837 €	384 €	2 686 €	269 €
> 153.784	T7	plus 30%	plus 30%	plus 30%		Primaire	2 110 €	1 434 €	435 €	3 980 €	398 €	2 786 €	279 €
						Collège Lycée	2 405 €	1 528 €	435 €	4 369 €	437 €	3 058 €	306 €

Source : AEN La Source, "Péréquation des frais de scolarité 7 tranches", grille à 7 tranches.