



Université
de Lille

L'éducation prioritaire peut-elle être attractive ?

*Étude de la diversité de l'offre d'options au regard de l'attractivité
et de la mixité sociale dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord*

Rapport d'expertise,

**Sous la direction de Monsieur Pierre Mathiot, professeur des universités en
science politique**

Par M. Timothée Berenguier,

Etudiant en Master 1, Majeure Affaires Publiques à Sciences Po Lille

Année universitaire 2024-2025

Éducation – Concurrence inter-établissement - Mixité sociale - Évitement scolaire - Options – Offre pédagogique - Ségrégation sociale et scolaire - Équité territoriale

La diversification de l'offre d'options dans les collèges d'éducation prioritaire vise à réduire l'évitement scolaire et à renforcer l'attractivité et la mixité sociale de ces établissements. Ces options (sections internationales, bilangues, CHAM, SSS, langues rares) offrent des parcours culturels et sportifs souvent inaccessibles aux élèves défavorisés. « L'effet options » seul ne suffit pas à renverser le stigmat des établissements à image négative : il doit s'inscrire dans un climat scolaire serein et un fonctionnement reconnu. Les élèves suivant ces options sont souvent plus performants scolairement et plus favorisés socialement, ce qui peut renforcer la ségrégation intra-établissement. La répartition équilibrée des options favorise l'équité territoriale : dans le Nord, l'offre est globalement bien répartie entre bassins de formation. Les défis logistiques, budgétaires et de ressources humaines liés à l'implantation doivent être anticipés par la DSDEN. Quatre volets de recommandations visent à réguler et coordonner l'offre d'options via les bassins de formation, institutionnaliser les bonnes pratiques et objectifs dans les réseaux REP/REP+, superviser le recrutement et la répartition des élèves en options, poursuivre la lutte contre l'évitement et contrôler l'offre privée.

Education - School competition - Diversity – School avoidance - Electives – Pedagogical supply – Social and academic segregation – Territorial equity

Diversifying elective programmes in priority education middle schools aims to curb school avoidance and enhance both attractiveness and diversity. These electives (international sections, bilingual tracks, sports and artistic paths) provide opportunities often lacking for disadvantaged students. Electives alone cannot overturn the stigma of negatively perceived schools; they must be part of a broader policy ensuring a calm climate and recognized performance. "Tailored implementation" is key: electives must be deployed in schools where they can genuinely shift the institution's image. Students in these programmes tend to be higher-achieving and socio-economically advantaged, which risks reinforcing within-school segregation. Equitable territorial distribution of electives supports fairness: in the North department, offerings are relatively balanced across training basins. Logistical, budgetary, and human-resource challenges of implementing electives must be anticipated by the DSDEN. Four sets of recommendations seek to regulate and coordinate electives via training basins, institutionalize best practices and objectives within REP/REP+ networks, oversee student recruitment and allocation to electives, continue combating avoidance and regulate private sector offerings.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Pierre Mathiot pour son accompagnement, ses conseils et sa confiance dans l'élaboration de ce rapport.

Je remercie également la DSDEN 59, en particulier Monsieur le Directeur académique Olivier Cottet, pour son appui sans lequel la construction de ce rapport n'aurait pas été possible. Je remercie à ce titre également Messieurs Fabrice De Barros, Ludovic Lecos et Nicolas Mazurier, Directeurs académiques adjoints, pour le partage de leur expérience et leur aide dans la construction de mon objet d'étude et de mon travail de terrain.

Je remercie l'ensemble des principaux de collège, enseignants, parents d'élèves et autres acteurs de l'éducation prioritaire ayant accepté de participer à cette étude, ou ayant, à leur manière, permis la mise en œuvre de ce travail.

Enfin, je remercie Madame Sylvia Antognarelli et Monsieur Alexis Lermite (Bureau de l'appui à l'évaluation des politiques publiques et de soutien à la recherche ; DEPP-B1) pour leur soutien et leur grande disponibilité avant, pendant et après mes sessions de travail à la DEPP. La mise à disposition des données MEN-DEPP a été rendue possible par le projet Innovations, Données et Expérimentations en Éducation (IDEE), financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) dans le cadre du programme « Investissements d'avenir » (référence : ANR-21-ESRE-0034).

Table des matières

1	Synthèse opérationnelle	7
2	Introduction	9
2.1	Fonctionnement et contournement de la carte scolaire	9
2.2	L'attractivité par les enseignements optionnels	11
2.3	Les enjeux de l'étude	14
2.4	Protocole de recherche - une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives pour favoriser une compréhension extensive	14
2.4.1	Méthode qualitative – Une étude de terrain dans quatre collèges d'éducation prioritaire	15
2.4.2	Méthode quantitative – L'étude des données individuelles des élèves et des établissements d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024.....	15
2.5	À quelles conditions est-ce qu'une politique d'attractivité par les options en éducation prioritaire est efficace ?	16
3	Constats – Les options scolarisent un public spécifique et ont tendance à renforcer la ségrégation intra-établissement tout en n'ayant qu'un impact marginal sur l'attractivité.....	17
3.1	Les options scolarisent une « élite » sociale, scolaire et symbolique de l'éducation prioritaire.....	17
3.1.1	Les élèves suivant des options sont plus socialement favorisés et scolairement performants que les autres.....	17
3.1.2	Le continuum entre composition sociale et scolaire des options.....	20
3.1.3	Les options constituent des possibilités d'accès des meilleurs élèves de l'éducation prioritaire vers des parcours valorisés	22
3.2	L'attribution des élèves suivant les options agit sur la construction des classes....	24
3.2.1	Les classes à option concentrent les élèves les plus favorisés et les plus performants scolairement.....	24
3.2.2	La multiplication des options complexifie la construction de classes équilibrées.....	26
3.2.3	Les options s'accompagnent d'une ségrégation sociale intra-établissement plus importante	28

3.3	Les déterminants de l'attractivité par les options	30
3.3.1	L'impact des options est conditionné au « bon fonctionnement » du collège	30
3.3.2	Les options favorisent l'attractivité en ce qu'elles sont un rare aspect contrôlé de l'image des collèges d'éducation prioritaire	33
3.3.3	Les options, condition nécessaire mais non suffisante pour démontrer le dynamisme de l'établissement.....	37
4	Enjeux opérationnels - L'utilisation institutionnelle de l'offre d'options comme levier de réduction de l'évitement.....	40
4.1	L'offre d'options en éducation prioritaire étudiée au prisme des territoires	40
4.1.1	L'apparition des sections internationales contrebalance une stagnation globale	40
4.1.2	La réduction des inégalités dans l'implantation d'options forge une nouvelle offre culturelle et sportive dans les territoires isolés et/ou défavorisés.....	42
4.1.3	La continuité inter-degrés des parcours d'options au sein d'un même secteur constitue un levier important contre l'évitement	45
4.2	Les enjeux de l'implantation de nouvelles options pour la DSDEN 59.....	46
4.2.1	Perspectives stratégiques : quelles options implanter, et dans quels collèges ?	47
4.2.2	Un faible contrôle sur l'implantation au vu de l'autonomie relative des collèges en matière d'options	48
4.2.3	La gestion des ressources humaines et logistiques dans le cas de l'implantation d'une nouvelle option	50
4.2.4	L'enjeu de la mobilité spatiale et symbolique via l'ouverture d'internats	52
5	Recommandations – Pour favoriser l'efficacité de la politique d'attractivité par les options et réduire l'évitement des collèges d'éducation prioritaire.....	54
5.1	Garantir la répartition équilibrée des options sur le territoire en associant le bassin de formation aux services départementaux de l'Éducation nationale	54
5.1.1	Responsabiliser les acteurs de terrain en déléguant au bassin de formation un rôle de régulation.....	54
5.1.2	Confier au bassin de formation la mission de coordination de l'offre d'options entre collèges locaux pour réduire le champ de la concurrence	56

5.2	Institutionnaliser les bonnes pratiques au sein des réseaux d'éducation prioritaire.....	57
5.2.1	S'appuyer sur le réseau d'éducation prioritaire et sur les cités éducatives pour favoriser la coordination inter-degrés des parcours d'options	57
5.2.2	Mener une politique de communication active au sein du réseau d'éducation prioritaire	58
5.3	Donner à la DSDEN un rôle de supervision en matière de recrutement et de répartition des élèves des options.....	59
5.3.1	Produire un vadémécum des « bonnes pratiques » et des objectifs en matière d'options à destination des collèges	59
5.3.2	Assurer la diversité sociale du recrutement des élèves des options	60
5.4	Renforcer les efforts en matière de réduction de l'évitement des collèges d'éducation prioritaire.....	61
5.4.1	Contrôler l'implantation d'options au sein des collèges privés sous contrat	61
5.4.2	Poursuivre les études portant sur l'impact des enseignements optionnels sur la scolarité des élèves et sur l'attractivité des établissements	63
6	Conclusion	65
7	Annexes	67
8	Bibliographie	80

Liste des acronymes

CHA : Classe à horaires aménagés

DAASEN : Directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DHG : Dotation horaire globale

DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

IA-DASEN : Inspecteur d'académie – Directeur académique des services de l'Éducation nationale

IPS : Indice de position sociale

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles

QPV : Quartier prioritaire de la ville

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP + : Réseau d'éducation prioritaire renforcée

SI : Section internationale

SSS : Section sportive scolaire

1 Synthèse opérationnelle

La politique de diversification de l'offre d'options au sein des établissements d'éducation prioritaire a pour objectif de réduire l'évitement, ainsi que de favoriser l'attractivité et la mixité sociale de ces collèges et de leur réseau. Elle permet également de proposer une offre culturelle et sportive originale aux élèves de l'éducation prioritaire, sachant que certains d'entre eux n'y ont pas accès, en raison d'une carence de cette offre ou de sa mauvaise connaissance par les élèves et les familles.

Il est ici démontré que cette politique ne peut, à elle seule, renverser le stigmate porté par un établissement dont l'image serait très négative. Elle constitue cependant un facteur important de mixité sociale, si elle s'inscrit au sein d'une politique d'attractivité plus large et si elle est mise en place au sein de collèges d'éducation prioritaire bénéficiant d'un climat serein et dont le bon fonctionnement est reconnu. L'utilisation des options en vue de favoriser l'attractivité et la mixité sociale n'est efficace que si elle est « sur mesure », dans des collèges d'éducation prioritaire ciblés et pour lesquels l'implantation d'options peut faire basculer l'attractivité de l'établissement. Elle est seulement possible si elle s'accompagne d'une grande vigilance pour limiter la ségrégation intra-établissement, étant donné que les élèves suivant des options sont différents du reste du public de l'éducation prioritaire : ils sont scolairement plus performants et socialement plus favorisés.

La diversification de l'offre d'options peut également s'appréhender au regard de l'équité territoriale. En effet, les options peuvent constituer une offre de formation distinctive sur des espaces n'en comportant que peu (certains collèges d'éducation prioritaire, zones rurales, etc.). L'implantation d'options au sein du département du Nord est, à cet égard, relativement équilibrée. Les collèges d'éducation prioritaire sont en moyenne au moins autant dotés d'options que les autres collèges. Au sein de l'éducation prioritaire, aucun bassin de formation n'est sous-doté par rapport aux autres. Si ces efforts sont à poursuivre, l'état de la répartition des options dans le département du Nord apparaît satisfaisant, malgré l'ensemble des enjeux logistiques, stratégiques, budgétaires et de ressources humaines que présentent les implantations d'options pour la DSDEN 59.

Ce rapport est assorti de préconisations visant à améliorer l'efficacité de ces implantations. Afin de faire face à la diversité croissante des besoins et des problématiques en matière d'implantation d'options, il est attendu qu'elles permettent de repenser leur régulation et la coordination des établissements, tout en favorisant l'existence d'une offre d'options complémentaire et cohérente sur le territoire. Tout cela au service des parcours scolaires des élèves et de l'attractivité des établissements d'éducation prioritaire.

Recommandations

Volet 1 : Garantir la répartition équilibrée des options sur le territoire en associant le bassin de formation aux services départementaux de l'Éducation nationale

- Responsabiliser les acteurs de terrain en déléguant au bassin de formation un rôle de régulation
- Confier au bassin de formation la mission de coordination de l'offre d'options entre collèges locaux pour réduire le champ de la concurrence

Volet 2 : Institutionnaliser les « bonnes pratiques » en matière d'options au sein des réseaux d'éducation prioritaire

- S'appuyer sur le réseau d'éducation prioritaire et sur les cités éducatives pour favoriser la coordination inter-degrés des parcours d'options
- Mener une politique de communication active au sein du réseau d'éducation prioritaire

Volet 3 : Donner à la DSDEN un rôle de supervision en matière de recrutement et de répartition des élèves des options

- Produire un vadémécum des « bonnes pratiques » et des objectifs en matière d'options à destination des collèges
- Assurer la diversité sociale du recrutement des élèves des options

Volet 4 : Renforcer les efforts en matière de réduction de l'évitement des collèges d'éducation prioritaire

- Contrôler l'implantation d'options au sein des collèges privés sous contrat
- Poursuivre les études portant sur l'impact des enseignements optionnels sur la scolarité des élèves et sur l'attractivité des établissements

2 Introduction

La politique d'éducation prioritaire est une politique publique d'Etat créée en 1981 par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale. Elle repose sur la labellisation de collèges et d'écoles dont les caractéristiques sociales indiquent la présence d'un nombre élevé d'enfants issus de milieux sociaux défavorisés. Elle consiste en l'attribution de ressources supplémentaires, principalement humaines, à ces établissements dans le but à la fois de combler les écarts de niveau scolaire avec le reste du système et de permettre une meilleure attractivité, gage supposé de mixité sociale plus importante. Plus de quarante ans après son introduction, l'éducation prioritaire, malgré certains progrès et résultats encourageants, n'a pas permis de réduire la corrélation entre la composition sociale des établissements et leurs résultats scolaires, ni de renforcer la mixité sociale dans les établissements ségrégués.

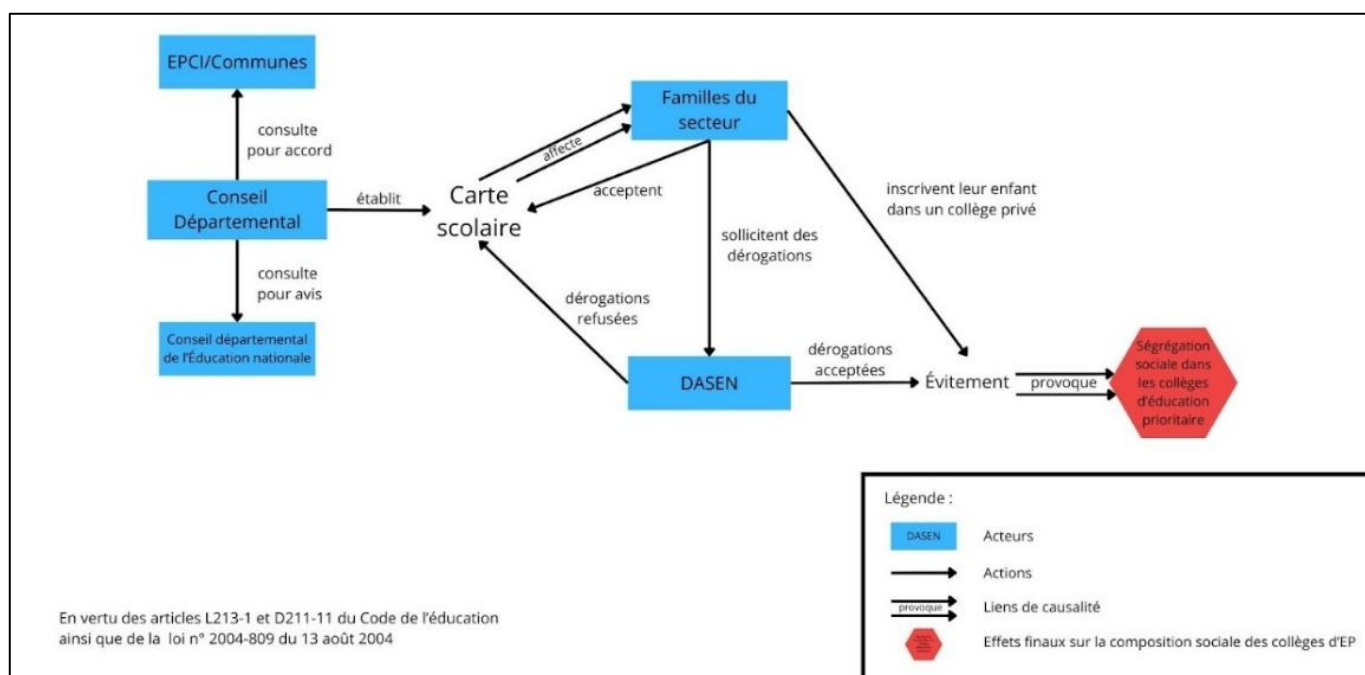
Plus préoccupant encore, la labellisation « éducation prioritaire » semble être pour les établissements un stigmat provoquant le rejet et la fuite des familles les plus dotées en capital économique et culturel (Garrouste, 2023). Ces écoles et collèges connaissent donc un déficit de mixité sociale, cette dernière étant depuis 2013 un objectif du service public de l'éducation (Art L111-1 alinéa 1 du Code de l'éducation). Cette mixité sociale, et son contraire la ségrégation sociale, doit s'apprécier au regard de trois échelles : la ségrégation inter-établissements, la ségrégation intra-établissement et la ségrégation totale. La ségrégation inter-établissements s'entend comme les différences de composition sociale d'un collège à un autre, fréquemment mesurées au moyen de l'indice de position sociale (IPS), qui affecte à chaque élève une valeur entre 45 (la plus basse, correspondant à un élève socialement très défavorisé) et 180 (la plus élevée, correspondant à un élève très favorisé) selon les caractéristiques de son milieu social d'origine. La ségrégation intra-établissement désigne la ségrégation sociale qui apparaît entre les différentes divisions d'un même collège, par le biais des options ou d'autres facteurs. Enfin, la ségrégation sociale correspond à la somme de la ségrégation inter-établissement et de la ségrégation intra-établissement. Si la ségrégation inter-établissements baisse mais que la ségrégation intra-établissement augmente dans les mêmes proportions, alors la ségrégation totale n'évolue pas.

2.1 Fonctionnement et contournement de la carte scolaire

Tous les collèges publics, dont les collèges labellisés éducation prioritaire, sont théoriquement soumis pour leur recrutement à la carte scolaire établie par les Conseils Départementaux en partenariat avec l'Éducation nationale (Agulhon & Parma, 2013) : à chaque collège est attribué un secteur géographique de recrutement. Les élèves devant faire leur rentrée en 6^e se voient attribuer une place dans le collège de leur secteur de résidence.

Cependant, ce système théoriquement contraignant pour les familles est modulé par plusieurs tempéraments. D'abord, il est possible pour la famille de l'élève de faire une demande de dérogation au DASEN pour qu'il soit scolarisé dans un autre collège public. Il est également possible de scolariser son enfant dans le secteur privé, qui n'est pas soumis à la carte scolaire.

Figure 1 : Cartographie des acteurs résumant le processus d'affectation des élèves dans les collèges d'éducation prioritaire.



Source : Auteur.

Ainsi, tous les élèves ne sont pas scolarisés dans leur collège de secteur, et les familles disposent d'une part de liberté dans le choix de leur collège. Il existe donc des marchés scolaires « *officiels et opaques* », niés en tant que tels puisque l'offre scolaire est censée être uniforme et égale pour tous et toutes jusqu'à la fin de la scolarité au collège et la sectorisation est censée régir les affectations (Felouzis & Perroton, 2007). Ces marchés scolaires locaux laissent libre cours à des stratégies sociales et scolaires des familles visant à éviter les collèges ayant une moins bonne image, afin de scolariser leurs enfants dans des collèges plus prestigieux. Les contournements de la carte scolaire - par le choix du privé ou par les dérogations - alimentent ainsi une ségrégation sociale et scolaire au détriment, en bout de chaîne, des collèges d'éducation prioritaire (Broccolichi & Van Zanten, 1997). Ainsi, malgré une offre scolaire théoriquement identique dans tous les établissements, la possibilité de contourner la carte scolaire crée des consommateurs scolaires, qui choisissent leur collège selon la qualité perçue de l'établissement, leurs attentes et les possibilités de dérogations (Felouzis & Perroton, 2007 ; Merle, 2012). Si ces familles ne scolarisent pas leur enfant dans

son collège public de secteur, on dit qu'elles font le choix de l'évitement, que ce soit au profit d'un autre collège public ou du privé.

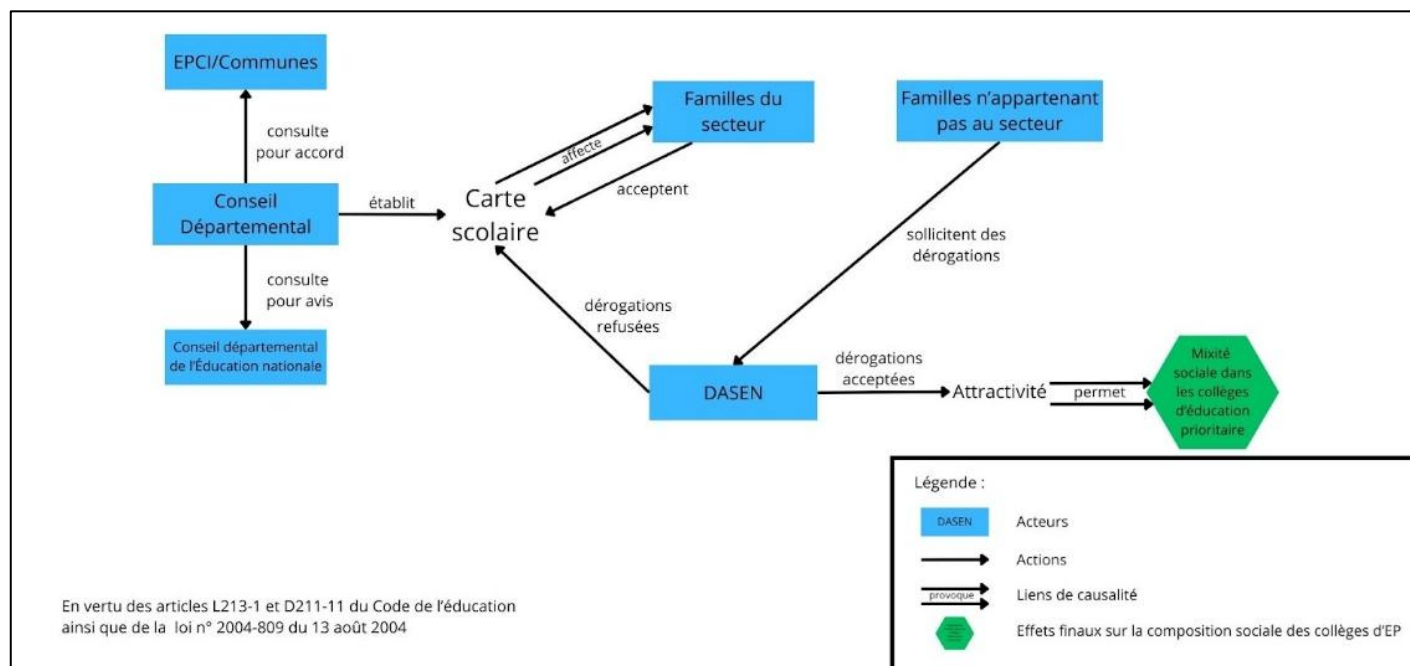
La ségrégation sociale au collège est « *expliquée par la ségrégation sociale résidentielle et aggravée par l'évitement scolaire* » (Botton & Souidi, 2022), et est particulièrement forte en éducation prioritaire. Vivre à proximité d'un collège d'éducation prioritaire réduit la probabilité d'aller au collège le plus proche de 20 à 38% et augmente la probabilité d'aller dans un collège privé (Davezies & Garrouste, 2018). Au-delà de la ségrégation urbaine, l'importance des logiques d'évitement se constate dans la proximité de collèges ayant des compositions sociales différentes : sur les 1371 collèges très défavorisés étudiés par Hugo Botton et Youssef Souidi, 548 sont à moins de 15 minutes à pied d'un autre collège, dont 192 à proximité d'un collège favorisé. Dans le département du Nord, plus de 5 collèges très défavorisés sont à moins de 15 minutes à pied d'un collège favorisé (Botton & Souidi, 2022). Il est donc important pour les collèges, particulièrement ceux appartenant à l'éducation prioritaire, de soigner leur attractivité et leur image dans le but d'attirer ou de ne pas faire fuir les familles appartenant à leur secteur de recrutement. L'attractivité, ici entendue au sens de l'attractivité d'un établissement scolaire, peut se définir par la capacité d'un établissement à capter ou non les élèves de son secteur de recrutement ou même des élèves n'appartenant pas à son secteur de recrutement par le mécanisme des dérogations. Les différences perçues ou réelles entre les collèges favorisent l'apparition de stratégies scolaires et résidentielles visant à choisir le collège de son enfant, ou à choisir les conditions de scolarisation de son enfant au sein du collège (par le choix de la classe notamment).

2.2 L'attractivité par les enseignements optionnels

Au-delà des politiques de renouvellement urbain et de déségrégation sociale des espaces d'habitation, il existe un espace au sein duquel les politiques éducatives peuvent viser la réduction de l'évitement scolaire et de la marginalisation à la fois sociale et scolaire de certains établissements d'éducation prioritaire. L'évitement peut se voir réduit par exemple par une redéfinition de la carte scolaire ou une rénovation des bâtiments du collège. Cependant ces deux leviers relèvent de la compétence du Conseil Départemental. Cela fonde l'importance d'une politique d'attractivité par « l'effet options » (Merle, 2011) : l'implantation ou la fermeture de nouvelles options dans un collège est une compétence exclusive du MEN et de ses administrations déconcentrées (rectorats et DSDEN).

L'Éducation nationale a ainsi entériné depuis 1999 une politique visant à favoriser l'implantation d'une offre pédagogique diverse dans les collèges d'éducation prioritaire¹. Cela, dans le but d'attirer ou de faire rester des familles socialement favorisées, ainsi que de donner aux élèves de l'éducation prioritaire une passerelle vers des filières sélectives. Le présupposé de cette mesure est que l'ouverture de sections « attractives » devrait encourager un détournement de la carte scolaire par des familles fortement dotées en capital financier et culturel vers des collèges d'éducation prioritaire, ou encourager les familles aisées appartenant au secteur du collège à ne pas scolariser leur enfant dans le privé ou dans un autre collège public (par dérogation). L'objectif est donc *in fine* d'améliorer l'attractivité des collèges pour les familles.

Figure 2 : Cartographie des acteurs résumant le processus d'affectation des élèves dans les collèges d'éducation prioritaire corrigé par les effets attendus de l'implantation d'une offre diverse d'options.



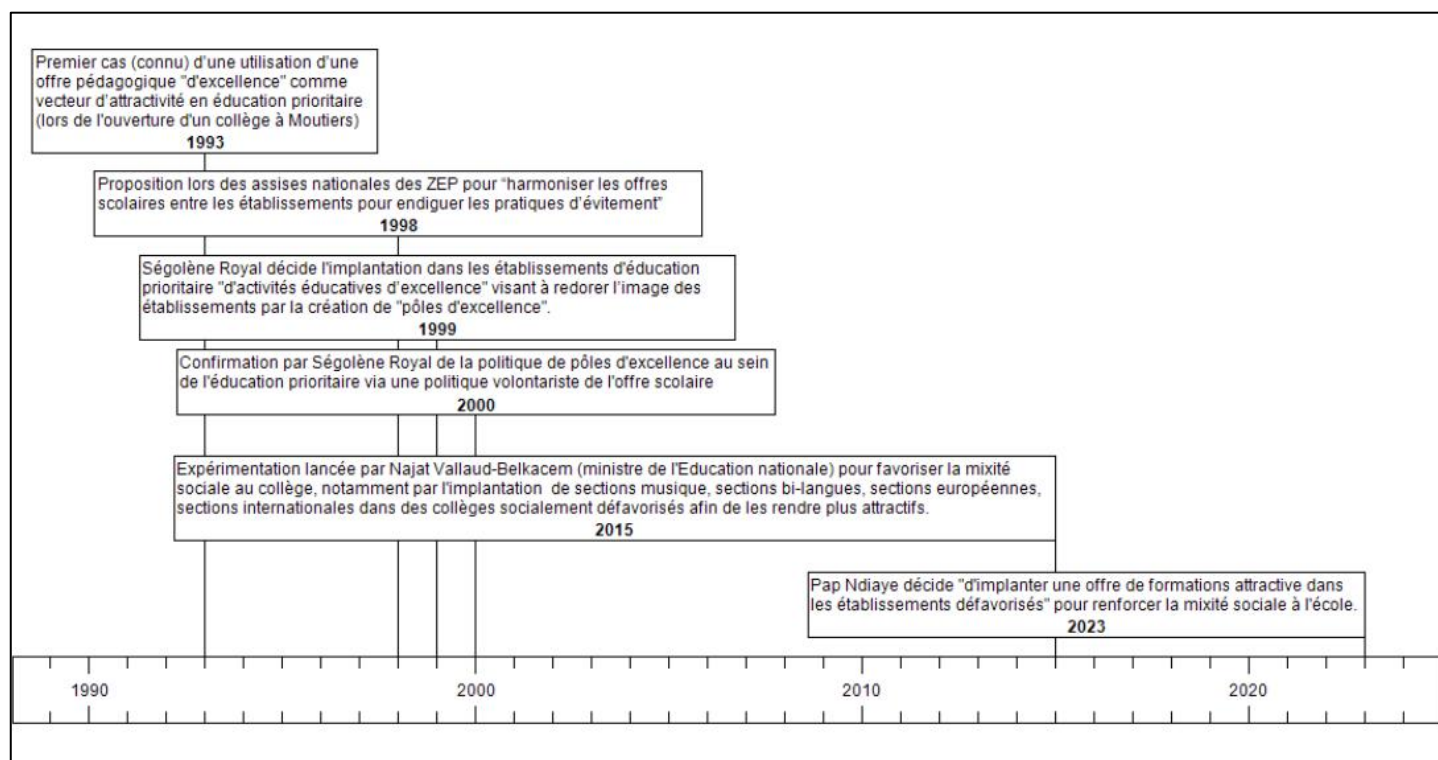
Source : Auteur.

En effet, depuis plusieurs années, les acteurs institutionnels tendent progressivement à s'approprier l'offre d'options comme un levier de mixité sociale (Figure 3). En 2015, la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Najat Vallaud-Belkacem annonce une démarche d'appel à projets locaux visant à favoriser la mixité sociale à l'école. Parmi les différents dispositifs envisagés, une approche a consisté à « implanter des sections à recrutement spécifique (sections musique, sections bi-langues,

¹ Royal, S. (1999). RELANCE DE L'EDUCATION PRIORITAIRE : Elaboration, pilotage, et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaires (Circulaire ministérielle No. SCOE9803349C). Bulletin officiel de l'Éducation nationale.

sections européennes, sections internationales) dans des collèges socialement défavorisés, afin de rendre ces établissements plus attractifs auprès des familles favorisées et de faire reculer l'évitement vers le privé » : c'est le cas notamment à Brest, Montpellier, Strasbourg, Nancy et Castres, soit 5 sites différents pour 15 collèges au total (CSEN, 2023). Cette démarche s'est vue confirmée et renforcée en 2023, lors du plan pour « *Favoriser la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement* » porté par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de l'époque, Pap Ndiaye. Un volet de ce plan consistait à « *implanter une offre de formations attractive dans les établissements défavorisés* » (avec notamment l'ouverture de classes à horaires aménagés, de sections sportives, de classes bilangues, et de sections internationales).

Figure 3 : Appropriation progressive par les acteurs institutionnels de l'offre d'options comme outil de renforcement de l'attractivité et de la mixité sociale des établissements d'éducation prioritaire (1990-2025).



Source : Auteur.

Les politiques d'implantation d'options en éducation prioritaire pourraient ainsi améliorer l'attractivité des établissements, et donc *in fine* permettre un renforcement de la mixité sociale en leur sein. On considère comme options les dispositifs d'enseignements additionnels au tronc commun organisés par les établissements dans les domaines linguistiques, sportifs et artistiques, consistant en un volume horaire supplémentaire destiné à renforcer les connaissances et compétences des élèves dans ce domaine. On y inclut donc les sections sportives scolaires (SSS), les sections internationales et sections bilangues, ainsi

que les classes à horaires aménagées (CHA) musique, danse, théâtre ou arts plastiques. En certaines occasions, il est aussi nécessaire de prendre en compte l'offre de langues rares dans l'attractivité. Au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord, il est choisi de considérer comme langues rares l'allemand, l'italien, l'arabe et le chinois, présentes en éducation prioritaire mais moins fréquentes que l'anglais et l'espagnol. Ces enseignements linguistiques peuvent ainsi également nourrir l'attractivité ou l'évitement selon leur implantation.

2.3 Les enjeux de l'étude

Au vu de la multiplication depuis quelques années du recours aux options comme vecteur de mixité sociale en éducation prioritaire, il est essentiel d'en étudier les caractéristiques et d'en évaluer l'efficacité. Ce rapport vise ainsi à analyser les conditions actuelles de la politique d'attractivité par les options et à évaluer les conditions de l'instauration d'une politique efficace d'attractivité par les options dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord. Au sein des 76 réseaux d'éducation prioritaire (45 REP et 31 REP +) que compte le département du Nord, soit 6.9% de l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire de France (et 8.5% des réseaux d'éducation prioritaire renforcée), de nombreux collèges utilisent les options comme outil pour renforcer leur attractivité.

Ainsi, est-ce que l'implantation d'options dans ces collèges d'éducation prioritaire permet de réduire leur déficit d'attractivité ? Affecte-elle leur recrutement social et scolaire, ainsi que la répartition de leurs élèves dans les classes ? Quelle est la place de « l'effet options » par rapport à d'autres facteurs d'attractivité des collèges en éducation prioritaire ? Quels sont les conséquences de l'implantation d'options sur le territoire et l'espace local de concurrence des collèges concernés ? Est-ce que la diversification de l'offre d'options génère des problèmes de gestion des ressources humaines, de logistique ou d'articulation des dispositifs ? Comment favoriser l'efficacité de la politique d'attractivité par les options dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord ?

2.4 Protocole de recherche - une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives pour favoriser une compréhension extensive

Afin d'évaluer ces dispositifs de manière complète, il a été choisi de recourir à la fois à des méthodes qualitatives (entretiens, observations) et des méthodes quantitatives (étude de données). En complément de ces deux axes et afin de donner une perspective opérationnelle à ce travail, il a été procédé à des entretiens avec treize personnalités qualifiées issues de différents horizons (chercheurs, responsables académiques, etc.). L'ensemble des personnes interrogées sont répertoriées dans les Annexes 7.1 et 7.2.

2.4.1 Méthode qualitative – Une étude de terrain dans quatre collèges d'éducation prioritaire

Une enquête de terrain a été menée dans quatre collèges d'éducation prioritaire du Nord (1 REP, 3 REP +, voir [Annexe 7.3](#)), afin d'analyser sociologiquement les témoignages des principaux, enseignants et parents d'élèves de ces collèges quant aux options de l'établissement. L'accès au terrain s'est fait dans un cadre négocié, via l'intermédiaire de la DSDEN 59, avec notamment une attention particulière accordée au fait de constituer un échantillon de collèges disposant d'offres d'options très différentes les unes des autres². Vingt entretiens menés avec des personnels de direction et des enseignants de ces collèges ont permis de dresser un panorama abouti des enjeux propres à l'implantation d'options dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord, du point de vue des acteurs. En complément des entretiens menés dans ces quatre collèges, des questionnaires ont été distribués aux parents d'élèves de sixième destinés à étudier avec un effectif plus important les déterminants du choix du collège (voir [Annexe 7.7](#)). Au sein des répondants du questionnaire ([Annexe 7.8](#)), une surreprésentation de classes moyennes supérieures et de classes supérieures est constatée par rapport au public des collèges étudiés. Cela ne rend pas pour autant ces données inexploitable, étant donné que l'objet de l'étude est précisément d'analyser le comportement des familles favorisées dans leur choix de collège, afin d'y évaluer le poids des options. Il a aussi été choisi de mener dix-neuf entretiens avec des parents d'élèves de sixième de ces collèges ayant répondu au questionnaire et accepté d'organiser un échange supplémentaire³, dans le but d'analyser de manière plus aboutie et plus compréhensive la place que pouvaient avoir les options dans le choix des parents. Ces entretiens ont permis d'analyser les motivations expliquant le choix de ces parents d'élèves de scolariser leurs enfants dans les collèges d'éducation prioritaire étudiés.

2.4.2 Méthode quantitative – L'étude des données individuelles des élèves et des établissements d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024

En complément de cette analyse compréhensive, une analyse quantitative a été rendue possible par la mise à disposition de données par le service statistique du MEN, la Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

Cette mise à disposition de données a concerné l'ensemble des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord, de 2020 à 2024 (caractéristiques socio-économiques, parcours

² Le nom de ces collèges a été anonymisé et leur implantation géographique, bien qu'étudiée et prise en compte pour l'analyse, n'apparaît pas dans ce rapport.

³ Leurs caractéristiques sociales et leur répartition par collège sont répertoriées dans [l'Annexe 7.2](#).

scolaires, résultats aux évaluations nationales)⁴. Il a été choisi, par cohérence avec l'étude qualitative, de se concentrer sur le niveau sixième. Sauf mention inverse, l'ensemble des statistiques originales proposées dans ce rapport concernent donc les élèves de sixième d'éducation prioritaire du Nord. Ces données ont été mobilisées afin d'étudier les caractéristiques sociales et scolaires des élèves des options, leur répartition à travers les différentes classes ainsi que l'état de la ségrégation sociale intra-établissement selon la présence ou l'absence de chaque option.

En complément des données individuelles, la convention de mise à disposition de données a aussi permis l'analyse des caractéristiques des établissements selon leur offre d'options (éloignement, taille, composition sociale, etc.)⁵. Ces informations étaient nécessaires pour caractériser l'offre d'options actuelle dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord selon des variables géographiques et sociales, et son évolution sur les dernières années.

2.5 À quelles conditions est-ce qu'une politique d'attractivité par les options en éducation prioritaire est efficace ?

Pour favoriser une compréhension pleine et entière des dynamiques propres de l'implantation d'options en éducation prioritaire, il a été choisi de présenter les résultats de cette étude en trois parties. La première partie regroupe les constats de l'enquête à l'échelle des collèges étudiés et de leurs élèves : elle détaille les caractéristiques sociales et scolaires des élèves suivant une option, l'effet des options sur la composition des classes et les déterminants de l'attractivité par les options. La deuxième partie concentre l'examen des enjeux opérationnels du sujet : les spécificités de la répartition actuelle des options dans les collèges d'éducation prioritaire dans le Nord, ainsi que les défis logistiques, budgétaires ou humains de l'implantation d'options. Enfin, la troisième partie rassemble huit recommandations concrètes dont la mise en œuvre devrait favoriser une efficacité plus importante et une gestion plus optimale de la politique d'attractivité par les options en éducation prioritaire.

⁴ Bases de données concernées :

- Constat de rentrée, de l'année scolaire 2020/2021 à l'année scolaire 2024/2025 ;
- Évaluations nationales de début de 6^e, de l'année scolaire 2020/2021 à l'année scolaire 2024/2025.

⁵ Base de données concernée : ARCHIPEL 2D, de l'année scolaire 2020/2021 à l'année scolaire 2024/2025.

3 Constats – Les options scolarisent un public spécifique et ont tendance à renforcer la ségrégation intra-établissement tout en n’ayant qu’un impact marginal sur l’attractivité

Pour comprendre les enjeux opérationnels de l’attractivité par les options en éducation prioritaire, il apparaît nécessaire de détailler plusieurs aspects de ces options. Il est important de préciser les principales caractéristiques des élèves suivant ces options, ainsi que les problématiques associées aux options vis-à-vis de la constitution des classes et du renforcement de la ségrégation intra-établissement. De même, il est primordial d’appréhender les déterminants de l’attractivité par les options ainsi que d’apprécier ses limites.

3.1 Les options scolarisent une « élite » sociale, scolaire et symbolique de l’éducation prioritaire

D’après François Baluteau (2013), intégrer certaines options revient à « *faire partie d’une élite relative (linguistique, sportive, artistique) au sein du collège* ». En effet, les élèves suivant des options dans les collèges d’éducation prioritaire du Nord constituent une population différenciée du reste des élèves d’éducation prioritaire : disparités sociales et scolaires se recoupent, et il est permis de supposer qu’elles se renforcent. Au-delà de ces différences, les options ont également un rôle symbolique en ce qu’elles représentent une porte vers des filières communément considérées par les élèves, leurs parents et leurs enseignants comme prestigieuses.

3.1.1 Les élèves suivant des options sont plus socialement favorisés et scolairement performants que les autres

Le recrutement social et scolaire des options est fortement différencié. Les élèves suivant des options sont plus favorisés socialement que le public moyen de l’éducation prioritaire : la différence est particulièrement marquée chez les élèves suivant une section internationale ou appartenant à une CHAM (avec un IPS moyen plus élevé respectivement de 21 et 22% par rapport aux élèves ne suivant pas ces options).

Cette différence marquée s’explique avant tout par le fait que le choix d’une ou plusieurs options témoigne d’un rapport actif au savoir, plus fréquent chez les élèves issus de milieux favorisés (Tanguy, 1983). Elle est notamment recherchée par certains parents, qui expliquent – en partie – le choix d’une option par la recherche d’un public spécifique pour l’entourage de leur enfant. C’est le cas de cette mère d’élève du collège Léon Blum, mettant

en avant la composition de la section internationale comme un avantage majeur de cette option : « *Quand je vois les enfants qui vont en classe internationale aujourd'hui avec ma fille, je sais que ce ne sont pas des enfants mal éduqués* »⁶. Ce discours n'est pas réservé uniquement aux sections internationales, mais a été également avancé par certains parents pour les sections bilangues des collèges Vincent Auriol et Marx Dormoy, bien que l'écart de composition sociale y soit moins marqué (voir [Annexe 7.4 - Tableau 1](#)).

Le recrutement social des options s'est également vérifié au cours de l'enquête par questionnaire dans les quatre collèges de l'échantillon :

- Sur 133 répondants, 29 sont issus de ménages d'employés (22%), 19 de ménages de cadres (14%), 14 de ménages inactifs (11%) et 8 de ménages regroupant un cadre et une profession intermédiaire (6%).
- Sur l'ensemble des répondants, 47 ont un enfant suivant au moins une option (35%), dont 9 ménages de cadres (20%), 9 ménages d'employés (20%), 6 ménages regroupant un cadre et une profession intermédiaire (13%) et 2 ménages d'inactifs (4%).

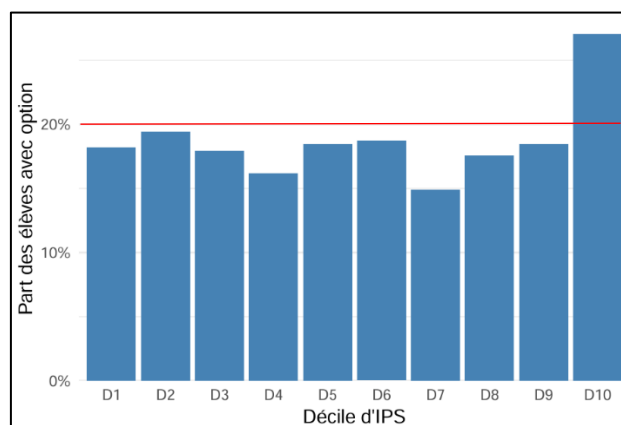
Bien que les données sociales du questionnaire manquent de précision quant à la PCS précise des répondants, on constate qu'au plus le ménage est considéré comme favorisé, au plus il est probable que l'enfant soit scolarisé dans au moins une option.

- La moitié (47%) des élèves issus de ménages de cadres et 75% des élèves issus de ménages regroupant un cadre et une profession intermédiaire suivent au moins une option, contre seulement 15% des élèves issus de ménages d'inactifs.

Il est également flagrant, en étudiant l'ensemble de la population des élèves de sixième des collèges d'éducation prioritaire du Nord, que les enfants issus des 10% des familles les plus socialement favorisées (appartenant au 10^e décile d'IPS) suivent plus fréquemment au moins une option que le reste de la population : pour les 90% des familles les moins favorisées, la part d'élèves suivant une option est relativement stable, ne dépassant pas 20%, contre 25% les 10% des élèves issus des familles les plus favorisées ([Figure 4](#)).

⁶ Ouvrier avec inactif/sans conjoint, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section internationale.

Figure 4 : Part des sixièmes d'éducation prioritaire du Nord suivant au moins une option selon le décile d'IPS (année scolaire 2024-2025).



[sources : DEPP, Constat de rentrée, année scolaire 2024-2025]

Cette différence de position sociale se retrouve également au niveau des langues vivantes rares : les élèves suivant un apprentissage de chinois sont largement (+22,77%) plus favorisés que les élèves ne suivant pas cette langue. Seuls les élèves suivant un apprentissage de l'arabe sont en moyenne moins favorisés (-15,13%) que le public moyen de l'éducation prioritaire (Annexe 7.4 - Tableau 2).

Les différences sociales se redoublent de différences scolaires : les élèves suivant une option réussissent en moyenne mieux aux évaluations nationales de sixième, particulièrement s'ils appartiennent à une section internationale ou une CHAM (Annexe 7.4 - Tableau 3).

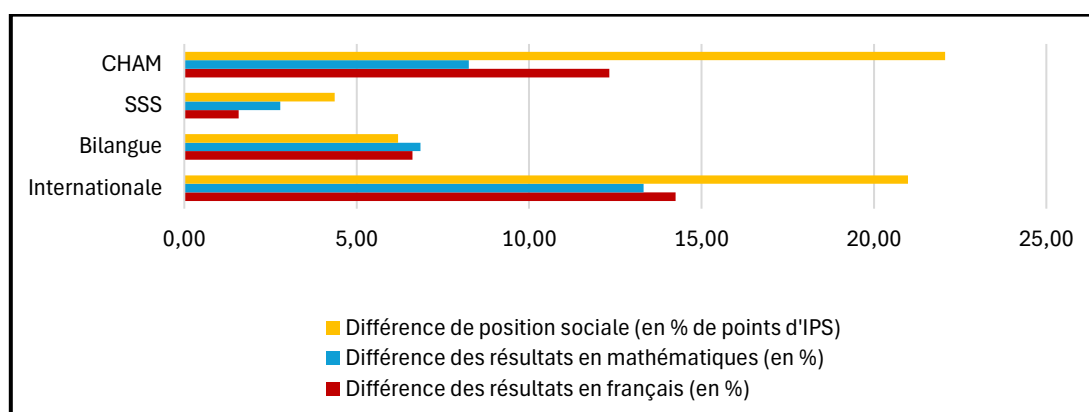
Ces différences sociales et scolaires entre élèves selon leurs enseignements choisis sont intégrées par les enseignants, particulièrement les responsables d'options et enseignants de langues. Elle est notamment expliquée par les principaux et enseignants comme le résultat d'une sélection effectuée dans l'intérêt des élèves. En effet, les options supposent un supplément de présence horaire et de travail personnel, les enseignants mettent ainsi en avant leur volonté de ne pas « *charger la mule* »⁷. La responsable d'une section bilangue du collège Marx Dormoy détaille les critères de cette sélection : « *On cherche des élèves motivés, avec bonne capacité de travail et les résultats qui vont avec. Parce que s'ils sont déjà en difficulté en français, c'est même pas la peine de leur rajouter* ». L'existence à l'école élémentaire de difficultés scolaires peut donc fermer la porte des options sélectives à certains élèves dès la sixième, renforçant les différences constatées par la suite.

⁷ Citation issue d'un entretien avec une enseignante de français du collège Marx Dormoy.

3.1.2 Le continuum entre composition sociale et scolaire des options

C'est dans les options qui concentrent le plus d'élèves favorisés que la différence positive de performance scolaire est la plus marquée. Ces données font ainsi apparaître un continuum entre la composition sociale de chaque option et les résultats aux évaluations nationales des élèves de cette option (Figure 5), ce qui s'inscrit dans la lignée de la littérature démontrant depuis plusieurs années le lien important entre ségrégation sociale et ségrégation scolaire (Ly & Riegert, 2015).

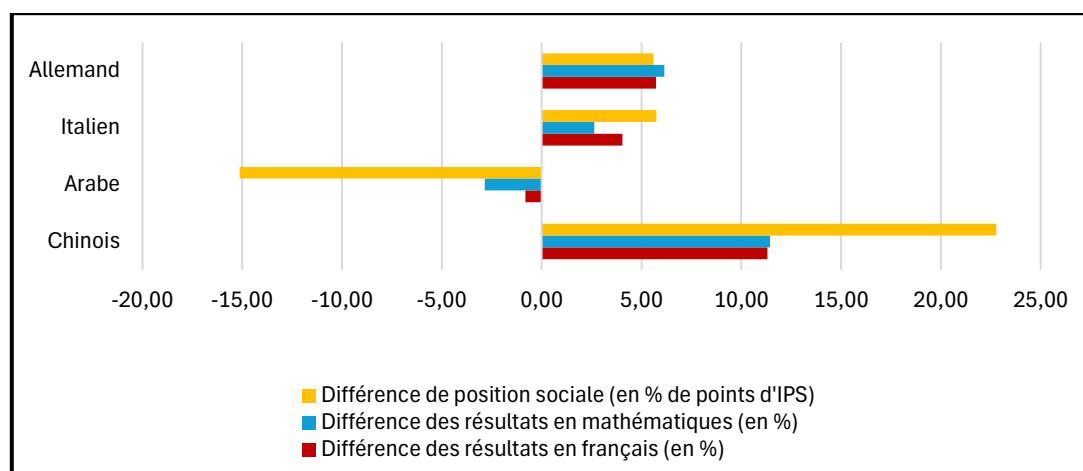
Figure 5 : Différences moyennes d'IPS, de résultats en français et en mathématiques aux évaluations nationales des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2023 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %).



[sources : DEPP, Constat de rentrée & Évaluations de 6^e, années scolaires 2020-2021 à 2023-2024]

Parmi les langues vivantes rares, ce sont celles dont le public est le plus favorisé socialement qui regroupent également les élèves les plus performants aux évaluations nationales (Figure 6). Les élèves d'éducation prioritaire suivant des cours de chinois au collège ont un IPS moyen supérieur de 22% à ceux ne suivant pas ces cours, et leurs résultats aux évaluations nationales sont en moyenne supérieurs de 11% (en français comme en mathématiques) par rapport aux autres élèves. Au contraire, les élèves suivant des cours d'arabe au collège sont moins favorisés socialement que ceux qui ne les suivent pas (-15%), et ces mêmes élèves réussissent moins bien aux évaluations nationales (-1% en français, -3% en mathématiques).

Figure 6 : Différences moyennes d'IPS, de résultats en français et en mathématiques aux évaluations nationales des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2023 selon qu'ils suivent ou non chaque langue vivante rare (en %).



[sources : DEPP, Constat de rentrée & Évaluations de 6^e, années scolaires 2020-2021 à 2023-2024].

Ces disparités s'expliquent notamment par le contraste entre les représentations attachées à chaque option ou langue vivante rare. Les options les plus sélectives (CHA, sections internationales) sont les plus socialement et scolairement différenciées car leur suivi est le résultat d'un parcours particulier, sanctionné par un test d'entrée destiné à vérifier une aptitude dans le champ de l'option. Elles sont donc les moins accessibles aux élèves les moins performants scolairement qui sont, comme le montrent les enquêtes PISA, souvent les plus défavorisés (OCDE, 2023).

Bien que cet aspect ne soit pas étudié ici, les différences entre élèves selon les options comportent également un volet ethnique, qui tend à se recouper sur les caractéristiques sociales et scolaires, comme l'explique le principal du collège Marx Dormoy : « *Quand on regarde les noms de famille des élèves qui sont en bilangue, ce sont des noms qui ont des consonances beaucoup plus françaises, plus qu'en section football. Alors, il y a des familles issues de l'immigration, bien évidemment, mais beaucoup moins que la moyenne de notre collège* ».

Conscients de ces caractéristiques du recrutement social et scolaire de leurs options et langues vivantes, certains principaux interrogés revendiquent des actions destinées à diversifier les profils des élèves suivant ces enseignements. C'est le cas notamment au collège Suzanne Lacore, dont la principale témoigne de la difficulté à convaincre les élèves issus de milieux défavorisés de rejoindre les options : « *Spontanément, nos élèves les plus défavorisés ne vont pas faire ces choix-là, ils ne vont pas se l'autoriser* ». L'objectif de diversification sociale n'est cependant pas accompagnée d'une volonté de diversification du niveau scolaire des élèves, car « *il ne faut pas que ce soit handicapant pour l'élève et qu'il se sente perdu, [...]*

*trop en faire, ce ne serait pas non plus pertinent »*⁸. Certains acteurs, comme la principale du collège Vincent Auriol, mettent néanmoins en avant une volonté d'ouverture de la section bilangue à des élèves moins performants scolairement. Ainsi, la ségrégation sociale est critiquée et combattue, mais la ségrégation scolaire par les options est acceptée, voire légitimée dans la plupart des établissements.

Les options accueillant les élèves les plus socialement favorisés étant également celles dont les élèves ont les meilleurs résultats scolaires, cette volonté de diversifier socialement sans diversifier scolairement les options peut être source d'incohérences dans le discours des acteurs revendiquant ces actions. Les enseignants ou principaux évacuent alors cette tension dans leur propos par la mise en avant d'un autre critère : la mobilisation et le « sérieux » des familles.

3.1.3 Les options constituent des possibilités d'accession des meilleurs élèves de l'éducation prioritaire vers des parcours valorisés

Les options constituent une voie réservée en priorité aux élèves les plus performants, ainsi une part importante des élèves les plus performants de l'éducation prioritaire suivent une option (Annexe 7.4 - Tableau 4). Parmi les 10% des élèves ayant obtenu les résultats les plus élevés aux évaluations nationales de sixième en français en éducation prioritaire dans le Nord, plus de 20% suivent une section bilangue, alors même que seulement 12% de la population totale étudiée suit une section bilangue. Ainsi, les élèves suivant une section bilangue sont largement surreprésentés parmi les élèves d'éducation prioritaire les plus performants. Ce constat est encore plus marqué pour les CHAM et sections internationales. Ces options (CHAM, section internationale, section bilangue) semblent rassembler les élèves de l'éducation prioritaire destinés aux parcours scolaires les plus valorisés (lycée général, sections européennes ou bac international) d'après leurs résultats scolaires. En l'espèce, au-delà de scolariser les élèves les plus performants, certaines options permettent d'ouvrir les possibles et de briser des barrières symboliques. C'est notamment un des buts revendiqué par Olivier Cottet, IA-DASEN du Nord, pour l'ouverture de certaines options en éducation prioritaire : « *Certaines options, si elles sont placées en éducation prioritaire, peuvent impacter la composition sociale de l'établissement, mais peuvent aussi susciter des parcours d'excellence* ».

Il est nécessaire, en préambule à cette démonstration, de rappeler le caractère contingent et individuel de l'excellence, ainsi que l'exclusion de toute normativité de

⁸ Citation issue d'un entretien avec la principale du collège Suzanne Lacore.

l'excellence, qui est propre à chacun. Pour autant, il est ici fait référence à « l'excellence scolaire » comme la combinaison de bons résultats scolaires (notes, résultats aux examens) et de parcours symboliquement valorisés (filières et établissements prestigieux). En effet, malgré un recrutement socialement et scolairement différencié, l'intérêt des options en éducation prioritaire relève aussi de la possibilité pour les élèves de ces établissements d'accéder à des filières symboliquement distinctives. Résultat de la volonté depuis le début des années 2000 de promouvoir « l'excellence scolaire »⁹ en éducation prioritaire¹⁰, cet objectif, doit également toutefois s'articuler avec celui de faire réussir tous les élèves.

Les options linguistiques apparaissent particulièrement à même de constituer une passerelle vers des parcours scolaires valorisés au lycée ou dans l'enseignement supérieur. Ces dernières ouvrent une vaste gamme de perspectives de stratégies scolaires, notamment en vue de rejoindre le lycée international Montebello, bénéficiant d'une excellente réputation dans la métropole de Lille. Les sections bilingues en allemand ou espagnol permettent d'envisager un parcours respectivement en *Abibac* ou en *Bachibac*¹¹. Sur ce point, les options semblent véritablement remplir leur rôle, en déclenchant des motivations et abattant des barrières symboliques, comme l'illustre la principale du collège Suzanne Lacore : « *Notre rôle c'est de leur ouvrir le champ des possibles et les autoriser à être ambitieux, notamment pour ambitionner d'arriver en section internationale au lycée Montebello* ».

Cette voie d'excellence est également censée agir comme une garantie pour les parents d'élèves scolairement performants que leur enfant aura accès à des filières symboliquement valorisées, et que le fait de scolariser leur enfant dans un collège d'éducation prioritaire n'aura pas d'impact négatif sur ses perspectives en termes de stratégies scolaires. Il est ainsi nécessaire de maintenir, au sein des collèges d'éducation prioritaire, une vigilance quant au fait que les élèves issus de milieux moins favorisés puissent également mobiliser les options comme passerelles vers « l'excellence ».

La vocation d'excellence des options est revendiquée par Nicolas Mazurier, DAASEN du Nord : « *Il y a une volonté à travers ces options de donner de l'excellence à des élèves qui sont éloignés d'offres de formation valorisées, c'est une manière de porter une ambition* ».

⁹ Au sujet de l'introduction de « l'excellence » au sein de la politique d'éducation prioritaire, s'en référer à Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, Article 177. <https://doi.org/10.4000/rfp.3379>

¹⁰ Royal, S. (2000). Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire (Circulaire ministérielle No. SCOB0000044C). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.

¹¹ Les filières Abibac, Bachibac et Esabac sont des sections binationales du baccalauréat (respectivement avec l'allemand, l'espagnol et l'italien) permettant la délivrance simultanée du baccalauréat français et de l'équivalent du baccalauréat dans le pays correspondant.

scolaire et des parcours d'excellence notamment avec une continuité a posteriori avec les options au lycée ». En cela, la DSDEN revendique un objectif de diversification sociale du recrutement des options, particulièrement en éducation prioritaire, afin que des élèves plus favorisés (appuyant une certaine mixité sociale au sein de l'établissement) côtoient en leur sein des élèves moins favorisés (pour lesquels les options représentent des opportunités de construire des parcours valorisés). Dans le cas des CHA, le partenariat nécessaire avec une structure culturelle peut complexifier la diversification sociale du recrutement de l'option : cette volonté peut entrer en tension avec l'intention du partenaire culturel de recruter les élèves les plus qualifiés pour cette option (voir *infra* 5.3.2).

3.2 L'attribution des élèves suivant les options agit sur la construction des classes

Les classes scolarisant ces élèves sont également les plus scolairement et socialement favorisées. En effet, les contraintes d'emploi du temps et de partenariats ne permettent pas toujours -ou pas suffisamment- de répartir ces élèves dans plusieurs classes. En conséquence, les collèges d'éducation prioritaire du Nord proposant les options les plus scolairement et socialement marquées (CHAM, sections internationales et bilangues) ont une ségrégation intra-établissement plus forte que les établissements ne proposant pas ces options.

3.2.1 Les classes à option concentrent les élèves les plus favorisés et les plus performants scolairement

Comme l'avait établi Etienne en 1996, certaines options, telles que les classes bilangues et le latin, contribuent à assurer un tri social et scolaire, conférant « *au choix d'une langue ancienne un rôle plus utilitaire ou stratégique que culturel* », cela étant lié au fait que le choix d'une ou plusieurs options est souvent l'exécution de stratégies scolaires élaborées (Baluteau, 2013). Par ailleurs, les effets de pairs prennent une importance d'autant plus grande dans le cas de l'offre d'options, dans la mesure où il est démontré que le déploiement d'un dispositif visant une certaine catégorie d'élèves avait des effets positifs, même pour les élèves n'en bénéficiant pas (Monso et al., 2019). Les politiques d'attractivité par « l'excellence » dans les établissements défavorisés doivent être accompagnées de politiques de mixité sociale au sein de ces établissements, faute de quoi les résultats espérés risquent de se voir réduits voir annihilés comme l'a démontré l'expérience étasunienne des « *magnet schools* » (Jellab, 2024b). Il est donc nécessaire dans le cadre de cette analyse de vérifier que les élèves suivant une option ne sont pas isolés du reste du collège, sous peine de limiter les effets positifs de ces implantations.

Dans les faits, en évaluant l'IPS moyen des classes selon qu'elles comprennent ou non des élèves de chaque option, des différences apparaissent, bien que moindres que celles constatées en amont dans le Tableau 1 (Annexe 7.4). Il a été constaté lors de l'enquête qualitative que les principaux des collèges étudiés s'efforcent systématiquement – malgré de fortes contraintes (voir en *infra* 3.2.2) - de répartir les élèves suivant des options dans plusieurs classes différentes afin de constituer des divisions équilibrées.

Cependant, des différences majeures persistent. Les sections internationales, implantées dans le Nord dans certains des établissements les plus défavorisés socialement, ont un recrutement social très différent du reste du collège. Par exemple, le collège Léon Blum, un des trois établissements d'éducation prioritaire comprenant une section internationale dans le Nord, est classé parmi les établissements les plus socialement défavorisés du département (78% d'élèves issus d'un milieu social défavorisé, 1,5% d'élèves issus d'un milieu social très favorisé). La principale a décidé de répartir les élèves de cette section, recrutés via un test de maîtrise de la langue, sur 3 classes. Les élèves scolarisés en section internationale sont, d'après la principale et en vertu des données présentées en *supra* 3.1.1, significativement plus favorisés socialement en moyenne que leurs camarades ne suivant pas la section internationale. En plus d'une légère hausse de l'IPS (2 points, soit environ 3%) depuis l'implantation de cette option (ainsi que d'autres options : section bilingue et CHA) en 2022, l'écart-type à l'IPS a également progressé (3 points, soit environ 15%). L'implantation de cette option, encore récente, n'a pas été associée d'une forte hausse de la composition sociale moyenne du collège. Elle a en revanche été suivie d'un renforcement de son hétérogénéité sociale, constatée par l'augmentation de l'écart-type. Ce renforcement s'associe en parallèle d'une forte disparité sociale entre les classes du collège. En moyenne, les classes contenant un élève de section internationale ont un IPS 13,3% plus élevé que les classes du même établissement n'en contenant aucun (Annexe 7.4 - Tableau 5). Cette importante différence entre classes d'un même collège se retrouve également pour les CHAM (10,1% en moyenne), alors qu'elle est moindre pour les sections bilingues (2,7% en moyenne) et pour les SSS (2,35% en moyenne).

Les différences sociales des classes selon les options, connues et comprises par les professionnels de l'Éducation nationale (enseignants comme personnels de direction), sont également mobilisées par certains parents d'élèves comme un moyen de s'assurer de la composition sociale et scolaire de la classe de leur enfant. C'est notamment le cas de plusieurs parents du collège Marx Dormoy appartenant à un milieu social favorisé, qui revendiquent le choix de la section bilingue espagnol dans le cadre de stratégies de sélection de la classe de leur enfant : « *Ça fait partie du critère de choix de se dire, par le biais de la bilingue, on sait*

*qu'ils vont être dans des classes sérieuses »*¹². Un autre parent d'élève du même collège revendique : *« Clairement, je fais partie de ceux qui estiment qu'un élève moyen, dans la meilleure de toutes les classes, sera toujours meilleur que le meilleur des élèves dans une classe moyenne. La bilangue, c'était aussi un moyen de choisir cette classe »*¹³. Dans les autres collèges étudiés, ces méthodes de contournement de la mixité sociale intra-établissement semblent moins développées, ou moins assumées par les parents d'élèves interrogés du moins.

Ces stratégies entrent en tension avec le principe de l'implantation d'une offre d'options diverse dans les collèges d'éducation prioritaire pour favoriser la mixité sociale, étant donné que ces mécanismes, tout en réduisant théoriquement la ségrégation inter-établissement, renforcent la ségrégation intra-établissement et neutralisent les effets de cette politique sur la ségrégation totale.

3.2.2 La multiplication des options complexifie la construction de classes équilibrées

Les acteurs des collèges d'éducation prioritaire sont conscients des caractéristiques du public des options, ainsi que des stratégies de certains parents d'élèves visant à avoir une classe performante pour leur enfant par le choix d'une option. Ces mêmes acteurs mettent donc en place des actions afin de limiter la ségrégation intra-établissement s'établissant par le fait des options. Dans tous les collèges étudiés, les élèves suivant une option sont répartis sur plusieurs classes afin de limiter l'effet ségrégatif des options.

La multiplication des options au sein d'un même établissement rend cependant plus complexe la constitution des classes. En effet, le volume horaire supplémentaire des options fait peser des contraintes additionnelles dans la constitution des emplois du temps. Les principaux de collège tentent de répartir les élèves de chaque option sur plusieurs classes et tentent de construire des classes relativement équilibrées. Plus les options sont nombreuses, et plus les élèves suivant plusieurs options sont nombreux, plus la constitution des classes devient laborieuse.

« C'est un peu une difficulté qu'on rencontre, nous, au niveau des constitutions de classes. C'est que quelque part, on est coincé par le jeu des options. Et donc, on retrouve à la marge des classes déséquilibrées » témoigne la principale du collège Suzanne Lacore, corroborée par sa collègue du collège Léon Blum, selon laquelle la répartition des élèves suivant des options sur plusieurs classes se fait *« dans la mesure du possible, au vu des*

¹² Cadre avec cadre, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

¹³ Cadre avec inactif/sans conjoint, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

emplois du temps ». Les enseignants responsables d'options, notamment de bilangues, mettent en avant cet état de fait comme une difficulté majeure, comme l'explique la responsable de la section bilangue espagnol au collège Marx Dormoy : « *Alors ça [la constitution de classes socialement et scolairement homogènes], c'est un gros problème, c'est le problème de la bilangue* ». Ainsi, malgré des volontés clairement établies de limiter la ségrégation intra-établissement par la dispersion des élèves suivant une option dans plusieurs classes, les contraintes d'organisation des enseignements amènent les acteurs à ne pas mettre pleinement en œuvre ce qu'ils avaient prévu en termes de répartition par classes. Comme le résume une enseignante du collège Marx Dormoy, « *si on les met [les élèves de section bilangue espagnol] sur quatre classes, ça fait trop de barrettes pour les emplois du temps. Nécessairement après, ça crée un peu des classes de niveau* ».

À ces contraintes peuvent s'ajouter des difficultés liées aux partenariats construits dans le cadre de certaines options, comme les sections sportives scolaires et les classes à horaires aménagées. Ces dernières sont notamment implantées en association avec une structure assurant l'enseignement en musique, danse, théâtre ou arts plastiques selon le type de classes. Les cours entrant dans le cadre de l'enseignement artistique de la classe à horaires aménagés peuvent potentiellement n'être assurés qu'à certaines heures, en raison d'obligations propres à la structure, ce qui bouleverse l'emploi du temps des élèves concernés. Plus les élèves concernés par cet enseignement artistique sont répartis sur un nombre de classes élevé, plus les élèves ne suivant pas cette option mais étant impactés par ces contraintes d'emploi du temps seront nombreux.

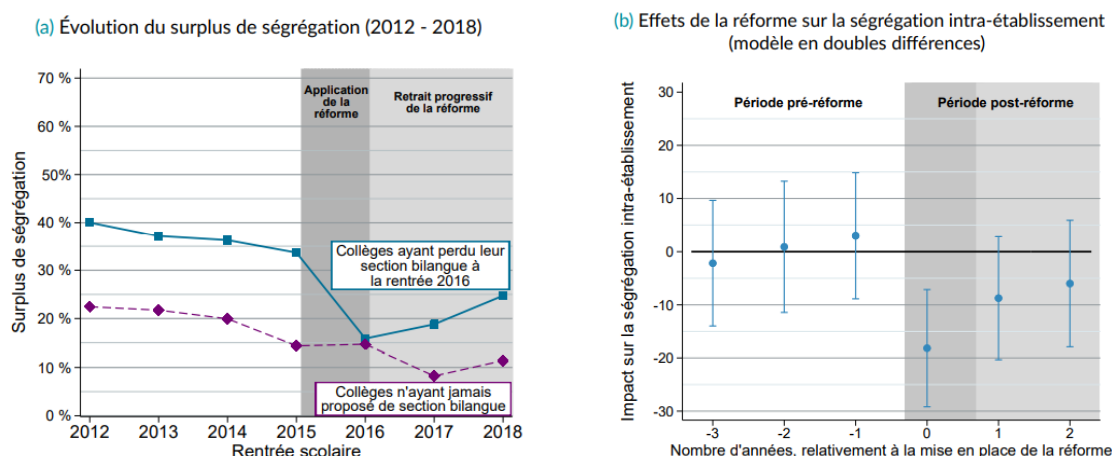
Cette contradiction entre l'objectif de réduction de la ségrégation intra-établissement et les contraintes d'agencement des emplois du temps amène même certains enseignants et principaux à porter l'idée d'une réduction de l'offre d'options pour retrouver une plus grande souplesse dans la constitution des classes. C'est le cas des enseignants d'espagnol du collège Suzanne Lacore, qui ont souhaité supprimer la section bilangue proposée jusqu'alors afin de « *laisser plus de souplesse, pour que les élèves soient beaucoup plus mélangés* »¹⁴. Cette perspective interroge sur les effets associés à la diversification de l'offre d'options en éducation prioritaire et sur la réception locale de ces initiatives.

¹⁴ Citation issue d'un entretien avec la responsable du laboratoire des langues du collège Suzanne Lacore.

3.2.3 Les options s'accompagnent d'une ségrégation sociale intra-établissement plus importante

Dès 2006, le rapport codirigé par Anne Armand et Béatrice Gille portant sur la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves précise qu'une « *politique d'éducation prioritaire qui s'épuiserait à compenser des inégalités que le système éducatif aurait lui-même générées (ségrégation par les options, les filières), n'aurait aucun sens* ». Depuis, il a été démontré qu'en l'absence de règles contraignantes sur l'allocation des élèves entre les différentes divisions, les options ont tendance à favoriser la ségrégation sociale entre les classes d'un même établissement : la suppression temporaire des sections bilangues et européennes en 2016 avait entraîné une diminution de la ségrégation intra-établissement de 10 à 13% au sein des classes de sixième de ces collèges (Souidi, 2022). Les options peuvent donc, même dans l'hypothèse où elles favorisent efficacement la réduction de la ségrégation inter-établissements, représenter des facteurs de renforcement de la ségrégation intra-établissement, et donc n'avoir aucun effet sur la ségrégation totale, voire la renforcer. L'accentuation des disparités entre divisions peuvent également participer à l'apparition de tensions dans l'établissement. C'est ce que souligne Agnès Van Zanten (2009), illustrant son propos via l'exemple d'un collège défavorisé au sein duquel « *la multiplication d'options avait engendré de claires divisions entre les « bonnes » et les « mauvaises » classes [...], porteuses de fortes tensions entre élèves* ».

Figure 7 : Effets de la suppression des sections bilangues sur le surplus de ségrégation sociale intra-établissement (classes de sixième)¹⁵.



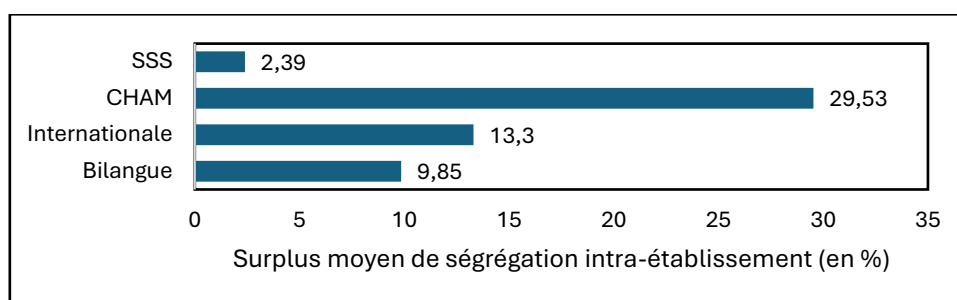
[sources : DEPP, Bases Scolarité, calculs de Youssef Souidi]

¹⁵ Extrait de Souidi, Y. (2023). Options attractives et ségrégation entre classes : Quels effets de la suppression des sections bilangues et européennes à la rentrée 2016 ? | Institut des Politiques Publiques – IPP (Notes IPP No. 94 ; p. 7).

Sachant que 89% des élèves de sixième d'éducation prioritaire du Nord sont ici considérés comme appartenant à un milieu social défavorisé (IPS de l'élève inférieur à 115¹⁶), seulement 11% des élèves de sixième d'éducation prioritaire du Nord sont considérés comme appartenant à un milieu social favorisé (IPS supérieur ou égal à 115). Dans la lignée des travaux de Youssef Souidi notamment, il a été procédé au calcul de la ségrégation intra-établissement des collèges (par un indice d'entropie normalisé¹⁷) selon qu'ils proposent ou non chaque option, afin de voir si les collèges proposant certaines options étaient plus ségrégués socialement que d'autres. Cet indicateur permet de prendre en compte le public de chaque établissement pour étudier la répartition des élèves dans les classes selon leur milieu social d'origine.

Il apparaît que la présence d'une CHAM est associée à une ségrégation intra-établissement plus importante, les collèges comportant cette option ayant en effet des classes 29,53% plus ségréguées que les collèges ne la comportant pas (Figure 8).

Figure 8 : Différence moyenne de ségrégation intra-établissement entre les collèges proposant chaque option et ceux ne proposant pas cette option (en %).



[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

C'est-à-dire que la distribution des élèves entre les différentes classes au sein de ces collèges comportant une CHAM produit des classes plus différenciées socialement. Cela s'explique, dans le cas particulier des CHAM, par les problématiques d'emploi du temps ou de partenariats précédemment mentionnées (voir en *supra* 3.2.2). Pour éviter que ces problématiques ne se répercutent sur trop d'élèves, il est choisi de concentrer les élèves de l'option sur une ou deux classes, ce qui renforce la ségrégation intra-établissement. Cette augmentation de la ségrégation intra-établissement est également constatée dans une moindre mesure pour les collèges proposant les sections internationales (+13,3% de

¹⁶ Les valeurs de l'IPS variant de 45 à 185, un IPS à 115 équivaut à la valeur médiane de l'ensemble des valeurs que peut prendre l'IPS.

¹⁷ Le choix de l'indice d'entropie normalisé et ses propriétés sont détaillés au sein de l'Annexe 7.6.

ségrégation intra-établissement) et bilangues (+9,85%), mais ne semble toucher que très marginalement les collèges disposant de sections sportives (+2,39%).

3.3 Les déterminants de l'attractivité par les options

Si les options peuvent avoir un véritable intérêt pour renforcer l'attractivité des collèges d'éducation prioritaire, cet intérêt apparaît conditionné par plusieurs facteurs, en plus de demeurer relativement marginal et de ne concerner que certaines options.

3.3.1 L'impact des options est conditionné au « bon fonctionnement » du collège

L'effet positif des options sur l'attractivité et la mixité, assez mince, doit être également nuancé par un autre constat, partagé par l'ensemble des acteurs interrogés. Les options n'influent sur l'attractivité d'un collège que si l'établissement affiche par ailleurs des signaux rassurants pour les parents d'élèves se plaçant comme consommateurs scolaires : bâtiments modernes ou récemment rénovés (comme dans les collèges Léon Blum, Marx Dormoy et Suzanne Lacore), climat scolaire apaisé, stabilité des équipes, etc. Si ces conditions sont respectées, alors l'implantation d'une offre d'options diverse et supposément attractive peut constituer un levier de lutte contre l'évitement. Ce phénomène, décrit en 2013 par François Baluteau¹⁸, se vérifie dans tous les témoignages des principaux de collège et parents d'élèves interrogés. De nombreux parents d'élèves interrogés se déclarant satisfaits de la scolarité de leur enfant mettent en avant leur confiance en l'établissement et son équipe à assurer la sécurité des élèves, notamment face aux enjeux de harcèlement qui sont un sujet d'inquiétude majeur pour une majorité de parents interrogés (particulièrement en REP +).

3.3.1.1 La primauté des enjeux de sécurité et de bien-être des élèves

L'attractivité des établissements d'éducation prioritaire par les options ne peut exister que si les parents d'élèves visés par ces options, soit notamment les familles les plus aisées susceptibles de demander une dérogation ou de partir dans le privé sous contrat, ont confiance en la capacité de l'établissement et de ses équipes à maintenir un environnement de travail sûr et enrichissant pour leurs enfants. En effet, le label « éducation prioritaire » constitue un premier stigmat (Garrouste, 2023), que les principaux et enseignants doivent combattre en permanence. Les options constituent un outil contre ce stigmat, mais leur efficacité est

¹⁸ « L'inscription dans son offre d'enseignements de dispositifs d'excellence [dans ce collège] n'a en rien amélioré son recrutement. Des innovations à caractère sportif et artistique risquent fort de rester sans effet tant la ghettoïsation est installée. » Baluteau, F. (2013). Enseignements au collège et ségrégation sociale. l'Harmattan Academia.

immédiatement neutralisée si l'établissement ne parvient pas par ailleurs à assurer ce qui est vu par les parents comme ses missions de base : la sécurité des élèves, la sérénité des apprentissages et la qualité des enseignements. *« Nous, de toute façon, on l'aurait mis à Suzanne Lacore, après, dans la pratique, si on s'était aperçus qu'il y avait vraiment des gros problèmes, notamment de harcèlement, ça aurait changé la donne »* explique par exemple une mère d'élève interrogée¹⁹.

Ce constat, c'est l'un des enseignants d'EPS du collège Marx Dormoy, responsable d'une section sportive, qui le résume parfaitement : *« Il ne faut pas se leurrer. S'il n'y avait pas autre chose à côté [de la section bilingue] de pertinent, ils ne resteraient pas. Donc ils sont quand même satisfaits de ce qu'on leur propose de manière générale, parce que ce ne sont pas trois heures d'espagnol par semaine en sixième qui font qu'à un moment donné, tu es pieds et poings liés avec l'établissement en disant que quoi qu'il se passe, tu resteras juste pour la bilingue. »* Son témoignage est corroboré, indirectement, par la principale du collège Vincent Auriol : *« Je ne me fais quand même aucune illusion. Si leur enfant était frappé dans la cour, rentrait le soir avec la trousse à moitié vide et si leur enfant pouvait pas travailler correctement, ça ne marcherait pas »*. Enfin, la principale du collège Léon Blum, dont l'établissement a été complètement rénové au cours des dernières années, confirme l'importance pour le collège de ne pas être un repoussoir, faute de quoi l'effet des options sur l'attractivité serait nul ou presque : *« L'établissement avant, c'était vraiment un carnage. Personne n'avait envie d'y entrer, il était complètement délabré. Quand vous faites venir les parents, vous voulez leur parler de l'offre pédagogique et qu'ils voient que leurs enfants vont étudier dans des conditions désastreuses toute la journée, ils n'ont pas envie de mettre leur enfant, ce que l'on comprend complètement »*. L'équipe du collège Léon Blum met également en avant le fait que depuis la rénovation du collège, beaucoup plus de parents du secteur assistent aux portes ouvertes. Sachant que les portes ouvertes sont un outil important pour l'équipe du collège afin de porter une certaine image de l'établissement (notamment à travers ses options), l'absence des parents d'élèves aux portes ouvertes représente un frein à l'attractivité du collège.

3.3.1.2 *L'équipe pédagogique et les bâtiments comme facteurs majeurs dans l'attractivité des collèges*

Le facteur de choix du collège présenté par les parents d'élèves, les enseignants et les principaux des collèges étudiés comme prioritaire est l'équipe pédagogique et enseignante. La qualité du suivi et de l'encadrement proposé par l'équipe pédagogique et enseignante, ainsi que la confiance en cette équipe sont absolument majeurs dans le choix du collège. Au cours

¹⁹ Cadre avec cadre, appartenant au secteur, enfant ne suivant aucune option.

de l'enquête qualitative, lorsque certains parents d'élèves affichent de prime abord un choix fait dans le simple respect de la carte scolaire (soit un choix « par défaut »), il apparaît en fait qu'ils ont pris en compte quasi-systématiquement l'emplacement du collège ou son équipe pédagogique et enseignante dans leur choix de ne pas déroger à la carte scolaire. C'est notamment le cas de cette mère d'élève du collège Vincent Auriol, ayant indiqué simplement avoir respecté l'affectation de la carte scolaire, puis admettant « *si j'avais eu des échos catastrophiques de l'équipe pédagogique oui, je me serai questionnée sur d'autres solutions* »²⁰. L'emplacement du collège est également avancé quasi-systématiquement, étant donné qu'un collège proche du domicile des parents est vu comme vecteur de sécurité et d'autonomie pour les enfants, ainsi que de sérénité pour les parents.

Cette prévalence du facteur de l'équipe pédagogique et enseignante dans l'étude qualitative ne se retrouve que partiellement dans les résultats des questionnaires distribués aux parents d'élèves (133 réponses au total sur 4 collèges). Parmi les réponses, 55% des parents d'élèves indiquent avoir choisi ce collège en raison de son emplacement, contre 32% pour l'équipe pédagogique et enseignante²¹, et 29% pour l'ensemble des options (sections bilangues et internationales, CHAM et sections sportives). Pourtant, lors des entretiens la plupart des parents d'élèves ne voient en les options qu'un facteur apprécié mais non déterminant, comme cette mère d'élève du collège Vincent Auriol : « *La section bilangue c'est un bonus, c'est enrichissant, mais on aurait pas choisi un autre collège si elle avait été absente ou si il y avait une autre bilangue plus intéressante* »²². Il arrive même, justement dans le cas du collège Vincent Auriol, que les options ne soient considérées comme attractives qu'au travers leurs enseignants, donc *in fine*, par le critère de l'équipe enseignante. « *Je trouvais que c'était hyper bien de pouvoir continuer à favoriser les langues dès le début de la scolarité, et la seule qui était proposée, c'était allemand. Ma fille a été intéressée d'emblée, par la prof' d'allemand qui était venue en élémentaire et leur avait parlé de la bilangue... Elle est géniale cette prof' !* »²³.

« L'effet options » est mentionné par la plupart des parents comme subsidiaire par rapport à ces deux premiers facteurs, ainsi que par rapport au bon fonctionnement de l'établissement. Les principaux de collège et des enseignants décrivent également ce qu'ils estiment être un effet des options sur l'attractivité, tout en reconnaissant que cet effet reste marginal comparativement à d'autres facteurs, tels que l'équipe ou l'emplacement, mais aussi

²⁰ Cadre avec profession intermédiaire, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

²¹ Voir Annexe 7.7 – Question 10.

²² Cadre avec profession intermédiaire, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

²³ Profession intermédiaire avec profession intermédiaire, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

les bâtiments. « *La première chose que je mets en avant, c'est le sérieux des équipes, parce que c'est le cas ici. Les enseignants sont tous investis, ont des projets, sont sérieux, s'occupent bien des élèves. C'est vraiment pour moi le gros, gros, gros atout du collège* » explique le principal du collège Marx Dormoy, tout comme son homologue du collège Léon Blum : « *Plus que l'offre pédagogique, je pense que ce sont les équipes qui rendent un collège attractif. Ce que j'entends de la part des parents, c'est leur attachement ou leur admiration du travail des équipes envers leurs enfants* ».

En conséquence, même si les options sont également mises en avant lors des journées portes ouvertes (voir en *infra* 3.3.2), les personnels de direction priorisent généralement la valorisation de leur équipe pédagogique et enseignante, partant du postulat que c'est une information qui intéressera les futurs parents d'élèves. « *Souvent, les parents sont intéressés quand même par la sécurité, en fait, dans l'établissement, comment ça se passe, la vie scolaire, l'encadrement des élèves en classe et hors de la classe. Donc forcément on le met en valeur lors des rencontres* » indique la principale du collège Vincent Auriol. Une enseignante de français du collège Marx Dormoy, chargée de la plupart des actions à destination des écoles élémentaires du secteur, confirme : « *On explique avant tout aux parents qu'au collège Marx Dormoy, il y a une équipe stable, il y a très peu de turnover* ».

3.3.2 Les options favorisent l'attractivité en ce qu'elles sont un rare aspect contrôlé de l'image des collèges d'éducation prioritaire

Il est établi que la diversification de l'offre d'options peut permettre au chef d'établissement de promouvoir une image de dynamisme de l'établissement envers les partenaires extérieurs, particulièrement dans des établissements défavorisés (Combaz, 1999). De fait, les fonctions des personnels de direction intègrent, avec le développement de la concurrence inter-établissements, la communication à l'intention des parents et du « marché » local (Pelage, 2000) : ils sont censés être les représentants d'un service public mais sont « *pris dans des espaces concurrentiels* » les obligeant à recruter leur public « *sous peine de voir leur collège déserté par les meilleurs élèves et donc disqualifié* » (Felouzis & Perroton, 2007). En cela, la diversification des options constitue une ressource que les chefs d'établissements défavorisés peuvent exploiter pour porter l'image de leur établissement. Elles servent à des stratégies de diversification du recrutement des établissements, mais aussi de communication pour attirer les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire public du secteur et les garder dans le collège (Baluteau, 2013).

3.3.2.1 Les actions de promotion de l'établissement par et pour les options

Principaux et autres acteurs du collège font ainsi preuve d'innovation et d'initiative pour promouvoir leur établissement au sein du réseau, les options représentant alors à la fois un outil (un facteur d'attractivité) et une finalité de ces actions (recruter les futurs élèves des options). L'enjeu pour les chefs d'établissements, à travers ces actions et la promotion des options, est de donner un contenu tangible à la promotion de l'établissement qui ne saurait se limiter à un « *packaging* » communicationnel. La promotion de l'établissement vise ainsi principalement les parents d'élèves, en particulier ceux qu'il faut « *convaincre de venir ou de rester* » (Felouzis & Perroton, 2007).

Ces enseignements de la littérature se sont vérifiés lors de l'enquête qualitative, particulièrement dans les actions de promotion des collèges d'éducation prioritaire par leurs acteurs : journées portes ouvertes, visites dans les écoles élémentaires du réseau ou accueil des élèves du réseau au sein de l'établissement. Ces actions sont autant de possibilités pour les collèges de promouvoir une image choisie et contrôlée de l'établissement. En cela, la présentation de l'offre d'options permet de mettre en avant l'attractivité, voire l'originalité pédagogique de l'établissement, ainsi que de projeter des parcours valorisés pour les parents d'élèves. Seuls 17% des parents d'élèves ayant répondu au questionnaire n'ont pas assisté aux journées portes ouvertes du collège de leur enfant. Ces journées représentent donc des opportunités rares pour les principaux et les enseignants de convaincre directement les parents d'élèves du secteur de rejoindre leur collège, et les options sont à cet égard un argument supplémentaire, relativement apprécié (bien qu'il ne soit pas nécessairement déterminant) par les familles, comme constaté lors des entretiens. Elles sont aussi un moment privilégié pour assurer le recrutement des options : plusieurs parents d'élèves interrogés témoignent du fait que leur enfant a décidé ou accepté de rejoindre une option suite aux portes ouvertes. Il est enfin fréquent que les élèves actuels, ou d'anciens élèves des options témoignent à l'occasion des portes ouvertes de leur expérience, ce qui a semblé lors des entretiens être relativement apprécié par les parents d'élèves.

Au-delà des portes ouvertes, les quatre collèges étudiés mettent également en place des visites au sein des écoles élémentaires auprès des élèves de CM1 voire de CM2, parfois sur demande des directeurs d'écoles sentant une partie des parents d'élèves disposée à se tourner vers le privé : c'est le cas dans le réseau du collège Marx Dormoy et du collège Suzanne Lacore. Là aussi, ces visites remplissent un double objectif : assurer l'attractivité du collège en mettant notamment en avant les options (mais pas uniquement), et encourager les élèves du réseau à s'inscrire dans les options afin d'assurer leur recrutement, une méthode efficace : « *Les visites de la prof' d'allemand, ça a convaincu ma fille de faire la bilangue par*

exemple »²⁴. Ces stratégies sont particulièrement développées au collège Vincent Auriol, dans le but de réduire l'évitement d'une école élémentaire favorisée du réseau (voir Encadré 1).

**Encadré n°1 : la stratégie d'attractivité du collège Vincent Auriol
à l'égard de l'école élémentaire Andrée Viénot**

Étant la plus favorisée du réseau du collège Vincent Auriol (IPS supérieur à 125, plus de 30 points au-dessus de celui du collège), l'école élémentaire Andrée Viénot a fait l'objet d'une stratégie différenciée de la part des acteurs du collège. Elle a été la seule à bénéficier d'une visite de l'enseignante responsable de la section bilangue allemand sur l'année scolaire 2023-2024, avant une généralisation de cette visite aux autres écoles élémentaires du réseau en 2024-2025. Cette attention particulière s'explique dans la volonté affichée par la direction du collège de cibler spécifiquement cette école favorisée en mettant en avant la section bilangue allemand, ce afin d'assurer un apport d'élèves plus socialement favorisé au public de l'établissement. Cette visite a, de par notamment le dynamisme et la personnalité de l'enseignante, provoqué un afflux important d'élèves de l'école Andrée Viénot dans la section bilangue allemand, renforçant le caractère socialement favorisé du public de cette option.

En plus de ces actions destinées à présenter les options lors des portes ouvertes ou directement à l'école élémentaire, les collèges étudiés mettent en place d'autres stratégies pour mobiliser les options comme vecteur d'attractivité. Au collège Suzanne Lacore, les élèves de CM2 des écoles du réseau sont invités à découvrir l'offre d'options du collège, en l'occurrence son offre linguistique, à travers la semaine des langues, qui consiste en des ateliers au collège pour les élèves de CM2. Une stratégie similaire est mise en place au collège Marx Dormoy, au sein duquel l'enseignante responsable de la section bilangue espagnol et le responsable de la section sportive accueillent chaque année les élèves de CM2 des écoles du réseau pour une initiation à leurs matières respectives. Ces échanges sont pour eux à la fois un moyen d'établir un contact entre les élèves et l'établissement, mais également de procéder à leur recrutement, étant donné qu'ils distribuent des dossiers d'inscriptions aux élèves les plus doués ou les plus motivés à cette occasion.

3.3.2.2 Les options les plus sélectives sont les plus attractives

Il apparaît que les options les plus attractives sont les options linguistiques, avec en premier lieu les sections internationales. Elles sont, selon François Baluteau (2013), « un

²⁴ Citation issue d'un entretien avec une mère d'élève du collège Vincent Auriol : Cadre avec profession intermédiaire, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

facteur de différenciation et de hiérarchisation entre les collèges », ainsi qu'un « bien scolaire à la fois convoité par les établissements qui veulent augmenter leur attractivité et par les familles qui cherchent à y placer leurs enfants ». Elles entrent dans une stratégie de distinction par rapport à la concurrence, visant à satisfaire la « conception instrumentale de parents attachés à trouver dans des établissements scolaires des biens capables de garantir des avantages positionnels dans la société » (Van Zanten, 2009).

Cette différenciation de l'attractivité des options selon leur type se retrouve dans l'étude qualitative, comme au sein du collège Marx Dormoy, disposant d'une section bilangue et de deux sections sportives, dont le principal explique : *« Le plus attractif, c'est la bilangue. La section sportive, c'est un plus pour nous. Mais ce n'est pas ça qui attire »*. Cette distinction entre options linguistiques et options sportives est également avancée par la coordinatrice du réseau REP + du collège Léon Blum : *« La section internationale et la bilangue, ce sont vraiment des points forts, je pense que ce sont les langues, plus que le reste, qui sont valorisées. Parce que si tu parles plusieurs langues, tu vas pouvoir travailler à l'international »*. Cette distinction dans l'attractivité tient donc aux usages qui sont faits de ces options.

Peu après les annonces quant à la création de classes « maths-sciences » en 4^{ème} et en 3^{ème} par la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Elisabeth Borne²⁵, ces résultats plaident pour une implantation renforcée de ces classes en éducation prioritaire. En effet, les mathématiques et les sciences étant identifiés par les familles comme des vecteurs importants de réussite scolaire et sociale, cette option a de fortes chances de prendre une place importante dans les stratégies d'instrumentalisation des options par les familles socialement favorisées.

Certaines options sont donc le support de stratégies d'attractivité de l'établissement par la promotion d'une sélection au sein de ces options, notamment en vue de mettre en avant la qualité du collège par la sélection. Si quelques rares enseignants exposent au contraire l'ouverture des options et le refus de la sélection, une majorité mobilise la sélection dans les options comme vecteur de qualité éducative et d'attractivité. *« Moi, je veux pas avoir plus de monde, car plus de monde ça voudrait dire perdre en qualité. Je suis contente d'avoir le choix et de sélectionner justement les meilleurs dans mon activité »* revendique une responsable de section sportive au collège Léon Blum. En effet, les options ne pouvant accueillir tous les élèves, il arrive que le nombre d'élèves souhaitant suivre une option soit supérieur au nombre de places. Toutes les options ne sont pas sélectives, mais celles qui sont sélectives peuvent

²⁵ Plan Filles et Maths : pour que les jeunes filles prennent toute leur place dans les métiers de l'ingénieur et du numérique, via <https://www.education.gouv.fr/plan-filles-et-maths-pour-que-les-jeunes-filles-prennent-toute-leur-place-dans-les-metiers-de-l-450370>, consulté le 08 mai 2025.

être affichées comme les plus attractives, comme c'est le cas notamment au sein du collège Marx Dormoy. Certains collèges affichent au contraire une volonté très forte de ne pas pratiquer de sélection dans les options, comme l'enseignante responsable de la section bilangue allemand du collège Vincent Auriol : « *Si le nombre d'élèves croît, il n'y aura pas de sélection, mais juste une deuxième classe ouverte* ». Lorsqu'elle est nécessaire, la sélection est mise en avant par certains enseignants ou principaux comme une preuve de l'attractivité de l'option, et comme un moyen de renforcer l'attractivité du collège en affichant sa qualité éducative. En cela, les options constituent véritablement un des rares aspects contrôlés de l'image des établissements d'éducation prioritaire qui le mobilisent comme vecteur d'attractivité.

3.3.3 Les options, condition nécessaire mais non suffisante pour démontrer le dynamisme de l'établissement

Au-delà des options au sens strictement défini dans l'introduction et examinées dans leur dimension purement scolaire, d'autres dispositions parallèles, voire périscolaires, influent sur l'attractivité du collège. Les clubs permettent notamment de mettre en avant le dynamisme du collège, qui est une caractéristique appréciée et recherchée par les parents d'élèves (Baluteau, 2013). Ces derniers ne sont pas supervisés par la DSDEN, à l'exception de ceux qui entrent dans le cadre de l'accueil des élèves de 8 à 18h au collège.

3.3.3.1 Le dynamisme appuyé par les options

Le foisonnement de parcours éducatifs plus divers est recherché par des chefs d'établissements qui les perçoivent comme une opportunité de « *fournir à leurs partenaires extérieurs une image reflétant le dynamisme et l'originalité des actions entreprises* », dans le but, in fine, de créer une image « *flatteuse* » pouvant « *contribuer à attirer ou à retenir un public scolaire plutôt favorisé* » (Broccolichi & Oeuvarard, 1993). La construction d'une image dynamique passe entre autres par la diversification de l'offre d'options, mais également par les partenariats extérieurs d'un collège, les voyages ou les activités proposées sur le temps périscolaire. Au sein du collège Léon Blum, la diversification rapide de l'offre d'options, associée à une rénovation importante des locaux du collège, a permis de porter une impression de dynamisme du collège, comme l'explique une mère d'élèves : « *Je trouve que c'est vraiment un collège qui est en évolution, qui propose de plus en plus de choses* »²⁶. Un enseignant du même collège indique qu'il lui est désormais beaucoup plus facile d'obtenir des partenariats avec des acteurs locaux : « *On arrive à faire venir aussi beaucoup plus de gens de l'extérieur, notamment pour le forum des métiers avec 30, 40 intervenants. Alors qu'avant,*

²⁶ Employé avec employé, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section sportive.

on en avait peut-être eu 3 ou 4 parce qu'ils disaient, non, je ne vais pas là-dedans ». Plusieurs parents, notamment ce père d'élève du collège Suzanne Lacore, ont aussi spontanément mis en avant que la fermeture d'options dans le collège de leur enfant serait vécue comme indiquant un immobilisme voire une régression du collège : *« Si la bilangue disparaît, ça nous fera poser des questions sur la stratégie du collège quant au fait d'afficher un minimum d'éléments que les parents souhaitent pour leurs enfants, il faut quand même réussir à montrer que c'est un collège dynamique »*²⁷.

3.3.3.2 *Le dynamisme appuyé par les voyages scolaires dans le cadre des options*

Les options sont également censées permettre de démontrer le dynamisme de l'établissement en ce qu'elles sont un espace privilégié pour l'organisation de voyages scolaires, notamment à l'étranger pour les options linguistiques. Cependant, il a été démontré que l'implantation d'options en éducation prioritaire n'était pas nécessairement accompagnée d'un développement des voyages à l'étranger, ces collèges pouvant difficilement miser sur les ressources des familles et devant puiser sur leurs fonds propres ou compter sur un soutien du Conseil départemental (Baluteau, 2013). Pour autant, certains collèges étudiés ont fait état de voyages organisés pour les élèves des options, comme au sein du collège Vincent Auriol où les élèves de la section bilangue allemand ont pu partir en voyage scolaire en Allemagne, avec un impact social et symbolique fort : *« J'ai des élèves issus de milieux sociaux plus défavorisés qui sont partis pour la première fois en dehors des frontières de la France. [...] C'est une ouverture fantastique. »* Au contraire, au sein du collège Marx Dormoy, un voyage scolaire destiné en priorité aux élèves de la section bilangue espagnole en Andalousie a pu être organisé par les enseignants mais pas financé par le collège, créant une très forte inégalité entre les familles ayant ou non la possibilité de financer le voyage à leur enfant : *« Certains voulaient venir et ont annulé récemment, fautes de moyens »* indique la responsable de la section bilangue, *« c'est sûr que c'est un gros frein, c'est un budget, et certaines familles n'ont pas payé le voyage de l'année dernière donc on n'a plus d'argent pour les voyages cette année »*. Si les options représentent une opportunité pour les établissements de mettre en avant leur dynamisme par l'organisation de voyages, les inégalités de revenu demeurent prégnantes dans leur accès.

²⁷ Profession intermédiaire/cadre avec petit indépendant, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

3.3.3.3 Le dynamisme appuyé par les clubs et autres activités périscolaires

Enfin, le temps périscolaire du midi ou du soir semble également, à travers l'organisation de clubs, prendre une part importante dans la satisfaction des parents et des élèves quant à l'offre pédagogique du collège. Spontanément mentionné par de nombreux parents d'élèves comme constituant une force du collège au sein duquel leurs enfants sont scolarisés, ces clubs sont vus comme venant compléter le programme scolaire et contribuer à l'ouverture intellectuelle et à l'épanouissement des élèves. Ils sont des vecteurs certains d'une image de dynamisme des établissements. « *La richesse des clubs est un vrai plus* » assure un père d'élève du collège Vincent Auriol, « *moi je suis complètement bluffé par ce qu'ils font. Et c'est pas vraiment un cours, mais qu'est-ce que ça peut ouvrir des portes pour les enfants* »²⁸. Son témoignage est corroboré par nombre d'autres, y compris par cette mère d'élève du collège Marx Dormoy : « *Quand on me demande mon avis sur Marx Dormoy, ben en général je dis qu'il y a plein de choses, qu'il y a les clubs le midi, les équipements sportifs, tout ça* »²⁹. Les clubs sont selon certains parents l'un des points qu'ils mentionneraient s'ils devaient recommander leur collège à d'autres parents, comme cette mère d'élève du collège Suzanne Lacore : « *Nous on va plus parler de l'ambiance qui est très bonne, de l'équipe pédagogique. Pas forcément d'options. Il y a aussi toutes les activités qui sont proposées. Il y a pas mal de clubs, c'est top les clubs* »³⁰.

²⁸ Cadre avec profession intermédiaire, appartenant au secteur, enfant scolarisé en section bilangue.

²⁹ Cadre avec cadre, appartenant au secteur, enfant ne suivant aucune option.

³⁰ Cadre avec cadre, appartenant au secteur, enfant ne suivant aucune option.

4 Enjeux opérationnels - L'utilisation institutionnelle de l'offre d'options comme levier de réduction de l'évitement

Face au constat de l'évitement, l'Éducation nationale manifeste une volonté d'agir sur l'offre pédagogique. Pourtant, il est démontré que dans les années 1990 et 2000, l'administration de l'Éducation nationale a entendu satisfaire les attentes des familles les plus mobilisées scolairement et réduire leur recours à l'enseignement privé sous contrat en implantant de nombreuses options (sélectives et attractives) dans des collèges publics de composition sociale favorisée, au détriment des collèges les moins favorisés socialement (Laforge, 2004). Ce paradigme n'est pas ou plus d'actualité dans le Nord, comme le démontre la carte de la répartition de l'offre d'options sur le département. Mais la répartition équitable de l'offre d'options à travers les territoires, théoriquement supervisée par la DSDEN 59, peut s'associer à des problématiques logistiques qu'il paraît important de préciser.

4.1 L'offre d'options en éducation prioritaire étudiée au prisme des territoires

« *L'école a toujours entretenu des rapports, plus ou moins étroits, avec le territoire dans lequel elle inscrivait son action d'éducation et de formation, d'où étaient du reste majoritairement issus ses élèves* » (Champollion, 2019). Pour maximiser la compréhension de l'effet des options sur les établissements d'éducation prioritaire et leurs élèves, il est essentiel d'étudier leur implantation à l'aune des territoires. La territorialité se définit comme l'appartenance à un territoire prise à travers le vécu de ses habitants, dans sa dimension symbolique (Frémont, 1976). L'appartenance à un territoire crée ainsi des dispositions à agir, entendue dans une perspective bourdieusienne sous la forme d'un « *habitus* », qui n'est pas lié au milieu social mais au territoire et qui est donc parfois qualifié d'« *habitus territorial* » (Champollion, 2019). L'étude des options au prisme des territoires, et particulièrement de l'égalité des territoires, est ainsi nécessaire pour embrasser leur vocation de rééquilibrage territorial, et même de justice spatiale (Lévy et *alii*, 2018).

4.1.1 L'apparition des sections internationales contrebalance une stagnation globale

S'il est désormais établi que la diversification de l'offre d'options en éducation prioritaire peut, à certaines conditions, fonder une politique d'attractivité, il s'agit à présent d'évaluer l'existence de cette diversification de l'offre d'options au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord.

Depuis la fin du XX^e siècle, le paradigme dominant dans l'aménagement du territoire par les services de l'Éducation nationale est celui d'équité territoriale. Inspirée du rapport Powell (1967), l'équité territoriale repose sur un « *traitement différencié des individus et des territoires selon leurs ressources* », à l'image de la politique d'éducation prioritaire qui est lancée en 1981. L'équité territoriale désigne ainsi une « *configuration géographique qui assure à tous le même accès aux biens et aux services d'intérêt général* » (Delage et alii, 2023).

Le principe fondateur de la politique d'éducation prioritaire est donc celui de discrimination positive, c'est-à-dire d'accorder plus de moyens (humains et financiers) aux établissements au sein desquels les besoins se font les plus pressants. La présence plus importante de sections bilangues et de sections sportives scolaires en éducation prioritaire apparaît conforme à cet objectif (Tableau 6). La présence équilibrée de sections internationales entre l'éducation prioritaire et le reste des collèges est également satisfaisante. Seules les CHA semblent moins présentes en éducation prioritaire que dans le reste des collèges du département, ce qui peut notamment s'expliquer par des difficultés partenariales ou techniques (voir en *infra* 4.2.1).

Tableau 6 : Répartition des options au sein des collèges du département du Nord.

Option	Collèges d'EP proposant cette option	Collèges d'EP proposant cette option (en %)	Collèges hors EP proposant cette option	Collèges hors EP proposant cette option (en %)
CHA	5	6,6%	10	7,9%
Bilangue	63	81,6%	95	75,4%
Internationale	3	3,9%	5	4,0%
SSS	48	63,2%	57	45,2%

[sources : Division de l'organisation scolaire, DSDEN 59]

De l'année scolaire 2020-2021 à l'année scolaire 2024-2025, l'accès des élèves d'éducation prioritaire aux options ne s'est modifié qu'à la marge, et a eu tendance à plutôt se détériorer que s'améliorer. En dehors du mouvement important d'implantation des sections internationales en éducation prioritaire à la rentrée 2022, qui est un phénomène constaté au niveau national, l'effectif numéraire et la part des élèves d'éducation prioritaire suivant chaque option semble relativement stable dans le Nord, à l'exception des sections bilangues dont le nombre d'élèves recule légèrement. La très faible part des élèves d'éducation prioritaire suivant une CHAM ou une section internationale (respectivement 0,36% et 0,53%) démontre la rareté de ces options, ainsi que leur caractère sélectif et original (qui fonde leur plus grande attractivité).

Tableau 7 : Part (en %) et nombre d'élèves suivant chaque en option au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord.

Option	Part des élèves suivant cette option à la rentrée 2020	Part des élèves suivant cette option à la rentrée 2024	Nombre d'élèves suivant cette option à la rentrée 2020	Nombre d'élèves suivant cette option à la rentrée 2024
CHAM	0,34%	0,36%	28	29
Bilangue	12,27%	12,02%	1021	976
Internationale	0%	0,53%	0	43
SSS	5,79%	6,1%	478	495

[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 et 2024-2025]

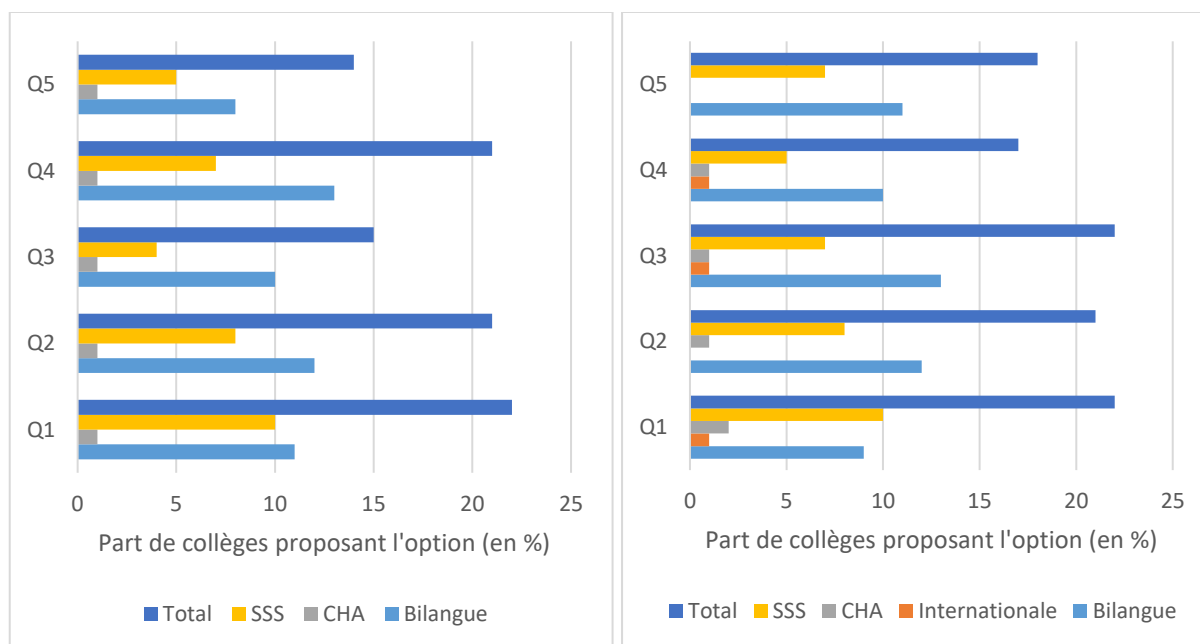
4.1.2 La réduction des inégalités dans l'implantation d'options forge une nouvelle offre culturelle et sportive dans les territoires isolés et/ou défavorisés

L'offre d'options peut être une offre dynamique dans certains territoires désolés (Jellab, 2024b), notamment en matière culturelle (classe à horaires aménagés), linguistique (section internationale, section européenne, langues rares, classe bilangue) et sportive (section sportive scolaire, section « sport-études »). En plus des nécessaires considérations de répartition de l'offre d'options selon la composition sociale des collèges, il importe donc également d'étudier leur répartition territoriale.

Marco Oberti (2007) a démontré qu'il existait une forte corrélation entre le profil socio-urbain des communes et les caractéristiques de l'offre scolaire locale. Les communes les plus favorisées concentrent les offres scolaires les plus riches (options, langues, sections européennes et internationales) et le plus d'enseignants agrégés (d'après une enquête menée dans les Hauts-de-Seine). Il a également été remarqué que les réticences à implanter ces mêmes options dans des établissements ayant une composition sociale moins favorisée étaient expliquées par les recteurs ou les inspecteurs d'académie par une crainte d'investir « à perte », au vu de la possibilité que ces établissements peu attractifs et ayant parfois mauvaise réputation, ne puissent attirer assez d'élèves pour remplir ces options (Laforgue, 2004). Un discours qui a été repris par le principal du collège Marx Dormoy notamment : « *C'est la réalité du territoire. Peut-être que si on était implanté en plein cœur de l'agglomération, j'aurais 75 demandes. Mais ici, avec des quartiers en QPV, en gros, on a 30 demandes pour 24 places* ». Pourtant, cette représentation ne semble ne plus être effective au sein de la DSDEN 59, au vu des très faibles écarts d'implantation d'options entre l'éducation prioritaire et le reste des

collèges. Au niveau national, l'ancien directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Pap Ndiaye et actuel Recteur de l'académie de Bordeaux, Jean-Marc Huart met en avant l'implantation d'options en éducation prioritaire comme un moyen « *d'amener une offre de formation originale dans certains territoires qui en comptent moins* ».

Figure 9 : Part des établissements de chaque quintile d'IPS des collèges d'éducation prioritaire du Nord comportant chaque option (en %) en 2020 (à gauche) et en 2024 (à droite).



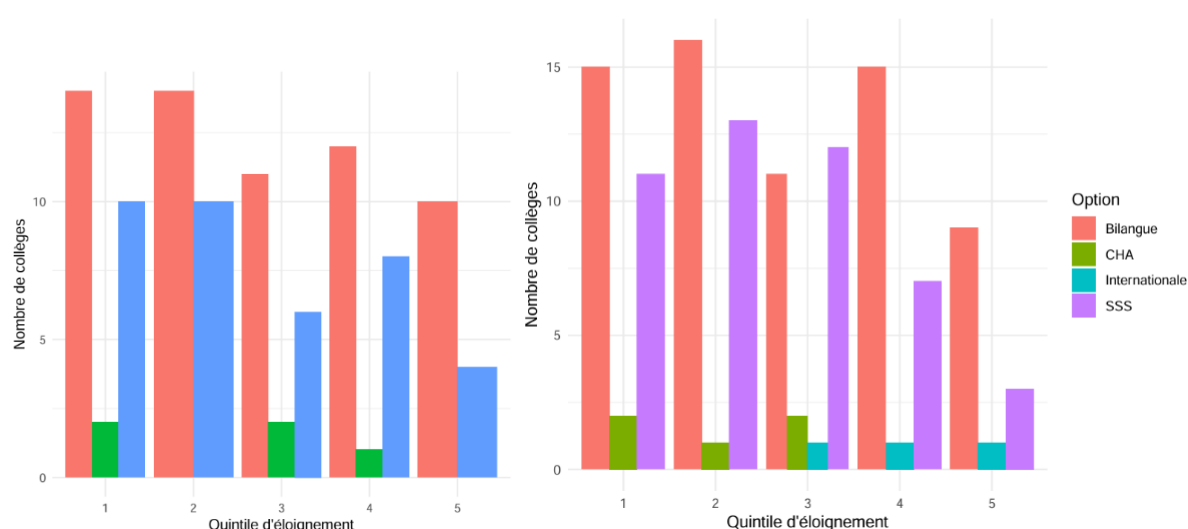
[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 et 2024-2025]

Qu'en est-il dans les faits ? Entre 2020 et 2024, la distribution de l'offre d'options en éducation prioritaire dans le Nord selon la composition sociale des collèges n'a pas connu de transformation importante (Figure 9). Une légère modification en faveur des collèges du 3^e quintile (composition sociale médiane) et du 5^e quintile (composition sociale la plus favorisée au sein de l'éducation prioritaire), est constatée. Celle-ci s'explique par l'accroissement du nombre de sections sportives et de sections bilangues, sans qu'il soit possible de déterminer si plus d'options ont été implantées dans ces collèges ou si ce changement est dû à des évolutions dans la composition sociale des collèges. Par ailleurs, la répartition des CHA a été légèrement modifiée au profit d'un établissement socialement défavorisé, un collège du 5^e quintile ayant fermé une CHA, et un collège du 1^{er} quintile (composition sociale très défavorisée) en ayant ouvert une.

Les options étant, comme il a été mentionné, un moyen de réduire l'isolement d'un collège et de son public vis-à-vis de l'offre culturelle et sportive, une attention particulière doit être portée à leur répartition par rapport à l'éloignement du collège. Pour cela, il est opportun

de mobiliser l'indice d'éloignement³¹, créé par la DEPP à l'occasion de la Mission Territoires et Réussite (Azéma & Mathiot, 2019), en le croisant avec le nombre d'options de chaque établissement. Il apparaît que les établissements appartenant au 5^e quintile (éloignement très fort), donc ayant le moins accès à une offre culturelle et sportive diverse, ont moins d'options (moins de sections sportives, moins de sections bilangues, aucune CHA) que les établissements moins éloignés (Figure 10). L'implantation des sections internationales dans les collèges d'éducation prioritaire ayant l'indice d'éloignement le plus élevé semble correspondre à un rééquilibrage au profit de ces collèges les plus éloignés. En effet, l'implantation de sections internationales en éducation prioritaire présente moins de contraintes que l'implantation de CHA, en ce que les sections internationales, elles, ne nécessitent aucun partenariat extérieur à l'Éducation nationale.

Figure 10 : Part des établissements de chaque quintile de l'indice d'éloignement des collèges d'éducation prioritaire du Nord comportant chaque option (en %) en 2020 (à gauche) et en 2024 (à droite).



[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 et 2024-2025]

Les options sont réparties à travers les différents bassins de formation de manière équilibrée. Même les territoires moins urbanisés, comme la Sambre-Avesnois, comportent un nombre important d'options, y compris d'options sélectives. Cela permet aux élèves de ces territoires d'accéder à travers le collège à une offre de formation n'existant pas nécessairement à proximité, ou ne leur étant pas accessible en dehors du cadre scolaire (éloignement, nécessité d'avoir accès à une voiture, etc.). En cela, l'implantation d'options au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord selon les bassins semble équitable. Cela s'explique par des mécanismes d'équilibrages menés au niveau des services départementaux de

³¹ L'indice d'éloignement intègre dans son calcul « l'éloignement géographique des élèves qui y sont scolarisés, mais aussi l'offre de formation et l'offre culturelle et sportive autour de l'établissement ».

l'Éducation nationale, revendiqués par l'IA-DASEN du Nord. Seule exception, le bassin Dunkerque Flandre comporte un nombre de sections bilangues et de sections sportives assez faible (respectivement 6 et 5) au regard des 11 établissements concernés³².

Tableau 8 : Répartition des options des collèges d'éducation prioritaire du Nord selon leur bassin géographique d'appartenance.

Bassin	Éducation prioritaire	Sections bilangues	Sections internationales	Classes à Horaires Aménagés	Sections sportives
Lille Centre	3 REP 5 REP +	12	0	2	6
Lille Ouest	1 REP +	1	0	0	0
Lille Est	4 REP 1 REP +	4	0	0	4
Roubaix-Tourcoing	5 REP 9 REP +	16	0	2	16
Dunkerque Flandre	10 REP 1 REP +	6	1	1	5
Valenciennois	11 REP 6 REP +	14	1	1	11
Sambre-Avesnois	6 REP 5 REP +	11	1	2	11
Cambrésis	3 REP	3	0	0	2

[sources : Division de l'Organisation Scolaire, DSDEN 59]

4.1.3 La continuité inter-degrés des parcours d'options au sein d'un même secteur constitue un levier important contre l'évitement

La mise en place, au sein d'un même réseau, d'un parcours continu dès l'école élémentaire permettant un accès privilégié aux options du collège voire du lycée est un facteur important de réduction de l'évitement. Comme l'explique François Baluteau (2013), « *il s'agit de positionner l'établissement comme un passage plus ou moins obligé pour arriver à certains enseignements* ». La continuité des parcours d'options dans l'inter-degrés constitue dès l'école élémentaire un groupe d'élèves « *captifs* » de la sectorisation. Plus l'option en question est rare, plus les élèves sont captifs du réseau en ce qu'ils ont moins de chances de trouver un collège proposant une option similaire.

³² Cependant cette différence peut s'expliquer par le fait que sur 11 établissements concernés, seuls 1 est en REP+, contre 5 REP + et 6 REP pour la Sambre Avesnois, comportant également 11 collèges en éducation prioritaire.

Dans le cas du collège Suzanne Lacore, une des écoles élémentaires du réseau, assez favorisée socialement (IPS proche de 130) propose des enseignements en chinois, qui forment une continuité avec la section bilangue chinois du collège. Grâce à cette continuité, les élèves suivant l'option chinois au sein de cette école n'ont, s'ils souhaitent poursuivre l'apprentissage de cette langue au collège, quasiment pas d'autre choix que d'être scolarisés au collège Suzanne Lacore. Le collège apparaît d'autant plus comme un passage nécessaire pour ces élèves que son lycée de secteur propose le chinois comme seconde langue vivante. Ainsi, le collège Suzanne Lacore parvient, par le biais de sa section bilangue chinois, à se positionner comme un passage quasi-obligé pour poursuivre l'enseignement du chinois de l'élémentaire au baccalauréat. Cette offre d'option au collège s'est notamment construite en réaction au constat que de nombreux élèves faisaient le choix du privé au collège avant de revenir au sein du secteur public au lycée, le lycée de secteur ayant une bonne réputation. Au vu de cette réputation, le lycée a un recrutement sélectif, ainsi les élèves provenant du privé n'ont aucune assurance de pouvoir le rejoindre, au contraire des élèves du collège Suzanne Lacore ayant suivi la bilangue chinois, qui y ont une place garantie au titre de la continuité des parcours linguistiques.

Ainsi, comme le met en valeur François Baluteau (2013), « *harmoniser l'offre des collèges avec celle du lycée de secteur [...], c'est entrer dans une stratégie d'alignement avec des établissements recherchés qui feront profiter de leur attractivité* ». Elle est donc d'autant plus efficace que les établissements liés (école élémentaire ou lycée) sont attractifs, et que l'option est attractive. L'offre d'options peut donc se penser comme une relation de dépendance, en amont avec une école élémentaire du réseau, en aval avec le lycée de secteur.

Comme en témoigne Simon Forfait, chef du bureau de l'éducation prioritaire au sein du MEN, la coordination inter-degrés des options est de plus un point très valorisé dans la validation par la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) des dossiers de candidature d'ouverture d'options³³.

4.2 Les enjeux de l'implantation de nouvelles options pour la DSDEN 59

L'ouverture ou la fermeture d'options est associée à des problématiques de ressources humaines, de stratégie institutionnelle et de répartition des moyens budgétaires. Ces

³³ Certaines options (peu nombreuses au collège), comme les sections internationales, font l'objet d'une candidature des collèges auprès du MEN et nécessitent une validation de la DGESCO pour leur ouverture.

différentes problématiques doivent être prises en compte, elles peuvent par ailleurs se recouper, se cumuler et être à l'origine de tensions entre les différents objectifs de la DSDEN 59. Les problématiques de ressources humaines telles que l'affectation des enseignants peuvent par exemple entrer en conflit avec la volonté de favoriser la continuité pédagogique des parcours des élèves dans leurs territoires.

4.2.1 Perspectives stratégiques : quelles options implanter, et dans quels collèges ?

Le premier enjeu dans l'implantation d'options est une question de stratégie : dans quel but est-ce que l'option est ouverte spécifiquement dans ce collège ? Si la finalité en éducation prioritaire est à trouver dans la recherche de mixité sociale, elle peut être servie par deux stratégies, selon le type d'option, et surtout selon son caractère dérogatoire.

L'implantation d'une option dérogatoire peut être décidée à des fins d'attractivité et de mixité sociale dans des cas où la ségrégation sociale du collège est avancée, particulièrement si le secteur est lui-même défavorisé. Alors, cette option dérogatoire a pour but, en plus de donner accès aux élèves du collège à une offre de formation supplémentaire, de susciter l'intérêt de familles favorisées extérieures au secteur qui sont susceptibles de demander une dérogation entrante. Elles ont donc pour objectif d'engendrer un contournement de la carte scolaire au profit des collèges d'éducation prioritaire les plus défavorisés. De plus, les options dérogatoires ont la spécificité d'être fréquemment les plus sélectives et les plus attractives. En conséquence, en plus de la possibilité de dérogations entrantes, elles sont assorties des mêmes avantages en termes d'attractivité que les options non-dérogatoires. Ces options sont donc très recherchées par les chefs d'établissements d'éducation prioritaire pour lesquels elles sont une ressource importante, qui distingue leur collège par rapport aux autres et favorise son attractivité. Les sections internationales et les CHA sont des options dérogatoires, elles sont donc susceptibles de supporter des stratégies d'attractivité et de mixité sociale dans des cas où la ségrégation sociale du collège est avancée. C'est le cas également des sections « sport-études », mais aucun collège d'éducation prioritaire n'en comporte dans le Nord (contre 3 au total hors éducation prioritaire dans le même département).

L'implantation d'une option non dérogatoire peut être décidée à des fins d'attractivité et de mixité sociale dans les cas où le collège défavorisé est situé dans un secteur mixte, avec des conditions de fonctionnement (vie scolaire, etc.) satisfaisantes. Cette implantation a alors pour but de réduire la fuite des familles du secteur vers d'autres collèges publics (via des dérogations) ou vers l'enseignement privé (non soumis à la sectorisation scolaire). En effet, cette option n'étant pas dérogatoire, elle ne peut permettre au collège de recruter des élèves n'appartenant pas au secteur. Hormis les sections internationales, les CHA et les sections

« sport-études », aucune option n'est dérogatoire : ni les sections bilingues, ni les sections sportives scolaires, très présentes dans les collèges d'éducation prioritaire du Nord. Cette nouvelle offre au sein du collège permet de réduire l'évitement en renforçant son attractivité et en véhiculant une image positive de l'établissement, notamment via la promotion des options au sein du réseau d'éducation prioritaire et lors des portes ouvertes. De plus, l'ouverture de certaines de ces options constitue un levier de réduction de l'évitement en ce qu'elles limitent la possibilité pour les familles du secteur de demander une dérogation sortante. La section bilingue allemand du collège Léon Blum récemment ouverte ne permet pas aux familles hors-secteur de formuler des demandes de dérogations entrantes. Cependant, le collège ne proposant pas d'enseignement en allemand avant l'ouverture de la section, cela anéantit désormais la possibilité pour des familles du secteur de solliciter une dérogation sortante en vue de faire suivre un enseignement en allemand à leur enfant dans un autre collège public. Ainsi, l'option n'ouvre pas de dérogations entrantes mais limite, par l'attractivité et par le mécanisme des dérogations, l'évitement du collège d'éducation prioritaire bénéficiant de cette implantation.

4.2.2 *Un faible contrôle sur l'implantation au vu de l'autonomie relative des collèges en matière d'options*

Dans le département du Nord, la DSDEN ne dispose pas d'une grande marge de manœuvre en matière d'implantation d'options. En effet, le rectorat de l'académie de Lille a fait un choix fort dans l'allocation des moyens financiers des établissements qui permet de réduire la taille des classes en éducation prioritaire mais laisse une grande autonomie en matière d'ouverture et de fermeture d'options aux collèges. Ce choix consiste en l'allocation d'une part plus importante des moyens des collèges en dotation horaire globale (DHG), au détriment de l'enveloppe de la DSDEN 59 consacrée au financement de ses politiques au niveau départemental. Ainsi, les collèges du Nord reçoivent des fonds importants via la DHG, chaque établissement pouvant ensuite faire le choix d'allouer ces heures financées selon ses priorités ou son projet d'établissement. Le financement des collèges via la DHG est modulé au sein du département du Nord par un certain nombre de paramètres propres aux collèges, y compris leur composition sociale et leur effectif d'élèves. Ce mode de financement a donc pour conséquence de favoriser l'autonomie des collèges, sachant que les collèges les plus défavorisés reçoivent des moyens plus importants (relativement à leur taille) que les collèges plus favorisés. Seules les sections internationales, et de manière plus marginales les CHA, sont financées par les services départementaux de l'Éducation nationale ou académiques.

Les collèges, y compris d'éducation prioritaire, bénéficient ainsi d'une autonomie certaine dans leur décision d'ouvrir ou de fermer des options, *a fortiori* dans le Nord (sous

réserve de l'avis du CSASD - Comité Social d'Administration Spécial Départemental, voir *infra* 5.1.1) Cette autonomie transparaît dans notamment les propos de certains principaux de collège interrogés qui revendiquent les options comme une politique spécifique de leur établissement, ou d'enseignants, comme la responsable du laboratoire de langues du collège Suzanne Lacore, qui font état des ouvertures d'options comme résultat d'une volonté propre du principal : « *C'était dans la politique de l'ancienne principale de ramener de la mixité en ouvrant des sections bilangues, ce qui a plutôt bien marché* ». Agnès Van Zanten (2009) décrit également le principal d'un collège défavorisé qu'elle étudie comme « *disposant des nombreux réseaux pédagogiques et politiques qui lui ont permis d'ouvrir des nombreuses options, dont des options de langues vivantes « rares », de latin et de CHAM, attractives pour les parents intellectuels et médiateurs* ». En plus des choix des principaux de collège quant à la direction à donner à leur établissement, il est ainsi nécessaire de prendre en compte les ressources personnelles (réseau professionnel, relation avec les partenaires institutionnels) dont ils disposent pour mettre à bien leurs projets. La DSDEN n'est donc pas la seule compétente en matière d'ouverture d'options.

Pour autant, les autorités départementales de l'Éducation nationale disposent de leviers pour réguler l'offre d'options en certaines circonstances, et peuvent décider d'intervenir sur certains secteurs pour mettre en place une offre d'options attractive afin de redonner de l'attractivité à un collège d'éducation prioritaire. C'est le cas notamment au sein du territoire du collège Léon Blum. En l'occurrence l'implantation d'options s'est faite suivant la volonté de la DSDEN et du directeur académique adjoint (DAASEN) d'améliorer l'image du collège Léon Blum et de réduire l'évitement massif mis en place autour de ce collège. Dans ce cas précis, la politique d'attractivité par les options du collège a été pensée au niveau de la DSDEN (avec concertation des acteurs locaux), dans une perspective globale, comme le salue le principal adjoint du collège Léon Blum : « *Il y a quelque chose, pensé au-dessus de nous, en haut-lieu, qui a été extrêmement bien fait* ». Lorsque que la DSDEN décide de s'emparer de sa compétence de régulation, elle est donc en capacité le faire.

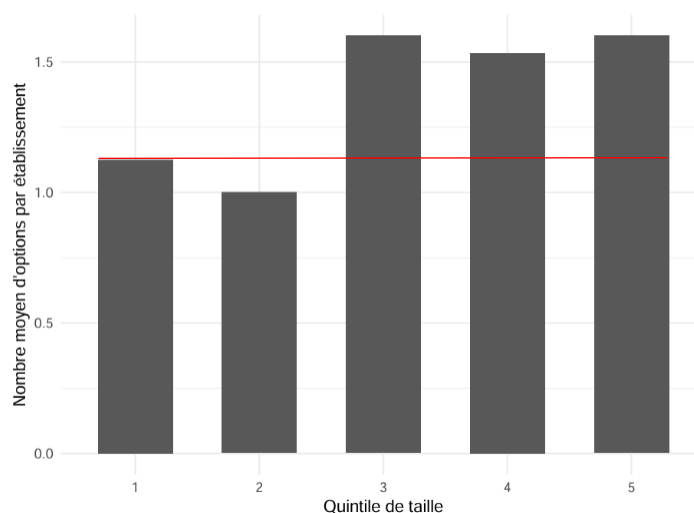
Dans les faits, l'implantation d'options en éducation prioritaire comme ailleurs est généralement le résultat d'un dialogue entre la DSDEN et l'établissement, afin de trouver un dispositif correspondant aux moyens et attentes du collège. Ces discussions se font notamment dans le cadre des dialogues techniques organisés entre les chefs d'établissements et les responsables des services départementaux de l'Éducation nationale, au sein de la division de l'organisation scolaire (DOS). Comme l'explique le rapport annuel de 2019 des inspections générales, ces échanges permettent de « *faire le point sur les évolutions prévisionnelles de la structure, ses effectifs, son offre de formation, et d'identifier les éléments susceptibles de nécessiter un financement relevant de la dotation, ce qui peut déterminer dans*

certaines académies le calcul d'une dotation supplémentaire ». L'implantation d'options dans le cadre d'une politique d'attractivité au sein d'un collège d'éducation prioritaire se pense ainsi généralement en concertation entre les services académiques et l'équipe de direction de l'établissement.

4.2.3 La gestion des ressources humaines et logistiques dans le cas de l'implantation d'une nouvelle option

L'implantation d'options en éducation prioritaire est également un enjeu de logistique et de gestion des ressources humaines. En effet, selon la taille du collège, le profil de ses enseignants ou ses infrastructures, il peut être plus ou moins préparé pour accueillir une nouvelle option.

Figure 11 : Nombre moyen d'options par établissement selon leur quintile d'appartenance de taille.



[sources : DEPP, Constat de rentrée & ARCHIPEL 2D, année scolaire 2024-2025]

Le premier paramètre, celui qui exerce une influence importante sur les autres, est celui de l'effectif accueil au sein du collège : en deçà d'une certaine taille de collège, « *il est difficile de couvrir l'ensemble des besoins, notamment pour l'ouverture des enseignements optionnels* » (Franchi et alii, 2019). Il est ainsi remarquable d'observer que les 40% de collèges d'éducation prioritaire du Nord ayant le moins d'élèves de sixième ont en moyenne 0,5 options de moins que les 60% de collèges ayant le plus d'élèves de sixième (Figure 11). Cela s'explique entre autres par le fait qu'un établissement plus grand aura un public plus important susceptible de choisir de suivre une option, et par le fait qu'au-delà de critères sociaux précédemment mentionnés (voir *supra* 4.2.2), la DHG (et donc les financements nécessaires pour la création d'options) est modulée selon la taille de l'établissement. L'autonomie des

collèges en matière d'options se trouve ainsi limitée par la contrainte que représente la DHG, liée à la taille de l'établissement.

Une autre contrainte logistique pour l'ouverture de certaines options, comme les classes à horaires aménagées ou les sections sportives, réside dans l'accès aux infrastructures appropriées pour la mise en place de ces enseignements spécifiques. Une classe à horaires aménagés danse, ou théâtre doit notamment pouvoir s'appuyer, au sein du collège ou à proximité, sur une salle adaptée à cette pratique (ainsi que sur une structure d'accueil, comme un conservatoire ou une école de danse). De même, l'ouverture d'une section sportive escalade, aviron ou tennis est conditionnée à l'existence à proximité du collège d'infrastructures (et de clubs) permettant le déroulement de ces activités. Si le collège Marx Dormoy dispose d'équipements récents et fonctionnels, comme une salle polyvalente, ce n'est pas le cas de tous les établissements. En cela, les collèges comme les autorités départementales sont tributaires de l'aménagement du territoire et des équipements publics que ce dernier contient. Cette contrainte, qui peut apparaître mineure ou secondaire, revêt en fait une grande importance lorsqu'il s'agit d'implanter des options ayant pour but de constituer une offre culturelle atypique sur le territoire, notamment en milieu rural ou péri-urbain. La source même de la volonté d'implantation d'une option (rompre l'éloignement et donner accès aux élèves à une offre de formation) devient la cause même de l'impossibilité d'implanter ladite option. Des dispositifs pour remédier à cet éloignement sont envisageables, tel que le transport des élèves vers les infrastructures, mais sont coûteuses et contraignantes.

Enfin, l'implantation d'options en éducation prioritaire peut être à l'origine de difficultés liées à la gestion des ressources humaines. Certaines options nécessitent un personnel spécifique formé pour l'encadrement de cette option. Si un collège donné ne dispose pas du personnel nécessaire, il ne peut bénéficier de l'ouverture d'option sauf à créer un poste spécifique, ce qui suppose (à moyens constants) souvent la fermeture d'un poste dans la même matière. Ces mouvements peuvent être source de tensions au sein de l'équipe.

Cette problématique est directement liée à celle de la taille de l'établissement : plus un établissement est grand, plus la probabilité d'avoir un enseignant qualifié pour l'encadrement de cette option est forte. Certains recrutements de responsables d'options se font via des « postes à profil »³⁴, sans pour autant que cela ne soit source de tensions ou de problématiques de gestion. Chaque ouverture d'options reconnue par les services académiques ou départementaux fait l'objet d'un regard de la part des corps d'inspection qui

³⁴ « L'objectif de ce dispositif est de proposer aux enseignants des postes qui requièrent des compétences, qualifications ou aptitudes particulières en lien avec le projet de l'école ou de l'établissement, les caractéristiques territoriales ou avec les missions du poste (ex. enseignement en langue régionale, en contexte rural isolé...) » (Cour des Comptes, 2025).

vérifient la présence au sein de l'établissement d'un enseignant qualifié pour cette option, ou pour estimer si l'ouverture de cette option justifie (sur proposition du chef d'établissement) la création d'un poste à profil (bénéficiant d'un recrutement différencié au recrutement de droit commun des enseignants).

Autre enjeu de gestion des ressources humaines, l'implantation d'options représente pour certains enseignants, une opportunité d'obtenir plus d'heures tout en restant dans le même collège. C'est notamment le cas de la responsable de la bilangue allemand du collège Vincent Auriol et de la responsable du laboratoire de langues du collège Suzanne Lacore, également enseignante d'allemand. Cependant, le surplus horaire et d'investissement personnel dans les options (sélection des élèves, actions de promotion, etc.) peut engendrer une charge importante pour les enseignants responsables d'options, certains ayant fait part d'une grande fatigue renforcée par l'implication dans les options.

En somme, les enjeux logistiques et de ressources humaines liés aux options doivent être pris en compte, sans pour autant être considérés comme indépassables. L'implantation d'une option est le résultat d'une combinaison de facteurs favorables sans être tous nécessaires : une volonté importante de l'établissement (et d'un enseignant porteur du projet en son sein) accueillie favorablement par les autorités départementales, s'inscrivant dans un contexte humain et logistique propice à l'ouverture de cette option. L'absence de contexte humain et logistique favorable peut être surmontée par l'affectation de moyens humains spécifiques ou la mise en place de mesures pour pallier le manque d'infrastructures (comme le transport des élèves vers les équipements nécessaires).

4.2.4 L'enjeu de la mobilité spatiale et symbolique via l'ouverture d'internats

La poursuite de l'objectif d'équité territoriale incite l'Éducation nationale à renforcer l'offre d'options dans les territoires dont les difficultés sociales et scolaires sont les plus fortes au sein même de l'éducation prioritaire. Néanmoins, en certains espaces géographiquement éloignés et faiblement peuplés, elle a parfois recours à la solution inverse : plutôt que d'y implanter une nouvelle offre d'options, les élèves les plus scolairement performants (et dont les difficultés sociales sont importantes) de ces territoires ont la possibilité de bénéficier d'une scolarité en internat d'excellence dans un collège n'appartenant pas à leur secteur. À ce jour, deux collèges d'éducation prioritaire bénéficient de l'implantation d'internats d'excellence dans le Nord : le collège Miriam Makeba (Lille, REP +) et le collège Joséphine Baker (Valenciennes, REP +). Chacun est adossé à un collège bénéficiant d'une option sélective, dérogatoire et attractive : respectivement deux classes CHA à Miriam Makeba, et une section internationale à Joséphine Baker.

La mise en place d'un internat au sein ou à proximité du collège bénéficiant d'une option dérogatoire très attractive permet d'ouvrir la possibilité d'un recrutement géographique considérablement plus large. Elle représente un coût important pour les pouvoirs publics mais également une perspective de démocratisation des options y compris pour des élèves défavorisés ne bénéficiant que d'une offre très réduite sur leur territoire, comme les élèves des Territoires éducatifs ruraux (TER) bénéficiant à cet égard de fonds spécifiques renforcés en 2024. Pour les enjeux spécifiques aux territoires ruraux défavorisés, le ministère accompagne en effet depuis 2021 leurs établissements à travers le dispositif des TER, visant à développer l'ambition scolaire et la mobilité des jeunes des zones rurales et éloignées. En effet, les collèges ruraux relevant de l'éducation prioritaire connaissent des difficultés qui leurs sont propres, dont la carence de l'offre culturelle. Les TER sont associés depuis leur création à un renforcement de l'offre d'éducative (langues, options, spécialités, cordées de la réussite), notamment à travers « *la création de 3 000 nouvelles places d'internat d'excellence ruraux destinés aux élèves de ces territoires à la rentrée 2024 pour un investissement de 40 M€ sur trois ans* » (Cour des Comptes, 2025).

La Cour des Comptes souligne que l'éducation prioritaire a connu depuis une décennie l'extension des internats d'excellence, permettant depuis 2009 « *à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études, d'exprimer tout leur potentiel et de réaliser le parcours scolaire correspondant* » notamment via « *une offre de pratiques sportives et culturelles* » (Cour des Comptes, 2025). Cependant, cette extension doit s'accompagner d'une vigilance à ce que les internats ne soient pas à l'origine d'un dépeuplement des collèges ruraux d'éducation prioritaire de leurs meilleurs éléments.

5 Recommandations – Pour favoriser l’efficacité de la politique d’attractivité par les options et réduire l’évitement des collèges d’éducation prioritaire

Pour fonder et approfondir une politique d’attractivité de l’éducation prioritaire par les options, il semble nécessaire de faire respecter la carte scolaire, que ce soit par un contrôle des dérogations et de l’implantation d’options, ou par une politique d’attractivité qui réduit les velléités d’évitement. Suivant la prise en compte institutionnelle croissante des besoins locaux en matière de formation et d’options, il est essentiel de repenser les modalités de régulation et de coordination des établissements. Cette approche favorise une offre d’options cohérente, complémentaire et respectueuse des réalités locales, au service de tous les élèves.

5.1 Garantir la répartition équilibrée des options sur le territoire en associant le bassin de formation aux services départementaux de l’Éducation nationale

Les enjeux locaux de plus en plus spécifiques auxquels font face les autorités de l’Éducation nationale interrogent sur l’échelon de décision et de régulation des établissements et des dispositifs. Ainsi, la prise de décisions à l’échelle du bassin de formation progresse, particulièrement en matière de formation professionnelle. Mais le bassin de formation et ses acteurs ne sont pas encore saisis comme outils locaux de coordination et de régulation en matière d’options. Le bassin de formation est un lieu privilégié de concertation et de discussion pour les personnels de direction, permettant au sein d’une zone géographique à la fois pour le DAASEN de porter la parole des services départementaux de l’Éducation nationale et pour les professionnels locaux de discuter des questions de formation et d’éducation sur leur territoire.

5.1.1 Responsabiliser les acteurs de terrain en déléguant au bassin de formation un rôle de régulation

Les relations complexes d’interdépendance et de concurrence qui se nouent au sein d’un territoire fondent le besoin d’un espace local de régulation. En effet, la gestion de l’offre de formation sur un territoire, y compris de l’offre d’options, nécessite un dialogue constant entre personnels de direction et autorités de l’Éducation nationale. Cette concertation a lieu au sein des réunions de bassin de formation sans que cette instance ne soit instituée comme outil de régulation (Baluteau, 2013).

En Belgique francophone, l'offre d'options est supervisée par les conseils de zone, instance à la fois territoriale et institutionnelle, ceux-ci devant nécessairement être concertés pour obtenir le droit d'ouvrir une option scolaire (Maroy & Delvaux, 2006). Les discussions s'effectuent au niveau local, et sont arbitrées à l'échelon supérieur en cas de litige. Ainsi, avant de pouvoir acter l'ouverture d'une nouvelle option, l'établissement doit recevoir un avis favorable du conseil du zone, composé de représentants des chefs d'établissements de la zone. Cette instance permet ainsi un contrôle croisé inter-établissements au sein d'une zone géographique en ce qui concerne la politique d'offre scolaire. Cela est primordial, étant établi que l'offre de chaque établissement a des effets sur les choix scolaires des familles de la zone. Ce modèle de régulation présente l'avantage de rationaliser l'offre d'enseignement « *en faisant en sorte qu'elle soit cohérente et équitable pour les organisations scolaires d'un même espace* » (Baluteau, 2013).

L'existence d'une concurrence entre établissements au sein d'un même espace local est un phénomène documenté et les principaux de collège interrogés en ont conscience. Aujourd'hui, l'implantation d'une option dans un établissement doit faire l'objet d'un passage pour avis devant le CSASD, composé de dix représentants syndicaux, de l'IA-DASEN et du secrétaire général de la DSDEN. Son avis est uniquement consultatif mais il dispose d'une voix d'opposition : si tous les représentants syndicaux s'opposent à une mesure, l'administration de l'Éducation nationale doit représenter cette mesure ultérieurement, assortie de modifications. Pour chaque ouverture ou fermeture d'options, le CSASD est généralement précédé, au sein du département du Nord :

- D'une instruction par les DAASEN au regard des caractéristiques de l'établissement et de son contexte.
- D'une étude des IEN-IO (Inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation) quant aux flux d'élèves potentiels et aux effets sur la concurrence inter-établissements.
- D'une étude de l'IA-IPR (Inspecteur pédagogique régional) de la matière concernée quant à la pertinence pédagogique et logistique du projet.
- Pour certaines options, d'une consultation de la DRAFPIC (Délégation de région académique à la formation professionnelle initiale et continue).

Il est préconisé, en amont de l'ensemble de ces procédures, de donner à chaque bassin de formation la charge de réguler l'implantation des options sur son territoire. Les bassins de formation se saisissent d'ores et déjà d'un rôle de régulation de l'offre de formation en matière professionnelle, ou lorsqu'il s'agit de faire face à la concurrence du privé en matière d'options. Ainsi, le bassin de formation semble être tout à fait en mesure d'occuper,

sous le contrôle du DAASEN, le rôle de premier régulateur de l'offre d'options sur un territoire. L'intervention de cet échelon permettra de favoriser la concertation dans la construction de l'offre d'options sur un même espace local, de manière à améliorer la coordination entre établissements. En cas de désaccord ou de litige au sein du bassin de formation, le DAASEN pourra choisir d'élever le sujet du litige auprès de l'IA-DASEN afin d'obtenir un arbitrage.

5.1.2 Confier au bassin de formation la mission de coordination de l'offre d'options entre collèges locaux pour réduire le champ de la concurrence

Toujours en s'appuyant sur le bassin de formation, il est recommandé d'articuler l'offre d'options entre collèges d'un même territoire afin de réduire la mise en concurrence de ces établissements. En effet, il est légitime que les élèves d'un territoire aient accès à une offre de formation (linguistique, sportive, artistique) plurielle et diversifiée. Cependant, le motif de « parcours scolaire » étant fréquemment signalé comme primordial dans le contournement de la carte scolaire et l'évitement des établissements défavorisés par les familles les plus aisées (Monso, 2024), il importe d'assurer l'accès à une offre de formation plurielle tout en limitant l'évitement des collèges d'éducation prioritaire. L'échelle du bassin de formation semble la plus appropriée pour comprendre la construction des circuits locaux de scolarisation et d'évitement (Broccolichi & Van Zanten, 1997), et pour permettre à l'offre d'options de réduire la concurrence entre collèges publics.

Cette préconisation entre directement en résonnance avec le rapport Armand - Gille, qui recommandait en 2006 de « *veiller à ne pas neutraliser les efforts faits sur l'éducation prioritaire par l'encouragement institutionnel direct ou indirect, conscient ou inconscient, de politiques d'école ou établissement élitistes (par le jeu des filières, options, dérogations...) dans des secteurs voisins* ». En effet, l'implantation de certaines options représente, pour les établissements ou pour les autorités départementales de l'Éducation nationale, un coût important, qui doit donc être associé à un pilotage efficace.

Dans ce but, il est recommandé que le bassin de formation, avec l'appui du DAASEN, assure la coordination de l'offre locale d'options. C'est-à-dire que les collèges appartenant à un même bassin de recrutement (au-delà de la sectorisation scolaire) doivent avoir une offre d'options qui soit complémentaire et non concurrente.

Le cas du collège Léon Blum illustre parfaitement cet objectif : dans le cadre de la fermeture d'un collège dans la même ville, les autorités départementales ont décidé de répartir les options que proposait ce collège entre les autres établissements. Parmi les trois collèges restants, le collège Léon Blum et deux collèges mixtes (IPS autour de 100). Pour cette

répartition, une attention particulière a été accordée au fait de créer une offre qui soit complémentaire et non concurrente, afin de limiter les dérogations pour motif de parcours scolaire. Le collège Léon Blum a notamment été doté d'une classe à horaires aménagés ainsi que d'une section bilingue allemand, qui d'après le principal adjoint « *aura à terme un impact très fort, parce qu'avant les collèges de centre-ville faisaient allemand, et pas nous, donc ils pouvaient faire une dérogation. Maintenant, ça ne sera plus possible d'éviter le collège Léon Blum parce qu'on ne propose pas d'allemand* ». Cette coordination, saluée par les acteurs du collège Léon Blum, s'est fondée sur le travail du DAASEN, mais il est proposé que cette mission revienne désormais au bassin de formation, bien que toujours assurée sous la supervision du DAASEN responsable de la zone.

5.2 Institutionnaliser les bonnes pratiques au sein des réseaux d'éducation prioritaire

Il apparaît préférable, lorsque cela est possible, de s'appuyer sur des dispositifs existants pour mettre en œuvre les objectifs des pouvoirs publics. En cela, le réseau d'éducation prioritaire (renforcé et étendu par les cités éducatives) constitue un instrument intéressant pour favoriser la coordination inter-degrés des parcours d'options et pour poursuivre la politique de communication active par et pour les options menée par les collèges d'éducation prioritaire.

5.2.1 S'appuyer sur le réseau d'éducation prioritaire et sur les cités éducatives pour favoriser la coordination inter-degrés des parcours d'options

Il a été démontré que la construction de parcours d'options et la promotion des options sur l'inter-degrés favorisaient l'attractivité des collèges d'éducation prioritaire concernés (voir *supra* 3.3.2 & 4.1.3). Or il semble possible de poursuivre ces actions et les optimiser en se basant sur deux dispositifs existants : le réseau d'éducation prioritaire et les cités éducatives. En conséquence, il est préconisé de s'appuyer sur ces dispositifs pour favoriser la coordination inter-degrés des parcours d'options.

Le réseau d'éducation prioritaire (ou réseau d'éducation prioritaire renforcé) permet une coordination entre les établissements du premier degré et le collège d'éducation prioritaire du secteur. En cela, il est un instrument majeur de concertation entre personnels de direction afin de construire des parcours cohérents au sein d'un même secteur, pensé depuis la maternelle jusqu'au diplôme national du brevet (DNB), avec le lycée professionnel, technique ou général en ligne de mire. **Il est préconisé de s'appuyer sur ces réseaux pour favoriser l'émergence de parcours continus, permettant aux écoles élémentaires du secteur de**

proposer des enseignements liés à l'offre d'options du collège, comme c'est le cas d'une école élémentaire du secteur du collège Suzanne Lacore (voir *supra* 4.1.3). Cette coordination est susceptible de créer des élèves « *captifs* » de par leur parcours d'options, qui seront incités à poursuivre leur scolarité dans le collège d'éducation prioritaire du secteur plus que dans un autre collège public ou que dans un collège privé.

Les cités éducatives, à travers leur vocation partenariale (Pinsolle et *alii*, 2022), représentent un instrument de développement des parcours d'options, en ce qu'elles favorisent les échanges avec les partenaires institutionnels de l'Éducation nationale : municipalités, département, préfecture, structures culturelles et clubs sportifs. Certaines cités éducatives développent ainsi des projets avec les acteurs du territoire en lien avec des enseignements concernés par les options : le rapport d'évaluation des cités éducatives par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) mentionne une cité éducative ayant porté un projet autour du sport et la lutte contre la délinquance, en partenariat avec une association sportive. Cette action a eu pour conséquence la création d'une section sportive au sein du collège, ainsi que la constitution de nouvelles équipes féminines au sein de l'association (Louhab & Stromboni, 2024). **Il est préconisé d'encourager ce type de projet porté par les cités éducatives autour des enseignements d'options (linguistiques, artistiques, sportifs) afin qu'ils facilitent les rencontres entre collèges et partenaires extérieurs, et *in fine* qu'ils favorisent l'implantation de nouvelles options.** Il est recommandé d'associer les établissements du premier degré à ces actions afin que l'implantation d'options et les actions y étant liées soient pleinement intégrées et construites dans une logique inter-degrés.

5.2.2 Mener une politique de communication active au sein du réseau d'éducation prioritaire

Le collège est l'établissement central du réseau d'éducation prioritaire, car il en est le plus grand dénominateur commun. La labellisation REP ou REP + du réseau est basée sur la composition sociale du collège, et le collège impulse la dynamique du réseau. Dans certains cas, les écoles du réseau d'éducation prioritaire sont tributaires de la mauvaise ou de la bonne image du collège de secteur. La politique d'attractivité des collèges d'éducation prioritaire par les options est ainsi susceptible de rejaillir sur l'ensemble des établissements du réseau.

Il est constaté dans ce travail l'importance qu'avaient pris dans certains collèges étudiés les actions de promotion du collège pour et par les options (visites, portes ouvertes, etc.), avec des stratégies parfois très élaborées et différenciées selon les écoles (voir Encadré 1). Le discours des parents d'élèves a laissé transparaître l'importance de ces actions de promotion en vue de promouvoir une image contrôlée et positive du collège, notamment à

travers la démonstration du dynamisme de l'établissement par les options. En conséquence, **il est préconisé de poursuivre ces actions de promotion du collège et de communication active de la part des professionnels du collège, par la mise en avant des options et pour assurer le recrutement à la fois du collège et des classes d'options**. Il est notamment préconisé d'organiser des activités centrées autour des options, comme des initiations linguistiques, des activités sportives ou des représentations artistiques (selon l'option proposée). Il est particulièrement recommandé de s'appuyer sur les élèves des options pour mettre en avant les apprentissages et leur expérience au sein de ces options.

5.3 Donner à la DSDEN un rôle de supervision en matière de recrutement et de répartition des élèves des options

Il a été établi (voir *supra* 4.2.2) que la DSDEN 59 ne disposait que d'un contrôle partiel sur les implantations d'options, bien que ce contrôle existe tout de même. Il est ici préconisé de donner à la DSDEN un rôle de supervision en matière de recrutement et de répartition des élèves des options, afin que les « bonnes pratiques », qui pourraient être consignées dans un vadémécum, soient appliquées et contrôlées par les services départementaux de l'Éducation nationale.

5.3.1 Produire un vadémécum des « bonnes pratiques » et des objectifs en matière d'options à destination des collèges

Il ressort de l'étude qualitative menée dans quatre collèges d'éducation prioritaire du Nord que les acteurs sont conscients des problématiques liées à l'implantation d'options : recrutement socialement et scolairement différencié, constitution de classes homogènes voire ségrégatives, etc. Seulement, ils apparaissent insuffisamment armés pour y faire face. Il est ainsi préconisé que la DSDEN intègre, au-delà des consignes ou indications informelles qu'elle peut procurer, une véritable fonction de support aux établissements afin de limiter la persistance de ces difficultés.

Il est notamment recommandé la création d'un vadémécum des bonnes en matières d'options, avec une partie destinée à l'ensemble des collèges et une partie destinée aux collèges labellisés « éducation prioritaire ». Ce document devra notamment contenir des consignes quant à la répartition des élèves dans les classes et quant aux actions qu'il est possible de mener afin de diversifier le recrutement social des options. Il devra s'appuyer sur la littérature existante en sciences de l'éducation et sur les rapports institutionnels existants, ainsi qu'être fréquemment mis à jour afin d'éviter l'obsolescence.

La mise au point de ce vadémécum sera aussi l'occasion pour l'institution de préciser les objectifs et les attentes quant à l'implantation d'options en éducation prioritaire, comme cela avait été le cas du référentiel pour l'éducation prioritaire, dont la publication en 2015 avait été appréciée par les acteurs de l'éducation prioritaire, avant que l'absence de mise à jour fréquente de ce document ne suscite leur déception (Berenguier, 2024) : un écueil qu'il sera important d'éviter.

Le vadémécum des « bonnes pratiques » en matière d'options permettra également de partager les dispositifs efficaces identifiés dans d'autres établissements. Cette démarche constituera une reconnaissance institutionnelle des réussites locales ainsi qu'une ouverture pour la généralisation de dispositifs ou d'actions ayant déjà fait leurs preuves (comme la coordination des options sur un même espace d'interdépendance ou la constitution de classes d'options hétérogènes).

5.3.2 Assurer la diversité sociale du recrutement des élèves des options

L'implantation d'options dans les collèges d'éducation prioritaire répond au double objectif de ramener de la mixité dans certains de ces établissements et de permettre l'accès des élèves de l'éducation prioritaire à des parcours valorisés. Il est ainsi nécessaire de combiner dans le recrutement social des options des élèves issus de milieux sociaux favorisés et des élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Au-delà d'informer les professionnels des collèges d'éducation prioritaire quant aux bonnes pratiques en matière d'options et particulièrement en matière de recrutement social et de répartition des élèves par le vadémécum précédemment mentionné, il est indispensable que la DSDEN 59 puisse assurer le respect de ces bonnes pratiques dans les établissements. Ainsi, **il est préconisé d'assurer la diversité sociale du recrutement des élèves des options en éducation prioritaire à la fois en amont, par la définition de critères sociaux de sélection dans les options, et en aval, par le contrôle du public des options et de la distribution de leurs élèves dans plusieurs classes.**

Il est préconisé, au moment du processus d'ouverture d'une option décrit ci-dessus (voir *supra* 5.1.1), d'imposer aux établissements et aux partenaires éventuels (clubs sportifs, conservatoires, structures culturelles, etc.) des critères sociaux de recrutement pour assurer une certaine diversité et hétérogénéité du public des options. Bien que les directives informelles provenant des services départementaux de l'Éducation nationale et des services académiques vont dans ce sens, il apparaît nécessaire de renforcer l'encadrement de ces pratiques en amont, afin de s'assurer que le cadre de recrutement et de répartition des élèves

des options est préalablement compris et accepté par les collèges (et leurs partenaires dans le cas des CHA et des sections sportives). Cette mesure permettra que la politique de mixité sociale des services départementaux de l'Éducation nationale ne se heurte en aucun cas aux politiques de recrutement de ses partenaires. Ces derniers bénéficient des partenariats, qui constituent une opportunité en termes d'image de la structure, il est donc logique de faire respecter les conditions de l'Éducation nationale en contrepartie.

Il est également préconisé, après l'ouverture des options, de vérifier que les principes préalablement fixés soient respectés, autant du point de vue du recrutement des options que de la répartition de leurs élèves. Ces vérifications pourront s'effectuer par la remontée des données de position sociales des élèves par les collèges et de leur dispersion dans les classes, qui sera suivie de contrôles au sein de la DSDEN 59 afin de déterminer les établissements au sein desquels ces principes ne sont pas mis en œuvre.

5.4 Renforcer les efforts en matière de réduction de l'évitement des collèges d'éducation prioritaire

Il apparaît dans cette étude que des efforts importants sont d'ores et déjà réalisés pour favoriser l'attractivité des collèges d'éducation prioritaire, y compris grâce aux options. Cependant, ces efforts resteront insuffisants tant que le secteur privé sous contrat pourra tirer parti de la concurrence sans régulation et tant que l'impact de l'offre linguistique et des dispositifs de remédiation et d'inclusion scolaire sur l'attractivité ne seront pas précisément connus.

5.4.1 Contrôler l'implantation d'options au sein des collèges privés sous contrat

Il a été précisé dans ce rapport que l'implantation d'options en éducation prioritaire pouvait s'expliquer par la volonté de renforcer l'attractivité de ces collèges et d'éviter les contournements de la carte scolaire. Seulement, la carte scolaire ne s'applique qu'aux collèges publics, et non aux établissements privés, même privés sous contrats.

Or, à Lille et dans le département du Nord le secteur privé est directement en concurrence avec l'enseignement public. La forte implantation historique du secteur privé et sa mise en concurrence directe avec l'enseignement public, à Lille plus qu'ailleurs, s'explique par le passé industriel et bourgeois du secteur urbain lillois. Il est avéré que les patrons lillois ont pu s'appuyer sur des militants catholiques au XIX^e et au début du XX^e siècle pour développer l'enseignement catholique dans la zone urbaine Lille-Roubaix-Tourcoing, et ce, c'est primordial, « *dans une volonté affichée de concurrencer, voire de dépasser l'offre scolaire publique* » (Collectif Degeyter, 2017). La part des élèves scolarisés dans le privé à Lille est

deux à trois fois plus importante que celle des agglomérations de Lens, Nice, Grenoble ou Toulouse (Oberti, 2023).

Cette forte présence s'accompagne d'une exclusivité de l'agglomération lilloise parmi les grandes aires urbaines françaises : elle est la seule au sein de laquelle la contribution du privé à l'explication totale de la ségrégation scolaire dépasse la contribution du public et celle de la différence entre le public et le privé. C'est-à-dire que dans l'agglomération lilloise, en 2019, 44% de la ségrégation sociale observée au collège est due à la ségrégation sociale entre les différents collèges privés sous contrat de la zone. En comparaison, seulement 26% de la ségrégation totale de la zone s'explique par la différence de recrutement entre collèges publics et privés sous contrat, et 29% par la différence de recrutement entre les collèges publics de l'agglomération lilloise (Oberti, 2023). Ces résultats sont dûs non seulement à la forte présence du privé sous contrat à Lille, mais à la part plus importante qu'ailleurs d'élèves issus de familles défavorisées scolarisés dans ce secteur. C'est la coexistence sur le même territoire de collèges au recrutement et aux fonctions différentes qui justifie cet écart : une part plus importante des collèges privés sous contrat lillois font afficher d'établissements d'excellence et mettent en place une sélection sociale et scolaire forte à l'entrée. Or les options jouent aussi un rôle majeur dans l'attractivité de certains collèges privés sous contrat, qui en font un argument plaidant pour leur qualité scolaire et l'excellence de leur recrutement. Le secteur privé sous contrat s'appuie ainsi sur l'ouverture d'options qu'il promeut comme « d'excellence » pour drainer une partie des meilleurs élèves du secteur public, y compris ceux appartenant au secteur d'un collège d'éducation prioritaire.

L'enseignement privé sous contrat est au moins à 75% financé par l'argent public (Vannier & Weissberg, 2024). Il semble donc que les organes de régulation du secteur public devraient pouvoir réguler également le secteur privé en matière d'implantation d'options. Etant donné qu'il est établi que la carte des options pouvait constituer dans le secteur privé sous contrat un facteur important de concurrence du secteur public ainsi qu'un instrument de renforcement de la ségrégation au sein même du secteur privé, **il est préconisé de permettre la régulation des implantations d'options au sein du secteur privé par la DSDEN ou le Rectorat**. Cette régulation devra limiter les effets de la concurrence entre établissements et notamment protéger l'attractivité des collèges publics (particulièrement ceux appartenant à l'éducation prioritaire).

5.4.2 Poursuivre les études portant sur l'impact des enseignements optionnels sur la scolarité des élèves et sur l'attractivité des établissements

Parce qu'il ne saurait être fait le pari présomptueux que ce rapport pourrait se suffire à lui-même pour suffisamment comprendre les effets et conditions de l'attractivité par les options, il est préconisé de poursuivre les études sur l'attractivité par les options afin de continuer à éclairer l'action publique éducative.

5.4.2.1 Étudier l'effet des options sur les parcours scolaires

Il est d'abord préconisé d'étudier l'impact des options au collège sur l'orientation des élèves. Il sera important de s'intéresser notamment à leur impact sur la réussite des élèves d'éducation prioritaire les moins favorisés. Cela permettra d'évaluer statistiquement et qualitativement l'impact des options sur leurs choix d'orientation. Il semble notamment important d'évaluer l'impact des options sur le choix des spécialités au lycée général. Est-ce que le suivi de certaines options au collège peut permettre aux élèves issus de l'éducation prioritaire de briser des barrières symboliques dans leur choix de spécialité ou d'orientation dans le supérieur ? L'étude menée dans le cadre de ce rapport semble vérifier cette hypothèse, cependant il est estimé que les éléments probants ne sont pas suffisants pour objectiver ce constat. Pour le vérifier, il sera nécessaire de procéder à un suivi de cohortes sur plusieurs années, par des méthodes quantitatives (part des élèves de chaque milieu social suivant des options obtenant le DNB, poursuivant leurs études en lycée général ou dans l'enseignement supérieur, etc.) ainsi que la sélection d'un groupe témoin pour contrôler les résultats. À cela il semble nécessaire d'adjoindre la mobilisation de méthodes qualitatives pour contrôler les résultats obtenus quantitativement et les compléter.

Il est également préconisé d'étudier l'impact du suivi d'une option au collège par les élèves de l'éducation prioritaire sur leur performance scolaire au lycée. Il a été mentionné par plusieurs principaux de collèges interrogés que malgré le fait que l'établissement parvienne à envoyer des élèves scolairement performants au lycée général, l'acclimatation à ce nouvel échelon pouvait être à l'origine de difficultés importantes, voire d'échecs scolaires. Au cours de cette étude, plusieurs éléments ont permis de fortement supposer un impact positif des options pour la suite de la scolarité des élèves de l'éducation prioritaire. Il apparaît nécessaire de vérifier et de démontrer cet impact positif des options pour les élèves d'éducation prioritaire sur leur scolarité au lycée afin d'objectiver l'effet des options sur leurs parcours scolaires.

5.4.2.2 *Étudier l'impact de l'offre pédagogique des collèges en général : offre linguistique et dispositifs de remédiation et d'inclusion (UPE2A, ULIS, SEGPA) en éducation prioritaire*

L'offre pédagogique d'un collège ne se résume pas à son offre d'options. En effet, l'offre linguistique peut également constituer un vecteur d'attractivité, alors qu'au contraire l'offre de dispositifs de remédiation et d'inclusion peut être un frein à l'attractivité d'un établissement (Baluteau, 2013). Ainsi, **il est préconisé d'étudier l'implantation de l'offre linguistique au collège ainsi que l'offre de dispositifs de remédiation et d'inclusion scolaire au regard de l'attractivité des collèges.**

L'offre linguistique, particulièrement de langues rares, peut se révéler primordiale pour l'attractivité eu égard au public spécifique suivant chaque langue (voir [Annexe 7.4 - Tableau 2](#)). Il est donc nécessaire d'analyser la répartition des langues rares sur le territoire afin de vérifier que cette répartition n'est pas à l'origine de mécanismes d'évitement ou simplement d'inégalités spatiales. Chacun a le droit à une offre linguistique variée, il est ainsi essentiel de vérifier que les collèges d'éducation prioritaire y ont également accès.

Enfin, il a été démontré que les dispositifs SEGPA, UPE2A et ULIS étaient prioritairement implantés dans des collèges urbains défavorisés, soit en majorité dans des collèges d'éducation prioritaire (Maugis & Stéfanou, 2021). Ces dispositifs sont indispensables en ce qu'ils contribuent à l'inclusion de tous les élèves dans le système éducatif et qu'ils favorisent la réussite de tous. Cependant, ils scolarisent des élèves plus en difficulté dans les apprentissages ou touchés par des difficultés annexes (situation de handicap, allophonie). Il semble donc nécessaire de ne pas les concentrer dans les collèges d'éducation prioritaire, qui sont déjà ceux connaissant le plus de difficultés sociales et scolaires. En effet, leur accumulation dans les collèges d'éducation prioritaire est susceptible de véhiculer un message négatif pour l'attractivité du collège, et de démontrer une spécialisation du collège dans l'accueil des élèves défavorisés ou en difficulté scolaire (Broccolichi & Oeuvarard, 1993 ; Felouzis & Perroton, 2007). Cela entrerait en opposition directe avec la politique d'implantation d'options en éducation prioritaire, ayant pour but d'améliorer leur image et leur attractivité. En conséquence, il est nécessaire d'étudier la répartition de ces dispositifs entre les collèges, notamment entre les collèges d'éducation prioritaire et les autres, et le cas échéant de proposer une répartition différente afin que chaque collège prenne sa part dans la nécessaire inclusion de tous et toutes au sein de l'école.

6 Conclusion

Ce travail procède de la conviction que les collèges d'éducation prioritaire et leurs élèves ont tout à gagner à diversifier leur offre d'options. Confrontés à la concurrence entre établissements publics et entre le public et le privé sous contrat, les collèges d'éducation prioritaire ont besoin de trouver des leviers majeurs d'attractivité. Comme l'expose ce rapport, la diversification de l'offre d'options peut être un de ces leviers, à condition de l'utiliser de manière ciblée, stratégique et contrôlée. Pour la DSDEN 59, ce mécanisme présente l'avantage de laisser une certaine autonomie aux établissements tout en offrant des outils de pilotage à l'IA-DASEN du Nord ou aux DAASEN.

Il importe ici de préciser quelques limites à ce travail qui, sans remettre en cause ses enseignements, permettent d'envisager d'autres études s'inscrivant dans le prolongement de celle-ci.

D'abord, il n'a pas été possible lors de l'enquête qualitative d'interroger les parents d'élèves dont l'avis aurait été le plus nécessaire : ceux qui ont choisi d'éviter les collèges d'éducation prioritaire étudiés. En faisant le choix de scolariser leur enfant dans un autre collège, ils ont établi que l'offre scolaire du collège de secteur ne leur convenait ou ne leur suffisait pas. Il aurait importé de vérifier si cet évitement s'explique par des raisons confessionnelles (dans le cas du secteur privé sous contrat religieux), par des raisons pratiques ou par rejet de l'offre scolaire du secteur. Selon chaque cas de figure, la réponse institutionnelle à apporter à cet évitement est radicalement différente, mais une piste persiste : améliorer l'attractivité pédagogique et symbolique des établissements d'éducation prioritaire, dont les difficultés (réelles) ne sauraient justifier une telle fuite de certaines familles.

Ensuite, l'étude quantitative menée grâce aux données mises à disposition par la DEPP ne concerne qu'une période historique courte (de l'année scolaire 2020-2021 à l'année scolaire 2024-2025), un espace géographique restreint (le département du Nord) et une part bornée du système scolaire (les collèges d'éducation prioritaire). La période réduite d'exploitation des données (moins de 2 mois) et les contraintes pratiques (déplacements nécessaires à Paris pour accéder aux données) ont présidé à cet arbitrage. Il a été préféré un traitement en profondeur de données circonscrites à un traitement insuffisant de données plus vastes à tous les niveaux (profondeur historique, étendue géographique, etc.).

Les recommandations assorties à ce rapport visent une opérationnalité immédiate (à l'exception du contrôle des options dans le secteur privé sous contrat). C'est-à-dire qu'elles sont formulées pour pouvoir être mises en place dès la prise en main du rapport, dans des contextes locaux relativement variés.

De par ses recommandations et par l'échelle choisie, ce rapport a prioritairement pour but de nourrir l'action des services départementaux et académiques de l'Éducation nationale dans le Nord. Néanmoins, il vise également à constituer pour les personnels de direction des collèges d'éducation prioritaire du Nord (et d'ailleurs) un repère permettant d'englober la politique d'attractivité par les options dans son ensemble. Enfin, en ce qu'il constitue une clé de compréhension des dynamiques de rétention des familles par les options, il est espéré que ce rapport pourra être saisi, au sein de l'administration centrale et d'autres administrations départementales ou académiques de l'Éducation nationale, comme outil de pilotage de cette politique.

7 Annexes

7.1 Liste des entretiens

7.1.1 Entretiens exploratoires

Prénom et Nom	Fonction	Rattachement	Nombre d'entretiens	Date
Youssef Souidi	Chercheur postdoctorant	CNRS & Université Paris Dauphine-PSL	1	15 novembre 2024
Jean-Marc Huart	Recteur (ancien DGESCO et directeur de cabinet du MENJ)	Académie de Bordeaux	1	8 novembre 2024
Ludovic Lecos	DAASEN	DSDEN 59	1	20 décembre 2024
Luce Troadec	Conseillère municipale & enseignante	Conseil municipal de Valenciennes	1	18 janvier 2025
Audrey Quoniou	Principale	Collège Simone de Beauvoir (Villeneuve d'Ascq)	1	3 décembre 2024
Fabrice De Barros	DAASEN	DSDEN 59	3	3 décembre 2024 / 22 avril 2025 / 30 avril 2025
Clément Bonnay	Chef de la Division de l'organisation scolaire	DSDEN 59	1	3 décembre 2024
Tiphaine Boucher-Casel	Secrétaire générale adjointe	DSDEN 59	1	3 décembre 2024
Stéphane Lefevre	Secrétaire général	DSDEN 59	1	3 décembre 2024
Anne Goffard	Maire adjointe en charge des Universités	Mairie de Lille	1	19 mars 2025
Simon Forfait	Chef du bureau de l'éducation prioritaire et des territoires	MEN	1	18 mars 2025
Olivier Cottet	IA-DASEN du Nord	DSDEN 59	3	3 décembre 2024 / 22 avril 2025 / 30 avril 2025
Nicolas Mazurier	DAASEN	DSDEN 59	2	22 avril 2025 / 30 avril 2025

7.1.2 Entretiens semi-directifs au sein des quatre collèges étudiés

Collège	Principal.e	Équipe de direction	Enseignant.s responsables d'options	Enseignant.s n'étant pas responsables d'options	Coordonateur.ice REP/REP+
Collège Marx Dormoy	1	1	3	1	1
Collège Vincent Auriol	1	0	1	1	0
Collège Suzanne Lacore	1	0	1	1	0
Collège Léon Blum	1	1	4	3	0
Total	3	1	9	6	1

7.2 Caractérisation sociale de l'échantillon de parents d'élèves interrogés

Catégorie socio-professionnelle du ménage	Collège Vincent Auriol	Collège Suzanne Lacore	Collège Marx Dormoy	Collège Léon Blum	Total
Cadre avec cadre	1	1	3	0	5
Cadre avec profession intermédiaire	2	0	0	0	2
Cadre avec employé/ouvrier	0	0	0	1	1
Cadre avec inactif/sans conjoint	0	0	2	0	2
Profession intermédiaire/cadre avec petit indépendant	0	1	0	0	1
Profession intermédiaire avec Profession intermédiaire	2	0	0	1	3
Prof inter avec employé/ouvrier	0	0	0	0	0
Profession intermédiaire avec inactif/sans conjoint	0	0	0	0	0
Employé avec Employé	0	0	1	1	2
Petit indépendant avec Petit indépendant	1	0	0	0	1

Petit indépendant avec inactif/sans conjoint	0	0	0	0	0
Petit indépendant avec employé/ouvrier	0	0	0	0	0
Ouvrier avec employé	0	0	0	0	0
Ouvrier avec ouvrier	0	0	0	1	1
Employé avec inactif/sans conjoint	0	0	0	0	0
Ouvrier avec inactif/sans conjoint	0	0	0	1	1
Inactif avec inactif/sans conjoint	0	0	0	0	0
Total	6	2	6	5	19

7.3 Caractérisation des quatre collèges de l'échantillon

Collège	Quintile d'IPS (échelle nationale)	Quintile d'IPS (échelle départementale)	Quintile d'IPS (au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord)	Appartenance à l'éducation prioritaire
Marx Dormoy	Q1	Q2	Q5	REP
Vincent Auriol	Q1	Q3	Q5	REP +
Léon Blum	Q1	Q1	Q1	REP +
Suzanne Lacore	Q1	Q2	Q4	REP +

Collège	Ecart-type à l'IPS	Part de PCS défavorisées	Part de PCS très favorisées
Marx Dormoy	Entre 33 et 37 points	50,90%	14,90%
Vincent Auriol	Entre 38 et 42 points	52,50%	18%
Léon Blum	Entre 20 et 22 points	78%	1,50%
Suzanne Lacore	Entre 35 et 39 points	66,80%	10,90%

7.4 Tableaux

Tableau 1 : Différence moyenne et médiane de l'IPS des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %).

Tableau 2 : Différence moyenne et médiane de l'IPS des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque langue vivante (en %).

Tableau 3 : Différence moyenne et médiane des résultats aux évaluations nationales de sixième des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %).

Tableau 4 : Résultats moyens aux évaluations nationales de sixième de français selon chaque option (en %).

Tableau 5 : Différence moyenne et médiane de la composition sociale des classes selon qu'elles comportent ou non un élève suivant chaque option, établie à l'échelle des collèges d'éducation prioritaire du Nord et au sein du même établissement (en %).

Tableau 6 : Répartition des options au sein des collèges du département du Nord.

Tableau 7 : Part (en %) et nombre d'élèves suivant chaque option au sein des collèges d'éducation prioritaire du Nord.

Tableau 8 : Répartition des options des collèges d'éducation prioritaire du Nord selon leur bassin géographique d'appartenance.

Tableau 1 : Différence moyenne et médiane de l'IPS des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %)

Option	Différence moyenne	Différence médiane
Section internationale	+20,99	+20,5
Section bilangue	+6,2	+2,4
Section sportive scolaire	+4,36	+3,24
CHAM	+22,06	+21,35

[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

Tableau 2 : Différence moyenne et médiane de l'IPS des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque langue vivante (en %)

Langue vivante	Différence moyenne	Différence médiane
Allemand	+5,6	+2,92
Arabe	-15,13	-10,11
Chinois	+22,77	+22,18
Italien	+5,75	+3,86

[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

Tableau 3 : Différence moyenne et médiane des résultats aux évaluations nationales de sixième des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2024 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %)

Option	Différence moyenne (français)	Différence moyenne (français)	Différence moyenne (mathématiques)	Différence médiane (mathématiques)
Section internationale	+14,25	+16,30	+13,32	+14,07
Section bilangue	+6,62	+6,43	+6,85	+6,83
Section sportive scolaire	+1,58	+2,18	+2,78	+3,36
CHAM	+12,33	+14,13	+8,25	+9,89

[sources : DEPP, Constat de rentrée & Évaluations nationales de début de 6^e, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

Tableau 4 : Résultats moyens aux évaluations nationales de sixième de français selon chaque option (en %)

Option	Part dans la population totale	Part dans les 50% des meilleurs résultats	Part dans les 10% des meilleurs résultats	Elèves de cette option au-dessus de la médiane	Elèves de cette option dans les 10% des meilleurs résultats
Bilangue	12,30%	14,82%	20,67%	59,89%	16,73%
Internationale	0,29%	0,78%	1,53%	86,40%	33,41%
CHAM	0,37%	0,48%	0,86%	66,39%	24,49%
SSS	5,98%	6,16%	5,72%	51,77%	9,62%

[sources : DEPP, Constat de rentrée & Évaluations nationales de début de 6^e, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

Tableau 5 : Différence moyenne et médiane de la composition sociale des classes selon qu'elles comportent ou non un élève suivant chaque option, établie à l'échelle des collèges d'éducation prioritaire du Nord et au sein du même établissement (en %)

Option	Différence moyenne entre classes au niveau du Nord	Différence médiane entre classes au niveau du Nord	Différence moyenne entre classes (au sein du même établissement)	Différence médiane entre classes (au sein du même établissement)
CHAM	+8,72	+9,59	+10,11	+9,10
Bilangue	+3,3	+1,99	+2,69	+2,58

Internationale	+3,4	-5,1	+13,28	+16,78
SSS	-0,97	-2,49	+2,35	+1,83

[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 à 2024-2025]

Tableau 6 : Répartition des options au sein des collèges du département du Nord.

Option	Collèges d'EP proposant cette option	Collèges d'EP proposant cette option (en %)	Collèges hors EP proposant cette option	Collèges hors EP proposant cette option (en %)
CHA	5	6,6%	10	7,9%
Bilangue	63	81,6%	95	75,4%
Internationale	3	3,9%	5	4,0%
SSS	48	63,2%	57	45,2%

[sources : Division de l'organisation scolaire, DSDEN 59]

Tableau 7 : Part (en %) et nombre d'élèves suivant chaque en option au sein des collèges
d'éducation prioritaire du Nord.

Option	Part des élèves suivant cette à la rentrée 2020	Part des élèves suivant cette à la rentrée 2024	Nombre d'élèves suivant cette à la rentrée 2020	Nombre d'élèves suivant cette à la rentrée 2024
CHAM	0,34%	0,36%	28	29
Bilangue	12,27%	12,02%	1021	976
Internationale	0%	0,53%	0	43
SSS	5,79%	6,1%	478	495

[sources : DEPP, Constat de rentrée, années scolaires 2020-2021 et 2024-2025]

Tableau 8 : Répartition des options des collèges d'éducation prioritaire du Nord selon
leur bassin géographique d'appartenance.

Bassin	Éducation prioritaire	Sections bilangues	Sections internationales	Classes à Horaires Aménagés	Sections sportives
Lille Centre	3 REP 5 REP +	12	0	2	6
Lille Ouest	1 REP +	1	0	0	0
Lille Est	4 REP 1 REP +	4	0	0	4

Roubaix-Tourcoing	5 REP 9 REP +	16	0	2	16
Dunkerque Flandre	10 REP 1 REP +	6	1	1	5
Valenciennois	11 REP 6 REP +	14	1	1	11
Sambre-Avesnois	6 REP 5 REP +	11	1	2	11
Cambrésis	3 REP	3	0	0	2

[sources : Division de l'Organisation Scolaire, DSDEN 59]

7.5 Graphiques

Figure 1 : Cartographie des acteurs résumant le processus d'affectation des élèves dans les collèges d'éducation prioritaire.

Figure 2 : Cartographie des acteurs résumant le processus d'affectation des élèves dans les collèges d'éducation prioritaire corrigé par les effets attendus de l'implantation d'une offre diverse d'options.

Figure 3 : Appropriation progressive par les acteurs institutionnels de l'offre d'options comme outil de renforcement de l'attractivité et de la mixité sociale des établissements d'éducation prioritaire (1990-2025).

Figure 4 : Part des sixièmes d'éducation prioritaire du Nord suivant au moins une option selon le décile d'IPS (année scolaire 2024-2025).

Figure 5 : Différence moyenne d'IPS, de résultats en français et en mathématiques aux évaluations nationales des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2023 selon qu'ils suivent ou non chaque option (en %).

Figure 6 : Différence moyenne d'IPS, de résultats en français et en mathématiques aux évaluations nationales des élèves des collèges d'éducation prioritaire du Nord de 2020 à 2023 selon qu'ils suivent ou non chaque langue vivante rare (en %).

Figure 7 : Effets de la suppression des sections bilangues sur le surplus de ségrégation sociale intra-établissement (classes de sixième).

Figure 8 : Différence moyenne de ségrégation intra-établissement entre les collèges proposant chaque option et ceux ne proposant pas cette option (en %).

Figure 9 : Part des établissements de chaque quintile d'IPS des collèges d'éducation prioritaire du Nord comportant chaque option (en %) en 2020 (à gauche) et en 2024 (à droite).

Figure 10 : Part des établissements de chaque quintile de l'indice d'éloignement des collèges d'éducation prioritaire du Nord comportant chaque option (en %) en 2020 (à gauche) et en 2024 (à droite).

Figure 11 : Nombre moyen d'options par établissement selon leur quintile d'appartenance de taille.

7.6 Sur l'utilisation de l'indice d'entropie pour mesurer la ségrégation sociale intra-établissement

La ségrégation intra-établissement selon la présence de chaque option a été calculée au moyen d'un indice d'entropie normalisé. Comme l'expliquent Givord et *alii* (2016), l'entropie « *est toujours positive, elle vaut zéro lorsqu'un seul groupe est représenté, et est maximale lorsque les groupes sont en égale proportion. L'entropie peut donc être considérée comme une mesure synthétique de la diversité sociale de la population des élèves* ». L'indice d'entropie normalisée correspond « *à une moyenne pondérée (par la taille de chaque collège) des écarts entre la diversité sociale* » des classes et celle du collège, qui correspond à la population de référence. « *Il est compris entre 0 (aucune ségrégation) et 1 (ségrégation maximale)* » (Givord et *alii*, 2016). Pour cette étude, il a été procédé au calcul de la moyenne de l'indice d'entropie normalisé au sein des collèges proposant chaque option et au sein de ceux ne la proposant pas, afin de vérifier si les classes de sixième des collèges d'éducation prioritaire du Nord comportant cette option étaient plus ségrégués que ceux ne la comportant pas.

L'indice d'entropie normalisé présente les deux propriétés considérées par Olivier Monso (2024) comme minimales et nécessaires pour tout indice de ségrégation : l'invariance d'échelle (si la population totale étudiée double mais que le nombre d'élèves appartenant à une population A double également, et garde la même proportion dans chaque unité étudiée, alors l'indice demeure identique) et la cohérence au regard du nombre d'unités (« *si on divise une unité en plusieurs sous-unités -par exemple des écoles en classes-, l'indice de ségrégation calculé en utilisant cette nouvelle subdivision ne peut diminuer. Il reste stable dans le cas particulier où chaque sous-unité a la même distribution des différents groupes que l'unité dont elle est issue, et augmente sinon* »). Il présente aussi l'avantage de satisfaire la propriété d'invariance de composition : si la part d'élèves d'une population A augmente dans la population totale étudiée dans la même proportion que cette part d'élèves d'une population A augmente dans chaque unité étudiée, alors l'indice demeure identique (Frankel & Volige, 2011).

Ici, l'utilisation de cet indice n'a pas nécessité la constitution d'un groupe témoin, ou l'utilisation de tests statistiques. En effet, le présent rapport n'étudie pas l'effet ou l'impact des options sur la ségrégation intra-établissement, il se borne à constater des disparités existantes sans les expliquer, aucun groupe témoin n'est nécessaire pour constater ces différences au sein de la population étudiée. De même, les données exploitées correspondant à celle de la population étudiée dans son ensemble, et non pas à un sous-échantillon, il n'est pas nécessaire de mobiliser des tests de signification statistique (tels que les tests de Wilcoxon, de Shapiro-Wilk, etc.).

7.7 Questionnaires distribués dans les quatre collèges de l'échantillon

Titre : Collège X - Questionnaire aux parents d'élèves de sixième

Résumé : Dans le cadre d'une enquête portant sur les collèges, j'interroge les parents d'élèves de plusieurs collèges du Nord pour connaître les raisons expliquant leur choix d'un collège plutôt que d'un autre pour leur enfant. Le questionnaire dure 5 minutes, je vous remercie sincèrement de prendre le temps d'y répondre. Les réponses sont totalement anonymes et ne serviront qu'à des fins d'exploitation statistique

Question 1 : Vous êtes ?

- La mère
- Le père
- Le/la responsable légal.e

Question 2 : Vous élevez cet enfant ?

- Seul.e
- Avec votre conjoint.e
- En garde partagée

Question 3 : Dans quelle classe est scolarisé votre enfant ?

- 6^e A
- 6^e B
- 6^e C
- 6^e D
- 6^e E *[si existante]*
- 6^e F *[si existante]*

Question 4 : À quelle catégorie appartient votre ménage ? (cocher une seule réponse)

- Cadre avec cadre
- Cadre avec profession intermédiaire
- Cadre avec employé/ouvrier
- Cadre avec inactif/sans conjoint
- Profession intermédiaire/cadre avec petit indépendant
- Profession intermédiaire avec profession intermédiaire
- Profession intermédiaire avec employé/ouvrier
- Profession intermédiaire avec inactif/sans conjoint
- Employé avec employé
- Petit indépendant avec petit indépendant
- Petit indépendant avec inactif/sans conjoint
- Petit indépendant avec employé/ouvrier
- Ouvrier avec employé
- Ouvrier avec ouvrier
- Employé avec inactif/sans conjoint
- Ouvrier avec inactif/sans conjoint
- Inactif avec inactif/sans conjoint

Question 5 : Le collègue X est-il votre collègue de secteur ?

- Oui
- Non

Question 6 : Si non, quel est votre collègue de secteur ?

Question 7 : Avez-vous (ou votre enfant/son autre parent) participé à une journée portes ouvertes au sein du collègue X ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 8 : Avez-vous (ou votre enfant/son autre parent) participé à une journée portes ouvertes au sein d'un autre collègue ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 9 : Si oui, dans quel collègue ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Collège A

- Collège B
- Collège C
- Je n'ai pas (ou mon enfant/son autre parent) participé à une journée portes ouvertes au sein d'un autre collège
- J'ai (ou mon enfant/son autre parent) participé à une journée portes ouvertes au sein d'un autre collège mais je ne souhaite pas dévoiler le nom de ce collège
- Autre collège : préciser

Question 10 : Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de scolariser votre enfant au sein du collège X ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Pour son emplacement
- Pour son équipe pédagogique et enseignante
- Pour les bâtiments du collège
- Pour la présence d'une option³⁵
- Parce que les autres collèges ne me convenaient pas
- Pour sa réputation
- Parce qu'un de mes enfants y a déjà été scolarisé
- Par défaut (collège de secteur)
- Autre :

Question 11 : Est-ce que votre enfant appartient à une option ?

- Oui
- Non

Question 12 : Si oui, pourquoi a-t-il/elle rejoint cette section/classe ?

Question 13 : Est-il/elle satisfait.e de cette section/option ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Je ne sais pas

Question 14 : Pourquoi ?

³⁵ Pour chaque collège, chaque option proposée par le collège était proposée comme réponse à cette question.

Question 15 : Acceptez-vous d'être contacté.e pour un entretien complémentaire (environ 30 minutes) ?

- Oui
- Non

Question 16 : Par quel moyen souhaitez-vous être recontacté.e ?

- Mail
- Téléphone

Question 17 : Veuillez renseigner votre adresse mail complète ou votre numéro de téléphone si vous souhaitez être recontacté.e

7.8 Echantillon des répondants au questionnaire

Collège	Cadre avec cadre	Cadre avec employé/ ouvrier	Cadre avec profession intermédiaire	Employé avec employé	Employé avec inactif/sans conjoint
Marx Dormoy	10	2	3	11	2
Vincent Auriol	3	2	4	3	1
Léon Blum	1	2	1	10	3
Suzanne Lacore	5	1	0	5	3

Collège	Inactif avec inactif/sans conjoint	Ouvrier avec employé	Ouvrier avec inactif/sans conjoint	Ouvrier avec ouvrier	Petit indépendant avec employé/ouvrier
Marx Dormoy	1	0	1	0	1
Vincent Auriol	1	1	0	1	0
Léon Blum	7	6	1	4	2
Suzanne Lacore	5	1	1	0	1

Collège	Petit indépendant avec inactif/sans conjoint	Profession intermédiaire avec employé/ouvrier	Profession intermédiaire avec inactif/sans conjoint	Profession intermédiaire avec profession intermédiaire
Marx Dormoy	0	2	1	1
Vincent Auriol	0	0	0	4
Léon Blum	2	1	1	1
Suzanne Lacore	0	0	0	0

Collège	Petit indépendant avec petit indépendant	Cadre avec inactif/sans conjoint	Profession intermédiaire/cadre avec petit indépendant	Total
Marx Dormoy	2	3	1	41
Vincent Auriol	2	0	0	22
Léon Blum	0	0	0	42
Suzanne Lacore	2	3	1	28

8 Bibliographie

8.1 Normes

8.1.1 Lois

Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (1).

Article L213-1—Code de l'éducation—Légifrance. (s. d.). Consulté 14 mai 2025, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000031104883

8.1.2 Règlements

Article D211-11—Code de l'éducation—Légifrance. (s. d.). Consulté 14 mai 2025, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000049147540

8.1.3 Circulaires

Allègre, C. (1998). *ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE Rentrée 1999* (Circulaire ministérielle No. MENE9802898C). Bulletin officiel de l'Éducation nationale.

Royal, S. (1999). *RELANCE DE L'EDUCATION PRIORITAIRE : Elaboration, pilotage, et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaires* (Circulaire ministérielle No. SCOE9803349C). Bulletin officiel de l'Éducation nationale.

Royal, S. (2000). *Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire* (Circulaire ministérielle No. SCOB0000044C). Bulletin officiel de l'Éducation nationale.

8.2 Sources institutionnelles

8.2.1 Fichiers statistiques

MEN-DEPP. (2025). *Effectifs d'élèves en collège—Data.gouv.fr* [Jeu de données]. Consulté 8 janvier 2025, à l'adresse <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/effectifs-deleves-par-niveau-sexe-langues-vivantes-1-et-2-les-plus-frequentes-par-college-date-dobservation-au-debut-du-mois-doctobre-chaque-annee/>

MEN-DEPP. (2024). *Indices de position sociale des collèges (2016-2023)* (No. fr-en-ips_colleges) [Jeu de données]. https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_colleges/

8.2.2 Rapports

Armand, A., & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* (Nos. 2006-076; Rapport). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45882/la-contribution-de-l-education-prioritaire-a-l-egalite-des-chances-des-eleves-rapport-a-monsieur-le->

Azéma, A., & Mathiot, P. (2019). *Mission Territoires et Réussite*. Ministère de l'Education nationale.

Cour des Comptes, 3e Chambre. (2025) *L'éducation prioritaire, une politique publique à repenser (2015-2024)*. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-03/20250506-Leducation-prioritaire-une-politique-publique-a-repenser.pdf>

Franchi, M.-C., Mioche, A., & Tournier, E. (2019). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019. L'autonomie des établissements scolaires*. IGEN-IGAENR.

Grenet, J., Huillery, E., & Souidi, Y. (2023). *Mixité sociale au collège : Premiers résultats des expérimentations menées en France* (Note du CSEN No. n°9; p. 12). Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2023_09.pdf

Louhab, S., & Stromboni, T. (2024). *Évaluation nationale des cités éducatives. Appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles* (No. INJEPR-2024/02). INJEP. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2024/04/Rapport-2024-02-Cites-educatives.pdf>

Ly, S.-T., & Riegert, A. (2015). *Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français*. CNESCO.

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*, PISA (OCDE Publishing). OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Stéfanou, A. (2024). *L'éducation prioritaire* (Synthèse de la DEPP No. 6; p. 50). DEPP. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-414237>

Vannier, P., & Weissberg, C. (2024). *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information relative au financement public de l'enseignement privé sous contrat* (No. N° 2423). Assemblée nationale, Commission des Affaires culturelles et de l'éducation.

8.3 Sources académiques

8.3.1 Ouvrages

Baluteau, F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. l'Harmattan Academia.

Ben Ayed Choukri. (2015). *La mixité sociale à l'école : Tensions, enjeux, perspectives*. Armand Colin.

Delage, A., Giband, D., Mary, K., & Nafaa, N. (2023). *Géographie de l'éducation. Concepts, enjeux et territoires*. Armand Colin. <https://shs.cairn.info/geographie-de-l-education--9782200633455>

Frémont, A. (2009). *La région : Espace vécu*. Flammarion. Paris.

Lévy, J., Fauchille, J.-N., & Póvoas, A. (2018). *Théorie de la justice spatiale. Géographies du juste et de l'injuste*. Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.levy.2018.01>

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maroy.2006.01>

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

8.3.2 Thèses

Étienne, R. (1996). *Recherches recentes en didactique des langues anciennes dans les établissements secondaires français. Tendances et evolutions. Apports et perspectives* [These de doctorat, Montpellier 3]. <https://theses.fr/1996MON30029>

Soudi, Y. (2022). *School assignment policies, school segregation, and student skills : Evidence from the french school system* [These de doctorat, Paris, EHESS].
<https://theses.fr/2022EHES0139>

8.3.3 Chapitres de livres

Ben Ayed, C. (2009). II. Les fausses évidences de la mixité sociale. In *Le nouvel ordre éducatif local* (p. 25-50). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/le-nouvel-ordre-educatif-local--9782130575047-page-25>

Broccolichi, S., & OEuvrard, F. (1993). L'engrenage. In *La misère du monde* (Points, p. 977-990). Editions du Seuil.

Champollion, P. (2019). État de la question « éducation et territoire » : Analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. In I. Danic, B. Fontar, A. Grimault-Leprince, M. Le Mentec, & O. David (Éds.), *Les espaces de construction des inégalités éducatives* (p. 25-47). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.150737>

Degeyter, C. (2017). IV / Des jeunes confrontées à un espace scolaire segmenté. In *Sociologie de Lille* (p. 67-82). La Découverte. <https://shs.cairn.info/sociologie-de-lille--9782707189233-page-67>

Merle, P. (2012). IV. Zones d'éducation prioritaire et ségrégation scolaire. In *La ségrégation scolaire* (Repères, p. 53-70). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-segregation-scolaire--9782707171160-page-53>

Pelage, A. (2000). Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire. In *L'école, l'état des savoirs* (p. 219-228). La Découverte.

Van Zanten, A. (2012). 3. Les stratégies parentales. In *L'école de la périphérie* (Quadrige, p. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/l-ecole-de-la-peripherie--9782130594482-page-93>

8.3.4 Articles

Agulhon, C., & Palma, J. (2013). Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire Des actions segmentées et contradictoires. *Éducation & formations*, 81. <https://hal.science/hal-01450703>

Ballion, R. (1986). *Le choix du collège : Le comportement « éclairé » des familles*. <https://doi.org/10.2307/3321709>

Barthon, C., & Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : L'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 156, Article 156. <https://doi.org/10.4000/rfp.278>

Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, Article 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3038>

Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 177, Article 177. <https://doi.org/10.4000/rfp.3379>

Botton, H., & Souidi, Y. (2022). Le collège d'à côté. *La Vie des idées*, 12.

Broccolichi, S., & Henriot-Van Zanten, A. (1997). *Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne*. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2088>

- Combaz, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : Effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, 128, 73-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1076>
- Combaz, G. (2013). Concurrence entre établissements et choix de l'école : Les personnels de direction mis à l'épreuve ? *Éducation et Sociétés*, 31(1), 157-170. <https://doi.org/10.3917/es.031.0157>
- Davezies, L., & Garrouste, M. (2020). More Harm than Good ? : Sorting Effects in a Compensatory Education Program. *Journal of Human Resources*, 55(1), 240-277. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0416-7839R1>
- Draelants, H. (2014). Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. *Social Science Information*, 53(3), 403-432. <https://doi.org/10.1177/0539018414522893>
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). *Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences »*. <https://doi.org/10.2307/3321516>
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie, Le suicide un siècle après Durkheim*(38-4), 759-789. <https://doi.org/10.2307/3322627>
- Fack, G., & Grenet, J. (2013). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire. *Éducation & formations*, 83, 25.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.484.0693>
- Frankel, D. M., & Volij, O. (2011). Measuring school segregation. *Journal of Economic Theory*, 146(1), 1-38. <https://doi.org/10.1016/j.jet.2010.10.008>

- Givord, P., Guillermin, M., Monso, O., & Murat, F. (2016). Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? *Éducation & formations*, 91, 21. <https://doi.org/10.48464/halshs-01447178>
- Heurdier, L. (2017). Des collèges ZEP face à une offre scolaire plurielle et à une régulation administrative aléatoire. *Sociologie*, 8(2), 181-198. <https://doi.org/10.3917/socio.082.0181>
- Jellab, A. (2024a). La mixité sociale dans les établissements scolaires : Une question socialement vive pour l'école et la société à venir. *Éducation et Sociétés*, 52(2), 173-188. <https://doi.org/10.3917/es.052.0173>
- Jellab, A. (2024b). L'éducation prioritaire et le projet de démocratisation scolaire : L'égalité des chances et les enjeux de la mixité. *Pour*, 249250(2-3), 23-48. <https://doi.org/10.3917/pour.249.0023>
- Laforge, D. (2004). *Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale*. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3256>
- Maroy, C., & Van Zanten, A. van. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/sdt.22865>
- Maugis, S., & Stéfanou, A. (2021). L'offre de formation des collèges dans les territoires. *Éducation & formations*, 102, 185. <https://doi.org/10.48464/ef-102-09>
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires : Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52(1), 133-169. <https://doi.org/10.3917/rfs.521.0133>

- Monso, O., Fougère, D., Givord, P., & Pirus, C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? *Éducation & formations*, 100, 23. <https://doi.org/10.48464/ef-100-02>
- Oberti, M. (2023). Enseignement privé et ségrégation scolaire. *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Enseignement-prive-et-segregation-scolaire>
- Olympio, N., Pavie, A., Richard-Bossez, A., Cornand, R., Hache, C., & Richit, N. (2022). Une sélection au « mérite » ? : Le choix des bénéficiaires du programme Parcours d'excellence en éducation prioritaire. *Formation emploi*, 158(2), 121-139. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10645>
- Pinsolle, J., Tourneville, J., Bordiec, S., & Aillères, M. (2022). Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des « Cités éducatives ». *Agora débats/jeunesses*, 92(3), 113-128. <https://doi.org/10.3917/agora.092.0113>
- Piquemal, L. (2024). *Evolution de la mixité sociale des collèges*, Note d'information (No. 24.1; Notes d'information de la DEPP, p. 4). DEPP.
- Souidi, Y. (2023). *Options attractives et ségrégation entre classes : Quels effets de la suppression des sections bilangues et européennes à la rentrée 2016 ?* | Institut des Politiques Publiques – IPP (Notes IPP No. 94; p. 7). Institut des Politiques Publiques. <https://www.ipp.eu/publication/options-attractives-et-segregation-entre-classes-quels-effets-de-la-suppression-des-sections-bilangues-et-europeennes-a-la-rentree-2016/>
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24(2), 227-254. <https://doi.org/10.2307/3321467>
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres : Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 24-34. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>

8.3.5 Comptes-rendus de conférences et de colloques

Garrouste, M. (2023, 8 mai). *Politiques éducatives compensatoires : Ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas et pourquoi*—Sciences économiques et sociales. SES ENS Lyon.
<https://ses.ens-lyon.fr/articles/politiques-educatives-compensatoires-ce-qui-fonctionne-ce-qui-ne-fonctionne-pas-et-pourquoi>

8.4 Sources journalistiques

8.4.1 Rapports de think tanks

Berenguer, T. (2024). La préférence française pour les inégalités scolaires. Repenser l'éducation prioritaire comme projet de société. Fondation Jean-Jaurès. <https://www.jean-jaures.org/publication/la-preference-francaise-pour-les-inegalites-repenser-leducation-prioritaire-comme-projet-de-societe/>

8.4.2 Articles de presse

Pommiers, E. (2024a, septembre 24). *Au collège Pablo-Neruda d'Aulnay-sous-Bois, un plan pour casser la ségrégation et « montrer que l'excellence existe aussi dans ces quartiers »*.
https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/09/24/au-college-pablo-neruda-d-aulnay-sous-bois-un-plan-pour-casser-la-segregation-et-montrer-que-l-excellence-existe-aussi-dans-ces-quartiers_6330660_3224.html

Pommiers, E. (2024b, septembre 26). *La Seine-Saint-Denis mise sur un « plan d'attractivité » pour enrayer le phénomène d'évitement de ses collèges*.
https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/09/26/la-seine-saint-denis-mise-sur-un-plan-d-attractivite-pour-enrayer-le-phenomene-d-evitement-de-ses-colleges_6334973_3224.html

8.5 Sitographie

Favoriser la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté 21 février 2025, à

l'adresse <https://www.education.gouv.fr/favoriser-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378134>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Le mouvement « postes à profil » (PoP)*. (2025, avril). <https://www.education.gouv.fr/le-mouvement-postes-profil-pop-325592>

SGEN-CFDT Pays de Loire. *Le CSA SD: le Comité Social d'Administration Spécial Départemental*. (s. d.). Consulté le 1^{er} mai 2025, à l'adresse <https://paysdeloire.sgen-cfdt.fr/dossier/ctsd-comite-technique-special-departemental/>