

Etat de la recherche sur la mixité sociale en collège en France

Sylvain Connac

Université Paul-Valéry Montpellier 3 - LIRDEF

En France, c'est l'origine sociale qui pèse le plus sur les trajectoires scolaires des élèves. « Notre système éducatif a le triste privilège d'appartenir au club des mauvais élèves, celui où le milieu social d'origine exerce le plus d'influence sur les parcours scolaires » (Dubet et Vallaud-Belkacem, 2024, p. 8). C'est un problème sociétal si le projet politique est de lutter par l'éducation contre le développement des inégalités sociales, de manière à ce que chaque élève puisse progresser dans la maîtrise des savoirs scolaires. À l'école, une inégalité des chances se fonde sur « la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux les plus élevés » (Boudon, cité par Duru-Bellat, 2002, p. 11). Inversement, une école peut être considérée comme juste si elle parvient à remettre en cause des inégalités de vie et « si elle donne leur chance à tous ceux qui ne sont pas des héritiers » (*Ibid*, p. 13). Cela s'observe des premières années de vie et tout au long de la scolarité. Le collège serait l'étape scolaire qui accentuerait le plus les différences : « l'ordre entre les différentes configurations de positions sociales reste le même à chaque trimestre et les écarts se creusent de façon régulière » (Cayouette-Rembrière, 2016, p. 114).

Ce phénomène s'explique par deux grandes raisons. D'abord en raison de **l'accueil de la petite enfance**, parce que la plupart des enfants défavorisés arrive en maternelle « sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à leur origine » (Barasz, Furic et Galtier, 2023, p. 11). Ensuite, parce que **les pédagogies utilisées en classe parviennent difficilement à faire progresser tous les élèves**. De nombreux sociologues de l'école ont décrit des « pédagogies invisibles » qui séparent les élèves en fonction des consignes qui leur sont données en raison des activités qu'ils en font : « ceux qui sont considérés comme étant les plus faibles ne sont en effet presque jamais confrontés aux connaissances et aux savoirs en jeu de la même manière que le reste de la classe » (Laparra et Margolinas, dans Rochex et Crinon, 2011, p. 112). De plus, des élèves, bien que présents en classe « ne participent plus au processus d'apprentissage et ne trouvent plus de sens à leur présence à l'école, parce qu'ils ont décroché cognitivement » (Cayouette-Rembrière, 2016, p. 114). Cela touche particulièrement des garçons ou des enfants issus de familles avec un faible capital social, intellectuel et culturel (Barasz, Furic et Galtier, 2023). Par exemple, en SEGPA et en ULIS, la surreprésentation des enfants de classes populaires est massive¹. Sous l'effet de ces écarts de niveaux initiaux et de l'organisation précoce de parcours différenciés « le collège constitue ainsi un accélérateur des inégalités scolaires » (Barasz, Furic et Galtier, 2023, p. 12). En fin de classe de 3^e, seuls 10 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures figurent parmi le quart des élèves qui réussissent le moins bien, contre environ un tiers des enfants d'ouvriers (Ben Ali et Vourc'h, 2015). Il est à noter que la proportion d'élèves de milieu défavorisé en France est de 64 %, tandis que la proportion d'élèves de milieu favorisé est de 36% (Grenet, Huillery et Souidi, 2023).

Mixité sociale et ségrégation scolaire

Une mixité est identifiée lorsque des publics à caractéristiques différentes sont placés au sein d'un même environnement pour interagir ensemble. Il en existe de divers types. La plus étudiée est celle qui rassemble des genres différents, avec des effets sur une « division socio-sexuée des savoirs » (Mosconi, 2004, p. 171). Dans un contexte scolaire, ce serait une pratique ambivalente, qui d'un côté ferait se rencontrer garçons et filles, mais qui d'un autre durcirait les stéréotypes, avec des conséquences sur la confiance en soi (Duru-Bellat, 2010). Cette tension de la mixité des genres pourrait

¹ 72 % des élèves de SEGPA sont issus de milieux sociaux défavorisés, de même pour 80 % des élèves en ULIS (Grard, 2015, p. 19).

être résolue par l'intermédiaire de « pratiques pédagogiques qui les intègrent et les gèrent et ne les sectorise pas au risque de les couper de leur processus d'émergence » (Martin, Chalmeau et Chazal, 2005, p. 722). La réponse serait donc la même que pour une mixité culturelle : organiser des situations pédagogiques d'interconnaissance entre les élèves. Cette étude s'intéresse à un autre type de mixité, à valence exclusivement sociale.

Une ségrégation scolaire est l'absence mixité sociale dans les écoles, collèges et lycées. Elle va de pair avec une hiérarchisation des niveaux scolaires. Elle est définie comme « l'inégale répartition des élèves entre établissements scolaires en fonction de leurs caractéristiques individuelles » (Charoussat, Monnet et Souidi, 2023, p. 2). C'est « le constant selon lequel les établissements scolaires accueillent des populations très différentes selon le milieu social » (DEPP, 2024, p. 1). Elle dépend de l'origine sociale des élèves, de leur niveau scolaire ou des origines ethniques ou migratoires. « Faire diminuer la ségrégation entre les établissements scolaires, ou améliorer la mixité sociale, est inscrit dans les missions du service public d'enseignement » (*Ibidem*).

Pour les élèves les plus faibles, les chances d'apprendre sont plus faibles, principalement parce que les enseignants réduisent les ambitions et parce que les élèves, se sachant faibles, adoptent « des comportements peu favorables au travail » (Duru-Bellat, 2016, p. 24). C'est **l'inverse pour les élèves les plus favorisés**, mais ce qu'ils gagnent (meilleure couverture des programmes, climat plus propice aux apprentissages...) est plus faible que ce que perdent les plus défavorisés (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Une ségrégation sociale et scolaire aurait ainsi des effets « puissants et dévastateurs » (Cnesco, 2015, p. 3) sur les attitudes citoyennes des élèves, la vie en collectivité et les apprentissages. Ce serait « une bombe à retardement pour la société française » (*Ibidem*). C'est pour pallier cette urgence qu'il est demandé (Cnesco, 2015) que tout projet de construction ou de restructuration d'une école ou d'un collège intègre de manière explicite un volet « mixités sociales et scolaires ».

Des réalités variables selon les territoires

Le niveau de ségrégation sociale entre les collèges **varie selon les départements**. Il tend à s'être estompé dans les départements du Nord et de l'Ouest alors qu'il a augmenté dans ceux de la moitié Sud du territoire national. De plus, « les écarts de composition sociale **entre secteurs publics et privés se sont creusés**, le secteur privé scolarisant de plus en plus d'élèves de niveau favorisé » (DEPP, 2024, p. 1). À la rentrée 2023, la proportion d'élèves qui sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs (milieu défavorisé) est de 35% au collège. Elle atteint 58.8% dans le dixième des collèges les plus défavorisés et 12.4% dans le dixième des collèges les plus favorisés (sur la base de la profession du responsable de l'élève). Concernant les populations les plus favorisées, elle est de 25.2% sur l'ensemble du territoire, à hauteur de 7.1% dans les collèges les plus défavorisés et de 49.9% dans ceux les plus favorisés (DEPP, 2024). Une autre source relève que **10% des collèges les plus favorisés accueillent en moyenne 76% d'élèves de PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) favorisées ou très favorisées, contre 11% dans les collèges les moins favorisés** (Grenet, 2023). Cette ségrégation sociale est expliquée par une **répartition inégale des populations selon les territoires** ainsi que par des **inscriptions dans les collèges privés et dans le public hors secteur** (dérogations, CHAM...). Elle correspond donc aux écarts qui existent entre les secteurs d'enseignement publics et privés, ainsi que par le reflet des réalités urbaines, en particulier dans les grandes agglomérations.

Les niveaux de ségrégations au sein des collèges est calculé sur la base d'un **indice d'entropie**. Plus cet indice est proche de 0, plus la mixité sociale est forte. Inversement, plus l'indice est proche de 1, plus la ségrégation sociale est importante. La ségrégation sociale entre collèges a peu varié depuis 2014. En Franche-Comté, pour les collèges publics, les départements du Jura, de Haute-Saône ont un indice d'entropie de 0.013, celui du Territoire de Belfort de 0.026 et celui du Doubs de 0.040, l'indice national étant de 0.075.

Effets généraux et moyens de mixité et ségrégation sociale à l'école

Ségrégation sociale	Mixité sociale
Inégalités de profil des camarades rencontrés (Charousset, Monnet et Souidi, 2023).	Présence de publics favorisés qui aide les élèves défavorisés (Charousset, Monnet et Souidi, 2023).
Plus grande facilité d'enseigner et d'apprendre dans les établissements « chics » (Van Zanten, 2001).	Des effets sur les capacités socio-émotionnelles et l'insertion professionnelle, la réduction des stéréotypes et la délinquance (Charousset, Monnet et Souidi, 2023).
Les chances d'apprendre sont plus faibles pour les élèves les plus faibles (Duru-Bellat, 2016).	Des effets modestes sur les apprentissages scolaires des élèves fragiles (Grenet, Huillery et Souidi, 2023).
Inégalités scolaires (DEPP, 2024).	Impact positif sur le bien-être (des personnels et des élèves) et l'intégration sociale des élèves (Cheety <i>et al.</i> , 2022 ; Grenet, Huillery et Souidi, 2023).
Segmentation des richesses et des pauvretés selon les territoires (Dubet et Vallaud-Belkacem, 2024).	Des visées scolaires plus ambitieuses chez les élèves défavorisés (Duru-Bellat, 2016).
	Considérée comme détériorant les conditions de travail et d'apprentissage par les familles les plus favorisées (Duru-Bellat, 2016).

Charousset, Monnet et Souidi (2023) ont réalisé, dans le cadre du conseil d'évaluation de l'école, une synthèse de la revue de littérature sur les causes et les effets moyens de la ségrégation sociale en milieu scolaire. Plusieurs conclusions en émergent, qui témoignent de généralités constatées, pas forcément fidèles à ce qui se vit à l'intérieur de chaque établissement (en raison de leur histoire et de l'évolution des publics accueillis). D'abord, cette **ségrégation serait source d'inégalités** dans le profil des camarades rencontrés par les élèves et de ressources qui leurs sont présentées. Ensuite, les élèves les moins performants scolairement et les plus défavorisés socialement sont **aidés lorsqu'ils côtoient** des camarades d'origines sociales diverses : « Les élèves dont le niveau initial est le plus faible sont ceux qui bénéficient le plus de la présence d'élèves de bon niveau dans leur classe » (Charousset, Monnet et Souidi, 2023, p. 5). Les résultats sont ambivalents concernant les performances scolaires des élèves de bon niveau. Enfin, les effets de cette mixité sociale **dépassent les seules performances scolaires**, puisqu'elles touchent aussi les capacités socio-émotionnelles (empathie, altruisme, tolérance...), réduisent les stéréotypes raciaux et la délinquance et améliorent **l'insertion professionnelle** des plus défavorisés. La mixité sociale « contribue à élargir et à diversifier les réseaux d'amitiés à court terme, avec la plupart du temps des effets durables sur les amitiés à l'âge adulte » (Charousset, Monnet et Souidi, 2023, p. 6).

Une série d'expérimentations en collèges (Grenet, 2023 ; Grenet *et al.*, 2023) a utilisé une méthodologie consistant à mesurer l'impact des actions de la mixité sociale sur les élèves (performances scolaires, discipline, perception de soi, climat scolaire, relations entre élèves). Il s'agissait d'une **comparaison à un groupe de contrôle avec des données collectées par questionnaires**. Les études sur les effets des mesures d'augmentation de la mixité sociale dans les collèges, principalement par un élargissement ou une modification des secteurs de carte scolaire ou l'implantation de sections spécifiques dans des collèges socialement défavorisés (MENJ, 2023), ont révélé un impact global modeste sur la mixité sociale : « le taux d'exposition des élèves défavorisés aux élèves favorisés est passé de 31 % à 34 % en trois ans, tandis que le taux d'exposition des élèves favorisés aux élèves défavorisés est passé de 52 % à 57 % » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023, p. 5). En revanche, aucune augmentation de l'évitement vers les collèges privés n'a été constatée,

contrairement à ce qui avait été constaté aux USA avec la politique éducative du *busing*. Celle-ci consistait à « utiliser des bus scolaires pour transporter une partie des élèves provenant des minorités ou de la majorité blanche dans d'autres écoles que celles de leur quartier afin de favoriser la mixité sociale et ethno-raciale » (Draelants et Cattonar, 2022, p. 212). Cette politique a été abandonnée parce qu'elle a eu pour conséquence le phénomène de *white flight*, la fuite massive des écoles publiques par les familles blanches.

Du côté des effets sur les élèves, les résultats montrent un **impact positif sur le bien-être (des personnels et des élèves) et l'intégration sociale des élèves**. Les élèves de milieu favorisé « rapportent une plus grande estime de soi scolaire, un optimisme plus élevé concernant le rendement de l'effort, une meilleure qualité perçue des relations amicales et une attitude plus favorable vis-à-vis de la solidarité. Ils sont de taille encore plus importante pour les élèves de milieu défavorisé pour ce qui concerne leur optimisme, leur perception du climat scolaire, leur sentiment de sécurité au collège, la qualité perçue de leurs relations amicales et leur propension à coopérer » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023, p. 9). **L'élargissement social du tissu relationnel serait un prédicteur important de la mobilité sociale ascendante et de niveau de vie futur**. La composition sociale du réseau amical à l'âge adulte serait ainsi déterminée par l'établissement scolaire fréquenté et, pour un enfant d'origine modeste, la rencontre d'amis issus d'autres classes sociales (Cheety *et al.*, 2022).

En revanche, cette mixité ne suffirait pas pour aider chaque élève à apprendre. Elle ne modifierait pas à court terme, les performances scolaires ou les comportements en classe. Elle **ne constituerait donc pas une solution évidente pour améliorer les résultats scolaires des élèves de milieu défavorisé**, pas plus qu'elle ne constitue une menace pour les performances des élèves de milieu favorisé, comme cela peut parfois être craint. « Les élèves scolarisés dans un collège où la mixité sociale a substantiellement progressé n'ont pas vu leurs résultats scolaires évoluer de manière significative par rapport aux élèves des collèges témoins, quel que soit le milieu social des élèves, indiquant une absence d'effet positif comme négatif de cette politique sur les apprentissages » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023, p. 1). Sont ainsi relevés des bénéfices importants de la mixité pour la cohésion sociale mais avec une capacité limitée à améliorer les résultats scolaires des élèves défavorisés à court terme, sans beaucoup d'effets de la mixité à plus long terme. Ces résultats sont cohérents avec d'autres travaux effectués à l'étranger qui ne soulignent pas d'effets significatifs sur les performances scolaires des élèves d'établissements ayant vécu une augmentation de la mixité sociale : « les études disponibles tendent à montrer que les caractéristiques des pairs n'ont pas, ou peu, d'effet sur les performances scolaires à court terme » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023, p. 10).

Mesures de valorisation de la mixité sociale

« La mixité sociale ne se décrète pas » (Dubet et Vallaud-Belkacem, 2024, p. 61). Pour que la mixité sociale et scolaire d'un établissement scolaire puisse espérer avoir **des effets garantis sur les performances des élèves**, plusieurs leviers ont pu être repérés. Tout d'abord, que les familles des classes moyennes et supérieures **disposent de « garanties »** (Broccolichi et van Zanten, 2000) : s'assurer de la présence d'élèves en nombre suffisant issus des mêmes catégories sociales, pouvoir interagir fréquemment avec l'équipe pédagogique, participer aux instances de décision du collège ou pouvoir inscrire leur enfant dans des offres d'excellence classiques (latin, mathématique, musique...) ou modernistes (classes européennes, CHAM...). Ensuite, que les personnels de l'établissement parviennent à se mobiliser autour de la réussite scolaire des élèves et à mettre en œuvre des **pédagogies adaptées à la progression de tous**, avec des professionnels formés à cet effet (« à l'interculturalité, au travail en équipe, aux pédagogies différenciées et coopératives et à l'accompagnement personnalisé » Cnesco, 2015, p. 9). L'idée générale serait de parvenir à construire des organisations pédagogiques selon des paradigmes nouveaux. « Une part des inégalités sociales produites par l'école découlerait de cette "irrésistible adaptation" des établissements et des enseignants aux milieux scolaires tels qu'ils découlent de la ségrégation sociale » (Duru-Bellat, 2003, p. 27).

Ces « nouvelles » pédagogies concernent en même temps la gestion des relations et l'organisation du processus enseignement-apprentissage : un climat chaleureux et clair, une discipline souple et solide, un enseignement novateur adapté à chacun et avec des exigences scolaires fortes. Toutes les politiques visant à plus de mixité sociale « doivent donc être accompagnées d'un travail éducatif pour que leurs effets positifs sur les performances ne soient pas contrecarrés par des effets socio-affectifs négatifs » (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2022). Effectivement, certains dispositifs pédagogiques qui cherchent à s'adapter à la diversité des élèves peuvent avoir des effets contraires (Bonnard *et al.*, 2008 ; Mazenot, 2021) : creuser les écarts entre les élèves, étiquetage, dévalorisation des plus fragiles, malentendus socio-cognitifs... « Ce qui est en cause c'est le rapport entre la scène collective du travail qui se fait en classe et la manière individuelle dont chaque élève y contribue ou peut en tirer profit dans le cours de la séance ou dans des tâches ultérieures » (Rochex et Crinon, 2011, p. 95).

La composition des classes, qu'elle soit homogène ou hétérogène, ne serait pas un facteur déterminant tant chacune de ces deux options ne résoudraient pas l'objectif de faire progresser tous les élèves. Ont ainsi été mis en évidence « des effets différenciés de l'organisation de classes homogènes : l'effet est négatif pour les élèves faibles et positif pour les élèves forts » (Draelants et Cattonar, 2022, p. 219). L'organisation de classes hétérogènes tirerait les élèves faibles vers le haut tout en n'handicapant pas les élèves forts tant que le nombre de camarades faibles n'est pas trop important, « même s'ils progressent plus encore dans des classes homogènes » (*Ibidem*).

Les réflexions pédagogiques nécessitent donc de prendre en compte de fausses bonnes idées, ou des idées évidentes à brule-pourpoint mais contredites par les travaux de recherche qui s'y sont intéressés. Autrement dit, il ne suffit pas qu'un projet pédagogique soit mis en œuvre pour qu'il participe à la lutte contre les développements des inégalités : les conditions de scolarisation induisent des mobilisations et des découragements scolaires « qui amplifient les dynamiques à l'œuvre et concourent à faire penser que les élèves sont responsables de leur réussite ou de leur échec » (Cayouette-Remblière, 2016, p. 158).

Bibliographie

- Barasz, J., Furic, P. et Galtier, B. (2023). *Scolarité, le poids des héritages*. France stratégie, https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2023-rapport-poids-des-heritages-septembre_1.pdf
- Ben Ali, L. et Vourc'h, R. (2015), Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale. *Éducation et Formations*, 86-87, 211-233.
- Bonnard, C., Giret, J.-F. et Sauvageot, C. (2018). Effects of a french undergraduates'academic plans and wage expectations. *Gender and education*, 28(4), 581.
- Broccolichi, S. et van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of education policy*, 15(1), 51-60.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe – 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- Charoussat, P., Monnet, M. et Souidi, Y. (2023). Ségrégation sociale en milieu scolaire : appréhender ses causes et déterminer ses effets. *Notes IPP*, 97, 1-8. <https://www.ipp.eu/publication/segregation-sociale-en-milieu-scolaire-apprehender-ses-causes-et-determiner-ses-effets/>
- Cheety, R. *et al.* (2022). Social capital I : measurement and associations with economic mobility. *Nature*, 608, 108-121. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04996-4>
- Cnesco (2015). *Mixité sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : chiffres clés et analyse scientifique. Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales>
- DEPP (2024). Évolution de la mixité sociale des collèges. *Note d'information*, 24.19 – Mai 2024, 1-4. <https://www.education.gouv.fr/evolution-de-la-mixite-sociale-des-colleges-414321>
- Desgagné, D., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Draelants, H. et Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck supérieur.

- Dubet, F. et Vallaud-Belkacem, N. (2024). *Le ghetto scolaire – Pour en finir avec le séparatisme*. Seuil.
- Duru-Bellat, M. et 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*, 38-4, 759-789.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes*. PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003), *Les inégalités sociales à l'école et l'IREDU : vingt-cinq ans de recherches*, IREDU-Université de Bourgogne, en ligne : <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2010/03/sem240303d.pdf>
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212. DOI <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm?contenu=article>
- Duru-Bellat, M. (2016). La mixité sociale, une chance pour les élèves. *Sciences Humaines*, 2016/10, 12.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Grard, M.-A. (2015). *Une école de la réussite pour tous*. Conseil Economique, Social et Environnemental.
- Grenet, J. (2023). *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*. Conférence internationale : agir sur les inégalités sociales de l'école à l'enseignement supérieur, CSEN, Lycée Pierre-Gilles de Gennes, Paris, 29 novembre 2023, https://www.youtube.com/watch?v=-FELxK_iacl
- Grenet, J., Huillery, E. et Souidi, Y. (2023). Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France. *Note du CSEN*, 9. 1-12. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2023_09.pdf
- Martin, F., Chalmeau, R. et Chazal, Y. (2005). Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 709–728. <https://doi.org/10.7202/013916ar>
- Mazenod, A. (2021). Classes de niveau : variations internationales dans les regroupements d'élèves et la constitution de classes au collège. *Revue française de pédagogie*, 212, 93-108. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.10850>
- MENJ (2023). *Favoriser la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement*. <https://www.education.gouv.fr/favoriser-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378134>
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1, 165-174. DOI : 10.3917/tgs.011.0165
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. PUR.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.