

# Les expérimentations de mixité sociale au collège, une contribution sociologique aux enjeux de mixité et de non-mixité



Choukri Ben Ayed

Professeur de sociologie

Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines  
GRESKO UR 15075  
Université de Limoges

Janvier 2025

## SOMMAIRE

Remerciements.....	4
Introduction.....	5
1. Qu'est-ce qu'évaluer la mixité sociale à l'école ?.....	6
2. La mixité sociale une notion hybride et polysémique : qu'évalue-t-on lorsqu'on évalue les effets de la mixité sociale à l'école ?.....	6
3. Évaluer la mixité sociale à l'école : une question d'orientation théorique mais également méthodologique.....	7
4. Évaluation externaliste ou externaliste ?.....	8
 <b>I. Les ambivalences législatives, ministérielles et locales de la politique de mixité sociale à l'école en France.....</b>	<b>11</b>
1. L'absence de consensus sur l'objectif de mixité, eu égard aux enjeux politiques autour de l'enseignement privé sous contrat.....	12
2. Une mise en œuvre laborieuse et inaboutie de 2013 à 2023.....	13
3. Les caractéristiques de l'expérimentation de mixité dans les collèges publics à compter de 2016.....	14
4. Les enjeux de l'évaluation de la politique de mixité sociale.....	16
 <b>II. Le nombre de sites impliqués : une question complexe.....</b>	<b>17</b>
1. Quelle méthodologie d'échantillonnage des sites ?.....	18
2. La mixité sociale doit être abordée avant sous le prisme de la construction d'une politique publique.....	20
3. Retour analytique vers certains sites sous l'angle de la temporalité.....	21
4. Comme évaluer une « écosystème » ?.....	23
5. quels rapports entre choix des dispositifs et « production » de la mixité sociale à l'école ?...24	
6. La délicate question du nombre de département ou de sites impliqués.....	25
 <b>III. Discussion autour de la liste des 32 sites.....</b>	<b>32</b>
1. Retour sur les catégorisations utilisées pour mesurer la mixité sociale.....	33
2. Une très forte hétérogénéité des sites.....	35
3. Un cas d'école d'une action en faveur de la mixité sociale qui produit de la ségrégation intra-établissement : Montpellier.....	37
4. Le vécu de la ségrégation intra-établissement et l'exacerbation des rapports d'altérité....42	
 <b>IV. La nécessaire mixité sociale à l'école : les apports de la sociologie de l'éducation.....</b>	<b>44</b>
1. Les effets délétères de la ségrégation scolaire : un constat unifiant.....	46
2. L'importance décisive des contextes de scolarisation.....	47
3. Les recherches sur le <i>school mix</i> montrent des effets non-négligeables de la non-mixité sociale sur les acquisitions scolaire des élèves.....	49
4. La ségrégation scolaire ou la grande désillusion de la démocratisation scolaire.....	50
5. Des « effets établissements » aux inégalités socio-spatiales d'éducation : l'exploration des liens entre ségrégations scolaires, politiques éducatives locale et acquisitions scolaires .....51	
5.1. Inégalités socio-spatiales et processus ségrégatif.....	51
5.2. Relations entre logiques de concurrence scolaires, ségrégations scolaires, et acquisitions scolaires.....	53
5.3. Entre densité urbaine et densité scolaire : l'échelle pertinente du département comme piste interprétative des sur et des sous-réussites scolaires.....	55
5.4. L'exception instructive du département de la Loire.....	56
5.5. L'inertie des morphologies socio-spatiales : une question clé.....	57
5.6. La scolarisation dans les collèges des grandes agglomérations est défavorable aux acquisitions scolaires des élèves des classes populaires et intermédiaires.....	58

<b>V. Variables psycho-sociales ou déni de reconnaissance de citoyenneté.....</b>	<b>60</b>
1. L'envers de la non-mixité perçue par les élèves : un sentiment de frustration et de relégation.....	62
2. Les fortes attentes de mixité sociale dans les quartiers populaires.....	63
3. Comment les élèves et leurs familles font face à la ségrégation scolaire ?.....	63
 <b>VI. De quoi la mixité sociale à l'école est-elle le nom ?.....</b>	<b>66</b>
1. La mixité sociale : une terminologie hexagonale ?.....	66
2. La mixité sociale : entre concept nomade et sémantique institutionnel.....	67
3. Comment s'est imposée la mixité sociale dans le champ institutionnel ?.....	68
4. La mixité sociale dans le logement en tant que « discrimination informelle » : un hiatus perturbateur.....	69
5. Les contradictions de la mixité sociale à l'école : des finalités unifiées ?.....	70
6. Le tournant de 2007.....	72
7. Répondre au projet de suppression de la carte scolaire.....	73
8. Un bilan désastreux de la politique d'assouplissement de la carte scolaire.....	74
9. La mixité sociale sujet de la politique éducative et la campagne présidentielle de 2012.....	75
10. L'opérateur de la mixité sociale à l'école et le cas particulier de l'enseignement privé.....	76
11. Analyse sémantique de la notion de mixité sociale à l'école.....	79
 <b>Conclusion.....</b>	<b>85</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>90</b>

## Remerciements

Ce rapport a été réalisé dans le cadre du Groupe de Travail « égalité-équité » du Conseil d'Évaluation de l'École. Mes remerciements s'adressent à tous ceux qui ont rendu ce travail possible et ont consacré du temps à le relire et contribuer à son amélioration, Pierre Mathiot responsable de ce groupe de travail, Ariane Azema, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, à Étienne Butzbach qui était le coordinateur du réseau mixité du CNESEO. Ils s'adressent également à Régis Guyon, directeur adjoint de l'Institut Français de l'Éducation. Enfin ils s'adressent à tous les acteurs qui font progresser chaque jour la cause de la mixité sociale, particulièrement les acteurs et actrices engagé (ées) des collectivités locales.

## INTRODUCTION

La mixité sociale à l'école suscite de nombreux débats. Certains concernent son incompatibilité avec une régulation par le marché du système scolaire, autrement dit avec le libre choix de l'école (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). D'autres sont relatifs à ses modalités de mise en œuvre dans un contexte où les groupes sociaux vivent de plus en plus dans des mondes séparés. Ces débats se sont accentués à la faveur de l'alternance politique de 2012 qui a permis pour la première fois son inscription dans la loi : la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Cette inflexion marque sans nul doute un volontarisme politique et ne peut se comprendre indépendamment de l'influence des travaux de recherche, produits en sociologie de l'éducation notamment depuis plus de trois décennies, soulignant la contribution de la mixité sociale à l'égalité scolaire et à l'unité républicaine (Ben Ayed, 2015). D'autres débats sont relatifs à la caractérisation de cette politique dans le champ des politiques publiques ainsi qu'à la mesure de ses effets scolaires (performances scolaires) et non-scolaires (bien-être, comportements), ces deux dimensions n'étant pas indépendantes. La caractérisation de cette politique consiste à comprendre si les différentes initiatives gouvernementales et locales ont contribué à faire **de la mixité sociale à l'école une véritable politique publique** au sens où l'entendent habituellement la science politique ou la sociologie politique ?

Nous retiendrons comme cadre de référence théorique de la définition des politiques publiques celui du modèle séquencé en quatre temps de Charles O. Jones (Jones, 2014). Le premier temps correspond à l'identification du problème public au sens de Joseph Gusfield (Gusfield, 2009) : par quels biais, (rapports, recherches, témoignages, publications, etc.), les acteurs politiques ont pris conscience du problème social de la ségrégation scolaire et de la nécessité d'agir en faveur de la mixité sociale ? Comment ont-ils procédé à l'identification de ce qu'il y a à traiter et sous quelle forme ? Dans quelle mesure cette identification a abouti à la mise à l'agenda politique au plan national ?

Le deuxième temps est celui de la formulation concrète du problème et l'exposé des éventuelles solutions. Celles-ci peuvent prendre la forme de lois, décrets, circulaires. Au-delà de la forme, le fond concerne la manière d'identifier le problème pour pouvoir le traiter. Par exemple s'agissant de la mixité sociale, quelle place a été accordée à l'enseignement privé, à la façon d'endiguer les pratiques d'évitement scolaire, à se saisir de la politique d'affectation des élèves, de la sectorisation etc. ? Le troisième temps concerne les mécanismes de décisions. Il s'agit à nouveau de se référer aux textes, mais de façon plus fine, de comprendre la répartition des rôles entre les acteurs et les institutions, leurs articulations, la latitude plus ou moins grande laissée au local, aux articulations entre local et national, etc. Le quatrième temps est celui de la mise en œuvre de la décision. Il s'agit ici de rentrer dans le grain fin de la politique, de comprendre concrètement ce que l'on cherche à modifier à partir des constats réalisés : diagnostics, consultations, éventuelles installations de comités de suivis, de pilotage, d'observatoires. Il s'agit ici des « arènes » de cette politique, au sens de Joseph Gusfield (Gusfield, 2009). Le cinquième temps, que l'on pourrait ajouter à la proposition

théorique de Charles O. Jones, serait celui de **l'évaluation**. L'évaluation permettrait de connaître l'impact de cette politique de mixité.

## **1. Qu'est-ce qu'évaluer la mixité sociale à l'école ?**

Cependant ce à quoi va s'attacher particulièrement ce rapport c'est à montrer en quoi l'évaluation n'est jamais une opération neutre scientifiquement et parée d'un ensemble de difficultés spécifiques. Comme nous le développerons notamment *dans le chapitre VI De quoi la mixité sociale est-elle le nom ?* La mixité (dans le logement ou à l'école) ne constitue pas un concept académique stabilisé. Aucune norme, seuil, catégorisation des populations (selon l'origine sociale, les diplômes, l'origine culturelle, etc.) ne fait consensus dans le champ scientifique. Cette absence d'accord va parfois jusqu'à considérer que la « mixité » ne compte pas parmi les concepts scientifiques usuels, mais qu'il s'agit d'une *doxa* ou d'une doctrine institutionnelle et politique qui lui est externe. Ainsi, s'agissant de l'école. Il n'existe pas non plus d'accords entre chercheurs permettant de considérer un établissement comme « mixte », cette terminologie étant plutôt renvoyée au sens commun, ou à un discours d'auto-promotion des institutions. Ceci constitue la première difficulté de taille, s'agissant d'une « évaluation » des effets de la mixité sociale à l'école.

## **2. La mixité sociale une notion hybride et polysémique : qu'évalue-t-on lorsqu'on évalue les effets de la mixité sociale à l'école ?**

La seconde renvoie aux attendus de la mixité sociale elle-même permettant de préciser quels « effets » seraient à mesurer ? Ceux-ci sont rarement précisés, ou sous-entendus. Comme le montrera le chapitre VI les effets attendus de la mixité sociale à l'école sont très dispersés, parfois contradictoires, antagonistes, et ne font pas non plus l'objet d'un consensus. Attendons-nous de la mixité sociale qu'elle contribue à un idéal de *coexistence* entre les individus ? De rétablir des relations les plus symétriques possibles entre individus dans une perspective égalitaire. Attendons-nous de la mixité sociale à l'école qu'elle contribue à une meilleure « socialisation » des élèves de milieux populaires, considérés comme les plus « éloignés » des normes de l'école, avec une arrière-pensée conformiste voire déficitariste de ces élèves, s'agissant de leurs styles de vie et de leur rapport à l'école ainsi que leurs parents ? Attendons-nous de la mixité sociale à l'école qu'elle contribue à instaurer l'équité entre les élèves, situation de fait inégalitaire, car envisagée dans une perspective compensatoire et renonçant au principe d'égalité ?

La mixité sociale à l'école constituerait-elle une nouvelle forme d'injonction institutionnelle, une forme de nouvelle forme de concurrence entre les établissements scolaires (notamment publics et privés), voire entre collectivités locales, sur fond de plus grande virtuosité sociale avec des moyens parfois dérisoires ? Cette logique mettrait en retrait la responsabilité et le rôle de l'administration centrale de l'Éducation nationale supposée impulser, enrôler, coordonner, financer, homogénéiser cette politique sur tout le territoire. Attendons-nous de la mixité sociale qu'elle contribue à contrarier les déterminismes sociaux pour une école dans une perspective de réduction des inégalités scolaires ? Dans cette perspective la problématique de la mixité sociale à l'école ne ferait que prolonger le champ des recherches relatives à la problématique des inégalités de scolarisation et à leur reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970).

D'autres attendus sont apparus plus récemment, à propos de la mixité sociale à l'école, notamment celui de sa contribution à l'inculcation aux normes comportementales imposées par l'école, telles que « l'ambition », ou le « bien-être » qui est une condition de la constitution de cet *ethos* compétitif et ambitionnel associé à un conformisme scolaire, ne faisant plus l'objet de critiques, mais d'une posture résolument assumée académiquement. Cette orientation se condense, dans ce que nous développerons plus loin, par l'acquisitions de compétences « psycho-sociales » revendiquées par certains chercheurs. Sans être exhaustif, une dimension d'apparition récente, et insuffisamment développée en France, renvoie à la question du droit de l'éducation. D'après les textes fondamentaux internationaux, la ségrégation (et son pendant la recherche de plus de mixité) ne renvoie pas qu'à des considérations morales ou philosophiques mais également à des questions de droit. La ségrégation scolaire est considérée comme une infraction aux droits fondamentaux de l'enfant et peu le cas échéant faire l'objet de sanctions pour les États concernés (Ringelheim, 2016). À ce titre la mixité sociale à l'école ne peut se concevoir comme un simple « volontarisme » d'État, ou des collectivités territoriales, mais comme une mise en conformité du fonctionnement de l'école française avec les droits humains fondamentaux des élèves.

### **3. Évaluer la mixité sociale à l'école : une question d'orientation théorique mais également méthodologique**

Ce préambule montre qu'une « évaluation » se doit de reposer en quelque sorte sur deux jambes, qui peuvent paraître évidentes, mais qui sont souvent balayées par la frénésie évaluative, l'urgence de faire « du chiffre » en dehors de toute considération réflexive et éthique. « Évaluer » c'est commencer par préciser ce que l'on souhaite évaluer, lever des sous-entendus des angles morts, des non-dits. En fonction des différentes finalités associées à la mixité sociale à l'école c'est commencer à préciser à propos de quelles finalités, de quelles conceptions de la mixité sociale, que l'évaluation s'inscrit afin de lever toute ambiguïté. Sans ce travail réflexif certaines catégories, notions mobilisées, apparaîtraient comme des évidences alors qu'elles doivent faire constamment l'objet de questionnements. Une autre problématique relative à l'évaluation de la mixité sociale à l'école renvoie à la question élémentaire du corpus. Comme nous l'avons vu il ne s'agit pas ici de l'évaluation d'une politique publique à caractère national, mais d'une expérimentation à l'initiative des « sites » eux-mêmes, question sur laquelle nous reviendrons longuement dans ce rapport. Un site peut désigner un département, un collège, une ville. Il s'agit donc d'une catégorie fragile car jouant sur des jeux d'échelles et de responsabilités institutionnelles très hétérogènes.

Au-delà de cet élément de cadrage une question qui pourrait paraître simple en apparence, mais qui est en réalité très complexe, concerne le nombre de sites impliqués dans cette expérimentation, ceux-ci n'ayant pas fait l'objet d'une recension officielle. Des questions méthodologiques d'importance émergent à ce titre : combien de « sites » ont été concernés par cette politique de mixité sociale à l'école ? Leur mise en œuvre de dispositifs de mixité sociale a-t-elle été simultanée ou au contraire étalée dans le temps ? La mise à l'agenda politique national a-t-elle été identique dans les agendas politiques locaux ? Les leviers de mixité sociale mis en œuvre sont-ils comparables ? D'égale ampleur ? Ont-ils connu la même continuité dans le temps, depuis 2015 ou ont-ils été marqués par des logiques de *stop and*

go en fonction des fluctuations locales mais également nationales, très variables depuis 2015 en raison des alternances politiques, n'accordant pas le même intérêt au sujet de la mixité sociale à l'école, sujet de droit certes, mais qui s'est avéré éminemment politique.

#### 4. Évaluation externaliste ou internaliste ?

Ces éléments de contexte amènent à discuter la méthodologie de ou des évaluations des expérimentations de mixité sociale à l'école. Au moins deux types pourraient être envisagées. Un premier type d'évaluation serait de nature *externaliste*. Il s'agirait de mesurer quantitativement les effets produits des expérimentations de mixité sociale à l'école sur les progrès des élèves, l'acquisition de compétences de diverses natures notamment psychosociales. En lien avec l'intensité du débat académique et politique, concernant la légitimité de mener une politique de mixité sociale à l'école en France, ce type d'évaluation est lourd d'enjeux et d'attentes. Il permettrait de documenter le débat concernant les effets de la mixité sociale sur les progrès scolaires des élèves notamment de milieux populaires. Il permettrait également de répondre à une question sensible : ces éventuels progrès le sont-ils au détriment des élèves de classes supérieures ? Ceux-ci ont-ils à gagner ou à perdre à la mise en œuvre d'une politique de mixité sociale à l'école ? Il s'agit de questions d'importance car les prénotions, les représentations négatives de certains parents d'élèves sur ces enjeux de mixité, peuvent expliquer en partie leurs stratégies d'évitement (entre établissements publics ou vers l'enseignement privé) et leur résistance à toute politique de mixité sociale.

Cependant en lien avec la fragilité du corpus des « sites » impliqués dans la politique de mixité, de l'absence constitution par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale de « cohortes mixité », ce type d'évaluation serait confronté à de nombreuses difficultés rendant sa réalisation pratiquement impossible, ou moyennant de trop nombreux biais affectant la robustesse des résultats produits. Ces éléments ne signifient pas pour autant qu'il serait impossible de tirer des enseignements de l'expérimentation de la politique de la mixité sociale menée en France depuis 2015-2016, bien au contraire, mais en adoptant d'autres angles. Il s'agit, pour commencer, de s'émanciper de la terminologie de « l'évaluation », trop technocratique et réductrice, en quête d'une approche impossible : celle d'isoler « un effet mixité », sauf au prix d'artifices et d'*artefacts* méthodologiques, par des notions plus souples tels que « bilan », « croisements, capitalisation des pratiques), ou « d'effets produits » à caractère multidimensionnel. C'est ce qu'avait initié dès 2018 Étienne Butzbach, coordinateur du réseau mixité du CNESCO (Centre national d'évaluation du système scolaire créée en 2013 devenu en 2018 Centre national d'étude des systèmes scolaires)<sup>1</sup>.

Il s'agissait dans ce rapport de poser des questions, simples en apparence, mais complexes sur un plan méthodologique : combien de sites se sont réellement impliqués dans la politique de mixité sociale à l'école ? Quels étaient les facteurs qui favorisaient ou défavorisaient cet engagement ? Quelle est l'ingénierie locale qui a été mise en œuvre (outils statistiques, réorganisation des services dans les départements) ? Quelles ont été les relations entre les niveaux locaux et le niveau central ? Comment les parents d'élèves, l'ensemble de la communauté éducative a été associée à cette politique ? Quelles ont été les transformations

---

<sup>1</sup> Butzbach É., Rapport du CNESCO, Octobre 2018. Rapport à consulter à : [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026\\_Cnesco\\_Butzbach\\_mixite\\_sociale\\_ecole.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Butzbach_mixite_sociale_ecole.pdf)



les plus flagrantes induites par l'implémentation locale de la politique de mixité sociale ? Avant d'évaluer des effets de la politique de mixité sur les performances scolaires des élèves encore faut-il connaître en effet le nombre exact des « sites » sur lequel il serait réellement possible de la réaliser : les dispositifs mis en œuvre, leur durée, le nombre d'élèves concernés, la nature des données exploitables.

Pour accéder à ces éléments la méthodologie ne peut se limiter à une approche *externaliste*, mais en *immersion*, en raison du très faible nombre de « sites » concernés et surtout de leur caractère très hétérogène et de la difficulté d'accès aux données. Nous appellerons ainsi cette approche d'*internaliste* ou d'*immersive*. Celle-ci s'intéresse au processus de mise en œuvre ainsi qu'aux transformations induites par l'implémentation des dispositifs de mixité sociale sur les territoires concernés (politiques, pédagogiques, institutionnelles). Accéder à ces informations fines suppose des observations *in situ* par le biais des pratiques d'accompagnement des « sites », considérant qu'une politique de mixité sociale locale se construit au jour le jour par des étapes successives et une présence régulière des chercheurs dans les différents départements concernés.

C'est ce type de démarche, et de leurs constations, que nous avons rassemblés, quatre années après le rapport d'Étienne Butzbach, en réunissant les différents « sites » (engagés ou souhaitant s'engager dans cette politique de mixité sociale) dans le cadre de rencontres nationales de la mixité sociale à l'école sous l'égide du CNESTO, du département de la Haute-Garonne, de l'Institut Français de l'Éducation composante de l'École normale supérieure de Lyon, du laboratoire GRESCO<sup>1</sup> et de. Ces rencontres ont permis des échanges, des capitalisations des pratiques, une animation nationale de cette politique complexe ainsi que la récolte de matériaux empiriques précis. Ces rencontres permettaient à la fois de connaître les « sites » réellement impliqués dans la politique de mixité sociale, la nature réelle des dispositifs locaux de mixité sociale, les difficultés rencontrées ainsi que leurs évolutions dans le temps. Parmi les facteurs d'hétérogénéité observés, le décalage entre les agendas politiques locaux et l'agenda national constituait en effet une donnée importante. Ces rencontres ont donné lieu à la publication d'un rapport<sup>2</sup> (Butzbach, Ben Ayed, Bertolino, et Guyon, 2023) accompagné de préconisations et d'orientations permettant d'infléchir les difficultés rencontrées sur les « sites » et des modalités d'essaimage plus larges sur tout le territoire national afin de faire de la mixité sociale une véritable politique publique nationale<sup>3</sup>.

Ce présent rapport s'inspire et prolonge ces travaux précédents, en portant une attention particulière à la problématique de l'évaluation de l'expérimentation menée, à partir de 2015-2016, en montrant les différences entre approche *immersive* et *externaliste* (Grenet, Huillery et Souidi, 2023). Le chapitre I reviendra sur les conditions complexes et fragiles de la mise à

---

<sup>1</sup> Groupe de Recherches Sociologiques sur les sociétés Contemporaines, UR 15075 des Universités de Limoges et de Poitiers.

<sup>2</sup> Butzbach (dir) Ben Ayed, Bertolino et Guyon, *Actes des rencontres nationales de Toulouse « Mixité sociale à l'école des moyens pour agir »*. Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école, Cnam Cnesco, Département de la Haute Garonne, Gresco, IFÉ, ENS de Lyon, avril 2023 : <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/mixite-sociale-lecole-des-moyens-pour-agir>

<sup>3</sup> Voir : Butzbach (dir) Ben Ayed, Bertolino et Guyon, Synthèse générale et préconisations. *Actes des rencontres nationales de Toulouse « Mixité sociale à l'école des moyens pour agir »*. Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école. Cnam Cnesco, Département de la Haute Garonne, Gresco, IFÉ, ENS de Lyon, avril 2023 : <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/mixite-sociale-lecole-synthese-generale-et-preconisations>

l'agenda politique de la mixité sociale à l'école. Le chapitre II abordera la délicate question du nombre de sites impliqués. Le chapitre III engagera une discussion à partir d'un cas particulier sur la liste des 22 sites figurant dans le cadre de l'approche *externaliste* précédemment citée (Grenet, Huillery et Souidi, 2023). Le chapitre IV montrera que, si dans le contexte français, l'expérimentation ne permet pas de relever des éléments évaluatifs probants, mais de faisceaux d'indices très encourageants. Il en est autrement à partir d'une revue de la littérature académique en sociologie de l'éducation. À partir des connaissances produites par ces travaux le chapitre V reviendra sur l'introduction de variables dites « psycho-sociales » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023) pour mesurer les effets de la mixité sociale à l'école en les mettant en tension avec d'autres relatives - aux problématiques de reconnaissance et de citoyenneté. Le chapitre VI s'attachera à montrer comment la mixité sociale peut constituer une notion très polysémique investie de significations et de finalités diverses pouvant se présenter comme des obstacles à l'évaluation des expérimentations et expliquer des divergences d'approches et d'appréciations entre chercheurs. Enfin la conclusion générale reprendra l'ensemble des éléments évoqués dans ce rapport afin d'en tirer un bilan général et des préconisations dans la perspective de démarches évaluatives futures.

## I. Les ambivalences législatives, ministérielles et locales de la politique de mixité sociale à l'école en France

C'est à la faveur de l'alternance politique de 2012 que l'objectif de mixité est inscrit dans le premier article du Code de l'éducation. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 prévoit désormais que « le service public de l'éducation [...] veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. » (article L. 111-1). Pour autant, cette disposition législative n'est pas exempte d'angles morts attestant d'une absence de consensus politique et expliquant une mise en œuvre pour le moins discontinue jusqu'à nos jours, ce qui permet difficilement d'attribuer à cette nouvelle orientation des politiques publiques le caractère d'une politique publique. Le tournant législatif de 2013 ne peut être considéré comme une finalité, mais plutôt comme le début d'une nouvelle ère politique et institutionnelle s'efforçant de traiter le problème social de la ségrégation scolaire, trop longtemps ignoré, ou sous-estimé par les responsables politiques. La conception de la loi laisse cependant apparaître des imprécisions et des incertitudes. L'article 2, introduisant la notion de mixité sociale dans la loi, peut être interprété comme un compromis politique. Il précise en effet que le service public d'éducation « veille » à la mixité sociale à l'école. Mais que signifie et qu'incarne le service public d'éducation ?

Au premier abord, il paraîtrait évident qu'il s'agit du ministère de l'Éducation nationale. Cependant ces dernières décennies ont vu se multiplier les textes accordant des délégations de service public d'éducation à des structures privées, ou sous statut associatif, des agréments, etc. En raison de la conjonction de lois de décentralisation, de déconcentration, ou de dispositifs territorialisés, l'institution scolaire a vu se multiplier les acteurs éducatifs (van Zanten, Mons, Ben Ayed, Andrada, Pons, et Buisson-Fenet, 2006). Il est donc plus juste de considérer le service public d'éducation comme une nébuleuse, un espace social multi-acteurs et multi-niveaux (Henriot van Zanten, 1990, Ben Ayed, 2009) que de le réduire à la seule administration centrale. Nous verrons ainsi que les administrations principalement concernées par la politique de mixité sociale sont les collectivités locales, en l'occurrence les départements.

Le texte précise que le service public d'éducation « veille » à la mixité sociale, soulignant ainsi le caractère non-contraignant de cette disposition. Celle-ci, ajoute le texte, s'applique à tous « les établissements d'enseignement » sans distinction de secteurs, de cycle ou de niveaux. L'application de la loi a cependant été plus restrictive : en a été exclu l'enseignement du premier degré. Comment l'interpréter ? Est-ce à penser que le ministère ignorait la réalité de la ségrégation dans le premier degré ? Et que la composition des collèges doit en partie à celle des écoles qui en constituent les viviers ? Comment comprendre cette omission/exclusion ? On peut faire l'hypothèse que cette impasse s'explique par une très grande proximité spatiale entre les écoles et leurs aires de recrutement, pouvant laisser à penser à de trop faibles marges d'action. Par ailleurs, en raison de la décentralisation éducative, les communes disposent de longue date de prérogatives très importantes sur les

écoles. Elles ont en effet la compétence de la conception de la sectorisation (les secteurs de recrutement), des inscriptions, ainsi que du traitement des dérogations. Le ministère n'a donc pas jugé pertinent de mettre en place une forme de régulation nationale de l'enseignement du premier degré d'un genre nouveau, c'est-à-dire centré sur la mixité sociale.

Cela ne signifie pas pour autant que cette problématique de la ségrégation scolaire dans le premier degré ne soit pas documentée. Rappelons que la première recherche inauguratrice de l'objet ségrégation scolaire, en sociologie de l'éducation, menée par Alain Léger et Maryse Tripier, concernait deux écoles de la commune de Gennevilliers (Léger et Tripier, 1986). Il faut ajouter que certaines communes n'ont pas attendu la promulgation d'une loi pour agir en faveur de la mixité sociale dans les écoles, à l'exemple de la ville de Vendôme, qui a réduit le nombre de ses secteurs scolaires et a fermé un groupe scolaire afin de rééquilibrer les profils sociaux des écoles (Ba, 2022). Les lycées n'ont pas non plus été concernés par l'application de ce texte précis. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de sujet. En témoigne par exemple l'état des lieux commandé par la région Ile-de-France à l'Institut des Politiques Publiques en 2014 (Fack et Grenet, 2014) et plus récemment la réforme d'AFFELNET notamment dans les lycées parisiens.

### **1. L'absence de consensus sur l'objectif de mixité, eu égard aux enjeux politiques autour de l'enseignement privé sous contrat**

L'autre dimension problématique des dispositions de la loi de 2013 tient à l'enseignement privé sous contrat, comme en atteste l'exposé des motifs de la loi lors de la discussion parlementaire. Il faut ici rappeler la temporalité dans laquelle la loi de 2013 s'inscrit. Le volontarisme politique autour de la mixité, outre l'influence des travaux de recherche, vient explicitement en réaction à l'assouplissement massif de la carte scolaire voulu par Nicolas Sarkozy à partir de 2007, introduisant le libre choix de l'école au sein du secteur public avec des effets ségrégatifs incontestables (Ben Ayed, Broccolichi, Monfroy, 2013). Comment politiquement revenir sur cet « acquis » auquel sont particulièrement attachées notamment les familles de classes moyennes ? Comment élargir cette question au secteur privé sans rouvrir la guerre scolaire dont les acteurs de 2012 ont un vif souvenir ?

Ce contexte explique peut-être pourquoi la mixité sociale n'est pas énoncée comme centrale lors de la présentation du projet de loi : elle est à peine abordée dans l'étude d'impact de la loi, à la différence d'ailleurs de la mixité et de l'égalité filles-garçons et n'est pas évoquée dans le discours inaugural de Vincent Peillon, lors de l'ouverture du débat parlementaire à l'Assemblée Nationale, même si Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire, l'objective pour l'enseignement public lors de son audition devant la commission parlementaire. Il n'est cependant pas question que l'enseignement privé sous contrat, lequel, par le biais de la contractualisation, participe pourtant du service public d'éducation et dont la contribution à la mixité sociale est décisive, n'intègre le champ de cette loi.

Il faut paradoxalement attendre 2021, peut-être suite à diverses publications académiques portées au débat public<sup>1</sup>, pour que la ségrégation propre au dualisme scolaire du système

---

<sup>1</sup> Sachant que c'est certainement la note publiée par l'INSEE en 2018 qui diffuse ces problématiques auprès du grand public, Boutchenik B., P. Givord P., O. Monso O., « La ségrégation sociale entre collèges Un reflet

éducatif français, devienne un enjeu parlementaire. C'est à l'occasion de la loi confortant le respect des principes de la République, dite « loi sur le séparatisme » du 21 août 2021 qu'est ainsi introduite une autre disposition dans ce même premier article du Code de l'éducation : *« L'autorité de l'État compétente en matière d'éducation veille, en lien avec les établissements scolaires publics et privés sous contrat et en concertation avec les collectivités territoriales à l'amélioration de la mixité sociale au sein de ces établissements »*.

Or, le processus législatif ayant conduit à cet ajout est en soi révélateur d'une question vive politiquement. La disposition est initialement introduite à l'Assemblée nationale à la suite d'une longue confrontation politique : face à la demande de l'opposition de voir inscrites des mesures contraignantes pour l'enseignement privé sous contrat (par exemple un quota d'élèves boursiers), la majorité se résout à une approche incitative. Mais, le processus parlementaire se poursuit : lors de la première lecture, le Sénat déplace la disposition pour la transformer de fait en une évocation générale visant l'ensemble des établissements, privés et publics<sup>1</sup>. Au final, le premier article du Code de l'éducation comprend cette curieuse redondance : l'objectif de mixité est évoqué au premier et au dernier alinéa mais sa portée normative est faible et sa formulation ambivalente quant aux établissements concernés.

## 2. Une mise en œuvre laborieuse et inaboutie de 2013 à 2023

On peut comprendre que ce cadrage législatif a posé de complexes questions d'implémentation, et de mise en œuvre. Sur le plan opérationnel, quels dispositifs concevoir ? Quels leviers actionner ? Qui devait être porteur de cette politique de mixité sociale : le niveau national ou local ? Pour ces différentes raisons, la mise en œuvre de la politique de mixité sociale s'est révélée assez tortueuse (Ben Ayed, 2016, 2020). Il faut préciser que la démarche incitative retenue s'inscrit dans un contexte de concertations multiples à hauts risques tenant notamment à l'autre politique concertée emblématique de la loi de refondation, à savoir la réforme des rythmes scolaires. S'appuyant sur une disposition technique prévue par la loi de la refondation sur la possibilité d'une multi-sectorisation en collège<sup>2</sup>, la démarche est cadrée par la circulaire du 7 janvier 2015<sup>3</sup> et engagée par la nouvelle ministre de l'Éducation Nationale, Najat Vallaud Belkacem, en novembre 2015<sup>4</sup>. Elle est placée sous l'égide d'un comité scientifique *ad hoc* mis en place en 2016 composé d'administrations centrales du ministère -direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), du responsable du réseau

---

de la ségrégation résidentielle nettement amplifié par les choix des familles, notamment vers l'enseignement privé », INSEE Analyses, n°40, septembre 2018.

<sup>1</sup> Suite à la première lecture de la loi à l'Assemblée nationale, la disposition figurait à l'article L442-1 qui traite du Contrôle de l'État sur les établissements d'enseignements privés.

<sup>2</sup> L'article L. 213-1 du code de l'éducation tel que modifié par l'article 20 de la loi du 8 juillet 2013, prévoit que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains ». Le décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014 relatif à la coopération entre les services de l'État et le conseil général en vue de favoriser la mixité sociale dans les collèges publics modifie en conséquence la partie réglementaire du code.

<sup>3</sup> Circulaire n°2014-181 du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré.

<sup>4</sup> Voir dossier de présentation du ministère <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/wp-content/uploads/2015/11/20151009-mixit%C3%A9-dans-les-coll%C3%A8ges.pdf>

mixité du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)<sup>1</sup> ainsi que de chercheurs principalement économistes et sociologues, parmi lesquels l'auteur de ces lignes.

La fonction de ce comité était double : concevoir des *scénarii* de mise en œuvre de la politique de mixité sociale et enrôler les départements volontaires. La question des *scénarii* était bien évidemment complexe. Très tôt il a été acté qu'il n'y aurait pas de dispositif unique sur l'ensemble du territoire. Les modalités devaient s'adapter aux spécificités de chacun. Le point commun de ces *scénarii* repose sur la concertation locale, la constitution d'un diagnostic partagé, la signature d'une convention d'échanges de données entre les services départementaux de l'Éducation nationale et la collectivité locale, la mobilisation des équipes éducatives, l'approbation et la participation des familles. S'agissant des *scénarii* eux-mêmes, le dispositif s'appuie sur un *vadémécum* de la mixité sociale à l'école dont pouvaient se saisir les départements volontaires. Le *vadémécum* proposait un ensemble de *scénarii* allant de la re-sectorisation, des secteurs multi-collèges, de la fermeture/ouverture d'établissements, de la mise en réseau d'établissements, de politiques d'attractivité des collèges, à la montée alternée entre plusieurs collèges. Était proposé également de moduler la capacité d'accueil des établissements privés dès lors qu'un projet de mixité était engagé sur un territoire et de veiller à la mixité dans les classes.

### **3. Les caractéristiques de l'expérimentation de mixité dans les collèges publics à compter de 2016**

Pour l'expérimentation dans les collèges publics, impulsée à compter de 2015/2016, il est fait le choix d'une approche locale. Cela s'explique par la compétence de sectorisation relevant des conseils départementaux depuis la loi n° 2004-809 relative aux libertés et responsabilités locales du 13 août 2004. Mais il est précisé que cette compétence reste restreinte puisque c'est l'État, en l'espèce les autorités académiques, qui conserve la compétence d'affectation des élèves et de dérogation<sup>2</sup>. C'est donc davantage d'une responsabilité partagée dont il est ici question. Cette approche incitative, telle que restreinte par la loi de refondation de l'école (cf. les termes de l'article 20 de la loi de refondation précédemment cité), peut interroger : comment en actionnant le seul niveau local éviter les disparités territoriales en matière de mixité sociale en contradiction avec le principe d'égalité républicaine ? Au-delà du *vadémécum*, la question cruciale était bien évidemment la façon d'enrôler les départements volontaires.

Dans un premier temps, le volontarisme attendu n'était pas au rendez-vous. Malgré les campagnes de presse consécutives à la publication du décret d'application en 2014, la politique de la mixité sociale à l'école ne suscitait pas particulièrement l'intérêt. Ce sont les attentats contre le journal Charlie Hebdo en janvier 2015 qui ont agi comme un accélérateur. Face à l'absence de mobilisation des conseils départementaux dans la politique de mixité sociale, le ministère s'est alors livré à une véritable campagne de mobilisation dans la presse doublée d'appels téléphoniques aux élus départementaux et aux recteurs. La communication

---

<sup>1</sup> Créé par la loi de refondation, le CNESCO est conçu comme une instance indépendante d'évaluation, composée de représentants de la communauté éducative. Dans le cadre du « réseau mixité », Etienne Butzbach en est le représentant.

<sup>2</sup> Il s'agit là d'une différence fondamentale avec le primaire pour lequel les communes (ou les intercommunalités) ont la responsabilité des affectations tandis que pour les collèges et les lycées, l'État a conservé toute la compétence (sectorisation, affectation, dérogation).

ministérielle est allée ainsi jusqu'à identifier plus de 80 sites dits « pilotes » qui auraient répondu à l'appel.

Que signifie l'expression « sites pilotes » ? Loin de couvrir plus de 80 départements, résultant de la communication ministérielle, ce qui aurait constitué un succès considérable, cette expression recouvre en fait des sites engagés sur un mode volontariste, au mieux avec des dispositifs tangibles, ou *a minima* par une déclaration d'intentions. La notion de « sites pilotes » recouvre des configurations très différentes : il s'agit parfois d'un département dans son ensemble, quelques collèges d'une grande ville, voire un seul collège. Cette problématique de liste, nous le verrons plus loin, a son importance car elle mêle des éléments de communication ministérielle et des actions effectives qui pèsent sur l'évaluation de cette politique.

L'autre particularité de l'identification des « sites pilotes » est celui de l'objectivation de la ségrégation scolaire. Les indicateurs statistiques étaient en effet à cette époque encore en cours d'élaboration par la DEPP. L'IPS<sup>1</sup>, créé en 2016 et initialement conçu pour l'aide au pilotage des établissements scolaires et bien qu'utilisés également par les statisticiens du ministère, n'occupait pas nécessairement, dans les travaux du comité scientifique, une place centrale. Était plutôt privilégiée l'élaboration d'outils de géolocalisation des élèves, dont la position sociale était déterminée à partir de la ventilation des PCS des parents selon les quatre catégories définies par la DEPP (« très favorisé », « favorisé », « moyen », « défavorisé ») pour mesurer les taux d'évitements scolaires selon ces différentes catégories.

Enfin, durant la période de lancement de la politique de mixité sociale, il n'est pas encore question officiellement de son évaluation, ou à la marge seulement. L'expérimentation ne comportait ni échéancier quant à l'évaluation des effets de l'expérimentation avec une périodicité arrêtée, ni méthodologie discutée collégialement arrêtée, et pas davantage de constitution de « cohortes mixité ». N'était pas non plus évoquée la perspective d'un appel d'offre de recherche, dans les canons habituels de la recherche publique, pour évaluer les effets de cette politique et en externaliser l'évaluation au-delà du conseil scientifique, de fait – il est nécessaire de le souligner ici- partie prenante de cette politique. La proposition d'une lecture critique de l'évaluation des expérimentations de mixité sociale dans les collèges s'inscrit donc dans un cadre particulier. Bien que parmi les trois co-auteurs publiée en 2023, deux faisaient partie du conseil scientifique (Grenet, Huillery et Souidi, 2023), cette évaluation n'a pas été réalisée en son nom, mais dans le cadre d'échanges bipartites entre ces chercheurs et la DEPP. Du reste sa réalisation effective et les publications des résultats ont été réalisés bien après la dissolution du comité scientifique initial et publiés dans le cadre d'une institution différente créée depuis en janvier 2018 : le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN).

---

<sup>1</sup> Indice de position sociale : <https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-un-outil-statistique-pour-decrire-les-inegalites-sociales-entre-377738>. Rappelons que l'histoire de la publication des IPS a été semée d'embûches comme le rappelle le journaliste Alexandre Léchenet dans Politico (Dans les coulisses de l'IPS, l'indicateur qui secoue la mixité sociale, Politico, 11 mai 2023). Il a en effet obtenu la mise à disposition en open DATA de l'indicateur en octobre 2022 après trois ans de procédure par le biais d'un jugement du tribunal administratif alors que les IPS existent depuis 2016.

#### 4. Les enjeux de l'évaluation de la politique de mixité sociale

Au-delà de ces considérations institutionnelles, qu'il convenait de remettre en perspective, comme pour toute recherche, ou évaluation de politique publique, la question de la robustesse méthodologique est centrale. Celle-ci relève également d'un enjeu particulier. Comme on l'a vu, elle concerne une politique menée sur un temps court, avec de nombreuses hésitations sur ce qu'il y a lieu d'observer et d'évaluer : les processus d'implémentation ? Les jeux complexes d'acteurs ? Les effets sur les résultats scolaires et non-scolaires des élèves ? Ainsi dans ce dossier nous aborderons plusieurs questions de recherche interdépendantes les unes des autres.

La première concernera la liste des sites impliqués dans l'expérimentation de la politique de mixité sociale. Cette problématique, qui peut paraître anodine, est en réalité lourde d'enjeux dans la mesure où, en l'absence d'une liste arrêtée par le ministère, et faisant consensus auprès des chercheurs, elle peut être conçue de façon diverse. Cette question renvoie ainsi à la notion de « sites », et de « sites pilotes », de l'effectivité ou non des actions menées et du nombre d'élèves concernés. Elle pose par ailleurs une question lourde d'enjeux : comment définir, conceptualiser, une politique de mixité sociale à l'école ? Depuis le transfert de la compétence de la sectorisation en 2004, les départements ont régulièrement révisé la sectorisation pour des raisons essentiellement capacitaires. De même l'Éducation nationale révisé régulièrement la carte des formations et des options. Pour autant peut-on considérer ces dispositifs comme relevant d'une politique publique de mixité sociale ? La suite du dossier précisera quels sont les critères qui nous paraissent participer de l'éligibilité à cette politique.

La seconde question de recherche renvoie à la façon d'évaluer une politique de mixité sociale à l'école. Doit-on se limiter à une approche de type *input output*, c'est-à-dire supposant une relation *causale* entre dispositifs de mixité et variations des acquisitions scolaires des élèves ou modifications de leurs comportements sociaux ? Une seconde approche consiste à observer ce que l'objectif de mixité sociale implique de transformations locales en termes organisationnels, pédagogiques et institutionnels : ce que nous qualifierons plus loin de *transformations d'un écosystème socio-pédagogique local*. Les éventuelles évolutions des résultats scolaires des élèves, ou de leurs comportements, ne pourraient ainsi plus être imputées au seul dispositif de mise mixité sociale mais aux transformations en chaîne qu'il a induites. C'est là toute la complexité de cette démarche de recherche. Cette approche implique d'interroger la pertinence d'une évaluation agrégée à l'échelle nationale, compte tenu des trop fortes variations locales, au profit d'analyses ajustées aux contextes locaux.



## II. Le nombre de sites impliqués : une question complexe

L'évaluation réalisée par Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (2023) de l'expérimentation de la politique de mixité sociale constate des effets mitigés quant aux acquisitions scolaires et plus marqués concernant les aspects non-cognitifs (variables psycho-sociales). La publication de ces résultats a suscité un certain étonnement, voire une déception, notamment parmi les acteurs locaux impliqués dans cette expérimentation. Dans certains territoires, l'expérimentation a nécessité la mobilisation de moyens très importants, en temps, voire financiers. Elle a impliqué également de faire face à des oppositions, des réticences, à la nécessité de convaincre. Ces mobilisations étaient guidées par une double conviction : « casser les ghettos scolaires », indignes de la République, et construire les conditions d'une scolarisation plus égalitaire et plus favorable aux apprentissages notamment pour les élèves de milieux populaires. Autant dire que les résultats publiés par les trois économistes ont suscité une certaine frustration dans un contexte où, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cette politique est fragile, toujours contestée, et a été particulièrement difficile à mettre en œuvre.

L'analyse de la robustesse méthodologique de cette étude représente donc un enjeu important. Pour la discuter nous nous intéresserons dans un premier temps à la problématique de l'échantillonnage. L'étude proposée par les trois auteurs repose sur un échantillonnage de 22 sites dits « pilotes » engagés dans la politique de mixité sociale représentant 56 collèges aux rentrées 2016 et 2017<sup>1</sup>. Avant de développer plus avant la discussion scientifique sur ce choix des 22 sites, il convient de rappeler que l'évaluation réalisée sur les effets cognitifs et non cognitifs des élèves n'a été réalisée que sur une extraction de 10 sites parmi les 22, ceux pour lesquels les auteurs ont constaté une plus grande augmentation de la mixité sociale. Il va de soi que ce choix réduit considérablement le nombre d'élèves concernés éloigné des standards d'une évaluation nationale.

Revenons à présent sur le choix des 22 ou des 10 sites. Comment s'assurer que sur les sites sélectionnés se soit bien produit une politique de mixité sociale surtout dans la période restreinte considérée ? Cette question est atypique, pour les chercheurs familiers de l'analyse des politiques publiques, où le niveau central est en mesure de désigner, sans doute possible, les sites d'expérimentation. Elle est ici d'importance parce qu'il n'y aurait bien évidemment aucun sens à « évaluer » un site où aucun dispositif de mixité n'a eu lieu, de faible portée, ou qui s'est interrompu au moment de l'étude, et de l'additionner avec d'autres aux politiques avérées, les résultats présentés par les trois auteurs, rappelons le, étant agrégés. Cette observation méthodologique pourrait potentiellement expliquer pourquoi les auteurs observent des effets limités des dispositifs de mixité sociale en raison de la trop grande hétérogénéité des sites et des incertitudes quant aux dispositifs qui y ont ou non été menés, autrement dit à la robustesse de l'échantillonnage.

---

<sup>1</sup> La note considère que certains « sites pilote » ont mis en place une politique de mixité à la rentrée 2016 et d'autres à la rentrée 2017. Elle ne précise pas quels sites appartiennent à la première catégorie et quels sites appartiennent à la seconde.

## 1. Quelle méthodologie d'échantillonnage des sites ?

Ces premières observations invitent à comprendre le mode de recension des sites figurant dans l'étude des économistes. En effet plusieurs méthodes permettent la constitution d'échantillonnages. La première est celle qui consiste à exploiter une liste fournie par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale, comme ont procédé les trois auteurs de l'étude. Il s'agit ici d'une approche *externaliste* puisqu'elle n'implique pas nécessairement de recherche de terrain pour en vérifier la fiabilité. Celle-ci en l'espèce s'impose en raison des relations distendues entre le local et le national, de l'instabilité de cette politique dans le temps, des alternances politiques. Cette liste a été constituée par le ministère principalement à partir des déclarations d'intentions des départements à s'engager dans cette politique. De nombreux biais peuvent ainsi la fragiliser : comment vérifier que ce qu'ont déclaré les départements correspond bien à des pratiques effectives sur le terrain ? Comment s'assurer que ce type de liste tienne compte des fluctuations observées localement ?

Une seconde approche de constitution, non pas d'un échantillon (en raison du trop faible nombre de départements), mais de l'élaboration d'une liste la plus exhaustive et exacte possible est celle *internaliste* et *immersive* telle qu'elle figure dans les deux rapports cités précédemment (Butzbach, 2018 ; Butzbach, Ben Ayed, Bertolino, et Guyon, 2023). L'approche *immersive* consiste en une démarche *in situ* au sein même des terrains des instances des collectivités locales, auprès des élus, le cas échéant des services déconcentrés de l'Éducation nationale, des familles, des enseignants, des associations ; dans la mesure du possible de l'ensemble des parties prenantes par la politique de mixité sociale à l'école. L'approche immersive se fonde sur un suivi en continu, des phases préparatoires, d'ajustement, et de lancement, aux bilans internes et réguliers réalisés par les sites eux-mêmes.

Cette approche *immersive* est le fruit de sollicitations des sites en recherche d'un accompagnement scientifique. Imprégnés des cadres d'analyse des politiques publiques, ces sollicitations nous ont permis d'avoir une vision précise des sites impliqués dans l'expérimentation, mais également de leur fournir des outils pratiques et méthodologiques dans une perspective d'accompagnement de leurs actions, qu'il s'agisse de la constitution d'outils statistiques, cartographiques, ou des collèges à cibler en priorité. C'est d'ailleurs principalement auprès des services de sectorisation et statistiques des départements que nous avons travaillé<sup>1</sup>. Nous avons par ailleurs pu constater les difficultés de collaboration entre les collectivités locales et les services déconcentrés de l'Éducation nationale, fortement dépendantes des fluctuations nationales.

Cette méthodologie, qui s'apparente au plan académique à l'observation participante, a facilité la compréhension des mécanismes et des facteurs qui facilitent l'implémentation et la pérennisation de la politique de mixité sociale au plan local, à l'instar du cas emblématique

---

<sup>1</sup> Relevons que l'un des apports de l'approche *immersive* était de constater les grandes disparités organisationnelles des départements sur le volet scolaire. Si certains départements disposaient de services fortement dotés avec des fonctionnaires territoriaux très qualifiés académiquement, d'autres avaient des services plus modestes. La politique de mixité sociale a permis dans certains cas de prioriser par les exécutifs le développement et la montée en compétence de ces services.

du département de la **Haute-Garonne** (Ben Ayed et Butzbach, 2022). À l'inverse nous avons pu appréhender les facteurs d'inertie, de lenteurs pouvant aller jusqu'à l'abandon de cette politique. Concernant la Haute-Garonne, c'est l'ampleur du dispositif qui interpelle ainsi que le temps et la méthodologie de préparation de la mise en œuvre de la politique de mixité sociale.

Le cas de la Haute-Garonne, dont nous ne faisons ici qu'une incise synthétique d'éléments développés dans d'autres publications (Ben Ayed et Butzbach, 2020, 2022, Butzbach, 2018, Calazel, 2021), est atypique à plusieurs titres. La grande particularité de ce département est que, sous l'impulsion de son Président, il a souhaité mettre au centre de sa politique, dès 2015, la problématique de la cohésion sociale et de la lutte contre les ségrégations, avant même la mise à l'agenda politique national. C'est la raison pour laquelle le département n'a pas souhaité servir de « vitrine » à l'expérimentation nationale, pour préserver son autonomie politique, et également parce qu'il considérait que son action ne s'inscrivait pas dans un cadre expérimental mais dans celui d'une véritable politique publique d'ampleur relevant du temps long. Ainsi Georges Méric a inscrit comme priorité de son mandat les problématiques conjointes de l'appartenance républicaine et du dialogue citoyen. Pour ce faire il met en place un vaste projet intitulé : « Parcours laïque et citoyen » en direction des élèves du département. Au centre de ce programme figurait la mixité sociale dans les collèges haut garonnais.

Ce projet, encore peu défini en début de mandat, le Président a tenu qu'il soit l'objet de l'amorce du dialogue citoyen. Ainsi le département a organisé, à partir de 2016, plus de 70 réunions publiques réunissant plus de 1000 personnes durant un an et demi. Les participants à ces réunions étaient chargés de faire des propositions et de co-construire le dispositif. Cette initiative du département a eu de nombreuses vertus : susciter une large adhésion des familles, une envie de s'impliquer dans ce dispositif ambitieux, de construire une certaine émulation des acteurs multiples engagés. Cet exemple d'une des phases importantes du projet Haut-Garonnais montre l'un des intérêts de l'approche *immersive*. Elle permettait en effet d'appréhender les modalités de la construction des accords entre acteurs, et de mieux comprendre les enjeux de temporalité de la mise en œuvre d'une politique de mixité sociale. Dans l'idéal celle-ci nécessite en effet de passer par des phases, pas toutes obligatoires certes, mais très souhaitables à sa réalisation, comme la concertation de toutes les parties prenantes, l'installation de comités de suivi et de pilotage afin de veiller à son bon déroulement.

Elle suppose également le respect de règles inscrites dans la loi. Toute modification de la sectorisation par exemple, ou plus largement toute politique afférente aux collèges, doit faire l'objet d'une ou plusieurs délibérations votées en assemblée départementale. Lorsque ces votes sont réalisés, un nouveau vote est obligatoire au Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN). Sans entrer dans des détails trop fins, puisqu'il est ici question de temporalité, chaque vote est précédé d'une convocation, d'un projet de délibération, auxquels sont joints des textes précis et des documents techniques (cartes, graphiques prévisionnels, statistiques, diagnostics, etc). Ces documents doivent être envoyés dans un délai légal aux différents représentants des instances siégeant dans cette assemblée, avec inscription à l'ordre du jour du vote. Le jour de celui-ci les *quorums* doivent être atteints.

Certes le CDEN est une instance consultative, et non décisionnaire, mais s'agissant d'une politique comme celle de la mixité sociale à l'école, qui nécessite un large consensus, un passage en force avec un vote négatif est de mauvais augure. Cette instance est en effet composée d'élus, de représentants des fédérations de parents d'élèves, des syndicats enseignants. Comment agir politiquement sans le concours de tous ces acteurs ? Au-delà du CDEN, qui n'est qu'une des étapes de la politique de mixité sociale, comment conceptualiser, concevoir, cette complexité à partir d'une seule approche *externaliste* ?

## 2. La mixité sociale doit être abordée avant tout sous le prisme de la construction d'une politique publique

L'approche *immersive* nous a également permis de mieux conceptualiser ce que seraient les critères minimaux permettant de caractériser une politique de mixité sociale. Celle-ci ne peut se concevoir « en cabinet », de façon confinée au sein des services administratifs, tant des collectivités que de l'administration de l'Éducation nationale. Elle suppose au contraire de changer radicalement les relations entre les acteurs multiples concernés, de concevoir des instances de concertations inter-métiers d'un genre nouveau, de faire travailler ensemble élus, parents, voire élèves, et fonctionnaires d'État. On peut y inclure également le champ associatif, notamment celui qui opère dans le cadre du soutien scolaire aux élèves en difficultés.

Ainsi, au-delà du cas toulousain, nous avons d'autres exemples de ce type de dynamique éducative locale (Henriot van Zanten, 1990). À **Nantes** par exemple, dans le cadre de la recolonisation/reconstruction d'un collège et en vue de redorer son attractivité, le département a mis en place un dispositif tout à fait original. Une *designer* était en résidence dans l'établissement durant une année s'imprégnant des lieux, pour comprendre les espaces à concevoir afin de faciliter les échanges avec les élèves, les parents d'élèves, les enseignants. En **Meurthe-et-Moselle**, les parents d'élèves ont été invités à travailler dans le cadre d'un atelier participatif animé par un cabinet d'architecte, impliquant les parents, ainsi que les élèves, pour la rénovation/construction de collèges. La concertation citoyenne a quant à elle été externalisée en la confiant à la CNDP (Commission nationale du débat public) afin que le département n'apparaisse pas comme juge et parti et soit au contraire garant d'un débat libre et démocratique. À **Rennes**, pour l'une des phases de la concertation citoyenne, celle-ci a été confiée à un cabinet de consultants qui organisait la méthodologie des réunions, leur préparation et leur animation<sup>1</sup>. Une politique de mixité sociale peut ainsi être longue à mettre en place et ses effets ne peuvent se percevoir que plusieurs années plus tard. Il s'agit d'une donnée essentielle, sur laquelle nous reviendrons, qui a des implications directes sur la méthodologie d'évaluation.

Une autre observation, qui participe de la méthodologie de la constitution d'un échantillonnage, ou d'une liste de départements est la suivante : est-ce que toute action publique menée sur un site peut être éligible à une politique de mixité sociale à l'école ? Il nous semble que toute transformation bâtementaire, curriculaire, ou encore de resectorisation ou de construction/fermeture d'établissement ne peut en tant que telle être

---

<sup>1</sup> Ce qui somme toute peut néanmoins interroger sur l'implication de structures privées aux prestations financières élevées dans la gouvernance d'une politique publique, mais il s'agit ici d'un autre sujet qui pourrait être développé par ailleurs.

considérée comme une politique de mixité sociale. De même, une simple déclaration à figurer parmi les « sites pilotes », lors du lancement de l'expérimentation à partir de 2016, ne peut constituer une condition suffisante à l'éligibilité à une politique de mixité sociale sans examen attentif du contenu proposé et d'une assurance d'une réelle mise en œuvre.

Compte tenu de ces observations comment caractériser une politique de mixité sociale à l'école ? Nous proposons la définition suivante : *peut être considérée comme une politique de mixité sociale à l'école tout type d'interventions publiques visant explicitement une modification de la composition sociale des établissements scolaires ou des classes, consécutivement à l'élaboration d'un diagnostic permettant d'évaluer l'ampleur de la ségrégation inter et intra-établissement. Cette politique de mixité sociale peut-être articulée ou être partie prenante d'une politique plus large de réaménagement du territoire scolaire et/ou urbain dans le cadre d'une démarche partenariale et inter-sectorielle. Une politique locale de mixité sociale à l'école implique par ailleurs des actions pédagogiques et éducatives visant à accompagner cette transformation notamment dans la perspective de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.*

Cette conceptualisation appelle des précisions. Elle n'est pas théorique, ou de nature idéale typique, construite « par le haut », mais plutôt « par le bas », en partant de réalités concrètes observées sur nos différents terrains. D'un point de vue disciplinaire, cette définition s'inscrit dans le champ de la sociologie politique et de la science politique voire, par certains aspects même, en particulier s'agissant des problématiques d'apprentissages et de gestion de l'hétérogénéité en classe, des sciences de l'éducation. Cette conceptualisation a d'autres conséquences épistémologiques. D'après les observations de terrain, notamment ceux les plus engagés et de longue date, la politique de mixité sociale ne relève pas de « dispositifs », au sens d'Anne Barrère (Barrère, 2013), c'est-à-dire à des actions publiques de faible ampleur limitées dans le temps et dans l'espace. Il s'agit davantage de politiques qui supposent des changements structurels, un nombre important d'acteurs impliqués faisant émerger un : « écosystème socio-pédagogique local » autour du partage d'une « culture de mixité » (Ben Ayed, 2020).

### **3. Retour analytique vers certains sites sous l'angle de la temporalité**

Cette approche conceptuelle permet un retour analytique sur certains sites sous l'angle de la temporalité. Un exemple significatif est celui de **l'Ille-et-Vilaine**. Ce département avait noué des relations étroites avec le ministère au lancement de la politique de mixité sociale en 2016. En 2017, le département décide de fermer le collège Surcouf à Saint-Malo, décision portée devant le tribunal administratif qui ne censure pas la décision. Cependant, s'agissant de Saint-Malo, il n'était pas facile de savoir si cette fermeture était strictement liée à des enjeux de mixité sociale, ou plutôt capacitaires. Nous retenons davantage cette seconde hypothèse. Comme ce département fait actuellement l'objet d'une recherche *immersive*, l'élue en charge du dossier nous a bien confirmé que la décision était avant tout capacitaire. Nous avons par ailleurs pu recouper ses propos avec l'analyse de documents internes officiels (rapports internes, diagnostics, délibérations votées), qui confirment que la fermeture du collège Surcouf de Saint-Malo était bien motivée par des raisons capacitaires et secondairement par des enjeux de mixité sociale dans la réaffectation des élèves dans les autres collèges de la ville. La fermeture d'un collège implique de fait une resectorisation en domino. Cette

observation est importante car Saint-Malo figure parmi les 10 sites retenus par les trois auteurs de la note présentant un gain de mixité sociale élevé (Grenet, Huillery et Souidi, 2023) alors que d'après nos sources il y a un doute sur le fait même que ce site ait participé d'une politique de mixité au sens de la définition proposée ci-dessus.

Dans la foulée de la fermeture du collège Surcouf, le département décide de la création de deux secteurs multi-collèges, l'un à Redon, l'autre à Rennes. En 2022, à la faveur d'un changement d'équipe au sein de l'exécutif du département (mais de la même majorité politique), la politique du département de l'Ille-et-Vilaine est remise totalement à plat avec un nouveau diagnostic local, des concertations publiques, et un nouveau projet prévoyant de supprimer les secteurs multi-collèges de Rennes, qui ont été contre-productifs, car ayant engendré une forte ségrégation scolaire. Ce projet est voté en 2023 par le CDEN pour une mise en œuvre à la rentrée 2024. Le cas de l'**Ille-et-Vilaine** est particulièrement intéressant, car dans le même département il n'y a pas eu un dispositif de mixité sociale mais plusieurs. Par ailleurs, il y a trois périodicités différentes : une première qui démarre en 2017, une seconde en 2018 avec les secteurs multi-collèges à Rennes et la fermeture du collège Surcouf à Saint-Malo, une troisième avec la dernière délibération du CDEN, qui annule les secteurs multi-collèges de Rennes au profit de la fermeture d'un établissement et d'une resectorisation plus large avec prise d'effet à la rentrée 2024.

Revenons à présent sur la Haute-Garonne dont nous avons présenté plus haut les prémisses et la préparation de la politique de mixité sociale. Le projet du département de la Haute-Garonne concernait la resectorisation de 6 collèges, la réhabilitation d'un collège, ainsi que la fermeture des deux collèges du quartier du Mirail (Raymond Badiou et Bellefontaine). Cette procédure complexe ne consistait pas à fermer les deux collèges à une rentrée donnée, mais de ne plus y affecter de nouvelles cohortes de 6<sup>ème</sup> jusqu'à épuisement des effectifs d'élèves scolarisables sur le quartier du Mirail. Pour les deux collèges Badiou et Bellefontaine, ces réaffectations n'ont pas été réalisées selon les mêmes temporalités.

Les réaffectations ont débuté, pour Raymond Badiou en 2017. Alors que pour Bellefontaine elles étaient prévues pour la rentrée 2018, elles ont finalement été reportées à la rentrée 2019<sup>1</sup>. Les élèves du collège Raymond Badiou ont été réaffectés dans 5 collèges, et ceux de Bellefontaine dans 6 autres collèges. Le choix de la répartition des élèves par écoles a été réalisé en fonction des écoles rattachées à chaque collège. Le nombre élevé de collèges s'explique par la volonté de ne pas déplacer la ségrégation scolaire dans quelques établissements, de disposer de suffisamment de marges pour les répartir de façon dispersée entre plusieurs établissements et dans les établissements dans différentes classes afin de garantir l'objectif de mixité sociale. Les tableaux 1 et 2 ci-dessous donnent un aperçu quantitatif et qualitatif de ces modalités de réaffectation concernant uniquement le collège Badiou car c'est uniquement celui-ci qui est concerné par la période retenue par la publication des trois économistes (Grenet, Huillery et Souidi, 2023).

---

<sup>1</sup> La publication de Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (2023), ne prend en compte que les sites ayant engagé leur réforme à la rentrée 2016 ou à la rentrée 2017 donc provenant du collège Badiou. Le cas du collège Bellefontaine ne figure donc pas dans cette note.

**Tableau 1. Nouvelle sectorisation des écoles de l'ancien secteur du collège Raymond Badiou<sup>1</sup>**

Écoles	Collèges
École Buffon	Collège Bellevue (ville de Toulouse)
Écoles Faucher 1 et 2	Collège Fermat (ville de Toulouse)
École Elsa Triolet	Collège Les Chalets (ville de Toulouse)
École Jean Gailla	Collège Jean Rostand (commune de Balma)
École Didier Daurat	Collège Léonard de Vinci (commune de Tournefeuille)

**Tableau 2. Répartition quantitative des élèves de l'ancien secteur Badiou selon les collèges (inscriptions en classe de 6<sup>ème</sup>)<sup>2</sup>**

	Collège Bellevue	Collège Fermat	Collège Les Chalets	Collège Jean Rostand	Collège Léonard de Vinci	Total
Inscrits en 6 <sup>ème</sup> rentrée 2017-2018	38	46	21	10	12	127
Inscrits en 6 <sup>ème</sup> rentrée 2018-2019	51	70	21	20	29	191
Total	89	116	42	30	41	318

Cet exemple montre la temporalité particulièrement longue et progressive d'une politique de mixité sociale locale, dont on ne peut escompter de mesurer des effets que plusieurs années après son lancement, surtout si l'on retient comme critère le fait qu'une « cohorte mixité » doit avoir effectué une scolarité entière au collège (par exemple pour mesurer les résultats au Brevet des collèges (DNB), les orientations en cours de collège et post-collège). Ainsi il est permis de s'interroger sur une évaluation qui se départirait de ces aspects centraux et qui manquerait sans aucun doute certains éléments qui en sont déterminants et observables qualitativement : ce que nous qualifions « d'écosystème socio-pédagogique ».

#### 4. Comment évaluer un « écosystème » ?

D'après les observations réalisées depuis 2016 sur les différents terrains, outre la question de la temporalité, ce qui nous est apparu essentiel à analyser c'est la façon dont une politique de mixité sociale crée un « écosystème socio-pédagogique local ». Celui-ci se caractérise par une volonté d'agir en commun, dans l'intérêt des élèves subissant les effets délétères de la ségrégation, de partager une vision positive de l'altérité, de la fluidité des échanges et des collaborations entre institutionnels, parents d'élèves, responsables associatifs, enseignants, etc. (Ben Ayed, 2016, 2020, Ben Ayed et Butzbach, 2020, 2022). La Haute-Garonne présente à ce titre un exemple très significatif avec la création de postes « maitres mixité », chargés des relations école/collège et d'accompagner les enseignants des collèges dans l'accueil des nouveaux élèves provenant du quartier du Mirail. On pourrait ajouter également la décision fondamentale de la réduction du nombre d'élèves à 25 par classes et le

<sup>1</sup> Tableau extrait de Ben Ayed C., Butzbach É., « Un dispositif inédit de lutte contre les ségrégations scolaires : le cas de Toulouse », Urbanités, #16 / À l'école de la ville, septembre 2022, <https://www.revue-urbanites.fr/16-benayed-butzbach/>

<sup>2</sup> Tableau extrait de Ben Ayed C., Butzbach É., « Un dispositif inédit de lutte contre les ségrégations scolaires : le cas de Toulouse », Urbanités, #16, *op. cit*

redéploiement de moyens REP et REP+ des collèges ayant été fermés dans l'ensemble des collèges accueillant les élèves de Badiou et Bellefontaine.

Au contraire, dans d'autres espaces, ces *écosystèmes* peuvent être marqués par des lourdeurs, la non-circulation d'informations entre institution et acteurs, suscitant des blocages, des tensions, jusqu'à des conflits. La question ici concerne la façon d'évaluer ces « écosystèmes socio-pédagogiques locaux » dans un contexte de pression évaluative. Nous considérons pour notre part que les observations qualitatives, mais si elles ne sont de fait pas « chiffrables », constituent des sources d'informations capitales pour comprendre une politique publique et les effets potentiels produits. Ne pas en tenir compte peut conduire à produire des erreurs (choisir un site qui ne devrait pas faire l'objet d'une évaluation, ne pas adopter la bonne périodicité) et se priver d'éléments compréhensifs. Il s'agit, rappelons-le, d'un débat classique en sciences sociales entre ces différentes approches méthodologiques et leurs apports respectifs.

Cette interrogation entre évaluation et écosystème rejoint les modalités de travail d'Isabelle Bertolino, qui dans sa thèse de doctorat, à propos de la Haute-Garonne s'inscrit dans une démarche qu'elle qualifie « d'enquête évaluative » (Bertolino, 2024). Cette démarche vise à appréhender ce que la mixité sociale a engendré comme transformations significatives sur le site : changements de périmètres d'interventions des partenaires multiples, l'adhésion ou non à un « projet de territoire » (qui serait celui résultant d'une plus grande mixité), l'évolution des pratiques enseignantes, les changements organisationnels, la production de savoirs nouveaux (notamment sur la facteurs producteurs de ségrégation), la création d'outils spécifiques (par exemple les comités de suivi). Ce qui est original dans cette démarche est qu'il ne s'agit pas d'une évaluation menée par le chercheur, mais d'une évaluation du dispositif de mixité par ceux qui en sont les premiers concernés : les parents d'élèves, la métropole, les associations, les centres sociaux, le conseil départemental de la Haute Garonne, la ville, l'Éducation nationale. L'objet ici de « l'enquête évaluative » n'est pas d'appliquer un raisonnement normatif sur le dispositif mais d'explorer si les points de vue de ces multiples acteurs se rencontrent, convergent. Un chiffre démontre les bougés nombreux de cette politique de mixité sociale est que l'enquête menée partiellement par questionnaire a abouti à 211 items recouvrant chacun une dimension d'un changement identifié.

## **5. Quels rapports entre choix des dispositifs et « production » de la mixité sociale à l'école ?**

Une autre question essentielle concerne le rapport entre le contenu des dispositifs locaux de mixité et leur plus ou moins grande efficacité à « produire » de la mixité sociale. Cette question est à relier avec la mesure des effets de la mixité sociale sur les élèves, sur leurs apprentissages et la constitution de nouveaux liens sociaux dans les établissements scolaires. Cette dernière dimension concerne également les parents d'élèves, dans leur façon de percevoir la considération qui leur est apportée par les pouvoirs publics, établissements scolaires, mais également inspections académiques, services départementaux. Cette question en renvoie à une autre, essentielle : si l'on raisonne en termes « d'écosystème », ou d'approche systémique, de la politique de mixité sociale, et que des progrès scolaires des élèves sont constatés, à quoi les imputer ? À la réduction du nombre d'élèves par classes ? À la mobilisation des équipes pédagogiques ? Au rôle joué par les Inspecteurs d'académie



mettant en œuvre des formations et un accompagnement des enseignants ? Aux nouveaux partenariats novateurs ? À la mobilisation des associations ? À l'accompagnement par la recherche ?

Cette observation souligne le caractère très réducteur de l'évaluation de la politique de mixité sociale sur les élèves par un seul indice statistique « le taux d'exposition », comme nous le verrons plus loin, dans la publication de Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (2023) sans aucune prise en compte des transformations qualitatives dans leur environnement scolaire. Cet indice de fait évacue tous les processus institutionnels, pédagogiques et politiques complexes que la recherche immersive considère comme centraux.

## **6. La délicate question du nombre de départements ou de sites impliqués**

Les éléments qui précèdent posent le cadre du traitement de la délicate question du nombre de sites impliqués (donc évaluables) dans la politique de mixité sociale, entre 2016 et 2017, pour reprendre la temporalité choisie par les trois auteurs. Nous allons traiter cette question en comparant la liste produite dans leur publication et celle constituée par l'approche *immersive*<sup>1</sup> en nous appuyant sur le rapport du CNESCO de 2018 d'Étienne Butzbach (Butzbach, 2018). Rappelons que celui-ci ne recensait, pour la période considérée par les trois auteurs, que 8 sites et non 22 : le Puy-de-Dôme, Le Gard, La Haute-Garonne, la Meurthe-et-Moselle, la Seine-Saint-Denis, la Loire Atlantique, le Doubs et Paris. Ce nombre est relativement modeste, il ne représente environ que 40 collèges. Ceci s'explique par le choix réalisé de ne retenir que des sites manifestant des éléments opérationnels, au-delà du simple déclaratif.

Dans cette liste se dégagent différentes réalités locales. Depuis sa publication, elle a fortement évolué : certains sites n'ont pas concrétisé leurs projets, d'autres les ont fortement amendés, d'autres sites sont venus s'ajouter. Le rapport propose une intéressante typologie des sites de mixité sociale, même si elle repose sur un faible nombre de départements. Ce sont les dynamiques politiques et éducatives qui sont prises en compte. Une première catégorie est celle de sites ayant engagé, bien avant l'annonce ministérielle, des plans de restructuration/construction de nouveaux collèges en raison d'une forte pression démographique. Ces politiques éducatives locales étaient initiées par des logiques capacitaires, mais avec le souci de rééquilibrage démographique et social. Comme le souligne Etienne Butzbach, la loi a agi dans ces cas, comme un « accélérateur » afin de mettre plus formellement au centre de ces actions la mixité sociale. Les politiques menées dans ce cas concernent beaucoup de collèges avec des plans pluriannuels d'investissements conséquents, parfois de plusieurs dizaines voire centaines de millions d'euros.

La seconde catégorie est celle de départements qui ont saisi l'opportunité de la loi de 2013 pour remettre à plat leur politique en faveur des collèges. Ils visaient dans un premier temps à construire des outils numériques prenant en compte la diversité et la ségrégation sociale

---

<sup>1</sup> Précisons que, pour analyser la liste des 22 sites de la publication des trois économistes, nous avons également entrepris une enquête complémentaire auprès des sites en interrogeant des membres du CDEN des sites concernés, des enseignants, des chefs d'établissements, les élus concernés et en récoltant des délibérations des assemblées départementales, des comptes rendus de CDEN, des circulaires de rentrée.

entre établissements. Ils étaient alors dans une phase de constitution de tableaux de bord de la ségrégation scolaire, à l'instar du Puy-de-Dôme ou de la Seine-Saint-Denis par exemple. Une dernière catégorie est celle de départements ayant saisi l'opportunité de la loi de 2013 en engageant directement un ou plusieurs dispositifs de mixité sociale, après une période de réflexion prospective, comme ce fut le cas de Nantes notamment, avec l'adoption d'un schéma directeur concernant l'évolution des collèges, et plusieurs projets notamment de relocalisation d'établissements, ou de Paris dans les 18<sup>ème</sup>, le 17<sup>ème</sup> et le 19<sup>ème</sup> arrondissements. Relevons dans ce rapport que l'on retrouve encore, mais c'est consubstantiel à cette politique, la difficulté à objectiver de façon unifiante ce que recouvre la notion de « site » sur un plan géographique politique et institutionnel. Il s'agit parfois de ne désigner qu'un seul collège, quelques collèges, un département ou une ville. Cette observation est méthodologiquement importante, nous y reviendrons.

**Tableau 3 – Croisement des sites de la publication du CSEN 2023 et CNESCO 2018**

	CSEN 2023 (concernant la période 2016-2017)	CNESCO 2018
Brest	-	
Toulouse	-	-
Montpellier	-	
Redon	-	
Saint-Malo	-	
Rive-de-Gier	-	
Roanne	-	
Nancy-1	-	-
Briey	-	-
Lunéville	-	-
Nancy-2	-	-
Arras	-	
Clermont-Ferrand	-	-
Strasbourg 1	-	-
Strasbourg 2	-	-
Bichwiller	-	-
Paris 18 -1	-	-
Paris 18-2	-	-
Paris 19	-	-
Paris 17	-	-
Castres	-	
Noisy-Le-Grand	-	-

Le tableau 3 ci-dessus montre la correspondance entre les sites retenus par les trois économistes, dans le cadre de l'approche externalistes, et ceux étudiés qualitativement par le CNESCO (Butzbach, 2018). On peut relever des sites communs mais également l'absence de correspondances. Une première hypothèse possible à cette absence de correspondance serait que certains sites engagés dans la politique de mixité sociale n'ont pas fait appel à un accompagnement par la recherche, probablement parce que les dispositifs mis en œuvre génèrent moins de complexités que d'autres. Ces sites n'étaient donc pas « détectables » par l'approche immersive. Une seconde hypothèse est qu'il est très probable que certains

dispositifs étaient d'initiative de l'Éducation nationale et était donc traités en interne par l'institution.

Cela concerne par exemple les montées alternées, ou plus globalement lorsque le dispositif concernait des changements d'affectation des élèves via le paramétrage de l'application AFFELNET<sup>1</sup>. Dans ce cas, l'administration de l'Éducation nationale ne fait pas appel à un accompagnement extérieur, étant peu familière de cette pratique collaborative. Par ailleurs, ce type de mesures ne procédait pas de lourdes transformations pédagogiques et institutionnelles justifiant cet accompagnement. Une dernière hypothèse est que certains sites ont été accompagnés par d'autres chercheurs comme Julien Grenet à Paris ou Marco Oberti pour la Seine-Saint-Denis. Ces éléments de clarification étant établis, il s'agit à présent d'interroger la « fiabilité » de la liste des sites proposée par la publication des économistes.

Pour procéder à cette vérification nous avons croisé les éléments figurant dans la publication des trois économistes, et nous nous sommes reportés aux annexes de la thèse de Youssef Souidi<sup>2</sup>, dont est extraite la note CSEN, et qui, dans son chapitre 3, apporte des précisions complémentaires lorsque ces informations ne figuraient pas dans la publication des trois économistes. Lorsque la lecture des annexes de la thèse ne permettait pas de lever les doutes, nous avons croisé cette liste avec le contenu de la recherche *immersive* qui avait débuté dans la même période (2016-2017). Enfin, lorsque les doutes persistaient, nous sommes revenus directement auprès des acteurs des sites concernés, au cours de l'année scolaire 2023-2024, afin de les interroger sur ce qu'il s'était réellement produit sur leurs territoires, aux rentrées 2016-2017, et en sollicitant des documents internes (circulaires de rentrée, diagnostic locaux, délibérations, etc.).

Il ressort de ces différentes vérifications les conclusions suivantes. **Brest** a bien mis en œuvre une politique de mixité sociale, à la rentrée 2016-2017, mais dont la source est avant tout la baisse de 569 collégiens en dix ans. C'est donc une raison démographique qui explique le déclenchement de cette politique, qui s'est traduite par la fermeture du collège Kerichen en contrepartie de la création d'un secteur multi-collèges avec 4 collèges dont un en REP et les trois autres en non-REP. Il s'agit donc bien ici d'un dispositif interne à l'Éducation nationale impliquant manifestement peu la collectivité territoriale. Brest figure parmi les 10 sites retenus par les trois auteurs de la note. Nous considérons néanmoins que les modalités de mise en œuvre de la politique de mixité sociale locale ne recouvrent pas totalement la définition proposée ci-dessus, notamment en raison de la dimension prégnante de la pression capacitaire. Il n'est pas nécessaire de revenir sur **Toulouse**, et le département de la Haute-Garonne, auxquels nous avons déjà consacré plusieurs descriptions, publications, et qui bien entendu ne pose aucun doute. Cependant dans la période considérée le nombre d'élèves concerné n'est pas encore très important. Il va augmentant au fil des années, après la fermeture du collège Badiou et surtout du collège Bellefontaine mais dans une temporalité postérieure à celle retenue par la note des trois auteurs<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Affectation des élèves par le net

<sup>2</sup> Youssef Souidi, *School Assignment Policies, School Segregation, and Student Skills – Evidence from the French school System*, Doctoral, École des Hautes Études en Sciences Sociales, décembre 2022.

<sup>3</sup> Concernant cette période il n'y a que deux collèges pris en compte dans la note du CSEN sur dix en tout que compte le dispositif. Durant cette période les cohortes sont très modestes, 30 à 40 par an pour le collège Bellevue et 10 à 15 pour le collège Balma

S'agissant de **Montpellier** (auquel nous consacrerons une sous-partie dans les sections suivantes), il s'agit d'un cas que l'on peut considérer comme complexe et ambigu. Sur le plan formel, le site de Montpellier ne concerne qu'un seul collège pour une ville de plus de 300 000 habitants comprenant 37 collèges dont 15 privés. Le collège concerné est l'ex-collège Las Cazes. Le dispositif de mixité a consisté en un changement de nom de l'établissement (rebaptisé collège Simone Veil) et l'implantation d'options dites « attractives ». Cependant, en réalisant des enquêtes complémentaires, que nous présenterons plus bas, cette politique a produit une mixité « de façade » cachant une très forte ségrégation interne. Le site de **Redon** est avéré et documenté<sup>1</sup>. Redon compte deux collèges publics et un collège privé. Le dispositif de mixité sociale a consisté en un secteur multi-collège incluant les deux collèges publics. Redon ne figure pas parmi les sites retenus par les trois auteurs. En ce qui concerne **Saint-Malo**, comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit de la fermeture du collège Surcouf pour des raisons essentiellement capacitaires requalifiées en politique de mixité sociale.

**Rive-de-Gier** est, selon nous, un cas d'école de divergences d'appréciation de ce que constitue un site pilote de mixité sociale d'autant qu'il a été retenu parmi les 10 sites les plus contributifs à la mixité sociale. Ce site a en effet été très tôt mis en avant dans la communication ministérielle des sites engagés dans la politique de mixité, et sans discontinuer depuis 2016. Pourtant lorsque l'on s'y intéresse de plus près, on est conduit à réaliser un constat bien différent. Rive-de-Gier est une petite ville d'un peu plus de 15 000 habitants, située dans le département de la Loire, et qui ne comprend que trois collèges : 2 publics et un privé. Les deux collèges publics présentent des particularités. Louise Michel est un collège plus défavorisé que François Truffaut, moins attractif et en situation de forte déprise démographique. Le dispositif de mixité, initié à la rentrée 2016-2017 a consisté en la création d'un secteur multi-collèges entre Louise Michel et François Truffaut, afin de permettre aux familles, dont les enfants sont scolarisés dans le secteur de François Truffaut, de venir à Louise Michel. Il s'agissait en quelque sorte d'officialiser les évitements scolaires.

Pour les besoins de ce dossier nous avons interrogé la direction de l'un des deux collèges concernés par ce secteur multi-collèges afin d'avoir des détails supplémentaires. La réponse à nos questions permet de relativiser le cas de Rive-de-Gier. Tout d'abord, avec le recul temporel, il est rare de retrouver aujourd'hui des chefs d'établissements qui étaient en poste en 2016/2017. Cependant, malgré ce *turn-over*, il existe une mémoire des établissements. À notre grande surprise, la direction du collège interrogée ignorait qu'il y avait eu un secteur multi-collèges à Rive-de-Gier (ou en avait seulement vaguement entendu parler), et s'étonnait de voir de façon récurrente le nom de son établissement cité dans la presse nationale. Cependant selon cette direction, ce secteur multi-collèges ne lui paraît pas avoir véritablement de sens. D'une part, les contrastes sociaux entre les deux collèges ne lui paraissent pas assez marqués. D'autre part, dans un territoire paupérisé comme Rive-de-Gier, les parents d'élèves ne sont pas prompts à des changements d'établissements, ils sont plutôt légitimistes et fidèles à la sectorisation « historique ».

Si la direction du collège n'avait entendu parler que vaguement de ce secteur multi-collèges, en revanche le secrétariat de direction avait conservé les archives. Voici ce qu'il en ressort.

---

<sup>1</sup> Soulé V., « Redon et la mixité sociale au collège », *Café pédagogique*, novembre 2016

Depuis la rentrée 2016/2017, ce sont de l'ordre de 10 élèves qui ont fait le choix de François Truffaut alors qu'ils résidaient dans le secteur de Louise Michel. Ce chiffre très faible de 10 élèves baisse 4 années plus tard pour descendre à 2 élèves. À la faveur de l'arrivée d'une nouvelle principale très dynamique impliquée dans la refonte du contrat de ville de Rive-de-Gier Louise Michel se redresse et multiplie les projets attractifs. Finalement, compte tenu du trop faible nombre d'élèves concernés, le DASEN décide de mettre un terme à ce secteur multi-collège à la rentrée 2023.

**Roanne**, située dans le même département de la Loire, est dans une situation similaire à celle de Rive-de-Gier. Il s'agit d'une ville de taille modeste, mais plus grande que Rive-de-Gier, avec plus de 35 000 habitants pour 8 collèges, 4 publics et 4 privés. Roanne s'est bien engagée dans un secteur multi-collèges en 2016 concernant les collèges Jules Ferry et Albert Thomas. Ces deux collèges sont de taille modeste (un peu plus de 400 élèves pour Jules Ferry et 290 pour Albert Thomas) et avec des IPS peu élevés mais tout de même différents (95,8 pour Jules Ferry et 74,9 pour Albert Thomas). Comme pour Rive-de-Gier, nous avons interrogé, pour les besoins de ce dossier, l'une des directions des deux collèges concernés par le secteur multi-collèges. À nouveau, cette direction n'avait qu'une vision très superficielle de ce dispositif qui n'est plus aujourd'hui. En interrogeant ses services administratifs, la direction de l'établissement nous a indiqué que ce dispositif fut « peu probant », les élèves ainsi que leurs parents n'étant pas intéressés. La direction de l'établissement, même si elle n'était pas présente en 2016, se demande toujours pourquoi Roanne a été choisi par le ministère, le rectorat ou bien le DASEN pour faire partie des sites pilotes. De façon similaire à Rive-de-Gier, ce secteur multi-collèges n'a pas rencontré son public : pas plus de dix élèves par année également, jusqu'à se terminer dans la même périodicité qu'à Rive-de-Gier.

**Nancy** constitue au contraire une politique avérée de mixité sociale, elle figure d'ailleurs parmi les 10 sites les plus contributifs à la mixité sociale. C'est notamment la resectorisation du collège Jean Lamour après une importante rénovation et la resectorisation des collèges Alfred Mézières et La Craffe dans le cadre d'une construction d'un nouveau collège sur le plateau de la Haye. Dans la même période a été implanté une offre éducative dans certains collèges du centre-ville comme dans le collège Guynemer avec une nouvelle répartition des élèves dans les écoles pour lutter contre la ségrégation interne, une « immersion » en anglais (cours assurés dans cette langue)<sup>1</sup>. Ces dispositifs visaient à renforcer l'attractivité du collège Guynemer, par rapport à Frédéric Chopin, établissement plus favorisé et plus attractif. Le département prévoit à terme une nouvelle sectorisation entre ces deux collèges. Dans le sillage de la politique de mixité sociale de l'ensemble du département de la Moselle, les villes de Lunéville et Briey ont également été concernées par un secteur multi-collèges, même si celui-ci n'a pas produit les effets escomptés compte tenu de la politique de dérogation de l'Éducation nationale.

**Le Bas-Rhin** regroupe un ensemble de dispositifs de mixité sociale diversifiés en différents points du département, et plus particulièrement concernant quatre collèges qui participent

---

<sup>1</sup> La note des trois économistes mentionne deux sites dans cette ville : au site « Nancy 1 » est associé l'instauration d'un secteur multi-collèges unissant deux collèges de compositions sociales différentes. Il doit donc s'agir des collèges Guynemer et Chopin. Au site de « Nancy 2 » sont associées la fermeture d'un collège défavorisé et la construction d'un nouveau collège faisant partie d'un secteur multi-collèges. Il s'agit donc des collèges Alfred Mézières, Jean Lamour et La Craffe.

des 10 sites retenus. À Strasbourg, ont été concernés les collèges Vauban et Esplanade. Esplanade bénéficie d'une attractivité plus forte que Vauban car bénéficiant d'options à sections internationales. Pour remédier à cette situation ont été transférées certaines sections internationales d'Esplanade vers Vauban. Dans les deux établissements, il a été fait en sorte que les élèves des sections internationales soient le plus « mélangés » possible aux autres élèves pour éviter des ségrégations intra-établissement. Par ailleurs, pour diversifier le recrutement d'Esplanade, son secteur de recrutement a été élargi<sup>1</sup>. Afin d'attirer davantage d'élèves défavorisés dans les nouvelles sections internationales de Vauban a été menée une politique d'immersion linguistique dans les écoles de son secteur. Un deuxième projet a concerné la ville de Bischwiller. Ici c'est une fusion de collèges qui a été mise en œuvre, plus précisément entre la cité scolaire André-Maurois et le collège le Saut-du-lièvre.

La situation d'**Arras** est plus confuse, même si Arras n'a pas été retenu parmi les 10 sites les plus contributifs à la mixité sociale. La ville d'Arras est composée de 8 collèges, 6 publics et 2 privés. Afin de vérifier qu'il y a bien eu déplacements d'élèves (pour des raisons explicites de politique de mixité sociale ou d'autres dispositifs), nous avons croisé plusieurs sources. La première est celle du rapport du CNEC de 2018 où les collèges d'Arras n'apparaissent nullement dans la période 2016-2017. La seconde source est la thèse de Youssef Souidi (Souidi, 2022), qui indique une resectorisation originale entre un établissement favorisé de centre-ville et un autre défavorisé à proximité de la gare. La troisième est la prise de contact avec l'un des chefs d'établissements supposés concernés par le dispositif. Sa réponse a été que son établissement n'a jamais été concerné par l'expérimentation de mixité sociale, penchant donc plus l'analyse vers celle d'Étienne Butzbach que celle de Youssef Souidi.

Pour essayer de trancher entre ces informations contradictoires, nous avons cherché à trouver des informations institutionnelles complémentaires. En regardant le paramétrage de l'application AFFELNET, aucune resectorisation n'est mentionnée. Il n'est pas non plus question de secteur multi-collèges. Une source qui nous paraît solide est le courrier adressé par l'inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale, le 24 mars 2017. Si cette lettre rappelle les dispositions législatives concernant la politique de mixité sociale, elle ne fait pas référence à cette politique de resectorisation. Elle préconise de durcir la politique de dérogations et de ne les accorder qu'en cas d'extrême nécessité et en conformité absolue avec le code de l'éducation.

Cela vaut-il politique de mixité sociale ? Une dernière source de vérification a été d'interroger, pour les besoins de ce dossier, des parents d'élèves ayant scolarisé leurs enfants à l'entrée en 6<sup>ème</sup> en 2016-2017. Parmi les familles interrogées aucune n'a évoqué une resectorisation ou encore une proposition d'affectation autre que le collège de secteur. Tous leurs enfants ont donc été scolarisés dans le collège de secteur. Arras demeure donc une énigme. On peut faire l'hypothèse que certains dispositifs de mixité comme une resectorisation à la marge ne sont pas nécessairement toujours diffusés et connus et demeurent en interne des services

---

<sup>1</sup> La note des trois économistes mentionne deux sites dans cette ville : au site « Strasbourg 1 » est associée la réallocation de cours de langues au recrutement sélectif d'un collège à plusieurs à un collèges voisins. On peut penser que « Strasbourg 1 » est donc constitué des collèges Vauban et Esplanade. Au site de « Strasbourg 2 » est associée une resectorisation entre une école très défavorisé et un collège favorisé. On peut penser que le collège favorisé est le collège Kleber.

de l'Éducation nationale et déclarés pour autant au ministère. Une dernière source d'informations, permettant de lever les doutes, a été de contacter des membres du CDEN concerné, notamment par la voie syndicale. Cette source, bien documentée, a confirmé qu'ils n'avaient pas connaissance de dispositif de mixité sociale en 2016-2017 à Arras.

Le département du **Puy-de-Dôme**, particulièrement la ville de Clermont-Ferrand, qui figure dans la liste des 22 sites (mais pas des 10) pose question. En effet dès 2015-2016, Étienne Butzbach, au titre de responsable du réseau mixité du CNESCO, s'est rendu à plusieurs reprises dans le département du Puy-de-Dôme. L'objet de ces multiples déplacements sur ce terrain était d'épauler le service de sectorisation, du rectorat qui était à l'initiative du lancement de cette politique, de consolider les statistiques locales dans l'objectif de constituer un diagnostic en vue d'élaborer des scénarii de mixité sociale dans ce département. Malgré un travail qui est monté en puissance progressivement à la fois dans la consolidation des outils statistiques, cartographiques, ces efforts ne se sont pas traduits par un enclenchement sur l'action. Le département donc, tout au moins selon les données recueillies par la recherche immersive, n'aurait pas dû figurer parmi les 22 sites pilotes, si ce n'est au titre de ce travail prospectif mais qui n'a pas abouti.

Les sites concernant **Paris** sont avérés, bien qu'inégaux en termes de dispositifs mis en œuvre. Le premier projet concerne le 18<sup>ème</sup> arrondissement avec une montée alternée entre le collège Berlioz et Coysevox. Le second dispositif concerne également le 18<sup>ème</sup> arrondissement sous la forme d'un secteur multi-collèges avec choix régulé par algorithme entre les collèges Joliot Curie et Gérard Philippe. Le troisième dispositif est situé dans le 19<sup>ème</sup> arrondissement. Il s'agit également d'un secteur multi-collèges avec choix régulé par algorithme entre les collèges Bergson et Pailleron<sup>1</sup>. Enfin le dernier site concerne le 17<sup>ème</sup> arrondissement. Il s'agit d'un changement de sectorisation en passant d'une sectorisation dite en « radiale » plutôt que le long de la rocade. Cette resectorisation concerne les collèges Boris Vian, Ronsard, Balzac et La rose Blanche.

Demeurent encore deux sites parmi les 22 « sites pilotes » qui posent question. **Castres** a mis en place un dispositif de mixité sociale, en 2016-2017. Celui-ci concernait un secteur multi-collèges, mais il a produit non pas de la mixité sociale, mais une forte ségrégation, les parents d'élèves évitant de choisir l'établissement le plus défavorisé et se regroupant dans celui le plus favorisé. Ce constat d'échec a conduit à l'abandon de ce dispositif. À **Noisy-le-Grand**, dans le département de la Seine-Saint-Denis, a en effet été mis en œuvre une resectorisation, à partir de 2017-2018, entre les collèges Saint-Vincent (profil « favorisé » de centre-ville et Victor Hugo (profil « défavorisé » situé dans le quartier du Pavé Neuf). Ce site a été suivi par un chercheur Marco Oberti, de Sciences Po Paris. Dans le cadre d'un rapport de recherche qu'il a rédigé avec Josué Gimel rend compte d'une forte opposition de certains parents d'élèves à ce projet (Oberti et Gimel, 2020).

---

<sup>1</sup> Le secteur bi-collèges Coysevox-Berlioz correspond au site « Paris 18-2 » de la note CSEN et le secteur bicollèges Curie-Philippe au site « Paris 18-1 ».

### III. Discussion autour de la liste des 22 sites

Ce chapitre prolonge la discussion concernant la liste des sites impliqués dans la politique de mixité sociale qui, comme on l'a vu précédemment, est plus proche des 8 que des 22. Au-delà de cette rectification concernant la liste des sites, nous aborderons dans ce chapitre des considérations méthodologiques supplémentaires relatives à la prise en compte des propriétés des élèves ainsi que des indices statistiques de ségrégation et/ou de mixité sociale. Une partie de cette réflexion méthodologique dépasse le dialogue engagé avec la publication des trois économistes pré-citée. Il convient tout d'abord de rappeler qu'il n'existe pas une seule conception de la mixité sociale à l'école mais au moins cinq. Celle la plus répandue, renvoie au vocable simplificateur de « mixité sociale ». Cet usage le plus répandu ne doit pas éluder qu'elle ne désigne qu'un type de mixité particulier : celle appréhendée à partir de la catégorie socio-professionnelle, le plus souvent du père (PCS). Il s'agit donc d'une entrée par les métiers, à partir des codages fournis par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Dans le cas le plus fréquent, c'est la PCS du père qui est codée, mais celle de la mère peut l'être également. Les recherches récentes, notamment en sociologie, montrent un gain explicatif en constituant une moyenne de la PCS du ménage, croisant donc celle du père et de la mère (Broccolichi et Rémi Sinthon (2010).

Une seconde approche de la mixité sociale est de nature économique. Il s'agit dans ce cas de ne pas se limiter aux PCS, qui peuvent recouvrir des disparités de revenus importants, ainsi que des inégalités de capitaux économiques considérables. L'accès aux revenus des parents n'est pas toujours codé, disponible ou autorisé. Cependant lorsque cette variable est disponible, elle est souvent très pertinente. Dans la mesure où il s'agit d'une variable numérique, elle permet des catégorisations très fines, moins grossières que la PCS pour constituer des indices de mixité. Lorsque les deux variables sont disponibles, il est possible de les articuler, ce qui donnerait alors lieu à une mesure de la mixité socio-économique.

Une autre approche de la mixité relève, non pas de considérations économiques, mais culturelles, au sens de niveaux de qualification scolaire des parents d'élèves. Ces variables sont souvent codifiées par les services statistiques de l'Éducation nationale. Elles sont importantes dans la mesure où la sociologie de l'éducation a montré que les acquisitions scolaires des élèves sont plus fortement expliquées par le capital culturel que par le capital économique parental, en raison de la proximité avec les codes culturels de l'école. Dans ce cas certains travaux de recherche tendent également à construire un indice synthétique des niveaux de qualification des deux parents lorsque ces informations sont disponibles (Broccolichi et Sinthon, 2010). Il est ici alors question de mixité culturelle ou de mixité socio-culturelle. La mixité peut être appréhendée également en fonction de variables dites « ethniques » qui renvoient à la question de l'altérité à l'école et aux rapports inter-ethniques (Ichou, 2018, Ben Ayed, 2023). Ces variables, bien que difficiles d'accès, nécessitant des recodages, sont utiles pour éclairer la situation des établissements scolaires dans les quartiers populaires, où ce sont en effet les variables « ethniques » ou « d'origine » qui prévalent sur les variables sociales (car trop homogènes), comme nous le verrons plus loin concernant le cas de Montpellier. Il s'agit ici d'évoquer la notion de mixité ethnique ou de mixité socio-ethnique.



Enfin, un dernier type de mixité, moins mobilisé, est celui qui repose sur les performances scolaires des élèves. Cette dimension est importante car c'est elle qui conditionne en grande partie le travail pédagogique réalisé en classe (dans un contexte d'homogénéité ou au contraire d'hétérogénéité) et qui permet au chercheur de débusquer la reconstitution de « classes de niveaux » (ou classes ségrégatives), autrement dit la ségrégation intra-établissement. Il s'agit ici alors de mixité scolaire. Si cette conception est moins répandue, car plus complexe d'accès, dans certains cas, comme à Paris, avec le paramétrage de l'application AFFELNET, c'est ce type de mixité qui est visé en plus de la mixité sociale elle-même. Pour conclure provisoirement cette note méthodologique, si les variables que nous venons de décrire renvoient à différentes conceptions de la mixité sociale, et qu'elles paraissent dispersées, rien n'empêche les chercheurs de les imbriquer par le biais de la constitution d'indices synthétiques, comme « l'indice de précarité » que nous présenterons plus loin (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart D., et al, 2006). Dans une moindre mesure les IPS tendent également à construire un indice unique cumulant plusieurs variables permettant d'attribuer une « valeur sociale » aux établissements scolaires.

## **1. Retour sur les catégorisations sociales utilisées pour mesurer la mixité sociale**

Après ces éléments de clarification méthodologique, il convient de s'interroger sur les choix effectués par les trois économistes (Grenet, Huillery et Souidi, 2023). Ceux-ci ont porté sur une mesure de la mixité sociale à partir de la PCS du père uniquement. Il s'agit donc de l'approche la plus simple pour appréhender les phénomènes de ségrégation ou de mixité sociale. À ce titre, il convient d'effectuer un rappel. L'INSEE catégorise la population française selon la profession du chef de famille en 30 postes regroupant 316 professions (nomenclature 2020). Les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale fournissent le plus souvent aux chercheurs des données agrégées en regroupant certaines catégories sociales. Ces agrégations posent nécessairement question car il s'agit d'une simplification qui minore la très grande hétérogénéité des groupes sociaux. Cependant, à l'inverse, des catégories sociales trop importantes risqueraient une très forte dispersion des résultats et l'impossibilité de travailler sur des sous-populations, surtout si la population globale de départ est faible. L'enjeu est donc de trouver un équilibre entre le nombre de catégories sociales retenues et la qualité des traitements statistiques pouvant en résulter.

Les données fournies par la DEPP<sup>1</sup> sont en général regroupées en quatre catégories : « PCS très favorisées », « PCS favorisées », « PCS défavorisées », « PCS très défavorisées ». Pour les besoins de leur évaluation de l'expérimentation de la politique de mixité sociale, les trois économistes ont fait le choix de ne retenir seulement que deux catégories : « milieux favorisés » et « milieux défavorisés », indiquent-ils par « souci de simplicité » et pour les besoins méthodologiques de l'étude. Bien évidemment cette approche « bi-polarisée », ne reposant que sur des catégories sociales très agrégées, sans prendre en compte des variables culturelles et ethniques, pose question. Le sujet de la mixité sociale étant fortement lié à ces deux dernières composantes. Ceci peut poser également un problème sérieux concernant les catégories sociales intermédiaires car ce sont elles qui sont les plus vectrices de « choix scolaires », et qui font basculer certains établissements dans la mixité ou la ségrégation par le biais de leurs pratiques d'évitements scolaires (Broccolichi et van Zanten,

---

<sup>1</sup> Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, rattachée au Ministère de l'Éducation nationale.

1997, van Zanten 2009). Dans la publication des économistes elles sont regroupées avec les catégories « favorisées » alors que la sociologie de l'éducation a bien montré que leur rapport à l'école est très différent de cette catégorie sociale élevée.

Le choix d'un établissement privé onéreux par exemple est facilité par des capitaux économiques importants. Les foyers composés de professions intermédiaires, même si les établissements privés proposent des modulations financières pour les droits d'inscriptions, se trouvent parfois en difficulté à assumer ce type de choix surtout lorsqu'ils ont plusieurs enfants à scolariser (Ben Ayed, 1998, 2000). Les auteurs de la publication conviennent eux-mêmes que cette bi-polarisation de la société française en deux groupes est grossière et masque des disparités subtiles, voire importantes, entre groupes sociaux ou sous-groupes sociaux qui peuvent expliquer les mécanismes discriminatoires et/ou de mixité sociale à l'école. Pour comprendre les biais que peut faire subir ce choix méthodologique à la réalité sociale, il convient de combiner l'analyse des sites retenus avec le choix de l'indice de mixité et/ou de ségrégation choisi. Alors que la sociologie, mais également la géographie sociale, disposent d'une batterie d'indices de mixité ou de ségrégation (Massey et Denton, 1988), comme l'indice de Gini utilisé par Georges Felouzis, Joëlle Perroton et Louis Liot (2005), ou l'indice d'entropie de plus en plus utilisé par la DEPP (Givord, Guillermin, Monso et Murat, 2016), les trois économistes ont fait le choix de « l'indice ou taux d'exposition ».

Cet indice mesure la probabilité qu'ont les élèves d'un groupe social donné de rentrer en contact avec des élèves d'un autre groupe social différent. Bien évidemment la bi-polarisation, en seulement deux classes, rend très sensible cet indice même avec très peu d'élèves. On peut ainsi comprendre pourquoi les auteurs ont fait le choix d'extraire 10 sites parmi les 22 afin de ne retenir que ceux où les indices d'exposition sont les plus élevés quitte à raisonner sur un nombre très limité de sites et d'élèves concernés. Raisonner en termes de probabilité statistique, c'est donc raisonner en termes de situation fictive, abstraite, mathématique. Les auteurs n'étudient donc pas des établissements « mixtes », mais des établissements qui pourraient l'être si les élèves d'établissement proches (correspondant à ce qu'il qualifie d'échantillon appariés) étaient regroupés dans le même établissement, sur le mode d'une simulation statistique en quelque sorte.

À titre d'illustration, si nous avons pour notre part, ainsi que le rapport du CNEC de 2018 a estimé pour la période 2016/2017 à 8 sites engagés de façon significative dans la politique de mixité sociale (sites « avérés »), la technique statistique de l'inférence statistique (raisonnement externaliste et probabiliste) aboutit à des écarts considérables avec les constations effectuées sur les différents terrains. Outre la liste des 22 sites, ceux-ci ont été appariés à 22 autres non concernés par la politique de mixité sociale en jouant sur la relation entre échantillon témoin et apparié. Les calculs statistiques ont donc été réalisés sur un total de 44 sites pour un total de 112 collèges sur lesquels nous ne disposons que de peu de précisions quant à leur localisation géographique exacte, la composition précise de leurs publics. Ils ne sont représentés graphiquement de façon agrégée en isolant uniquement la population d'élèves de milieux favorisés et défavorisés rapportée à la moyenne nationale. Ainsi le raisonnement retenu ne consiste pas à dire que l'expérimentation ministérielle a contribué à plus de mixité sociale dans certains sites concernés, mais que certains sites retenus, en fonction de leur position géographique et de la composition sociales des établissements environnants, pourraient l'être théoriquement. Cette observation

méthodologique est centrale car l'ensemble de la publication ne repose pas sur une mixité réalisée mais qui pourrait potentiellement l'être. Et c'est à partir de cet indice théorique que l'ensemble des calculs sont effectués : acquisitions scolaires, variables psycho-sociales.

## **2. Une très forte hétérogénéité des sites**

Le choix de cet indice d'exposition, doublé d'une bi-polarisation des catégories sociales retenues peut donc expliquer les différences entre l'échantillonnage des trois économistes, la liste dressée par le rapport d'Étienne Butzbach et les vérifications que nous avons effectuées. On trouve en effet dans l'échantillonnage des économistes des sites avec des politiques de mixité sociale de très grande envergure, comme à Toulouse, mais également des sites de faible portée institutionnelle, qu'ils concernent des modifications à la marge de la sectorisation, ou des secteurs multi-collèges, n'infléchissant que faiblement les flux d'élèves, comme c'est le cas notamment à Roanne, ou Rive-de-Gier (où ils ont d'ailleurs été progressivement abandonnés). Ces distorsions s'expliquent donc par le fait que les trois auteurs n'ont pas pris comme critère d'échantillonnage les dispositifs menés sur les sites et leurs effets, mais l'indice d'exposition. Il est un fait statistique qu'inclure dans le même échantillon statistique des réalités trop hétérogènes produit un « nivellement » des résultats, ce qui n'aurait probablement le cas en réalisant des mesures par sites avec des évolutions de la mixité sociale réellement observées, ce qui à ce jour n'est toujours pas techniquement faisable.

Il ressort de cette liste des sites, tant du côté des économistes que des sociologues, au-delà de toute considération méthodologique, mais plutôt en lien avec la réalité de l'expérimentation elle-même, le fait suivant. Peu de sites, concernent des grandes villes, alors qu'elles sont les premières concernées par la ségrégation scolaire (Piquemal, 2024, Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al, 2010). Tout se passe comme si le ministère n'avait pas réussi convaincre les grandes villes à intégrer l'expérimentation. Ce fait, peu commenté, appellerait des approfondissements afin de mieux en comprendre les motifs. Si l'on reprend la liste fournie par les services statistiques du ministère on relève en effet que celle-ci est composée principalement de petites villes : Redon (8 914 hab), Rive-de-Gier (12 579 hab), Bischwiller (12 579 hab), notamment. On retrouve également des villes de taille moyenne, comme Lunéville (19 000 hab), Roanne (34 831 hab), ou encore Arras (40 000 hab). À l'opposé, on trouve très peu de villes appartenant à des strates urbaines élevées, à l'exception de Toulouse<sup>1</sup> et de Strasbourg (avec plus de 300 000 habitants), ainsi que Paris (mais seulement dans quatre arrondissements).

On pourrait ajouter Montpellier (avec plus de 300 000 habitants). Nous avons néanmoins considéré le choix d'avoir retenu ce site comme contestable, ce que nous étayerons plus loin. Malgré la taille de la ville, et le nombre important de collèges (80 collèges à l'échelle du département de l'Hérault), le dispositif de mixité sociale n'a concerné qu'un seul collège. La recherche qualitative, que nous avons menée dans cet établissement, présentée plus bas, a mis au jour une forte ségrégation intra-établissement en raison de la politique « d'attractivité » menée en y implantant des options rares et ségrégatives. Au-delà du cas montpellierain on peut s'interroger sur l'absence de villes telles que Marseille, Bordeaux, Lyon ou Lille et, par

---

<sup>1</sup> Au statut particulier dans l'expérimentation comme on l'a vu précédemment.

voie de conséquence, sur la représentativité de cette liste, pour permettre une montée en généralité des effets de la mixité sociale à l'école à l'échelle nationale.

Plus préoccupant encore, dans cette liste des 22 sites on relève la présence, non pas de « faux sites », mais pourrions-nous dire de sites non-signifiants, voire dans certains cas non avérés par l'enquête de vérification que nous avons réalisée, celle-ci ayant montré que certains dispositifs n'avaient pas « pris » sur le terrain, ou n'étaient pas à l'œuvre en 2016/2017. Si l'on récapitule, ces sites « quasi-inexistants » sont : Rive-de-Gier, Roanne, Arras, Clermont-Ferrand, Noisy-le-Grand ; soit 5 sites sur 22 (auxquels on pourrait ajouter Montpellier, en fonction de l'argumentaire ci-dessous). Il ne resterait ainsi que 16 sites sur 22, d'après la liste mêmes utilisée par les trois auteurs, ceci sans retirer les sites retenus pour des raisons capacitaires qui ne correspondent pas à la définition conceptuelle que nous avons proposée pour définir des dispositifs relevant d'une politique de mixité sociale.

Ces incertitudes quant à la comptabilisation des sites posent questions dans la mesure où la délimitation du corpus constitue le fondement de la démarche scientifique. Relevons que cette problématique du comptage des sites impliqués dans l'expérimentation n'est pas nouvelle. Nous avons exploré les divergences entre le comptage, réalisé pour le compte du CNESCO par Étienne Butzbach, dans son rapport de 2018 (Butzbach, 2018) et la publication des économistes. Antérieurement la comptabilisation ministérielle n'a également cessé de fluctuer. Dans la présentation réalisée par les services statistiques des « sites pilotes » dans le cadre du séminaire national du 3 février 2016 (réunissant les collectivités locales, les recteurs, les journalistes, en présence de la ministre) le ministère a présenté les sites suivants : Rive-de-Gier, Bischwiller, Redon, Roanne, Paris, Rennes, Joué les Tours, Strasbourg, Noisy-Le-Grand, Nancy, Angers, Montbéliard, La Rochelle, Montpellier, Castres, Rumilly, Chartes, Clichy-sous-Bois, Strasbourg, soit, 19 sites. Alors que ce séminaire avait lieu dans une temporalité très proche du lancement de la recherche qui sera publiée en 2023 par le CSEN, 8 sites ont disparu de la liste : Rennes, Joué-les-Tours, Angers, Montbéliard, La Rochelle, Rumilly, Chartes, Clichy-sous-Bois. Comment comprendre la sortie de ces sites dans une aussi courte temporalité ? Comment s'assurer que le choix des 22 sites soit réellement bien stabilisé ?

Avant d'approfondir cette analyse avec le choix des sites par les trois auteurs en approfondissement celui de Montpellier, soulignons que d'autres chercheurs ont également émis des réserves quant à cette recherche des trois économistes. Olivier Monso, dans sa thèse de doctorat formule deux réserves, l'une directe, l'autre indirect (Monso, 2024). Si Olivier Monso ne se prononce pas sur la liste des sites, n'ayant pas l'expérimentation pour objet dans sa thèse et ne pratiquant pas la recherche immersive, il s'interroge néanmoins sur le constat suivant. Les trois auteurs affirment en effet que l'expérimentation a permis une augmentation très significative de la mixité sociale tems entre établissements que dans les classes. Cependant Olivier Monso, en approfondissant la lecture de la note, remarque que ce gain de mixité est concentré uniquement sur 30 % des élèves de l'échantillon, ceux qui font partie des « sites à haut potentiel de mixité ». Or, comme on l'a vu ces sites sont ceux qui ont été appareillés à des sites témoins et le calcul des gains de mixité est de type probabiliste et ne repose pas sur des constations réelles de terrain. Le fort taux d'augmentation agrégé de la mixité sociale lié à l'expérimentation doit à ce titre être fortement relativisé (ce qui ne serait pas le cas en raisonnant par « sites réels »).

Olivier Monso poursuit sa critique en insistant sur un fait que nous n'avons pas souligné jusqu'à présent est que selon les couples de sites (témoins et appariés) les indices d'exposition (dont les taux mesurés de mixité sociale de façon inférentielle) sont très différents, ce qui l'amène à penser également à une forte hétérogénéité de l'échantillonnage rejoignant certaines de nos interprétations :

« Cette forte hétérogénéité souligne un écueil important rencontré par la mise en œuvre de ces expérimentations : une partie d'entre elles ont porté sur des territoires où le potentiel de déségrégation était trop faible. Pourtant, au moment du lancement de la politique, le ministère en charge de l'éducation nationale a mis à disposition des outils d'aide à la décision, élaborés par la DEPP, notamment un fichier national permettant d'identifier des couples de collèges proches géographiquement mais très différenciés socialement – en vue plus particulièrement de la mise en place de secteurs multi-collèges –, ainsi qu'un outil cartographique permettant de visualiser les collèges des différents sites et leur profil social (Dubet et Vallaud-Belkacem, 2024). Les raisons précises du problème de ciblage, qui semble se dégager des conclusions des travaux de recherche, seraient donc à éclaircir. Elles peuvent être de plusieurs natures : divergences dans les choix de mesure de la mixité sociale entre l'administration et l'équipe de recherche ; difficultés à s'appropriier les outils d'aide à la décision à l'échelle locale, besoins non couverts par les outils ; ou encore des difficultés politiques à faire accepter un projet de mixité sociale aux différents intervenants, qui ont parfois pu conduire à revoir à la baisse les ambitions de certains projets initiaux. Une partie de ces raisons potentielles, liées à l'outillage et à la coordination des acteurs concernés, renvoient à des difficultés plus générales dans la mise en œuvre des politiques de mixité sociale (Ben Ayed, 2015) » (Monso, 2024 p. 153).

Une autre réserve, de nature plus générale que la publication des trois économistes, concerne l'indice de ségrégation choisi, dont nous avons déjà fait l'analyse. Il précise que l'indice d'exposition est souvent mobilisé dans le cadre de raisonnements binaires (à la différence de l'indice d'entropie utilisé à présent par la DEPP permettant de raisonner sur un nombre de postes de PCS bien plus important). Olivier Monso formule ainsi une critique, rejoignant la nôtre quant à l'usage de ce type d'indice binaire (l'indice d'exposition) pour mesurer la ségrégation scolaire ou la mixité sociale : « *C'est pourquoi les chercheurs qui les mobilisent pour étudier la ségrégation dans le système éducatif s'appuient quasi exclusivement sur une distinction binaire (par exemple les élèves de milieu défavorisé et tous les autres). Cela exige d'adopter une vision réductrice du monde social, et ne permet pas de faire le lien entre la ségrégation dont un groupe particulier fait l'objet, et la ségrégation portant sur l'ensemble des groupes* » (Monso, 2024, p. 178).

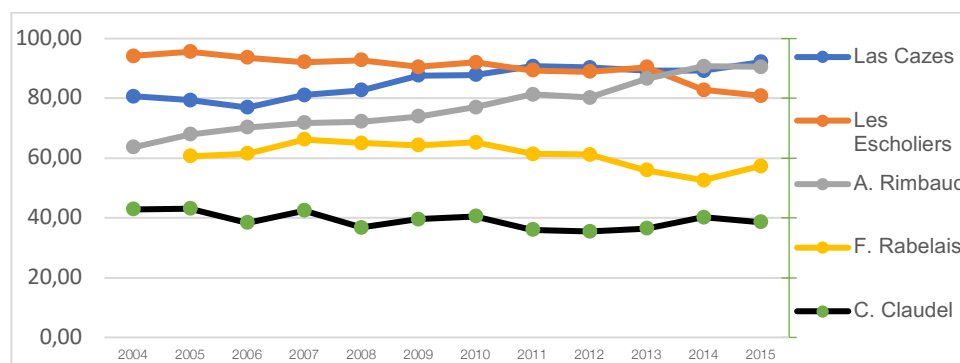
### **3. Un cas d'école d'une action en faveur de la mixité sociale qui produit de la ségrégation intra-établissement : Montpellier**

Nous avons déjà esquissé la question de l'éligibilité du site de Montpellier parmi les 22 sites pilotes et les 10 sites dits « à fort potentiel » de mixité sociale. L'originalité de ce site est que la question de la mixité sociale à l'école n'était pas d'origine ministérielle, ou départementale, mais à l'initiative d'un collectif de parents d'élèves. Ce dernier contestait la décision, jugée ségrégative, du département de l'Hérault de resectoriser en 2014 le quartier du Petit-Bard. Jusqu'à cette date, les élèves étaient répartis entre deux collèges (François Rabelais et Las Cazes). À partir de la rentrée 2014, ils n'avaient plus accès qu'à un seul collège (Las Cazes),

celui le plus massivement fui et le plus ségrégué. Les raisons de cette décision motivées par le département étaient de libérer des places à François Rabelais en raison de programmes immobiliers en proximité. Le quartier étant déjà fortement ségrégué, car composé essentiellement de familles d'origine marocaine, la ségrégation s'est accentuée au collège Las Cazes de façon spectaculaire (Ben Ayed, 2019, Ben Ayed et Bentiri, 2020). Les graphiques ci-dessous permettent d'objectiver cette situation et dans le même temps posent de façon pratique l'une des façons de mesurer simplement la ségrégation scolaire en mobilisant à des variables sociales et « socio-ethniques ».

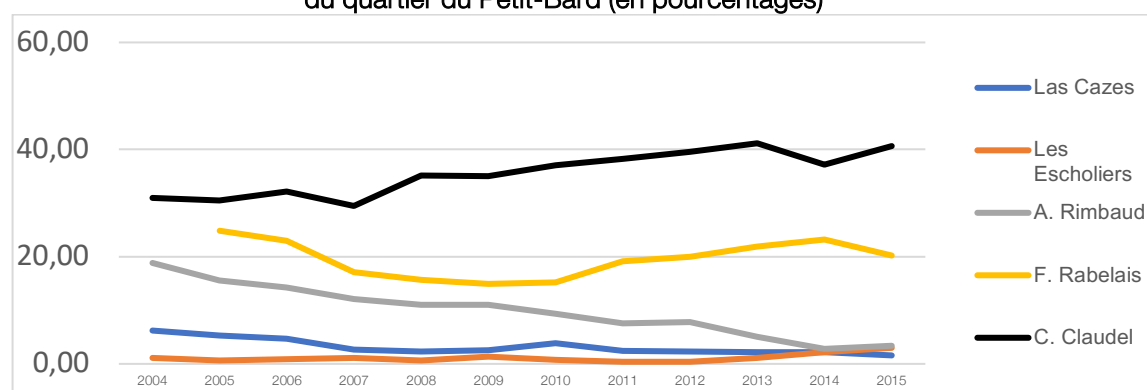
Il apparaît de façon claire que le collège Las Cazes est très fortement ségrégué. Si on compare les deux extrêmes, par ailleurs les plus proches géographiquement, alors que le collège Las Cazes scolarise près de 100 % d'élèves de classes populaires (ouvriers, employés, sans emploi), ils ne sont que 40 % à Camille Claudel. Les autres collèges, notamment Les Escholiers et Arthur Rimbaud ont des compositions sociales également très populaires. On remarque néanmoins, à partir de 2014, date de la resectorisation, une paupérisation de ces établissements probablement en raison de pratiques d'évitement des élèves du quartier consécutivement à la resectorisation de 2014. La figure 3 confirme très largement cette ségrégation marquée. Alors que le collège Camille Claudel scolarise près de 40 % d'élèves issus de classes supérieures ceux-ci sont pratiquement inexistants au collège Las Cazes au point de frôler les 0 % à la suite de la resectorisation de 2014.

**Figure 1. Représentation des élèves de classes populaires dans les 5 collèges à proximité du quartier du Petit-Bard (en pourcentages)**



Source : base élèves MEN-DEPP

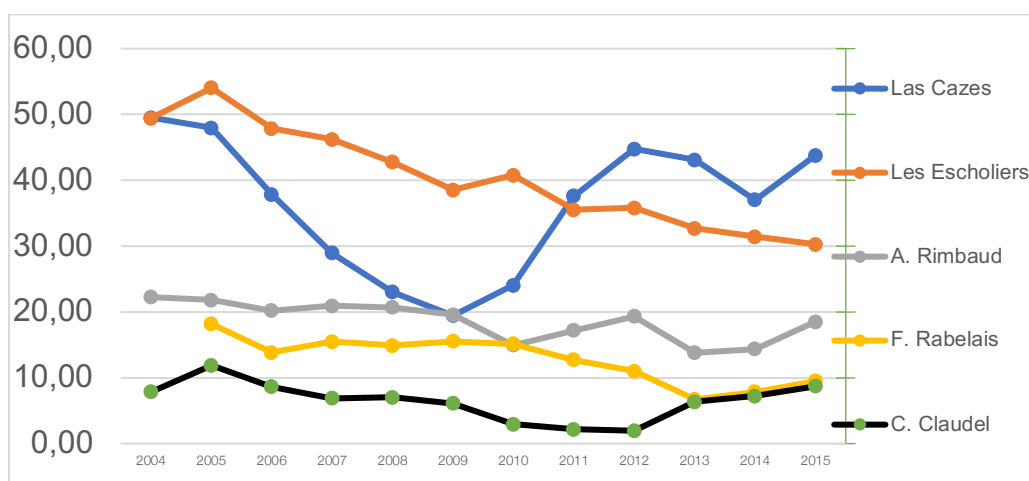
**Figure 2. Représentation des élèves de classes supérieures dans les 5 collèges à proximité du quartier du Petit-Bard (en pourcentages)**



Source : base élèves MEN-DEPP

La figure 3, montre que la variable souvent peu active « élèves sans nationale française » est particulièrement explicative ici. S'agissant du recrutement du collège Las Cazes son recrutement reflète le fort *turn-over* de populations descendantes de l'immigration. Il s'agit d'un quartier de primo-arrivants ce qui explique les variations de leur représentation dans le collège Las Cazes. Ce qui nous paraît fondamental ce sont les écarts notamment entre le collège Las Cazes et Camille Claudel, pourtant situé en grande proximité.

Figure 3. représentation des élèves sans nationalité française dans les 5 collèges à proximité du quartier du Petit-Bard (en pourcentages)



Source : base élèves MEN-DEPP

La figure 4 montre une autre particularité du collège Las Cazes (rebaptisé par la suite Simone Veil). Il n'est pas en périphérie de la ville, mais au contraire en proximité de la ville centre et de quatre collèges de proximité (Rimbaud, Rabelais, les Escholiers, et surtout Camille Claudel). Le quartier est du reste très bien desservi par les transports urbains (bus et tramway). Ces caractéristiques géographiques offrent donc des possibilités de déplacements facilitées des élèves, donc des resectorisations diverses, d'autant que le collège Las Cazes est en situation de très forte déprise démographique.

Figure 4. Collèges à proximité du quartier Petit Bard (collège Simone Veil ex- Las Cazes)



À la façon des deux collèges du quartier du Mirail à Toulouse, la fermeture du collège Las Cazes aurait été envisageable, d'autant que la déprise démographique va de pair avec l'accentuation de la ségrégation, et qu'il existe des collèges de proximité moins ségrégués où les élèves auraient pu être redéployés. C'est ce type de décision qu'attendait le collectif des parents d'élèves ou une resectorisation plus ample sur plusieurs collèges. La décision prise en 2014 par le Conseil départemental a été tout autre. Il s'agissait de supprimer le collège François Rabelais comme collège de recrutement des élèves des écoles du quartier du Petit-Bard en les concentrant dans le seul collège Las Cazes, ne pouvant qu'accentuer le processus ségrégatif déjà très marqué.

Cette décision a été perçue par le collectif des parents d'élèves comme injuste, voire discriminatoire, et a suscité une mobilisation inédite des habitants du quartier étalée sur plusieurs années avec un fort retentissement national. Cette mobilisation était concomitante de la mise à l'agenda national de la politique de mixité sociale à l'école. Elle était également toujours en cours, durant la périodicité retenue dans la publication des trois économistes, faisant pourtant figurer le collège Simone Veil (ex-Las Cazes) parmi les 22 sites à « haut potentiel de mixité sociale ». Il y a donc ici sans nul doute une contradiction entre la recherche immersive de terrain, que nous avons effectuée sur ce site depuis 2015 (Ben Ayed, 2019, 2023, Ben Ayed et Bentiri, 2020), et la méthodologie externaliste des économistes aboutissant à des lectures opposées.

Comment comprendre cette contradiction ? Deux explications complémentaires peuvent être formulées. La première consiste à comprendre comment Montpellier a pu figurer parmi les « sites pilotes » dans la liste fournie aux économistes par les services statistiques de l'Éducation nationale ? Une explication possible est que toutes les institutions représentant l'État sur le territoire, soutenaient ou tout au moins ne contestaient pas la décision de la collectivité territoriale, y compris les responsables départementaux de l'Éducation nationale, en contradiction avec le discours ministériel faisant la promotion de la mixité sociale. Certes la constitution octroie aux départements une libre administration, mais durant la phase aiguë de la mobilisation parentale, et même postérieurement, il était étanche à toute proposition, celles du collectif, mais également de faire partie de la liste des « sites pilotes » de mixité sociale qu'était en train de constituer le ministère. Pourtant, compte tenu du retentissement médiatique de la contestation parentale, essayant progressivement dans plusieurs quartiers populaires en France, le ministère ne pouvait se passer de faire figurer le département de l'Hérault dans sa liste afin de crédibiliser sa politique.

Il a donc négocié fortement avec le département qui a finalement accepté mais à deux conditions : que sa décision de resectorisation de 2014 ne soit pas remise en cause et qu'aucun chercheur ne soit envoyé sur le site. L'accord conclu a alors consisté en un changement de nom de l'établissement de Las Cazes en Simone Veil<sup>1</sup>. La seconde partie du dispositif consistait à actionner le levier de l'attractivité, en y implantant des options rares. Cette mesure, qui n'était pas en contradiction avec le *vadémécum*, était très critiquée par le collectif des parents d'élèves. Celui-ci opposé à ces mesures, a refusé de se rendre à la cérémonie d'inauguration du changement de nom de l'établissement en présence de la

---

<sup>1</sup> Le nom de l'établissement, Las Cazes, en tant qu'il avait été fortement cité dans la presse, était considéré par l'administration locale de l'Éducation nationale comme central car agissant comme repoussoir accentuant les processus d'évitement scolaire.



ministre. Ces décisions ministérielles et départementales n'ont d'ailleurs en aucun cas fait cesser la mobilisation.

La seconde question consiste à comprendre comment Montpellier a pu être retenu également parmi les 10 sites « à fort potentiel de mixité » avec ces deux mesures, qui plus est dans une temporalité aussi courte, 2016-2017 ? Ce qui apparaît évident, en suivant la méthodologie très simple de la composition des établissements scolaires environnant et incluant Las Cazes, c'est que l'on peut fortement douter qu'un changement de nom d'établissement, ou des options nouvelles, aient pu dans un laps de temps aussi court inverser les courbes de composition sociale, tant les écarts sociaux entre les établissements étaient considérables (notamment avec Camille Claudel). En conséquence l'explication se trouve dans le croisement entre options dites « attractives » et « indices ou taux d'exposition ». Le principe même de l'indice d'exposition est qu'il augmente fortement lorsque les populations mises en contact présentent des écarts sociaux très importants, même si ces populations ne sont pas nombreuses.

Rappelons qu'il s'agit d'une probabilité de « mise en contact » statistique et non vérifiée empiriquement<sup>1</sup>. Dans le cas de Montpellier on peut penser qu'à l'échelle de l'établissement, « l'indice d'exposition », a pu varier avec l'arrivée d'élèves attirés par ces options rares et issues de catégories sociales beaucoup plus élevées. Cependant, même cette explication mathématique nous paraît peu convaincante, lorsqu'on la confronte à d'autres sources statistiques comme les IPS. Ainsi, en 2016-2017 le collège Las Cazes avait un IPS de 67, en 2019-2020 de 75,3 et en 2020-2021 de 77,1. Cette évolution est très modeste et le collège demeure dans les tranches basses des IPS. L'IPS n'a donc pas été radicalement modifié, qui plus est l'évolution observée d'environ deux points de l'IPS s'est étalée sur cinq années, alors que la mesure réalisée par les trois économistes porte uniquement sur deux années. Il n'y a par conséquent aucune chance que l'IPS ait pu connaître un bond considérable en 2016-2017.

Une troisième explication est possible bien que technique. Elle renvoie à la construction même de « l'indice d'exposition » tel que conçu dans la publication des économistes. Que mesure réellement cet indice ? Il s'agit de prendre des collèges très ségrégués et de les appariés à d'autres collèges de proximité à très haut niveau social de recrutement. L'indice procède d'un calcul séparé des compositions sociales des deux établissements, puis de leur composition moyenne si les élèves étaient « mélangés ». Plus ce taux est élevé (en probabilité statistique et non dans la réalité) plus les auteurs en concluent à un « potentiel élevé de mixité sociale ». Il s'agit cependant, comme on l'a vu d'un calcul probabiliste qui ne correspond pas nécessairement à une réalité empirique et qui montre bien ses limites dans le cas montpelliérain. On peut penser que dans le cas de Montpellier c'est Camille Claudel qui aurait pu être apparié à Las Cazes, et en effet si les élèves étaient « mélangés » ils augmenteraient fortement leurs probabilités d'être mis en contact, donc l'indice d'exposition serait en effet très élevé.

---

<sup>1</sup> Les mêmes explications peuvent s'appliquer à Rive-de-Gier pour comprendre sa présence parmi les 10 sites à fort potentiel de mixité sociale.

Or, dans le cas montpellierain on perçoit bien la différence entre l'approche probabiliste de la mixité sociale et la réalité des faits empiriques. Car jamais il n'a été question de « mélanger » les élèves de Camille Claudel et de Las Cazes. Il s'agissait certes de la proposition du collectif des parents d'élèves, mais qui a essuyé un refus. Donc le calcul probabiliste de la mixité est détaché pourrait-on dire des dispositifs réels mis en œuvre localement. Le projet du département, soutenu par le ministère, n'était pas une resectorisation entre Camille Claudel et Las Cazes mais l'implantation d'options « attractives » à Las Cazes et un changement de nom d'établissement, ce qui est totalement différent. Même avec ces mesures la mixité sociale, appréhendée avec un indicateur simple comme l'IPS a peu évolué entre le collège Las Cazes et Camille Claudel qui disposait en 2020-2021 d'un IPS de 121,4, ce qui le situe dans la fourchette haute, voire très haute, et sans comparaison avec le collège Las Cazes à 77,1.

En confrontant la publication des trois économistes et nos travaux empiriques de terrain nous constatons que ce site inclut des réalités très différentes c'est-à-dire des effets pervers de l'implantation dites attractives pour lutter contre la ségrégation scolaire et qui peut au contraire produire une ségrégation intra-établissement très marquée. Celle-ci est très perceptible dans le cadre de l'enquête qualitative que nous avons réalisée au cours des années 2021/2022 dans le cadre de la réalisation d'un ouvrage consacré à la discrimination scolaire (Ben Ayed, 2023). Pour cette occasion nous avons réalisé de nombreux entretiens avec les élèves fréquentant le collège désormais nommé Simone Veil.

#### **4. Le vécu de la ségrégation intra-établissement et l'exacerbation des rapports d'altérité**

Ce que craignaient les parents d'élèves, avec l'implantation d'options dites « attractives », était qu'elles permettraient d'afficher une mixité « de façade » tout en créant une forte ségrégation interne. L'enquête que nous avons menée entre 2021 et 2022 auprès des élèves de ce collège confirme le bien-fondé de ces craintes. L'enquête nous a permis tout d'abord de comprendre la nature du dispositif pédagogique implanté dans l'établissement. Il s'agissait de la création de trois options dites « attractives » accessibles après sélection des dossiers des élèves avec une aire de recrutement dépassant les frontières même de Montpellier : une section rugby, une section athlétisme et une section anglais international. L'accès à ces sections est très sélectif. Ainsi les élèves du secteur manquant de pré-requis n'y ont pas accès ou très peu. S'instaure de cette façon une ségrégation intra-établissement entre les élèves qui fréquentent ces filières prestigieuses et les autres, comme en témoigne Maissa : « *On se retrouve entre gens de chez nous pour la plupart c'est que des arabes* ».

Le témoignage de Maissa montre que la ségrégation interne, au-delà d'engendrer une rupture d'égalité entre les élèves, exacerbe les rapports d'altérité que l'on perçoit dans les modes d'hétéro et d'auto-identification. Les élèves scolarisés dans les sections « attractives » sont qualifiés de « français », comme si les autres élèves n'en n'étaient pas vraiment : « *La plupart des français ils vont soit en athlétisme, soit en rugby soit en anglais, vraiment les anglais international y'a que des français ou deux ou trois Arabes dans toute la section* ». Les élèves fréquentant la section rugby, sont qualifiés de « français », ceux qui fréquentent la section anglais international « d'anglais », les autres, qui ne fréquentent aucune section spécifique, « d'arabes » avec en arrière-plan des jugements réciproques ne permettant pas les coopérations entre élèves, comme l'indique Maissa : « *Les anglais ils se croient vraiment*

*les plus intelligents, c'est pour ça qu'ils nous regardent mal »*. Ainsi la structuration du curriculum ségrégatif du collège a une influence considérable sur la construction des relations d'amitiés, inimitiés entre élèves (Lignier et Pagis, 2017) notamment dans les temps scolaires informels que ce soit dans la cour de récréation ou durant la restauration scolaire.

La focale sur le site de Montpellier permet ainsi d'interroger ce qui peut apparaître comme une forme de prénotation considérant que l'implantation d'options dites « attractives » serait en mesure, quasi-mécaniquement, de restaurer la mixité sociale. Cependant ce type d'orientation butte sur l'absence ou le trop faible nombre de travaux de recherche permettant de la confirmer ou de l'infirmer. Si dans le cas montpellierain l'implantation de ces options dites « attractives » n'a permis que très faiblement d'augmenter l'IPS du collège concerné, ces options « attractives » se sont en revanche rapidement transformées en option ségrégatives. Ces mécanismes appelleraient d'autres recherches permettant de vérifier s'il s'agit d'un cas particulier ou d'un mécanisme fort pouvant le cas échéant être endigué par des mesures préventives telles que la composition des classes, le temps de classe accordé aux élèves « à option », rapporté au temps passé avec les autres élèves etc. De même le cas montpellierain appellerait à développer des travaux concernant la ségrégation intra-établissement, pas uniquement pour l'objectiver sur un plan statistique, mais également sur le volet « vécu » par les élèves qui la subissent.

## IV. La nécessaire mixité à l'école : les apports de la sociologie de l'éducation

L'évaluation de l'expérimentation de la mixité sociale à l'école, réalisée par Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (Grenet, Huillery et Souidi, 2021), donne une vision mitigée des effets de la mixité sociale à l'école, notamment sur les acquisitions scolaires des élèves. Les deux sections précédentes ont montré les limites méthodologiques de cette étude invitant à considérer ces résultats avec beaucoup de prudence. Les observations qualitatives réalisées sur les sites « réels » des expérimentations locales ont montré que les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation ne permettaient pas de pratiquer une évaluation formelle externaliste épousant les canons scientifiques habituels et justifiant une montée en généralité à l'échelle nationale.

L'évaluation réalisée est en effet affaiblie par le trop grand nombre de données absentes (notamment l'absence de cohortes « d'élèves mixité » suivies sur une période longue), au choix d'une temporalité trop courte arrêtée par les auteurs en décalage avec le délai long de l'implémentation locale de cette politique, de conceptions divergentes de l'échantillonnage, d'un nombre trop limité de sites, ainsi que de leur trop forte hétérogénéité. Les observations *immersives* ont en revanche permis de mieux comprendre les processus complexes d'implémentation d'une politique de mixité sociale à l'école : la question décisive du temps long, des jeux d'acteurs locaux, de son accompagnement national. Ces éléments empiriques n'ont pas le statut « d'évaluation », mais de constations permettant de dégager des pistes d'amélioration et d'optimisation d'une politique de mixité sociale de grande envergure et pérenne<sup>1</sup>. Nous allons insister à présent dans cette section sur le risque d'un contre-sens. Ce n'est pas parce qu'il y a absence de consensus concernant les effets tangibles de la mixité sociale à l'école, que ce sujet est dénué d'intérêt. C'est en réalité tout le contraire pour les raisons suivantes.

Il ne serait pas nécessairement exact de réduire les effets de la mixité aux seules acquisitions scolaires des élèves. Si celles-ci sont centrales, bien évidemment, la mixité sociale peut également être appréhendée par le prisme d'autres effets institutionnels et individuels. Au plan institutionnel expérimenter la mixité sociale dans un pays qui n'en n'avait jusque-là jamais fait une priorité<sup>2</sup> permet d'interroger le fonctionnement d'une école fonctionnant avec de trop nombreux allant de soi : sa forte fragmentation académique et spatiale, son curriculum trop éclaté (jeux des options « attractives ») permettant de justifier voire d'encourager les pratiques d'évitement scolaire des familles, la place démesurée et la

---

<sup>1</sup> Voir notamment : Butzbach (dir) Ben Ayed, Bertolino et Guyon, Synthèse générale et préconisations. *Actes des rencontres nationales de Toulouse « Mixité sociale à l'école des moyens pour agir »*. Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école. Cnam Cnesco, Département de la Haute Garonne, Gresco, IFÉ, ENS de Lyon, avril 2023 : <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/mixite-sociale-lecole-synthese-generale-et-preconisations>

<sup>2</sup> Il s'agit rappelons le d'une priorité fragile, perceptible au lancement de l'expérimentation, puis qui a perdu de vigueur au point de disparaître pratiquement totalement de l'agenda politique après l'alternance politique de 2017 comme nous l'avons vu dans la section I.

fonction de l'enseignement privé, la concurrence scolaire, la trop forte hiérarchisation du système éducatif fruit de la sédimentation de choix de politiques éducatives depuis plusieurs décennies (Ben Ayed et Broccolichi, 2001 ; Ben Ayed, 2005 ; Broccolichi Ben Ayed, Trancart et al, 2010). Ces éléments relevant autrefois de la sociologie critique, sont parfois considérés comme des enjeux institutionnels par le truchement de la mise à l'agenda politique de la mixité sociale à l'école qui a agi comme un révélateur. Cependant cette prise de conscience est fragile car ces mécanismes sont profondément enracinés dans le fonctionnement des institutions et dans le rapport à l'école de certaines familles. Comme on l'a vu l'alternance politique de 2017 a relégué ces enjeux au second plan voire ont totalement disparu de l'agenda politique, preuve de leur considérable inertie.

Pourtant le traitement de ces mécanismes pose des questions stimulantes : doit-on traiter la hiérarchisation des établissements scolaires défavorisés par l'implantation d'options « attractives », au risque de créer une ségrégation intra-établissement, comme nous l'avons vu dans le cas montpellierain ? Doit-on revoir les modalités de révision de la sectorisation dans un contexte géographique, urbanistique, de répartition des compétences très différents du contexte du début des années 1960 ? Comment penser aujourd'hui l'articulation des compétences entre les collectivités territoriales et le ministère de l'Éducation nationale pour traiter la ségrégation scolaire, les collectivités ayant montré, avec l'expérimentation, leurs capacités de mobilisation et d'expertise ? Comment repenser en profondeur l'appareillage statistique national (avec des déclinaisons locales) permettant de mieux mesurer la ségrégation scolaire, de construire des indicateurs robustes de la mixité sociale à l'école, permettant d'en mesurer ses effets ? (Monso, 2021).

La mesure des effets de la mixité sociale, comme nous le développerons dans la section suivante, ne peut non plus se focaliser sur les variables dites « psycho-sociales », qui ne trouvent pas nécessairement leurs sources dans les problématiques scolaires, mais dans un autre champ institutionnel et épistémologique, celui de « l'économie du savoir être » (Algan et Huillery, 2022). Ce champ de recherche en économie s'intéresse aux transformations comportementales des individus, non pas nécessairement dans une perspective de réduction des inégalités sociales (ou indirectement), mais à propos de compétences individuelles (ou sociales) permettant d'optimiser l'efficacité des individus (*self-efficacy*), dont le bonheur et leur bien-être en seraient les conditions. Pour reprendre l'expression anglo-saxonne les *soft skills* (compétences générales des individus) des individus seraient supposées résoudre les problématiques sociales et économiques des sociétés modernes<sup>1</sup> en les faisant reposer sur des transformations des dispositions individuelles et sociales sans négliger le rôle de institutions dans ces transformations. Comme nous le verrons dans la section suivante, ces considération *managériales* ou *quasi-managériales* (Michaud, 2022) nous paraissent très éloignés d'autres attendus de la mixité sociale tels que la réduction des inégalités scolaires, les enjeux de reconnaissance sociale des familles et des élèves les plus vulnérables, l'égal traitement des individus par les institutions, le partage et le sentiment d'appartenance des valeurs républicaines.

---

<sup>1</sup> Voir : Thomas Michaud, « Yann Algan et Élise Huillery, *Économie du savoir-être* », *Lectures*, 2022 [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/lectures/58330> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.58330>

## 1. Les effets délétères de la ségrégation scolaire : un constat unifiant

Une dernière raison justifie le non-renoncement réaliste à la mixité sociale à l'école renvoie à la littérature académique en sociologie de l'éducation qui montre un consensus sur les effets délétères de la ségrégation et corrélativement bénéfique de la mixité sociale. Il s'agit de travaux d'ampleurs étayés, dont les matériaux recueillis sont complexes et denses, au regard de l'expérimentation menée en France, inscrite dans une temporalité courte avec ses lacunes, ses tâtonnements, s'agissant d'une problématique politique et institutionnelle complexe mise en œuvre dans un temps très contraint (Butzbach, Ben Ayed, Bertolino et Guyon, 2022). Aussi la discussion relative aux effets de la mixité sociale à l'école ne peut non plus se réduire à l'analyse de l'évaluation réalisée par Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (2023), dont une partie du manque de fiabilité s'explique par la nature même de l'expérimentation ayant ses propres limites, comme nous venons de le rappeler.

Cette lecture critique était cependant nécessaire compte tenu du décalage entre la forte diffusion de cette évaluation, sa potentielle déstabilisation des institutions, en dépit de ses fragilités et limites qui n'avaient jusque-là pas fait l'objet d'une contre-analyse sur un plan strictement académique. Il serait ainsi dommageable que cette publication ne clôture trop hâtivement le débat sur les effets de la mixité sociale qui constitue un sujet un enjeu de taille et d'une très grande complexité, comme le montre Olivier Monso dans sa thèse de doctorat (Monso, 2024). Nous en rappelons ici l'essentiel. L'analyse que propose Olivier Monso concerne le couple ségrégation/mixité. Certes on peut considérer la mixité comme l'envers de la ségrégation (c'est l'acception la plus souvent admise), mais la réalité scientifique est plus complexe. Autant la ségrégation est un sujet très balisé académiquement accompagné, de nombreux indicateurs statistiques, faisant consensus dans la communauté scientifique. Il en est autrement de la mixité sociale. Il n'existe pas de réelle définition académique de la mixité sociale, si ce n'est des notions floues (« équilibre », « brassage social »).

Il n'existe pas non plus d'indicateurs statistiques dédiés à la mesure de la mixité sociale, si n'est dans certains cas de considérer qu'il s'agit d'une moindre ségrégation, mais il s'agit d'un pisaller méthodologique. L'objet mixité sociale est protéiforme : mixité dans les classes, entre établissements, selon les résultats scolaires des élèves, mixité entre groupes sociaux, etc. La mesure de la mixité sociale dépend par ailleurs d'un ensemble de choix notamment des découpages géographiques (pour le cas de la mixité sociale entre établissements) : le département, l'académie, la ville, les secteurs, les « aires géographiques », cette liste n'étant pas exhaustive. La mixité sociale est très sensible également à un ensemble de facteurs, aux configurations scolaires et résidentielles environnantes, aux nomenclatures choisies concernant l'origine sociale des élèves (nombre de postes) en permettant la mesure.

Une autre question, qui concerne directement ce dossier, est celle de *l'imputation causale* entre la ségrégation ou la mixité sociale et les résultats scolaires des élèves. Rappelons qu'en sciences sociales la question de la causalité est une question toujours vive. C'est pourquoi, par prudence, les chercheurs lui préfèrent souvent des notions plus souples telles que « corrélation » ou « concomitance ». En matière scolaire Olivier Monso précise l'une des raisons pour lesquelles le langage de la causalité est à prendre avec prudence, rejoignant des analyses que nous avons proposé dans les sections précédentes. Il précise que ce qui

pose problème dans les approches causales, malgré la sophistication des outils statistiques, c'est la question des « variables non-observées ».

Aucun modèle statistique ne peut en effet être exhaustif quant à l'ensemble des variables complexes qui ordonnent la réalité sociale. Il prend deux exemples éclairants. Un établissement ségrégué peut voir ses élèves réussir (ce qu'il appelle une « plus-value scolaire ») car les effets négatifs de la ségrégation scolaire peuvent être compensés par des bourses accordées aux élèves, l'octroi de moyens supplémentaires optimisés en ZEP, la mobilisation des enseignants et de toute la communauté éducative et on pourrait ajouter la formation des enseignants. Toutes ces variables, et c'est heureux, contrarient les effets délétères de la ségrégation scolaire ainsi que les déterminismes sociaux. La relation causale entre origine sociale, ségrégation scolaire et échec scolaire, est donc brisée, ce qui peut notamment expliquer la très forte hétérogénéité des résultats scolaires des élèves en ZEP avec des compositions sociales comparables. S'agissant de la mixité sociale il en est de même. Corroborant nos analyses immersives, un « simple » déplacement d'élèves aboutissant à une mixité arithmétique ne produit pas d'effets mécaniques sur les résultats scolaires des élèves, mais la mobilisation institutionnelle qui l'accompagne, les transformations engagées dans les établissements scolaires (réduction du nombre d'élèves par classe par exemple). Donc penser la relation entre mixité sociale et élévation potentielle des résultats scolaires des élèves s'explique certes par la mixité sociale, mais surtout par le fait que la mixité sociale peut-être potentiellement vectrice de transformations complexes et amples, pas toutes mobilisables statistiquement (il s'agit donc de variables non-observées tout au moins au plan quantitatif).

C'est deux exemples montrent donc que les sciences sociales n'étant pas des sciences exactes, c'est par des faisceaux d'indices que l'on peut raisonner, des analyses alliant quantitatif et qualitatif que l'on peut aboutir à des conclusions permettant de documenter les relations entre ségrégation ou mixité sociale et performances scolaires des élèves. C'est ainsi que l'état de l'art en sociologie de l'éducation que nous allons présenter est construit et que l'on peut résumer par cette citation d'Olivier Monso : *« Réduire les inégalités de résultats scolaire suivant l'origine sociale des élèves, d'une manière générale et notamment au collège, apparaît donc comme un levier important pour améliorer l'efficacité du système éducatif. Cela implique d'identifier et d'analyser les facteurs qui génèrent ces inégalités. Parmi ces facteurs, la ségrégation sociale au collège est régulièrement mise en avant, en partant de l'idée que les résultats scolaires des élèves de milieu social défavorisé seraient influencés négativement par la ségrégation sociale, et qu'une réduction de celle-ci leur serait bénéfique »* (Monso, 2024, p. 20)

## **2. L'importance décisive des contextes de scolarisation**

Si la problématique de la mixité sociale à l'école semble apparaître comme une nouveauté dans le champ académique, ce n'est en réalité pas exactement le cas sur un plan épistémologique. La ségrégation, comme la mixité sociale, s'inscrivent dans le champ des « effets contextuels » en éducation. Il s'agit en effet d'un champ de recherche qui vise à identifier dans l'organisation et l'environnement scolaire des élèves ce qui favorise ou défavorise les apprentissages. Ainsi à défaut de mixité sociale (mais par déduction avec les précautions relevées plus haut), nous allons voir à présent comment les effets délétères de

la ségrégation scolaire sont bien documentés en sociologie de l'éducation (van Zanten, 2001, Merle, 2012, Ben Ayed, 2013, 2015). La ségrégation, ou la non-mixité sociale, ont été identifiées comme ayant des effets négatifs sur les élèves, qu'il s'agisse du sentiment d'être des laissés pour compte du système éducatif, ou d'être confrontés à des conditions de scolarisation peu propices à la réussite scolaire.

La ségrégation scolaire a également des effets sur les structures d'enseignement elles-mêmes. Les établissements ségrégués sont fuis, non seulement par les élèves présentant les profils scolaires les plus favorables, mais également par les enseignants les plus expérimentés, qui pourraient pourtant apporter un bénéfice aux élèves en difficultés. Ainsi, ces établissements connaissent de forts *turn-over* des équipes pédagogiques et administratives, alors que la stabilité des équipes est décisive pour installer des projets pédagogiques dans la durée bénéficiant à tous les élèves, notamment ceux les plus en difficulté. Sur cette base, il nous apparaît nécessaire d'explorer les principaux travaux produits dans ce champ de recherche pour montrer quels sont les systèmes d'argumentation et de démonstration qui valident l'hypothèse d'effets bénéfiques de la mixité sociale sur les élèves et plus largement sur les contextes scolaires. Pour ne pas alourdir le propos, nous avons choisi ici de ne présenter qu'une sélection de recherches les plus significatives.

Les premiers travaux retenus ont été réalisés au sein de l'Institut de Recherche en Éducation sur l'Éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne, un institut économique ayant largement contribué à alimenter la sociologie de l'éducation sous la forme de débats épistémologiques et méthodologiques. Les deux études que nous allons présenter donnent à voir l'importance des « effets de contexte », lesquels incluent à la fois les problématiques de « groupes de pairs » et « d'effets de composition » des établissements scolaires. Elles ont ainsi contribué à faire de la notion « d'effets contextuels » un objet transversal à plusieurs disciplines (Ben Ayed, 2009) dans lequel on peut inclure la mixité sociale à l'école.

La première de ces études a été réalisée par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, à la fin des années 1980, concernant les déterminants de la scolarité au collège (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Elle repose sur un échantillon de 2500 élèves et s'intéresse aux deux premières années de scolarité au collège en mesurant les « effets de contexte » sur l'orientation des élèves<sup>1</sup> et leurs niveaux d'acquisitions scolaires. Les variables dites « contextuelles » sont les suivantes : les effectifs d'élèves, leur niveau moyen évalué par des épreuves communes de connaissances, l'hétérogénéité des niveaux scolaires mesurés par la « tonalité sociale du public » (pourcentage d'élèves issus de milieux populaires), la structure du corps enseignant (proportion de professeurs PEGC<sup>2</sup>), les caractéristiques géographiques de l'offre de places dans différentes formations après la classe de 5<sup>ème</sup> et les pratiques des collèges en matière de composition des classes (homogénéité ou hétérogénéité). Cette enquête montre que l'appartenance à l'unité pédagogique de la classe a des effets particulièrement importants sur la progression des élèves, davantage que la « tonalité sociale » du collège.

Cependant il convient ici de formuler un commentaire, qui repose précisément sur l'outil économétrique, par dissociation des facteurs introduits dans un modèle statistique. En sociologie de l'éducation les recherches installées sur le terrain consacrées à la ségrégation,

---

<sup>1</sup> Au moment où le pallier d'orientation en classe de 5<sup>ème</sup> était encore effectif.

<sup>2</sup> Professeurs d'enseignement général de collège.



montrent en effet que la composition sociale des classes n'est pas indépendante de la « tonalité sociale » de l'établissement, sauf dans le cas délibéré de la constitution de classes ségrégatives (van Zanten, 2001). Marie-Duru Bellat et Alain Mingat abondent d'ailleurs dans le même sens en indiquant : « *La tonalité générale du collège s'impose donc de façon encore plus marquée aux différentes classes qu'il comporte* ». On pourrait donc reformuler ces résultats en rapprochant approches qualitatives et quantitatives : si la composition des classes est dépendante de la tonalité sociale de l'établissement, c'est à l'échelle de la classe que les mesures statistiques sur le plan des acquisitions scolaires sont les plus effectives, car c'est au sein de celle-ci que se réalise le travail pédagogique, les pratiques de notation, en lien avec la composition du groupe des pairs. Une précision méthodologique est à apporter, s'agissant de la mesure des progrès des élèves. Pour les appréhender, il faut prendre en compte deux évaluations à deux moments différents : à l'entrée et à la sortie du collège, pour ce qui concerne par exemple cette étude.

Les progrès des élèves peuvent également dépendre des niveaux d'acquisition de départ. Plus ils sont faibles, plus les marges de progression sont possibles, plus ils sont élevés, plus ils atteignent rapidement un effet plafond. En revanche, relèvent les deux auteurs, il existe un effet plancher concernant les élèves en trop grandes difficultés scolaires. Celles-ci ne peuvent être compensées par des « effets de contexte », ou tout au moins par ce seul élément pris isolément. Ainsi les « effets de contexte » jouent différemment selon les compétences académiques initiales des élèves. Ce sont les élèves aux résultats moyens qui bénéficient le plus de ces « effets de contexte ». Les enseignements que l'on peut tirer provisoirement de ce type de recherche sont les suivants. Des changements, ou des modifications au sein de contextes scolaires, pour les élèves aux résultats scolaires élevés ont peu d'effets, donc ils n'ont rien à y « perdre », d'autant que, bénéficiant déjà d'un capital scolaire et culturel important, ils peuvent le mobiliser pour remédier à d'éventuelles difficultés au sein de l'espace familial.

### **3. Les recherches sur le *school mix* montrent des effets non-négligeables de la non-mixité sociale sur les acquisitions scolaires et sociales des élèves**

Marie Duru Bellat, dans une publication de 2003 (Duru-Bellat, 2003), rappelle que ces observations menées en France, ne sont pas isolées des travaux réalisés à l'échelle internationale. Elle relève notamment : « (...) *tous les travaux sur l'impact des modes de groupement des élèves montrent que tant le niveau moyen du groupe que sa composition sociale (ce que les anglo-saxons désignent sous le vocable de *school mix*) affectent les progressions moyennes et également les inégalités entre élèves* ». Cette problématique des effets contextuels a été abordée également dans le cadre de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École en 2004. Le rapport remis par Marie Duru-Bellat à la commission en avril 2004, consacré à l'impact des politiques éducatives et aux apports en lien avec la question de la ségrégation scolaire (Commission nationale sur l'avenir de l'École 2004), insistait sur les enjeux liés à la lutte contre celle-ci.

Ce rapport considérait en effet la lutte contre les ségrégations comme l'un des piliers centraux de la démocratisation scolaire. S'appuyant sur les travaux notamment d'Aletta Grisay (Grisay, 1997), le rapport relevait que les différences de composition entre collèges ont un impact fort sur ce qu'elle qualifie : « d'exposition aux apprentissages », c'est-à-dire la

possibilité effective pour les enseignants d'utiliser toute la plage horaire du cours pour enseigner, de couvrir ou non l'ensemble du programme scolaire. Le temps scolaire peut en effet être rogné par des problèmes de gestion de la discipline ou d'absentéisme. À l'inverse une exposition «satisfaisante» aux apprentissages peut être favorisée par un climat scolaire «apaisé». Ces résultats rejoignent ainsi les travaux de Trancart (Trancart, 1998) et les recherches effectuées à l'échelle des pays de l'OCDE, qui constatent que les performances scolaires des élèves sont d'autant plus faibles que les établissements sont ségrégués. Par le biais de la notion «d'exposition aux apprentissages», nous avons bien une médiation entre ségrégations et inégalités d'acquisitions scolaires.

Le rapport note également que les effets de composition scolaire induisent des conséquences territoriales et institutionnelles aggravant les inégalités. Les espaces scolaires ségrégués sont également ceux où les opportunités éducatives (options) sont les moins diversifiées et les plus pauvres. Outre les *turn-over* plus importants, les niveaux de qualification des enseignants sont plus bas, les contrats précaires plus nombreux. Les chefs d'établissements peinent ainsi à faire vivre une culture professionnelle commune dans ces établissements. Le rapport préconise d'aborder les effets du *school mix* dans toutes ses dimensions : cognitives, aspirations des élèves, sentiments de relégation des élèves, influence de l'école sur la constitution des groupes de pairs d'élèves, l'ethnisation de l'espace scolaire en contradiction avec l'universalisme républicain.

Le rapport est conscient que rassembler des élèves aux profils sociaux et scolaires très hétérogènes peut représenter un véritable défi, dans la mesure où le système éducatif s'est fondé sur la différenciation scolaire des élèves et la hiérarchisation spatiale des offres éducatives (Ben Ayed et Broccolichi, 2001). Il incite donc à agir pour la mixité sociale à l'école, par le biais d'une plus grande articulation entre politiques urbaines et scolaires, et la mise en œuvre de politiques éducatives susceptibles de faire reculer les pratiques d'évitements scolaires des familles : *«La seule manière de contrer ces comportements de choix qui renforcent effectivement la ségrégation, c'est de tuer dans l'œuf les "bonnes raisons" qu'ont les familles de fuir certains établissements, autrement dit de se concentrer sur une politique d'égalité de la qualité des écoles»*.

#### **4. La ségrégation scolaire ou la grande désillusion de la démocratisation scolaire**

Les travaux menés par Georges Felouzis et Joëlle Perroton sont centrés sur les liens entre effets de pairs, ségrégations scolaires et démocratisation scolaire (Felouzis et Perroton, 2009). Les deux auteurs affirment en préambule de leur article de 2009 : *«Parmi les désillusions de la démocratisation, on doit en effet faire figurer — tout au moins en France — les phénomènes de ségrégation scolaire et leurs conséquences sur les inégalités»*. Les auteurs défendent dans cet article la thèse selon laquelle la ségrégation transforme les modalités de reproduction par l'école en invoquant les stratégies de choix des familles. Ils précisent que la ségrégation produit des effets, tant sur les apprentissages, que sur les processus de socialisation et de segmentation de l'offre éducative. À ce titre, ils abondent à l'idée selon laquelle : *«les contextes font des différences»*. À partir de l'étude de cas menée sur l'académie de Bordeaux, les auteurs constatent bien les désavantages scolaires marqués

dans les établissements ségrégués : *« (...) ainsi les élèves de ces collèges obtiennent des résultats moins bons que les autres, toutes choses égales par ailleurs »*, et ils ajoutent : *« tous les élèves, et en particulier les plus faibles, gagnent en termes de progression à être scolarisés dans un établissement au public plutôt favorisé »*. Leurs conclusions sont donc plus appuyées que celles de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat. Ils insistent également sur les effets de temporalité. Les effets de la ségrégation, lorsqu'ils font l'objet d'une mesure ponctuelle, une année donnée, ne prennent pas en compte les effets cumulatifs tout au long d'une scolarité. Ils peuvent alors, cumulés, avoir des impacts très importants.

## **5. Des « effets établissements » aux inégalités socio-spatiales d'éducation : l'exploration des liens entre ségrégations scolaires, politiques éducatives locales et acquisitions scolaires**

La recherche que nous allons ici présenter, en tant que co-auteur, s'intéresse également aux « effets de contextes » mais en élargissant ceux-ci à l'articulation entre les établissements scolaires et leur environnement territorial de proximité (Ben Ayed, Broccolichi, Trancart et *al.*, 2006, Ben Ayed, Broccolichi, Trancart et Mathey-Pierre, 2006 ; Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et *al.*, 2010). Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une réponse à appel à projets, en 2003, de la DEPP, la DATAR<sup>1</sup> et le Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche, sous le titre : « Éducation et Formation : disparités territoriales et régionales ». Cet appel d'offre incitait donc à analyser les facteurs de différenciation des scolarités dans et surtout en dehors des établissements scolaires. Cette recherche ne concernait pas un échantillon de collèges ou d'élèves, mais l'ensemble des collèges et des collégiens français (de la France métropole) à partir de la « base élèves ». Cette recherche s'est étalée sur le temps long, de 2002 à 2006, dans la mesure où la méthodologie qui articulait approche quantitative et qualitative a nécessité un long temps d'élaboration, de recueil et de traitement des données. Cette durée s'expliquait également par le caractère pluridisciplinaire de cette recherche réunissant sociologues, démographes, historiens, didacticiens, statisticiens et géographes. Nous avons en effet considéré que l'exploration des liens entre effets contextuels et acquisitions scolaires ne pouvait se limiter à une approche mono-disciplinaire. La recherche a ainsi réuni 17 chercheurs, sous la coordination de Sylvain Broccolichi, Danielle Trancart et moi-même.

### **5.1. Inégalités socio-spatiales et processus ségrégatifs**

L'angle choisi par cette recherche, qui élargit la notion d'effets de contexte, était le suivant. Les recherches sur les « effets établissements », ou les groupes de pairs, renvoient à un cadre théorique dit des « écoles efficaces ». Le raisonnement en termes d'efficacité scolaire, prend pour angle d'analyse principal le niveau de réussite (donc d'efficacité) des établissements scolaires pris séparément. Sa préoccupation principale, est donc de rechercher des variables, prises isolément, intra-établissements et contribuant le plus à l'efficacité de ces derniers. Outre cette problématique discutable de choix d'indépendance des variables, ou des facteurs introduits dans les modèles statistiques, une autre difficulté est que l'efficacité scolaire n'est pas toujours synonyme ou compatible avec la réduction des inégalités scolaires. Elle peut même dans certains cas aboutir à des réalités contraires.

---

<sup>1</sup> Direction à l'aménagement du territoire et à l'action régionale.

Le cas de l'enseignement privé est à ce titre très éclairant. Il est en effet très « efficace », mais également très inégalitaire, dans la mesure où il doit en grande partie son efficacité à ses possibilités de sélection à l'entrée dans les établissements scolaires, mais surtout en cours de scolarité (Ben Ayed, 1998, 2011). Ceci explique pourquoi dans les « palmarès » des établissements publiés chaque année, les établissements privés arrivent toujours en tête dans les classements et dans le même temps, nous le savons de façon officielle à présent, sont ceux qui ont les IPS les plus élevés. Cette concordance ne doit pas au hasard. Ceci les parents ne le comprennent pas, ou ne l'anticipent pas toujours. Ils pensent qu'en mettant leur enfant dans un établissement privé, avec une « plus-value » élevée au baccalauréat, il aura *de facto* une scolarité brillante. Mais ils omettent qu'en cas de fléchissement de ses résultats scolaires, il peut faire partie du contingent des élèves sélectionnés, exclus de l'établissement, ou amenés à se présenter au baccalauréat en candidat libre, pour ne pas infléchir les données d'efficacité de l'établissement. Il devient alors « victime » ou le dommage collatéral de la préservation de la très bonne image de l'établissement qui pourtant constituait au départ sa motivation à s'y inscrire (Ben Ayed, 1998, 2000). Ici le principal facteur d'efficacité des établissements privés est donc un effet de choix et de sélection des élèves.

D'autres arguments plus complexes peuvent également être avancés pour discuter la notion d'école efficace, au-delà de l'enseignement privé. L'approche de l'école efficace conçoit les établissements scolaires comme des unités pédagogiques autonomes et en conséquence considère l'efficacité comme une propriété intrinsèque de chacun d'entre eux. On comprend mieux pourquoi la théorie de l'école efficace rencontre volontiers celle du *new management public* et dans sa version pragmatique ceux du « pilotage par les résultats » du système éducatif (Mons, Emin, Santana, 2009). Cependant cette orientation est pour le moins discutable, voire inexacte. Prenons un exemple simple et pourtant capital concernant les effets de composition des établissements scolaires. Cette composition n'est pas totalement dépendante de l'établissement seul, pris isolément, qui plus est dans l'enseignement public, dans la mesure où contrairement à l'enseignement privé les chefs d'établissement n'ont pas le droit de choisir leurs élèves. Sa composition dépend d'au moins deux facteurs qui lui sont extérieurs. Le premier correspond à la nature des offres scolaires environnantes : abondante / peu abondante / attractive / peu attractive.

Ces caractéristiques inter-établissements et non intra-établissement peuvent expliquer les migrations d'un établissement à l'autre, les pratiques d'évitement des familles. La composition sociale de chaque établissement est donc le produit de ces logiques circulaires interdépendantes entre établissements sur un territoire donné. Ce premier facteur explique pourquoi certains travaux sociologiques, qui s'intéressent aux pratiques d'évitement scolaires, utilisent la notion de « circuits de scolarisation » (Broccolichi et van Zanten, 1993), ou plus largement de relations d'interdépendance entre établissements scolaires de nature concurrentielle (Delvaux et van Zanten, 2006). S'agissant de notre recherche nous avons opté pour la notion de logiques de concurrence (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al., 2010) sur laquelle nous reviendrons plus en détail pour en apprécier les conséquences et les liens entre ségrégations scolaires et acquisitions scolaires.

## 5.2. Relations entre logiques de concurrences scolaires, ségrégations scolaires et acquisitions scolaires

À partir de ce qui précède on peut comprendre que ce qui a motivé notre travail de recherche, s'agissant des disparités territoriales d'éducation, n'était pas la recherche empirique guidée par la notion d'école efficace, mais de facteurs permettant d'expliquer les disparités d'inégalités scolaires d'un territoire à l'autre : ce que nous avons qualifié : « d'inégalités socio-spatiales d'éducation ». La méthodologie adoptée était la suivante, concernant l'ensemble des collèges publics métropolitains. Pour chaque collège était calculé un indice synthétique de précarité (voir encadré 1 ci-dessous). Les avantages de cet indice de précarité sont multiples. L'indice de précarité est riche car il retient un spectre large de professions des parents en combinant avec d'autres variables tels que les élèves boursiers et la part d'élèves étrangers dans les établissements. La construction de cet indice, sous forme de variable continue, offre donc une forte force de calculs, dans la mesure où la précarité mesurée peut varier dans un spectre quantitatif considérable que ce soit en positif ou en négatif. D'autre part, sans entrer dans les détails mathématiques (nous renvoyons pour cela le lecteur au rapport et à l'article produit pour le compte de la DEPP), l'avantage d'un indice synthétique continu (ou numérique) est qu'il permet des calculs complexes en croisement avec d'autres variables numériques telles que les notes des élèves par exemple, ceci à différentes échelles territoriales privilégiées.

C'est ce que nous avons effectué en construisant une régression simple de la façon suivante : pour chaque indice de précarité a été associé un niveau de résultats scolaires à partir des données standardisées en français/maths à l'entrée en 6<sup>e</sup> puis au DNB (diplôme national du brevet des collèges) à l'échelle nationale. Ceci nous donne une valeur de référence, ce que nous appelons usuellement : « l'attendu ». A été calculée par la suite la différence entre « l'observé » et « l'attendu » en tenant compte pour chaque collège de son indice de précarité. Il en résulte trois résultats différents. Dans le premier cas, lorsque « l'observé » correspond à « l'attendu », les résultats observés sont alors en conformité avec la régularité des liens entre variables culturelles et socio-économiques des élèves et résultats scolaires. C'est le cas quantitativement le plus fréquent. Dans le second cas, on constate un écart positif entre « l'attendu » et « l'observé », ce qui signifie que les élèves réussissent mieux que ne laissait prévoir l'indice de précarité du collège (collège en sur-réussite scolaire). Dans le troisième cas, on constate un négatif entre « l'attendu » et « l'observé » (collège en sous-réussite scolaire).

Ces calculs, comme nous l'avons vu plus haut, ont été effectués pour chaque collège français métropolitain et agrégés à l'échelle départementale. Nous avons retenu l'échelle départementale car il s'agissait de celle qui discriminait le plus les collèges en sur-réussite et les collèges en sous-réussite scolaire. Les résultats de cette enquête font apparaître deux résultats essentiels en lien avec l'objet de la mixité ou de la non-mixité sociale. L'indice de précarité de chaque collège, qui pourrait résumer une forme de déterminisme social, montre qu'il n'est pas entièrement explicatif du positionnement de chaque collège par rapport aux autres. En second lieu, la configuration de collèges plutôt en sur-réussite ou en sous-réussite est ressemblante d'un département à l'autre. Il y a donc bien un effet contextuel observé, au-delà des établissements scolaires eux-mêmes, dans ce que l'on pourrait qualifier rapidement de « territoire » ou plus précisément de « territoire départemental ». Dit autrement

pour un indice de précarité donné, les résultats scolaires sont différents d'un département à l'autre ceci constituant le cœur de notre problématique et de notre démonstration.

### Encadré 1 Calcul de l'indice de précarité<sup>1</sup>

Si l'on s'intéresse aux disparités sociales, les travaux sur la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale montrent la nécessité de la prise en compte d'une pluralité de dimensions. Finalement, cinq variables caractérisant les collèges publics en 2001-2002 ont été retenues : la part d'élèves de sixième issus des catégories « ouvrier » (personne de référence), issus de la catégorie « inactif », des catégories « très favorisées » (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de 10 salariés et enseignants), la part d'élèves boursiers et la part d'élèves étrangers. Le niveau sixième présente l'avantage de prendre en compte la quasi-totalité d'une génération, sans les biais liés aux choix d'options ou aux processus d'orientation. À partir de ces données, une typologie des collèges, des académies et des départements, des indices « de ségrégation » et un indicateur de précarité sociale globale ont été construits.

Ces différentes approches sont complémentaires mais pour une approche synthétique, l'indice de précarité associé à l'intervalle interdécile fournit une information chiffrée assez valide ; pour cette raison, il a finalement été privilégié dans les analyses présentées dans cet article (pour plus de détails voir le rapport final). L'indice de précarité globale a été élaboré de la manière suivante : on calcule, pour chaque collège et pour chacune des 5 variables précédentes, un écart centré réduit en retranchant à la valeur initiale d'un collège, la moyenne et en divisant par l'écart-type, puis on effectue la somme algébrique des écarts obtenus (en prenant soin de comptabiliser ces écarts sur une même échelle). Cet indice est nul, en moyenne, positif si la donne sociale du collège est « défavorisée » et négatif dans le cas contraire. Il peut également être calculé pour une académie ou un département. À partir de cet indice, nous avons calculé les sur ou sous-réussites à l'évaluation sixième d'un collège, d'un département ou d'une académie à l'aide de modèles de régression simple : le résultat attendu à l'évaluation sixième correspond à la valeur prédite en fonction de l'indice de précarité. L'écart entre le résultat observé et le résultat attendu représente la sur-réussite (si l'écart est positif) ou sous-réussite dans le cas contraire.

Quels sont les processus qui peuvent expliquer cette absence de corrélation entre l'indice de précarité des collèges et les résultats scolaires des élèves ? Qu'est-ce qui contrarie ce déterminisme social ? L'explication que nous avons apportée relève d'un croisement des matériaux quantitatifs et qualitatifs. Au plan quantitatif nous avons observé que les collèges en « sur-réussite » avaient des propriétés communes. Les écarts interdéciles de l'indice de précarité étaient plutôt faibles, ce qui pourrait correspondre aujourd'hui à une mesure de mixité sociale inter-établissements. Autrement dit, les profils des collèges sont proches. À l'échelle départementale, nous n'observons pas, dans le cas où la sur-réussite est la norme,

---

<sup>1</sup> Cet indice de précarité a été calculé par Danielle Trancart et Sylvain Broccolichi. Pour plus de détails voir : Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolich, Danièle Trancart et al., *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Ministère de l'Éducation nationale Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale, 2006 ; Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Danièle Trancart, Catherine Mathey-Pierre, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », in « Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats », *Éducation et formation*, n°74, décembre 2006, p. 31-48

d'écarts sociaux importants entre les collèges, et encore moins de situations extrêmes avec dans le même département quelques collèges « très favorisés » et d'autres « très défavorisés ». Là aussi nous observons ce que l'on qualifierait également aujourd'hui de mixité sociale et qui a des effets incontestables sur les résultats scolaires des élèves.

L'enquête qualitative a montré que cette absence de ségrégation inter-établissements s'expliquait dans certains cas par des volontés délibérées des administrations et des collectivités locales d'agir en faveur de la mixité sociale, bien avant sa mise à l'agenda politique national. Concernant le volet Éducation nationale, il s'agissait de limiter les demandes de dérogations, de rejeter les dérogations de convenance ou qui manifestaient une volonté d'évitement, et de s'en tenir strictement aux conditions de délivrance prévues par le code de l'éducation. Les administrations délocalisées de l'Éducation nationale veillaient également à une répartition équilibrée des offres éducatives optionnelles afin de ne pas créer artificiellement de pôles d'attractivité. Concernant le volet départemental, même si le département ne bénéficiait pas encore de la compétence de sectorisation (qui arrivera néanmoins en cours de recherche), ils œuvraient déjà pour plus de mixité sociale en regroupant par exemple des collèges, en fermant des établissements qui se ségréguaient fortement, bref en étant vigilants sur les cartes des collèges.

### **5.3. Entre densité urbaine et densité scolaire : l'échelle pertinente du département comme piste interprétative des sur et des sous-réussites scolaires**

Ces éléments n'épuisant pas l'interprétation, les travaux qualitatifs et monographiques réalisés à l'échelle de cinq départements significatifs (Yvelines, Seine-Saint-Denis, Loire-Atlantique, Hérault, Loire) ont permis de compléter ces explications en convoquant ce que nous avons qualifié de « caractères morphologiques » des départements. Avant de développer ce point, il convient de revenir sur le choix du département comme catégorie territoriale d'analyse. Nous l'avons justifié plus haut pour des raisons statistiques : il s'agit de l'échelle géographique qui discriminait le mieux les collèges en sur et sous-réussite. Mais que signifie cette puissance discriminante au plan statistique de l'échelle départementale ? Le département constitue une échelle pertinente pour une analyse agrégée du fonctionnement des collèges. C'est à son échelle, ainsi qu'à celle des grandes villes (nous y reviendrons), que les pratiques d'évitement entre collèges sont possibles pour les familles et leurs effets visibles. Cette échelle géographique et politique est à présent très investie dans le cadre de la politique de mixité sociale, depuis le transfert de la sectorisation des collèges en 2004, ce qui apparaît à ce titre justifié à condition de ne pas se départir d'une régulation nationale.

Le département est le découpage territorial, où une variable clé comme celle de la densité urbaine et scolaire, montre ses effets. En effet les départements où les collèges sont les plus en sous-réussite, sont ceux à forte, voire très forte densité urbaine. Ceci est lié au fait que la densité urbaine, implique également une densité scolaire et d'importants réseaux de transports, favorisant les pratiques d'évitement scolaire. Ce contexte est donc propice à une plus grande ségrégation scolaire. À l'inverse les départements où les collèges sont le plus souvent en sur-réussite scolaire, sont ceux à faible densité urbaine et scolaire donc peu propices aux pratiques d'évitement et donc plus mixtes. Les clés de compréhension des effets contextuels, extra-établissements scolaires sont donc les liens entre densité urbaine et scolaire, logiques de concurrence, politiques éducatives non ségrégatives, ce que nous avons qualifié de « morphologies socio-spatiales » (Halbwachs, 1938). C'est l'interaction de

ces variables qui permet de rendre compte des résultats scolaires des élèves, confirmant le lien entre mixité, non-mixité et acquisitions scolaires, au-delà de la seule prise en compte de la PCS des élèves.

Il est intéressant, pour compléter cette présentation, de prendre en compte l'analyse qu'en a faite Olivier Monso (Monso, 2024). Il précise tout d'abord que les services statistiques de la DEPP ont réalisé en 2021 une recherche similaire adoptant le même type de méthodologie mais en prenant comme échelle géographique les communes (Murat, 2021). Cette recherche a abouti à des résultats convergents, y compris en réagrégeant les communes à l'échelle départementale. Cependant, revenant sur le débat scientifique entre corrélations et causalité, Olivier Monso souligne que le caractère cumulatif de ce type de recherche ne permet pas de dégager des relations de causalité en raison de l'existence de variables contextuelles non-observées qui pourraient avoir un fort pouvoir explicatif au-delà des facteurs pris en compte (principalement la densité urbaine et ses conséquences). Plus largement, à propos des recherches relatives aux liens entre ségrégations et acquisitions scolaires, il en conclut : *« Ces travaux, appuyés sur des analyses de corrélations à l'échelle des territoires, ne permettent pas toutefois d'inférer une relation de causalité entre ségrégation sociale des établissements et performances scolaires. Des facteurs contextuels propres à ces territoires peuvent être associés, à la fois, au niveau de ségrégation et aux résultats scolaires. Le sens de la causalité entre ces deux dimensions lui-même n'est pas univoque : ainsi, un fort niveau de ségrégation sociale entre établissements scolaires peut être autant le produit de fortes inégalités de performances que leur cause. En effet, dans un contexte de fortes inégalités sociales, les établissements les plus défavorisés socialement sont d'autant plus susceptibles de concentrer les difficultés scolaires, et de faire l'objet d'un évitement dont on sait qu'il est d'abord le fait des familles les plus favorisées socialement »* (Monso, 2024, p. 378-379).

Ce type d'analyse montre tout d'abord l'apport et l'intérêt des recherches à large échelle et à de forts niveaux agrégés, mais également leurs limites, s'agissant de documenter la question complexe de la causalité ou de la corrélation entre ségrégation et moindres performances scolaires des élèves, ou l'inverse lorsque l'on étudie les effets de la mixité sociale. Cette méthodologie doit donc être complétée par des analyses qualitatives permettant de mieux identifier les variables contextuelles « non-observées ». C'est ce que nous allons montrer à présent avec l'exemple contre-intuitif du département de la Loire. Rappelons que cette recherche relative aux inégalités socio-spatiales d'éducation comprenait un volet statistique mais également qualitatif et monographique dans cinq départements contrastés : Yvelines, Seine-Saint-Denis, Loire, Hérault, Loire-Atlantique (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al. 2010).

#### **5.4. L'exception instructive du département de la Loire**

Dans cette recherche un département a fait exception en ce qui concerne la relation entre forte densité urbaine et moindres résultats scolaires, c'est le département de la Loire. Il s'agit en effet du seul département dont les collèges sont en moyenne en sur-réussite scolaire alors qu'il appartient à une strate urbaine dense. Qui plus est, il s'agit d'un département au recrutement très populaire. À l'inverse des départements plus aisés, mais plus clivés socialement, comme ceux des Yvelines ou de Paris qui ont des taux de sur-réussite moyens plus faibles en raison de plus grands écarts de recrutements entre collèges qui impactent les



acquisitions scolaires moyennes des élèves. Pourquoi le département de la Loire fait-il exception? Quelles sont les aspects qualitatifs qui ont permis d'identifier des variables non-observées mais explicatives. C'est le travail qualitatif monographique de terrain qui a permis d'éclaircir cette énigme<sup>1</sup>. La Loire est un territoire urbanisé, où la population est concentrée principalement dans la ville centre, Saint-Étienne, avec un nombre conséquent d'établissements, principalement publics. Pour des raisons historiques, l'enseignement privé y a peu de place, ou alors un enseignement privé à vocation sociale.

Ce qui caractérise surtout le département de la Loire c'est une polarisation sociale et scolaire faible. Dans la mesure où ce département a connu un fort déclin démographique, une désindustrialisation, il a vu fuir massivement les classes supérieures, moins les classes moyennes, plutôt attachées à leur territoire. Nous avons également relevé, en faisant une analyse du mouvement des enseignants, un attachement territorial fort. Les enseignants natifs du département demandent en effet à y être affectés ou réaffectés en priorité. Par ailleurs le contexte géographique est très maillé par des structures d'éducation populaire orientées vers l'aide aux élèves en difficultés scolaires. L'une des conséquences de ces différentes spécificités démographiques et historiques est que les compositions sociales des établissements, bien que tendant plutôt à la précarité, sont très ressemblantes d'un établissement à l'autre.

Ceci à des conséquences en chaîne. Les familles ne ressentent pas de raisons particulières d'éviter le collège de secteur, les établissements étant trop homogènes. Les ressources démographiques sont insuffisantes pour constituer des établissements élitistes, courroies de transmission de l'évitement scolaire. Il s'agit en conséquence du département urbanisé où les taux d'évitement scolaire sont les plus bas avec une ségrégation entre établissements parmi les moins marquées. Il en résulte le fait que, non seulement les résultats scolaires ne s'éloignent pas de l'attendu, mais lorsque c'est le cas c'est en termes de sur-réussite scolaire. Nous avons essayé d'affiner davantage l'interprétation de ce phénomène. Dans des établissements populaires non marqués par la ségrégation, les élèves ne ressentent pas la frustration d'être mis à l'écart en raison de l'absence d'évitement scolaire car la composition de leur établissement reflète celle de leur environnement de proximité, ils ne se ressentent donc pas comme relégués.

Ajoutons que cet écosystème est très conscientisé par les acteurs éducatifs scolaires et non-scolaires. Les frontières sont poreuses entre les établissements scolaires et le secteur associatif. Les acteurs se connaissent et coopèrent activement. Beaucoup d'enseignants sont bénévoles dans les structures associatives de quartiers. Ce contexte est propice à la mixité sociale. Au-delà de ce caractère rare d'exemplarité locale, l'exemple stéphanois montre que la mixité sociale arithmétique seule ne peut avoir une action positive si elle n'est accompagnée d'un écosystème intégré et complexe, propice à la réussite scolaire des élèves que les modèles statistiques sont impuissants à identifier.

---

<sup>1</sup> Pour plus de développements voir : Ben Ayed C., « Mixité sociale et poids des solidarités dans la Loire », in : Broccolich S, Ben Ayed C, Trancart D., et al, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte, 2010

### **5.5. L'inertie des morphologies socio-spatiales : une question clé**

S'agissant de cette recherche, prise dans son ensemble, au-delà du département de la Loire, on peut s'interroger sur le caractère « daté » des données statistiques mobilisées, entre 2002 et 2006. Cependant cet argument ne reflète pas le statut et la dynamique de ce type d'investigation. Au plan théorique et méthodologique, il s'agissait de construire un « modèle » méthodologique, quantitatif et qualitatif, permettant de mesurer les effets de la ségrégation scolaire, transposable dans le temps et dans l'espace. Il s'agissait d'une méthodologie complexe avec la construction originale d'un indice de précarité et sa mise en relation avec les caractéristiques morphologiques des départements pour expliquer les inégalités scolaires, ou au contraire leur limitation à l'échelle territoriale. Ces éléments cumulés se résument par la référence théorique et méthodologie à la notion de « morphologies socio-spatiales » (Halbwachs, 1938).

Par définition, et par référence à cet auteur clé, les morphologies spatiales se caractérisent par une certaine inertie temporelle, car ancrées dans une histoire sociale structurante des territoires. Elles ne peuvent se modifier sur une périodicité courte, voire moyenne. Ainsi les éléments structurants, mis au jour par notre recherche, peuvent perdurer dans le temps et les systèmes explicatifs ont une certaine stabilité dans le temps et dans l'espace. À titre d'exemple, il serait absurde de considérer une inversion des morphologies socio-spatiales, depuis la fin de notre recherche, entre le département de la Loire, et celui du Rhône, dans lequel les inégalités socio-spatiales d'éducation sont très différentes, voire opposées, ou par rapport au département des Yvelines ou de Paris. Ces transformations peuvent cependant être rendues possibles, comme à Toulouse, mais en agissant sur « l'autonomie relative » du système scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970), moins sur les considérations urbaines, dont les effets des transformations sont plus longs à observer.

Cette recherche a par ailleurs fait l'objet de prolongements et d'actualisations. Une première actualisation a été réalisée pour les besoins d'un ouvrage publié en 2010, soit quatre années après la remise du rapport ministériel (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et *al.*, 2010). Une autre actualisation a été effectuée trois années plus tard, en 2013, à la demande du Ministère de l'égalité des territoires et du logement (Broccolichi, Ben Ayed, et Trancart, 2013). Rappelons également l'actualisation citée plus haut réalisée par Fabrice Murat déjà de dix années après la publication du rapport et confirmant ses résultats (Murat, 2021)

### **5.6 La scolarisation dans les collèges des grandes agglomérations est défavorable aux acquisitions scolaires des élèves de classes populaires et intermédiaires**

L'une des actualisations les plus significatives est celle réalisée par Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon (Broccolichi et Sinthon, 2010). En poursuivant la méthodologie et la grille d'analyse produites dans la recherche consacrée aux inégalités socio-spatiales d'éducation, Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon ont confirmé les relations identifiées entre densité urbaines, ségrégations et moindres acquisitions scolaires. Leur approche est d'un apport double : d'une part ce n'est plus l'échelle départementale qui a été retenue, mais les strates d'unité urbaine, avec une double extraction des grandes agglomérations et des effets différenciés par PCS du ménage sur les acquisitions scolaires, démarche méthodologique

proche de celle Fabrice Murat (Murat 2021). Le tableau I ci-dessous met en exergue des éléments capitaux. Il montre de façon globale l'importance des «effets de contexte» de la densité urbaine et scolaire corrélative de la ségrégation urbaine et scolaire. Ceux-ci ont une influence sur les acquisitions scolaires différenciées selon l'origine sociale des élèves. Les enfants de cadres, professions libérales et patrons sont les moins sensibles aux caractéristiques différenciées des espaces urbains et scolaires, ceci pour deux raisons principales. La première est qu'il s'agit de la population qui a le moins de chances de fréquenter des établissements ségrégués. Donc leurs contextes de scolarisation varient peu et sont les plus propices à la réussite scolaire. Par ailleurs, ils bénéficient dans leur environnement familial de soutiens scolaires leur permettant de compenser d'éventuels dysfonctionnements dans les espaces scolaires de proximité.

**Tableau I<sup>1</sup>.**  
**Moyenne sur 20 aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du Brevet des collèges selon l'origine sociale des élèves et la taille de l'unité urbaine du collège**

	Petites unités urbaines 0—10 000 hab	Grandes unités Urbaines >200000 hab	Agglo parisienne	Agglo de Marseille et de Lille	France
Ouvriers non qualifiés	9	7,8	7,4	7,5	8,4
Employés	10,2	9,6	9	9,5	9,9
Cadres professions libérales patrons	12	12,4	12,1	12,2	12,3

Les enfants d'ouvriers non qualifiés sont en revanche très sensibles aux contextes de scolarisation. Leurs performances scolaires sont nettement plus faibles dans les établissements scolaires localisés dans les grandes unités urbaines en général et en particulier dans les agglomérations parisiennes, de Marseille et de Lille où la ségrégation scolaire est plus marquée. Quant aux employés, l'impact de la taille des unités urbaines sur les résultats scolaires sont très important faisant varier les résultats scolaires en dessous ou au-dessus de la moyenne au DNB en français et mathématiques. La raison en est que les professions intermédiaires sont les plus actives dans les pratiques de choix scolaires et qu'elles en subissent les effets délétères en cas de choix infructueux.

---

<sup>1</sup> Tableau extrait de : Sylvain Broccolichi et Remi Sinthon, « Libre choix, hiérarchisation et surcroît d'échecs », in Ben Ayed C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Armand Colin, 2010

## V. Variables psycho-sociales ou déni de reconnaissance de citoyenneté ?

Nous avons dans la section précédente insisté sur le fait que les effets de la mixité sociale à l'école sont multidimensionnels, cognitifs, non-cognitifs, institutionnels. Cependant nous avons émis des réserves quant à la référence aux variables dites « psycho-sociales » fortement mises en avant par la publication des trois économistes (Grenet, Huillery, Souidi, 2023), ceci pour plusieurs raisons. La principale tient à l'imposition à l'école d'un champ de recherche, celui de « l'économie du savoir être » extrinsèque au champ scolaire et probablement aux élèves et aux familles elles-mêmes. La seconde raison de ce scepticisme tient au cadre d'analyse qui sous-tend l'usage de ces variables : celui de l'individualisation des élèves et d'une forme renouvelée de leur psychologisation.

Nous allons dans cette section approfondir cette analyse critique en mettant en regard cette approche portée par certains économistes et la vision défendue par la sociologie de l'éducation. En effet la sociologie de l'éducation, depuis les années 1960, a produit un travail épistémologique considérable pour s'émanciper des approches psychologisantes notamment pour expliquer l'échec scolaire en insistant sur les variables institutionnelles et sociales sans nier que les élèves qui connaissent ces situations souffrent en effet d'une disqualification scolaire et sociale qui affecte fortement leur rapport à l'école (Broccolichi et Ben Ayed, 1999).

Ce qui est qualifié aujourd'hui, dans le champ de l'économie, de « variables psycho-sociales », « d'estime de soi », « d'optimisme pour le rendement de l'effort », peut également renvoyer à des valeurs morales, voire de classe. L'usage de ces notions peut présenter des homologies avec les travaux produits dans la sociologie de l'éducation américaine et anglaise, dans les années 1960-1970, pour interpréter les causes de l'échec scolaire des élèves de classes populaires. Ces travaux ont donné lieu à de fortes critiques en France, notamment après la publication du rapport Coleman aux États-Unis en 1969 (Coleman, 1969), de la part d'auteurs comme Vivianne Isambert Jamati (Jamati, 1973), Jean-Claude Combessie (Combessie, 1969) ou Jean-Claude Forquin (Forquin, 1989).

Sans postuler de filiation entre ces travaux américains et les travaux des trois économistes on relève néanmoins des points communs. Certaines considérations « psycho-sociales » ne sont pas neutres. Elles constituent des références inscrites dans des espaces sociaux et culturels hiérarchisés, qui renvoient à certains styles de vie, et certaines formes de capitaux culturels inégalement répartis entre les élèves et les familles. En pensant à travers ces catégories aujourd'hui, on peut ainsi revisiter quels seraient les objectifs prioritaires assignés à une politique de mixité sociale à l'école : doit-elle être appréhendée dans une perspective d'acculturation culturelle des élèves de classes populaires, ou comme un levier de réduction des inégalités scolaires ?

À ce titre, si c'est la première option qui est priorisée, la recherche scientifique ne peut procéder d'une forme d'amnésie scientifique. Rappelons en effet les propos de Vivianne Isambert Jamati, à propos des programmes de remédiation scolaire et culturelle visant à

corriger les supposés « handicaps socio-culturels » des élèves des ghettos urbains, appréhendés par leur supposé manque de projection dans l'avenir, d'implication dans le travail scolaire, de confiance en eux, etc. Ces catégorisations présentent des ressemblances avec certaines façons de caractériser les élèves de milieux populaires aujourd'hui en France, avec l'usage des variables « psycho-sociales ». Les analyses produites par exemple par Viviane Isambert Jamati (1973) pourraient être appliquées à ces grilles de lecture. Ces propriétés sociales et culturelles, certes ajustées aux exigences scolaires, caractérisent un certain type d'acteur social mu par des valeurs individualistes, de compétition et de concurrence propre aux classes moyennes et supérieures. Les élèves de milieux populaires, pour certains d'entre eux, en sont démunis, car ces valeurs ne correspondent pas uniquement à des pré-requis scolaires, mais avant tout à des conceptions de la vie sociale, à un héritage culturel et social (Bourdieu et Passeron, 1964), ce qui n'autorise pas à mobiliser la notion controversée de « handicap culturel », pour ceux qui n'en sont pas porteurs.

Viviane Isambert résumait ainsi cette analyse critique à propos des jugements portés sur les élèves de milieux populaires : *« Ils connaissent à peine ce monde individualiste de la conquête méritoire des places, et de la lutte contre les concurrents ; ainsi toute une part des motivations proposées par l'école qui supposent le fonctionnement de ce modèle, leur est étrangère (...) »* (Isambert Jamati, 1973). Ainsi, une partie de ces variables dites « psycho-sociales » peut être perçue comme porteuse de présupposés moraux, infériorisants et déficitaristes à l'égard des élèves de classes populaires.

Ajoutons ici, que malgré le nombre important d'items retenus pour appréhender les propriétés psycho-sociales des élèves, la publication omet un élément essentiel. En contexte ségrégué, il apparaît de façon flagrante dans les enquêtes qualitatives que la ségrégation scolaire porte atteinte au sentiment d'appartenance au commun (Ben Ayed, 2023). Ce sentiment d'appartenance au commun n'est pas uniquement le fruit d'une construction sociologique mais participe des objectifs initiaux assignés à la mixité sociale par l'État lui-même. Il convient en effet de ne pas occulter le contexte dans lequel la politique de mixité sociale a réellement été mise en œuvre, consécutivement aux attentats contre le journal Charlie Hebdo en 2015. La mixité sociale faisait en effet partie des onze mesures de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ». L'enjeu central était donc celui de l'adhésion aux valeurs et à l'appartenance républicaines. Il est ainsi possible de construire des ponts entre le lexique politique de la promotion des valeurs républicaines, et celui des sciences sociales du partage du sentiment d'appartenance au commun.

Cette problématique rejoint les recherches que nous avons réalisées récemment concernant la perception de la ségrégation et la discrimination scolaire dans les quartiers populaires (Ben Ayed et Bentiri, 2020, Ben Ayed, 2023). Ces recherches ont mis en exergue que la non-mixité dans les établissements scolaires est source d'un sentiment immense de frustration des élèves comme de leurs parents, celui d'être mis en marge de la société. Ils perçoivent la ségrégation comme l'expression d'un abandon de l'État, comme un déni de citoyenneté pleine et entière, et vivent leur situation sociale comme celle des « oubliés de la République » (Bentiri, 2021). Dans ce type d'enquête, il apparaît clairement que ce n'est pas en priorité l'apprentissage du « goût de l'effort » ou de « l'ambition », s'en estimant déjà fortement dotés, que les élèves et les parents priorisent, et attendent de la mixité sociale. Ce qu'ils

attendent de la lutte contre la ségrégation scolaire c'est que l'État contribue à éradiquer les ruptures flagrantes d'égalité.

À ce titre, l'ouvrage que nous avons publié en 2023 (Ben Ayed, 2023) a permis de récolter des témoignages ne faisant aucun doute quant à ces attentes. Plusieurs éléments peuvent être mis en exergue. Le premier est que les habitants des quartiers, et les élèves eux-mêmes, ont le sentiment d'une brusque accélération de la ségrégation urbaine et scolaire au cours de la dernière décennie. Le second est que ce qui est perçu comme un abandon des pouvoirs publics des quartiers populaires, se traduit sous différentes formes : dégradation du bâti scolaire, enseignants non-remplacés, absence de moyens pour permettre l'inclusion scolaire à l'image des revendications portées par le collectif des parents des élèves de la Seine-Saint-Denis en 2023.

Un élément fort de préoccupations, revenant de façon régulière, est la perception que les normes du quartier, notamment les questions de religiosité pénètrent l'espace scolaire de différentes façons : les élèves s'expriment dans la cour de récréation dans la langue parlée à la maison, les parents regrettent donc l'absence de confrontation à l'altérité au sein de l'école, considérant que c'est pourtant l'une des missions essentielles de l'école. S'agissant des relations garçons-filles, ces dernières insistent sur le contrôle qu'exercent sur eux les garçons quant au respect de certains principes de religiosité dans une acception rigoriste. Cela concerne notamment le contrôle du port du voile dans l'espace du quartier, et immédiatement à la sortie des établissements scolaires. Certaines élèves filles interrogées n'hésitent pas à parler de harcèlement religieux et en appellent aux institutions républicaines pour les protéger. Elles considèrent la mixité sociale comme un facteur de protection, et même comme leur principale préoccupation scolaire. En effet, retrouver massivement dans les établissements scolaires les mêmes garçons qui exercent déjà sur elles un fort contrôle dans le quartier, leur fait perdre tout espoir d'ascension sociale et d'émancipation par l'école.

### **1. L'envers de la non-mixité perçue par les élèves : un sentiment de frustration et de relégation**

Ce sentiment est également partagé par leurs parents qui expriment avec insistance leur attachement à la France et aux valeurs républicaine, à l'image de cette expression d'Amar, parent d'élève : « *La France, c'est de l'amour, j'aime ce pays, j'aime cette ville (...)* ». On peut citer également les propos de Lina, parent d'élève de confession musulmane : « *Moi je dis à mes enfants, si on est musulmans, juifs ou chrétiens, c'est la même religion, l'école française est laïque* ». La difficulté pour ces parents, et les élèves concernés, est qu'ils considèrent vaine leur résistance aux normes du quartier dans des espaces scolaires et urbains ségrégués. Ils en appellent donc à une action significative de l'État pour restaurer des conditions dignes de scolarité.

Cette appétence pour la mixité sociale est la conséquence de leur très forte conscientisation de la ségrégation scolaire, comme construction sociale et institutionnelle. La ségrégation n'est plus dissimulée, déduite par des outils sophistiqués par les chercheurs, comme c'était le cas dans les années 1980, elle saute aux yeux chaque jour, frappée du sceau de l'évidence. Yacine, dont les parents ont pourtant fait le choix d'un établissement collège privé élitiste n'est pas dupe, quant à la constitution des classes : « *Cette année tous les musulmans*

*ils sont dans ma classe. (...) ». Oualid, abonde dans le même sens lorsqu'il narre sa scolarité dans le collège public du quartier : « J'ai quand même l'impression qu'ils faisaient exprès de mettre les arabes ensemble dans des classes. On est tous français mais ceux qui sont vraiment français d'origine française ils les mettaient à part parce que quand on voit certaines classes, parfois y a un ou deux français et le reste c'est des arabes et d'autres classes c'est que des français et il doit y avoir deux trois arabes<sup>1</sup> ».*

Oualid vit d'autant plus mal cette situation qu'il a tenté à l'entrée au lycée de candidater au prestigieux lycée de centre-ville et a essuyé un refus qu'il a vécu difficilement et qui a renforcé son sentiment que l'école participe de la fabrique du séparatisme social : *« Le lycée qui est au centre-ville on sait qu'il y a une forte concentration de familles qui sont issues de la bourgeoisie du centre-ville et moi on m'avait refusé ce lycée. Je sais qu'on y met que les meilleurs, les familles qui ont un fort pouvoir social. J'ai l'impression que les établissements reçoivent des consignes en disant qu'il faut envoyer un maximum d'élèves dans la voie professionnelle. On y oriente beaucoup les élèves sauf les enfants de bourgeois car ils ont une puissance sociale ».*

## **2. Les fortes attentes de mixité sociale dans les quartiers populaires**

Ce sentiment de profonde injustice renforce les attentes à l'égard de mixité sociale, à la façon d'Amira scolarisée dans un collège ségrégué et qui est parvenue à être inscrite dans un lycée mixte et qui constate le contraste : *« Le lycée m'a beaucoup aidée, la mixité aide vraiment. Mon petit frère il a eu la mixité mon grand frère non, je vois vraiment la différence, juste au niveau du langage, c'est un langage de rue quoi, ses copains qui vivent dans le même quartier ont le même langage. Les personnes que j'ai côtoyées au collège où sont-ils maintenant en prison, déscolarisés ? ».* Le cas de Nasma est encore plus flagrant car elle a subi un harcèlement de la part des garçons du collège lorsqu'elle était scolarisée dans l'établissement du quartier. Bien que portant le voile à la sortie des cours, parce qu'elle était une bonne élève, elle parlait très bien le français, les garçons du collège l'accusaient alors d'être une « fausse musulmane ». Elle impute cette situation de harcèlement scolaire à l'absence de mixité sociale dans le collège, puisque ces agissements ont cessé dès qu'elle a intégré un lycée beaucoup plus mixte : *« Le lycée ça été une bouffée d'air frais, je suis revenue dans ma zone de confort, mixité ! J'ai su me glisser dans la masse, je n'étais plus le vilain petit canard à abattre ! Je redevenais une bonne élève (...). On n'était que sept maghrébins (...). C'est là que la mixité ça aide, car là j'ai appris énormément de ces personnes-là, ils avaient des expériences antérieures, c'était pas les mêmes élèves, on s'entraidait. Mes plus belles années, c'était au lycée ».*

## **3. Comment les élèves et leurs familles font face à la ségrégation scolaire ?**

Le vécu de la ségrégation scolaire, et de sa conscientisation, sont sources d'une certaine violence symbolique et morale qui porte atteinte aux idéaux de neutralité des institutions d'État et d'égalité comme c'est le cas s'agissant des discriminations perçues en général en sein de la société française (Talpin, Balazard, Carrel, Hadj Belgacem, Kaya, Purenne, Roux,

---

<sup>1</sup> Lors de l'entretien, les élèves ne nous ont pas indiqué la raison de la présence de ces élèves, s'ils étaient liés à leurs performances scolaires plus élevées que d'autres, à la demande leurs parents, ou à d'autres explications.

2021). Nous avons observé quatre modalités de résistance de la part des acteurs interrogés : le retournement du stigmat, la protestation collective, la mise en œuvre de stratégies individuelles, la persévérance. Le retournement du stigmat suppose de transformer un jugement négatif en une revendication positive de la part du sujet (Goffman, 1975). Certains élèves descendants de l'immigration, souvent considérés comme « repoussoirs », porteurs d'une altérité négative, plutôt que de la combattre, pour une partie d'entre eux, finissent par revendiquer cette « identité » en ne se définissant plus prioritairement comme français, mais à travers des attributs religieux, comme par dépit, orgueil, alors qu'ils ont conscience d'être français et nés en France. Pour certains des élèves, que nous avons interrogés, il s'agit de se dire « arabe », « musulman ». Paradoxalement certains trouvent même des avantages à la ségrégation urbaine et scolaire. Comme l'exprime Oualid, le quartier constitue un espace protecteur contre le racisme. Le quartier constitue pour lui un « petit cocon », « un nid douillet ». Cependant dans ses propos on perçoit bien la part de résignation face à l'impossibilité d'échapper à la ségrégation.

Une autre façon de faire face à la ségrégation solaire est la mobilisation collective. Le cas emblématique que nous avons étudié, est celui de la mobilisation du collectif des parents d'élèves du Petit-Bard à Montpellier qui a essaimé sur tout le territoire sous forme d'États généraux de l'école dans les quartiers populaires, comme nous l'avons vu plus haut (Ben Ayed et Bentiri, 2020). Cependant ces mobilisations ont été peu voire pas soutenues par les pouvoirs publics et la revendication centrale d'une « loi égalité » comportant un volet mixité sociale à l'école, n'a jamais retenu l'attention des élus. Ces mobilisations collectives font le plus souvent l'objet d'une « répression à bas bruits », pour reprendre l'expression de Julien Talpin (Talpin, 2016)

Une autre forme de résistance collective, repérée également dans nos travaux, est celle de la formulation collective d'une requête auprès des directions des établissements scolaires, voire auprès de la justice, en cas de situations jugées choquantes par les élèves dans les établissements ségrégués. Les espaces ségrégués sont décrits par certains sociologues comme des lieux d'une levée de la censure, d'une ethnicisation des rapports scolaires (Perroton et Shiff, 2018). Cette situation peut donner lieu à des tensions entre les personnels scolaires et les élèves, comme ce cas relevé dans notre enquête où les élèves déclarent avoir fait l'objet de propos jugés racistes par une enseignante. Leur requête auprès du chef d'établissement s'est retournée contre eux, le chef d'établissement prenant le parti de l'enseignante contre les élèves.

À l'inverse des précédentes, une autre pratique consiste en des stratégies individuelles, pour faire face à la ségrégation scolaire, visant à se désolidariser du quartier et du groupe de pair, en pratiquant un évitement vers un autre établissement public ou privé. Le cas de ces trois élèves interrogés dans le cadre de l'enquête ayant fait le choix d'un établissement privé « élitiste » est instructif à divers titres. Leur situation fait penser aux déboires de la politique de *busing* pratiquée aux États-Unis, à la suite de l'abolition des lois raciales, consistant à déplacer quelques élèves des « ghettos noirs » vers des écoles de centre-ville. Ces élèves se sont retrouvés en situation de minorité, sans aucun accompagnement pédagogique, livrés à l'hostilité et parfois au racisme de la part des autres élèves, parfois même des parents d'élèves, comme en témoignent les propos d'Anita : « *Moi depuis le CP je suis dans le privé et j'ai remarqué que dans le privé y'avait pas beaucoup de mixité y'a pas beaucoup de*



*minorité arabe. Cette année dans la classe je suis la seule arabe dans la classe en fait (...). Moi je suis dans le privé avec des gens forcément riches qui ont de l'argent dans le paraitre c'est tout dans les marques et ils se sentent supérieurs à toi parce que moi j'ai ce sac ces vêtements et ils vont mal te parler te regarder alors que moi ça me passe au-dessus j'en ai rien à faire. Ils sont arrogants ».*

Les stratégies individuelles d'évitement scolaire, surtout dans l'enseignement privé, s'avèrent pour le moins aventureuses (Ben Ayed, 2011, 2000). Les élèves interrogés insistent sur le fait que continuellement on leur fait comprendre qu'ils ne sont pas à leur place, sont sujets de moqueries, des quolibets, des rappels constants à leurs origines géographiques, celui du quartier, et à leur appartenance religieuse. Cette référence à la religion est d'autant plus problématique lorsque l'établissement privé affirme très ouvertement son caractère catholique. Une dernière modalité de résistance à la ségrégation est la persévérance. Celle-ci exprime la façon dont certains élèves et leurs parents font face à des situations de domination sociale. Cette persévérance est particulièrement visible pour le cas des élèves scolarisés dans l'enseignement privé. Compte tenu des fortes pressions et moqueries qu'ils subissent dans l'enseignement privé, nous avons été surpris de leur ténacité à y demeurer scolarisés. Rappelons par ailleurs, que sur un plan statistique ces élèves relèvent d'une exception.

Dans une recherche antérieure nous avons montré que les probabilités pour des élèves de milieux populaires d'effectuer une scolarité intégrale dans l'enseignement privé sont très faibles. En cas de déclin de leurs résultats scolaires ils sont invités à réintégrer l'enseignement public, pour ne pas nuire aux statistiques de l'établissement. Ces élèves de milieux populaires, usant de stratégies individuelles, nous les retrouvons également dans le cas de pratiques d'évitement dans l'enseignement public. Ceux-ci s'avèrent souvent contre productifs et donnent lieu à des retards scolaires, des changements multiples d'établissements, bref à une déstabilisation scolaire des élèves concernés surtout lorsque les élèves sont confrontés brusquement à une élévation des exigences scolaires (Broccolichi, 1993, Ben Ayed, 2011).

Ces différentes épreuves, en lien avec des contextes scolaires ségrégatifs sont le produit d'une école publique qui inquiète les parents, pour reprendre l'expression d'Alain Léger de 1987, donc déjà très ancienne, mais le phénomène n'a fait manifestement que de s'amplifier (Léger, 1987) ! En effet depuis près de quatre décennies les sociologues ont analysé, alerté, en montrant comment les parents d'élèves pour « sauver » leurs enfants sont à la recherche « d'espaces scolaires protégés » (van Zanten, 2001), en contradiction avec les valeurs républicaines d'égalité, en fuyant soit au sein de l'enseignement public, l'établissement de secteur, ou vers l'enseignement privé. L'action publique en la matière, en agissant notamment en faveur de la mixité sociale à l'école, est plus que nécessaire et appelle à présent une véritable relance, appuyée d'un accompagnement et d'un suivi national, ainsi que d'un important soutien aux collectivités territoriales engagées.

## VI. De quoi la mixité sociale à l'école est-elle le nom ?

Les sections précédentes ont argumenté des difficultés à évaluer la politique de mixité sociale en France. Nous allons montrer ici que celles-ci ne sont pas liées uniquement à des considérations techniques ou méthodologiques mais également au sens et finalités qui lui sont associées, diverses, éclatées, divergentes. Au-delà de la notion globalisante de mixité sociale : que s'agit-il d'évaluer au regard de ce qui est attendu d'elle ? Afin de comprendre en quoi la réponse à cette question est complexe, il convient de revenir sur l'histoire et le statut de la notion même de mixité sociale en France, notamment sur la façon dont elle a vu le jour dans le cadre des politiques urbaines dans les années 1950-1960 avant que d'être déclinée très récemment dans l'espace scolaire. Nous proposerons par la suite un éventail des significations possibles de la mixité sociale dans celui-ci.

### 1. La mixité sociale : une terminologie hexagonale ?

Relevons tout d'abord que la notion de mixité sociale est de nature essentiellement hexagonale, comme un compromis politique pouvant expliquer son caractère flou. La « mixité sociale » n'a pas vraiment d'équivalent dans les pays dits « multi-ethniques », ou « multi-culturels ». Le Brésil, par exemple, est fondé sur une « démocratie raciale », qui désigne une visée politique claire : celle de la reconnaissance des races, de l'égalité des droits et de la non-discrimination avec des dispositifs tels que la discrimination positive ou la politique des quotas (Ben Ayed, Muylaert, Soares, 2023). Dans les pays de tradition « multi-ethnique » ou « multi-culturelle », ce qui est recherché n'est donc pas vaguement le « mélange » des populations, mais plus clairement la déségrégation « ethnique » ou « raciale » et la lutte contre les discriminations. Le terme qui se rapprocherait ainsi le plus, de ce qui est sous-entendu par « mixité sociale », serait celui de « déségrégation », bien que cet usage puisse paraître problématique, en raison de sa charge historique pour décrire la situation de certains pays, suite à l'abolition des lois relatives à la ségrégation raciale, comme aux États-Unis, ou en Afrique du Sud. En revanche au plan technique et statistique son usage serait tout à fait possible et probablement clarificateur.

Comment pourrait-on tenter une transposition de la notion de mixité sociale elle-même dans d'autres contextes nationaux ? Le mot « mixité sociale » en portugais, ou en espagnol, correspondrait à « diversidade social », qui s'opposerait à la notion de « segregação », ou encore en anglais par l'expression « social diversity ». Il s'agit ici de traductions littérales peu usitées dans ces pays. L'usage du terme « mixité sociale » en France s'explique donc, pour partie, par les spécificités historiques et politiques du pays matérialisées par son cadre constitutionnel qui ne reconnaît aucun particularisme racial ou ethnique. La notion de « mixité sociale », s'inscrit ainsi sur une ligne de crête entre la prise en compte, plus ou moins euphémisée, de ces propriétés, et le respect inconditionnel des principes de l'universalisme républicain qui en prohibent l'usage.

Cet argument explique ainsi pourquoi la notion de « mixité sociale » demeure floue en France. Elle suggère, sans l'énoncer toujours clairement, que les variables sociales constitueraient des substituts fonctionnels (Sabbagh, 2004), à la prise en compte des propriétés ethniques

des populations concernées. Les travaux de recherche montrent en effet que très majoritairement les populations descendantes de l'immigration appartiennent également aux strates sociales basses, ce qui pourrait apporter une caution à cet argument (Ben Ayed, 2023).

Cependant ceci ne résout pas le dilemme posé par la question de la mixité sociale en fonction des définitions explicites ou implicites qui lui seraient associées. En mettant l'accent sur la dimension sociale, il s'agit de prendre en considération prioritairement les rapports de classes, les inégalités inhérentes aux stratifications sociales. En portant la focale davantage sur la dimension ethnique, ce qui serait au centre des préoccupations c'est la reconnaissance de la diversité culturelle et la gestion de l'hétérogénéité culturelle. Ces deux dimensions peuvent se rencontrer, mais ne se superposent pas nécessairement, et ne mobilisent pas les mêmes outils institutionnels et pédagogiques. Dans le champ scolaire, du reste une troisième dimension peut intervenir celle de la mixité des performances scolaires, autrement dit l'hétérogénéité des performances académiques, nous y reviendrons. Un autre angle mort réside dans la notion de « mélange », induite par la notion de mixité sociale : que signifie « mélange » ? À partir de quand peut-on considérer qu'il y a « mélange » ? Qu'est-il attendu par ce « mélange » ? La question centrale est comment cette notion, aux contours flous, a-t-elle pu prospérer dans l'espace urbain ?

## **2. La mixité sociale : entre concept nomade et sémantique institutionnelle**

La raison principale est que la mixité sociale n'est pas initialement un concept académique (à l'inverse de la ségrégation ou de la déségrégation), mais un « concept nomade » ainsi qu'une « sémantique institutionnelle ». La théorie des « concepts nomades » montre en quoi certains termes, ou concepts mobilisés dans les sciences sociales, trouvent leurs origines en dehors de celui-ci dans l'espace institutionnel et politique (Stengers, 1987). La théorie des « sémantiques institutionnelles », élaborée par Marc Abélès (Abélès, 1999) rend compte de l'importance des mots dans les arènes politiques. Les négociations sont médiées par l'usage de mots porteurs de significations, sciemment peu définies, mais permettant de conduire des négociations en minorant leur dimension potentiellement conflictuelle. Il prend à ce titre d'exemple les négociations menées dans les arènes européennes pour réformer les services publics. Le nœud problématique est que la notion de « services publics » est propre à la France (d'où l'expression de « service publics à la française »). Les experts européens avaient pour objectif d'y opposer des terminologies différentes avec des acceptions plus libérales : *flexibility*, *public utilities*, *services d'intérêt général*. La France, minoritaire dans sa position, a fini par intégrer ces terminologies tout en continuant à mobiliser sur le territoire national le terme : « services publics » en le vidant progressivement de son sens initial.

Cette inflexion explique les différentes vagues de privatisation des « services publics », leur dérèglementation progressive, les références au *new management public* (Le Goff, 1998). Ainsi une même appellation, « service publics », peut recouvrir des sens et des enjeux très différents et contradictoires selon les contextes politiques et historiques. C'est ce que Marc Abélès, qualifie de « mot-digue », qui permet des compromis, en raison de sa polysémie et de sa complexité rendant une définition unique quasiment impossible. En citant Cohen (Cohen, 1996), une définition précise de la notion de service public existe mais elle est très peu mobilisée. Pour Cohen un service public désigne trois choses : la substance d'une

activité (le service offert), des impératifs sociaux (missions du service public, faisant référence à l'éthique, au service rendu et au désintéressement), et un statut (celui de la fonction publique). Il s'agit donc de trois dimensions complexes et combinatoires. L'usage du terme « services publics » permet ainsi un double discours, d'apparence généreux, il dissimule les réformes qui le vident progressivement de son épaisseur philosophique et historique.

### 3. Comment s'est imposée la mixité sociale dans le champ institutionnel ?

Ainsi, la « mixité sociale » nous paraît relever de ces deux orientations théoriques, concept nomade et sémantique institutionnelle, qui en apportent un éclairage particulier. Avant son introduction dans le champ scolaire, la mixité sociale a fait initialement son apparition dans la politique de construction des grands ensembles. On en trouve une première trace dans l'ouvrage de P.H. Chombart de Lauwe de 1965, *Des villes et des hommes* (Chombart de Lauwe, 1965). Sa thèse principale était que l'une des vertus des grands ensembles est qu'ils permettront le « brassage social » des populations, terminologie proche de la notion de « mixité sociale ». Ce « brassage social » contribuerait à un effacement des rapports sociaux de classe et à l'émergence d'une « société nouvelle », celle de la « grande civilisation industrielle unifiée ».

Que recouvre cette expression de « grande civilisation industrielle unifiée » ? Elle renvoie à l'idée de la constitution d'une grande classe moyenne (composée d'ouvriers en ascension, de professions intermédiaires, et du bas des classes supérieures). Ces trois groupes sociaux sont supposés cohabiter harmonieusement dans un esprit de solidarité collective. Dans cette perspective ce sont les ouvriers qui sont particulièrement ciblés comme les principaux « bénéficiaires » de ce « brassage social ». La confrontation avec les autres populations, plus élevées socialement, remplirait ainsi une mission « civilisatrice » : modifications des styles de vie, façon d'éduquer les enfants, élargissement du capital social, etc.

La réception de la thèse de P.H. Chombart de Lauwe fut pour le moins critique dans les milieux académiques en raison de la charge idéologique véhiculée par la notion de « brassage social », sa visée « civilisatrice », infériorisante à l'égard des classes populaires, et d'éviction des rapports de classe, éloignées des réalités empiriques et théoriques de la sociologie. Jean Claude Chamboredon et Madelaine Lemaire, dans leur article de 1970 (Chamboredon et Lemaire, 1970), ont apporté de nombreux démentis à cette notion de « brassage social », comme déclinaison de l'idéologie urbanistique et bureaucratique, très éloignée des réalités concrètes. Leur recherche, menée dans plusieurs grands ensembles montrait, qu'à l'exception des classes populaires, les classes supérieures et moyennes, y résidaient par contrainte, le vivaient comme un déclassement, sans aucune volonté de s'y impliquer et de construire des relations sociales, mais au contraire dans l'espoir de les quitter.

Les deux auteurs ont développé une contre-thèse en considérant que la « proximité spatiale » ne réduit pas nécessairement la « distance sociale ». La cohabitation forcée entre groupes sociaux, aux modes de vie trop éloignés, peut au contraire conduire à des situations de rejet, de domination sociale, voire d'humiliation, pour ce qui concerne les plus démunis. Ainsi, fort de ces analyses, la « mixité sociale », initialement formulée en « brassage social » apparaît comme une idéologie d'État de façade plutôt que comme un concept opératoire mobilisable en sciences sociales. Les recherches menées ont ainsi conduit à un désenchantement de

cette idéologie urbanistique avec le départ, dès les années 1970 des classes supérieures puis des classes moyennes. Les grands ensembles entrent alors dans la spirale ségrégative très éloignée des idéaux urbanistiques. Cette incise sociologique ne signifie pas que l'on peut interpréter ces travaux empiriques comme une forme de fatalisme ou d'opposition à la mixité sociale. Il s'agit de ne pas confondre idéal et réel. Ne pas tenir compte du réel pour mettre en œuvre une politique publique ce serait se priver de comprendre, d'interpréter et d'anticiper les risques de rejet de la mixité sociale. Malgré ces analyses, la mixité sociale s'est imposée comme une thématique permanente, de ce qui deviendra la politique de la ville, comme une rhétorique obligée, banalisée, avec des réalisations très inégales selon les territoires et suscitant plutôt une certaine méfiance.

#### **4. La mixité sociale dans le logement en tant que « discrimination informelle » : un hiatus perturbateur**

La banalisation du *credo* de la mixité sociale peut même dans certains cas donner lieu à des applications contre-productives à l'égard des classes populaires. C'est le cas lorsque, dans le cadre de la politique de la ville, ou de celle du logement, la mixité sociale, n'est pas directement associée à la lutte contre les ségrégations, mais à la « tranquillité publique », à la lutte contre les troubles à l'ordre public. L'expression qui y est souvent associée est celle de « casser les ghettos ». Concernant la prise en compte de la mixité sociale par les bailleurs sociaux, elle peut également dans certains cas relever, comme le souligne Sylvie Tissot d'une « discrimination informelle » (Tissot, 2005).

Pour éclairer cette notion, nous pourrions prendre l'exemple, particulièrement éclairant de la condamnation de l'office HLM de la ville de Saint-Étienne par le tribunal de grande instance le 3 février 2009, pour discrimination, à la suite d'une plainte déposée par l'association SOS Racisme. La condamnation portait sur le fichage ethnique pour l'attribution des logements sociaux, faits établis par la mission interministérielle sur les discriminations dans le logement locatif. Ainsi, cet exemple met en exergue la contradiction d'une politique publique sommée par l'État de « faire de la mixité sociale », mais sans produire de catégorisations des populations officielles et légitimes conformes au droit français, renvoyant ainsi les acteurs locaux à une forme d'injonction paradoxale et à un « bricolage institutionnel » à la frontière de la loi (Ben Ayed, 2016).

Une autre façon d'appréhender les ambiguïtés de la notion de « mixité sociale » est lorsqu'elle se décline en politique de « gentrification ». Cette politique, que l'on pourrait croire guidée par une vision « humaniste » s'explique en réalité par la pression immobilière amenant les pouvoirs publics à investir des espaces urbains, occupés par des habitants précaires, mais situés dans des zones devenues attractives. Ce type de politique peut parfois prendre la forme d'une éviction de ces populations en les relogant à la périphérie dans des logements sociaux accentuant ainsi leur ségrégation. Comme nous avons pu l'observer, dans une ville comme Saint-Étienne, ce processus peut prendre la forme d'un rachat de logements à bas prix, des expropriations, puis des reventes à des promoteurs privés avec une forte plus-value un fois les logements réhabilités.

Cette déclinaison de la mixité sociale/gentrification correspond à ce que Benci, Camara, Marceau qualifient de « chasse aux pauvres », comme ils ont pu le constater dans le quartier

de la Goutte d'Or à Paris (Benci, Camara et Marceau, 2014). Sylvie Tissot montre, lorsque la « gentrification » est effective, que les relations sociales sont très éloignées de l'idéal de cohabitation harmonieuse. Fruit avant tout d'une situation contrainte, la mixité sociale est requalifiée symboliquement par les gentrificateurs comme une vertu morale, en mettant en exergue leur ouverture au monde, à la diversité culturelle, leur appartenance à la « gauche humaniste », comme pour mieux dissimuler leur déclassement social et spatial. Cette valorisation n'est que de façade car dans les faits ils côtoient peu les autres populations, cultivent leur entre-soi en mettant à distance les autres populations (Tissot, 2011). Ceci est perceptible dans l'éducation de leurs enfants, à laquelle ils accordent une attention particulière, en craignant les sociabilités de quartier. Ils adoptent alors deux types de pratiques, soit en scolarisant leurs enfants à l'extérieur du quartier (notamment dans l'enseignement privé), soit en se transformant en « parents colonisateurs », en monopolisant les places de représentants de parents d'élèves, en faisant pression sur les établissements publics pour la constitution de « classes ségréguatives » (van Zanten, 2001).

## **5. Les contradictions de la mixité sociale à l'école : des finalités unifiées ?**

La question qui se pose à présent est la suivante. Même si nous avons pu voir qu'elle est de faible amplitude, les concepteurs de la mixité sociale à l'école se sont-ils inspirés des connaissances produites en sociologie urbaine en tant que points de vigilance ? Nous ne pouvons répondre à cette question. Nous avons plutôt le sentiment que la mixité sociale à l'école est partie d'une page blanche. À en croire la brève chronologie que nous allons à présent présenter décliner, les travaux en sociologie de l'éducation ont probablement eu peu d'influence, ou une influence sélective. Les sociologues de l'éducation, dès la première publication consacrée à la ségrégation dans le premier degré, ont identifié que l'une des principales sources de la ségrégation scolaire est l'évitement scolaire, autrement dit la façon dont certains parents s'affranchissent de la sectorisation (Léger et Tripier, 1986).

Ces pratiques d'évitement scolaire se réalisent par le biais de pratiques d'évitements prévues dans le code de l'éducation (rapprochement de fratrie, autre école proche du lieu de travail plutôt que du domicile, etc.), en ayant recours à des pratiques illicites (fausses domiciliations), ou par le recours à l'enseignement privé non régit par la carte scolaire. Dans le second degré les mêmes causes ont été identifiées auxquelles s'ajoute l'impact de la politique d'autonomie des établissements qui produit une différenciation des offres pédagogiques et par là-même une hiérarchisation croissante des établissements scolaires attisant les motifs d'évitement par le jeu de la concurrence ainsi induite et voulue politiquement (Broccolichi, 1995, Ben Ayed et Broccolichi, 2001, 2002). Une politique de mixité sociale, ou de déségrégation scolaire, devrait à ce titre prendre à bras le corps ces pratiques d'évitement scolaire, face visible d'une dérégulation à bas bruit du système éducatif (sous couvert d'autonomie pédagogique). Or ce que nous avons constaté c'est une forme d'étanchéité, ou d'ignorance à l'égard de ce type de travaux de recherche, qui pourtant auraient pu guider l'action publique.

Dès 1984, le ministre socialiste Alain Savary met en œuvre une première expérimentation de l'assouplissement de la carte scolaire. Celle-ci a fait l'objet d'une évaluation montrant que ce sont les familles les plus informées qui en ont bénéficié (les familles stratégiques dites aussi « éclairées ») accentuant les processus ségrégatifs et les inégalités culturelles devant l'école.

Cette pratique accentue les comportements consuméristes devant l'école, la concurrence entre établissements et entre familles et favorise l'attractivité de l'enseignement privé. En clair l'expérimentation a créé un nouveau « besoin », une offre de distinction scolaire, en attisant et en légitimant les velléités de choix de l'école bénéficiant aux familles favorisées essentiellement ou de classes moyennes (Ballion, 1982, Ballion et Thery, 1985, Ballion, 1986). Les conclusions de l'évaluation de cette première expérimentation auraient pu contribuer à nourrir des échanges féconds entre chercheurs et politiques sur des sujets centraux : quelle est la légitimité d'instaurer un choix scolaire dans un système éducatif dit républicain ? que signifie choisir son école dans un contexte de fortes inégalités scolaires ? Ces questionnements, particulièrement vifs, n'ont jamais été explicitement abordés.

Pourtant l'expérimentation a eu une vertu, celle de battre en brèche une idée reçue selon laquelle la ségrégation scolaire trouverait son origine essentiellement dans l'espace urbain et que l'école ne pourrait en être tenue responsable. Cette interprétation est contradictoire avec les résultats de la recherche. Au contraire l'Éducation nationale, en actionnant certains leviers (carte des formations, assouplissement de la sectorisation, autonomie pédagogique) peut accentuer ou limiter les ségrégations scolaires. Les expérimentations de ce type se sont multipliées. Dès 1985, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jean Pierre Chevènement, relance et élargit à d'autres territoires l'expérimentation de l'assouplissement de la carte scolaire, puis après lui René Monory, en 1987.

Une inflexion apparaît durant une courte période entre 1997 et 1998, lorsque le ministre de l'Éducation François Bayrou décide de la resectorisation des collèges notamment à Paris. En 1998 c'est Claude Allègre qui publie l'une des premières circulaires faisant un pas vers la mixité sociale, en proposant de « mieux équilibrer » la carte scolaire, constatant une « hiérarchisation excessive » des établissements scolaires. Cependant ce texte reste incantatoire, sans méthodologie précise. Il relève du reste de la voie exclusivement réglementaire avec une très faible portée normative. Adressé à toute la chaîne hiérarchique locale, notamment les chefs d'établissements, il n'est pas aisé de savoir quel est le niveau de décision réellement visé par cette circulaire qui sera de fait sans effets. Cependant celle-ci témoigne d'une première prise de conscience et d'une inflexion par rapport aux périodes précédentes.

Celle-ci n'est cependant que de courte durée. Le début des années 2000 est marqué par plusieurs « offensives » particulièrement fortes contre la carte scolaire, non pour des raisons de rationalité bureaucratique, mais idéologiques et électoralistes. Ainsi Alain Madelin, représentant d'un des mouvements politiques les plus libéraux voire ultra-libéraux en France, propose la suppression totale de la carte scolaire. Cette idée est reprise en 2006 par Nicolas Sarkozy, futur candidat de la droite à l'élection présidentielle de 2007. Ségolène Royale, future candidate également, représentante du parti socialiste, formule la même proposition. Ces prises de positions contribuent à faire de la carte scolaire un sujet médiatique et politique attisant l'intérêt des sondages. En dépit de la complexité technique du sujet, ils interrogent un panel de la population française qui s'exprime à 73 % en faveur de la suppression de la carte scolaire. Ainsi le sujet de la carte scolaire, et surtout du libre choix de l'école, s'inscrit progressivement dans une position de centralité des débats éducatifs et non la mixité sociale à l'école.

## 6. Le tournant de 2007

Ces sujets se cristallisent lors de la campagne électorale de 2007. Nicolas Sarkozy annonce comme fer de lance de sa « politique éducative », son projet de suppression de la carte scolaire, avec des arguments qui évoluent en cours de campagne en raison des réactions que suscitent cette proposition. L'un des premiers est articulé à la politique d'autonomie pédagogique. Selon le candidat l'autonomie pédagogique des établissements publics n'est pas compatible avec le non-choix de l'école. Pourquoi demander aux établissements publics de se différencier en continuant à affecter les élèves comme si les offres scolaires étaient homogènes ? Nicolas Sarkozy proposait alors un statut d'autonomie renforcé des établissements publics : postes à profil, choix des enseignants par les chefs d'établissements aux pouvoirs renforcés, rémunération des enseignants au mérite, etc. Cette politique prônait ouvertement une mise en concurrence des établissements scolaires publics comme privés.

L'argumentaire libéral est ainsi ouvertement décliné dans le champ scolaire : les établissements publics n'étant pas en mesure d'être suffisamment « attractifs » seront contraints à la fermeture. Le choix de l'établissement par les familles est la clé de voûte de cette politique fondée sur la concurrence scolaire. Il y a ici indéniablement un changement de paradigme politique. Alors qu'au début des années 1980 le président François Mitterrand souhaitait créer un grand service public d'enseignement unifié, intégrant l'enseignement privé, à l'inverse Nicolas Sarkozy proposait la constitution d'un grand marché scolaire avec des statuts indifférenciés des établissements publics et privés, sans brandir explicitement le spectre de la privatisation de l'enseignement public. Cependant, en reprenant l'expression des deux journalistes d'Eddy Khaldi et Muriel Fitoussi, auteurs *Main basse sur l'école publique*, il existe bien un lobbying en germe depuis plusieurs décennies en France avec un mélange d'influences provenant, de *think tanks*, de réseaux politiques ultra-libéraux, conservateurs, de pans conservateurs du champ clérical qui militent pour une privatisation de l'enseignement public et l'obtention de nouveaux avantages pour l'enseignement privé (Khaldi et Fitoussi, 2008).

Ces arguments ont suscité de vives réactions tant des responsables éducatifs que des chercheurs ou des politiques ancrés à gauche. Pour y répondre Nicolas Sarkozy introduit des alibis « sociaux » et moraux à sa proposition. Il considère en effet que les défenseurs de la sectorisation sont symptomatiques d'une hypocrisie générale dans la mesure où beaucoup de parents contournent la carte scolaire et souhaitent sa disparition comme l'indiquent les sondages. L'argument libéral, articulé avec le vernis « social », lui permet de considérer que les établissements les plus fuis, en forte perte d'effectifs, sont ceux où sont concentrés les élèves les plus précaires donc exposés à la ségrégation scolaire. La cause de celle-ci serait donc à rechercher dans la carte scolaire elle-même, tant en ce qui concerne son découpage, considéré comme ségrégatif, que son pouvoir de rendre captifs les élèves démunis des codes culturels et stratégiques de l'évitement scolaire.

Dans une logique, alliant argument concurrentiel et « social », rétablir l'« égalité », et particulièrement « l'égalité des chances », implique donc de supprimer la carte scolaire. Par un effet d'auto-régulation les établissements seraient plus « mixtes » et les élèves de milieux populaires pourraient avoir accès à des établissements de meilleur « qualité » que celui de



proximité, notamment ceux les plus « méritants ». Ainsi, très à rebours des travaux de recherche, et des présupposés « humanistes », la mixité sociale à l'école fait initialement son apparition comme justification libérale d'une politique éducative par essence dérégulatrice. Par une habile argumentation, rejeter ce modèle politique de dérégulation ou de régulation par l'usager serait, de façon corrélative, refuser la « mixité sociale », instrumentalisée pour la cause.

## 7. Répondre au projet de suppression de la carte scolaire

Le parti socialiste, et sa candidate Ségolène Royale, ne pouvaient rester sans réponses face à cette problématique politique, à forte portée électorale, et traversée de contradictions : comment ne pas répondre aux attentes des parents d'élèves (en réalité principalement de classes moyennes et supérieures) d'une école moins administrée ? Comment refuser ou rejeter le sujet de la mixité sociale à l'école qui politiquement aurait pu être, avant l'initiative sarkozienne, un sujet « de gauche »<sup>1</sup>. C'est ainsi que le Parti socialiste reprend à son compte l'objet mixité sociale en l'inscrivant dans un projet « d'égalité réelle » devant l'école. Il tente alors de proposer une solution de compromis, sans jamais faire référence à ses initiatives anciennes en faveur de l'introduction d'une dose de libre choix de l'école et surtout de l'instauration de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires.

La solution proposée par Ségolène Royale était celle de ne plus assigner à une adresse précise un seul établissement scolaire, mais de permettre, dans un bassin scolaire prédéfini, un choix entre plusieurs établissements scolaires (de 2 à 3 par exemple). Il s'agit dans le champ scientifique d'un choix dit « régulé » de l'école, en cherchant à conjuguer choix de l'école et mixité sociale. Cependant la mixité sociale n'est là encore pas réellement définie et conceptualisée pas plus que ne sont précisés les mécanismes de régulation du choix des familles. Cette proposition présente des analogies évidentes avec les expérimentations réalisées dans les années 1980. Malgré les échecs constatés il s'agit pourtant de reproduire le même dispositif.

Ce qui caractérise les prises de positions politiques, s'agissant de la ségrégation et du choix de l'école, particulièrement durant cette campagne électorale, outre le flou c'est l'absence de référence aux travaux de recherche notamment d'un autre pan de la recherche totalement négligé. Tout se passe comme si les deux candidats n'interrogeaient pas les facteurs sociaux et culturels en jeu dans le choix de l'école. De droite comme de gauche ils véhiculent une vision du parent d'élève rationnel à même d'effectuer librement ses choix et également dotés des capitaux culturels et économiques nécessaires (Boudon, 1973). Cette perspective consiste à transposer les *ethos* de classe des classes moyennes et supérieures à tous les autres groupes sociaux. Cette prénotion a pourtant été abondamment déconstruite par la recherche en montrant au contraire, que la confrontation à des choix cruciaux (choix de l'école, de l'orientation, etc.), constitue l'un des facteurs les plus puissants de production d'inégalités s'agissant notamment, pour certains parents, de la difficulté à se repérer dans le méandre des marchés scolaires locaux appelant la mobilisation de capitaux culturels et économiques élevés (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011), Broccolichi et Ben Ayed, 2011, Ben Ayed, 2011).

---

<sup>1</sup> Il l'a cependant été d'une certaine façon, mais dans une ampleur bien moins médiatique, car figurant dans le projet éducatif du front de gauche.

## 8. Un bilan désastreux de la politique d'assouplissement de la carte scolaire

Nicolas Sarkozy, sorti vainqueur de l'élection, a souhaité mettre en œuvre sans délai la suppression de la carte scolaire. Cependant celle-ci s'est confrontée à un ensemble de contraintes administratives et techniques, aux critiques des chercheurs, des chefs d'établissements, des associations de parents d'élèves, aux résistances de la haute administration. En raison de la complexité de l'articulation entre sectorisation, affectation des élèves et des moyens d'enseignement, il apparaît rapidement que la suppression de la carte scolaire, sauf réforme politico-administrative de très grande ampleur, rendrait ingouvernable le système éducatif. Ce constat, prévisible, a amené le Président à se rabattre sur une nouvelle orientation : celle de l'assouplissement massif de la carte scolaire. Il ne s'agit pas d'une politique publique éducative, à proprement parler, mais d'une façon de contourner les obstacles à la suppression de la carte scolaire afin d'honorer, autant que faire ce peu, la promesse électorale en jouant sur le volet des dérogations. Ainsi la consigne est donnée aux commissions locales de l'Éducation nationale d'accepter toutes les demandes de dérogation émises par les parents d'élèves.

Dès le mois de mai suivant l'élection, Nicolas Sarkozy donne pour consigne à son ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, de rouvrir les dossiers de demandes de dérogation, pour la rentrée prochaine, et de leur accorder systématiquement un avis positif, tout en communiquant à la presse régulièrement sur le nombre de dérogations accordées, fait à notre connaissance unique. Par la suite sur plusieurs années les demandes de dérogation sont systématiquement acceptées. La conviction du président de la République, qui n'a pas renoncé à son projet initial, est que lorsque les familles feront très massivement le choix du non-respect de la sectorisation, et que les dérogations deviendront largement la norme, la carte scolaire sera vidée de toute substance rendant alors sa suppression possible.

Néanmoins cette prophétie s'avère inexacte. En effet depuis le début de l'assouplissement massif de la carte scolaire les alertes remontant du terrain sont très préoccupantes. Les témoignages se multiplient pour constater des mobilités totalement anarchiques d'élèves. Des établissements, y compris situés en milieu rural, voient une fuite massive de leurs élèves, sans aucune raison rationnelle. Un nombre important d'établissements, tant en milieu urbain que rural, se retrouve ainsi au bord de la fermeture, alors qu'initialement ils ne connaissaient pas de difficultés particulières. Ces constats ont amené le principal syndicat des chefs d'établissements à s'exprimer publiquement pour alerter sur le risque d'une funeste disparition du service public d'enseignement.

L'assouplissement massif de la carte scolaire, en tant que problème, et non comme solution, attise désormais l'attention des parlementaires des organisations politiques, et même des services statistiques du ministère de l'Éducation nationale, par le biais de la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et du développement). Celle-ci a publié un appel d'offre national de recherche pour mesurer les effets de l'assouplissement de la carte scolaire. Les conclusions des recherches, menées par plusieurs équipes de recherche, provenant de différents champs disciplinaires, (sociologie, économie, sciences de l'éducation) furent sans appel : l'assouplissement de la carte scolaire a contribué à augmenter considérablement la ségrégation scolaire (MEN, 2013, Ben Ayed, Broccolichi et Monfroy, 2013). Cependant si la

ségrégation scolaire ne peut se réduire à l'existence, ou l'absence de sectorisation, il fut important, au-delà des prises de positions idéologiques, de savoir que sur le plan scientifique la démonstration est faite qu'une dérégulation du système éducatif est contraire avec l'objectif de mixité sociale à l'école.

## **9. La mixité sociale sujet de la politique éducative de la campagne présidentielle de 2012**

Fort de ces constats scientifiques, confirmés par plusieurs rapports parlementaires, notamment celui de la sénatrice socialiste Françoise Cartron (Cartron, 2012), la mixité sociale à l'école s'invite à nouveau dans la campagne présidentielle de 2012. Le sujet de la mixité sociale est porté notamment par le Front de gauche de façon centrale dans son programme électoral éducatif. Il l'est également par le Parti socialiste, mais plutôt par le biais de la réforme de la carte scolaire. Il rejoue ainsi en quelque sorte l'affrontement de 2007 avec Nicolas Sarkozy sur ce sujet. Fort de l'échec de l'assouplissement de la carte scolaire il propose (mais sans précisions particulière) une autre réforme de la carte scolaire, conjuguant une part de liberté de choix par les familles, mais plus favorable à l'égalité entre les élèves et à la mixité sociale.

La victoire de François Hollande à la présidence de la République a ainsi permis pour la première fois d'inscrire la mixité sociale dans la loi scolaire. Cependant, il ne s'agit pas d'une loi entièrement consacrée à la mixité sociale à l'école, et à la réforme de la carte scolaire, mais d'un seul article figurant dans le cadre d'une réforme plus globale du système d'enseignement : la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Sans revenir ici dans les détails des modalités de mise en œuvre nous nous intéressons ici à ses dimensions sémantiques. L'article 2 de la loi de 2013 modifiant l'article L. 111-1 du code de l'éducation, interroge sur deux aspects sémantiques: l'usage de la terminologie « veille », et ce que recouvre le « service public d'éducation ».

Sur un plan sémantique et juridique cet article soulève de nombreuses interrogations. Que signifie l'usage du mot « veille » ? Quand on situe, comme on l'a fait précédemment, les modalités très complexes, et surtout tardives, par lesquelles la mixité sociale est apparue dans l'espace public et politique, on comprend que ce mot « veille » vise à ne pas introduire un cadre contraignant, par hésitations politiques, en conservant toujours comme un cadre problématique transpartisan, et en cherchant toujours la conciliation entre les aspirations au choix de l'école par certaines familles et la mixité sociale. La mixité sociale peut également relancer les conflits avec l'enseignement privé et attiser l'hostilité des familles dites « choisissantes » (van Zanten, 2001) qui ont construit de longue date leurs stratégies éducatives dans la perspective d'éviter les élèves de classes populaires, notamment ceux descendants de l'immigration nord-africaine (Ben Ayed, 2023, a, b). Le mot « veille » cherche ainsi à niveler les contours, potentiellement conflictuels, d'une réforme complexe en insistant bien sur son caractère non-contraignant.

Ce choix explique pourquoi l'implémentation de cette politique a été marquée par un certain flou, tant en ce qui concerne le partage des responsabilités entre local et national, que les modalités relatives à sa mise en œuvre.

## 10. L'opérateur de la mixité sociale à l'école et le cas particulier de l'enseignement privé

Au-delà du mot « veille » la seconde interrogation concerne « l'opérateur » principal supposé « veiller » sur la mixité sociale est le « service public d'éducation ». Nous l'avons vu précédemment, cette notion de « service public » au sens large est de plus en plus fluctuante. Aux réformes européennes se sont ajoutées les transferts et les délégations de compétences au niveau local en France. La question centrale qui résulte de l'article de la loi de 2013 et du code de l'éducation est : l'enseignement privé est-il concerné par la politique de mixité sociale à l'école. A priori la réponse la plus évidente serait oui car selon son statut juridique l'enseignement privé sous contrat remplit une mission de service public et celle-ci ne saurait être considérée selon ses propres appréciations et interprétations. L'article de la loi précise bien que ce n'est pas l'école publique qui « veille » à la mixité sociale, mais le service public d'éducation.

Pourtant, comme nous l'avons vu dans le chapitre I ce ne fut ni l'interprétation du ministère et par extension ni celle de l'enseignement privé lui-même en considérant que l'enseignement privé étant presque d'évidence exonéré de participer à cette politique sauf de façon volontariste et négociée, comme si l'enseignement privé était extérieur au service public d'éducation et qu'il fallait négocier avec lui comme avec un autre système d'enseignement, alors qu'il est sous l'autorité du même ministère.

Ce qui est à relever durant la période postérieure au vote de la loi, puis de la publication du décret de 2014, c'est qu'en effet cette exonération a été présentée sous le sceau de l'évidence alors qu'elle est discutable. Il s'agit davantage, selon nous, d'un choix politique qu'institutionnel. À notre connaissance à aucun moment, alors que l'on connaît le caractère très contributif de l'enseignement privé à la ségrégation scolaire, le ministère n'a consulté (à notre connaissance) ni juriste ni constitutionnaliste afin d'examiner les conséquences de la loi de 2013 et des transformations du code de l'éducation qui en résultent sur les conditions de fonctionnement et de financement de l'enseignement privé.

L'argument en creux était que la politique de mixité sociale ne pouvait pas s'appliquer à l'enseignement privé, en raison de l'argument constitutionnel de la liberté de conscience qui donne une assise juridique à la liberté de choisir son école. Il s'agit là probablement d'un argument hâtif que l'on peut déconstruire. Cet argument ne serait potentiellement valide que sur le volet affectation et recrutement des élèves. Or, au moment de la proclamation de la loi, nul ne savait ce qu'allait être la politique de mixité sociale à l'école. Certes l'affectation était l'une des modalités, mais pas la seule, d'autres étaient également évoquées telles qu'une meilleure répartition des options, la liaison école/collège, la gestion de l'hétérogénéité des élèves, etc. Ces sujets ne portent aucunement atteinte à la liberté de conscience : alors pourquoi avoir exonéré l'enseignement privé aussi hâtivement ou en menant de simples négociations aux rapports de forces déséquilibrés ? Même en prenant l'argument de l'affectation des élèves, et du libre choix, d'aménagement du territoire scolaire, l'argument de la liberté de conscience est juridiquement discutable.

Contrairement aux idées reçues l'enseignement privé en France n'est pas totalement libre, ne serait-ce parce qu'il est contractualisé avec l'État. Cette contractualisation implique des obligations. S'agissant des modalités d'inscription dans les établissements privés,

conformément aux textes français et internationaux, les inscriptions ne sont pas totalement libres. Elles ne doivent en aucun cas être entachées de pratiques discriminatoires, qu'elles reposent sur l'origine migratoire, le genre, l'orientation religieuse, la vulnérabilité économique, l'origine géographique (Ringelheim, 2016). La politique de mixité sociale aurait été l'occasion de mettre à plat ces zones d'ombres, dont certains travaux de recherche laissent à supposer des présomptions de discriminations à l'inscription ou en cours de scolarité qui pourraient expliquer les écarts de composition sociale importants entre enseignement public et privé (Ben Ayed, 1998, Ringelheim, 2016).

L'ouverture d'un établissement privé sous contrat est soumise à autorisation du Recteur. Celui-ci, conformément aux textes, doit s'assurer que les conditions matérielles et curriculaires sont conformes aux textes nationaux, que les modalités de recrutement des élèves respectent les principes de non-discrimination, et qu'aucun établissement privé ne rentre en concurrence objective avec des établissements publics (surtout dans un contexte de baisse démographique), ce qui est un des termes de la contractualisation : celui de « besoin scolaire reconnu ». Ce principe trouve sa source au lendemain de la seconde guerre mondiale, période où l'enseignement public ne pouvait faire face seul à la forte massification scolaire. La contractualisation avec les établissements privés avait donc un sens précis : pallier aux déficits capacitaires de l'enseignement public pour « absorber » cette massification. Dans le cas où l'accueil pourrait être couvert entièrement par l'enseignement public, les établissements privés n'ont alors plus de justification à leur ouverture au risque d'attiser une concurrence public/privé. La question n'est donc pas nouvelle. Cet élément de droit est rarement, si ce n'est jamais évoqué, s'agissant de la régulation de la concurrence public privé, pourtant fortement productrice de ségrégations scolaires. Les autorités scolaires se privent ainsi d'un levier potentiellement puissant en ne mobilisant pas cet aspect de la contractualisation, celle-ci étant toujours vue essentiellement par le prisme de la préservation (voire de l'expansion) de l'enseignement privé, plus rarement dans une perspective de défense de l'intérêt général. Les débats, et approfondissements juridiques, sont toujours bridés par l'argument massue de ne pas « réouvrir la guerre scolaire », bloquant toute argumentation, quitte à faire quelques entorses, non négligeables, au contenu même des textes sur la contractualisation.

Un autre argument renvoie au « caractère propre » des établissements privés, et à nouveau à la liberté de conscience, qui paraissent d'après les travaux de recherche, bien éloignés des motifs de choix des familles d'un établissement privé, au profit de la recherche d'un entre-soi et le rejet de certaines populations (van Zanten, 2009). Ces constats sont connus depuis le début des années 1980, mais aucun gouvernement ou parlement n'en a tiré des enseignements pour réviser la loi de 1959 sur le statut de l'enseignement privé. De façon, certes tardive, l'Assemblée nationale s'est saisie récemment de cette problématique par le biais d'un rapport d'information déposé par les députés Vannier et Weissberg le 2 avril 2024<sup>1</sup>. Celui-ci pointe un ensemble de dysfonctionnements en chaîne de l'enseignement privé, un fonctionnement de type endogène sans aucun contrôle de l'État. Parmi ces dysfonctionnements quatre nous paraissent majeurs : le premier est l'absence de contrôle

---

<sup>1</sup> Vannier P. Weissberg C., *Rapport d'information par la commission des affaires culturelles et de l'Éducation en conclusion des travaux de la mission d'information relative au financement public de l'enseignement privé sous-contrat*, n° 2423, Assemblée nationale, constitution du 4 octobre 1958, 16<sup>ème</sup> législature. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 2 avril 2024.

des établissements privés sous-contrat et l'absence d'une administration dédiée à cette tâche au sein du ministère de l'Éducation nationale, la seconde est la multiplication des entraves à la laïcité, l'opacité des financements, globalement l'absence de volonté constructive de s'engager structurellement dans la politique de mixité sociale, qui pourtant relève des objectifs du « service public d'éducation ».

D'un point de vue transversal les problématiques (nombreuses) inhérentes à l'enseignement privé sont souvent traitées à l'aune d'un juridicisme souvent sélectif au motif que son statut actuel a permis de mettre fin à la guerre scolaire. Le sujet est donc très juridique, passionné, mais également idéologique. Pourtant c'est probablement sur ces terrains qu'une réflexion peut être engagée. En effet dans le cadre du droit public l'arbitrage entre la hiérarchie des normes juridiques est une pratique fréquente. Rappelons, que si la ségrégation scolaire s'est accrue au cours des dernières décennies c'est surtout entre enseignement public et privé (Monso, 2024). Des enseignements seraient donc à tirer.

Étant entendu que les juridictions européennes, en référence aux textes internationaux relatifs aux droits de l'éducation et aux droits de l'enfant, qualifient la ségrégation scolaire est comme une infraction, plusieurs États ayant été condamnés pour ce motif (Ringelheim, 2013). À tout le moins ce constat appellerait un débat de fond, tant juridique que sociologique, sur cette contradiction entre le maintien et le soutien étatique d'un statut de l'enseignement privé en France, incontestablement ségrégatif, et le constat étayé juridiquement de l'illégalité de la ségrégation. Il y a ici sans nul un sujet dont pourrait se saisir l'État. Certes pour la période récente deux propositions de loi ont été déposées. La première proposition a été déposée au Sénat, n° 471 *visant à assurer la mixité sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement publics et privés sous contrat du premier et du second degrés et à garantir davantage de transparence dans les procédures d'affectation et de financement des établissements privés sous contrat*. Une seconde proposition de loi n° 417 a été déposée à l'Assemblée nationale, le 15 octobre 2024, visant à la refondation du modèle de financement public des établissements privés sous contrat afin de garantir la mixité sociale en leur sein.

Même si ces propositions de loi ne reprennent pas l'ensemble des arguments développés ci-dessus, mais l'essentiel d'entre eux, pour ce qui est de celle déposée à l'Assemblée nationale, aucune des deux n'embrasse l'ensemble des constats effectués par la recherche en formulant un texte de réforme de l'enseignement public et privé dans la perspective d'une refonte de la loi de 2013 de la mixité sociale à l'école tenant compte de ses atouts mais également de ses points faibles, il n'en demeure pas moins que ces deux textes ont été rejetés par les deux assemblées dans une forte indifférence politique et médiatique, montrant par la même la très forte résistance politique du pays à soutenir la mixité sociale à l'école et encore moins à infléchir le statut de l'enseignement privé.

## **11. Analyse sémantique de la notion de mixité sociale à l'école**

Ces éléments n'empêchent néanmoins pas d'interroger le sens et les finalités de la mixité sociale à l'école, tenant compte du contexte, tant politique, sociologique, qu'historique. Une analyse superficielle de la notion de mixité sociale la constitue en une catégorie unifiante et consensuelle adossée à une vision « humaniste » des rapports sociaux à l'école. Un examen plus approfondi montre que ses usages réels sont plus complexes et éclatés, comme nous

l'avons déjà vu dans le cadre des politiques urbaines. Dans le champ scolaire, la mixité sociale renvoie au moins à trois grands domaines différents.

Le premier concerne La « mixité sociale » qui renvoie à des critères essentiellement économiques (niveaux de revenus des parents, élèves boursiers, etc). La seconde concerne la mixité « socio-ethniques » des élèves, étant entendu que dans le cadre constitutionnel français ce critère est prohibé. La dispersion des significations, de la notion de mixité sociale depuis les premières analyses que nous avons menées en 2015, se sont accentuées avec le succès croissant de la thématique de la mixité sociale à l'école dans l'espace public et politique (pas nécessairement corrélé avec le déploiement de cette politique publique à l'échelle nationale). Jusqu'en 2015, nous avons dégagé cinq significations différentes de la notion « mixité sociale ». Ces cinq catégories sont toujours en vigueur, auxquelles s'en sont ajoutées deux nouvelles pour la période récente. La première acception, associée à la mixité sociale à l'école, est celle de l'idéal de « coexistence » des individus. On retrouve ce type de préoccupations dès le début des années 2000, portée par des organismes comme l'ADRI<sup>1</sup> (ADRI, 2000), ou par un auteur comme Jean Hébrard, Inspecteur général de l'Éducation nationale et auteur d'un rapport officiel qui a fait date sur la nécessaire mixité sociale à l'école (Hébrard, 2002). Cette notion de « co-existence » entre élèves peut elle-même recouvrir des significations différentes. Il ne s'agit pas de considérer que l'école doit contribuer à la lutte contre toutes les formes de ségrégations dans la société.

Cette orientation reprend à son compte la problématique de la « clôture scolaire » (Pachot, 2019). L'école, espace par excellence de l'expression des droits de l'enfant, se doit d'être plus humaniste que la société elle-même, protégeant ainsi les enfants des entre-soi délétères et permettant la rencontre de l'autre. Selon l'expression triviale on peut considérer qu'elle renvoie à l'expression commune du « vivre ensemble ». Cette conception de la mixité sociale, si elle est très imprécise sur le contenu et les modalités de la « co-existence » (comme si scolariser des enfants ensemble produirait *de facto* une situation vertueuse) a en revanche pour particularité d'appréhender l'école, avant tout comme un espace collectif, d'égale dignité entre les élèves au sens de Jacques Rancière (Rancière, 1998). La seconde acception, associée à la notion de mixité sociale, est celle de « socialisation ». Proche de la première, elle suggère que la mixité sociale a pour objet de permettre la rencontre d'élèves, d'univers sociaux et culturels différents, dans une perspective éducative.

Il y a cependant une nuance de taille entre le principe de « co-existence » et de « socialisation ». La « co-existence » suppose de prendre les élèves « comme ils sont ». À l'inverse la « socialisation » est implicitement associée à une problématique d'apprentissage, de façon d'être et de faire, que la mixité sociale pourrait modifier. Elle ne considère donc pas les élèves avec leurs propriétés propres, mais comme ils devraient être, comme il est attendu qu'ils soient. Cette conception induit donc une forme de hiérarchie entre les élèves, entre ceux qui ont acquis les bonnes attitudes et dispositions attendues d'eux par l'école et la société et les autres.

---

<sup>1</sup> Agence pour le développement des relations interculturelles

Il n'est pas toujours aisé d'identifier cet implicite car il se dissimule derrière des expressions, d'apparence généreuse, comme : « enrichir culturellement les élèves », les « stimuler culturellement », leur permettre « une ouverture au monde, « une rencontre de l'altérité » (Hébrard, 2002). À ce titre, on peut s'interroger, en prenant le point de vue que pourrait susciter cette conception auprès des familles favorisées : est-ce que la mixité sociale est réellement supposée bénéficier à tous les élèves ? Sans référence nécessairement explicite à un déficitarisme des élèves de milieux populaires, ils sont de fait les moins bien dotés en capital culturel légitime que les autres. On le perçoit sous la plume de certains chercheurs, lorsqu'ils considèrent que la mixité sociale devrait leur faire acquérir un certain « conformisme » (Grenet, Huillery et Souidi, 2023), dont la référence est celle des élèves capitaux culturels élevés. Cette problématique, n'est pas nouvelle dans l'histoire de l'école. Elle n'est pas toujours formulée en termes de « mixité sociale », mais de socialisation entre « groupes de pairs à l'école » (Felouzis et Perroton, 2009). Elle fait son apparition dans le rapport décrié de Coleman publié en 1970 aux États-Unis (Coleman, 1970) déjà cité précédemment. En contexte de forte démocratisation scolaire, ce rapport visait à comprendre les raisons des échecs scolaires des élèves de milieux populaires, issus de la minorité noire.

Le rapport en conclu à un ensemble de « déficits » culturels de ces élèves, à des manquements dans la socialisation familiale, appelant à des mesures de « compensation » (programmes éducatifs adressés aux parents eux-mêmes notamment). Parmi celles-ci, non pas la mixité sociale, mais la constitution des « groupes de pairs », devrait permettre aux élèves « noirs » de s'imprégner des « valeurs » culturelles des élèves « blancs », d'augmenter leurs aspirations scolaires et leur confiance dans la réussite par l'école. Cette thèse a été reprise en France, en marquant cependant ses distances avec son caractère parfois très infériorisant à l'égard des classes populaires, sous le terme de *School mix effects* (Duru Bellat 2004, IGEN-IGAENR 2006). Celui-ci associe « mixité sociale » et « effets du groupe pairs », en reprenant l'hypothèse anglo-saxonne selon laquelle la confrontation d'élèves de milieux populaires à d'autres élèves, appartenant à des catégories sociales plus élevées, serait de nature à favoriser une élévation des ambitions scolaires, à modifier leur confiance en l'avenir, à croire en l'insertion dans la société par le travail fourni à l'école comme nous l'avons vu plus haut.

Cette problématique, telle que mobilisée, ou re-mobilisée récemment en France, sans précautions, occulte parfois ses origines et les critiques très fortes formulées à la réception du rapport Coleman, par les chercheurs français, en raison de ses relents culturalistes et moralisants à l'égard des élèves de classes populaires (Combessie, 1979, Isambert Jamati, 1973). Sans que l'on puisse identifier une filiation directe, l'introduction de variables « psycho-sociales » récemment en France par une équipe d'économistes pour mesurer les effets de la mixité sociale à l'école nous paraît emprunter certains traits à ce courant de pensée (conformisme, augmentation des aspirations éducatives, de la confiance dans l'école, des croyances dans l'avenir, etc.) (Grenet, Huillery et Souidi, 2023). Afin de prendre des distances avec le caractère supposé consensuel de ces variables « psycho-sociales », il convient de les considérer probablement comme des « sémantiques institutionnelles » (Abélès, 1999). En effet les enquêtes qualitatives montrent que les familles populaires, notamment descendantes de l'immigration nord-africaine, ne sont pas dénuées de ces propriétés (Ben Ayed, 2023). Ces aspirations scolaires élevées ont depuis longtemps été démontrées, y



compris par des travaux de nature quantitative (Brinbaum et Kieffer, 2008). Il y a donc un dissensus entre ces différentes approches sur les attendus de la mixité sociale à l'école.

Ces recherches montrent que, ce dont pâtiennent avant tout les élèves de classes populaires, c'est de conditions de scolarisation dégradées et de manque de reconnaissance (Rancière, 1998). Invoquer l'absence d'ambition, ou d'investissement dans l'école, revient à une « inversion de l'imputation causale » (Fassin, 2002) des causes de l'échec scolaire. Plus globalement, s'agissant de l'ensemble des travaux relatifs aux notions de « groupe de pairs » et de « socialisation », lorsqu'ils ne sont pas strictement mobilisés dans une approche interactionniste, à la façon de l'école de Chicago, les élèves de milieux populaires apparaissent comme dénués de toutes richesses et de qualités propres. Le seul apport dont pourraient potentiellement bénéficier les élèves de classes moyennes et supérieures à leur contact, serait l'apprentissage de la « tolérance » et de « l'acceptation des autres » (Hébrard, 2002) ce qui induit de fait un processus d'infériorisation sociale. Ce type « d'apprentissage » ne présente du reste pas de « plus-value » scolaire directe, mais une sensibilisation à l'altérité, et peut en revanche contribuer à renforcer chez les élèves, notamment descendants de l'immigration, un sentiment d'(il)légitimité de présence (Akkari, 2001), de disqualification sociale et scolaire (Broccolichi, 1995).

Une troisième acception, associée à la notion de mixité sociale, renvoie à la « justice scolaire ». Cette terminologie, également d'apparence consensuelle, trouve ses origines dans la philosophie politique américaine. La figure de proue est John Rawls (Rawls, 1971) qui a théorisé, à partir de la notion de « principes de justice », la substitution de l'horizon d'égalité par celui d'équité. Cette substitution n'est pas anodine car elle revient à naturaliser les inégalités entre les individus, et à considérer que selon leurs positions sociales, ils ne peuvent prétendre accéder à tout l'éventail des positions sociales dans une société, notamment les plus élevées et prestigieuses. L'équité revient donc à mener des politiques visant à compenser leurs désavantages, comme la discrimination positive par exemple, afin de limiter l'ampleur des inégalités entre groupes sociaux. Il ne s'agit donc pas comme Jacques Rancière d'appréhender les individus à partir de leurs similitudes, mais de leurs différences (« principe de différence »). Cette théorie est donc potentiellement incompatible avec les valeurs républicaines d'indifférenciation et d'égalité ontologique entre les citoyens. Des tentatives de transposition, en vue de réformer les politiques éducatives, ont été réalisées en France, notamment par Denis Meuret (Meuret, 1999), et François Dubet (Dubet, 2000, 2004). Il s'agit d'un véritable changement de paradigme de politique éducative et même au-delà. François Dubet par exemple considère qu'il faut rompre avec le principe « d'égalité ontologique » entre les élèves. S'il s'agit d'une déclinaison républicaine dans le fonctionnement de l'école, cette égalité selon lui est purement théorique, et dans les faits réduite à une « hypocrisie », à une « fiction démocratique » dont tous les acteurs scolaires ont conscience mais érigée, selon François Dubet en tabou (Dubet, 2000).

C'est pourquoi François Dubet considère que reconnaître les inégalités entre élèves permettrait la conception de politiques éducatives plus réalistes, permettant de cesser de mettre les enseignants en porte à faux, entre de grands principes philosophiques et des réalités concrètes très différentes. Cela permettrait également de lutter contre une certaine frustration des familles et des élèves en leur faisant comprendre que, compte tenu de leur milieu social, d'autres réussites seraient possibles que celle de la continuité d'études

générales longues par exemple. Ainsi penser en termes d'égalité ou d'équité n'induit ni la même vision de l'école, ni des élèves. Pourtant les promoteurs de la mixité sociale utilisent indistinctement les deux mots. Il n'est pas rare de lire dans des projets de mixité de collectivités locales ou du ministère de l'Éducation nationale : « il faut agir pour la mixité sociale afin de favoriser l'égalité et l'équité scolaire ».

Une quatrième acception, plus inattendue, est celle qui associe mixité sociale et new management public. C'est le cas lorsque la mixité sociale est renvoyée à la « qualité de l'éducation ». Il s'agit là encore d'une sémantique institutionnelle. Il n'est en effet pas attendu dans cette affirmation, une égalisation des conditions de scolarisation entre les élèves, mais de mobiliser la mixité sociale dans le cadre d'une « démarche qualité » de l'établissement, renvoyant clairement à une conception managériale et moderniste de l'école (Le Goff, 1998). L'indicateur « qualité », que pourrait être la mixité sociale, serait ainsi assimilé à une forme de performance intrinsèque de l'établissement. Cependant dans ce cas aussi, il convient de ne pas occulter l'histoire de la politique d'autonomie pédagogique des établissements scolaires, et des premières circulaires relatives à la mixité sociale, en renvoyant la responsabilité principalement aux chefs d'établissements. Cette conception de la notion de « qualité » est incompatible avec une vision plus humaniste et surtout plus collective de l'éducation, dans un bassin scolaire donné, qui suppose au contraire des démarches collaboratives comme dans le cas de l'éducation prioritaire notamment. Qui plus est, elle passe sous silence le fait que la composition sociale d'un établissement est la conséquence des logiques de concurrence qui appellent des régulations intermédiaires et nationales absentes des rhétoriques institutionnelles et qui échappent de fait au champ d'intervention des établissements scolaires pris isolément (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al., 2010).

La sixième acception de la mixité sociale renvoie à une forme d'injonction institutionnelle. C'est le cas comme nous venons de le voir lorsqu'elle est renvoyée à la seule responsabilité des chefs d'établissements, où lors du mandat de Nicolas Sarkozy lorsqu'elle était associée à une dérégulation du système éducatif à une sur-responsabilisation des chefs d'établissements ainsi que les familles. Sous une forme, certes « douce », sur le mode volontariste, et selon des finalités très différentes, c'est un processus similaire qui s'est déployé à l'endroit des départements à partir de 2015/2016 sans oublier, bien que dans une moindre mesure, les recteurs et les services départementaux de l'Éducation nationale. Dans les deux cas c'est le niveau local qui est fortement sollicité. Si nous parlons ici d'injonction c'est parce, l'institution nationale « ordonnatrice », n'en n'assure pas véritablement l'animation nationale, dans une perspective d'égalité républicaine et territoriale, qui figure pourtant explicitement dans le même article 2 de la loi d'orientation sur l'école de juillet 2013 qui porte également le projet de mixité sociale. « L'ordonnateur » ne procède pas d'une imposition autoritaire mais d'un appel à engagement, quasiment moral, mettant à l'épreuve les acteurs dans une situation d'embarras car ne disposant pas de tous les leviers pour agir ou coopérer (entre collectivités et services déconcentrés de l'Éducation nationale), donner du sens à ce type d'action, surtout lorsqu'elle est peu définie conceptuellement et d'un point de vue opératoire.

Le niveau national s'est impliqué dans cette politique au moment de son lancement, puis à certains moments la délaissée, au point de paralyser les acteurs locaux, pour des raisons liées à la lourdeur de la chaîne hiérarchique, ou au peu d'intérêt accordé à cette thématique

selon les alternances politiques nationales. Les acteurs locaux se retrouvent ainsi, pour la période récente dans une situation anémique, instable et insécurisante ne sachant plus vraiment ce qui est attendu d'eux. Ils ressentent en revanche, en raison de l'impulsion nationale de 2015, jamais officiellement remise en cause par la suite, une obligation morale à « faire de la mixité sociale », qu'ils s'approprient d'ailleurs, tout au moins pour les départements avec lesquels nous avons pratiqué la recherche immersive. Deux éléments témoignent néanmoins du caractère précaire de cette situation pouvant expliquer le faible nombre de départements impliqués. Lorsque dans les territoires où cette politique a pris corps les acteurs locaux évoquent la métaphore du « bon alignement des planètes » entre le niveau national et tous les protagonistes locaux et nationaux. Cette expression souligne le caractère fragile aléatoire et exceptionnel de cette politique. On peut relever également qu'à ce jour une seule convention a été signée entre un département et les services déconcentrés de l'Éducation nationale et qui encore pose des problèmes de mise en œuvre effective (convention d'échanges de données). Le conventionnement entre acteurs locaux et représentants du pouvoir national était pourtant la clé de voûte de cette politique.

Un dernier exemple récent de la pression exercée sur les chefs d'établissements est la publication sous forme d'open data, des indices de mixité sociale des établissements scolaires publics et privés (Indice de position sociale). Cette publication a de nombreuses vertus, comme celle de rendre publique la réalité des ségrégations scolaires. Mais elle peut avoir également comme contre-point une sur-responsabilisation du niveau établissement, et surtout de les mettre implicitement en concurrence, à la façon des indicateurs de performance des lycées au baccalauréat. Certains verrons dans de « bons » indices de mixité, ou bien une fréquentation majoritaire d'élèves de classes supérieures, un motif d'attractivité de l'établissement. D'autres appréhenderont des établissements « trop mixites » ou « mixtes/populaires » comme une catégorie repoussoir. Sur fond d'injonction à « faire mixité » ou au contraire à l'éviter, on voit que ce type de publication est à double tranchant.

Une cinquième acception renvoie la mixité en tant que déterminant des parcours scolaires. Il s'agit plutôt ici d'une thèse défendue par la recherche, qui montre comment la mixité, ou la non-mixité, influent sur les acquisitions scolaires, notamment des élèves de milieux populaires (Felouzis, Liot et Perroton 2005 ; Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et al. 2010 ; Broccolichi et Sinthon, 2011). Ce que relèvent ces travaux c'est que la mixité sociale ne peut être considérée de façon uniquement arithmétique. Ils révèlent ce que la ségrégation scolaire veut dire. Il ne s'agit pas uniquement de concentration d'élèves de milieux sociaux ou « ethniques », dans les mêmes établissements mais de dysfonctionnements en chaîne : concurrence entre établissements, turn-over des équipes pédagogiques, absence d'hétérogénéité scolaire en classe, désordres scolaires, etc.

En raison de l'accroissement de la thématique de la mixité sociale dans la littérature académique deux nouvelles acceptions de la mixité sociale sont apparues. Une première concerne l'association entre mixité et variables « psycho-sociales », comme nous l'avons développé et déconstruit précédemment. Bien que d'apparition récente, cette acception s'est rapidement largement diffusée malgré les réserves que nous avons formulées précédemment. S'ajoutent à ces variables psycho-sociales, celles du « bien être » des élèves associée à une attente de l'augmentation de la confiance en soi, dans l'école, permettant d'optimiser les performances scolaires, bref à une forme d'auto-management scolaire

renvoyée à sa dimension individualiste (Grenet, Huillery et Souidi, 2023) très éloignée de la tradition théorique et empirique de la sociologie de l'éducation.

Une autre dimension concerne la sphère du droit, notamment du droit de l'éducation (Bertoni, Matta-Duvignau, 2021). Les travaux de la juriste Julie Ringelheim (Ringelheim, 2016), fondés sur l'analyse d'un ensemble de textes et de traités fondamentaux<sup>1</sup>, et sur la jurisprudence européenne, montrent que la ségrégation scolaire, lorsqu'elle apparaît de façon « disproportionnée », relève d'une discrimination en ce qu'elle viole plusieurs principes fondamentaux des droits de l'enfant : elle constitue une séparation institutionnelle entre les élèves, elle particularise et procède d'un traitement inégal des élèves en fonction d'attributs prohibés par la loi tel que « la race », la religion, l'origine nationale, et même sociale. Ces situations sont jugées comme incompatibles avec le respect de la dignité des enfants. Dans les classes ségrégatives ou les établissements ségrégués le niveau de progression des élèves dans leur parcours scolaire est limité, les conditions de scolarisation sont dégradées et constituent une rupture d'égalité entre les élèves qui constitue une catégorie de droit à part entière.

---

<sup>1</sup> Convention internationale Relative aux droits de l'enfant de 1989 des Nation Unies, ou le Pacte International Relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels, « Convention concernant la lutte contre les discriminations dans le domaine de l'enseignement », adopté par l'Unesco en 1960

## Conclusion

Ce dossier, en rentrant dans le grain fin de la politique de mixité engagée en France à partir de 2016, a permis de mieux la caractériser au regard de l'analyse des politiques publiques. Ce qui en constitue le principal marqueur c'est son ambivalence. En effet, à certains égards, le cadre d'analyse de Charles O. Jones (Jones, 2014), s'applique à cette politique, mais sur d'autres aspects, elle s'en décale. Préalablement à son inscription dans la loi de refondation de l'école de 2013, la problématique de la ségrégation scolaire a bien fait l'objet d'une identification en tant que problème public. Nous l'avons développé en détail dans le cadre d'un ouvrage précédent (Ben Ayed, 2015). Les constats relatifs à la ségrégation scolaire ont émergé des nombreuses auditions de chercheurs, d'acteurs de la communauté éducative, de rapports parlementaires, de revues de la littérature, tant à l'Assemblée nationale, au Sénat, qu'au Conseil Économique Social et Environnemental notamment.

Pour la première fois, pourrait-on dire de l'histoire scolaire, la ségrégation scolaire a bien été portée en tant que problème public, et comme enjeu pour la nation. Dans les différents rapports publiés ce problème est bien formulé, diagnostiqué et les causes bien identifiées. En revanche tant en ce qui concerne la formulation de l'article de la loi, la circulaire et le décret d'application, il y a un décalage avec les diagnostics initiaux. L'article relatif à la mixité sociale est très court, alors même que ce problème social est très complexe. A été notamment amputé tout un pan de la problématique, tel que le rôle central de l'enseignement privé en matière de production de la ségrégation. Mise à part une idée de contingentement de l'enseignement privé (refus d'ouverture de nouvelles classes, là où un projet de mixité sociale est en place), la politique de mixité sociale n'impacte en rien la loi de 1959, relative à la contractualisation de l'enseignement privé, ce qui pour certains rendait illusoire et inefficace cette politique à venir.

Une autre occultation concerne la non-prise en compte des aspects longitudinaux et cumulatifs de la ségrégation scolaire. En se focalisant uniquement sur les collèges, la loi n'intégrait pas le premier degré, alors qu'elle y trouve sa source. Cette approche aurait pourtant permis de revisiter et relancer la liaison écoles/collèges. De même la loi, et les textes d'application, ne prennent pas en compte le devenir des élèves en matière de mixité sociale, post-collège. Autre élément limitatif de la loi, tout comme des textes réglementaires qui en sont la traduction (notamment le code de l'éducation), la mixité n'est pas réellement définie. Elle ne l'est pas conceptuellement, pas davantage sur le plan de la mesure statistique, des variables à considérer, ou des échelles territoriales à prendre en compte.

Concernant le volet « solutions », là aussi les textes étaient peu étayés. La seule formulée, de portée nationale, dans un premier temps, fut celle des secteurs multi-collèges. Cette proposition trouvait son origine dans le rapport rédigé pour le compte de la Commission de la culture et de l'éducation du Sénat, déposé le 27 juin 2012 sous la houlette de la Sénatrice Françoise Cartron<sup>1</sup>. S'il s'agissait de la seule proposition concrète émanant du niveau

---

<sup>1</sup> Cartron F. *Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale*, Rapport d'information n°6 617 (2011-2012) déposé le 27 juin 2012, Commission de la culture, de l'éducation et de l'éducation, Sénat

national, sur le terrain elle s'est avérée la moins pratiquée, parfois génératrice d'effets pervers, comme une augmentation de la ségrégation plutôt qu'une réduction, ne trouvant pas son public et allant dans plusieurs cas jusqu'à son abandon.

Cette problématique renvoie à l'épineuse question de l'implémentation de cette politique. C'est sur ce point que la politique de mixité s'éloigne du modèle de séquençage de Charles O. Jones (Jones, 2014). Le premier élément est relatif à la question de la temporalité très tardive de son application. Si concrètement, c'est à partir de janvier 2015 que le ministère « lance » cette politique, elle ne commence à être effective qu'à la rentrée 2016, soit trois ans après la promulgation de la loi et à moins de deux ans de l'échéance présidentielle et à la faveur d'un contexte trouble : celui des attentats contre le journal Charlie Hebdo, de janvier, 2015. Le temps a par conséquent manqué à la mise en œuvre de cette politique, permettant de tirer des bilans intermédiaires, d'essaimer davantage sur le territoire. Ce démarrage tardif était d'autant plus problématique que le risque était grand de voir venir une alternance politique, en 2017, défavorable à cette politique, ce qui s'est en effet vérifié.

Le second point d'achoppement concerne la façon dont a été conçu le portage national. « L'institution » centrale, chargée de la mise en œuvre de la politique de mixité sociale était un comité scientifique piloté par l'un des directeurs de cabinet de la ministre. Cependant l'expression « comité scientifique » n'était pas tout à fait adaptée. Sa composition était en effet disparate, composée de chercheurs, mais également de responsables de l'administration centrale, en revanche d'aucun représentant des collectivités territoriales qui allaient pourtant être en première ligne. Les contenus de travail de ce comité étaient davantage organisationnels que strictement scientifiques. Par ailleurs ce comité scientifique n'était par définition pas indépendant du ministère.

La seconde caractéristique de la mise en œuvre de la politique de mixité sociale était sa délégation aux départements. S'appuyant sur le transfert de compétences de la sectorisation en 2004, le ministère a estimé que la politique de mixité sociale à l'école relevait de leur responsabilité. Si cette orientation pouvait apparaître institutionnellement justifiée, elle souffrait de nombreux points faibles et de contradictions. Le comité scientifique n'a en effet pas souhaité formuler de solution unique, mais a préféré la rédaction d'un *vademecum* de la mixité sociale proposant plusieurs *scénarii* : répartition des options dites « attractives », nouvelles modalités d'affectation des élèves, montées alternées, resectorisation, relocalisation de collèges, ouvertures, fermetures, etc.

Institutionnellement, et juridiquement, tous ces *scénarii* ne relevaient pas strictement de la sectorisation et donc de la compétence des départements comme la répartition des options, les modalités d'affectation des élèves, les montées alternées, entre autres. Le *vademecum* était d'ailleurs divisé en deux parties : l'une avec re-sectorisation, l'autre sans resectorisation. Ce second volet impliquait donc l'Éducation nationale elle-même mais avec un certain paradoxe. Les travaux du comité scientifique étaient davantage centrés sur les solutions « départementales » (sans développer le sujet des modalités de leur soutien et accompagnement), peu sur celles relevant de l'Éducation nationale, alors qu'aucun représentant des collectivités n'y siégeait, comme nous l'avons déjà indiqué. Les

départements avaient des contacts directs avec le cabinet où étaient réunis pour des séminaires nationaux présentant des données techniques sur la façon d'objectiver la ségrégation. Membre de ce comité, nous n'avons pas perçu réellement comment le volet Éducation nationale allait être actionné et piloté. En tout cas cette réflexion n'occupait pas les travaux du comité, tout comme la question complexe de la mobilisation de l'ensemble de la chaîne hiérarchique de l'Éducation nationale.

Nous n'avons retenu qu'une modalité visible : une lettre de cadrage adressée aux Recteurs, leur rappelant les textes récents sur la politique de mixité sociale, les engageant à formuler des projets propres à leurs services, mais surtout à apporter leur concours aux départements volontaires. Comme nous l'avons souligné ce n'est cependant pas cette dimension interne à l'Éducation nationale qui était au centre des préoccupations, mais celle de l'action des départements. Cette solution décentralisée était en partie adaptée à la situation, dans la mesure où il était en effet difficile d'imaginer une solution unique, transposable d'un site à l'autre en raison de leur hétérogénéité locale. Si cette orientation était justifiée, dans les faits, les départements n'ont pas mobilisé toute la palette des *scénarii* et de nombreuses récurrences étaient après coup observables comme les actions centrées sur la resectorisation par exemple la relocalisation de collèges, la fermeture/ouverture d'établissements.

Cette solution décentralisée présentait également des inconvénients. Le premier était la quasi-absence d'accompagnement des départements institutionnalisée, officialisée par le ministère, mais par une forme de subsidiarité, c'est le responsable « mixité » du CNEC qui s'est chargé de celui-ci dans des conditions que l'on pourrait considérer comme précaires et artisanales (sans lettre de mission et sans budget dédié). Cet accompagnement s'est cependant avéré décisif. Il a permis de mettre au jour les très grandes difficultés de coopération entre les départements et les services déconcentrés de l'Éducation nationale, s'agissant du soutien à leurs actions, sur des problématiques comme l'échange de données statistiques notamment entraînant de fortes lourdeurs, parfois même des tensions dont certaines sont irrésolues encore aujourd'hui.

Le second inconvénient est l'éclatement des dispositifs locaux, le désajustement des agendas et des temporalités de mise en œuvre de cette politique de mixité au plan local, caractérisée par sa fragilité. Ce n'est qu'au prix de l'engagement des acteurs locaux, notamment des élus locaux, mais également des enseignants, des chefs d'établissements, de certains DASEN, qu'elle perdure jusqu'à aujourd'hui mais dans très peu de territoires. Le troisième inconvénient est donc le faible nombre de départements impliqués et l'incapacité au plan national de dresser une liste fiable et consolidée du nombre de départements réellement engagés dans cette politique. L'essaimage national n'a donc pas eu lieu. On peut donc considérer que nous n'avons pas eu à faire à une politique publique nationale de mixité sociale à l'école, mais à des politiques publiques locales éclatées, diverses, d'inégale ampleur et portée. La question centrale d'un dispositif de recherche serait donc de comprendre à quelles conditions cette politique pourrait devenir une politique publique nationale ? (Butzbach, Ben-Ayed, Bertolino et Guyon, 2022 ; Butzbach, 2018).

L'ensemble de ces éléments a bien évidemment des conséquences sur l'évaluation de cette politique de mixité sociale, surtout lorsqu'elle est présentée comme celle d'une

expérimentation dite « nationale », alors qu'il s'agit d'une agrégation fragile d'initiatives locales (Grenet, Huillery et Souidi, 2023). Cette note ne permet pas ainsi, selon nous, de trancher la question des effets bénéfiques ou non de la mixité sociale sur la scolarité des élèves, en raison d'un corpus trop faible, d'une méthodologie perfectible, ne permettant pas cette montée en généralité. La note a en revanche permis d'engager une réflexion méthodologique stimulante, entre approche quantitative externaliste et internaliste immersive. Elle a permis également de mieux clarifier la distinction entre mixité sociale, appréhendée dans une perspective arithmétique, et mixité sociale considérée comme vectrice de transformations pédagogiques et institutionnelles. Cette distinction nous paraît essentielle et appellerait à concevoir des articulations entre ces deux méthodologies non-antagonistes mais complémentaires.

Malgré ces débats méthodologiques la revue de littérature sociologique encourage à soutenir une politique de mixité sociale à l'école, de façon pérenne, avec un cadre juridique renouvelé permettant de mailler le territoire national (Ben Ayed, 2017). Comme le montrent les travaux sociologiques, et plus récemment ceux des juristes, la ségrégation constitue plus qu'un élément de perturbation de l'espace scolaire, elle relève d'une entrave au droit de l'éducation au sens de la Convention concernant la lutte contre les discriminations dans l'enseignement de l'Unesco de 1960, donc d'une rupture d'égalité entre les élèves (Ringelheim, 2016, Ben Ayed, 2023). Il s'agit d'une approche plutôt négligée en France notamment, où la mixité sociale est trop souvent appréhendée comme une politique « sociale » (principalement à la faveur des élèves les plus démunis), et pas nécessairement comme une mise en conformité avec le droit de l'éducation (Ben Ayed, 2023).

S'agissant des effets de la mixité sociale sur les performances scolaires des élèves, il serait utile d'ouvrir un chantier de recherche, en raisonnant à la fois par site et/ou par dispositifs. Sur ce point le cas de Toulouse est particulièrement éclairant. Il s'agit en effet du site où la politique de mixité a été la plus ambitieuse, la plus précoce, donc sur laquelle nous disposons le plus de recul. Même s'il s'agit de données non-produites par la recherche académique, celles récoltées par la DSDEN 31 nous paraissent tout de même de nature à l'alimenter quant aux effets académiques de la mixité sociale à l'école :

En 2021, 63 % des 100 élèves de la première cohorte issue du quartier de la Reynerie, arrivés au terme du parcours dans les nouveaux collèges, ont obtenu le brevet des collèges. Les années précédentes dans l'ancien collège Badiou ces chiffres n'étaient que de 50 %. Les notes à l'écrit sont très nettement supérieures, 54 % ont une moyenne supérieure à 10/20, le major de cette cohorte a obtenu la note de 18,45/20, alors qu'ils n'étaient que 15,6 % à avoir plus de la moyenne à Badiou. Par ailleurs 94 % des élèves sont passés en classe de seconde au lycée dont 52 % en seconde générale, 35 % en seconde professionnelle et 7 % en CAP. Ces données, qui restent à consolider, notamment avec la promotion Bellefontaine, laissent donc à penser que la politique de mixité a produit des effets non négligeables sur les performances scolaires des élèves bénéficiant d'un environnement pédagogique plus favorable (Ben Ayed et Butzbach, 2022).

Ces résultats sont à prendre avec prudence, mais nous noterons néanmoins que les écarts de performances scolaires très importants entre l'avant politique de mixité et l'après se rapprochent très probablement d'une réalité probante. Au-delà du quantitatif, les enquêtes qualitatives montrent bien que tout se passe comme si la ségrégation scolaire marquait



l'échec de l'école dite républicaine dans sa façon de faire unité. Le matériau qualitatif, que nous avons brièvement présenté, met en effet en exergue les effets visibles et vécus de la non-mixité sociale. Ce qui s'en dégage c'est la rupture avec la notion de communauté de citoyens en raison des défaillances de l'État et des services publics. La non-mixité sociale montre, pour reprendre l'analyse de Dominique Glasman, la centralité de l'école dans la construction des processus identitaires par la médiation de l'école (Glasman, 1996).

Cet élément nous paraît central pour défendre et promouvoir une société laïque et la plus égalitaire possible. L'une des conséquences de cette altérisation marquée, sur fond de rupture d'égalité, est celle de la remise en cause de la croyance en l'égalité des chances (Bertolino, 2024). Certes l'égalité des chances a été maintes fois critiquée par les sociologues de l'éducation en raison de son caractère faussé et hypocrite (Bourdieu et Passeron, 1964). Cependant à ce jour aucun substitut acceptable ne lui a été trouvé, compatible avec les valeurs républicaines (quotas, discrimination positive, etc.).

Mais surtout, comme le montre François Dubet, la méritocratie scolaire, solidaire du principe d'égalité des chances, fonctionne à la façon d'une « fiction démocratique » (Dubet, 2000) permettant aux élèves de conserver une motivation dans leur engagement dans leur travail scolaire même si les résultats attendus sont incertains et impliquent. Ils impliquent également pour les enseignants de croire en l'éducabilité cognitive de tous les élèves. Cette fiction relève en effet d'une sorte de prophétie, mais paraît nécessaire au travail scolaire, et peut devenir vertueuse si elle est accompagnée de conditions permettant de la rendre moins théorique comme l'égalisation des conditions de scolarisation.

On retrouve d'ailleurs implicitement ce lien entre méritocratie scolaire et mixité dans la modification du code de l'éducation consécutive à l'adoption de la loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République dans son Article L111-1 : (...) Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative (...) ». À ce titre la question de la ségrégation revêt une importance considérable lorsqu'elle apparaît explicitement comme contrevenant au principe d'égalité lui-même, à l'échelle objective et subjective.

Nous concluons ce dossier en laissant la parole à Oualid, dont le parcours scolaire a été tortueux, mais marqué de persévérance (scolarisation dans un collège ségrégué, redoublement en classe de troisième, scolarisation en SEGPA, puis en CAP). C'est au moment où il parvient, au prix d'un redressement scolaire considérable à intégrer une classe de seconde, que la violence symbolique du système éducatif, sa sélectivité, en vient finalement à le faire douter sur le principe de méritocratie et d'égalité des chances. Ses propos nous semblent en effet condenser cette problématique de la fragilité de la croyance en l'égalité des chances pour les élèves issus de milieux populaires ayant été confrontés à

des conditions de scolarisation dégradées et confrontés au principe de sélection (Forsé et Parodi, 2016). Ils sont de plus incarnés et bien éloignés des abstractions chiffrées :

« L'égalité des chances pour moi c'est un mythe. Parce qu'on nous a menés un peu en bateau nous dans les quartiers populaires parce qu'ils ont mené des politiques qui nous ont rassemblés dans un seul quartier populaire et à la fin on nous a dit c'est pas bon de vous rassembler et qu'il faut changer ceci, changer cela. Et ensuite on nous a dit il y a des politiques de l'Éducation nationale qui nous ont dit qu'il fallait une école inclusive. Mais l'égalité des chances pour moi c'est un mythe. Parce qu'on n'a pas défini ce que c'était l'égalité des chances. Les mêmes élèves d'un quartier regroupés dans le même collège ça ce n'est pas l'égalité des chances. Les familles aisées ont la possibilité de permettre à leur enfant de réviser dans une pièce de la maison, de faire ses devoirs de lui permettre d'avoir des soutiens scolaires poussés avec des personnes spécialisées dans les matières. Les familles qui sont démunies n'ont pas les mêmes moyens, elles ne peuvent pas faire comme les familles aisées. Donc pour moi l'égalité c'est un mythe et il faudrait refonder ce qu'est l'égalité des chances la redéfinir, moi je repartirai plutôt sur l'égalité des conditions. Si l'école était inclusive, elle accueillerait tous les élèves de milieux populaires ».

## Bibliographie

- Algan Y. et Huillery, Économie du savoir-être, Les Presses de Sciences Po, coll. « Sécuriser l'emploi », 2022, 144 p.
- Abèles M., « Pour une exploration des sémantiques institutionnelles », *Ethnologie française*, oct-déc, 1999
- Adri, Les discriminations raciales à l'école. Situation française, Rapport thématique, 2000
- Akkari A., « Les jeunes d'origine maghrébine en France : Les limites de l'intégration par l'école », *Esprit critique*, vol. 03/8, 2001
- Audren G., Géographie de la fragmentation urbain et territoires scolaires à Marseille, Thèse présentée pour le grade universitaire de docteur en géographie, Aix Marseille Université, 23 mars 2015
- Azema A., et Mathiot P., Mission territoires et réussite. Rapport remis au Ministre de l'Éducation, novembre, 2019
- Ba S., « Vendôme : l'importance de concevoir des politiques de mixité sociale dans l'école primaire » in, Butzbach E., Ben Ayed C., Bertolino I., et Guyon R., Actes des rencontres nationales de Toulouse « mixité sociale à l'école des moyens pour agir. Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école, IFÉ, GRESCO, ENS de Lyon, 15 et 16 février 2022
- Ballion R., Les consommateurs d'école, Stock, 1982
- Ballion R., THERY I, L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième, analyse de l'expérience, Rapport de recherche pour le ministre de l'Éducation nationale, 1985
- Ballion R., « Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles », *Revue française de sociologie*, 27-4, 1986.
- Barrère A., « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, 2, 2013
- Ben Ayed C., Thèse de doctorat, Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement, Université Paris V Sorbonne, 623 p. 2 tomes, 1998
- Ben Ayed C., « Familles populaires de l'enseignement public et privé, caractéristiques secondaires et réalités locales », *Éducation et Société*, n°5, 2000
- Ben Ayed C., Broccolichi S., « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », *VEI Enjeux*, n°127, 2001
- Ben ayed C., Broccolichi S., « L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales » in Derouet J.L. & Dutercq Y. (dir) *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2002
- Ben Ayed C., *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009
- Ben Ayed C., « Mixité sociale et poids des solidarités dans la Loire », in : Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., et al, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte, 2010
- Ben ayed C. Broccolichi S., « L'appréhension des inégalités de scolarisation. Ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions », *Savoir Agir*, n°17, septembre, 2011
- Ben Ayed C., « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissements et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, 2, n° 175, 2011
- Ben ayed C., Broccolichi S. Monfroy B., « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation et formation*, n°83, Juin, 2013
- Ben Ayed C., Sylvain Broccolichi S., et Trancart D., « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire », in : Eloi Laurent (dir), *Vers l'égalité des territoires. Dynamiques, mesures, politiques*, Ministère de l'Égalité des territoires et du logement, La documentation française, Février 2013
- Ben Ayed C., « L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013 », *Diversité*, n°174, 2013
- Ben Ayed C., Broccolichi S., Monfroy B., « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation & formation*, n° 83, Juin 2013
- Ben Ayed C., *La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin, 2015
- Ben Ayed C., « Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école », *Espaces et sociétés*, n°166, 3, 2016
- Ben Ayed C., « La mixité sociale à l'école : l'urgence d'un acte II », *Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative*, Poloc, IFÉ, 2017 <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematisques/inegalites-scolaires-et-educatives/les-mixites/mixite-sociale-a-lecole/la-mixite-sociale-a-lecole-urgence-d-un-acte-II>
- Ben Ayed C., « La lutte contre la ségrégation scolaire un objet privilégié des processus de conscientisation politique dans les quartiers populaires : le cas de la mobilisation du Petit-Bard », in, Ben Ayed C., et Marchan F., (dir), *Regards croisés sur la socialisation. Contextes, générations, ethnicisation*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, 2019
- Ben ayed C., « Le ministère et les quartiers : l'introuvable politique de mixité à l'école », *Diversité*, n°199, 2020

Ben Ayed C., Bentiri N., « Tous des enfants de la République ! Des parents d'élèves se mobilisent contre les discriminations », La vie des idées, 11 décembre 2020, <https://lavedesidees.fr/Tous-des-enfants-de-la-Republique.html>

Ben Ayed C., Butzbach É., « Toulouse, quatre années de politique de mixité : et après ? », Diversité, n° 199, 2020

Ben Ayed et Bentiri N., « Continuité pédagogique, fracture numérique et inégalités : les oubliés de la République », in, Ben Ayed C., (dir.), Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité, Paris, Berger-Levrault, 2021

Ben Ayed C., Butzbach É., « Un dispositif inédit de lutte contre les ségrégations scolaires : le cas de Toulouse », Urbanités, #16 / À l'école de la ville, septembre 2022, <https://www.revue-urbanites.fr/16-benayed-butzbach/>

Ben ayed C. L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine, Vulaines sur Seine, Éditions du Croquant, 2023 (a) (préface Agnès van Zanten)

Ben Ayed C., "Pesquisa sobre discriminação escolar", Revista Educação Online, Rio de Janeiro, v. 18, n.44, set.-dez. 2023 (b), p. 1-39, <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1561/446>

Ben Ayed C., Muylaert N. Soares J., « Modalités, mise en œuvre et limites des politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en France et d'affirmative action au Brésil », Éducation comparée (à paraître premier semestre 2023)

Bertoni P., Matta-duvignau R., (dir), Dictionnaire critique du droit de l'éducation (2 tomes), Éditions mare & martin, 2021

Bertolino I. Contribution à la définition de la mixité sociale à l'école par l'évaluation du dispositif haut-garonnais, Doctorat de l'Université de Toulouse, préparé à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès, Septembre 2024

Blanchard M., Cayouette-remblière J. (coord), Penser les choix scolaires, Revue française de pédagogie, n°175, avril-juin, 2011

Boudon R., L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin, 1973

Bourdieu P. et Passeron, Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éditions de Minuit, 1964

Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éditions de Minuit, 1970

Boutchenik B., Givord P., Monso O., « La ségrégation sociale entre collèves un reflet de la ségrégation résidentielle nettement amplifié par les choix des familles, notamment vers l'enseignement privé », INSEE Analyses, n°40, septembre 2018.

Brinbaum Y., Kieffer A., Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire : des aspirations aux orientations, Diversité, 154, 2008

Broccolichi, S. « Un paradis perdu », in Bourdieu P., La misère du monde, Paris, Seuil, 1993

Broccolichi S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », Sociétés contemporaines, 21, 1995

Broccolichi et van Zanten, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : l'évitement des collèges public d'un district de la banlieue parisienne », Les Annales de la recherche urbaine, 75, 1997

Broccolichi S. et Ben Ayed C., « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui 'pourrait mieux faire' », Revue française de pédagogie, n° 129, 1999

Broccolichi C. Ben Ayed, S., Trancart D., et al. « Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales », MEN -DATAR 2006

Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D., « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves, Éducation & formations, n° 74, avril 2007

Broccolichi S. Sinthon R., « 'Libre choix', hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échec, in Ben Ayed C. (dir), L'école démocratique. Vers un renoncement politique ? Paris, Armand Colin, 2010, pp. 160-170

Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., et al. École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française, Paris, La Découverte, 2010

Broccolichi S. Sinthon R., « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », Revue française de pédagogie, avril-juin, n°175, 2011

Butzbach É., L'éclairage de terrain de certaines politiques locales de mixité à l'école, Rapport du CNESCO, Octobre 2018

Butzbach É., « Bien mesurer la ségrégation pour la combattre. Exemples de Nantes et Lyon », Diversité, n° 199, 2020

Butzbach É. (dir), Ben Ayed C., Bertolino I., et Guyon R., Actes des rencontres nationales « Mixité sociale à l'école des moyens pour agir ». Capitaliser et valoriser les expériences de mixité sociale à l'école, Centre national d'étude des systèmes éducatifs, Institut Français de l'Éducation, Département la Haute Garonne, Université Toulouse Jean Jaurès, Gresco, Université de Limoges, 25 janvier 2023

Calazel M., « Une politique de mixité contre les fatalismes territoriaux : le cas de la Haute-Garonne », in Ben Ayed C. (dir), Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité, Paris, Berger Levrault, 2021

Cartron F. Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale, Rapport d'information n°6 617 (2011-2012) déposé le 27 juin 2012, Commission de la culture, de l'éducation et de l'éducation, Sénat

Castel R., Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Paris, Fayard, 1995

Chamboredon J.C., Lemaire M., « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, 11-1, 1970

Chombart de Lauve P., Des hommes et des villes, Paris, Payot, 1965

Cohen E., La tentation hexagonale. La souveraineté à l'épreuve de la mondialisation, Paris, Fayard, 1996

Coleman S. Equal educational opportunity, Harvard University Press, 1969

Coleman S. Equal educational opportunity, Harvard University Press, 1969

Combessie J.C., « Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine », *Revue française de sociologie*, vol. X, n°1, 1969

Commission nationale sur l'avenir de l'École. Quel est l'impact des politiques ? Les apports de la recherche. Une étude à la demande de la commission, Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche, avril 2004

Delvaux B., van Zanten (dir), « Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne », *Revue Française de Pédagogie*, n°156, juillet-septembre, 2006

DEPP, Ministère de l'Éducation nationale, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire, Éducation et formation n°83, 2013

Dubet F., « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, 2000

Dubet F., (2004), L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris, Le Seuil

Duru-Bellat M., « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2, n°16, 2003

Duru-bellat M., Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche, Commission nationale sur l'avenir de l'école, Avril, 2004

Duru-Bellat M., Mingat A., « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, 29-4, 1988

Fack G. Grenet J., « Peut-on accroître la mixité sociale et scolaire dans le système éducatif ? L'impact des procédures d'affectation des élèves dans les lycées d'Île-de-France, Note IPP, n°11, 2014

Fassin D., « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, 2002/4, (vol. 52), 2002

Felouzis, G., Liot F., Perrotton j., 2005, L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Paris, Le Seuil

Felouzis G., Perrotton J., « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, n° 180, 2009

Felouzis G., Maroy C., van Zanten A., Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation, Paris, PUF, 2013

Forquin J.C., École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques, De Boek Université, 1989

Forsé M., et Parodi M., « Comment les Français perçoivent-ils l'égalité des chances ? », *Revue de l'OFCE*, vol. n° 2, n° 146, 2016

Frouillou L. « La dimension spatiale des inégalités scolaires », in Cottineau C. Les inégalités dans l'espace géographique, Editions – Encyclopédie des Sciences, 2022, pp. 31-56

Givord P., Guillermin M., Monso O., « Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une étude de la composition des collèges français », *Éducation & formations*, n° 91, 2016

Glasman D., Payet (J-P.) – « Note critique Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire », *Revue française de pédagogie*, volume 117, 1996,

Goffman E., Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Paris, Éditions de Minuit, 1975

Grenet J. Huillery É., Souidi Y., « Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées », Note du CSEN, n° 9, avril 2023

Grisay A., 1997, Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années, 97.26, Note d'information, Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1997

Gusfield J., La Culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique. Traduction et postface de Daniel Cefaï Paris, Economica, coll. « Études sociologiques », 2009

Halbwachs M., Morphologie sociale, Paris, Armand Colin, 1938

Hebrard J., La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, MEN, mars, 2003

Henriot van Zanten A., L'École et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires, PUL, 1990

Ichou M., Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur, Paris, PUF, 2018

IGEN-IGAENR, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Rapport n°2006-076, octobre, 2006

Isambert Jamati V., « 'Les handicaps socio-culturels' et leurs remèdes pédagogiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol 2, n°4, 1973

Jones C.O, "An introduction to the study of Public Policy", Wadsworth Publichin Company, 19, in Niyeck C. Dictionnaire de l'administration publique (2014, p. 384-385)

Kamanzi Canisius P., Uzenat M., St-Onge M., « Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires », Revue française de pédagogie, 2021/1, n° 2010, pp. 113-137

Khalidi E, Fitoussi M., Main basse sur l'école publique, Dompolis, 2008

Le Goff J.P., La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école de Paris, La Découverte, 1998

Léger A., « L'école inquiète les parents », in, Verdié M., (coord.), L'état de la France et de ses habitants, Paris, La découverte, 1987

Léger A., Tripier M., Fuir ou construire l'école populaire, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986

Liginer W., Pagis J., L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social, Paris, Éditions du Seuil, 2017.

Massey D.S., et N.A., Denton N.A., « The dimensions of résidentiel ségégation », Social force, 1988

Merle P., La ségrégation scolaire, Paris, La Découverte, 2012

Métayer C., Monso O., Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Vivient C., « Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire, Géographie de l'école, 2017, pp. 106-131

Metello B., Camara Y., Marceau A., « Mixité sociale ou chasse aux pauvres ? », Spécificités, vol. 6, no. 1, 2014

Meuret D. (dir) (1999), La justice du système éducatif, Bruxelles, De Boeck

Michaud T., « Yann Algan et Élise Huillery, Économie du savoir-être », Lectures [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/lectures/58330> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.58330>

Mons N., Emin J.C., et Santana P. (coord), Le pilotage par les résultats : un défi pour demain, CNDP/ESEN, 2009

Monso O., La ségrégation sociale dans les collèges dans le système éducatif français. Mesure, disparités géographiques, évolution temporelle et conséquences, Doctorat de sociologie, Institut d'études politiques de Paris, Décembre 2024

Monso O., D'un département à l'autre : l'environnement familial et social des enfants, Géographie de l'école, 2014, pp. 89-99

Monso O., « Ségrégation sociale au collège et relation école-famille. Quelques constats et outils d'analyse », in Lenoir A et Pelletier L., (dir), Regards critiques sur la relation école-familles, Éditions des Archives Contemporaines, 109, 2020, pp. 91

Murat, F., Les inégalités territoriales en matière d'éducation : les écarts entre communes en termes de milieu social et de réussite au diplôme national du brevet. Éducation & formations, DEPP, 2021a, n° 102, p. 67-102.

Oberti M., Gimel J., Quand les « rats de laboratoire » s'opposent à l'expérimentation. Sociologie politique d'un mouvement social de parents d'élèves opposés à un changement de carte scolaire à Noisy-le-Grand, Rapport de la recherche réalisé pour la DEPP, 2020

Pachot A., « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs, Recherches en éducation, 36/2019

Perrotton J., Schiff C., « Les enseignants face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations, Recherche et formation, 89, 2018

Perrotton J., « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », L'année sociologique, vol. 50, n° 2, 2000,

Piquemal L., « Évolution de la mixité sociale des collèges », Note d'information DEPP, n° 24.19, Mai, 2024

Prost A., « Les écoles libres changent de fonctions », in PROST A. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t.IV, Paris, Labat, 1982

Rancière J., Aux bords du politique, Folio essai, 1998

Rawls J., A theory of justice, Harvad Univesity Press, 1971

Ribeiro M.V., Reis Kasmirski et Ben Ayed C., « Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios : os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza », Educação e Pesquisa, São Paulo, Brazil, v. 49, e260580, 2023, <https://www.scielo.br/j/ep/a/GghmJCGh8XcGprpQNysfs5K/?format=pdf&lang=pt>

Ringelheim J., « La discrimination dans l'accès à l'éducation : les leçons de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme », Revue trimestrielle des droits de l'homme, 27ème année, n° 105, 1er janvier, 2016

Sabbagh D., Discrimination positive et déségrégation. Les catégories opératoires des politiques d'intégration aux États-Unis, Sociétés contemporaines, n° 53, p. 85-99, 2004

Soud Y., School Assignment Policies, School Segregation, and Student Skills – Evidence from the French school System, Doctora, École des Hautes Études en Sciences Sociales, décembre 2022

Stengers I., D'une science à l'autre. Des concepts nomades, Seuil, 1987

Talpin J., « Une répression à bas bruit. Comment les élus étouffent la mobilisation dans les quartiers populaires », Métropolitiques, 2016

Talpin J., Blazard H., Hadj Belgacem S., Kaya S., Purenne A., et Roux G., L'épreuve de la discrimination. Enquête sur les quartiers populaires, Paris, Presses Universitaires de France, 2021

Tissot S., « Une 'discrimination informelle' ? Usages du concept de mixité sociale dans la gestion des attributions de logements HLM, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 159, septembre, 2005

Tissot S., De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste, Raisons d'agir, 2011

Trancart D., « *L'évolution des disparités entre collèges* », Revue Française de Pédagogie, n°124, 1998  
van Zanten A., *L'école de périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001  
van Zanten A., « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/5, n° 180  
van Zanten A., Mons N., Ben Ayed C., Andrada M., Pons X., et Buisson-Fenet H., *Étude sur la décentralisation éducative en France*, ESEN, OSC-CNRS, 2006  
van Zanten A., *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009