



# Note du CSEN —

— Avril 2023, n°9

## Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France<sup>1</sup>

Rédigée par Julien Grenet, Élise Huillery, Youssef Souidi<sup>2</sup>

### Résumé

La ségrégation sociale entre établissements scolaires est importante et pourrait avoir des conséquences sur les performances scolaires et le bien-être des élèves, ainsi qu'à plus long terme sur la cohésion sociale. Une initiative a été lancée en 2015 par le ministère de l'Éducation nationale pour favoriser une plus grande mixité sociale au collège. En comparant les élèves des collèges engagés dans cette initiative («collèges pilotes») avec les élèves de collèges similaires non engagés («collèges témoins»), nous analysons les effets des actions engagées sur la composition des collèges impliqués ainsi que sur les résultats scolaires, le bien-être personnel, et le bien-être social des élèves. Les résultats montrent que :

- les actions engagées en faveur de la mixité sociale n'ont pas provoqué un surcroît d'évitement vers le secteur d'enseignement privé;
- les élèves scolarisés dans un collège où la mixité sociale a substantiellement progressé n'ont pas vu leurs résultats scolaires évoluer de manière significative par rapport aux élèves des collèges témoins, quel que soit le milieu social des élèves, indiquant une absence d'effet positif comme négatif de cette politique sur les apprentissages;
- une plus grande mixité sociale entraîne en revanche des effets positifs sur le plan du bien-être personnel et du bien-être social, pour les élèves de milieu défavorisé comme pour ceux de milieu favorisé.

<sup>1</sup> Cette note du CSEN s'appuie sur un travail de recherche mené par Julien Grenet, Élise Huillery, Youssef Souidi, Ghazala Azmat et Yann Algan et publié dans le chapitre 3 de la thèse de Youssef Souidi : *Politiques d'affectation scolaire, ségrégation sociale et compétences des élèves : essais sur le système scolaire français*, thèse de doctorat, EHESS, 2022. Les auteurs remercient Fabienne Rosenwald et le personnel de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ-DEPP) pour leur collaboration précieuse dans la collecte et l'accès aux données mobilisées dans le cadre de cette recherche. Ce projet a reçu le soutien financier de plusieurs institutions envers lesquelles les auteurs sont très reconnaissants : la DEPP, l'initiative présidentielle La France s'engage, l'Agence nationale de la recherche (projet ANR-18-CE28-0005), l'European Research Council (ERC SOWELL) et le CEPREMAP.

<sup>2</sup> Julien Grenet (directeur de recherche, CNRS et École d'économie de Paris), Élise Huillery (professeur des universités, université Paris Dauphine-PSL) et Youssef Souidi (postdoctorant, CNRS et université Paris Dauphine-PSL).

**E**n France, la ségrégation sociale entre établissements scolaires est importante : dans certains collèges, la part d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés est quasiment nulle alors qu'elle peut atteindre près de 100% dans d'autres établissements (voir figure 1). De nombreux élèves sont par conséquent scolarisés dans des environnements qui leur offrent peu d'occasions d'interagir avec des élèves de milieux sociaux différents. Dans quelle mesure cette ségrégation contribue-t-elle à renforcer la corrélation entre réussite scolaire et origine sociale des élèves, qui est plus importante en France que dans les autres pays de l'OCDE ? À quel point compromet-elle l'intégration sociale, l'ouverture aux autres et la solidarité, qui fondent la capacité de notre société à vivre ensemble et à faire preuve de cohésion ?

En 2015, la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Najat Vallaud-Belkacem a lancé une initiative nationale en faveur de la mixité sociale au collège qui visait deux objectifs : favoriser la cohésion sociale par le développement de relations sociales et amicales diversifiées, et promouvoir une plus grande égalité des chances en réduisant la ségrégation sociale entre les établissements scolaires. L'initiative a consisté en la mobilisation des rectorats, des directeurs académiques départementaux, des conseils départementaux et des chefs d'établissement pour imaginer des solutions adaptées à chaque territoire. Ceux qui se sont portés volontaires ont conçu localement les actions pour favoriser la mixité sociale dans des collèges identifiés comme particulièrement ségrégués. Pour évaluer les actions mises en œuvre et mesurer leurs effets sur les élèves, le ministère a constitué un conseil scientifique composé de sociologues et d'économistes, dont deux des auteurs de cette note.

Cette initiative a suscité des craintes. Une première source d'inquiétude concernait l'efficacité des actions proposées, qui pourraient ne pas atteindre leur objectif de réunir dans un même établissement des enfants d'origines sociales variées si elles se heurtaient à l'hostilité des familles. Le premier défi était donc de savoir si ces dernières allaient jouer le jeu de la mixité sociale ou, au contraire, si elles s'y opposeraient en inscrivant leurs enfants dans des établissements d'enseignement privé ou situés en dehors de leur secteur

de rattachement. La deuxième crainte questionnait l'équité de ces actions en faveur de la mixité sociale : la réussite scolaire des uns pourrait pâtir des difficultés scolaires des autres, le climat scolaire pourrait se dégrader, si bien que certains élèves pourraient être pénalisés du point de vue de leur bien-être et de leur trajectoire éducative.

Cette note du CSEN a pour objectif d'apporter quelques réponses à ces questions en présentant les résultats scientifiques tirés de l'évaluation d'impact de l'initiative nationale en faveur de la mixité sociale au collège. Après avoir défini la mesure de mixité sociale utilisée dans cette étude (section 1), la note décrit les actions qui ont été engagées en 2016 et 2017 dans les 56 collèges qui ont pris part à cette initiative et la méthodologie employée pour déterminer les effets des actions engagées dans ces collèges (section 2). Les résultats sont ensuite présentés en deux temps : d'abord les effets sur la composition sociale des établissements, ensuite les effets sur les résultats scolaires des élèves et leur expérience subjective (section 3). La dernière partie de la note met ces résultats en perspective en les comparant à ceux de la littérature internationale (section 4).

## 1. Les indicateurs utilisés pour mesurer la mixité sociale

Le milieu social d'un élève peut être mesuré à partir de la profession et

catégorie socio-professionnelle (PCS) de son représentant légal, telle qu'elle est enregistrée dans les données de gestion du ministère de l'Éducation nationale<sup>3</sup>.

La classification des PCS utilisée par le ministère comprend quatre catégories : PCS très favorisées (cadres et assimilés, chefs d'entreprises, professions intellectuelles, professions libérales), PCS favorisées (techniciens et professions intermédiaires), PCS moyennes (employés, agriculteurs, artisans, commerçants) et PCS défavorisées (ouvriers et personnes sans activité professionnelle). Pour les besoins de cette étude et par souci de simplicité, les deux premières catégories ont été regroupées sous l'appellation « milieu favorisé » et les deux autres sous l'appellation « milieu défavorisé ». Ce choix de ne distinguer que deux groupes sociaux peut naturellement être discuté, dans la mesure où il ne rend pas justice à la diversité des configurations sociales observées sur le terrain.

Au sein d'un territoire défini, le niveau de mixité sociale des collèges est mesuré en calculant le taux d'exposition des élèves d'un groupe social donné aux élèves de l'autre groupe social. Le taux d'exposition des élèves de milieu favorisé aux élèves de milieu défavorisé correspond à la proportion moyenne d'élèves de milieu défavorisé qui sont scolarisés dans les collèges où sont eux-mêmes inscrits les élèves de milieu favorisé ; de manière symétrique, le taux d'exposition des élèves de milieu défavorisé aux élèves de milieu favorisé correspond à la proportion moyenne d'élèves de milieu favorisé qui sont scolarisés dans les collèges fréquentés par les premiers. La mixité sociale est maximale lorsque ces deux taux d'exposition sont égaux à la part des élèves de milieu favorisé et défavorisé à l'échelle du territoire considéré. D'une manière générale, plus les taux d'exposition sont proches entre les collèges d'un même territoire, moins ces collèges sont ségrégués.

<sup>3</sup> La PCS du second représentant légal est parfois également enregistrée. Cette information n'est pas cependant prise en compte dans les analyses présentées dans cette note dans la mesure où elle n'est pas disponible pour un nombre suffisant d'élèves.

Il est à noter que d'autres mesures de la mixité sociale ont été proposées dans la littérature : indice de dissimilarité, indice d'entropie, etc. (sur les propriétés de ces indices, voir Givord et al., 2016). Notre choix de nous appuyer sur l'indice d'exposition tient à sa relative simplicité, qui facilite la compréhension et l'interprétation des résultats.

## 2. Les actions menées en France pour renforcer la mixité sociale au collège

À la rentrée 2016 ou à la rentrée suivante, 22 sites se sont engagés dans des actions locales pour réduire la ségrégation sociale entre les collèges publics d'un même territoire, en rapprochant leurs compositions sociales. Ces sites comprenaient entre deux et six collèges publics chacun, pour un total de 56 collèges publics situés en France métropolitaine. Dans la suite de l'étude, ces collèges situés dans ces sites sont désignés comme les collèges « pilotes ».

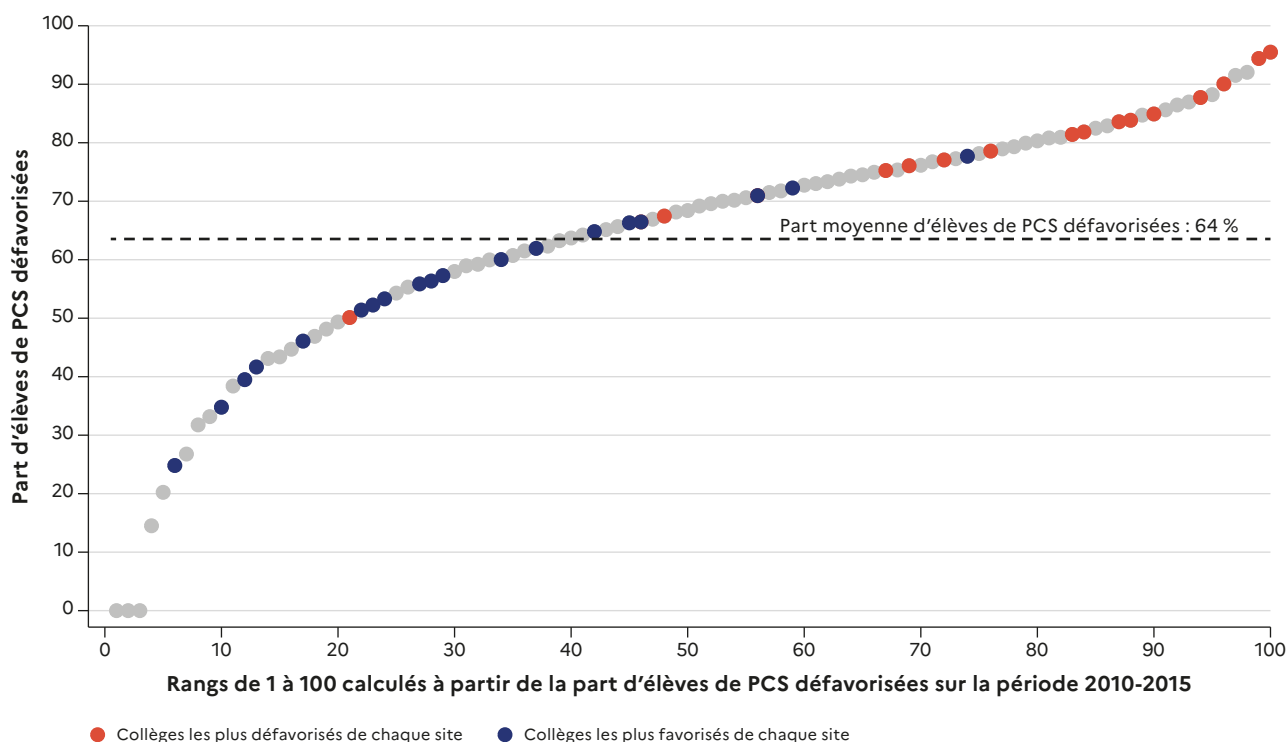
La figure 1 indique, en moyenne au cours de la période 2010-2015, la proportion d'élèves défavorisés dans les collèges qui, au sein de chaque site pilote, présentaient les plus forts contrastes sociaux avant la mise en œuvre de l'initiative nationale en faveur de la mixité. Dans leur très grande majorité, les collèges les plus défavorisés de chaque site pilote (en rouge sur la figure) se situaient parmi les plus défavorisés de France, avec des proportions d'élèves défavorisés proches de 80%. Inversement, les collèges les plus favorisés de de chaque site pilote (en bleu sur la figure) se situaient généralement dans la moyenne nationale ou étaient un peu plus favorisés. On note cependant quelques cas atypiques où le collège le plus favorisé du site était en fait défavorisé relativement à la moyenne nationale (points bleus situés au-dessus de la moyenne) et, à l'inverse, des sites où le collège le plus défavorisé était plus favorisé que la moyenne nationale (points rouges situés en-dessous de la moyenne).

Une ou plusieurs actions ont été entreprises au sein de chaque site pour rééquilibrer le recrutement social des collèges

publics qui y sont implantés. L'objectif n'était pas toujours d'égaliser exactement leur composition sociale mais, *a minima*, de les faire converger pour réduire les écarts initiaux. Cinq types d'approches ont été mises en œuvre :

**1.** une première approche a consisté à mettre en place des secteurs multi-collèges, c'est-à-dire la réunion des secteurs de plusieurs collèges en un seul, en affectant les élèves au moyen d'une procédure de choix scolaire régulé : les familles formulent des vœux d'affectation pour les différents collèges dont les secteurs ont été fusionnés, le rectorat définit des règles de priorité et l'affectation tient compte des vœux exprimés et des priorités relatives dans la limite de la capacité d'accueil de chaque collège ;

**2.** une deuxième approche a consisté à créer des secteurs multi-collèges mais sans mettre en place une procédure de choix régulé : tous les élèves du nouveau secteur unique qui sont scolarisés dans un niveau de formation donné (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>) sont affectés dans le même collège, et ce sont les niveaux qui sont répartis entre les différents collèges. Par exemple, dans le cas d'un secteur à



**Figure 1.** Proportion d'élèves de milieu défavorisé dans les collèges aux compositions sociales les plus contrastées de chaque site pilote

Lecture : la part d'élèves de PCS défavorisées est calculée à partir des données de la DEPP au cours de la période 2010-2015. Les collèges représentés par un point rouge (respectivement bleu) sont les collèges les plus socialement défavorisés (respectivement les plus favorisés) de chaque site. Les collèges représentés par un point gris correspondent à tous les autres collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

deux collèges, les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sont affectés au collège A et les élèves de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> au collège B. Les élèves peuvent également être affectés aux différents collèges selon le principe dit de la « montée alternée », qui a par exemple été mis en œuvre dans le secteur bi-collèges Berlioz-Coysevox, situé dans le 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris (Grenet et Souidi, 2021) : les années paires, l'ensemble des élèves entrant en 6<sup>e</sup> sont affectés au collège A et y restent scolarisés jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup>; les années impaires, la configuration est inversée : l'entrée en 6<sup>e</sup> se fait dans le collège B et les élèves y effectuent toute leur scolarité;

3. une troisième approche a été de modifier la sectorisation des collèges : les secteurs de plusieurs établissements ont été redessinés pour tâcher de rééquilibrer la composition sociale de leur bassin de recrutement, en retirant par exemple des quartiers défavorisés du secteur de collèges en éducation prioritaire pour les intégrer au secteur de collèges proches mais plus favorisés socialement;

4. une quatrième approche a consisté en la fermeture ou l'ouverture d'établissements, de manière à reconfigurer les

secteurs des collèges environnants pour favoriser une plus grande mixité sociale;

5. enfin, une cinquième approche a été d'implanter des sections à recrutement spécifique (sections musique, sections bi-langues, sections européennes, sections internationales) dans des collèges socialement défavorisés, afin de rendre ces établissements plus attractifs auprès des familles favorisées et de faire reculer l'évitement vers le privé.

Les rectorats, départements et établissements qui se sont portés volontaires pour participer à l'initiative ont choisi localement les actions qui leur paraissaient les plus pertinentes étant donné les contraintes sociales et géographiques propres à leur territoire. Le tableau 1 ci-dessous présente la liste des sites pilotes et les actions qui y ont été engagées.

Grâce aux données administratives mises à disposition par la DEPP, nous avons pu mesurer la composition sociale des collèges concernés par ces différentes actions dans les territoires volontaires avant leur mise en œuvre, en nous concentrant sur la période

2010-2015. Cette analyse a conduit à distinguer deux groupes de territoires :

- le premier correspond aux sites où la composition sociale initiale des collèges était assez proche, si bien que le potentiel d'augmentation de la mixité était faible. Ces sites (représentés en blanc dans le tableau 1) n'ont pas été retenus pour évaluer les effets de la mixité sociale sur les élèves, dans la mesure où ce type d'analyse ne peut être réalisé que si la mixité sociale varie de manière significative entre deux périodes d'observation;
- le deuxième groupe correspond aux sites dans lesquels la composition sociale initiale des collèges était contrastée et qui présentaient par conséquent un potentiel d'augmentation de la mixité relativement élevé. Ces sites (surlignés en gris dans le tableau 1) ont été considérés comme les plus pertinents pour évaluer les effets de la mixité sociale sur les élèves et ont donc été retenus par l'équipe de recherche pour participer au dispositif d'enquête.

**Tableau 1. Typologie des actions engagées pour favoriser la mixité sociale**

	Attractivité du collège	Refonte de la sectorisation scolaire	Ouverture/fermeture d'établissements	Procédure de choix régulé	Montée alternée
Brest	✓		✓	✓	
Toulouse		✓	✓		
Montpellier	✓				
Redon				✓	
Saint-Malo		✓	✓		
Rive-de-Gier				✓	
Roanne		✓			
Nancy - 1				✓	
Briey				✓	
Lunéville				✓	
Nancy - 2	✓		✓	✓	
Arras		✓			
Clermont-Ferrand		✓			
Strasbourg - 1	✓				
Strasbourg - 2		✓			
Bischoffwiller					✓
Paris 18 - 1				✓	
Paris 18 - 2					✓
Paris 19				✓	
Paris 17		✓			
Castres	✓				
Noisy-le-Grand		✓			
<b>Total (ensemble de l'échantillon)</b>					
Nombre de sites	5	8	4	9	2
Nombre de collèges	15	24	16	22	4
<b>Total (échantillon des collèges enquêtés)</b>					
Nombre de sites	4	4	4	3	1
Nombre de collèges	12	12	16	10	2

Note : Les lignes grisées correspondent aux sites faisant partie de l'échantillon des collèges enquêtés.

### 3. Méthodologie utilisée pour mesurer les effets de l'initiative en faveur de la mixité sociale

Pour mesurer les effets des actions engagées dans le cadre de l'initiative nationale en faveur de la mixité sociale, nous avons comparé l'évolution de la composition sociale des collèges qui ont participé à cette initiative (collèges « pilotes ») à celle d'établissements présentant des caractéristiques similaires mais qui n'ont pas été concernés par ces actions (collèges « témoins »).

Pour constituer le groupe des collèges témoins, nous avons utilisé les informations administratives mises à disposition par la DEPP sur la composition sociale des collèges et les résultats de leurs élèves au diplôme national du brevet (DNB) au cours de la période qui a précédé la mise en place des actions en faveur de la mixité (2010-2015). Chacun des 22 sites pilotes a été apparié avec un

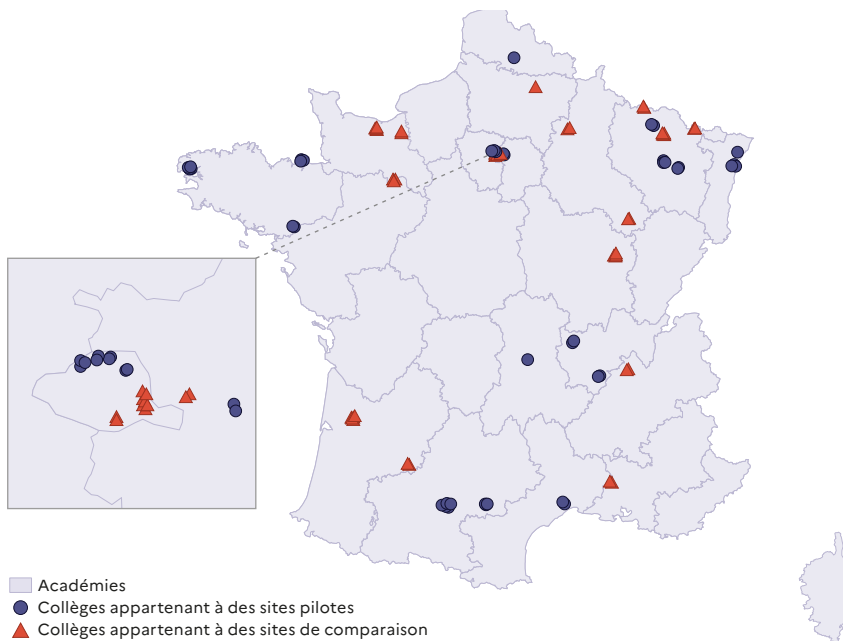


Figure 2. Collèges participant à l'étude selon leur statut expérimental

site statistiquement comparable mais non concerné par ces actions, c'est-à-dire ayant le même nombre de collèges et présentant les mêmes niveaux de réussite au DNB et les mêmes taux d'exposition des élèves favorisés aux élèves défavorisés (et réciproquement).

Au total, l'échantillon d'étude comporte 44 sites pour un total de 112 collèges : 22 sites comprenant 56 collèges pilotes et 22 sites comprenant 56 collèges témoins. La figure 2 montre la répartition géographique des collèges retenus pour l'étude, selon leur statut expérimental

(en bleu, les collèges pilotes et, en rouge, les collèges témoins).

Au cours des six années qui ont précédé la mise en œuvre des actions en faveur de la mixité (2010-2015 pour les sites où elles ont débuté à la rentrée 2016 et 2011-2016 pour les collèges où elles ont débuté à la rentrée 2017), les taux d'exposition des élèves favorisés et défavorisés aux élèves de l'autre groupe social étaient quasiment identiques dans les collèges des sites pilotes et témoins (voir figure 3). Les écarts observés entre ces deux groupes de collèges après la

mise en place de l'initiative peuvent donc être raisonnablement interprétés comme mesurant l'impact causal des actions mises en œuvre.

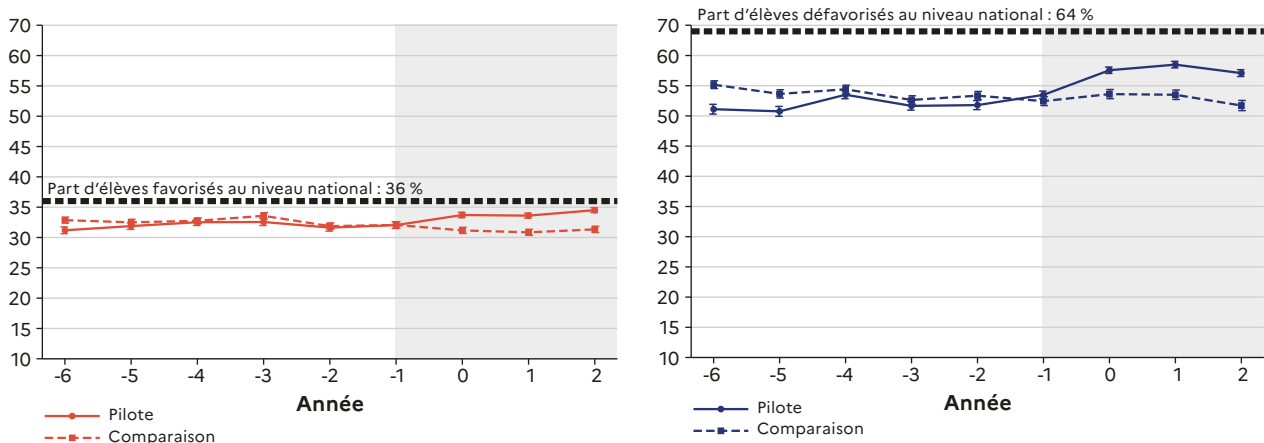
#### 4. Les effets sur la composition sociale des établissements

##### Un impact global limité sur la mixité sociale

Le premier enjeu de l'évaluation était de déterminer dans quelle mesure les actions engagées sont parvenues à renforcer la mixité sociale dans les collèges concernés. L'impact de ces actions sur les taux d'exposition des élèves d'un groupe social donné (favorisé ou défavorisé) aux élèves de l'autre groupe est présenté dans la figure 3 pour les trois années qui ont suivi leur mise en place (rentrées 2016, 2017 et 2018 pour la première vague et rentrées 2017, 2018 et 2019 pour la seconde vague).

En moyenne dans les 56 collèges pilotes, les taux d'exposition ont augmenté de manière statistiquement significative par rapport aux 56 collèges témoins, ce qui signifie que la mixité sociale a progressé. Cette progression a toutefois été limitée : le taux d'exposition des élèves défavorisés aux élèves favorisés

Figure 3. Impact des actions sur la mixité sociale au niveau de l'établissement (112 collèges)



A. Taux d'exposition des élèves de milieu défavorisé aux élèves de milieu favorisé

B. Taux d'exposition des élèves de milieu favorisé aux élèves de milieu défavorisé

Lecture : Les taux d'exposition des élèves d'un groupe aux élèves de l'autre groupe sont exprimés en points de pourcentage. Les années sont indiquées en abscisse, l'année 0 correspondant à la première année de mise en place des actions (soit 2016 pour la première vague et 2017 pour la deuxième vague).

est passé de 31 % à 34 % en trois ans (figure 3.A), tandis que le taux d'exposition des élèves favorisés aux élèves défavorisés est passé de 52 % à 57 % (figure 3.B). Rappelons qu'à l'échelle nationale, la proportion d'élèves de milieu défavorisé selon notre définition est de 64 %, tandis que la proportion d'élèves de milieu favorisé est de 36 %. Les actions engagées ont donc légèrement rapproché les collèges concernés d'une situation hypothétique de parfaite mixité sociale sur l'ensemble du territoire.

Une des forces des données mobilisées est qu'elles permettent de mesurer la mixité sociale non seulement au sein des collèges, mais aussi au sein des classes. Il est en effet important de vérifier si la répartition des élèves entre les classes n'engendre pas une ségrégation sociale qui pourrait annuler au moins en partie l'effet des actions engagées à l'échelle de l'établissement. Les analyses que nous avons conduites infirment largement cette hypothèse, dans la mesure où les effets sur la mixité sociale au sein des classes d'un même collège sont du même ordre de grandeur qu'au niveau du collège. Les actions mises en œuvre pour réduire la ségrégation sociale entre les collèges des sites pilotes n'ont donc pas eu pour effet de renforcer la ségrégation interne à ces établissements.

### Pas d'augmentation de l'évitement vers le privé

Le fait que la mixité sociale n'ait progressé que de façon modeste à l'échelle de l'ensemble des sites pilotes pourrait *a priori* s'expliquer par l'opposition des familles, certains parents ayant pu réagir à ces actions en inscrivant leur enfant dans un autre collège que celui initialement pressenti. Dans cette hypothèse, on devrait observer une augmentation des inscriptions dans le secteur privé ou dans un collège public situé en dehors du site pilote par le biais d'une dérogation ou d'une inscription dans une section à recrutement spécifique (classe à horaires aménagés musique et danse, section sportive, section internationale, etc.). Nos résultats ne mettent pas en évidence de phénomène de ce type : comme indiqué dans la figure 4, les proportions d'élèves inscrits dans le secteur privé (couleur rouge) ou dans un collège public situé en dehors du site (couleur violette), de l'ordre de 15 % chacune, n'ont pas varié de manière significative dans les sites pilotes par rapport aux sites témoins à la suite de la mise en œuvre des actions en faveur de la mixité sociale.

Logiquement, la mise en place de ces actions a entraîné, dans les sites

pilotes, une augmentation de la proportion d'élèves inscrits dans un collège public du site différent du collège où ils étaient initialement sectorisés (couleur bleu vif), et une baisse équivalente de la proportion d'élèves inscrits dans leur collège de secteur initial (couleur turquoise). Ces variations résultent mécaniquement des actions engagées. Comme attendu, aucun changement n'est observé dans les collèges témoins. Ces résultats confirment l'absence de fuite vers le secteur privé ou de recours plus fréquent des familles aux dérogations en réponse aux actions. Cette absence d'effet moyen correspond dans certains cas à une bonne acceptation de la démarche par les familles et, dans d'autres cas, à un équilibre entre les départs vers le privé et les retours vers le public, en fonction du collège de secteur dont dépendaient initialement les élèves.

### Une forte hétérogénéité du potentiel de mixité selon les sites

La progression modeste de la mixité sociale à l'échelle de l'ensemble des sites pilotes s'explique en réalité par le fait qu'un grand nombre d'entre eux (indiqués en blanc dans le tableau 1) ne présentaient qu'un potentiel de

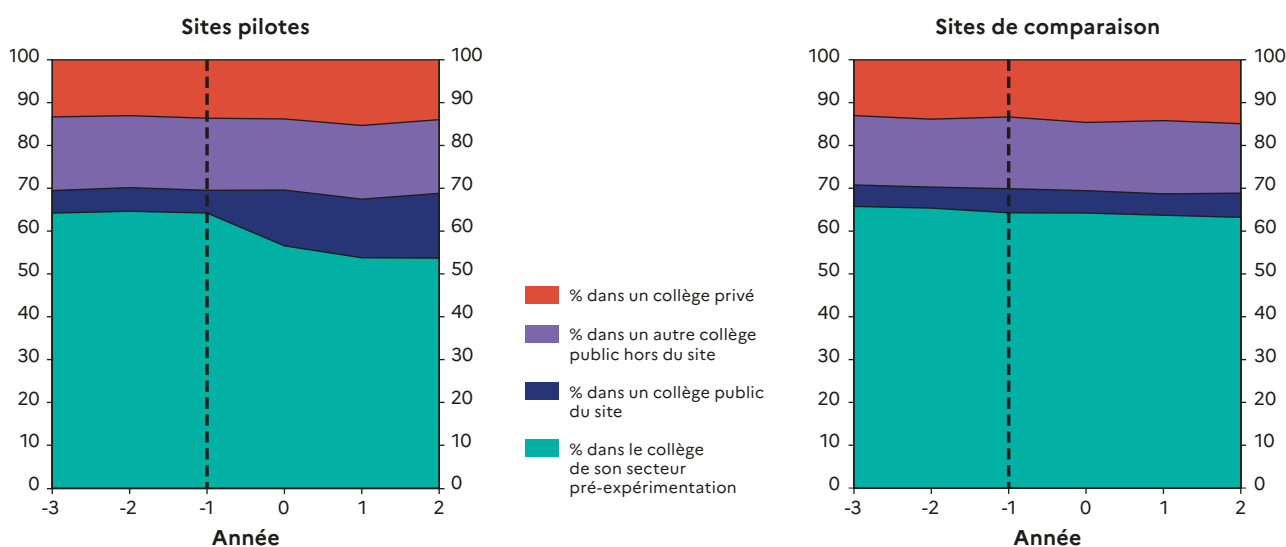
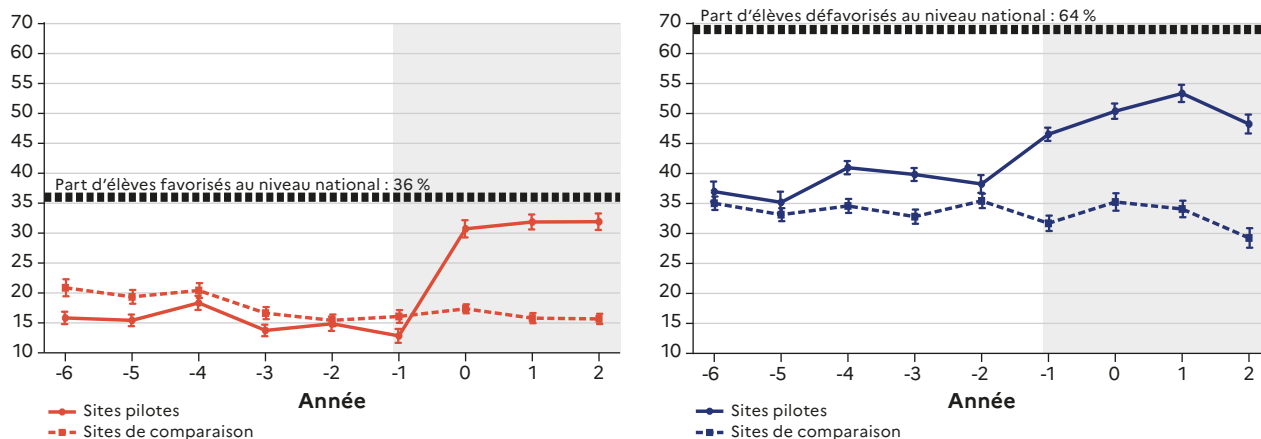


Figure 4. Collège fréquenté par les élèves domiciliés dans les sites pilotes et témoins

Lecture : les graphiques indiquent la part des élèves domiciliés dans les sites pilotes (à gauche) et témoins (à droite) qui étaient scolarisés dans un collège public du site, dans un collège public situé en dehors du site, ou dans un collège privé. Parmi les collèges publics du site, on distingue l'établissement qui était le collège de secteur avant la mise en œuvre des actions en faveur de la mixité (couleur turquoise) des autres établissements du site auxquels les élèves ont pu être affectés du fait de ces actions (couleur bleu vif), des collèges publics hors du site (couleur violette), et des collèges privés (couleur rouge).

Figure 5. Impact des actions sur la mixité sociale au niveau de l'établissement (65 collèges)



A. Taux d'exposition des élèves de milieu défavorisé aux élèves de milieu favorisé

B. Taux d'exposition des élèves de milieu favorisé aux élèves de milieu défavorisé

Lecture : Les taux d'exposition des élèves d'un groupe aux élèves de l'autre groupe sont exprimés en points de pourcentage. Les années sont indiquées en abscisse, l'année 0 correspondant à la première année de mise en place des actions (soit 2016 pour la première vague et 2017 pour la deuxième vague).

changement limité – les écarts de composition sociale entre leurs collèges étaient relativement faibles avant même le lancement des actions. Sur les 44 sites (pilotes et témoins), 20 seulement comptaient au moins 10 élèves favorisés ou défavorisés pour lesquels le potentiel d'augmentation du taux d'exposition aux élèves de l'autre groupe était supérieur à 15 points<sup>4</sup>.

Dans ces 20 sites à fort potentiel, qui totalisent 65 collèges (33 pilotes et 32 témoins), l'effet des actions sur la mixité sociale a été beaucoup plus important (voir figure 5) : trois ans après le lancement des actions, le taux d'exposition des élèves défavorisés aux élèves favorisés était de 32% dans les collèges pilotes contre 15% dans les collèges témoins, tandis que le taux d'exposition des élèves favorisés aux élèves défavorisés était de 49% dans les premiers contre 30% dans les seconds.

Dans les sites qui présentaient un potentiel de changement important, les actions engagées ont donc eu des effets importants sur la composition sociale des collèges. Dans les établissements fréquentés par les élèves défavorisés, la proportion d'élèves favorisés

s'est rapprochée de leur part parmi l'ensemble des collégiens en France (36%); de même, le taux d'exposition des élèves favorisés aux élèves défavorisés s'est rapproché de la proportion des élèves de milieu défavorisé à l'échelle nationale (64%).

Pour la suite de l'étude d'impact, l'analyse est restreinte aux 65 collèges de ces 20 sites où au moins 10 élèves favorisés ou défavorisés présentaient un potentiel d'augmentation de leur taux d'exposition aux élèves de l'autre groupe supérieur à 15 points. Dans nos analyses, nous considérons uniquement ces élèves, ce qui permet de nous concentrer sur ceux dont l'environnement scolaire a été le plus fortement modifié par les actions initiées à partir de la rentrée 2016. Pour mesurer l'impact de la mixité sociale sur résultats scolaires et les relations sociales des élèves, il n'est pas en effet pertinent d'inclure des sites qui ne présentaient d'emblée que peu de marges de progression de la mixité. Les enquêtes menées auprès des élèves ont donc été déployées uniquement dans les 65 collèges des 20 sites identifiés comme les plus pertinents.

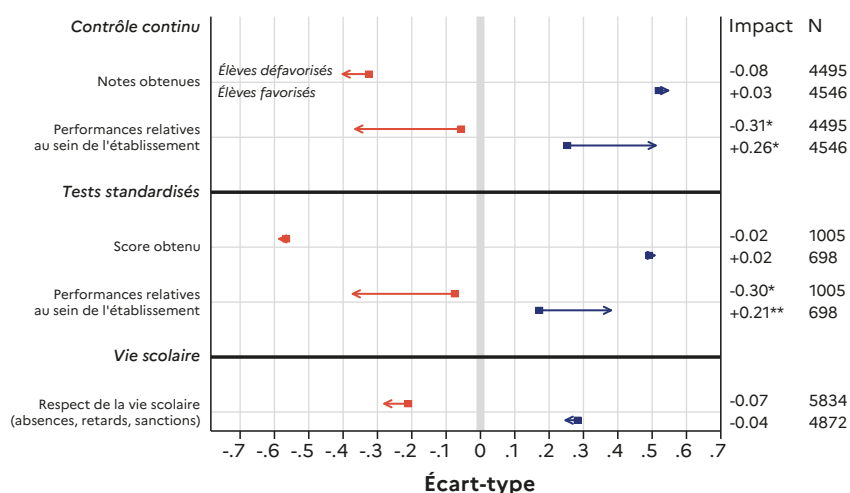
## 5. Les effets sur les élèves

Le second enjeu majeur de l'évaluation était de déterminer si l'augmentation de la mixité sociale dans les collèges pilotes a eu des effets sur les élèves eux-mêmes. Ces effets sont mesurés à l'aide de deux types d'indicateurs : des indicateurs « scolaires » qui mesurent les performances académiques des élèves et leur comportement au sein de leur collège, d'une part, et des indicateurs « non scolaires » qui évaluent leur bien-être personnel, leur bien-être social et leurs attitudes sociales, d'autre part. Ces informations ont été collectées à deux dates distinctes : à la fin de l'année de 6<sup>e</sup> et à la fin de l'année de 4<sup>e</sup>. Pour disposer d'une précision statistique suffisante, les résultats présentés ici ont été calculés en combinant ces deux périodes de mesure.

### Indicateurs scolaires : notes et comportement

La figure 6 présente les effets des actions en faveur de la mixité sociale sur les performances scolaires des élèves et leur comportement au sein du collège.

4 Nous utilisons les données des années 2015 à 2015 pour calculer le potentiel de changement pour chacun des élèves domiciliés dans les secteurs des 112 collèges publics de notre étude. Ce potentiel de changement est calculé comme la différence entre le taux d'exposition effectif de l'élève (favorisé ou défavorisé) aux élèves de l'autre groupe social s'il s'inscrit dans son collège de secteur (taux d'exposition pré-réforme) et le taux d'exposition qui serait obtenu si les élèves du site étaient répartis de manière à égaliser la composition sociale des collèges du site (taux d'exposition maximal). Un élève est considéré comme ayant un potentiel d'augmentation important de son taux d'exposition aux élèves de l'autre groupe lorsque l'écart entre ces deux taux est supérieur ou égal à 15 points de pourcentage.



**Figure 6. Impact des actions sur les performances scolaires et les comportements au collège**

Lecture : le graphique représente les écarts entre les élèves des collèges pilotes et les élèves des collèges témoins. La valeur 0 représente la moyenne des élèves du groupe témoin. L'unité de mesure est l'écart-type de la variable d'intérêt dans le groupe témoin. Les carrés rouges (resp. bleus) représentent la moyenne des élèves de milieu défavorisé (resp. favorisé) du groupe témoin. La longueur de la flèche rouge (resp. bleue) correspond à la différence entre les élèves de milieu défavorisé (resp. favorisé) du groupe pilote et ceux du groupe témoin. Le coefficient associé est indiqué à droite dans la colonne « Impact » et le nombre d'observations dans la colonne « N ». \*\*\*, \*\* et \* désignent les niveaux de significativité conventionnels de respectivement 1%, 5% et 10%.

Concernant les performances scolaires, les indicateurs retenus sont les notes obtenues par les élèves au contrôle continu et leurs résultats aux tests standardisés de français et de mathématiques qui ont été conduits par notre équipe de recherche. Les notes au contrôle continu sont importantes car il s'agit de la variable prise en compte par le système scolaire. Les résultats aux tests standardisés complètent cette mesure en évaluant les compétences des élèves indépendamment des différences qui peuvent exister dans les échelles de notation utilisées par les enseignants. Nous étudions ces deux indicateurs à la fois en valeur absolue et en valeur relative au sein du collège fréquenté. La valeur absolue est intéressante en elle-même puisqu'elle évalue le niveau de maîtrise des apprentissages par les élèves, tandis que la valeur relative dans l'établissement fournit une information sur leur position par rapport à leurs pairs, qui peut affecter l'estime de soi scolaire des élèves.

Concernant les résultats scolaires en valeur absolue, on ne constate pas d'impact significatif des mesures prises pour renforcer la mixité sur les performances des élèves au contrôle continu et aux tests standardisés conduits par notre équipe. Ceci est vrai pour les

deux groupes d'élèves, défavorisés (représentés en rouge) et favorisés (en bleu), et suggère que les apprentissages au collège sont assez peu liés à la composition sociale de l'établissement ou de la classe. En revanche, comme attendu, la position relative des élèves par rapport à leurs camarades a été sensiblement affectée : en moyenne, les élèves de milieu défavorisé ont une position relative plus basse dans les collèges pilotes que dans les collèges témoins, tandis que les élèves de milieu favorisé ont une position relative plus élevée. Ces variations sont importantes – entre 20% et 30% d'un écart-type – et pourraient avoir modifié la perception que les élèves ont de leur propre niveau de performance, comme on le verra plus loin.

Les indicateurs relatifs au comportements des élèves sont calculés à partir des informations recueillies par les établissements scolaires sur les absences, les retards et les sanctions. Ces dernières vont des mots dans le carnet de correspondance et des heures de retenue aux conseils de discipline et aux exclusions temporaires ou définitives. Ces données ont été agrégées au moyen d'un indice synthétique qui prend une valeur d'autant plus élevée que le comportement de l'élève est

conforme aux règles de vie scolaire de son collège. Nous n'observons pas de différence significative entre les élèves des collèges pilotes et ceux des collèges témoins, quelle que soit leur origine sociale.

Ces résultats indiquent que l'augmentation de la mixité sociale dans les collèges pilotes a induit un changement de position relative des élèves dans leur établissement sans modification significative des apprentissages, des notes ou des comportements en classe et au collège.

### Indicateurs non scolaires : bien-être personnel, bien-être social et attitudes sociales

Les actions en faveur de la mixité sociale ont eu un effet globalement positif sur les indicateurs non scolaires. La figure 7 présente les effets de ces actions sur trois ensembles d'indicateurs relatifs au bien-être personnel, au bien-être social et aux attitudes sociales des élèves.

Concernant le bien-être personnel, les mesures liées à la perception de soi ont plutôt tendance à s'améliorer avec l'augmentation de la mixité sociale. Le bien-être des élèves est légèrement plus élevé dans les collèges pilotes mais cette différence n'est pas statistiquement significative. L'estime de soi scolaire est en revanche significativement plus élevée dans les collèges pilotes pour les élèves favorisés, avec un effet de taille importante (27% d'un écart-type). Cet effet s'explique vraisemblablement par l'amélioration de la position relative de ces élèves au sein de leur établissement (voir plus haut). Enfin, les élèves des collèges pilotes sont, par comparaison avec les élèves des collèges témoins et quelle que soit leur origine sociale, plus optimistes sur le rendement de l'effort, ce qui signifie qu'ils ont davantage le sentiment de pouvoir influencer leur propre réussite.

S'agissant du bien-être social, l'augmentation de la mixité sociale dans les collèges pilotes a entraîné une amélioration des perceptions des élèves de milieu défavorisé : ils perçoivent le climat scolaire comme étant de



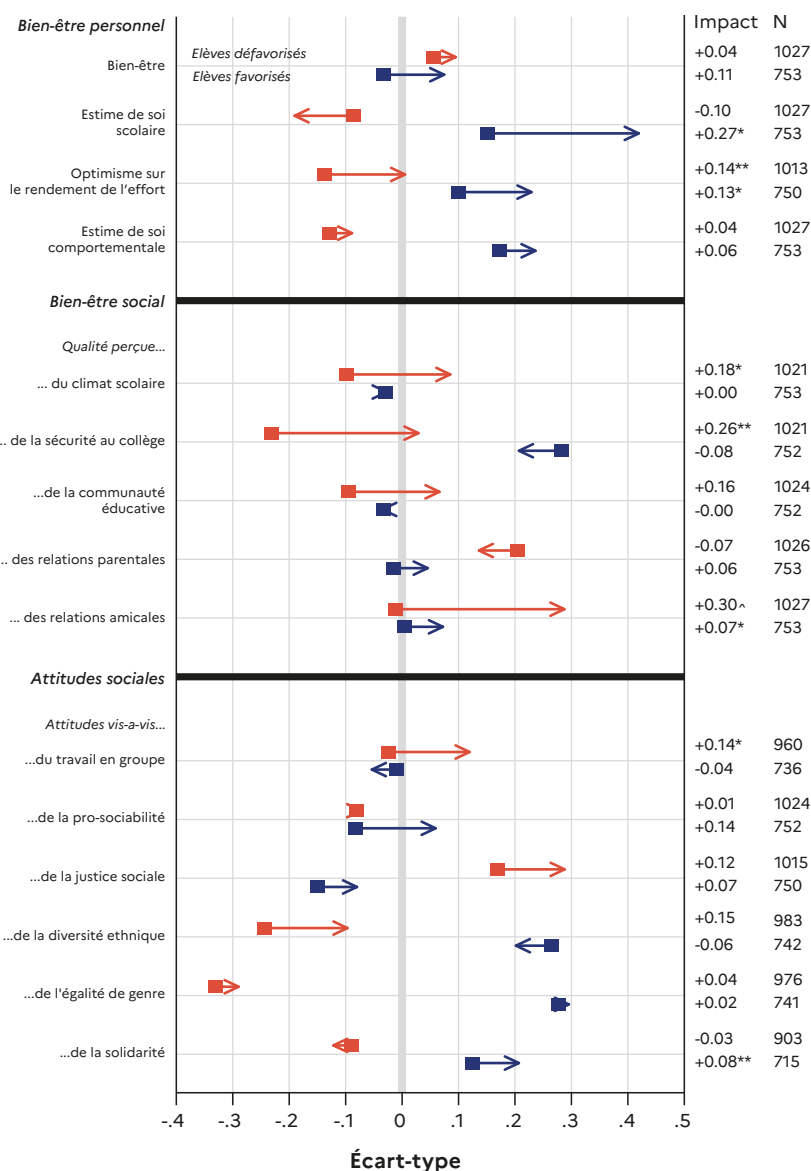


Figure 7. Impact des actions sur les indicateurs non scolaires

Lecture : le graphique représente les écarts entre les élèves des collèges pilotes et les élèves des collèges témoins. La valeur 0 représente la moyenne des élèves du groupe témoin. L'unité de mesure est l'écart-type de la variable d'intérêt dans le groupe témoin. Les carrés rouges (resp. bleus) représentent la moyenne des élèves de milieu défavorisé (resp. favorisé) du groupe témoin. La longueur de la flèche rouge (resp. bleue) correspond à la différence entre les élèves de milieu défavorisé (resp. favorisé) du groupe pilote et ceux du groupe témoin. Le coefficient correspondant est indiqué à droite dans la colonne « Impact » et le nombre d'observations dans la colonne « N ». \*\*\*, \*\* et \* désignent les niveaux de significativité conventionnels de respectivement 1, 5 et 10%. ^ indique un seuil de significativité entre 10 et 11%, très proche des seuils conventionnels.

meilleure qualité (+18% d'un écart-type), se sentent davantage en sécurité dans leur collège (+26% d'un écart-type) et déclarent avoir de meilleures relations avec leurs amis (+30% d'un écart-type, ce coefficient étant toutefois juste au-dessus du seuil de significativité statistique). Pour les élèves favorisés, on ne constate aucun effet significatif négatif, mais au contraire une légère augmentation de la qualité perçue des relations amicales (+7% d'un écart-type). Ce résultat est important car il

indique que l'amélioration des relations sociales des uns ne s'effectue pas au détriment de celles des autres.

Enfin, concernant les attitudes sociales, on observe deux effets positifs : pour les élèves de milieu défavorisé, l'attitude vis-à-vis du travail en groupe a progressé de 14% d'un écart-type, ce qui suggère que ces élèves sont plus enclins à coopérer. Du côté des élèves favorisés, ils adhèrent un peu plus souvent aux valeurs de solidarité (+8%

d'un écart-type). Ces effets d'ampleur modérée ouvrent la possibilité que les actions en faveur de la mixité en milieu scolaire aient des effets à plus long terme sur la cohésion sociale.

Pris globalement, ces résultats indiquent que le renforcement de la mixité sociale dans les collèges pilotes ont eu des effets positifs sur un certain nombre de dimensions non scolaires. Ces effets positifs sont observés pour les élèves de milieu favorisé qui rapportent une plus grande estime de soi scolaire, un optimisme plus élevé concernant le rendement de l'effort, une meilleure qualité perçue des relations amicales et une attitude plus favorable vis-à-vis de la solidarité. Ils sont de taille encore plus importante pour les élèves de milieu défavorisé pour ce qui concerne leur optimisme, leur perception du climat scolaire, leur sentiment de sécurité au collège, la qualité perçue de leurs relations amicales et leur propension à coopérer.

## 6. Comparaisons avec la littérature internationale

Il existe une littérature importante en économie de l'éducation sur les effets de pairs. Ces études s'attachent à identifier de manière rigoureuse l'influence qu'exercent les caractéristiques des camarades de classe (ou d'école) – telles que l'origine sociale, le genre, ou l'origine migratoire – sur un élève donné. Cette littérature prend soin d'isoler l'effet des pairs des effets qui sont dus aux caractéristiques propres de l'élève. Il faut toutefois noter que la plupart de ces travaux se sont intéressés à l'impact des camarades de classe sur les performances scolaires. Les effets des pairs sur les autres dimensions de la vie de l'élève (bien-être, climat scolaire, etc.) ont été beaucoup plus rarement étudiés.

Trois caractéristiques des pairs ont fait l'objet de recherches : le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale (qui inclut selon les travaux le niveau de revenu des parents, leur catégorie

socio-professionnelle, leur origine ethnique ou migratoire).

S'agissant du genre des pairs, plusieurs travaux montrent qu'une proportion plus élevée de filles dans la classe a un effet positif sur les résultats scolaires des filles et des garçons, en favorisant un climat de classe plus serein et moins fatigant (Hoxby, 2000; Lavy et Schlosser, 2011). Ce résultat n'est pas cependant entièrement consensuel – Black et al. (2013) trouvent par exemple qu'une proportion plus élevée de filles dans la classe au lycée a un effet de long terme positif sur les filles mais négatif sur les garçons.

Concernant le niveau scolaire des pairs, les résultats de la recherche n'apportent pas de conclusions tranchées. Hoxby (2000), Hoxby et Weingarth (2005), Imberman et al. (2012) trouvent que fréquenter des écoles avec une plus grande proportion d'élèves performants a un effet positif (mais d'ampleur modeste) sur les performances scolaires individuelles – certaines études suggérant que cet effet pourrait être plus important pour les élèves initialement les moins performants (Matthewes, 2021). Au contraire, Abdulkadiroğlu et al. (2014) et Ellison et Swanson (2016) ne mettent pas en évidence d'effet significatif du niveau scolaire des pairs sur les performances individuelles.

Enfin, concernant l'origine sociale des pairs, la plupart des travaux ne trouvent pas d'effets significatifs sur les performances scolaires. La seule étude qui aille dans ce sens est celle de Black et al. (2013), qui conclut à partir de données américaines qu'une plus grande proportion d'élèves issus de familles aisées exerce un effet positif sur le nombre d'années d'études. Les autres travaux concluent au contraire à l'absence d'effet négatif des pairs socialement défavorisés sur les performances scolaires des élèves socialement favorisés. Angrist et Lang (2004) montrent par exemple qu'un programme d'intégration d'élèves originaires de quartiers défavorisés de Boston dans des écoles de quartiers favorisés n'a pas eu d'impact négatif sur les élèves des écoles d'accueil. Hanushek et al. (2009) trouvent

également qu'une plus grande proportion de camarades issus de minorités ethniques n'a pas d'effet négatif sur les performances scolaires des élèves favorisés. Ces conclusions rejoignent celles de Figlio et Özek (2019), qui montrent que l'arrivée d'élèves haïtiens en Floride à la suite du tremblement de terre de 2010 en Haïti n'a pas affecté négativement les résultats scolaires des élèves scolarisés dans les écoles qui les ont accueillis. De même, Figlio et al. (2021) ne mettent pas en évidence d'impact négatif des élèves immigrés sur les performances scolaires des natifs, à partir d'une base de données très riche de Floride. Diemer (2022) aboutit aux mêmes conclusions en s'appuyant sur des données suédoises.

Globalement, les études disponibles tendent à montrer que les caractéristiques des pairs n'ont pas, ou peu, d'effet sur les performances scolaires à court terme. Les études sur le genre et le niveau scolaire des pairs ne convergent pas vers un consensus clair mais, quand des effets sont mis en évidence, ils sont généralement de taille très modeste. S'agissant de l'origine sociale ou migratoire des pairs, la très grande majorité des travaux existants ne mettent pas en évidence d'impact significatif sur les performances des élèves, en particulier lorsqu'ils qui sont eux-mêmes d'origine sociale favorisée. Notre évaluation des actions menées en France pour renforcer la mixité sociale au collège abonde dans ce sens : les changements de composition sociale dans les collèges concernés n'ont pas en effet modifié significativement les résultats des élèves au contrôle continu et aux tests standardisés, que ces élèves soient de milieu favorisé ou défavorisé.

En revanche, l'étude rend compte d'effets d'une autre nature, d'ordre sociaux, qui n'étaient jusque-là pas ou peu observés dans la littérature. S'il existe des travaux consacrés à l'influence des pairs sur les comportements à risque chez des élèves plus âgés (lycéens, étudiants), leurs résultats sont moins pertinents lorsqu'on s'intéresse aux collégiens. À notre connaissance, les effets décrits dans cette note, en

particulier ceux relatifs à l'impact de la mixité sociale sur le bien-être et les relations entre élèves, n'ont pas été documentés dans d'autres contextes. Or plusieurs études récentes suggèrent que ces dimensions non scolaires de la mixité sociale pourraient exercer une influence déterminante sur les trajectoires individuelles à plus long terme. Deux études de Chetty et al. (2022a, 2022b) montrent par exemple que le fait d'avoir des amis d'origine sociale favorisée à l'âge adulte constitue un prédicteur important de la mobilité sociale ascendante, et que la composition sociale du réseau amical à l'âge adulte est en partie déterminée par l'établissement scolaire fréquenté, ainsi que par la manière dont les interactions entre les différents groupes sociaux sont encouragées en son sein. Ces résultats soulignent l'importance de ne pas réduire l'analyse de la mixité sociale à ses effets sur les performances scolaires des élèves, et la nécessité d'élargir la focale aux dimensions subjectives et sociales qui sont considérées dans notre étude.

## Conclusions

À la lumière des résultats décrits dans cette note, favoriser la mixité sociale au collège semble une politique pertinente pour favoriser le bien-être personnel et l'intégration sociale des élèves, puisqu'elle entraîne des effets positifs sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de la qualité de leurs relations sociales, ainsi que sur certaines attitudes sociales comme le goût pour le travail en groupe et la solidarité. En parallèle, cette politique ne modifie pas à court terme les performances scolaires et la discipline, ce qui suggère qu'elle ne constitue pas une panacée pour améliorer les performances des élèves de milieu défavorisé, comme pouvait l'espérer le ministère lorsque cette initiative a été lancée, pas plus qu'elle ne constitue une menace pour les performances des élèves de milieu favorisé, comme certaines franges de l'opinion publique pouvaient le craindre.

Ces résultats valent pour des actions qui ont été menées en 2016 et 2017 et qui

ont entraîné une augmentation des taux d'exposition d'un groupe à l'autre de l'ordre de 15 à 20 points de pourcentage. Des changements plus modestes ou plus importants pourraient avoir des effets différents de ceux qui ont été observés dans le contexte ici étudié. De plus, il est nécessaire de rappeler que l'étude s'est déroulée de 2017 à 2021, période pendant laquelle la crise sanitaire a perturbé le déroulement normal de la scolarité des élèves, sans que l'on soit en mesure d'évaluer précisément la manière dont cette perturbation a pu affecter les résultats obtenus. On soulignera également que l'étude évalue l'impact global des actions menées mais ne dispose pas d'une précision

statistique suffisante pour tirer de conclusions univoques sur les effets comparés des différents leviers qui ont été mobilisés pour renforcer la mixité au collège, ce qui implique que les résultats valent en moyenne avec des effets locaux qui peuvent être différents. Enfin, on notera que les effets mesurés dans cette note, qui se limitent aux trois premières années passées au collège, n'excluent pas que la mixité sociale puisse influencer à plus long terme les parcours scolaires des élèves, à travers notamment leurs choix d'orientation.

Ces précautions prises, il est important de souligner que les résultats de cette étude rejoignent en grande partie les

conclusions des travaux consacrés aux politiques de mixité sociale dans d'autres pays, qui tendent à montrer que l'origine sociale ou migratoire des pairs n'a que peu d'effet sur les performances individuelles des élèves, en particulier les plus favorisés socialement. Au-delà de cette dimension scolaire, l'apport principal de l'étude est de mettre en évidence des effets bénéfiques de la mixité sociale sur le bien-être personnel et social des élèves, qui paraissent de nature à favoriser une plus grande cohésion sociale.

## Ce qu'il faut retenir

- La mise en place d'un comité scientifique indépendant chargé de l'évaluation d'impact d'une politique éducative permet de tirer des conclusions rigoureuses sur les effets de cette politique de manière à éclairer la décision publique.
- Plusieurs outils permettent d'augmenter la mixité sociale entre des établissements géographiquement proches mais aux compositions sociales contrastées : fusion des secteurs de recrutement, redécoupage de la carte scolaire, fermeture ou ouverture d'un établissement, ou mise en place d'une offre pédagogique attractive.
- Le renforcement de la mixité sociale au collège n'a pas entraîné un surcroît d'évitement vers le secteur privé parmi les élèves affectés aux 56 collèges pilotes, par comparaison avec les 56 collèges témoins.
- Le renforcement de la mixité sociale au collège n'a pas affecté significativement les apprentissages : les résultats scolaires des élèves scolarisés dans les collèges plus mixtes sont comparables à ceux des élèves scolarisés dans les collèges témoins, tant au contrôle continu qu'aux tests standardisés.
- Le renforcement de la mixité sociale a eu des effets positifs sur un certain nombre de dimensions non scolaires : les élèves de milieu favorisé rapportent une plus grande estime de soi scolaire, un optimisme plus élevé, une meilleure qualité des relations amicales, et une attitude plus favorable vis-à-vis de la solidarité. Les élèves de milieu défavorisé rapportent également un plus grand optimisme, un meilleur climat scolaire, un plus grand sentiment de sécurité au collège, des relations amicales de meilleure qualité et une plus grande propension à coopérer.

## Bibliographie

---

- Abdulkadiroğlu A., Angrist J., Pathak P. (2014). The elite illusion: Achievement effects at Boston and New York exam schools. *Econometrica*, 82(1), p. 137-196.
- Angrist J. D., Lang K. (2004). Does school integration generate peer effects? Evidence from Boston's Metco Program. *American Economic Review*, 94(5), p. 1613-1634.
- Black S. E., Devereux P. J., Salvanes K. G. (2013). Under pressure? The effect of peers on outcomes of young adults. *Journal of Labor Economics*, 31(1), p. 119-153.
- Chetty R., Jackson M.O., Kuchler, T. et al. (2022a). Social capital I: measurement and associations with economic mobility. *Nature*, 608, p. 108-121.
- Chetty R., Jackson M.O., Kuchler, T. et al. (2022b). Social capital II: determinants of economic connectedness. *Nature*, 608, p. 122-134.
- Diemer A. (2022). Endogenous peer effects in diverse friendship networks: Evidence from Swedish classrooms. *Economics of Education Review*, 89, 102269.
- Ellison G., Swanson A. (2016). Do schools matter for high math achievement? Evidence from the American mathematics competitions. *American Economic Review*, 106(6), p. 1244-1277.
- Figlio D., Özek U. (2019). Unwelcome guests? The effects of refugees on the educational outcomes of incumbent students. *Journal of Labor Economics*, 37(4), p. 1061-1096.
- Figlio D. N., Giuliano P., Marchingiglio R., Özek U., Sapienza P. (2021). Diversity in schools: Immigrants and the educational performance of US born students, NBER working paper n°28596.
- Givord P., Guillerm M., Monso O., Murat F. (2016). Comment mesurer la segregation dans le système éducatif? Une étude de la composition sociale des collèges français, *Éducation & Formations*, n°91, p. 21-51.
- Grenet J., Souidi Y. (2021). *Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris*, Rapport IPP n°31, Institut des politiques publiques, Paris.
- Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of labor economics*, 27(3), p. 349-383.
- Hoxby C. M. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. NBER working paper n°7867.
- Hoxby C. M., Weingarth G. (2005). Taking race out of the equation: School reassignment and the structure of peer effects, document de travail.
- Imberman S. A., Kugler A. D., Sacerdote B. I. (2012). Katrina's children: Evidence on the structure of peer effects from hurricane evacuees. *American Economic Review*, 102(5), p. 204820-82.
- Lavy, V., Schlosser A. (2011). Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), p. 1-33.
- Matthewes, S. H.. (2021). Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement, *The Economic Journal*, 131(635), p. 1269-1307.

**Retrouvez l'intégralité des publications du CSEN sur :**

[reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale](https://reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale)