



**HAL**  
open science

## Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire

Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée, Bruno Suchaut

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée, Bruno Suchaut. Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 2004, 45 (3), pp.441-468. halshs-00004922

**HAL Id: halshs-00004922**

**<https://shs.hal.science/halshs-00004922>**

Submitted on 8 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Marie DURU-BELLAT**  
**Séverine LE BASTARD-LANDRIER**  
**Céline PIQUÉE**  
**Bruno SUCHAUT**

## **Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire\***

### RÉSUMÉ

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche visant à évaluer et analyser l'influence de la composition sociale du contexte scolaire – *school mix* dans la littérature anglo-saxonne – sur les progressions et certaines attitudes des élèves, ainsi que sur certains jugements des enseignants, et ce à la fois au niveau de l'école primaire et de la classe de 2<sup>nd</sup>e des lycées. L'influence de la tonalité sociale du contexte apparaît modeste, pour ce qui est des progressions des élèves une année donnée. Les résultats révèlent par ailleurs des effets contextuels significatifs sur les aspirations professionnelles des élèves, certaines de leurs attitudes, ou encore les attentes et exigences des enseignants. Mais la question reste ouverte de la façon la plus pertinente d'appréhender la manière dont les effets de contexte s'accroissent au cours du temps ainsi que les dimensions du contexte susceptibles de « faire des différences », qu'il s'agisse du climat normatif des classes, du fonctionnement pédagogique ou de la tonalité sociale elle-même.

La question de l'influence des caractéristiques du contexte scolaire sur les élèves, leurs attitudes, leurs progressions, leurs orientations, est une déclinaison de la question sociologique très générale de l'influence de la structure sociale sur les conduites des acteurs, autrement dit de la manière dont sont liées les caractéristiques de cette structure sociale et les comportements concrets des individus. Ce type d'interrogation, juxtaposant considérations individuelles et collectives, remonte à des fondateurs de la discipline comme Durkheim, qui, pour prendre l'exemple du suicide (1897), faisait des hypothèses sur les mécanismes liant certaines propriétés de la structure familiale et les conduites des individus. Dans les années quarante-cinquante, plusieurs sociologues de l'université de Columbia, notamment Merton (1938), reprennent cette problématique, en étudiant les éléments de la structure sociale

\* Nous remercions les lecteurs du comité de rédaction de la *Revue française de sociologie*,

ainsi que G. Felouzis, pour leurs commentaires sur une version antérieure de ce texte.

susceptibles de favoriser l'émergence de la déviance, en donnant un rôle important aux valeurs et aux normes quant aux moyens légitimes d'atteindre les buts intériorisés comme tels. Merton soulignait que les individus évoluaient dans des ensembles organisés de relations sociales leur offrant des structures d'opportunité, affectant les probabilités de développer telle ou telle conduite et imposant telle définition prégnante de la situation. À la même époque, Lazarsfeld, dans ses vastes enquêtes empiriques, pointait la nécessité d'articuler données individuelles et données collectives, sans rabattre les secondes sur les premières ; car en interprétant des données collectives en termes individuels (le fait que tel comportement soit plus répandu dans les quartiers ouvriers étant renvoyé à une tendance individuelle des ouvriers), on tombait dans le piège de l'*ecological fallacy*, revenant à nier toute existence à des phénomènes proprement contextuels, puisque toutes les données collectives ne sont plus dans ce cas que des effets de composition, résultant de l'agrégation simple de phénomènes individuels.

Évidemment, démêler ainsi des niveaux d'analyse (individuel, contextuel) n'est pas immédiat, et exige des méthodologies quantitatives multivariées, qu'illustrent les travaux de Lazarsfeld (voir notamment Lazarsfeld et Menzel, 1961). La question est de savoir comment telle ou telle propriété du groupe (parfois constituée par l'agrégation de variables individuelles telles que l'origine sociale) affecte un comportement au-delà de l'influence propre des variables individuelles elles-mêmes, ce qui est la définition d'un effet proprement contextuel. Concrètement, sur des élèves ayant, individuellement, telle origine sociale (ce qui affecte leur réussite, leurs attitudes, etc.), est-ce que le seul fait qu'ils évoluent dans un groupe où telle ou telle origine sociale est dominante (enfants d'ouvriers scolarisés dans un établissement ouvrier par exemple) exerce, au-delà des effets de l'origine sociale individuelle, une influence spécifique, la variable contextuelle venant redoubler ou contrarier la variable individuelle ? Une des premières réponses rigoureuses à cette question est apportée par Coleman, dans les années soixante, avec ce résultat majeur, aujourd'hui classique et constituant un bon exemple d'effet contextuel, selon lequel la réussite des jeunes de tous les groupes ethniques croît proportionnellement au poids des élèves blancs dans l'établissement fréquenté.

### **Les travaux contemporains sur l'influence de la composition de l'environnement scolaire**

Le domaine sans doute le plus nourri, dans l'exploration des effets du contexte scolaire, concerne la question de savoir si, en tant que tel, l'établissement fréquenté affecte les progrès ou les attitudes des élèves. Le courant de recherche de la *school effectiveness*, très développé à partir des années quatre-vingt, et très majoritairement anglo-saxon, a produit, sur la base de grandes enquêtes, une masse de travaux (pour une synthèse récente, voir Duru-Bellat,

2003). Est aujourd'hui acquise la notion d'« effets établissement » significatifs en matière de progression académique (les effets sur les attitudes étant moins explorés). Ces « effets établissement » sont d'importance modérée : selon les recherches, entre 8 et 15 % de la variance des scores des élèves s'explique par les différences entre écoles, la plupart des estimations se situant néanmoins dans le bas de cette fourchette. Les « effets établissement » sont plus ténus en France que dans les pays voisins (inférieurs à 5 %) bien que les données françaises sur ce point soient relativement peu nombreuses (voir Grisay, 1997 pour le secondaire et Bressoux, 1995 pour le primaire), ce qui s'explique en partie par leur plus grande homogénéité sur tout le territoire, comparativement à de nombreux pays industrialisés. Cinq facteurs s'avèrent liés à de meilleurs résultats chez les élèves ; ce sont des attentes élevées à leur égard, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes de leurs progrès, et enfin (facteur moins influent en France) une forte emprise du chef d'établissement.

Ces résultats ont fait l'objet de nombreuses interrogations : la notion même d'« effet établissement », malgré sa vraisemblance sociologique, reste fragile. Elle suppose en effet l'existence d'un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes partagées par tous les acteurs. Or la variance des attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants d'un même établissement s'avère aussi grande que celle des enseignants au niveau national (voir Grisay, 1997 ; Bressoux, 1995). Parmi les autres points de discussion figure la distinction entre « effet établissement » et « effet classe », soit le « niveau de contexte » le plus pertinent, pour tel ou tel phénomène et à tel ou tel niveau. S'il semble possible d'affirmer que, au niveau primaire du moins, les effets du contexte sont vraisemblablement plus forts au niveau de la classe, globalement, la question de la supériorité des « effets classe » sur les « effets école » doit être considérée comme ouverte.

On admet aujourd'hui qu'il faut penser ensemble ce qui se joue au sein de ces niveaux hiérarchisés de contexte (les anglophones parlent de *nested hierarchical layers*) que sont l'établissement et la classe (Dreeben et Barr, 1988 ; Gamoran et Mare, 1989). Le premier, le sociologue britannique Rutter (1979) a donné une contrepartie empirique précise à ce souci d'articulation entre niveaux, en subordonnant l'influence spécifique de la classe sur les élèves (via son organisation, les pratiques des maîtres, etc.) à des paramètres définis au niveau de l'établissement, notamment à son climat général, qui cadre et contraint ce qui va se passer au niveau hiérarchiquement « inférieur ». L'idée centrale est que le niveau « organisationnel » supérieur joue sur l'efficacité du niveau inférieur en facilitant les formes d'organisation et de fonctionnement qui s'avèrent les plus porteuses d'efficacité. Par exemple, l'école prend des décisions quant au temps alloué aux maîtres qui eux-mêmes le gèrent non sans effet, puisqu'ils pourront ainsi, plus ou moins facilement, couvrir les programmes et instruire les élèves. On pense évidemment aux analyses théoriques de Parsons (1963) distinguant les niveaux technique et managérial des organisations ; dans le schéma parsonnien, l'organisation gère l'allocation des ressources (du temps par exemple), aux niveaux institutionnel

et managérial ; ces ressources vont ensuite affecter les processus qui prennent place au niveau technique (c'est-à-dire, à l'école, l'enseignement et l'apprentissage).

Aujourd'hui, les modèles multi-niveaux sont l'instrument de ce type de démarche, puisqu'ils permettent de combiner dans un même modèle des observations faites au niveau de l'individu, de son groupe social, de son institution, etc. Ce type d'approche a évidemment des incidences théoriques et il implique en particulier de faire des hypothèses sur les « niveaux de contexte » les plus pertinents eu égard au phénomène étudié, ainsi que sur les relations entre les différents niveaux d'observation. Les techniques d'analyse multi-niveaux sont donc susceptibles de verser des éléments empiriques neufs dans certains débats classiques des sciences sociales tels que « choix individuels » *versus* poids des structures, ou plus largement macro *versus* micro.

### ***Effets établissement et inégalités sociales***

Dans l'analyse des effets de contexte dans le champ éducatif, la question de l'efficacité est très liée à celle de l'ampleur des inégalités. C'est vrai en particulier pour ce qui concerne les « effets établissement », dans la mesure où les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé. On sait depuis le rapport Coleman (1966) que tous les élèves, notamment les plus faibles, « gagnent » à fréquenter une école au public plutôt favorisé, en termes de progression du moins. Coleman allait même jusqu'à dire que, de fait, les « ressources » apportées par le public d'élèves s'avéraient plus influentes sur les progressions que les ressources de l'école elle-même. Aujourd'hui, le constat de progressions d'autant plus fortes, pour tous les élèves, que l'école compte une proportion importante de condisciples de bon niveau académique (*academic mix*) et de milieu favorisé (*social mix*) est régulièrement avéré. Réciproquement, la concentration dans une école d'élèves faibles ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance de tous les élèves. De plus, il s'avère que des contextes contrastés sur le plan scolaire tendent à accroître les inégalités scolaires entre élèves par rapport à des groupements hétérogènes. Ceci s'explique par le fait que les élèves forts regroupés dans des groupes forts progressent plus que s'ils étaient scolarisés dans un contexte hétérogène, alors qu'à l'inverse les plus faibles progressent moins quand ils sont regroupés entre eux que lorsqu'ils fréquentent un groupe hétérogène. Mais cet effet n'est pas symétrique et ce que « perdent » les forts dans une situation d'hétérogénéité est moins important que ce que « gagnent » les plus faibles, de l'ordre du simple au double en France, au niveau collège (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Est d'ores et déjà avérée l'importance de la « variance jointe » des caractéristiques de l'école et du milieu social des élèves, en l'occurrence le fait que les élèves de milieu favorisé (et/ou de bon niveau scolaire) accèdent aux meilleures conditions d'enseignement (comme le souligne Grisay, 1997), puisque les contextes au *social mix* favorisé ou les classes de niveau moyen élevé sont

les plus propices aux progressions. Cela n'est évidemment pas dépourvu d'incidences théoriques sur les sources de l'inégalité sociale à l'école : en effet, une part de l'avantage dont jouissent les enfants de milieu favorisé passe spécifiquement par l'accès à des contextes plus formateurs, à un contexte où l'on est entre soi. La réciproque est vraie pour les élèves de milieu défavorisé, dont une part du « handicap » scolaire s'explique par le fait que leurs condisciples leur ressemblent, en ce qu'ils sont le plus souvent majoritairement de milieu défavorisé (voir par exemple Caldas et Bankston, 1997). Chercher la proximité culturelle et sociale avec ses camarades de classe avantage donc les uns et défavorise les autres.

### **Les voies de l'action du school mix**

Comment interpréter cet effet du « *school mix* » : joue-t-il en tant que tel ou ne fait-il que refléter son association avec d'autres variables ? Il pourrait par exemple s'agir des ressources (inégaies) de l'établissement : importance du personnel, stabilité des personnes, niveau de qualification et expérience des maîtres, tous ces paramètres varient, on le sait, selon la composition scolaire et sociale du public (1). Et c'est cet ensemble plus ou moins fourni de ressources qui ferait que, selon le *school mix*, il est plus ou moins aisé d'organiser dans l'établissement les routines qui rendent le travail possible et permettent de ne pas perdre trop de temps à la gestion de la discipline, avec à la clé un climat plus ou moins propice au travail et une polarisation plus ou moins forte sur les acquis scolaires, paramètres eux-mêmes vecteurs d'efficacité. Au niveau des enseignants, il s'avérerait de même plus ou moins facile selon la composition de leur classe de manifester tel ou tel niveau d'exigence, de « couvrir » plus ou moins les programmes, de gérer la discipline, etc.

Un certain nombre de travaux ethnographiques montrent effectivement que les normes professionnelles des enseignants autant que leurs manières de faire et au total la spécification du curriculum réel s'élaborent dans leur contexte d'exercice quotidien. Par exemple, c'est le cas du type de questions qu'ils posent aux élèves, plus ou moins exigeantes, ouvertes, complexes, selon leurs attentes (Thrupp, 1999). Les contenus de formation eux-mêmes font l'objet de modifications selon le public scolaire. En France, Isambert-Jamati (1984) a montré combien les instituteurs adaptaient les contenus des matières dites d'« éveil » à la tonalité de leur public, en fonction de leurs propres visions du monde et du devenir social des enfants. Aujourd'hui, on a observé que le contenu des « parcours diversifiés » proposés en collège différait sensiblement selon la composition sociale du public, avec davantage d'approches

(1) Par exemple, dans les secteurs les plus et les moins favorisés socialement de l'Île-de-France, on compte respectivement 48 % et 17 % de professeurs âgés de 50 ans et plus, l'inverse valant pour les plus jeunes (Maresca

et Poquet, 2003). Il faut en l'occurrence parler d'inégalité, puisque l'expérience est en moyenne associée à davantage d'efficacité pédagogique.

ancrées dans le « réel » pour les publics défavorisés et plus d'approches culturelles « gratuites » pour les plus favorisés (Combaz, 1999). Une première voie de l'action du *school mix* passerait donc par la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe, largement structurées par le profil du groupe d'élèves.

Une seconde voie de l'action du *school mix* concerne les attitudes, aspirations et comportements partagés par les élèves d'un même contexte. Les recherches montrent qu'une part de l'effet du *school mix* découle des interactions entre élèves (on parle alors de « *peer effect* »). En particulier, le groupe majoritaire fonctionne comme le groupe de référence pour tous les élèves et sa composition joue sur l'image de soi et les motivations des élèves à réussir, leurs représentations de l'avenir ou leurs projets. Ainsi, les visées scolaires pourraient être stimulées par la fréquentation quotidienne d'élèves aux projets ambitieux (comme le soulignait déjà Coleman dans ses premiers travaux).

Le groupe majoritaire jouerait également sur l'adhésion (inégaie) des différents groupes aux normes scolaires, ces dernières étant plus ou moins convergentes ou plus ou moins opposées aux normes du groupe d'appartenance : réussir en classe est-il perçu comme désirable ou au contraire ridicule, par exemple ? Enfin, les interactions entre élèves seraient inégalement stimulantes selon la composition du groupe des camarades, les élèves de milieu populaire pouvant notamment « apprendre » de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires plus positives. Sous tous ces aspects, le contexte crée un climat normatif et psychologique qui colore de façon particulière l'expérience scolaire des élèves. Tous ces processus sont probablement, pris un à un, d'importance mineure, mais ils vont jouer de concert. L'effet du *school mix* est alors la résultante de nombreuses influences convergentes, de nature organisationnelle, « instructionnelle » ou psychosociale.

Il faut souligner, pour clore cette synthèse rapide, la rareté des travaux français, qui renvoie sans doute à plusieurs causes (Cousin, 1993). L'une est la prégnance des explications structurelles jusqu'au début des années quatre-vingt : puisque les structures sont perçues comme déterminantes, les processus qui lient ces facteurs structurels aux comportements individuels ne sont guère l'objet d'une attention spécifique. Une autre explication est peut-être la relative faiblesse méthodologique des sociologues français, alors même que la simple appréhension de phénomènes contextuels exige la mise en œuvre de méthodologies multivariées, pour démêler effets de composition et effets proprement contextuels. Enfin, l'absence de grosses équipes dotées de moyens importants pour engager des enquêtes nécessairement lourdes est sans doute une des raisons de la faiblesse française. Aujourd'hui, malgré les éclairages apportés par les travaux de Grisay (1997), de Duru-Bellat et Mingat (1997) et de Felouzis (2003), on manque d'analyses précises des effets d'une scolarisation dans un environnement scolaire de telle ou telle tonalité sociale. Pourtant, dans le même temps, le thème de la ségrégation sociale connaît une vogue croissante depuis les années quatre-vingt-dix (van Zanten, 1996, 2001) : les descriptions ethnographiques d'environnements scolaires contrastés

s'accumulent et suggèrent, par le terme même de ségrégation, que la concentration d'élèves ayant tel ou tel profil a des effets spécifiques, mais rien ne permet de dire que ces effets sont forts ou faibles, concernent plus les apprentissages ou les attitudes, etc.

### **Les effets du *school mix* sur les progressions des élèves, en primaire et en lycée**

La recherche présentée ici (2) avait pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

– Observe-t-on un effet spécifique du *school mix* ? Cet effet est-il significatif et quelle est son ampleur ? Si cet effet existe, concerne-t-il également tous les élèves, ou davantage certains d'entre eux, avec dans ce cas des effets globaux sur l'équité du système ?

– Si des effets du *school mix* sont détectés, par quelles voies se génèrent-ils ? Les recherches existantes invitent à faire l'hypothèse que le *school mix* joue en ce qu'il entraîne des processus pédagogiques ou psychologiques spécifiques concernant d'une part la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe, d'autre part les attitudes, aspirations et comportements des élèves. Ces processus donneraient une tonalité particulière à l'expérience scolaire des élèves, constituant à ce titre des effets du *school mix*, tout en étant potentiellement explicatifs des différentiels de progression constatés.

### ***Dispositif empirique et interrogations méthodologiques préalables***

Dans l'idéal, le dispositif requis pour éclairer ces questions est nécessairement très lourd, puisque l'initialisation de la recherche consiste en une mesure de l'efficacité du contexte établissement. Il faut donc disposer d'une mesure des progressions et (toujours idéalement) de l'évolution des attitudes des élèves (avec des mesures en début et en fin d'année), pour ensuite estimer, au-delà de l'influence des variables individuelles, d'éventuels effets établissement et effets classe. Ceci exige un échantillon minimal important, puisque les contextes observés doivent être assez variés pour que leur influence éventuelle puisse être évaluée au mieux. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra estimer le poids des caractéristiques du contexte dont le *school mix*, enfin, si des effets spécifiques du *school mix* sont décelés, il conviendra d'en rechercher les processus générateurs, ce qui suppose des observations qualitatives sur le déroulement de l'enseignement en classe, les interactions entre élèves, etc.

(2) Cette recherche a bénéficié d'un financement du Commissariat général au Plan et de la DEP-MEN. Le rapport est publié sous la

forme d'un Cahier de l'IREDU téléchargeable (Duru-Bellat *et al.*, 2004).



Les contraintes de temps et de ressources, et plus encore la difficulté à recueillir sur le terrain des informations sur un sujet aussi sensible que les acquisitions « objectives » des élèves, ont conduit à monter un dispositif imparfait (3). En l'occurrence, et pour articuler une approche quantitative et une exploration qualitative ciblée, on a retenu une solution consistant, au niveau du lycée et au niveau de l'école primaire, à coupler une évaluation (quantifiée) de l'effet établissement et de l'effet du *school mix* sur des données existantes (recueillies auparavant dans le cadre d'autres recherches) et à collecter spécifiquement des données sur les processus sur un nombre plus réduit d'établissements. Il eut bien sûr été préférable de monter un dispositif spécifique unique, et les données secondaires ne sont jamais parfaitement adaptées à la question précise que l'on se pose. L'originalité de ces données est néanmoins de permettre d'évaluer d'éventuels effets du *school mix* sur les progressions et certaines attitudes des élèves sur des échantillons raisonnables, notamment au niveau de l'école primaire (4) ; elles permettent également de croiser la composition sociale des publics des établissements avec une variété de processus, organisationnels, pédagogiques ou psychosociaux, susceptibles d'en comprendre le mode d'action sur les résultats et les attitudes des élèves.

Au niveau du primaire, nous nous sommes appuyés sur une exploitation spécifique de données recueillies en 1999-2000 sur 91 classes de CE1 et 86 classes de CM1 de l'académie de Dijon (avec environ 1 700 élèves à chacun de ces niveaux), permettant d'engager une analyse quantitative fiable des effets du *school mix* sur les progressions. Au niveau du lycée, nous avons également mobilisé des données issues d'une autre recherche, conduite au cours de l'année scolaire 1999-2000, à partir d'un échantillon de 32 établissements répartis dans les académies de Dijon et de Versailles (soit environ 2 750 élèves, une centaine d'enseignants ainsi qu'une trentaine de professeurs).

Pour comprendre les processus sous-jacents, une série d'observations a été rassemblée sur 12 écoles primaires de la Côte d'Or, ainsi que sur 9 lycées de l'académie de Dijon, ces établissements ayant été choisis en fonction de la

(3) Les sources existantes au ministère de l'Éducation nationale (ou dans les services académiques) ne permettent pas d'apparier les caractéristiques des établissements et des données individuelles sur les progressions à un niveau ; de plus, il faudrait disposer d'épreuves raisonnablement comparables d'un site à l'autre ; en particulier, les données intéressantes que constituent, pour qui veut examiner les progressions au lycée, les épreuves de connaissance que passent les élèves de 2<sup>nde</sup> ne sont pas exploitables.

(4) L'échantillon, aux deux niveaux, bien que quantitativement important, est imparfaitement représentatif. En primaire, l'échantillon

est un peu plus populaire que les moyennes nationales, et les classes à dominante très favorisée sont très rares. En lycée, les enfants des classes moyennes y sont sur-représentés ; et surtout, il s'est avéré impossible d'administrer des épreuves communes aux élèves en début et en fin de 2<sup>nde</sup>, les progressions n'ont pu être appréhendées que sur la base de notes données dans l'établissement, dont on connaît le caractère imparfaitement comparable. Pour cette raison, les modèles de progression au niveau lycée ne seront utilisés qu'avec une très grande prudence, le volet qualitatif de l'enquête gardant quant à lui toute sa valeur.

composition sociale de leur population d'élèves (depuis des établissements au public favorisé jusqu'à des établissements populaires). Sur ces établissements, on dispose : a) des réponses des enseignants de l'établissement à un questionnaire portant sur leurs pratiques d'enseignement, leurs représentations et attentes vis-à-vis des élèves, leur vécu professionnel, les relations avec leurs collègues ; de plus, quelques observations *in situ* ont été réalisées, dans des établissements contrastés sur le plan social. Ces informations permettront d'éclairer les voies « instructionnelles » ou pédagogiques du *school mix* ; b) des réponses des élèves à un questionnaire essayant d'appréhender leur motivation scolaire, leur conformité au « métier d'élève », leurs difficultés, les comportements qu'ils trouvent normaux ou au contraire « déviants » en classe et en cour de récréation. Ces informations permettront d'éclairer les voies davantage psychosociales de l'action du *school mix*, passant par les relations entre pairs et les représentations des élèves.

Une question préalable à toute analyse des effets de telle ou telle caractéristique du contexte porte sur le « niveau de contexte » le plus pertinent, la classe ou l'établissement. Les travaux antérieurs (notamment Bressoux, 1995) montrent qu'en primaire, et pour ce qui concerne les progressions des élèves, le niveau de la classe est plus pertinent que le niveau de l'école : le fait d'appartenir à telle ou telle école n'explique que 3 à 4 % de la variance des acquis des élèves, contre 15 % environ pour l'appartenance à telle classe (sur la base des travaux existants, estimant pour leur immense majorité des modèles mono-niveau). Cette question est plus controversée au niveau du secondaire ; en fait, selon la cible de l'analyse, le « niveau de contexte » le plus pertinent peut varier (Duru-Bellat et Mingat, 1988) : si les progressions restent liées avant tout au niveau de la classe, l'établissement fréquenté aurait plus d'influence sur les processus d'évaluation et d'orientation. On peut faire l'hypothèse que c'est également le cas pour ce qui est des attitudes des élèves, même si la recherche française apporte peu d'éléments empiriques pour conforter cette hypothèse. Toujours est-il qu'au niveau lycée, dans la mesure où les attitudes des élèves et les pratiques des enseignants étaient mieux appréhendées que les progressions scolaires *stricto sensu* et pouvaient donc faire l'objet d'analyses plus fiables, c'est le niveau établissement qui a été retenu.

Une seconde question d'importance est celle de la manière la plus pertinente d'appréhender la composition sociale des contextes ; elle est très documentée dans la littérature sur la ségrégation sociale (voir Gorard et Taylor, 2002). Cette question n'est évidemment pas seulement « technique » mais elle implique une spécification de ce que l'on entend par ségrégation ; on s'accorde pour considérer comme centrale dans cette notion ce que l'on appelle l'équi-répartition, à savoir l'homogénéité de la représentation d'un groupe dans les différentes unités étudiées. On peut alors estimer la distance entre la situation observée et une situation d'équi-répartition, avec des indicateurs comme le « pourcentage d'élèves à déplacer » pour atteindre cette situation. Mais si cet indicateur très classique chiffre le degré global de ségrégation, il ne dit rien du ou des groupes qui sont sur- ou sous-représentés,

et deux établissements dont l'indicateur revêt la même valeur peuvent avoir des profils sociologiques très différents. Dans la présente recherche, après avoir testé plusieurs de ces indicateurs classiques de ségrégation, nous nous sommes ralliés à des mesures plus élémentaires telles que le pourcentage d'élèves (dans la classe ou l'établissement) appartenant à telle ou telle catégorie sociale, ce mode de catégorisation étant privilégié dans les modèles. Néanmoins, dans la mesure où les travaux existants invitaient à nous méfier d'indicateurs continus (5), nous avons construit, notamment pour les tableaux, plusieurs typologies alternatives pour caractériser la tonalité sociale de la classe, à partir de l'examen des distributions. C'est ainsi par exemple qu'au niveau du primaire, nous avons retenu une nomenclature opposant des classes dites favorisées (où le pourcentage d'enfants dont le père est cadre ou profession intermédiaire est supérieur à 38 % [6]), des classes dites défavorisées (soit homogènes, avec plus de 66 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs, soit plus hétérogènes mais où le pourcentage d'enfants d'origine favorisée est inférieur à 15 %), et enfin des classes socialement hétérogènes (où le pourcentage d'enfants de milieu favorisé se situe entre 16 et 38 %).

### ***Des effets quantitativement modérés du school mix sur les progressions des élèves***

Une première observation méritant d'être soulignée est l'existence, dès l'école primaire, de différences importantes de niveau scolaire entre les classes, selon leur tonalité sociale. Autour d'une moyenne de 100 (et d'un écart-type de 15), les scores de fin d'année des élèves, mesurés sur la base d'épreuves normalisées, varient, en CE1, de 104,7 dans les classes au public favorisé à 96,2 dans les classes au public homogène-défavorisé, qui représentent 28 % de l'échantillon (et 22 % en CM1, où les chiffres sont respectivement de 106,9 et 96,6). Évidemment, ces écarts ne signifient pas que l'on est en présence d'effets contextuels spécifiques à ce niveau d'enseignement, puisque les élèves sont sans doute déjà inégaux en début d'année. Pour tester l'existence d'effets contextuels, la démarche habituelle consiste à se centrer

(5) Dans sa récente étude sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Felouzis (2003) montre ainsi que la variable « pourcentage d'élèves allochtones dans l'établissement » ne joue qu'au-delà d'un certain seuil. De manière générale, les chercheurs anglo-saxons (voir par exemple Thrupp, 1999) insistent, en matière de *school mix*, sur l'importance de la « *critical mass* », c'est-à-dire du seuil à partir duquel la culture du groupe classe bascule du côté de la culture des classes moyennes, *a priori* plus conforme à la culture scolaire, ou au contraire

du côté d'une culture populaire qui en est plus éloignée, si ce n'est en opposition.

(6) Aux deux niveaux, le codage des professions des parents s'est fait suivant les nomenclatures de la DEP-ministère de l'Éducation nationale, distinguant un groupe « favorisé » (professions intermédiaires, cadres supérieurs et professions libérales), un groupe intermédiaire regroupant agriculteurs, commerçants, employés, et un groupe dit défavorisé (ouvriers et inactifs).

sur les progressions réalisées une année donnée et à évaluer ce qui les explique statistiquement, en prenant en compte à la fois les caractéristiques individuelles de l'élève et les caractéristiques du contexte de l'année considérée (par exemple, le maître de l'élève, la taille de sa classe, etc.), sachant qu'ici la variable cible de l'analyse est la composition sociale de la classe.

Des modèles de progression ont été construits, pour expliquer les performances observées en fin d'année (sur la base de la moyenne en français-mathématiques), en CE1 et CM1 ; il s'agit de modèles multi-niveaux intégrant des observations au niveau des élèves et au niveau de la classe fréquentée (voir Tableau I) (7). Dans un premier temps, un modèle dit vide (ou inconditionnel), n'incluant aucune variable explicative, produit une décomposition de la variance totale des acquis scolaires en fin d'année en une part de variance inter-classes et une part de variance intra-classe. La part de la variance totale expliquée par la variance entre les classes, qui est ici de 22,8 %, pour le CE1, donne une évaluation de la ressemblance entre les élèves d'une même classe ; le chiffre correspondant pour le CM1 est de 17 %. Dans les deux cas, la prise en compte de ce « niveau de contexte » s'avère justifiée et les modèles suggèrent l'existence d'un effet contextuel.

Sont ensuite introduites dans les modèles (M2 et M5) les principales caractéristiques individuelles des élèves dont on sait qu'elles influent sur leurs progressions : niveau initial, sexe et origine sociale. On observe très classiquement des acquisitions finales d'autant meilleures que le niveau initial est élevé, et de meilleures progressions, à niveau initial identique, chez les filles et chez les enfants dont le père et/ou la mère appartiennent aux catégories favorisées ou moyennes (soit 54 % de la population, opposée ici aux ouvriers et inactifs). Les caractéristiques des élèves expliquent davantage les différences de progressions au sein des classes en CM1 (65 %) qu'elles ne le font au CE1 (50,4 %), les coefficients attachés aux variables explicatives étant tous plus élevés (sauf pour le sexe).

On remarque aussi que la seule prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves explique plus de la moitié de la variance entre classes (au CE1, le chiffre correspondant pour le CM1 étant de 36 %), ce qui rappelle combien les classes sont composées d'élèves différents. Dans un troisième temps, les modèles M3 et M6 intègrent la tonalité sociale de la classe (appréhendée par le pourcentage de pères ouvriers ou inactifs et désignée par la variable « MPERDEF ») dans les modèles de progression individuels. La tonalité sociale de la classe ainsi mesurée exerce un impact significatif sur les progressions, d'autant meilleures, toutes choses égales par ailleurs, que le pourcentage de pères de milieu populaire est faible, ce qui va dans le sens

(7) Plusieurs logiciels permettent de réaliser des analyses multi-niveaux ; nous avons pour notre part utilisé la procédure « *proc mixed* » intégrée dans le logiciel SAS depuis une dizaine d'années. On trouvera dans

Singer (1998) une présentation détaillée de son utilisation dans un exemple directement appliqué au champ de la recherche en éducation.

attendu par la littérature. Mais ceci ne vaut que pour le niveau du CE1 et la variable exprimant la tonalité sociale n'est significative qu'à la hauteur de 8 %. La prise en compte de la composition sociale de la classe apporte à ces modèles un gain de variance expliquée de 2,3 % au CE1 alors que le gain est nul au CM1 (8).

TABLEAU I. – *Modèles explicatifs des progressions des élèves (modèles multi-niveaux) (9)*

\* CE1

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2	Modèle 3
<i>Effets fixes</i>			
Constante	99,59 (0,82) ***	31,16 (1,86) ***	31,33 (1,86) ***
Score individuel initial		0,69 (0,02) ***	0,69 (0,02) ***
Sexe : fille (référence garçon)		0,99 (0,45) **	1,00 (0,45) **
Profession du père : défavorisée (référence autres professions)		-1,10 (0,49) **	-0,98 (0,51) **
Profession de la mère : défavorisée (référence autres professions)		-1,20 (0,49) ***	-1,15 (0,49) ***
Pourcentage de pères défavorisés dans la classe			-0,93 (0,53) *
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 : variance inter-classes	51,76 (9,13)	22,25 (4,03)	21,72 (3,96)
Niveau 1 : variance intra-classe	174,95 (5,98)	86,70 (2,97)	86,69 (2,97)
Pourcentage de variance inter-classes expliquée	22,83 %	57,0 %	58,0 %
Pourcentage de variance intra-classe expliquée	77,17 %	50,4 %	50,4 %
- 2 log L	14 591,53	13 317,68	13 314,09

N = 1 802

Seuil de significativité des effets fixes : n. s. : non significatif, \* : significatif au seuil de 10 %, \*\* : significatif au seuil de 5 %, \*\*\* : significatif au seuil de 1 %. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

(8) L'examen des programmes scolaires aux deux niveaux d'enseignement laisse penser que les différences de résultats entre le CE1 et le CM1 relèvent sans doute de plusieurs facteurs ; on pense en particulier au volume et à la nature des contenus d'apprentissage (autorisant plus ou moins l'expression d'inégalités entre élèves), et au caractère plus ou moins contraignant de ces programmes pour les enseignants. Bien que ce niveau d'analyse soit rarement mis en œuvre dans la recherche en éducation, il faut souligner que les résultats des modèles statistiques expliquant les acquisitions dépendent *in fine* des conditions concrètes

d'enseignement.

(9) Les modèles donnent : 1) des effets fixes, c'est-à-dire l'impact spécifique de chaque variable explicative sur la variable dépendante, 2) des effets aléatoires, permettant de décomposer la variance globale du phénomène, et donnant pour chaque niveau un coefficient aléatoire représentant la part de variance résiduelle (c'est-à-dire non expliquée par le modèle) qui lui est attachée, 3) les parts de variance expliquée à chacun des niveaux, qui sont un indicateur de la pertinence globale du modèle testé.

\* CMI

Paramètres	Modèle 4 (vide)	Modèle 5	Modèle 6
<i>Effets fixes</i>			
Constante	99,91 (0,75) ***	24,32 (1,66) ***	24,28 (1,67) ***
Score individuel initial		0,77 (0,01) ***	0,77 (0,01) ***
Sexe : fille (référence garçon)		0,77 (0,40) **	0,77 (0,40) **
Profession du père : défavorisée (référence autres professions)		-1,65 (0,44) ***	-1,66 (0,44) ***
Profession de la mère : défavorisée (référence autres professions)		-1,39 (0,44) ***	-1,40 (0,44) ***
Pourcentage de pères défavorisés dans la classe			0,20 (0,58) n.s.
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 : variance inter-classes	38,33 (7,34)	24,21 (4,23)	24,49 (4,30)
Niveau 1 : variance intra-classe	186,83 (6,55)	65,08 (2,28)	65,08 (2,28)
Pourcentage de variance inter-classes expliquée	17,02 %	36,84 %	36,11 %
Pourcentage de variance intra-classe expliquée	82,98 %	65,17 %	65,17 %
- 2 log L	13 965,27	12 203,68	12 202,8

N = 1 714

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, \* : significatif au seuil de 10 %, \*\* : significatif au seuil de 5 %, \*\*\* : significatif au seuil de 1 %. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Les modèles permettent d'estimer que pour deux élèves comparables (même sexe, même niveau initial, même origine sociale), scolarisés en CE1, le seul fait de fréquenter une classe dont le pourcentage d'enfants de père défavorisé diffère d'un écart-type (de la distribution de cette variable centrée réduite, ce qui correspond à un écart de 20 % dans la variable d'origine) entraîne un différentiel de progression de 0,93 point (sur une échelle, rappelons-le, de moyenne 100 et d'écart-type 15). En d'autres termes, être scolarisé dans une classe qui compte soit 20 soit 40 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs produit un différentiel de progression très proche de celui associé à une origine sociale favorisée ou moyenne comparativement à une origine défavorisée (puisque le coefficient attaché à cette variable individuelle est de 0,98 point).

Pour tester le caractère linéaire de cet impact du pourcentage d'enfants de milieu défavorisé dans la classe, nous avons introduit cette variable portée au carré dans le modèle ; ce terme carré joue dans un sens positif mais ne s'avère pas significatif. Notons également que si l'on appréhende la composition sociale de la classe en opposant les classes populaires homogènes à toutes les autres, cette variable n'exerce pas d'influence significative.

Ajoutons qu'il existe des effets d'interaction : en CE1, l'influence, négative sur les progressions, d'une scolarisation dans une classe à tonalité populaire, ne vaut en fait que pour les élèves eux-mêmes de milieu populaire : le

coefficient attaché dans les modèles à la variable « MPERDEF » est de  $-1,26$  pour les seuls élèves de milieu populaire et de  $-0,42$  pour les élèves de milieu moyen ou favorisé, ce dernier coefficient n'étant pas significatif. Ce résultat est cohérent avec la littérature, attestant que les enfants de milieu favorisé et/ou de bon niveau scolaire sont moins sensibles que les autres aux caractéristiques du contexte.

Concernant l'effet de la composition scolaire de la classe, soit l'*academic mix*, il s'avère non significatif, aux deux niveaux, et ce que l'on prenne en compte le niveau moyen de la classe ou son hétérogénéité. Ce résultat peut apparaître surprenant par rapport à la littérature faisant état d'une influence, positive, du niveau moyen de la classe (les résultats concernant l'influence de l'hétérogénéité étant plus contrastés), mais il faut souligner que cette littérature porte avant tout sur le second degré. On peut faire l'hypothèse qu'en primaire les différences de niveau moyen entre classes ne sont pas assez « sédimentées », ou que les programmes sont encore trop élémentaires, pour que les enseignants, par leurs pratiques, creusent les écarts entre contextes.

Au total l'effet du *school mix* apparaît donc modeste, pour ce qui est des progressions aux niveaux du CE1 et (surtout) du CM1. Les effets du *school mix* sont évidemment bornés par l'ampleur des effets classe sur les progressions ; ceux-ci, estimés par ailleurs, sont de 9,9 % au CE1 et de 10,9 % au CM1, soit des chiffres comparables aux estimations faites avec des modélisations comparables par Bressoux (2000), ce qui correspond aux effets classe d'environ 15 % de la variance évalués classiquement par les modèles de régression mono-niveau.

Les résultats obtenus au niveau du lycée, imparfaitement comparables et moins fiables, n'en sont pas moins relativement convergents. Sur un « fond de carte » d'« effets lycée » relativement faibles (10), on observe néanmoins un effet du *social mix* : à niveau initial et origine sociale des élèves comparables, le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée influence positivement les résultats de fin d'année et l'inverse est vrai pour le pourcentage d'élèves de milieu populaire. Quelques tendances peuvent également être dégagées concernant l'impact de l'*academic mix*, avec en particulier des progressions meilleures dans les établissements initialement forts, ce qui est convergent avec les travaux antérieurs (mais cette relation n'est significative qu'en mathématiques).

Au total les effets de la composition sociale et scolaire du contexte sur les progressions des élèves apparaissent relativement faibles, en moyenne, même s'ils sont plus marqués pour les élèves de milieu populaire. Certes, une

(10) Ceci s'explique pour une part par le fait que les progressions sont, dans ce volet de la recherche, mesurées à l'aune de notes, ce qui minimise vraisemblablement les effets du contexte puisqu'il existe des normes en matière de notation, valables quel que soit le contexte. De manière générale, la littérature sur la *school*

*effectiveness* montre que la probabilité de dégager des effets établissement est d'autant plus forte que l'on se fonde sur des épreuves valides. Ici, ces effets lycée, en termes de part de variance des scores finaux expliquée, ne sont que de 2,2 % en français, de 4 % en maths.

recherche récente (Felouzis, 2003) montre qu'en fin de collège, l'effet de ce qu'on peut appeler l'« *ethnic mix* » est également très faible (le gain de variance expliquée apporté spécifiquement par cette variable est de 0,2 %, dans un modèle de régression linéaire n'incluant pas de niveau initial), alors même que cette variable n'est pas indépendante de la composition scolaire et sociale de l'établissement, non étudiée en tant que telle. S'agirait-il là d'une spécificité française, liée à la relative faiblesse, dans notre pays, des effets établissement ? Peut-être, mais en partie seulement, car dans la littérature internationale et les enquêtes les plus solides (voir par exemple Opdenakker *et al.*, 2002), la prise en compte du *school mix* dans l'analyse des progressions apporte un gain de variance expliquée qui est seulement de l'ordre de 6 %. Ce qu'il faut sans doute considérer comme une tendance relativement établie – la relative faiblesse des effets spécifiques de la composition sociale et scolaire du public sur les progressions des élèves – ne nous a pas semblé disqualifier pour autant la recherche de pistes explicatives, tant en direction des pratiques des enseignants que des attitudes et des comportements des élèves ; par ces explorations plus qualitatives, l'objectif est aussi de débusquer d'autres effets possibles du *school mix*, non plus sur les progressions *stricto sensu* mais sur un ensemble de paramètres de l'expérience scolaire, avec peut-être à la clé des effets différés sur les trajectoires des élèves.

### Attentes et pratiques des enseignants dans des contextes contrastés

La littérature laisse entendre que les enseignants s'adaptent aux élèves auxquels ils font face, et que ceci est une des voies par lesquelles l'existence de contextes scolaires contrastés tend à accroître les écarts entre les élèves, entre les plus faibles, moins stimulés, et les plus forts, qui le sont davantage. Tant en primaire qu'en lycée, et selon les types de contextes, ont donc été observés les attentes des enseignants, les objectifs poursuivis ou les contenus effectivement mis en œuvre. Ceci repose néanmoins sur les déclarations des enseignants et vu la prégnance des normes nationales, il serait politiquement et pédagogiquement incorrect de reconnaître certaines variations. Effectivement, en primaire, on n'observe pas de différences sensibles dans les objectifs déclarés par les enseignants ; tout au plus note-t-on que les maîtres des écoles favorisées donnent une place un peu plus importante au développement de la motivation et des méthodes de travail que leurs collègues des classes défavorisées. On décèle une tendance analogue en lycée, au demeurant peu marquée, avec un souci un peu plus affirmé du développement de la motivation dans les établissements favorisés, et de l'acquisition de connaissances dans les établissements défavorisés.

Pour tendre vers ces objectifs dans le quotidien des classes, les enseignants rencontrent des difficultés concrètes, qui s'avèrent différentes selon les contextes et le niveau d'enseignement. En primaire, le souci de la discipline (limiter les déplacements dans la classe, par exemple) apparaît plus marqué



dans les classes populaires ; réciproquement, 80 % des enseignants des écoles favorisées contre 60 % de leurs collègues des écoles défavorisées déclarent que les problèmes de discipline ne perturbent pas le rythme d'apprentissage de la classe. Dans les classes populaires, les maîtres sont bien plus nombreux que dans les classes favorisées à estimer qu'ils consacrent trop de temps à inculquer les règles de la vie en société (41 %, contre 20 %). Cela dit, les observations *in situ* montrent que si, en moyenne, le climat est plus calme dans les classes au public socialement favorisé, il existe en la matière de fortes différences d'une classe à l'autre et donc un « effet maître » important. On ne retrouve pas du tout ce type d'opposition au niveau du lycée, où, une certaine sélection ayant opéré, les problèmes de discipline ne sont plus davantage évoqués dans les établissements populaires ; la tendance serait même plutôt inverse, les enseignants déclarent par exemple légèrement plus souvent se heurter à des classes réfractaires dans les établissements au public favorisé ; de même dans ces contextes favorisés, ils semblent avoir plus de mal à faire travailler les élèves... comme ils l'entendent, mais peut-être parce qu'ils en attendent plus.

Sous-jacents à ces pratiques, il faut compter avec les attentes concernant la réussite des élèves. Elles s'avèrent très contrastées selon les contextes, aussi bien en primaire qu'au lycée. Ainsi, en primaire, les maîtres des écoles favorisées estiment que 75 % de leurs élèves obtiendront le bac, contre 43 % dans les écoles défavorisées. Au niveau lycée, les pronostics des enseignants quant au pourcentage d'élèves qui obtiendront le bac varient de 72 % dans les lycées favorisés à 59 % dans les lycées défavorisés. Une variation de même sens est observée quand il s'agit d'évaluer combien de jeunes suivront avec succès des études supérieures.

Les enseignants semblent donc convaincus qu'ils font face à des élèves de niveau inégal, selon les contextes d'enseignement, et ce dès l'école primaire. Ainsi, les programmes sont jugés très inégalement irréalistes selon les classes : d'un tiers dans les classes favorisées à plus des trois quarts dans les classes populaires, soit un écart très important dès le début de la scolarité. Réciproquement, 40 % des maîtres des écoles favorisées disent ne pas renoncer à l'étude de certains points du programme, parce qu'ils leur apparaissent trop difficiles pour leurs élèves, contre 5 % dans les écoles défavorisées. Et très massivement, les professeurs des écoles disent modifier le contenu des évaluations en fonction du niveau de la classe, et ce encore plus dans les écoles au public socialement défavorisé (95 %) que dans les écoles au public socialement favorisé (71 %). Au niveau du lycée, les écarts sont de même sens et de même ampleur. Si globalement 51 % des enseignants estiment qu'« il est réaliste d'étudier l'ensemble du programme », ce chiffre varie de 78 % parmi les enseignants des établissements favorisés à 37,5 % parmi les enseignants des établissements défavorisés.

Une première conclusion est donc que les enseignants adaptent leur niveau d'exigence selon les contextes d'enseignement, sans que l'on sache si les variations dans les pratiques pédagogiques effectives sont encore plus marquées que pour ce qui est des pratiques déclarées. On note aussi qu'ils

semblent se heurter à un climat plus ou moins difficile, laissant plus ou moins de temps à l'instruction, mais uniquement au niveau primaire. Ces deux constats peuvent contribuer à expliquer la tendance à une moindre progression dans les établissements et les classes au public populaire, dans la mesure où il s'agit là de facteurs dont toute la littérature montre l'influence sur les acquisitions des élèves.

### **Normes et comportements des élèves : effets individuels et effets du *school mix***

Explorons à présent les normes et les comportements des élèves selon le contexte de la classe (ou du lycée), en pointant celles et ceux susceptibles d'expliquer les effets, si modérés soient-ils, du contexte scolaire sur la réussite, sans que l'insertion dans une chaîne causale soit bien sûr immédiate ; ce faisant, il s'agit aussi d'examiner si le contexte contribue à spécifier, de manière plus ou moins positive, l'expérience scolaire des élèves. Nous mettrons ici l'accent à la fois sur les comportements en classe et les normes de groupes, dont on connaît l'importance sur la réussite, et sur la face plus subjective de la scolarité, moins explorée quant à sa sensibilité au *school mix*.

#### ***Normes de groupes, comportements scolaires et bien-être***

Tant en primaire qu'au lycée, une famille d'interrogations concernait les normes du groupe classe. Invités à décrire le climat de leur classe, et ce qui y pose problème, les élèves de primaire pointent l'item « les autres dérangent » particulièrement rarement dans les classes socialement favorisées. On observe donc bien, conformément à la littérature, un climat d'apprentissage moins favorable, du moins au dire des élèves, dans les classes à tonalité sociale défavorisée. On peut alors faire l'hypothèse que selon la composition de la classe ou de l'établissement, les normes de groupes, soit ce qu'il est considéré comme normal de faire en classe (ou ce qui est conforme au « métier d'élève »), varient, non sans conséquence, à nouveau, en termes de réussite.

En primaire, un indicateur de normalité/déviance scolaire a été construit à partir de réponses à des questions telles que « Il est normal de... se bagarrer pendant la récréation, mentir pour éviter une punition, etc. ». Globalement, les élèves répondent de manière très conformiste (avec sans doute un biais de désirabilité sociale), et on n'observe pas de différences selon le public de la classe : il existe bien un ensemble de normes partagées par tous, quelle que soit la tonalité sociale de la classe. Quelques items font cependant des différences significatives : se bagarrer en classe ou taper un élève qui a pris vos affaires est plus souvent considéré comme normal dans les classes défavorisées, alors que dénoncer un copain qui a volé ou critiquer la maîtresse est moins mal jugé dans les classes socialement favorisées.

En lycée, et sur la population relativement triée qui accède à ce niveau, on n'observe pas de variations dans les comportements jugés normaux ou condamnables selon l'origine sociale ou la composition scolaire et sociale de l'établissement. Mais si, à ce niveau, tous les élèves partagent donc une certaine conformité scolaire, il n'en demeure pas moins que, invités à juger leur établissement selon diverses facettes (climat général, relations avec les adultes, plaisir à venir y travailler ou retrouver des camarades, etc.), les jeunes d'origine sociale favorisée émettent un jugement plus positif. De plus, à origine sociale donnée, le fait de fréquenter un lycée au public favorisé (et aussi un lycée de bon niveau scolaire) est associé à un jugement significativement plus positif.

Les diverses appréciations positives ont été agrégées pour construire un score de bien-être, qui varie à la fois en fonction des caractéristiques de l'élève et de la tonalité sociale et scolaire du lycée fréquenté. Les modèles estimés pour expliquer ce score confirment que les filles et les élèves d'origine favorisée portent un jugement plus positif sur leur établissement, et montrent par ailleurs qu'à caractéristiques données, le bien-être scolaire s'avère plus positif dans les établissements dont le public est majoritairement de milieu favorisé et de bon niveau. Mais ces modèles sont statistiquement très peu explicatifs (moins de 5 % de la variance), ce qui suggère que le bien-être déclaré varie en fonction de caractéristiques autres que celles prises en compte ici, qu'il s'agisse de variables psychologiques personnelles ou de caractéristiques plus diffuses du lycée, comme son « climat » dont nombre d'observations ethnographiques et nos propres observations *in situ* montrent qu'il varie effectivement de manière importante, à public comparable. Ceci rappelle qu'à l'évidence la tonalité sociale et le profil scolaire d'un établissement ne sont qu'une partie de tous les éléments, au demeurant peu explorés, qui font un climat d'établissement et les effets contextuels qui en découlent.

Au total, les différences de climat des classes et de normes comportementales semblent bien ténues ; de plus, elles ne sont significatives qu'en primaire. On ne saurait donc en faire une piste explicative fiable pour rendre compte des différentiels de progression. En revanche, il apparaît des inégalités « qualitatives » dans l'expérience quotidienne d'écoliers ou de lycéens, qui méritent considération en tant que telles même si leurs « effets » scolaires *stricto sensu* sont incertains.

### *Auto-évaluations et images de soi des élèves*

Parmi les dimensions subjectives des scolarités, il est apparu intéressant de prendre en compte un certain nombre d'attitudes dont on sait (voir notamment Monteil et Huguet, 2002) qu'à la fois elles affectent la performance scolaire et sont sensibles au contexte. On sait par exemple que dans l'espace de la classe, où les élèves font l'objet d'évaluations constantes de la part des maîtres, des processus de comparaison sociale sont sans cesse à l'œuvre et influent sur les performances, sachant qu'à cet égard le niveau des autres élèves (et donc la composition du groupe, en termes scolaire ou social) est essentiel.

Une première interrogation concerne la façon dont les élèves évaluent et expliquent leur performance. Des modèles logistiques explicatifs de la probabilité de s'estimer faible ou bon ont été estimés. En primaire, l'évaluation de son propre niveau de réussite n'est pas liée à la composition scolaire de sa classe. En revanche, il existe un effet du *social mix* : à caractéristiques individuelles identiques (notamment à valeur scolaire équivalente, mesurée par des épreuves standardisées), les élèves des classes les plus défavorisées socialement s'attribuent des niveaux plus élevés que leurs homologues des classes moins défavorisées.

Ce résultat est conforme à la littérature psychosociale, qui de manière générale conclut à une meilleure estime de soi des enfants de milieu populaire quand ils sont entre eux (alors qu'individuellement et de manière générale ils ont une moins bonne estime de soi que les enfants de milieu favorisé). Ceci s'explique par des comparaisons sociales moins défavorables (moins « menaçantes » pour l'estime de soi), mais aussi peut-être par la notation, dont nombre de travaux montrent qu'elle est en moyenne plus indulgente, dans les milieux scolaires défavorisés. Il faut souligner que cette évaluation plus positive est en décalage avec le niveau objectif, plus faible, de ces classes défavorisées. Au total, les auto-évaluations des élèves sont de niveau comparable dans toutes les classes, quelle que soit leur composition scolaire ou sociale ; de même, les élèves « notent » leur classe de façon parfaitement uniforme. Ces constats indiquent que l'auto-évaluation est contextualisée, ordinale au sein d'un contexte et bornée par lui, tout comme les évaluations en général (11). En d'autres termes, et comme le dit Felouzis (2003), au vu de résultats convergents au niveau du collègue, « les normes d'évaluation mais aussi les normes d'exigences sont étroitement dépendantes du contexte pédagogique et social ».

Une facette distincte de l'auto-évaluation des élèves est la manière dont ils expliquent ce qui leur arrive, c'est-à-dire ce que les psychologues appellent les processus d'attribution ; ceux-ci ne seraient pas sans rapport avec la réussite, dans la mesure où prévaut, à l'école comme dans la société, une « norme d'internalité » (chacun est censé être responsable de ce qui lui arrive), avec pour conséquence que les élèves qui sont perçus comme « internes » font l'objet d'évaluations plus favorables (Bressoux et Pansu, 2003). Au niveau individuel et en primaire, les élèves de milieu défavorisé invoquent plus souvent des causes externes (ne dépendant pas d'eux-mêmes telles que « c'est mal expliqué », « les autres élèves me dérangent »), ce qui concorde avec les acquis de la psychologie sociale, montrant que globalement les « dominés » sont plus externes que les « dominants » ; mais cet écart, entre des élèves de milieu favorisé et tendanciellement « internes » et des élèves de milieu défavorisé tendanciellement « externes », disparaît dans les classes favorisées, sans doute parce que la « norme d'internalité » s'impose davantage au groupe.

(11) On sait en effet que les notes mises par les enseignants sont sensibles au contexte et proches d'une classe à l'autre indépendamment du niveau objectif des élèves quand on peut mesurer celui-ci avec des épreuves communes. La conséquence, vu la prégnance d'une norme

de notation à la moyenne (autour de 10), est, par rapport à ce niveau objectif, une notation de fait plus sévère dans les classes faibles et plus indulgente dans les classes fortes (voir notamment Bressoux et Pansu, 2003).

Les constats sont moins nets au niveau du lycée. Tout d'abord, à ce niveau de la scolarité, les élèves semblent tous partager la « norme d'internalité » dominante, dont on sait qu'elle s'acquiert avec l'âge : aucune relation ne se dégage, ni avec l'appartenance sociale, ni avec la composition du public de l'établissement. Par ailleurs, on ne retrouve pas cette tendance à s'évaluer plus positivement dans les environnements populaires. Au contraire, peut-être parce qu'à ce niveau les élèves ont bien intégré le fonctionnement hiérarchisé du système, les élèves des établissements favorisés, à notes comparables, ont une plus grande tendance à se juger d'un bon niveau scolaire. De fait, les résultats aux épreuves communes montrent que ces élèves des lycées favorisés ont effectivement un meilleur niveau que ceux des lycées défavorisés même si les notes minorent cette inégalité : entre établissements favorisés et défavorisés, il y a plus d'écart dans le niveau « réel » des élèves (appréhendé par les épreuves standardisées) que dans les notes données dans le contexte de l'établissement. Mais malgré cette sévérité plus grande de la notation, les élèves des lycées favorisés semblent bien conscients de leur niveau meilleur, et cette plus grande propension à se juger fort (toutes choses égales par ailleurs) n'est pas sans importance puisque l'on a pu tester l'existence d'une relation significative entre le fait de se juger fort et les progressions pendant l'année, avec sans doute des relations à double sens.

Un autre constat appuie la thèse d'un environnement plus tonique, perçu comme plus propice à la réussite, dans les établissements au public favorisé ou de bon niveau scolaire : on observe qu'invités à estimer leur probabilité de réussir leur bac dès la première tentative, les élèves se montrent significativement plus confiants, à origine sociale comparable, dans un contexte de tonalité sociale favorisée ou de bon niveau académique (12).

TABLEAU II. – *Pourcentage d'élèves pensant réussir leur baccalauréat dès la première fois en fonction du social mix de leur établissement et de leur origine sociale*

	Lycées favorisés	Lycées hétérogènes	Lycées défavorisés	% moyen
Origine favorisée	83,4	78,3	77,2	80,5
Origine moyenne	73,0	75,5	67,3	72,4
Origine défavorisée	81,0	70,3	65,2	71,8
% moyen	80,4	74,2	68,4	75,0

*Note* : Les lycées favorisés comptent au moins 55 % d'élèves d'origine favorisée (et au plus 23 % d'élèves d'origine défavorisée) ; les lycées défavorisés comptent au moins 50 % d'élèves d'origine populaire (et au plus 20 % d'élèves d'origine favorisée) ; les lycées hétérogènes sont dans une situation intermédiaire, proches des moyennes nationales.

(12) Pour évaluer grossièrement l'importance relative de l'origine sociale au niveau individuel et agrégé dans un contexte, nous avons construit une série de tableaux à partir des données de la phase « qualitative » de l'enquête sur les lycées. Ces données qui ne portent que sur 9 établissements ne permettent

pas la construction de modèles fiables mais restent néanmoins intéressantes pour explorer cette question, car au niveau individuel, on dispose de 1 080 élèves (420 dans les lycées favorisés, 490 dans les lycées hétérogènes, 170 dans les lycées défavorisés).

Si, dans la réalité, les élèves d'origine sociale défavorisée ont effectivement moins de chances d'obtenir leur baccalauréat (dans les données officielles sur la réussite au bac, un écart d'environ 8 points les sépare des élèves les plus favorisés), ce qu'il faut souligner ici est qu'ils s'avèrent les plus sensibles à la tonalité sociale de leur lycée : ils sont 65 % à penser réussir leur examen dès la première fois quand ils sont scolarisés dans un lycée au public majoritairement défavorisé, alors qu'ils sont 81 % dans ce cas dans les lycées les plus favorisés. L'importance du contexte est telle que ce pourcentage déclaré par les élèves d'origine défavorisée scolarisés dans les lycées favorisés (81 %) est même supérieur à celui des élèves d'origine favorisée scolarisés dans les lycées défavorisés. Comme toujours, ce résultat est relatif au niveau d'analyse retenu ici et on peut évidemment se demander si les élèves de milieu défavorisé scolarisés dans des établissements favorisés ne partagent pas d'autres caractéristiques qui seraient associées à une plus grande confiance dans leur avenir scolaire (mobilisation des parents par exemple), l'effet du *school mix* n'étant alors qu'apparent.

De manière générale, les élèves s'avèrent sensibles à la « qualité » de l'établissement fréquenté. Invités à se prononcer sur ce point, les élèves des lycées au public socialement défavorisé pensent nettement plus souvent que leurs homologues des établissements plus favorisés (35,8 % contre 16,1 %) que leurs résultats seraient meilleurs s'ils étaient scolarisés dans un autre établissement, ce qui révèle une certaine conscience des handicaps objectifs liés au type d'établissement fréquenté. Cette prise de conscience qui résulte de l'expérience scolaire accumulée à ce stade tranche évidemment avec le relatif optimisme des élèves des écoles primaires populaires que nous évoquons plus haut.

Pour autant, la situation des élèves de milieu défavorisé scolarisés dans des lycées au public favorisé n'est pas forcément facile à vivre. Il était demandé aux élèves s'ils considéraient que les amis avaient, sous diverses facettes (résultats scolaires, projets, activités culturelles, problèmes financiers, etc.), une situation plus favorable que la leur ; un score de comparaison a été ensuite construit, variant de 0 à 6 et d'autant plus élevé que la comparaison avec les pairs est désavantageuse. On observe alors (voir Tableau III) d'une part que les élèves ont plus souvent tendance à juger que leurs camarades ont une situation scolaire ou sociale meilleure que la leur quand ils sont eux-mêmes de milieu populaire, d'autre part une tendance analogue quand ils fréquentent un établissement à tonalité sociale favorisée. Ces deux tendances se combinent et les plus portés à cette comparaison négative sont les élèves défavorisés des lycées favorisés, l'inverse valant pour les élèves favorisés des lycées défavorisés.

TABLEAU III. – *Score de comparaison sociale et tonalité sociale des lycées*

	Lycées favorisés	Lycées hétérogènes	Lycées défavorisés	Moyenne
Origine favorisée	1,8	1,6	1,2	1,6
Origine moyenne	1,9	2,0	1,8	1,9
Origine défavorisée	2,2	2,1	1,9	2,1
Moyenne	2,0	1,9	1,7	1,9

Les descriptions ethnographiques de Beaud (2002) montrent que ces élèves de milieu défavorisé qui se retrouvent dans des établissements favorisés sont effectivement dans une situation psychologique inconfortable : ils souffrent d'une compétition scolaire accrue et de certaines formes d'« intimidation symbolique » de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé. Mais s'ils se montrent capables de réussir ce qui constitue une « acculturation accélérée » à l'ordre scolaire classique et aux codes culturels rentables pour les études, alors les bénéfices peuvent être importants en termes de progrès scolaire et aussi de confiance en soi. Ceci reste évidemment à valider sur une base plus solide, mais, comme on le sait depuis Coleman, il est probable que si la mixité sociale est associée à des effets scolaires plutôt positifs (incertains en France, nous l'avons vu), ses effets subjectifs restent (encore) plus incertains (13).

### *Projets scolaires et professionnels...*

Enfin, les projets scolaires et professionnels des élèves ont été examinés, en ce qu'ils sont à la fois un « produit » de la socialisation scolaire et un « ingrédient » de l'investissement dans les études. L'ambition des enfants en fin de primaire apparaît (déjà) variable selon leur milieu social d'origine (les enfants de cadres projettent plus souvent de devenir cadres eux-mêmes). Mais, comme la littérature existante le laissait prévoir, la classe fréquentée exerce une influence sur les aspirations des élèves, notamment sur les plus défavorisés : ils sont encore moins nombreux à envisager une profession d'ouvrier quand ils fréquentent une classe au public favorisé que quand ils sont scolarisés dans une classe populaire (0 % contre plus de 9 %), et réciproquement plus nombreux à envisager alors une profession de cadre (51 % contre 33 %). Les aspirations professionnelles des élèves de milieu favorisé sont moins sensibles au contexte et globalement plus ambitieuses.

De manière convergente, au lycée, le nombre d'années d'études supérieures envisagées par les élèves varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté. Si le niveau d'ambi-

(13) Par exemple, sur les tensions inhérentes à la mixité garçons/filles, voir Duru-Bellat (1998) ; *a contrario*, sur la dimension

intégratrice des grands ensembles populaires, socialement très homogènes, des années soixante, voir Chamboredon et Lemaire (1970).

tion s'avère plus fort chez les filles, les enfants d'origine sociale favorisée, et chez les élèves les plus jeunes, on observe aussi que les élèves des lycées favorisés ont un niveau d'ambition plus élevé que les élèves des lycées les plus populaires. Les élèves ont également d'autant plus tendance à envisager des études supérieures longues qu'ils sont scolarisés dans un lycée de niveau scolaire moyen élevé. Les deux effets, origine sociale et tonalité sociale du lycée, se combinent, comme l'illustre le tableau ci-après : les élèves défavorisés des lycées défavorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus faible (3,6 années) et les élèves favorisés des lycées favorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus fort (4,6 années). Un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée à tonalité sociale favorisée y développe un niveau d'ambition plus élevé et l'inverse est vrai d'un enfant de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire. L'effet de l'origine sociale apparaît toutefois plus marqué que l'effet du contexte.

TABLEAU IV. – Nombre moyen d'années d'études supérieures envisagé en fonction de l'origine sociale des élèves et du social mix de l'établissement

Nombre moyen d'années	Origine favorisée	Origine moyenne	Origine défavorisée	Moyenne
Lycée favorisé	4,6	3,9	3,9	4,2
Lycée hétérogène	4,0	3,6	3,8	3,8
Lycée défavorisé	4,3	3,7	3,6	3,8
Moyenne	4,3	3,7	3,8	3,9

En conclusion, il apparaît donc que la composition scolaire et sociale de l'établissement fréquenté affecte les attitudes et les visées scolaires qui vont sous-tendre les orientations, cette relation apparaissant plus forte qu'en ce qui concerne la réussite *stricto sensu*. On peut rapprocher ce résultat de celui de Felouzis (2003), qui constatait que la ségrégation ethnique, si elle jouait peu sur les résultats, semblait davantage influente sur les orientations des élèves.

\*

\* \*

Que ce soit chez les psychologues sociaux – qui parlent plutôt de *peer effects* –, les sociologues – qui parlent plutôt de *contextual effects* –, ou encore chez les économistes – qui utilisent l'expression de *social externalities* –, l'hypothèse selon laquelle le public d'élèves, en lui-même, affecte les processus d'enseignement et les diverses facettes de l'expérience scolaire est confortée par de multiples travaux. La présente recherche apporte une contribution modeste à cet ensemble, notamment en ce qu'elle s'efforce d'articuler une approche « quantitative » et une approche « qualitative », une approche sociologique classique et une ouverture aux questionnements de la psychologie sociale, ce qui semble incontournable sur cette question de l'influence du *school mix*. Elle met en évidence des effets de la tonalité sociale du



contexte scolaire relativement modestes pour ce qui est des progressions (effets néanmoins plus forts pour les élèves de milieu populaire).

Elle invite aussi, pour des recherches ultérieures (exigeant des dispositifs empiriques encore plus lourds), à questionner les démarches multivariées courantes d'appréhension des effets du contexte scolaire, qui cherchent classiquement à évaluer ces effets entre un niveau initial et un niveau final. Si cette perspective est justifiée dans le cas des recherches centrées sur l'effet maître et les effets de ses pratiques, qui prennent place dans un laps de temps précisément défini, elle est plus discutable pour ce qui est des effets de la composition scolaire et surtout sociale du public d'élèves, dont on peut penser qu'elle varie moins d'une année sur l'autre : si l'élève change de maître, il reste le plus souvent dans le même *school mix*. Dans ce cas, il faut considérer que même si les effets du *school mix* sont très ténus à l'échelle d'une année, ils se cumulent vraisemblablement avec le temps. Ceci vaut à la fois pour les acquis académiques et pour le vécu scolaire et les aspirations professionnelles. Les effets contextuels semblent en l'occurrence plus marqués que pour ce qui est des acquis scolaires, mais les données n'autorisent pas de comparaison rigoureuse entre effets académiques et effets sur les attitudes. Toujours est-il que, vu l'importance des choix d'orientation dans la détermination des trajectoires, ces effets de contexte peuvent avoir par la suite une portée très importante. Enfin, la recherche met également en évidence des variations non négligeables dans les objectifs poursuivis par les enseignants et leurs attentes, selon les contextes d'exercice, sans qu'il soit pour autant assuré d'en déduire des relations causales simples avec les constats faits au niveau des élèves.

Car l'appréhension des effets contextuels reste délicate, et on peut se demander si leur faible importance, dans la présente recherche, s'explique par le caractère imparfait des données (en particulier la rareté des classes ou établissements très favorisés), ou les limites des modélisations mises en œuvre. C'est vraisemblable, sachant néanmoins, nous l'avons évoqué, que la faiblesse quantitative des effets de contexte est une caractéristique très constante de toutes les recherches de ce type (voir Felouzis, 2003 ; Opendakker *et al.*, 2002). Il faut sans doute invoquer des considérations plus générales, concernant à la fois la nature des résultats fabriqués par les méthodologies quantitatives multivariées, dans ce domaine, et le champ plus spécifique de l'appréhension des effets de contexte.

Un premier point est que les effets du *school mix* apparaissent faibles avant tout par contraste avec la perception des acteurs, et la multiplicité des approches « qualitatives » qui décrivent le fonctionnement quotidien des établissements ségrégués, populaires le plus souvent (voir notamment van Zanten, 2001). Ce qu'il faut souligner, c'est que ces perspectives reflètent la réalité... telle qu'elle existe, du fait des effets de composition, avec effectivement des écarts massifs entre contextes, alors que les modélisations multivariées désagrègent cette réalité brute et cherchent à dégager un effet spécifique éventuel qui viendrait se greffer à ces effets de composition. Conclure ensuite, comme nous le faisons ici (avec prudence) que la composition sociale n'a que des effets modérés sur les progressions des élèves ne veut pas dire qu'au total les

établissements ne se distinguent pas par de fortes différences, qui s'imposent aux acteurs (ou à certains chercheurs) en leur donnant l'impression que la ségrégation produit des effets spécifiques alors qu'elle ne fait que donner une image durcie des effets de composition. Le raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » n'a pas raison contre cette perception ; indépendamment du fait qu'il est nécessairement borné par les facteurs effectivement pris en compte dans les modèles, il n'entend pas donner une image fidèle de la réalité, mais l'analyser de manière abstraite, ce que l'on peut considérer comme une finalité essentielle de la recherche.

Pour en revenir au problème plus général de l'appréhension de l'effet des caractéristiques du contexte scolaire, il faut aussi se demander si le poids de l'organisation et des processus scolaires est bien appréhendé par des mesures instantanées, frustes, dépendantes souvent des statistiques disponibles et/ou de ce qui est le plus commode à mesurer... On perçoit aisément combien il est grossier de prétendre appréhender un climat normatif à partir du poids de telle ou telle catégorie sociale. Ce qui est important en substance, quant à l'organisation scolaire ou aux processus psychosociologiques, devrait être observé de manière spécifique, avec cette difficulté que des approches quantifiées « externes » sont nécessaires précisément pour démontrer ce qui est important. Il reste que si les progrès vers une meilleure connaissance et compréhension des effets du contexte passent sans doute par le raffinement des méthodologies quantitatives, ils passent autant sinon plus par une meilleure appréhension qualitative des différentes facettes du contexte et de leur articulation, ainsi que par des avancées conceptuelles, pour trouver des passages entre les différents niveaux de la réalité (Cherkaoui, 1997).

Reste également ouverte la question de la dynamique et du sens de la causalité : le contexte cadre les actions individuelles, les acteurs s'adaptent (font par exemple des groupes de niveau pour faire face à la diversité des élèves) et ceci met en place un nouveau contexte qui va affecter à son tour les performances... De même, ce que l'on désigne sous le vocable de climat de l'établissement est à la fois un facteur influent sur les performances ou les attitudes des élèves et un produit de ces paramètres eux-mêmes. Évidemment, ce type de dynamique est malaisé à appréhender de manière rigoureuse.

Enfin, sans doute faudrait-il aussi travailler davantage la notion du niveau de contexte pertinent. Récemment, Goux et Maurin (2003) ont mis en évidence des relations systématiques entre la réussite scolaire mesurée (très grossièrement) par le retard scolaire et certaines caractéristiques du voisinage (et non spécifiquement de l'école), essentiellement certaines caractéristiques sociales de la population du quartier (poids des personnes sans diplôme par exemple). Ce résultat qui reste à conforter sur des données plus adéquates rappelle combien les effets de contexte ne se limitent pas à l'établissement fréquenté, mais incluent également l'effet sans doute diffus de la communauté environnante, qui peut être plus ou moins mobilisée autour de l'école, fournir aux jeunes certains modèles de réussite, et plus largement tout un « capital social » dont l'influence reste largement à explorer. Dans l'analyse des effets de contexte comme dans l'ensemble de la production des sciences sociales,

les résultats sont donc toujours contextualisés. Toute estimation empirique d'un phénomène, le poids respectif de telles ou telles variables notamment, dépend fondamentalement de l'empan de variation des variables en question dans l'échantillon et le contexte considérés. Concernant précisément les projets éducatifs et professionnels des jeunes, Buchman et Dalton (2002) montrent par exemple que l'influence des pairs s'avère plus ou moins importante selon les pays, selon qu'ils préservent, dans leurs structures éducatives, une hétérogénéité ou non entre les élèves. L'ensemble des résultats qui mettent en avant des effets de pairs seraient donc valables tant que les jeunes évoluent dans des contextes relativement hétérogènes (là précisément où les pairs sont variés), d'autres variables reprenant plus d'influence (le type de filière fréquentée notamment) dans des contextes plus ségrégués.

Le travail est donc à répliquer sans cesse en tenant compte du contexte d'occurrence des variables, comme dans toute science historique qui n'abdique néanmoins pas de sa visée nomologique (Passeron, 1991). C'est sans doute particulièrement vrai d'un phénomène comme la ségrégation et ses effets, à propos duquel les raisonnements en termes de moyenne sont à l'évidence critiquables (14). Le contexte est donc à la fois un cadre du travail sociologique et aussi un de ses objets privilégiés si l'on entend comprendre la confection du social.

**Marie DURU-BELLAT**

*IREDU – Université de Bourgogne  
Esplanade Erasme – BP 26513 – 21065 Dijon cedex  
marie.duru-bellat@wanadoo.fr*

**Séverine LE BASTARD-LANDRIER**

*IREDU – Université de Bourgogne  
Esplanade Erasme – BP 26513 – 21065 Dijon cedex*

**Céline PIQUÉE**

*IUFM de Bretagne  
200, rue Saint Malo – 35000 Rennes*

**Bruno SUCHAUT**

*IREDU – Université de Bourgogne  
Esplanade Erasme – BP 26513 – 21065 Dijon cedex*

(14) Les travaux en cours de D. Trancart, sur l'évolution de la ségrégation dans les établissements scolaires, montrent que la ségré-

gation peut s'accroître à une échelle fine tout en étant stable au niveau des moyennes académiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaud S.**, 2002. – *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Bressoux P.**, 1995. – « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 36, 2, pp. 273-294.
- 2000. – *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*, Rapport pour l'HDR, Grenoble, Université de Grenoble II.
- Bressoux P., Coustère P., Leroy-Audouin C.**, 1997. – « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation », *Revue française de sociologie*, 38, 1, pp. 67-96.
- Bressoux P., Pansu P.**, 2003. – *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Buchmann C., Dalton B.**, 2002. – « Interpersonal influences and education aspirations in 12 countries : the importance of institutional context », *Sociology of education*, 75, pp. 99-122.
- Caldas S. J., Bankston C.**, 1997. – « Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement », *Journal of educational research*, 90, 5, pp. 269-277.
- Chamboredon J.-C., Lemaire M.**, 1970. – « Proximité sociale et distance spatiale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, 11, 1, pp. 3-33.
- Cherkaoui M.**, 1997. – « Le réel et ses niveaux. Peut-on toujours fonder la macro-sociologie sur la micro-sociologie ? », *Revue française de sociologie*, 38, 3, pp. 497-524.
- Coleman J. S. et al.**, 1966. – *Equality of educational opportunity*, Washington (DC), Government Printing Office.
- Combaz G.**, 1999. – « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, 128, pp. 73-88.
- Cousin O.**, 1993. – « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, 34, 3, pp. 395-419.
- Dreeben R., Barr R.**, 1988. – « Classroom composition and the design of instruction », *Sociology of education*, 61, pp. 129-142.
- Durkheim É.**, [1897] 1981. – *Le suicide*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat M.**, 1998. – « La mixité et le "curriculum caché" des élèves », *Enfance et psy*, 3, pp. 73-78.
- 2002. – *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 2003. – « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 16, pp. 182-206.
- Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C.**, 2004. – *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives*, Rapport pour le Commissariat Général au Plan, Cahier de l'IREDU, 65.
- Duru-Bellat M., Mingat A.**, 1988. – « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences"... », *Revue française de sociologie*, 29, 4, pp. 649-666.
- 1997. – « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, 38, 4, pp. 759-790.
- Felouzis G.**, 2003. – « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44, 3, pp. 413-448.
- Gamoran A., Mare R. D.**, 1989. – « Secondary school tracking and educational inequality : compensation, reinforcement, or neutrality ? », *American journal of sociology*, 94, pp. 1146-1183.

- Gorard S., Taylor C.**, 2002. – « What is segregation ? », *Sociology*, 36, 4, pp. 875-895.
- Goux D., Maurin É.**, 2003. – *Neighborhood effects on performance at school*, Paris, CREST (miméo).
- Grisay A.**, 1997. – « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours de années de collège », *Les dossiers d'éducation et formations*, 88.
- Isambert-Jamati V.**, 1984. – *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lazarsfeld P., Menzel H.**, 1961. – « On the relation between individual and collective properties » dans **A. Etzioni** (ed.), *Complex organizations : a sociological reader*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 422-440.
- Maresca B., Poquet G.**, 2003. – « Les ségrégations sociales minent le collège unique », *Consumation et modes de vie*, Note du CREDOC, 165.
- Merton R. K.**, 1938. – « Social structure and anomie », *American sociological review*, 3, pp. 672-682.
- Monteil J.-M., Huguet P.**, 2002. – *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Opdenakker M.-C., Van Damme J., et al.**, 2002. – « The effects of schools and classes on mathematics achievement », *School effectiveness and school improvement*, 13, 4, pp. 399-428.
- Parsons T.**, 1963. – *Structure and process in modern societies*, Glencoe (Ill), The Free Press.
- Passeron J.-C.**, 1991. – *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- Rutter M. et al.**, 1979. – *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*, London, Open Books.
- Singer J. D.**, 1998. – « Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models, and individual growth models », *Journal of educational and behavioral statistics*, 24, 4, pp. 323-355.
- Slavin R.**, 1990. – « Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best-evidence synthesis », *Review of educational research*, 60, 3, pp. 471-499.
- Thrupp M.**, 1999. – *Schools making a difference. Let's be realistic !* Buckingham, Open University Press.
- Van Zanten A.**, 1996. – *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 2001. – « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire » dans **S. Paugam** (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Wilson A. B.**, 1959. – « Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys », *American sociological review*, 24, pp. 836-845.