



HAL
open science

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

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. 2004, pp.4. hal-03213093

HAL Id: hal-03213093

<https://hal.science/hal-03213093v1>

Submitted on 28 May 2021

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.



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

Marie Duru-Bellat

Janvier 2004

Cette recherche de l'IREDU (réalisée avec Magali Danner, Séverine Le Bastard-Landrier, et Céline Piquée) a visé à évaluer et analyser l'influence de la composition sociale du contexte scolaire – ce qu'on appelle le *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 2nde des lycées. Il faut souligner que si le thème de la ségrégation sociale est très présent, à la fois dans les discours et les recherches (qualitatives), il n'existait à ce jour aucune étude centrée sur l'effet de la ségrégation sociale sur les acquis ou les attitudes des élèves (à l'exception d'une recherche récente dirigée par G.Felouzis¹, centrée sur les effets de la ségrégation ethnique).

La recherche avait pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Observe-t-on un réel effet du "school mix" ? Cet effet est-il significatif, quel est son ampleur par rapport aux autres variables susceptibles

d'expliquer les acquis des élèves, notamment le milieu familial, et les "effets établissement" eux-mêmes ? Si cet effet existe, concerne-t-il également tous les élèves, ou davantage certains d'entre eux (les plus faibles/les plus forts, les plus/les moins favorisés, notamment) ?

- Si des effets du "school mix" sont détectés, par quelles voies se génèrent-ils (on pense en particulier à l'influence sur la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe, ou encore à l'influence sur les attitudes, aspirations et comportements des élèves) ?

Pour éclairer ces questions, un dispositif empirique a été monté, 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 et des données sur les processus sous-jacents collectées spécifiquement sur un nombre plus réduit d'établissements (soit une quinzaine de lycées et autant d'écoles primaires).

Les effets, quantitativement modérés, du school mix sur les progressions des élèves

Une première observation est l'existence, dès l'école primaire, de

¹ Cf. Felouzis G., 2003, La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44, 3, 413-448.

différences de niveau scolaire importantes entre les classes, selon leur tonalité sociale. Evidemment, ces écarts ne signifient pas qu'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'effet contextuel, il faut se centrer sur les progressions réalisées une année donnée et évaluer ce qui les explique statistiquement. Si les diverses variables individuelles (niveau initial, origine sociale...) expliquent entre 42 et 46% du score final, la prise en compte, de manière globale, de la classe fréquentée accroît d'environ 12% la variance expliquée, ce qui autorise à parler d'effets classe significatifs. Il convient ensuite de remplacer cette variable globale « classe » par certaines des caractéristiques de la classe, notamment sa composition sociale ou scolaire. On observe alors de meilleures progressions quand augmente le pourcentage d'élèves favorisés (ceci pour tous les élèves, quelle que soit, individuellement, leur origine sociale) ; mais cette relation n'est significative qu'en CE1 en français, et au CM1, en mathématiques. L'effet de la composition scolaire de la classe, soit l'*academic mix*, s'avère encore plus limité. Les résultats obtenus au niveau du lycée sont relativement convergents. Sur un « fond de carte » d'« effets lycée » relativement faibles, on observe néanmoins un effet du *social mix* : toutes choses égales par ailleurs, 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. Concernant l'impact de l'*academic mix*, on observe des progressions meilleures dans les établissements dont le niveau moyen est initialement fort (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 et inconstants. Cela dit, dans la littérature internationale, la prise en compte du *school mix* dans l'analyse des progressions, dans les enquêtes les plus solides apporte un gain de variance expliquée qui est seulement de l'ordre de 6%. Ce qu'il faut sans doute considérer comme une « régularité » établie –la relative faiblesse des effets spécifiques de la composition sociale et scolaire du public sur les progressions scolaires- ne nous a pas semblé

disqualifier pour autant la recherche de différences plus qualitatives, portant sur les attitudes et les pratiques des élèves et des enseignants, fréquentant des contextes contrastés.

Les relations entre *school mix* et attitudes des élèves

Une première interrogation concerne la façon dont les élèves évaluent et expliquent leur performance. En primaire, il existe un effet du *social mix* : les élèves des classes les plus défavorisées socialement s'attribuent des niveaux plus élevés que leurs homologues des classes moins défavorisées, cette évaluation plus positive étant en décalage avec le niveau objectif, plus faible, de ces classes défavorisées. Au niveau du lycée, au contraire, peut-être parce qu'à ce niveau, les élèves ont bien intégré le fonctionnement hiérarchisé du système, les élèves des établissements favorisés ont, toutes choses égales par ailleurs, une plus grande tendance à se juger d'un bon niveau scolaire en mathématiques (cette tendance n'apparaît pas en français). Ceci n'est pas sans importance puisqu'il existe à ce niveau 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 perçu comme plus propice à la réussite, dans les établissements au public favorisé ou de bon niveau scolaire : invités à estimer leur probabilité de réussir leur bac dès la première tentative, les élèves se montrent significativement plus optimistes, à origine sociale et niveau scolaire comparables, dans un contexte de tonalité sociale favorisée ou de bon niveau académique. D'ailleurs, les élèves des lycées au public socialement défavorisé pensent nettement plus souvent 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.

Tant en primaire qu'au lycée, une autre famille d'interrogations concernait les normes du groupe classe. Invités à décrire le climat de leur classe, et c'est ce qui y pose problème, les élèves décrivent un climat d'apprentissage moins favorable dans les classes à tonalité

sociale défavorisée, mais aussi dans les classes socialement hétérogènes. De fait, 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, varient, non sans conséquence, sans doute, 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... ». Globalement, les élèves font des réponses très conformistes, mais s'il existe bien un ensemble de normes partagées par tous, quelle que soit la tonalité sociale de la classe, quelques items varient cependant de manière significative : par exemple, se bagarrer en classe ou taper un élève qui a pris vos affaires est plus souvent considéré comme normal dans les classes défavorisées ou hétérogènes. En lycée, tous les élèves partagent une certaine conformité scolaire, mais on décèle une tendance à un bien-être scolaire plus positif dans les établissements dont le public est majoritairement de milieu favorisé.

Une dimension importante qui est à la fois un « produit » de la socialisation scolaire et un « ingrédient » de l'investissement dans les études, ce sont les projets que forment les enfants quant à la suite de leur scolarité et la profession envisagée. L'ambition des enfants en fin de primaire apparaît (déjà) variable selon leur milieu social d'origine, mais la classe fréquentée exerce une influence sur les aspirations des élèves, notamment sur les plus défavorisés : ils sont nettement 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 et réciproquement plus nombreux à envisager une profession de cadres. 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 les élèves défavorisés des lycées défavorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus faible et si les élèves favorisés des lycées favorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus fort, un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée « chic » 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.

Attentes et pratiques des enseignants dans des contextes contrastés.

La littérature laisse entendre que les enseignants s'adaptent aux élèves auxquels ils font face, non sans effets pervers puisque cela se traduit par des écarts accrus entre les plus faibles, moins stimulés, et les plus forts, qui le sont davantage. 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. 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 quant au pourcentage de jeunes qui 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. Ainsi, dès l'école primaire, 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. 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. 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.

On observe aussi que les enseignants disent bien plus souvent que leur travail quotidien est perturbé par les problèmes de discipline dans les contextes populaires, mais ceci ne vaut qu'au niveau primaire (et non au lycée). Leur jugement sur leur vécu professionnel est également plus négatif en milieu populaire, en primaire, alors qu'il varie moins en lycée (étant même légèrement plus positif en milieu défavorisé).

Conclusions

Cette recherche met en perspective à la fois des effets du *school mix* relativement modestes sur les progressions et plus marqués sur le vécu scolaire et les aspirations professionnelles des élèves, et 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. Car 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... Evidemment, ce type de dynamique est malaisé à appréhender de manière rigoureuse.

Une autre difficulté dans l'analyse des effets de contexte, mais elle concerne en fait l'ensemble de la production des sciences sociales, est le caractère contextualisé des résultats eux-mêmes. 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. Le travail est donc à répliquer sans cesse en tenant compte du contexte d'occurrence des variables, et ceci est particulièrement vrai pour un objet tel que l'impact de la ségrégation scolaire.

Pour en savoir plus...

**« Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes
Evaluation externe
et explorations qualitatives »**

Marie Duru-Bellat,
Magali Danner,
Séverine Le Bastard-Landrier,
Céline Piquée,

*Cette recherche a bénéficié d'un financement du
Commissariat Général au Plan et de la Direction
de l'Evaluation et de la Prospective (MEN).*

Dijon, IREDU, décembre 2003

Cahier de l'IREDU n°65

180 p.

En ligne sur [notre site](#).

Version imprimée : 18 €port compris

Rappel des dernières Notes

Les Notes de l'IREDU sont téléchargeables en format PDF sur notre site : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>

03/1 L'enseignement supérieur et l'emploi en Europe et au Japon

02/1 Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité : fonctionnement, public, efficacité et équité

01/4 Evaluation d'une innovation pédagogique au lycée : l'aide individualisée en seconde

01/3 Trêve estivale et compétition scolaire : les parents maintiennent la pression

01/2 Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ?

01/1 Usages et efficacité d'Internet à l'école

00/3 Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets

00/2 Les pratiques familiales en matière de vacances et de loisirs estivaux des enfants : déterminants sociologiques et économiques

00/1 Lecture-écriture au cycle II : évaluation d'une démarche innovante

« Les Notes de l'IREDU » est une collection à parution irrégulière pour laquelle nous privilégions la diffusion électronique. Toutefois, chaque numéro peut être obtenu contre 1 € en timbres auprès du service documentation (ISSN 1265-0889)