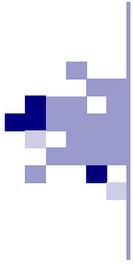


LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Effet établissement : effet de composition et/ou effet
des pratiques managériales et pédagogiques ?
Un état du débat.

Xavier Dumay¹

N° 34 • NOVEMBRE 2004 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le GIRSEF et la CPU.

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation. L'attention est portée notamment sur l'évaluation de leurs résultats en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation ou l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO sur l'Enseignement Supérieur en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, par le biais de la recherche dans le domaine et de l'enseignement (DES en pédagogie universitaire).

La série des Cahiers de recherche en Education et Formation était précédemment publiée sous le nom de « Cahiers de recherche du GIRSEF ». Cette série a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

L'ensemble de la série est téléchargeable gratuitement depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be), de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac) ainsi qu' I6DOC (www.i6doc.com).

¹ Adresse de correspondance :

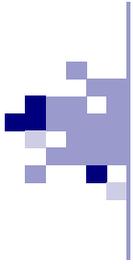
GIRSEF, Place Montesquieu, 1, bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve

Courrier électronique :

xavier.dumay@psp.ucl.ac.be

Table des matières

1. Introduction	4
2. L'effet établissement et ses déterminants : une contextualisation du débat	4
2.1. Années 60 et 70 : L'établissement scolaire ne fait pas la différence	4
2.2. Années 80 : L'établissement scolaire peut faire la différence	6
2.3. Années 90 : La School effectiveness research en débat	7
3. Essai de clarification sur la nature et la taille de l'effet de composition	9
3.1. Définir l'effet de composition	9
3.2. Quantifier l'effet de composition	12
3.2.1. L'effet de composition associé à l'origine sociale, culturelle et économique des élèves	12
3.2.2. L'effet des classes de niveau	14
3.2.3. La nature de l'effet de composition : les relations entre les processus et la composition d'établissement	16
4. Synthèse des éléments de littérature et conclusion	21
Bibliographie	22



1. Introduction

Depuis quelques décennies, les recherches portant sur l'établissement scolaire occupent une place non négligeable dans la littérature en sciences de l'éducation. Peu à peu, l'établissement scolaire s'est imposé comme un objet important de recherche dont il importe de saisir la complexité et la spécificité. Différents types de regards ont ainsi été posés sur l'établissement scolaire. Une réflexion importante a notamment consisté à examiner les établissements au regard des effets que ceux-ci ont sur les apprentissages des élèves. Il s'est ainsi constitué, depuis les années soixante, un débat sur les déterminants de l'efficacité différenciée des établissements scolaires. Ce débat a successivement opposé comme éléments respectifs d'explication des différences entre établissements scolaires la composition des établissements scolaires d'une part, et les pratiques managériales et pédagogiques d'autre part.

Le premier objectif de cet article est de resituer les principales évolutions de ce débat. Une revue de la littérature sur l'effet de composition est ensuite menée. Par effet de composition, nous entendons l'effet des caractéristiques agrégées de la population des établissements scolaires (niveau moyen des ressources culturelles des familles, niveau moyen des compétences des élèves, ...) sur les différences de performances entre ces établissements, après qu'on ait contrôlé pour les différences d'efficacité entre écoles qui s'expliquent par les caractéristiques individuelles des élèves. Enfin, s'appuyant sur des investigations qualitatives récentes, cet article formule deux hypothèses de dépassement du débat sur l'effet établissement. La première est que les pratiques managériales et pédagogiques sont en partie liées à la composition des établissements scolaires. La deuxième est que l'articulation de ces pratiques avec la composition d'établissement est un facteur explicatif significatif des différences entre établissements scolaires.

2. L'effet établissement et ses déterminants : une contextualisation du débat

Les recherches ne sont jamais neutres, dans le sens où elles sont colorées par les considérations politiques, idéologiques et méthodologiques de leur temps (Thrupp, 1999). Dans le cas spécifique de la réflexion sur l'effet établissement et ses déterminants, il apparaît en effet que les recherches produites entretiennent une forte relation de réciprocité avec les politiques publiques d'éducation mises en place dans les pays où celles-ci ont été développées. Cette première section vise à remettre en contexte le débat sur l'effet établissement, en s'axant sur la difficulté récurrente rencontrée dans ce pan de la littérature d'accorder et de définir un statut empirique et théorique à l'effet de composition.

2.1. Années 60 et 70 : L'établissement scolaire ne fait pas la différence

Le rapport de recherche écrit par Coleman dans les années 60 (Equality of Educational Opportunity, Co-

leman & al., 1966) apparaît comme une des premières recherches d'envergure menée dans le but d'identifier les facteurs de la réussite scolaire. Plus particulièrement, cette vaste enquête américaine visait à faire le point sur l'influence de la couleur de peau et de la religion comme facteurs d'inégalité face à l'école. Près de 650.000 élèves de l'enseignement primaire et secondaire, appartenant à plus de 4.000 écoles, ont ainsi été soumis à des tests de performance en compréhension à la lecture, en mathématiques et en culture générale. Des données complémentaires ont été recueillies par rapport au milieu familial des élèves, à leurs enseignants et à des caractéristiques objectives de l'école (nombre d'élèves, ressources disponibles, ...). L'hypothèse sous-jacente à la commande politique de la recherche était que les inégalités de résultats produites spécifiquement par les établissements scolaires étaient conditionnées par les écarts de ressources et de financement des établissements. Pourtant, les conclusions de Coleman n'ont pas abondé dans le sens de l'hypothèse posée. L'au-

teur conclut en effet que les facteurs explicatifs des différences entre les établissements scolaires n'incombent pas de manière significative au financement des écoles. Bien au contraire, il met en évidence que les principaux déterminants des différences de performances scolaires sont les caractéristiques familiales des élèves, en particulier les appartenances ethniques et sociales, et que le mode de composition et de ségrégation des publics scolaires dans les établissements est la principale source d'inégalités de résultats à l'échelle de l'établissement scolaire. En ce sens, Coleman dissocie un impact individuel et collectif des caractéristiques des élèves sur les différences de performances entre établissements scolaires. Le mode de composition et de ségrégation des publics scolaires renvoie en effet uniquement à l'effet des caractéristiques agrégées de la population, qu'il distingue de l'effet propre des caractéristiques individuelles des élèves. Les analyses de Coleman paraissent ainsi montrer que les écoles n'ont que très peu d'impact sur les apprentissages des élèves après qu'on ait contrôlé l'effet du background culturel et scolaire sur ces derniers. Il semble dès lors que l'effet de composition constitue l'unique moyen de donner sens aux différences de résultats entre établissements scolaires. Il convient toutefois de rester prudent vis-à-vis de cette conclusion, car l'étude de Coleman ne mesurait pas les pratiques managériales et pédagogiques mises en place dans les établissements.

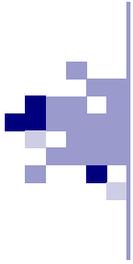
Sur la base de ces résultats sera organisé le « *busing* », c'est-à-dire le transport d'élèves vers des écoles parfois éloignées de leur domicile afin d'accroître l'hétérogénéité au sein de chaque établissement, et ainsi de diminuer l'impact de l'effet de composition sur les résultats scolaires. Cette politique sera doublement contestée. D'une part, certaines recherches montrent que le « *busing* » produit un effet négatif sur le sentiment de compétence des élèves déplacés, car ceux-ci souffrent d'une comparaison défavorable dans leur classe. D'autre part, cette politique n'a pas les effets escomptés sur la réduction des inégalités de résultats. La conséquence pour la considération et la théorisation du concept d'effet de composition sera importante, puisque les chercheurs et les décideurs du monde de l'éducation vont investiguer d'autres voies de réduction des inégalités. En effet, plutôt que de se résigner ou d'analyser plus en profondeur cet échec, l'effort portera

sur le développement, dans les années 80, d'une thèse inverse à la thèse défendue par Coleman, à savoir que l'établissement scolaire, de par les pratiques managériales et pédagogiques mises en place en son sein, peut faire la différence.

Durant les années 70 toutefois, l'idée que la composition des établissements scolaires conditionne les résultats des élèves sera encore admise comme une thèse valide dans le monde scientifique et politique. L'établissement, et la structure scolaire dans son ensemble, sont donc considérés comme incapables de faire face aux inégalités sociales de départ. Des travaux d'une autre nature que ceux de Coleman apportent par ailleurs leur pierre à l'édifice, en tentant d'éclairer les mécanismes par lesquels l'effet de composition agit sur les performances scolaires. Ainsi, Campbell & Alexander (1965), prétendant que « les analyses des effets structurels doivent se déplacer des caractéristiques du système dans sa globalité, aux situations sociales auxquelles les individus se trouvent confrontés », vont mener une analyse des voies par lesquelles la composition sociale d'un groupe, d'une classe ou d'un établissement scolaire, influent sur les comportements d'élèves².

Les travaux de ce type restent néanmoins rares ; l'avant-scène étant occupée par des études de type « *inputs-outputs* » menées sur de grands ensembles d'élèves, où les caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles de ceux-ci sont mises en relation avec leurs performances scolaires. Cette situation mène les chercheurs dans une impasse (Thrupp, 1999). Sur le plan politique, les décideurs cèdent au constat que l'école est impuissante à réguler les inégalités, et sur le plan méthodologique, il apparaît nécessaire de produire un effort pour investiguer avec plus de précision les caractéristiques internes de l'établissement scolaire.

² Les résultats d'investigations qualitatives traitant de l'articulation entre composition d'établissement et comportements d'élèves (entre autres indicateurs de fonctionnement interne des établissements scolaires) seront présentés dans une section ultérieure de l'article, à partir d'études récentes (Thrupp, 1999 ; Van Zanten, 2001 ; Lupton, 2004)



Par rapport à cette situation, il semble que les théories françaises de l'école soient également peu soucieuses d'une compréhension des mécanismes locaux de production des inégalités. Certes, Bourdieu & Passeron (1970) s'attachent à comprendre comment les établissements scolaires, comme institutions sociales, médiatisent l'effet de l'appartenance sociale et culturelle des individus sur leurs apprentissages. Toutefois, l'analyse de la transformation du capital économique en capital culturel ne prend pas la voie du local. A leur manière, et à distance, Bourdieu et Passeron (1970) opèrent ainsi un premier déplacement, puisqu'ils ne dissocient plus l'impact individuel et collectif des caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles. Ils n'envisagent ainsi que l'impact du système scolaire dans son ensemble et occultent les recherches qui tendaient à montrer que l'établissement scolaire est en lui-même, de par la ségrégation des publics qu'il produit et reproduit, une source d'inégalité des acquis.

Progressivement, on va cependant assister à une sophistication des méthodes et des outils statistiques qui vont permettre de mieux prendre en considération des caractéristiques internes des établissements afin d'identifier leurs liens avec des variables d'« output » telles que, en particulier, les résultats des élèves à des tests standardisés de connaissance. Ce type d'études va donner lieu à un important courant de recherches autour de la problématique de l'effet établissement.

2.2. Années 80 : L'établissement scolaire peut faire la différence

Après le pessimisme dominant des années 70 quant aux capacités de l'école à réguler les inégalités sociales, les années 80 sont marquées par un vaste mouvement de recherche, la *School effectiveness research* (SER), centré autour de la thèse selon laquelle l'établissement scolaire peut faire la différence. Ce courant de recherche vise à prendre en considération les spécificités internes de l'établissement susceptibles d'expliquer les différences constatées. D'autres variables sont ainsi investiguées, comme le rôle de la direction, l'implication des enseignants, la coopération entre ceux-ci, l'implication parentale, ... Le but étant de réfuter les résultats et les

interprétations des grandes enquêtes où la caractérisation grossière des établissements scolaires à partir de quelques caractéristiques externes limitait une investigation fine des processus internes, et de montrer ainsi que les établissements scolaires ont un effet significatif sur les résultats des élèves qu'ils accueillent.

A la question de savoir si le fonctionnement des établissements scolaires est déterminé par le public que scolarisent ceux-ci ou par les influences propres des modes de fonctionnement locaux, les partisans de la SER ne retiennent que la deuxième hypothèse et fondent ainsi un cadre conceptuel fort et contraignant. L'effet établissement correspond à un effet associé directement à ce qui est produit par l'école comme centre de décision organisationnel et pédagogique. Tout au plus, les variables de contexte, comme la taille de l'école, sa localisation et la composition du public, sont considérées comme des covariables (Scheerens, 1990, 1997) dont il importe de contrôler les effets afin d'identifier avec plus de précision l'impact des processus internes sur les résultats. Mais surtout, il est supposé une relation de causalité entre les processus scolaires et le progrès des élèves (Rutter, Maughan & Mortimore, 1980). Cette perspective positiviste engage les chercheurs dans l'identification de facteurs de processus scolaires qui fassent gagner les écoles en efficacité. Implicitement se construit ainsi un référent conceptuel binaire et hiérarchique (Morley & Rassool, 1999), dans le sens où le cadre d'étude de l'effet établissement développe des oppositions binaires fortes. Les caractéristiques des écoles efficaces sont contrastées avec les modes de fonctionnement des écoles inefficaces ; les bons enseignants sont identifiés comme tels par opposition aux enseignants qui ne parviennent pas à créer une plus-value moyenne au niveau des résultats de leur classe.

Les travaux inscrits dans ce courant se caractérisent donc par la recherche d'indicateurs susceptibles d'expliquer et de prédire la réussite scolaire. Au niveau de l'établissement, les indicateurs significatifs les plus souvent observés sont les suivants : un chef d'établissement dynamique et centré sur le pédagogique, un consensus et une coopération entre enseignants, un climat de discipline (Scheerens, 1997; Bosker, 1994), un mode de fonctionnement collégial (Talbert *et al*, 1993) et des attentes élevées vis-à-vis des élèves

(Talbert *et al*, 1993; Creemers, 1994). Mais la qualité de l'instruction est également fonction d'autres variables ou indicateurs tels que le curriculum, les modes de formation des classes et le comportement du professeur en classe (Creemers, 1994). Pour sa part, Scheerens (1990, 1997) propose un modèle intégré de l'efficacité en éducation, basé sur ses propres recherches et une revue de la littérature scientifique en la matière. Dans ce modèle, il distingue des variables d'input, de contexte, de processus et d'output. Les inputs sont par exemple les dépenses par élève et les caractéristiques des enseignants (diplôme et ancienneté) de chacune des écoles. Les variables de contexte sont d'une part les « co-variables » telle que la taille de l'école ou les caractéristiques moyennes de la population scolaire et d'autre part les caractéristiques de l'environnement institutionnel. Les outputs sont les performances des étudiants ajustées en fonction d'une mesure similaire prise avant l'apprentissage et d'un indicateur de niveau socio-économique. Ce sont les variables relatives au processus qui sont les plus développées à partir de la distinction entre le niveau classe et le niveau école. Au niveau de la classe, Scheerens attire notamment l'attention sur le temps réel d'enseignement et sur les attentes des professeurs vis-à-vis de leurs élèves. Au niveau de l'école, nous retrouvons ici des variables telles que le leadership éducatif, la construction d'un consensus entre enseignants, l'atmosphère d'ordre dans l'école ou une politique centrée sur la réussite. Des outils statistiques sophistiqués permettent de différencier l'influence des caractéristiques individuelles des élèves, de l'établissement et de la classe sur la qualité des apprentissages. Les modèles utilisés sont généralement des modèles d'analyse multi-niveaux qui évaluent la valeur ajoutée (*value added measure*), ce qui signifie que l'on prend en considération la différence de scores entre deux mesures de performances, l'une à l'entrée dans un établissement, l'autre après une ou plusieurs années de scolarité.

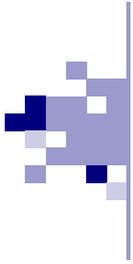
Il convient également de mentionner que, parallèlement à l'évolution des pensées et dans un jeu d'influence réciproque, apparaissent des transformations institutionnelles contribuant à une redéfinition de la place de l'établissement au sein du système scolaire. En effet, les politiques publiques d'éducation développées dans les années 80 et 90 dans plusieurs

pays sont illustratives du fait que les décideurs politiques et autres ont acté que les établissements scolaires « peuvent faire la différence ». De manière plus ou moins nette, en fonction des pays considérés, l'établissement apparaît ainsi comme une pièce centrale du dispositif scolaire. Même dans les pays à tradition centralisée, davantage de responsabilités sont aujourd'hui confiées aux établissements qui doivent en partie se prononcer sur l'agencement des ressources humaines et matérielles à leur disposition, afin de répondre aux spécificités d'un environnement local. L'établissement apparaît dès lors comme un lieu de prise de décision qui ne se contente pas de relayer les choix d'autorités supérieures. Cette responsabilisation de l'établissement scolaire intervient dans un contexte de pression à la productivité. En effet, les pays industrialisés s'inquiètent des performances de leurs systèmes éducatifs et des répercussions de leurs résultats sur la vie économique, à l'heure où l'éducation est valorisée comme un capital humain (Morley & Rassool, 1999).

2.3. Années 90 : La School effectiveness research en débat

L'évocation du contexte d'émergence du courant de recherche de la *School effectiveness research* permet de mettre en avant les postulats forts avec lesquels cette approche fonctionne, ainsi que les limites de ses fondements théoriques. En effet, les données de recherche produites par la *SER* sont principalement issues d'analyses corrélationnelles, où les variables de processus sont mises en relation avec les résultats scolaires, après contrôle de l'effet des variables de contexte sur ces derniers. Ainsi, les modes de construction des processus internes à l'établissement scolaire sont peu explicités. La *SER* apporte peu, ou pas de réponses à des questionnements tels ceux-ci : qu'en est-il de la construction de la coopération entre enseignants ? sous quelles conditions est-il possible de développer un leadership participatif ? Il est dès lors pertinent de questionner l'utilité de ces recherches, basées uniquement sur le constat.

La relégation des variables de contexte au rôle de co-variables est également une source importante de mise en débat des thèses de la *SER*. Sous forme de



l'interrogation suivante : « Est-ce que toutes les écoles peuvent être efficaces ? », Gewirtz (1998), suivi par Thrupp (1999), dénonce en effet l'importance de contextualiser les facteurs d'efficacité, dans le sens où ceux-ci sont, au moins en partie, articulés aux facteurs de contexte des établissements. Selon ces auteurs, les établissements scolaires qui accueillent des publics défavorisés sont en réalité confrontés à d'importantes difficultés afin de mettre en place les pratiques managériales et pédagogiques recommandées par les tenants de la *SER*. Il apparaît donc que les modes de construction des processus incorporent les variables de contexte, et qu'à ce titre, ces dernières méritent d'être examinées comme une composante centrale de construction des processus internes.

Enfin, il ressort que les conclusions de la *SER* ont renforcé les transformations institutionnelles de redéfinition de la place de l'établissement scolaire. Les politiques de responsabilisation de l'établissement rendent dans ce sens particulièrement crucial un réexamen des thèses proposées par la *SER*.

Récemment, Raudenbush & Wilms (1995) ont mis en avant la nécessité de distinguer deux types d'effet établissement : un effet de type A et un effet de type B. L'effet de type A correspond à la différence de scores (mesurant des acquis scolaires, le plus souvent) entre élèves, en comparaison des élèves semblables scolarisés dans d'autres écoles. L'effet de type B correspond à la différence de scores entre élèves, en comparaison d'élèves semblables, scolarisés dans d'autres écoles au contexte semblable. On entend ici par contexte des caractéristiques de l'établissement et de sa population considérées globalement (niveau moyen des compétences des élèves, niveau moyen des ressources culturelles des familles, ...). Le type de contrôle impliqué par un effet de type B renvoie à l'idée d'effet de composition, car il fait référence à l'effet des caractéristiques agrégées du public scolaire sur les résultats des élèves. Bien que Wilms & Raudenbush (1995) définissent la composition des établissements scolaires comme une variable de contrôle importante et complémentaire d'un contrôle par les caractéristiques strictement individuelles des élèves, ces auteurs remettent au devant de la scène la question de l'effet de composition. Plusieurs études récentes ont d'ailleurs mis en évidence l'intérêt de calculer un effet de type B et

d'isoler en tant que tel l'effet de composition sur les résultats des élèves (Caldas & Bankston, 1997 ; Bryk & Raudenbush, 1992 ; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997 ; Dar & Resh, 1986 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Teddlie & Reynolds, 2000).

Il est néanmoins intéressant de constater qu'un certain nombre de ces recherches ont pour objectif essentiel de réaffirmer l'existence d'un effet contextuel sur les résultats des élèves. Cela n'est pas sans rappeler les recherches produites par la *SER* dans les années 80 afin de contrecarrer les premières conclusions de recherche tendant à montrer un effet unique de la composition. D'autres recherches récentes (Thrupp, 1999 ; Gewirtz, 1998 ; Van Zanten, 2001 ; Opendakker & VanDamme, 2001 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Lupton, 2004) vont néanmoins plus loin, et reformulent le problème en posant non seulement la question de l'effet de la composition sur les apprentissages, mais en l'interrogeant aussi au regard des liens éventuels entre les caractéristiques agrégées des publics scolaires et les processus internes aux établissements. L'hypothèse sous-jacente à l'origine de ces travaux est que les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose, dans le sens où les directeurs d'établissement adapteraient leur organisation de l'école en fonction du public auquel ils s'adressent, et où la qualité et la quantité de l'instruction seraient moins favorables dans des contextes scolaires désavantagés. De telles recherches remettent ainsi en cause un fondement essentiel des thèses de la *SER*, à savoir la relation de cause à effet, supposée directe et unidirectionnelle, entre les processus et les résultats d'élèves.

Trois types de dépassement des thèses de la *SER* ont donc été proposés et seront réexaminés dans la revue de littérature sur l'effet de composition. Premièrement, il est important d'envisager un contrôle du background culturel et scolaire des élèves non seulement au niveau individuel, mais également au niveau collectif. Ensuite, il apparaît opportun de questionner le lien de causalité supposé par les tenants de la *SER* entre les processus internes aux établissements et les résultats scolaires. Enfin, des études récentes posent l'hypothèse selon laquelle les processus organisationnels, pédagogiques et de représentation de soi des élèves au sein de l'école sont liés significativement avec les variables de composition. Il semble dès lors pertinent

d'une part de systématiser les études dont l'objet était de mettre en évidence un effet de composition afin de définir l'impact réel de celui-ci sur les performances des élèves et sur les processus internes à

l'établissement scolaire, et d'autre part de s'interroger sur les mécanismes de causalité impliquant les trois types de variables : variables de composition, variables de processus, et résultats d'élèves.

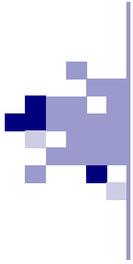
3. Essai de clarification sur la nature et la taille de l'effet de composition

3.1. Définir l'effet de composition

Préalablement au recensement des études qui identifient un effet de composition sur les apprentissages des élèves, il est important de préciser que la définition de cet effet et son opérationnalisation dans la littérature ne sont pas univoques. A ce propos, Thrupp, Lauder & Robinson (2002) ont mis en évidence, dans une revue de la littérature, plusieurs facteurs faisant varier ces éléments de définition. Ces facteurs sont essentiellement de nature méthodologique. Le premier élément relevé par ces auteurs concerne l'échantillonnage des établissements en fonction des caractéristiques agrégées de leurs élèves. Il semble à ce niveau que les études attentives à sélectionner des établissements « extrêmes » au regard de leurs caractéristiques moyennes de population scolaire aient tendance à isoler un effet plus marqué de composition sur la performance scolaire que les recherches qui se contentent d'échantillonner en ne retenant pas de manière systématique les établissements scolaires aux extrémités de la distribution des variables de composition. Ceci pourrait laisser sous-entendre que l'effet de composition est un effet « en marge », et qu'il ne concerne ainsi qu'une minorité des établissements scolaires. Nous ne soutenons toutefois pas cette perspective. Nous pensons en réalité que l'effet de composition est également présent dans des écoles où se mêlent public favorisé et défavorisé, mais qu'il interfère en pareil cas avec des logiques d'action locales (Draelants, Van Ouytsel & Maroy, 2004) qui introduisent de la variabilité dans l'effet qu'a la composition du public scolarisé sur les performances des établissements. L'effet de composition serait ainsi plus marqué dans les écoles fortement défavorisées, car les

politiques locales de gestion des établissements sont en majeure partie liées au type de public accueilli au sein de ceux-ci, le poids de la contrainte lié à l'effet de composition restreignant plus massivement la marge de liberté des acteurs locaux.

Une attention toute particulière doit également être portée, selon Thrupp *et al.* (2004), sur les variables utilisées pour mesurer cet effet. Généralement, la mesure mobilisée pour qualifier la composition des établissements scolaires est la moyenne du niveau socio-économique des étudiants d'un établissement, opérationnalisée à partir du revenu ou du niveau d'éducation moyen des parents. Cela pose néanmoins doublement question. D'une part, on peut se demander dans quelle mesure le niveau socio-économique est une mesure valable des caractéristiques sociales d'une population scolaire. Dans ce sens, la littérature sur les classes sociales (Kohn, 1977) a montré que d'autres variables liées au statut socio-économique des élèves, comme le degré d'autonomie qu'ont les parents d'élèves dans leur travail, ont un impact significatif sur les aspirations scolaires et la performance des élèves. D'autre part, il semble légitime d'envisager que d'autres critères que des critères sociaux puissent être une manière pertinente d'opérationnaliser la composition des établissements. Plusieurs études ont notamment utilisé le niveau moyen de réussite scolaire des élèves et/ou la qualité de leurs ressources cognitives, pour mesurer l'effet de composition (voir Opdenakker & Van Damme, 2001). Nash (2004) a également tenté de mettre en avant qu'il est important d'étendre la mesure du statut socio-économique à des dispositions non-cognitives comme l'intérêt et les aspirations scolaires des élèves, ou leur capital culturel. Dans une étude menée à partir des données PISA 2000 en Grande-Bretagne, cet auteur a montré



que l'effet de composition est essentiellement attribuable au capital culturel et aux dispositions non-cognitives des élèves, puisque les élèves de bas statut socio-économique scolarisés dans des écoles favorisées paraissent non seulement mieux réussir que les élèves de statut équivalent scolarisés dans des établissements défavorisés, mais surtout avoir un capital culturel et des dispositions non-cognitives plus favorables. L'utilisation de la seule condition socio-économique comme critère d'évaluation de l'état de la composition dans les établissements semble donc nécessaire, mais insuffisante pour saisir l'ampleur exacte de l'effet de composition. Ces conclusions sont en outre concordantes avec les résultats relatés dans l'article de Opdenakker & Van Damme (2001), car ces auteurs mettent en évidence que ce sont les résultats des élèves à forte potentialité issus des milieux socio-économiquement défavorisés qui sont les plus sensibles aux conditions d'enseignement. Ils y sont même deux fois plus sensibles que les élèves à potentialité intellectuelle équivalente issus de milieux socio-économiquement favorisés. Il apparaît donc essentiel de multiplier les indicateurs de composition du public scolaire afin de donner sens à un éventuel effet de composition.

Quelle que soit toutefois la mesure mobilisée pour mesurer la composition des établissements scolaires, on peut faire l'hypothèse que le mode d'opérationnalisation de l'effet de composition n'est pas neutre, et implique en réalité une signification empirique et théorique parfois très différente. Trop souvent en effet, on évoque l'effet de composition comme un phénomène général, évitant ainsi de considérer que les mécanismes par lesquels il joue sont spécifiques de la variable qui a été mesurée. Pourtant, l'effet de la composition ethnique d'une classe ou d'une école peut difficilement s'interpréter de la même manière qu'un effet de composition mesuré à partir des dispositions cognitives des élèves, car ils recouvrent des réalités différentes. L'origine du regroupement d'élèves sur la base de leurs caractéristiques académiques répond à des objectifs différents que la ségrégation sociale. Les divers modes de regroupement des élèves font d'ailleurs l'objet de littératures spécifiques. La littérature sur les classes de niveau (Slavin, 1987, 1990 ; Ireson & Hallam, 2001 ; Dupriez & Draelants, 2003) investigate par exemple uniquement les mécanismes explicatifs de l'effet du regroupement d'élèves aux habiletés intellectuelles

proches. Il est en outre difficile d'imaginer que les processus d'enseignement impliqués par une classe au sein de laquelle seraient regroupés des élèves doués issus de milieux défavorisés soient les mêmes que les processus d'enseignement adaptés à une classe où le critère utilisé pour regrouper les élèves serait leur origine ethnique.

Il semble en tout cas que les indicateurs de composition du public scolarisé varient de manière significative avec les indicateurs du fonctionnement des établissements. Ce constat a donné lieu à deux prises de position teintées de préconceptions sur le fonctionnement de l'établissement scolaire. La première est que l'effet de composition sur la performance scolaire ne serait pas direct, mais serait au contraire médié par des processus internes à l'établissement (Thrupp, 1999). La seconde est que l'effet de composition est un artefact, puisqu'il serait uniquement une indication quant au mode de fonctionnement interne des établissements scolaires (Lauder & Hughes, 1990). Mesurer les caractéristiques de la composition des établissements en reviendrait donc, pour les partisans de la seconde position, à mesurer de manière détournée les processus mis en place par les enseignants et les directeurs d'établissements dans leurs écoles respectives. Cette position résiste toutefois difficilement à la critique selon laquelle les corrélations qui caractérisent les relations entre les variables de composition et les variables de processus sont certes significatives, mais pas d'une ampleur suffisante pour générer des problèmes de multicollinéarité³. Sur le plan théorique, la multicollinéarité permettrait en effet de donner sens à la thèse selon laquelle la composition du public scolaire a la même valeur qu'une variable de processus interne à l'établissement. En réalité, selon Lauder, Hughes, Watson, Waslander, Thrupp, Strathdee, Simiyu, Dupuis, Mcglinn & Hamlin (1999), les corrélations entre les variables de processus et les variables de composition peuvent être interprétés d'une triple manière. Soit ce sont les processus internes à l'établissement qui déterminent la composition des publics scolarisés au sein de ceux-ci, soit, au contraire, ce sont les modes de regroupement d'élèves dans les établisse-

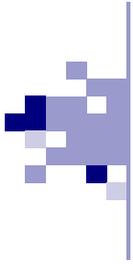
³ La colinéarité désigne une corrélation forte (> .80) entre les variables prédictives d'un modèle de régression. Sur le plan de l'analyse, la colinéarité a pour effet de rendre les modèles prédictifs instables.

ments qui agissent sur la mise en place des logiques d'action locales, soit, enfin, le lien entre les variables de composition et celles de processus internes est attribuable à une troisième variable en lien significatif avec les deux types de variables.

Certains auteurs (Willms, 1992 ; Lauder & Hughes, 1990) défendent également l'idée que les effets de composition pourraient être dus à un mauvais contrôle de variables caractérisant les individus, et tout particulièrement à une prise en compte insuffisante du niveau initial des élèves. L'effet de composition agirait donc comme une estimation du niveau initial des élèves, voire comme une indication quant à leur background culturel et socio-économique. Afin d'éviter cette critique, il paraît donc important de s'assurer que les variables caractérisant les individus expliquent une part suffisante de la variance des résultats, avant de se lancer dans l'interprétation d'effets explicatifs de la variance des résultats au niveau inter-établissements.

Quelles sont toutefois les conséquences d'une absence de contrôle de la performance initiale des élèves pour la mise en évidence d'effet (de composition ou de processus) à l'échelle de l'établissement scolaire ? Pour rappel, la contribution spécifique des établissements, en termes de variance expliquée, est mesurée après avoir contrôlé les caractéristiques individuelles des élèves scolarisés dans chaque école, car l'objectif est précisément d'identifier les différences d'efficacité entre écoles qui ne s'expliquent pas par les caractéristiques individuelles des élèves. Or, l'absence de contrôle de la performance initiale des élèves diminue la part de variance inter-établissements qui est expliquée par des caractéristiques individuelles des élèves, et augmente ainsi la part de variance inter-établissements qui reste à expliquer par des caractéristiques propres de l'établissement scolaire. On peut donc légitimement penser que le risque majeur lié à l'absence de contrôle par la performance initiale des élèves est de surestimer la part de variance inter-établissements qui s'explique par des effets propres de l'établissement - comme sa composition, ou les processus à l'œuvre en son sein - et de sous-estimer ainsi la part de variance inter-établissements qui s'explique par des effets des caractéristiques individuelles des élèves accueillis au sein de ceux-ci.

Sur le plan interprétatif, on risque donc d'introduire une confusion importante entre une interprétation des différences entre établissements scolaires liées à des caractéristiques propres à celui-ci, et une interprétation de ces différences en lien avec les caractéristiques individuelles des élèves accueillis en son sein. Cette discussion vaut tant pour la composition de l'établissement que pour les processus. Au niveau de la composition d'établissement, on peut certes faire l'hypothèse que la ségrégation d'élèves en difficulté scolaire crée des dynamiques groupales peu propices à l'apprentissage, car les objectifs académiques de ces élèves convergent vers un niveau académique peu élevé. On peut néanmoins également douter que l'écart de résultats entre ces élèves et d'autres élèves de meilleur niveau académique scolarisés dans des établissements scolaires favorisant davantage la performance académique incombe totalement aux dynamiques groupales en place dans les établissements défavorisés sur le plan des acquis scolaires. La plus-value négative propre aux dynamiques groupales risque ainsi d'être surévaluée, puisque l'écart de performance sera uniquement mis en lien avec la composition de l'établissement, sans tenir compte du niveau initial des élèves scolarisés en son sein. En ce qui concerne les processus, on peut également faire l'hypothèse que ceux qui sont mis en place dans des établissements scolaires défavorisés sur le plan des acquis scolaires sont moins favorables à une progression académique des élèves. A quoi peut-on toutefois lier cette progression ? Peut-être en partie aux processus, mais avec néanmoins le risque de surévaluer, sans tenir compte du niveau initial des élèves, la part de cette progression qui incombe effectivement à ceux-ci. En extrapolant, on pourrait même imaginer que certains processus aient pour effet de diminuer l'écart de niveau académique entre des élèves initialement de niveau faible, et initialement de niveau fort, sans toutefois parvenir à l'annihiler. Qu'en serait-il dès lors sur le plan de l'interprétation ? Si une analyse corrélationnelle était faite de ces données, elle nous dirait deux choses. La première est que la variance entre établissements scolaires est faible, la deuxième est que les différences entre établissements scolaires peuvent s'attribuer à des processus propres mis en place dans ceux-ci, et que ces processus créent une plus-value négative par rapport aux apprentissages des élèves !



Il apparaît donc que dans les systèmes scolaires où le mode de répartition des élèves a pour effet de créer de la ségrégation, le risque est grand, sans mesure de la performance initiale des élèves, de surévaluer le lien entre les différences entre établissements scolaires et les caractéristiques propres à l'établissement. On pourrait également débattre pour savoir si cette surévaluation est plus forte quant aux processus, à la composition d'établissement, voire à l'articulation de ces deux types de paramètres. Il convient en tout cas d'être très attentif à ce critère lors de la revue de la littérature sur l'effet de composition.

D'autres variantes dans les modes de définition de l'effet de composition méritent finalement d'être examinées. Certaines études traitent de l'effet de composition de manière longitudinale, alors que d'autres se contentent de radiographier les établissements à un moment donné. La force des designs longitudinaux est qu'ils permettent d'établir si l'impact de la composition sur les résultats d'établissement est stable, ou si au contraire, il varie au cours du parcours des élèves dans l'école. Ces designs rendent également possible l'examen de la question de la causalité, car ils permettent de comparer l'influence de deux ou plusieurs variables mesurées au temps 1 sur ces mêmes variables mesurées au temps 2, et ainsi d'établir si c'est la première variable (au temps 1) qui influence la deuxième variable (au temps 2), ou si, au contraire, c'est la deuxième variable (au temps 1) qui influence la première variable (au temps 2). Ils sont précieux à ce titre. Enfin, il est recommandé par Thrupp, Lauder & Robinson (2002) de modéliser l'impact de la composition par des modèles multi-niveaux (Bryk & Raudenbush, 1992). Ces techniques statistiques respectent en effet la structure hiérarchisée des données issues du monde scolaire, à savoir que les résultats des élèves dans une école ou une classe donnée ne sont pas indépendants des résultats des autres élèves scolarisés dans cette même école ou cette même classe. L'analyse multi-niveaux dépassant ainsi, par nécessité, le postulat d'indépendance des observations.

3.2. Quantifier l'effet de composition

3.2.1. L'effet de composition associé à l'origine sociale, culturelle et économique des élèves

La section suivante est consacrée à une revue de littérature sur l'effet de composition. Celle-ci s'appuie partiellement sur une revue récente de la littérature menée par Thrupp et al. (2002). Nous avons choisi de catégoriser les études en nous axant sur les types de variables utilisées par les auteurs pour mesurer l'effet de composition. Ce choix est justifié par l'hypothèse que le mode d'opérationnalisation de l'effet de composition n'est pas neutre, et implique en réalité une signification empirique et théorique parfois très différente. Toutes les études recensées sont des études de nature quantitative. Il convient également de mentionner que plusieurs des études citées ci-dessous mesurent simultanément l'effet de composition à partir des caractéristiques sociales, économiques et académiques des élèves.

Après cette longue période où la recherche sur l'effet d'établissement a été dominée par les paradigmes de la SER, Smith & Tomlinson (1989) ont été parmi les premiers à réintroduire l'effet contextuel dans les programmes de recherche. Leur étude visait à étudier l'impact de la composition ethnique d'établissement sur les résultats des élèves. S'appuyant sur l'étude de 18 écoles anglaises, ces auteurs ont montré que, après avoir contrôlé le niveau scolaire initial des élèves, l'effet de composition mesuré à partir de caractéristiques ethniques était non-significatif. Cet effet jouait pourtant dans le sens attendu, à savoir que les établissements scolaires qui accueillent une majorité d'élèves d'ethnies étrangères ont une influence négative sur les résultats de ces derniers, au-delà de leur simple appartenance culturelle. La taille de l'échantillon pour une étude corrélacionnelle de ce type jetait toutefois un doute sur la validité des résultats des auteurs.

Gray, Jesson & Sime (1990) se sont alors demandés dans quelle mesure l'effet de composition mesuré à partir de caractéristiques sociales, culturelles et économiques varie en fonction du fait que l'on contrôle ou

non la performance scolaire initiale. Pour cela, ils ont développé une recherche qui mobilisait un large échantillon de 14000 élèves regroupés dans 290 écoles d'Angleterre. La mesure de niveau initial n'était pas disponible pour tous les élèves. Les résultats avancés par les auteurs semblent appuyer les conclusions de Smith & Tomlinson (1989), puisque l'impact de la composition apparaît très faible après contrôle du niveau scolaire initial des élèves, alors qu'il explique 25 % de la variance inter-établissements des résultats lorsqu'on n'introduit pas le niveau initial des élèves comme variable de contrôle. Cette étude suggère ainsi que l'effet de composition serait un artefact, puisque son effet serait attribuable aux qualités intellectuelles initiales des élèves que les écoles accueillent. Il convient néanmoins de mentionner que les auteurs n'indiquent pas comment ils ont construit l'indice de composition sociale des écoles, et qu'il est important d'examiner d'autres études plus rigoureuses sur le plan de la mesure de l'effet de composition avant de confirmer l'absence de son impact sur les résultats d'élèves.

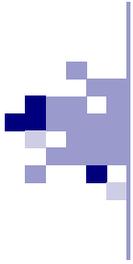
A ce propos, Chubb & Moe (1990) ont mis à jour, dans une étude qui intégrait des établissements de l'enseignement privé et public aux Etats-Unis, que la composition mesurée à partir du statut socio-économique des étudiants jouait sur la performance des élèves, même après contrôle de leur performance initiale. Les résultats de l'étude de Lauder et collègues (1999) vont également dans le même sens, validant ainsi l'existence d'un effet de composition. Ces auteurs ont analysé l'impact de diverses réformes menées en Nouvelle-Zélande sur une cohorte de 3300 étudiants répartis dans 23 établissements scolaires. La première mesure de performance scolaire était prise à la fin de l'enseignement élémentaire, la seconde après trois années d'enseignement secondaire. Leurs analyses ont permis de montrer que les différences entre établissements scolaires expliquaient 16,15 % de la variance totale des scores, et que, après contrôle du niveau de performance initial des élèves, l'impact du niveau socio-économique moyen des établissements influençait de manière significative les performances des élèves, dans le sens où les élèves scolarisés dans des établissements scolaires accueillant une plus large portion d'élèves favorisés sur le plan socio-économique réussissaient mieux que si ceux-ci étaient

scolarisés dans des établissements scolaires moins favorisés à cet égard. Willms & Raudenbush (1989), mais également Nuttall, Goldstein, Prosser & Rasbash (1989), et Strand (1998), ont conclu de manière convergente que les établissements scolaires qui accueillent un pourcentage important d'élèves désavantagés sur le plan socioéconomique et socioculturel tendaient à obtenir de moins bons résultats à des épreuves standardisées, au-delà des différences inter-établissements expliquées par des différences de background individuel.

Plusieurs études menées par la KUL sur le système scolaire de la Communauté flamande apportent aussi des arguments empiriques en faveur d'un effet de composition mesuré à partir des dimensions socio-économiques et socioculturelles. Dans une de celles-ci, Opendakker, VanDamme, De Fraine, Van Landeghem & Onghena (2002) ont montré que la composition influençait de manière significative les résultats en mathématiques des élèves, et ce tant au niveau de la classe que de l'établissement scolaire. Ces auteurs ont également mis en évidence que les classes favorisées à cet égard bénéficiaient d'un climat d'apprentissage plus favorable, et que l'effet joint de la composition et du climat d'apprentissage était important pour comprendre les variations de scores en mathématiques.

Ho & Willms (1996) ont pris une initiative intéressante, puisqu'ils ont développé une recherche qui avait pour objectif de dissocier l'impact de l'engagement parental dans l'éducation scolaire de leurs enfants et le regroupement des élèves dans les établissements en fonction de caractéristiques ethniques et socio-économiques. Ces auteurs ont pu mettre en évidence que les effets de l'implication parentale sur les résultats scolaires sont médiés par l'effet de composition, et que les performances des élèves en lecture et en mathématiques sont systématiquement meilleures dans les écoles favorisées, que l'on considère ou non les caractéristiques des familles des enfants. On peut cependant regretter que les auteurs n'aient pas contrôlé le niveau initial des élèves, car cela porte préjudice à la force des conclusions qu'ils mettent en avant.

Il convient néanmoins de rester prudent quant à l'existence et à l'ampleur d'un effet de composition, car certaines études, certes minoritaires, plus ou moins simi-



lares et récentes, ont conclu à un impact non-significatif de la composition, dans la lignée des résultats des études de Gray et collègues (1990). C'est notamment le cas d'une recherche menée par Thomas & Mortimore (1996) en Angleterre sur un échantillon de 11,881 étudiants scolarisés dans 87 établissements. Ces auteurs mesuraient le niveau socio-économique des établissements en comptabilisant le nombre d'élèves qui avaient un accès gratuit à la cantine de l'école, et en moyennant par établissement le niveau de diplomation et de qualification des pères. Aucune des mesures de la composition n'est apparue avoir une influence significative sur la performance des élèves après contrôle de leur niveau de réussite initiale. Ce résultat pourrait toutefois s'expliquer par un niveau de ségrégation relativement faible dans le système scolaire anglais, étant donné la relative importance des *comprehensive schools* en Angleterre. Ces écoles ont en effet pour objectif d'indifférencier les parcours scolaires et ainsi d'éviter la ségrégation des élèves dans les établissements scolaires. Cet argument rejoint ainsi celui de Thrupp, Lauder & Robinson, qui défendent la position selon laquelle il est difficile de mettre à jour un effet de composition dans un échantillon d'établissements scolaires où les établissements extrêmes au regard de leur composition ne sont pas représentés.

Toutes les études évoquées jusque là ne comportent aucun caractère longitudinal. Seul le niveau initial de performance, ou de réussite scolaire de l'élève, est utilisé comme variable de contrôle d'une performance future. Sammons, Thomas & Mortimore (1997) ont utilisé un paradigme longitudinal pour examiner la question de l'effet de composition. Ces auteurs ont étalé leurs prises d'informations sur trois ans. La composition d'établissement était opérationnalisée par le nombre d'enfants inscrits gratuitement à la cantine et par des données sur l'origine ethnique des étudiants. Les données récoltées ont permis à ces chercheurs de montrer que les facteurs de contexte semblent jouer un rôle moins important par rapport aux résultats scolaires que les dimensions individuelles.

La revue de littérature concernant l'effet de composition mesuré à partir des dimensions sociales, économiques et culturelles du background des élèves, montre que la composition d'établissement semble

influencer significativement les résultats des élèves, au-delà de leurs caractéristiques individuelles. Elle met toutefois également en évidence qu'un pan minoritaire de cette littérature tend à montrer le contraire. Cette absence d'accord définitif entre les chercheurs trouve en partie sa source dans des problèmes conceptuels et méthodologiques liés à la théorisation et à l'opérationnalisation des effets de composition (Thrupp & Lauder & Robinson, 2002). En effet, la taille de l'effet de composition dépend de nombreux paramètres, comme la qualité des variables de contrôle au niveau individuel, le caractère longitudinal des données récoltées, ou encore les caractéristiques de l'échantillonnage. Dans ce sens, les effets de composition apparaissent plus importants lorsque des écoles étudiées se situent aux extrémités du continuum qualifiant le statut de l'établissement en termes de sa composition. Le paragraphe suivant est consacré à une revue de littérature axée sur les classes de niveau. Cette littérature s'intéresse spécifiquement aux effets des regroupements d'élèves sur une base académique. Elle porte en outre uniquement sur des effets de classe, alors que les études mentionnées dans le cadre de la revue de la littérature quant à l'effet de composition mesuré par les caractéristiques agrégées du background des élèves modélisait en majorité l'effet de composition à l'échelle de l'établissement scolaire.

3.2.2. L'effet des classes de niveau

Préalablement à l'évocation des études sur les classes de niveau, il est peut-être utile de rappeler que ces pratiques ont une visée égalisatrice (Duru-Bellat & Mingat, 1997). En effet, le présupposé pédagogique qui les fonde est que le regroupement d'élèves de niveau scolaire proche dans une même classe permettrait de leur offrir une « instruction » plus efficace (Dupriez & Draelants, 2003), puisque l'activité d'instruction pourrait être consacrée en totalité à la remise à niveau des élèves plus faibles concentrés en un même lieu. Nous avons pourtant constaté, à travers la revue de littérature sur l'effet de composition, que le regroupement d'élèves sur la base de caractéristiques sociales, culturelles et économiques tendait, sous certaines conditions, à augmenter les inégalités plutôt qu'à les réduire. Il est donc crucial de clarifier les éléments de littérature qui apportent réponse à cette controverse.

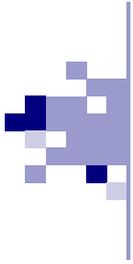
Selon Dupriez et Draelants (2003), les recherches sur les effets des classes de niveau peuvent être scindées en fonction qu'elles relèvent d'un paradigme expérimental, ou d'une recherche en milieu naturel. Les recherches expérimentales visent à isoler l'effet spécifique du regroupement d'élèves de niveau scolaire équivalent, en contrôlant la qualité et la quantité des apprentissages. Synthétisées par Slavin (1987, 1990) dans une méta-analyse, ces recherches permettent de montrer que le caractère homogène de la composition du groupe-classe ne produit pas d'effet ni sur la performance moyenne des élèves, ni sur des groupes spécifiques d'élèves (faibles, moyens ou forts). Ces conclusions, fermes et convergentes, n'ont pourtant pas fait l'unanimité parmi les chercheurs qui considèrent que, précisément, les effets des classes de niveau influencent les performances en activant des processus d'interactions spécifiques au sein de la classe. Cette intuition est en outre appuyée par le constat fait par certains auteurs (Gamoran, Nystrand, Berends & Lepore, 1995 ; Duru-Bellat & al., 2004) que le mode de regroupement des élèves sur une base académique n'est pas neutre, puisqu'il amalgame des facteurs académiques, sociaux, culturels et économiques et conditionne ainsi le déroulement de la classe.

Les recherches sur les classes de niveau menées en milieu naturel évaluent l'impact du mode de groupement sur les résultats des élèves à des épreuves standardisées. Deux types d'études cohabitent dans ce paradigme. Le premier type d'étude consiste à catégoriser des établissements ou des classes comme homogènes et hétérogènes à partir des jugements des enseignants, et à comparer ensuite l'efficacité de ces classes/établissements après avoir contrôlé les différences de niveau scolaire initial (Steedman, 1983 ; Kerckhoff, 1986). Le second type renvoie à des études qui considèrent l'homogénéité de la classe comme une variable mesurable et continue. Nous ne mentionnons dans cette revue de la littérature que les études du deuxième type, puisque les recherches qui se fondent sur un classement a priori des classes et des établissements souffrent d'une critique majeure, à savoir qu'elles passeraient à côté des pratiques effectives de regroupement d'élèves (Rees, Brewer & Argys, 2000).

Duru-Bellat & Mingat (1997) ont mené un suivi longitudinal de 32.000 élèves issus de 212 collèges de France, en s'attachant à distinguer la dimension d'homogénéité de celle d'hétérogénéité. Les élèves étaient évalués par des tests standardisés initiaux et finaux en français et en mathématiques. La performance initiale était donc contrôlée, ainsi que l'âge des élèves à l'entrée au collège, la nationalité, le sexe et le contexte socio-culturel familial. Les auteurs ont pu montrer que le niveau moyen de la classe et le degré d'hétérogénéité de celle-ci influencent simultanément, et positivement, la performance scolaire. Les résultats mettent en effet en évidence que les élèves progressent davantage lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe de bon niveau, et qu'à niveau égal de performance moyenne de la classe, il est préférable d'être dans une classe hétérogène qu'homogène. L'effet de niveau est toutefois plus significatif que l'effet d'hétérogénéité. Il est en outre sensiblement plus fort pour les élèves dont le niveau individuel est inférieur à celui de leur classe.

Robertson & Symons (1996) ont pour leur part analysé les effets des pratiques de « streaming » en Angleterre à partir d'une enquête nationale anglaise sur le développement de l'enfant. Le « streaming » consiste à regrouper les élèves en fonction de leur niveau dans une discipline donnée. Cette pratique se distingue du « setting », qui utilise comme critère de classement le niveau global des élèves. Ces auteurs ont constaté, à la différence de Duru-Bellat & Mingat (1997), que ce sont les élèves qui ont un meilleur potentiel (mesuré à partir d'une épreuve dispensée quatre ans avant l'épreuve d'évaluation de référence) qui profitent davantage du « streaming », puisqu'ils réussissent mieux que des élèves au potentiel équivalent ne bénéficiant pas d'une telle pratique. Les classes de niveau paraissent donc avoir un impact significatif sur l'apprentissage, mais profitant davantage aux élèves à haut potentiel. Les élèves de plus faible niveau placés dans des classes à visée d'excellence paraissent au contraire réussir moins bien que des élèves de niveau semblable scolarisés dans des classes mixtes.

Zimmer & Toma (2000) ont mené une investigation dans ce sens, en intégrant une dimension internationale à leur questionnement. Des données américai-



nes, françaises, belges, canadiennes et néo-zélandaises étaient utilisées pour approcher l'impact des classes de niveau. Toutes ces données étaient issues de la vaste enquête menée en 1981 par l'association internationale pour l'évaluation des performances scolaires (IEA). La performance initiale des élèves, leur background socio-économique, et certaines caractéristiques de leurs enseignants étaient introduits dans l'analyse comme variables de contrôle. L'analyse des données a permis de mettre en évidence, conformément aux conclusions de Duru-Bellat & Mingat (1997), que de manière générale, le niveau moyen de la classe conditionnait la performance scolaire des étudiants, et que, plus spécifiquement, les principaux bénéficiaires de ce gain de performance lié au niveau de la classe étaient les élèves faisant preuve de plus de difficultés d'apprentissage.

Betts & Shkolnik (2000b) ont développé une étude quantitative qui avait pour but d'évaluer l'impact des classes de niveau sur les opportunités d'apprentissage. Ils opéraient ainsi un déplacement du questionnement, en tentant d'élucider les mécanismes à l'origine de l'effet des classes de niveau sur les résultats scolaires. Ils ont à cet égard constaté que le groupement des élèves par niveau s'accompagne d'une répartition contrastée des ressources lorsque l'on compare les inputs entre les classes. Ainsi, bien que les classes de niveau faible paraissent accueillir un nombre moins élevé d'élèves, celles-ci sont par ailleurs davantage attribuées à des enseignants généralement moins diplômés et également moins expérimentés que dans les classes de niveau élevé. L'effet des classes de niveau semble donc devoir être compris comme un phénomène qui dépasse l'effet strict des pairs, puisque les classes de niveau paraissent conditionner d'autres dimensions que la dimension de dynamique groupale.

Les recherches menées en milieu naturel sur la base de la comparaison entre écoles font donc apparaître, avec un consensus fort, un effet différencié et des possibilités de gains ou de pertes associés aux classes de niveau, en fonction du niveau initial des élèves (Dupriez & Draelants, 2003). Dans cette littérature, la seule zone d'incertitude a trait à l'effet spécifique des classes de niveau. Bien que les résultats des études paraissent mettre en avant que ce sont

les élèves de niveau plus faible qui bénéficient davantage des classes de niveau élevé que les élèves plus doués (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Zimmer & Tomma, 2000), l'étude de Robertson & Symons (1996) montre un effet inverse. Une hypothèse d'explication de cette différence de résultats pourrait résider dans la différence d'écart entre la première et la deuxième évaluation. Dans l'étude de Robertson & Symons, quatre ans s'écoulaient entre les deux évaluations, alors que seulement deux années séparent celles-ci dans les deux autres études. On pourrait ainsi supposer que durant quatre ans, certains élèves sont écartés du système scolaire et que les faibles de l'étude de Robertson & Symons constituent des élèves moyens dans les deux autres études.

3.2.3. La nature de l'effet de composition : les relations entre les processus et la composition d'établissement

Dans leur définition initiale de l'effet de composition, Coleman et collègues (1966) se cantonnaient à le définir comme l'impact des pairs sur les résultats scolaires, la motivation, les aspirations et les attitudes des élèves envers l'école (Thrupp & al., 2002). La question de l'impact des caractéristiques agrégées des élèves a toutefois connu une extension récente qui a pour but l'appréhension du lien entre les variables de composition, et des variables organisationnelles (Opdenakker & Van Damme, 2001 ; Thrupp, 1999) et pédagogiques (Barr & Dreeben, 1983 ; Pallas, Entwisle, Alexander & Stluka, 1994 ; Thrupp, 1999). L'effet contextuel n'impliquerait pas uniquement des processus de groupe spécifiques, mais qualifierait aussi les dimensions d'instruction dans les classes, d'organisation et de management de l'établissement.

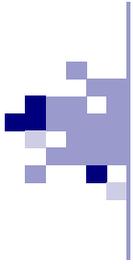
L'hypothèse centrale à l'origine de ce pan de la littérature est que les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose, dans le sens où les directeurs d'établissement adapteraient leur organisation de l'école en fonction du public auquel ils s'adressent, et où la qualité et la quantité de l'instruction serait moins favorable dans des contextes scolaires désavantagés. La grande majorité des travaux de ce type mobilise un paradigme d'étude qualitatif ; la visée de ceux-ci étant de comprendre, en coulisse, comment se construisent les pratiques managériales et pédagogiques dans les établissements sco-

laies, et plus spécifiquement, comment varient ces modes de construction et d'actualisation des processus internes en fonction de la composition des établissements. Ils se fondent sur une analyse de l'espace local conçu comme un site, à savoir une construction sociale dotée d'une certaine cohésion et d'une relative autonomie, dont il s'agit d'éclairer une ou plusieurs dimensions des dynamiques sociales (Van Zanten, 2001). C'est la compréhension en profondeur du fonctionnement de l'établissement scolaire qui est ainsi visée par le biais de cette démarche de recherche.

Thrupp (1999) a mené une investigation qualitative et comparative dans quatre établissements scolaires contrastés sur la base de leur composition, afin d'éclairer les mécanismes explicatifs de l'effet de composition. Les établissements scolaires étaient tous situés dans la ville de Wellington, en Nouvelle-Zélande. L'argument central de cet auteur était que l'effet de composition sur les résultats d'élèves n'est pas un effet direct, mais un effet médié par des processus organisationnels, pédagogiques et psychosociaux, voire un effet combiné des trois effets médiateurs. Le schéma d'analyse mobilisé se calquait sur le mode de raisonnement à l'origine des analyses multi-niveaux. En effet, les observations et les entretiens étaient menés avec des élèves associés sur la base de leur statut socioéconomique, de leur sexe, du diplôme de leurs parents et de leur parcours scolaire, de manière à pouvoir interpréter les différences de processus en termes de différences de composition d'établissement scolaire. Les modes de récoltes de données étaient multiples : observations et entretiens ouverts avec les étudiants de l'échantillon et leurs groupes d'amis, questionnaires et interviews non-directives de groupes d'enseignants, analyse de documents d'établissement et comparaison d'évaluations reçues par les élèves sur la base de travaux de classe. Les données récoltées caractérisaient donc tant l'établissement scolaire que les classes. De manière générale, les résultats des investigations appuyaient l'hypothèse de l'auteur, puisqu'une somme de processus paraît se différencier en fonction des caractéristiques moyennes de la population de l'établissement scolaire. Au niveau pédagogique et instructionnel, les établissements plus favorisés semblent offrir un programme de cours plus conséquent, proposer davantage d'activités extracurriculaires, bénéficier d'enseignants plus motivés et qualifiés, et

confronter leurs étudiants à des évaluations plus exigeantes. Sur le plan organisationnel, les établissements plus défavorisés paraissent devoir et pouvoir davantage réguler des problèmes de discipline, avoir plus de difficultés à mettre en place des routines de gestion, et bénéficier de moins de ressources. Enfin, il semble que les élèves fréquentant un établissement favorisé rapportent avoir de plus hauts objectifs académiques et professionnels, avoir expérimenté plus de réussites scolaires, et être peu absents et peu impliqués dans des conflits à l'école. L'effet de composition semble donc résulter de la somme d'effets mineurs. Pris toutefois dans leur globalité, ces effets expliquent massivement en quoi l'effet de composition est un effet indirect qui conditionne le management de l'établissement scolaire, la qualité et la quantité de l'instruction, et les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes dans le contexte scolaire. Cette étude suggère ainsi que les différences entre établissements scolaires caractérisés par une composition différenciée s'expliquent peu par les disparités matérielles et les différences de qualification du personnel enseignant. Un élément explicatif plus puissant réside en réalité dans l'idée que les politiques scolaires locales sont négociées avec les étudiants sur la base de leurs niveaux de motivation et de capacités, eux-mêmes en relation avec leurs visions de l'école et des perspectives professionnelles futures. Cette étude met également en évidence à quel point les cultures et les processus scolaires locaux reflètent les cultures de la population scolaire dominante d'un établissement. Les établissements scolaires qui accueillent en majorité des élèves issus des classes sociales moyennes et supérieures développent des cultures d'apprentissage négociées avec des étudiants désireux de s'insérer dans un établissement scolaire efficace qui les confronte à un enseignement de qualité, à un curriculum préparatoire aux examens, et à une auto-gestion souple. Ce contexte culturel s'oppose fortement aux cultures scolaires construites dans les établissements scolaires accueillant principalement des étudiants de classe sociale ouvrière. Ceci fait dire à Thrupp, en guise de conclusion, que « l'efficacité des établissements scolaires, au sens académique du terme, repose en bonne partie sur les ressources et les réponses scolaires des élèves issus des familles des classes moyennes et supérieures ».

Des constats très similaires ont été posés par Duru-Bellat et collègues (2004) dans une étude récente qui



combinait un versant quantitatif et qualitatif. Le versant quantitatif visait à estimer l'intensité de l'impact de la composition des classes et des établissements sur les résultats d'élèves scolarisés respectivement dans l'enseignement primaire et secondaire en France. Le versant qualitatif complétait cette démarche, en comparant les processus en jeu dans les établissements scolaires favorisés et défavorisés au regard de leur composition. Ainsi, dans l'enseignement primaire, il apparaît que l'effet de la composition de la classe est faible, bien que divers processus pédagogiques et psychologiques semblent se différencier en fonction de ce paramètre. Les élèves qui fréquentent les classes les plus défavorisées socialement s'attribuent des niveaux académiques plus élevés que les autres élèves, de niveau social et scolaire comparable, mais scolarisés dans des classes moins défavorisées. Cette perception est toutefois en décalage avec leur niveau de performance réel. Le statut individuel de l'élève rentre également significativement en interaction avec la composition de la classe pour expliquer le ressenti des élèves en classe. Il s'avère par exemple que le bien-être est au plus bas parmi les élèves de milieu défavorisé scolarisés dans des classes favorisées. Ce phénomène, connu dans la littérature sous le terme de « big-fish-little-pond effect », s'explique par des mécanismes de comparaison inter-individuels (voir Marsch, 1991, 1995). Les normes quant aux comportements acceptables en classe varient également sensiblement en fonction du contexte social de la classe. Les élèves fréquentant une classe défavorisée considèrent ainsi qu'il est moins anormal de se bagarrer pendant la récréation ou de taper un élève leur ayant pris leurs affaires. Ce constat renforce l'interprétation de Thrupp (1999), qui considère que les normes et les cultures scolaires se construisent localement, et dépendent des normes du groupe majoritairement représenté dans la classe. Sur le plan curriculaire enfin, seul un tiers des enseignants pratiquant leur métier dans des contextes sociaux favorisés pensent qu'il n'est pas réaliste d'étudier le programme au cours de l'année scolaire, alors que plus de trois quarts de ceux-ci défendent cette position dans un contexte de classe défavorisé. Les normes curriculaires paraissent donc bien faire l'objet de négociations entre les élèves et les enseignants, tout du moins implicitement.

Au niveau du lycée, l'effet de composition était calculé à l'échelle de l'établissement scolaire. Les effets de la tonalité sociale et scolaire des lycées apparaissent également relativement faibles. L'investigation qualitative a toutefois permis de mettre en avant que les élèves fréquentant des lycées favorisés construisent des attitudes scolaires plus positives et développent un niveau d'ambition professionnel plus élevé que les élèves des lycées les plus populaires. La quantité de l'instruction paraît aussi différer en fonction du contexte social. Bien que les enseignants actifs dans un contexte défavorisé semblent davantage mettre l'accent sur les connaissances que la motivation, à l'inverse des enseignants actifs dans un contexte favorisé, ceux-ci confirment, pour une large majorité d'entre eux, s'estimer incapables de balayer tout le programme sur l'année scolaire en cours. Les normes disciplinaires sont également affectées par la composition de l'établissement. Il semble en effet que les surveillants soient plus tolérants vis-à-vis des comportements déviants dans les écoles défavorisées que dans les établissements scolaires où ces comportements sont moins fréquents. Ces études montrent donc qu'un nombre relativement important de relations apparaît entre la composition scolaire et sociale du contexte et certaines attitudes, jugements et comportements des enseignants. Tout ceci composant très vraisemblablement des climats fort différents d'une classe ou d'un établissement à l'autre.

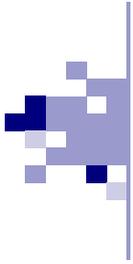
Van Zanten (2001) a pour sa part fait la synthèse d'une somme d'études à caractère ethnographique visant à analyser en profondeur les dynamiques sociales qui se construisent au sein d'un site scolaire spécifique, à savoir les écoles de la périphérie parisienne. Ces écoles concentrent un large public défavorisé, tant sur le plan scolaire que social. Ces études ne comportent aucun caractère comparatif, l'objectif étant la mise à jour de logiques d'action locales comme élément d'explication des effets des processus ségrégatifs. L'hypothèse centrale de son investigation était que les processus scolaires que l'on peut observer dans un établissement scolaire donné sont, comme ailleurs, des recontextualisations des directives du centre dotées d'une certaine spécificité en raison des configurations locales particulières. Appliquée spécifiquement aux écoles de la périphérie, cette hypothèse se déclinait sous la forme de deux arguments

centraux. Le premier était que la ségrégation produit de la « valeur ajoutée négative », c'est-à-dire des phénomènes spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière. Le deuxième était que la « périphérie » entretient des relations de domination et d'interdépendance avec le « centre ». L'analyse visait ainsi à intégrer les interprétations fondées sur une analyse du local dans une reconstitution des relations qui se jouent entre les logiques d'action construites localement et les normes centrales en vigueur dans un système éducatif donné. Les normes et la culture locale ont donc un statut théorique quelque peu différent, bien que complémentaire, du statut que leur accordait Thrupp dans son interprétation. L'analyse du local combinait plusieurs échelles d'observations se réduisant progressivement depuis l'espace de la banlieue jusqu'à l'espace de la classe, en passant par le niveau de l'établissement. Divers dimensions, ou processus, étaient ainsi analysés : les stratégies parentales, les régulations des concurrences entre établissements, la coordination et l'encadrement des professionnels de l'éducation, et la construction des normes de la classe et de l'établissement.

Nous ne détaillons que les études ayant trait à la construction des normes de classe et d'établissement, puisque, selon nous, elles mettent spécifiquement le doigt sur des processus fondamentaux de constitution et de consolidation des normes et des logiques d'action locales. Les normes qu'évoque Van Zanten dans ses études sont les normes professionnelles des enseignants. A ce propos, elle montre que la socialisation professionnelle des enseignants peut non seulement être considérée comme un processus solitaire qui se joue dans l'interaction avec les élèves, mais également être l'objet d'une construction collective à l'intérieur des établissements. Ce double aspect du développement professionnel des enseignants concourt en outre à une contextualisation des normes professionnelles, à tel point que certains enseignants ne se voient plus enseigner dans d'autres contextes sociaux que celui dans lequel ils se sont développés en tant qu'enseignant. L'analyse du processus individuel de socialisation montre comment les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants évoluent en lien avec les relations nouées avec les élèves en fonction des contextes d'enseignement. Dans les établissements défavorisés, il apparaît que les élèves sont au centre de l'ac-

tivité professionnelle, dans la mesure où la distance entre ce qu'ils sont et les attentes des enseignants en matière de normes éducatives et d'acquis cognitifs oblige ces derniers à entreprendre une révision fondamentale des représentations et des modes d'exercices forgés dans la formation initiale ou dans l'expérience de travail dans d'autres types d'établissement. Ces enseignants développent ainsi des éthiques contextualisées visant à valoriser le travail auprès des élèves les plus défavorisés et à donner un sens à leur engagement. Cette analyse fine des processus imbriqués dans la socialisation professionnelle des enseignants permet un premier mouvement de théorisation de la contextualisation d'un processus isolé qui s'intègre dans la compréhension plus globale des mécanismes d'action de l'effet de composition. Elle pose toutefois la question de la possibilité d'une compréhension plus globalisante des processus en jeu, puisque aucun concept fédérateur n'est proposé pour systématiser et articuler les multiples analyses et observations menées sur le site de l'école de la périphérie.

Dans une veine de recherches similaire à celle de Van Zanten, Lupton (2004) a entrepris une démarche originale qui visait à comprendre comment les processus à l'œuvre dans des écoles défavorisées socialement varient en fonction d'éléments de contexte autres que la composition d'établissement, comme la localisation de l'établissement, le mix ethnique et le statut de l'école (comprehensive vs modern School). Pour cela, quatre établissements scolaires ont fait l'objet d'analyses multiples, basées sur des entretiens et des observations. Deux de ces établissements étaient situés en ville, dans des quartiers peu aisés habités en majorité par des minorités ethniques. Deux autres étaient localisés à l'écart d'une ville d'envergure, dans des quartiers ouvriers où les taux de chômage sont largement plus élevés que la moyenne. Il ressort de ces investigations que les difficultés rencontrées par le personnel éducatif de ces quatre établissements sont en partie similaires et différentes, et que les différences paraissent pouvoir s'interpréter en termes des différences contextuelles isolées en début d'analyse. Ainsi, les caractéristiques des élèves d'une part, et les attitudes et les cultures des familles d'autre part, varient en fonction de la composition ethnique de l'école et de sa localisation géographique. Dans les établissements urbains accueillant une part importante d'élèves étrangers, la langue parlée à la maison diffère de la langue apprise à l'école, et les élèves sont régulièrement en-



gagés dans des activités de traduction et d'aide pour leurs parents, ce qui empiète sur leur temps de travail scolaire. Les enfants du pays scolarisés en milieu rural dans des zones défavorisées paraissent par contre davantage souffrir d'un manque d'attention et de difficultés d'ordre émotionnel et comportemental, liées notamment à l'absence ou à l'inconsistance des règles domestiques. Sur le plan culturel, les élèves issus des minorités ethniques scolarisés en zone urbaine font face à un écart important entre les règles en vigueur dans leur famille et les règles d'application à l'école. Ces règles peuvent concerner le comportement à adopter avec les adultes, l'utilisation du langage, la tolérance de la violence physique et d'autres comportements interdits dans le contexte scolaire. Cet écart se voit en outre renforcé par la mauvaise connaissance du système éducatif local, et par une maîtrise variable de la langue du pays. Les élèves du pays scolarisés en milieu rural dans des zones défavorisées subissent également un écart de culture, davantage lié toutefois à l'inconsistance des règles domestiques et au désintérêt, voire au désinvestissement porté à la scolarisation des enfants. Il apparaît ainsi que le contexte organisationnel d'un établissement composé majoritairement d'élèves de bas statut socioéconomique peut varier fortement, et que les processus à mettre en place pour gérer les difficultés créés par la ségrégation doivent peut-être être adaptés à une caractérisation plus fine du contexte.

Dans une deuxième phase d'analyse, Lupton a traité des réponses pédagogiques et organisationnelles proposées par les quatre établissements scolaires. Le constat empirique est identique. Dans les quatre établissements scolaires, des adaptations au public accueilli sont menées dans les domaines suivants : longueur des leçons, taille des classes, classes de niveau, rattrapage, gestion des comportements, activités extracurriculaires, etc. Ceux-ci se distinguent

néanmoins dans la manière de mettre en place ces pratiques, soulignant d'emblée la complexité des liens qui caractérisent la relation entre contexte et organisation interne. En outre, ces différences de fonctionnement ne paraissent pas être liées directement aux facteurs de contexte isolés dans l'analyse des caractéristiques des élèves et de leur culture familiale. La liberté d'action est certes conditionnée par la composition du public accueilli au sein de l'établissement, mais pas déterminée en totalité par celle-ci. Il semble en effet que les acteurs pédagogiques, directeurs et enseignants, exercent leur liberté dans la construction de leurs actions et des représentations du monde professionnel dans lequel ils évoluent. Lupton souligne toutefois que certains contextes défavorables sont plus favorables que d'autres pour la mise en place de pratiques efficaces. Elle met ainsi en évidence que les écoles défavorisées caractérisées par une forte concentration ethnique paraissent rencontrer moins de difficultés à gérer efficacement l'apprentissage de leurs élèves que les écoles composées pour l'essentiel d'élèves issus des classes sociales ouvrières.

Force est de constater, à la suite de ces études qualitatives, que du crédit peut être accordé à l'hypothèse que les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose. La qualité et la quantité de l'instruction sont affectées par les aspirations et le niveau académique effectif des élèves ; le management de l'établissement est conditionné, dans les écoles défavorisées, par la difficulté d'initier des routines de gestion efficaces et par l'absence des ressources adéquates. Il apparaît néanmoins, notamment dans les études de Van Zanten (2001) et de Lupton (2004), que cette adaptation des processus n'est pas directe, et que le poids du contexte mérite d'être considéré comme une contrainte et comme une ressource.

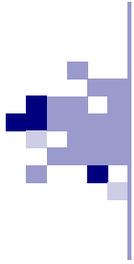
4. Synthèse des éléments de littérature et conclusion

La mise en contexte du débat quant aux déterminants de l'effet établissement a permis de mettre en évidence que deux types de facteurs explicatifs ont successivement été avancés pour expliquer le différentiel d'efficacité produit par les établissements scolaires : la composition de l'établissement, et les processus internes à celui-ci. Dans les années 60 et 70, les premières recherches d'envergure de type inputs-outputs ont mis en évidence que l'unique facteur explicatif des différences entre établissements scolaires était le public qui les composait. Les investigations développées ensuite dans le cadre de la *School effectiveness research* ont soutenu empiriquement la thèse opposée, à savoir que les établissements scolaires pouvaient faire la différence, de par les pratiques managériales et pédagogiques développées en leur sein. Cette position a fait l'objet de critiques importantes, qui visaient principalement à réintroduire l'effet de composition dans le débat.

Une vague d'études qualitatives récentes a toutefois permis de dépasser ce débat, en posant la double hypothèse selon laquelle d'un part, les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose, et d'autre part, l'articulation de ces pratiques avec la composition d'établissement est un facteur explicatif significatif des différences entre établissements scolaires. Ce faisant, ces recherches ont opéré un double déplacement du questionnement. D'une part, leur objectif n'était plus d'opposer une explication processuelle du différentiel d'efficacité à une interprétation contextuelle, mais de voir en quoi l'une était liée à l'autre. D'autre part, une rupture épistémologique était initiée par rapport au cadre causaliste développé par la *SER*, puisque la visée fondamentale de ces recherches était de comprendre les dynamiques sociales à l'origine des différences entre établissements scolaires. Il a ainsi été montré, dans le cadre de ces investigations, que la qualité et la quantité de l'instruction étaient affectées

par les aspirations et le niveau académique effectif des élèves, et que le management de l'établissement était conditionné, dans les écoles défavorisées, par la difficulté d'initier des routines de gestion efficaces et par l'absence des ressources adéquates.

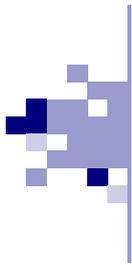
L'initiation de ce « saut compréhensif » ouvre dès lors des voies de recherche importantes contribuant à un renouvellement du débat sur l'effet établissement, axé sur une conceptualisation contextualisée du fonctionnement des établissements scolaires. Sur le plan quantitatif, très peu d'études, à notre connaissance, traite de la question de l'articulation de la composition des établissements et des pratiques managériales et pédagogiques comme élément explicatif des différences entre établissements scolaires. Il conviendra dès lors d'examiner l'effet propre de la composition des établissements et des processus scolaires sur les résultats des élèves, mais surtout d'investiguer avec plus de précision l'effet joint, ou articulé, des ces deux types de paramètres pour expliquer le différentiel d'efficacité à l'échelle des établissements scolaires. Les investigations qualitatives devraient quant à elles viser à mieux cerner les dynamiques sociales à l'œuvre dans les établissements scolaires et à éclairer ainsi les représentations et les constructions sociales autour de la question de la composition sociale de l'établissement. C'est en ce sens qu'elles apporteront des éléments essentiels pour le développement d'un cadre théorique fort qui permette de donner sens aux stratégies des acteurs mises en place en vue de réguler les difficultés rencontrées dans les établissements défavorisés. La construction d'un tel cadre est en outre cruciale, afin de dépasser le débat simplificateur quant au fonctionnement des établissements scolaires, qui consiste à opposer une vision de l'établissement scolaire comme une entité dont le fonctionnement se voit indexé par son contexte social, à une conceptualisation de celui-ci comme unité organisée relativement autonome vis-à-vis de ses contraintes internes et externes.



Bibliographie

- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Betts, J.R., & Shkolnik, J.L. (2000). Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement. *Economics of Education Review*, 21-26.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. In J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Bosker, R.J. (1994). Où en est la recherche anglo-saxonne ? In M. Crahay (Ed.), *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Les effets des écoles sur l'apprentissage de la lecture. In M. Crahay (Ed.), *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models : applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of educational research*, 90, 269-277.
- Campbell, E.Q., & Alexander, C.N. (1965). Structural effects and interpersonal relationships. *American Journal of Sociology*, 71, 284-289.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's schools*. Washington: Washington D.C. : The Brookings Institute.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C. : U.S. Congressional Printing office.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 357-374.
- Draelants, H., Van Ouytsel, A., & Maroy, C. (2004). Logiques locales d'établissement et mise en oeuvre d'une réforme : le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés. In M. Frenay & C. Maroy (Eds.), (pp. 209-235). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of education*, 61, 129-142.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 24, 3-22.

- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 23, 1-19.
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Louvain-la-Neuve.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. *Les Notes de IIREDU*, 97(3), 1-4.
- 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 leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives*. Dijon: Les cahiers de recherche de l'IREDU.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-Série "Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura"*, 91-116.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P.C. (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-715.
- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful ? En exploration of the determinants of school "success". *Oxford Review of Education*, 24, 439-457.
- Gray, J., Jesson, D., & Sime, N. (1990). Estimating differences in the examination performances of secondary schools in six LEA's : A multi-level approach to school effectiveness. *Oxford Review of Education*, 16, 137-156.
- Hallinan, M.T. (1988). School composition and learning : a critique of the Dreeben-Barr model. *Sociology of Education*, 61, 143-146.
- Ho, E., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Ireson, J., & Hallan, S. (2001). *Ability grouping in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kerckhoff, A. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological review*, 51, 842-858.
- Kohn, M. (1977). *Class and conformity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1990). Social inequalities and differences in school outcomes. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 37-60.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, D., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlenn, J., & Hamlin, J. (1999). *Trading in futures : why markets in education don't work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas : recognising context and raising quality*. Manuscript non-publié, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Marsch, H. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their student's ability levels. *American Educational Research Journal*, 28, 445-480.
- Marsh, H., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept : the big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- Morley, L., & Rassool, N. (1999). *School effectiveness : Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.



- Nash, R. (2004). Is the school composition effect real ? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School effectiveness and school improvement*, 14, 441-457.
- Nuttall, D.L., Goldstein, H., Prosser, R., & Rasbash, J. (1989). Differential School effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 769-779.
- Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002). The effects of schools and classes on mathematics achievement. *school effectiveness and school improvement*, 13, 399-427.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L., & Stluka, F.M. (1994). Ability group effects : instructional, social or institutional ? *Sociology of education*, 67, 27-46.
- Pettigrew, A.M. (1987). Context and action in the transformation of the firm. *Journal of management studies*, 24(6), 649-670.
- Pichault, F., & Nizet, J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: Editions du Seuil.
- Raudenbush, S.W., & Wilms, J.D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of educational and behavioral statistics*, 20, 307-335.
- Rees, D.I., Brewer, D.J., & Argys, L.M. (2000). How should we measure the effect of ability grouping on student performance? *Economics of Education Review*, 19, 17-20.
- Robertson, D., & Symons, J. (1996). *Do peer groups matter ? Peer group versus schooling effects on academic achievement*. London: Manuscrit non-publié. London School of Economics.
- Rutter, M., Maughan, B., & Mortimore, P. (1980). *Fifteen thousand hours : Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). Forging links : effective schools and effective departements. In Anonymous, London: Paul Chapman.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. *School effectiveness and school improvement*, 8, 269-310.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 2, 61-80.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 3, 471-499.
- Smith, D., & Tomlison, S. (1989). *The School Effect*. Lancaster: University of Lancaster.
- Steedman, J. (1983). *Examination results in selective and non-selective schools: Findings of the national development study*. London: National Children's Bureau.
- Strand, S. (1998). A "value-added" analysis of the 1996 primary school performance tables. *Educational Research*, 40, 123-137.
- Talbert, J., Joan E., McLaughlin, M.W., & Rowan Brian. (1993). Understanding context effects on secondary school teaching. *Teachers College record*, 45-69.

- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Thomas, S., & Mortimore, P. (1994). *Report on value-added analysis of 1993 GCSE examination results in Lancashire*. London: Manuscript non-publié. Institute of Education, University of London.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- Wilkinson, I.A.G. (2002). Introduction: peer influences on learning: where are they? *International journal of educational research*, 37, 395-401.
- Willms, J.D. (1992). *Monitoring school performance*. London: Falmer Press.
- Willms, J.D., & Raudenbush, S.W. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of educational measurement*, 26, 209-232.
- Zimmer, R.W., & Toma, E.F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, 75-90.



Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

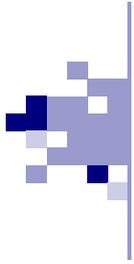
Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°31



Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°33

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.