Éducation comparée / nouvelle série, n°6, pp. 49-68

La concurrence entre écoles accroît-elle les effets de composition ?

Xavier Dumay
Vincent Dupriez
GIRSEF,
Université Catholique de Louvain,
Belgique

Christian Maroy
GIRSEF,
Université Catholique de Louvain,
Belgique
CRISPE,
Université de Montréal,
Québec - Canada

RÉSUMÉ

La ségrégation entre écoles se caractérise par des différences dans la composition des établissements qui peuvent être analysées à partir d'une diversité de points de vue. Dans ce texte, les auteurs s'intéressent en particulier aux effets de composition, c'est-à-dire à l'influence sur chacun des élèves des caractéristiques globales de l'ensemble des élèves de leur établissement. Ils y proposent un schème d'interprétation qui a pour but de raisonner sur les conditions institutionnelles favorables à l'émergence des effets de composition. Ce schème vise à rendre compte de la diversité des résultats de recherches relatives aux effets de composition, en posant l'hypothèse que ceux-ci sont maximisés dans un environnement institutionnel qui combine une latitude dans le choix de l'école et une autonomie importante des établissements.

MOTS CLÉS

Ségrégation, Effets de composition, Environnement institutionnel, Choix de l'école, autonomie

ABSTRACT

The between schools segregation is characterized by differences in the school composition that can be analyzed from a variety of viewpoints. In this text, the authors address in particular the effects of school composition, that is to say, the influence on students' average characteristics on their learning. They propose a scheme of interpretation that aims to reason about the institutional conditions favourable to the emergence of compositional effects. This scheme aims to explain the diversity of research results on the school composition effects, assuming that they are maximized in institutional environments that combine flexibility in school choice and forms of schools' autonomy.

KEYWORDS

Segregation, Composition effects, Institutional environment, School choice, School autonomy

Introduction

Depuis le rapport Coleman (Coleman & al. 1966), la question de la ségrégation scolaire a été dénoncée pour ses effets sur les performances scolaires des élèves et les inégalités de résultats entre élèves qu'elle contribue à produire. Ce rapport a en effet ouvert la voie à la prise en compte de la ségrégation scolaire au nom de ses effets, en mobilisant explicitement l'argument selon lequel les différences de public (ou de composition) entre écoles sont contraires à une politique d'égalité des chances car elles contribuent à façonner des environnements scolaires inégalement propices aux apprentissages.

De manière intéressante toutefois, on peut noter que l'étude des effets de la ségrégation scolaire sur les performances des élèves, appréhendés à travers le prisme des effets de composition, a été poursuivie par un courant de recherche qui ne portait pas en soi cet objectif. Ce courant, la *school effectiveness research* (Scheerens & Bosker, 1997), a en effet vu le jour en contre-pied des thèses portées par Coleman, dans le but de montrer en quoi les pratiques organisationnelles et pédagogiques adoptées au sein des établissements peuvent faire la différence, tout autant voire davantage

que le public scolarisé dans l'établissement. Dans ce cadre, les effets de composition n'étaient pas une préoccupation centrale. Ils apparaissent le plus souvent comme une variable de contrôle à prendre en considération afin de saisir avec plus de justesse quelle est l'influence d'un établissement sur les élèves, indépendamment de son recrutement.

L'objectif majeur de cet article est de proposer une lecture renouvelée de la littérature scientifique relative aux effets de composition qui prend appui sur la diversité de résultats mis au jour pour questionner le rôle des environnements institutionnels dans la « fabrication » des effets de composition. Nous posons dans ce texte l'hypothèse que l'intensité des effets de composition dépend non seulement de la latitude de choix dont disposent les parents et de la marge d'autonomie dont bénéficient les établissements, mais surtout de l'interaction entre ces deux paramètres. Dans un premier temps, nous proposons une brève synthèse des principales recherches menées dans l'objectif de mesurer l'ampleur des effets de composition. Dans un second temps, nous passons en revue quelques recherches relatives à la ségrégation scolaire qui semblent appuyer l'idée que la latitude de choix laissée aux parents tend à produire un système scolaire ségrégé, en particulier lorsque l'offre éducative est diversifiée et segmentée. Nous présentons ensuite, dans un troisième temps, des recherches qui ont étudié les effets de composition comme des processus d'adaptation réciproque entre le fonctionnement des établissements et leur public. Les recherches présentées à l'appui de notre raisonnement ne constituent jamais en soi des preuves définitives de la valeur du schème ici proposé. Notre objectif, en les évoquant, est plutôt d'illustrer les processus mobilisés par les effets de composition, dès lors que l'on resitue ces derniers et leurs mécanismes d'action dans leurs environnements institutionnels.

Des effets de composition d'une ampleur variable

Il n'existe pas aujourd'hui dans la littérature scientifique de consensus complet relatif aux effets de composition. Il semble en outre que tendanciellement, l'ampleur des effets de composition soit plus

importante dans certains systèmes scolaires que d'autres. Ainsi, il apparaît que les études menées en France (Duru-Bellat et *al*., 2004) ou aux Etats-Unis (Rumberger & Palardy, 2005) peinent à montrer des effets de composition d'une ampleur importante. L'étude de Rumberger & Palardy (2005) par exemple a mis au jour des effets de composition d'une ampleur de .11 sur l'évolution d'une mesure composite d'apprentissage au cours de quatre années d'apprentissage des élèves, soit un effet qualifié de faible. Cette étude consistait en une analyse secondaire du *National Educational Longitudinal Survey* (NELS) en 1988. Les auteurs ont analysé des courbes d'apprentissage en science, lecture et mathématiques, entre la 8ième et la 12ième année d'enseignement. Leur échantillon de 14217 élèves et 913 écoles était constitué de manière à être représentatif des écoles secondaires américaines. Leurs analyses des scores composites (scores de synthèse des trois types d'apprentissage) suggèrent que vingt-cinq pour cent de la variance liée aux courbes d'apprentissage est associée à des différences entre écoles, et que le *background* individuel des élèves prédit tant le niveau initial de ces derniers que leur progression durant ces quatre années de l'enseignement secondaire. Prises ensemble, les différences de *background* ainsi que leur niveau de connaissance avant l'entrée dans l'enseignement secondaire expliquent presque trois-quarts de la variance entre écoles des scores composites à l'entrée en 8ième année. La situation est toutefois différente lorsqu'il tente d'expliquer la progression des élèves qui dépend de l'école qu'ils fréquentent. En effet, ces auteurs ont montré que les caractéristiques des élèves expliquent, en moyenne (excepté en sciences), moins d'un tiers de la variation des courbes d'apprentissage entre les écoles. Leurs analyses mettent également en évidence que la composition socioéconomique des écoles a autant d'impact sur la progression des élèves que leur statut socioéconomique individuel, après avoir pris en compte d'autres facteurs de *background*, comme le *background* académique, et l'appartenance à une minorité ethnique. L'ampleur des effets individuel et agrégé du statut socioéconomique est néanmoins très modeste, puisqu'ils sont respectivement de .12 et .11 pour le statut socioéconomique individuel et agrégé. La taille d'effet de .11 qui décrit l'effet de la composition signifie qu'un déplacement d'un écart-type sur l'échelle de composition socioéconomique correspond à un changement de .11 écart-type dans

la progression des élèves au cours des quatre années. La taille de l'effet est calculée ici sur la base de la progression enregistrée à partir du score composite.

A titre de comparaison, Xavier Dumay et Vincent Dupriez (2008) ont mis en évidence des effets de taille similaire à partir d'un échantillon représentatif d'établissements d'enseignement primaire en Belgique francophone, alors que la progression des élèves n'est prise en compte que lors d'une année scolaire. Ces derniers ont en effet montré qu'après avoir pris en compte le niveau d'acquis scolaires en début d'année, le niveau de capital culturel et économique des familles d'élèves (à travers des indicateurs divers) et le niveau de motivation initiale des élèves, l'ampleur des effets de composition varie entre .18 (pour la composition d'ordre « culturelle », mesurée à partir du niveau moyen de diplôme des parents d'élèves) et .11 (pour la composition de « langue », mesurée à partir du pourcentage d'élèves qui parlent la langue d'enseignement à la maison). Ceci signifie que dans le contexte de la Belgique francophone, une dizaine de pour cent de la variance de progression des élèves durant une année scolaire est associée à la composition de l'établissement que fréquentent ces derniers. Dans le même sens, on peut noter que les effets de composition sont d'une ampleur plus importante en Nouvelle-Zélande (Lauder & al., 1999) ou en Angleterre (Lauder & al., 2007), et plus importante encore dans les contextes belges francophones et néerlandophones (Opdenakker & Van Damme, 2001, 2006, 2007 ; Dumay & Dupriez, 2008) et néerlandais (Van der Slik & al., 2006).

Cette diversité de résultats a été questionnée sur une base méthodologique (Gorard, 2006 ; Harker & Tymms, 2004 ; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002). Mais dans cet article, nous émettons l'hypothèse que résumer la diversité de résultats à des différences méthodologiques est insuffisant et qu'il importe de prendre en compte des arguments liés à l'environnement institutionnel des établissements. Cette voie d'explication a été très peu explorée jusqu'ici, notamment parce que les recherches développées dans le cadre de la *school effectiveness research*, mobilisent, par définition, comme unité principale d'analyse les établissements scolaires et portent généralement sur des comparaisons entre écoles au sein d'un

seul système éducatif. Elles demeurent dès lors hermétiques à une analyse des environnements institutionnels et à la nature des interactions entre les logiques d'action propres aux établissements et les caractéristiques de ces environnements institutionnels.

Nous proposons donc d'élargir la réflexion relative aux effets de la ségrégation à une analyse des conditions institutionnelles qui favorisent l'émergence des effets de composition au sein des établissements. Cette analyse pointera en particulier le rôle que peuvent jouer les interdépendances compétitives entre établissements (Maroy, 2006 ; Delvaux & van Zanten, 2006) dans la stimulation des effets de composition. De telles interdépendances peuvent être initiées et stimulées par le libre choix donné aux parents de l'établissement de leurs enfants. C'est d'ailleurs la voie choisie par certains systèmes scolaires pour améliorer leur qualité et leur rendement. Ainsi, en Angleterre ou en Nouvelle Zélande par exemple, la compétition scolaire a été présentée comme un des moyens par lequel les équipes des établissements scolaires peuvent être poussées à améliorer leurs pratiques éducatives et leur attention aux besoins des usagers. Plutôt que de forcer les parents à fréquenter une école proche au sein de leur district scolaire d'appartenance, ils ont le « libre choix » de leur établissement, alors que ces derniers voient leur niveau de financement public lié au nombre d'élèves. Dans ce système de « quasi-marché » (qui se différencie du pur marché économique du fait qu'il ne suppose pas d'échange monétaire entre client et fournisseur), les établissements deviennent autonomes et sont incités à « gagner » leurs clients par leurs initiatives, leur travail d'équipe, la qualité éducative de leur travail et de leur offre éducative. Mais d'autres formes de régulation de la demande que le libre choix peuvent également être sources de mise en concurrence des établissements d'enseignement. Les recherches menées en France par Georges Felouzis (2003, 2005) ou Agnès van Zanten (2001) ont par exemple montré que, malgré un environnement formel de carte scolaire, la présence importante d'un secteur privé et les multiples dérogations à la carte scolaire dans le secteur public, la concurrence entre écoles est bien présente et s'accompagne de formes d'adaptation des pratiques des enseignants et des directions au public recruté au sein des écoles.

Nous posons dans ce texte l'hypothèse que les effets de composition seraient d'une ampleur plus importante dans les systèmes scolaires où le choix des parents s'appuie sur une offre éducative diversifiée, rendue possible par la différentiation du recrutement entre les établissements et une adaptation au sein de chacun d'entre eux du *curriculum* enseigné, des attentes et des pratiques des enseignants à leur public. La combinaison d'une latitude dans le choix des parents et d'une autonomie des établissements serait donc susceptible de produire une double influence sur les inégalités de résultats entre élèves : d'une part en accroissant la ségrégation entre écoles au regard du type de public recruté et d'autre part en maximisant les possibilités d'adaptation de l'offre au public.

Latitude de choix de l'école et ségrégation scolaire

Les analyses produites ces dix dernières années sur l'évolution de la ségrégation dans le système scolaire anglais (Noden, 2000, 2002 ; Goldstein & Noden, 2003 ; Gorard, Taylor & Fitz, 2003 ; Gorard & Fitz, 2006) apportent un éclairage particulièrement pertinent sur la question des effets du libre choix sur la ségrégation inter-établissements, car elles ont permis de mettre en relation l'évolution de la ségrégation inter-établissements avec une analyse des transformations à l'œuvre dans les politiques scolaires en Angleterre. Nous l'avons déjà mentionné, l'Angleterre a mis en place, fin des années 1980, un quasi-marché scolaire qui offre aux parents la liberté du choix de l'établissement de leurs enfants. Le système scolaire anglais se caractérise par ailleurs par une relative diversité de l'offre éducative, jamais tout à fait mise à mal par la réforme de l'école compréhensive des années 1970 et ravivée durant ces dix dernières années, notamment à l'aune d'un partenariat plus fort avec le secteur privé. Le système scolaire anglais offre donc un cas particulièrement pertinent pour évaluer notre premier argument, qui consiste, nous le rappelons, à penser que l'effet de la latitude de choix offerte aux parents sur la ségrégation inter-établissements se déploie en particulier lorsque les marchés scolaires locaux sont fortement différenciés et segmentés.

A partir d'une large étude, quantitative et qualitative sur les sources et l'évolution de la ségrégation sociale entre écoles en Angleterre et au Pays de Galles[6], Stephen Gorard, Chris Taylor et John Fitz (2003) soutiennent que l'introduction de mesures de quasi-marché en Angleterre en 1988 (ouverture du libre choix des parents, accentuation de l'autonomie des écoles, publication des projets des écoles et des résultats des écoles à des tests externes) ont conduit globalement à une « déségrégation » sociale du public des écoles entre 1989 et 1995, et à un accroissement de la ségrégation entre 1998 et 2001, dans la majorité des *Local Education Authorities* (LEA). L'explication de la baisse entre 1989 et 1995 est imputée par ces auteurs à l'ouverture du choix de l'école aux parents : en effet, la déségrégation s'observe dans les LEA situés dans des zones urbaines moyennes, avec une haute densité de population, un grand nombre d'écoles accessibles, bien plus que dans les LEA aux caractéristiques opposées (ruraux, à faible intensité de population). L'ouverture du choix des familles a permis en fait à ces dernières d'accéder à des écoles qui leur étaient interdites du fait de l'application de la « zone scolaire ». L'effet ne s'est pas fait sentir d'emblée mais bien après deux ou trois années, en raison d'un processus d'apprentissage de la possibilité de choix par les familles. Autrement dit, la liberté accrue octroyée à la « demande » scolaire aurait eu des effets positifs, là où les familles disposent de réseaux de transports, et d'un accès réellement ouvert à de nouvelles offres scolaires.

Cependant, dans la période suivante (1998-2001), la politique du gouvernement travailliste a conduit à renforcer le nombre d'écoles « spécialisées », qui peuvent mener leur propre politique de recrutement d'élèves (en place de la LEA), et offrir des programmes d'études spécialisés ou sélectifs (comme les *selective grammar schools, les foundation* ou *voluntary-aided schools*, les *specialist schools*). Autrement dit, la diversité de l'offre scolaire s'est accentuée, et dans le même temps, le nombre d'écoles disposant d'une latitude de sélection

6 Mesurée à partir de la proportion d'élèves des écoles éligibles pour un repas gratuit, éligibilité liée aux revenus des parents.

(partielle au moins) de leurs publics a augmenté. C'est cette évolution (accentuation de la « liberté de l'offre » en matière de programmation et de recrutement d'élèves) qui explique selon Stephen Gorard et ses collègues la remontée de la ségrégation scolaire entre 1998 et 2001.

Cette conclusion semble confirmée par une analyse de l'évolution de la ségrégation de type académique en Angleterre entre 1996 et 2002 dans l'enseignement secondaire, réalisée par Stephen Gibbons et Shqiponja Telhaj (2007). Ces derniers ont analysé le degré de différences inter-écoles et de diversité intra-école à l'entrée de l'école secondaire, et montré que la ségrégation académique ne semble pas augmenter de manière globale. Néanmoins, ils ont observé de manière constante (en 1996, 1999 et 2002) une plus grande sélectivité des écoles qui ont plus de marge au niveau de l'inscription des élèves (les '*selective grammar schools*'), mais aussi de manière tendancielle des écoles qui soit se différencient sur le plan du curriculum, soit ont davantage de liberté au niveau de la gestion de l'établissement (par exemple les '*voluntary aided schools*'). Ils ont également mis au jour une réduction sensible (entre 1996 et 2002) de la diversité de niveau académique dans les écoles qui explicitement pratiquent une politique d'admission élitiste, sur la base du niveau scolaire des élèves, à savoir les '*selective grammar schools*'.

Il ne faudrait toutefois pas réduire la question des effets du choix de l'établissement aux seuls systèmes qui permettent aux parents un libre choix total de l'école de leurs enfants. Les recherches menées en France par Georges Felouzis (2003, 2005), mais aussi Agnès van Zanten (2001), montrent en effet que dans un système de carte scolaire avec possibilités de dérogation, le choix limité offert aux parents peut également avoir un effet sur la ségrégation inter-établissements, et ce d'autant plus qu'il s'appuie sur une relative diversité de l'offre scolaire. La question de l'interaction entre la latitude de choix et l'autonomie des établissements semble donc pertinente aussi dans un système scolaire censé pourtant garantir « l'uniformité » de l'offre éducative.

Les recherches menées par Georges Felouzis dans l'académie de Bordeaux ont en effet mis au jour que malgré la carte scolaire,

s'organisent localement des marchés scolaires reposant sur i) une différenciation de l'offre éducative promue par un travail de communication de la part des directions d'établissement et la création de filières distinctives (au niveau des lycées), ii) des stratégies de jugement et de choix d'établissement différenciées selon le profil des parents et iii) la capacité limitée de l'administration de réguler le marché scolaire local, dès lors qu'elle assimile le contrôle des demandes de dérogation à une gestion des flux scolaires qui vise à éviter un remaniement sensible de la répartition des élèves et des ressources entre établissements.

Agnès van Zanten (2009) a quant à elle mis en avant qu'au-delà du travail de communication entrepris par les directions pour façonner la réputation des établissements et de l'ouverture de filières distinctives, le choix des parents s'appuie essentiellement sur les caractéristiques du public accueilli au sein des établissements. Elle note ainsi que les parents sont davantage influencés dans leur choix par un « effet public » que par un « effet établissement ». La difficulté étant grande pour les parents d'apprécier la qualité des établissements d'enseignement et les déterminants de celle-ci, ils ont recours à des raccourcis pour évaluer les établissements, en se basant sur les aspects les plus visibles de l'extérieur, comme les caractéristiques sociales et ethniques du public. Elle note en outre que la différenciation des publics a un poids plus important dans le jugement des parents en France, étant donné la faible différenciation pédagogique et curriculaire entre établissements, comparativement par exemple aux systèmes anglais et américains. Le marché scolaire, initié comme tel en Angleterre ou présent *de facto* en France, de par les possibilités de dérogation à la carte scolaire, paraît donc fonctionner comme un marché des singularités (Karpik, 2007), à savoir un marché dont le « produit » n'est pas commensurable et réductible à une échelle de prix, mais se voit défini par sa « singularité », sa « qualité » qui est multidimensionnelle et incertaine. D'une part, les critères de jugement mobilisés par les parents pour apprécier « la qualité » de l'école et de son enseignement sont potentiellement multiples. Autrement dit, les parents ne partagent pas tous la même définition de la « qualité » scolaire (certains insistant plus sur l'instruction de l'élève, d'autres sur l'éducation générale de l'enfant, d'autres encore sur le statut social de

l'école plutôt que la « qualité » académique). D'autre part, les « consommateurs » vont mobiliser divers dispositifs de jugement, pour réduire l'aymétrie de l'information sur la « qualité » proposée par l'école. Ils ne se fient pas aux mêmes « dispositifs » de jugement (les uns se tournant vers les « classements des league tables » centrés sur les performances académiques, d'autres vers les réseaux informels les informant sur les propriétés sociales du public, son style vestimentaire, ses pratiques langagières ou corporelles) pour construire *a priori* une confiance sur la « qualité » offerte par l'école.

En résumé, les analyses de l'évolution de la ségrégation inter-établissements en Angleterre tendent à apporter de l'eau au moulin à l'idée que les effets de la latitude de choix conférée aux parents se déploient en particulier lorsque le jugement de ces derniers opère dans un marché scolaire local différencié et segmenté. Les recherches de Georges Felouzis, et surtout d'Agnès van Zanten, permettent quant à elles de préciser cet argument, en montrant bien que même dans un système scolaire caractérisé par une faible autonomie locale des établissements, notamment sur le plan du recrutement des élèves, les parents mobilisent des critères de jugement qui leur permettent de différencier les établissements et d'effectuer un choix qui a pour effet de renforcer la polarisation des profils de recrutement des élèves au sein des établissements.

Recrutement différencié et processus d'adaptation

A l'appui de recherches menées dans des contextes institutionnels divers, nous avons jusqu'ici tenté d'illustrer à quel point le déploiement des effets de la latitude de choix conférée aux parents sur la ségrégation inter-établissements dépend du niveau de différenciation de l'offre éducative entendue dans un sens très large, recouvrant des différences de public, de type d'établissement et d'enseignement (privé *versus* public), et d'ordre pédagogique ou curriculaire. Dans la suite de cet article, nous nous attelons à présenter un ensemble de recherches qui montrent que la différentiation des profils de recrutement des établissements tend à produire des processus d'adaptation réciproque, et ce d'autant plus que les

établissements disposent d'une importante autonomie dans la définition et dans la mise en œuvre de leur « projet pédagogique ».

Thrupp (1999) a été un des premiers à illustrer les mécanismes par lesquels la composition du public scolaire des établissements est susceptible d'affecter l'efficacité de l'apprentissage de trois façons : 1) l'apprentissage est influencé par un « effet de pairs » qui varie selon la composition sociale et académique des élèves de l'école 2) les programmes, buts ou styles d'enseignement tendent à être différents selon la composition sociale et académique des écoles 3) au niveau de la gestion de l'école : dans les écoles « difficiles », la direction et le staff de l'école devront passer plus de temps à la guidance et au suivi des élèves, à la gestion de la discipline et des situations de « crise », et au maintien du moral et de la motivation des enseignants. Les travaux ethnographiques d'Agnès van Zanten (2001) sur « l'école de la périphérie » en France vont dans le même sens, tout comme ceux de Georges Felouzis et ses collègues (2005). Dans un livre visant à établir et à cerner les conséquences négatives d'une ségrégation scolaire à la fois sociale et ethnique dans les collèges de l'académie de Bordeaux, les auteurs traitent en particulier les effets négatifs de cette ségrégation du point de vue des apprentissages scolaires. Ils montrent ainsi, qu'à origine sociale ou ethnique individuelle donnée, on apprend moins dans les collèges ségrégués. Cette situation est le résultat de plusieurs processus, où jouent notamment les pratiques pédagogiques des enseignants : modulation des attentes scolaires des enseignants en fonction d'un « niveau scolaire » (réel ou supposé) assez bas, moindre intensité et rythme des apprentissages. Simultanément, les critères d'évaluation et de notation des enseignants s'adaptent également au public et sont plus « favorables » aux élèves. On assiste ainsi dans les collèges « difficiles » à un décalage plus important entre les notes obtenues par les élèves lors d'examens externes et les notes du contrôle continu en classe.

De même, dans la recherche européenne « Reguleduc » (Maroy, 2006 ; Ball & Maroy, 2009), une analyse approfondie de 24 établissements dans six espaces scolaires locaux européens, a montré qu'ils tendaient à se différencier du point de vue de leur « logique d'action pédagogique », notamment en relation avec leur public

d'élèves et de leur « position » dans l'espace scolaire local, tous ségrégés, où ils se situaient. Ainsi, en se basant sur une distinction de Bernstein (1990), la recherche montre que tendanciellement les écoles se rapprochent tantôt d'une logique « instrumentale » (valorisation de l'excellence académique ; programmes de haut niveau vus comme préparation de l'enseignement supérieur ; différenciation des pratiques scolaires en fonction des capacités des élèves ; souci d'une relative homogénéité de la population scolaire ; discours et pratiques en faveur de l'équité marginaux) tantôt d'une logique expressive (valorisation de la diversité sociale et culturelle, de la tolérance, de la préoccupation de « tous » ; valorisation d'un programme commun pour tous les élèves ; usage de la différenciation académique des élèves, seulement dans une logique de discrimination positive ; écoles « intégratives », ouvertes à l'environnement ; discours et pratiques en faveur de l'équité importants).

Parmi les écoles occupant les positions supérieures et moyennes des espaces scolaires locaux observés, ce ne sont pas seulement les ethos professionnels, les conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage qui poussent la direction ou les enseignants à soutenir une logique instrumentale ; c'est aussi la prise en considération des demandes des familles, de leurs effets agrégés potentiels sur le recrutement d'élèves et de l'effet « en chaîne » de ce dernier sur la position relative de l'école sur le marché local. Dans ces écoles, il y a en fait une conscience claire des dynamiques liées à la position sur le marché : 1) le recrutement est sensible et peut connaître des changements 2) il peut y avoir un cercle vicieux ou vertueux entre public - réputation ou performance – et finalement le recrutement et la composition ultérieure du public de l'école.

La logique expressive est plus répandue, à l'opposé, dans les écoles dont la composition sociale de la population d'élèves est plus hétérogène et qui occupent une position intermédiaire ou inférieure dans l'espace local. Néanmoins, cette incidence de la « position dans l'espace local » sur la logique d'action de l'école n'est pas un effet mécanique ; il est aussi fonction du projet et de l'identité narrative de l'établissement, c'est-à-dire du discours employé par les acteurs de l'établissement pour présenter et définir socialement ce dernier, de

l'ethos de sa direction, ou de celui de son corps enseignant. En bref, ce n'est pas seulement la « position de marché » d'une école ou son public qui influence ses orientations pédagogiques.

Par ailleurs, la recherche traite de façon approfondie les questions d'autonomie et de régulation : elle montre en particulier que l'autonomie effective d'un établissement local n'est pas seulement appréhendable par les variables institutionnelles les plus formelles. Autrement dit, même si des variations existent entre pays du point de vue de la volonté et de la possibilité d'intervenir sur les fonctionnements pédagogiques des établissements de la part des autorités locales de tutelle (plus présentes par exemple dans l'espace anglais et français que hongrois et belge), il n'en demeure pas moins dans tous les cas de fortes possibilités de la part des directions d'établissements de négocier ou de contourner ces exigences, en particulier de la part des établissements bien situés dans la hiérarchie scolaire locale (Maroy & van Zanten, 2008).

Cela étant, notons tout de même que les recherches qui ont analysé les effets établissement en prenant en compte l'idée que les effets de composition puissent passer par des processus d'adaptation réciproques entre le fonctionnement des établissements et les caractéristiques des publics qu'ils accueillent ont tendance à montrer que c'est en particulier dans les systèmes scolaires qui ont clairement institué d'une part un quasi-marché scolaire et d'autre part une forte autonomie locale des établissements d'enseignement que les effets qualifiés d'effets joints, c'est-à-dire précisément les effets de l'association entre les processus internes aux établissements et les caractéristiques de leur publics, semblent être les plus forts. En effet, les recherches menées sur les systèmes scolaires belges (voir Dumay & Dupriez, 2007, 2008 ; Opdenakker & Van Damme, 2001, 2006, 2007) font apparaître des effets joints substantiels, en particulier dans l'enseignement secondaire, tandis que les recherches menées par Duru-Bellat et ses collègues (2004) en France par exemple montrent certes qu'il existe des processus d'adaptation du fonctionnement des classes et des établissements à la composition des établissements, sans faire néanmoins apparaître d'effets substantiels de ces covariances sur les apprentissages des élèves. En d'autres termes, même si des espaces

d'autonomie et de concurrence apparaissent sans qu'ils n'aient été formellement institués, créant de la sorte de la ségrégation et des inégalités de résultats entre établissements, ces effets apparaissent plus marqués dans des systèmes scolaires qui, de par leur tradition, leur structure et leurs politiques éducatives, ont rendu explicites ces mécanismes.

Conclusion

Dans quelle mesure les caractéristiques (scolaires et/ou socioculturelles) des autres élèves d'une école vont-elles affecter les opportunités d'apprentissage d'un élève ? Cette question, au cœur de la problématique de l'effet de composition, n'a pas reçu aujourd'hui de réponse pleinement satisfaisante. La diversité des résultats de recherches portant sur cette question doit d'ailleurs être lue avec prudence, eu égard à la variété des dispositifs méthodologiques qui ont été mobilisés, et parfois critiqués.

Le point de vue adopté dans cet article est toutefois de s'écarter d'une explication uniquement méthodologique pour comprendre cette diversité de résultats. Au contraire, nous avons proposé un schème interprétatif qui vise à donner sens à la diversité de résultats mis au jour dans les études les plus rigoureuses, en explorant le rôle des environnements institutionnels dans l'émergence des effets de composition. Plus précisément, nous avons considéré que la combinaison d'une latitude dans le choix des parents et d'une autonomie des établissements était favorable, d'une part, au développement de la ségrégation entre écoles, en particulier si les écoles bénéficient d'une possibilité de sélectionner leurs élèves, et d'autre part à un processus d'adaptation des écoles à leur public. Nous l'avons vu, ce processus d'adaptation peut recouvrir des facettes aussi diverses que le niveau d'attentes scolaires des enseignants envers leurs élèves, notamment traduit à travers les processus locaux d'évaluation des élèves, le rythme de travail en classe, le climat de discipline, ou encore la gestion de l'établissement, soit un ensemble de caractéristiques qui favorisent les apprentissages. Autrement dit, le poids des pairs sur le développement des apprentissages n'est pas uniquement une question de mécanismes de comparaison entre élèves

ou de fabrication de normes locales auxquelles peuvent s'identifier ces derniers. Il s'exprime également à travers le fait que les établissements qui accueillent un public plus défavorisé tendent à connaître plus de difficulté de gestion, mais aussi un rythme de travail moins soutenu, un climat de discipline moins bien assis, et des attentes scolaires moins élevées.

Les arguments mobilisés dans ce texte ne permettent pas de statuer définitivement sur cette question. Face à une problématique particulièrement complexe, ils ont l'avantage de proposer un schème interprétatif cohérent, fondé sur une diversité d'analyses qualitatives et quantitatives, et susceptibles de donner un sens à la relative diversité de résultats issus des études empiriques sur l'effet de composition. Simultanément, ils attirent l'attention sur la complexité des processus en cours dans la régulation des systèmes éducatifs, si du moins on accepte de considérer que la régulation ne renvoie pas seulement à des règles formelles (telles que le libre-choix de l'école par exemple), mais à la résultante des interventions et des interactions entre les multiples acteurs du système (Maroy, 2008). Dans une telle perspective, la comparaison entre les environnements institutionnels des systèmes éducatifs est une condition à la compréhension des différences entre pays, mais cette analyse comparée ne peut se limiter à l'identification des procédures et des dispositifs formels ; elle requiert indispensablement des analyses plus fines de la manière dont les acteurs éducatifs font usage des normes locales et participent de la sorte à la construction d'arrangements spécifiques au sein de leur système éducatif.

Références bibliographiques

BALL, S.J. & MAROY, C. (2009). School's logic of action as a mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressions. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.

BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

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: Congressional Printing Office.

DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 63-73.

DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2007). Accounting for class effect using the TIMMS 2003 8th grade database : net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School effectiveness and school improvement*, 18 (4), 383-408.

DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2008). Does the school composition effect matter ? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 740-774.

DUPRIEZ, V. & CORNET, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.

DURU-BELLAT, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., PIQUEE, S. & SUCHAUT, B. (2004). Social school mix and the experience of high school and primary school pupils. *Revue française de Sociologie*, 45(3), 441-478.

FELOUZIS, G. (2003). Ethnical segregation at secondary schools and its consequences. *Revue Française de Sociologie*, 44(3), 413-435.

FELOUZIS, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 46(1), 3-36.

FELOUZIS, G., LIOT, F. & PERROTON, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.

GIBBONS, S. & TELHAJ, S. (2007). Are schools drifting apart ? Intake stratification in English secondary schools. *Urban Studies*, 44(7), 1281-1305.

GOLDSTEIN, H. & NODEN, P. (2003). Modelling social segregation. *Oxford Review of Education*, 30(3), 441-442.

GORARD, S. (2006). Is there a school mix effect? *Educational Review*, 58(1), 87-94.

GORARD, S., TAYLOR, F. & FITZ, C. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: Routledge

GORARD, S. & FITZ, J. (2006). What counts as evidence in the school choice debate? *British Educational Research Journal*, 32(6), 797-816.

HARKER, R. & TYMMS, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177-199.

KARPIK L (2007), *L'économie des singularités*, Paris : Gallimard.

LAUDER, H., HUGUES, D., WATSON, D., WASLANDER, S., THRUPP, M., STRATHDEE, R., SIMIYU, I., DUPUIS, A., MCGLINN, J. & HAMLIN, J. (1999). *Trading in futures: why markets in education don't work.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

LAUDER, H., KOUNALI, D., ROBINSON, T., GOLDSTEIN, H. & THRUPP, M. (2007). *Social class, pupil composition, pupil progress and school performance: an analysis of primary schools*. En ligne : http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The%20Effects%20of%20Pupil%20Composition%20in%20Primary%20Schools%20wbl.pdf

MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

MAROY C. (2008). Régulation des systèmes éducatifs. In A. van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2008). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-478.

MAURIN, E. (2007). *La nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Le Seuil.

NASH, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.

NODEN, P. (2000). The use of value-added information in judging school performance. *British Educational Research Journal*, 28(4), 632-633.

NODEN, P., (2002). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 371-390.

OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.

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.

OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2006). Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117.

OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practices and outcomes in secondary education ? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.

RUMBERGER, RW. & PALARDY, G.J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.

SCHEERENS, J. & BOSKER, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New-York: Elsevier.

THRUPP, M., (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic!* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

THRUPP, M. (2007). School admissions and the segregation of school intakes in New Zealand cities. *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404.

THRUPP, M., LAUDER, H., & ROBINSON, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.

VANDENBERGHE, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 36(1), 65-75.

VAN DER SLIK, F.W.P., DRIESSEN, GW & DE BOT, KL. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.

VAN ZANTEN, A. (2009). *Le choix de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.