

La mixité sociale :
au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ?
PIQUEE Céline, DURU-BELLAT Marie

Résumé

La mixité sociale dans les établissements est considérée dans notre pays comme une caractéristique désirable du système éducatif, conforme aux principes républicains et à la vocation d'intégration de l'école. Mais bien peu de travaux (en France du moins) s'intéressent à ce que change, dans le quotidien des classes, des classes plus ou moins hétérogènes socialement. Concrètement, par exemple, progresse-t-on mieux (ou a-t-on une meilleure image de soi) dans des classes socialement hétérogènes ou des classes à tonalité sociale favorisée ?).

La communication présentera quelques résultats d'une recherche visant à évaluer l'effet spécifique de la composition sociale (et scolaire) de la classe fréquentée sur les progrès et les attitudes des élèves (auto-évaluation, projets...); cette recherche empirique, conduite aux niveaux du CE1 et du CM1, porte sur environ 3000 élèves d'écoles socialement contrastées et comporte un volet « quantitatif » (pour l'appréhension de l'effet de la composition de la classe) et un volet « qualitatif » (questionnaires et entretiens/élèves et enseignants, pour tenter de comprendre la genèse de cet effet). Les résultats montrent que l'opposition la plus pertinente est celle qui oppose les classes au public « favorisé » à celles au public « défavorisé » : les progressions tendent à être meilleures dans le premier cas, pour des élèves au départ comparables, et certaines différences d'attitudes sont également perceptibles, sur les projets d'avenir notamment. Mais le plus frappant sont les différences importantes qui opposent les enseignants de ces classes concernant leurs exigences et leurs pronostics sur les élèves, ce qui ne peut manquer d'induire des différences dans leurs pratiques pédagogiques effectives.

Mots-clefs : mixité sociale, école primaire, attentes (des enseignants).

Introduction

Jusqu'à maintenant, la sociologie de l'éducation française a été davantage intéressée par la recherche des facteurs individuels de réussite que par les facteurs contextuels. Après les travaux de Bourdieu, nous connaissons relativement bien les mécanismes explicatifs des inégalités sociales en matière de réussite et d'orientation. Mais nous restons relativement ignorants à propos du rôle des facteurs scolaires. En France, la centralisation du système éducatif a laissé croire à une certaine homogénéité des écoles. Cependant, en raison de la carte scolaire, les écoles diffèrent de fait sensiblement : par exemple, le pourcentage d'élèves de milieu social défavorisé par école peut varier de 0% à plus de 80%. Cela nous encourage donc à examiner si l'hétérogénéité sociale des écoles primaires influence les acquisitions et les attitudes des élèves, comme cela a récemment été observé par Thrupp en Nouvelle Zélande ou par Opendakker et Van Damme en Belgique.

Cette communication présente les résultats d'une récente recherche sur les effets de l'hétérogénéité, considérée dans sa dimension sociale plus que scolaire, à l'école primaire.

Cette recherche recoupe une orientation méthodologique à la fois qualitative et quantitative afin de répondre à deux grandes familles d'interrogation : existe-t-il des effets significatifs de l'hétérogénéité sociale sur les progressions des élèves et quels en sont les processus explicatifs (il est possible en effet que l'hétérogénéité sociale ne joue pas directement sur les progressions, mais en ce qu'elle affecte des processus instructionnels ou psychosociaux qui entretiendraient eux le lien causal).

L'analyse des incidences de la mixité sociale sur les comportements des élèves et le travail des enseignants repose sur une série d'observations rassemblées en 2002-2003 sur douze écoles primaires du département de la Côte d'Or. Ces écoles ont été choisies en fonction de la structure sociale du public accueilli, depuis des écoles au public très favorisé jusqu'à des écoles populaires. Quarante cinq enseignants (15 travaillant dans des écoles socialement favorisées, 18 dans des écoles défavorisées et 12 dans des écoles hétérogènes) ont répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques d'enseignement, leurs représentations et attentes vis-à-vis des élèves et leur vécu professionnel. Près de cinq cents élèves de CM1 et CM2 des douze écoles de l'échantillon ont aussi répondu à un questionnaire structuré autour de quatre dimensions : leur bien-être à l'école, les normes du groupe classe, les relations entre élèves et leurs ambitions professionnelles. Enfin, quelques observations en classe ont été réalisées, toujours centrées sur les pratiques des enseignants et le comportement des élèves.

L'analyse des effets de la composition du public des classes sur la réussite scolaire repose quant à elle sur l'exploitation secondaire de données recueillies pendant l'année scolaire 1999-2000 sur plus d'une centaine d'écoles primaires de l'Académie de Dijon. De cet échantillon, nous n'avons pas retenu les classes en cours multiples pour lesquelles nous ne disposons pas des informations nécessaires à l'analyse pour les élèves de tous les niveaux en présence. Finalement, l'analyse porte sur 1802 élèves de 91 cours simples de CE1 et 1714 élèves de 86 cours simples de CM1. Au niveau élève, sont disponibles des résultats à des épreuves communes d'acquisitions en français et en mathématiques, administrées au début et à la fin de l'année scolaire 1999/2000. On connaît également l'âge des élèves (qui permet donc d'estimer un éventuel retard scolaire), leur sexe et la profession du père.

I- Les effets de l'hétérogénéité sociale sur les progressions des élèves de l'école primaire

1-1 Propos préliminaires

Un premier temps du propos se doit d'abord de préciser quelques éléments méthodologiques concernant à la fois la mesure de la variable "hétérogénéité sociale" et la façon dont nous allons en estimer les effets sur la réussite scolaire.

L'échantillon sur lequel portent les analyses compte en moyenne environ 23% d'élèves favorisés par classe, 30% d'élèves de catégorie moyenne et 47% d'élèves défavorisés. Pour conduire des analyses quantitatives, la façon la plus classique et élémentaire de caractériser la tonalité sociale des classes est de se référer au pourcentage d'élèves favorisés ou défavorisés qui composent chaque classe. Mais ces indicateurs continus ne permettent pas d'opposer des groupes extrêmes. Ces indicateurs ont donc été complétés par une perspective catégorielle en considérant à la fois le type de public le plus représenté et le caractère homogène ou hétérogène de la tonalité sociale des classes. Nous considérerons trois types de classes (tableau 1) : les classes socialement hétérogènes, favorisées et défavorisées. Mais dans la mesure où les effectifs nous le permettent (tableau 1bis), nous pourrons aussi opposer, parmi

les classes défavorisées, celles qui sont très homogènes à celles, toujours à tendance défavorisée, mais plus hétérogènes.

Tableau 1 : Typologie des classes (typologie 1)

		CE1		CM1	
		effectifs	%	effectifs	%
Typologie n°1	Favorisées	21	23,1	15	17,5
	Hétérogènes	38	41,8	45	52,3
	Défavorisées	32	35,1	26	30,2
Total		91	100	86	100

Tableau 1bis : Typologie des classes (typologie 2)

		CE1		CM1	
		effectifs	%	effectifs	%
Typologie n°2	Favorisées ¹	21	23,1	15	17,5
	Hétérogènes	38	41,8	45	52,3
	Hétérogènes défavorisées	06	06,6	07	08,1
	Homogènes défavorisées	26	28,5	19	22,1
Total		91	100	86	100

Dans la réalité quotidienne, il est clair que les performances des classes sont sensiblement différentes selon leur composition sociale comme en témoigne, pour notre échantillon, le tableau 2 (les scores ont été ramenés, par convention, à une moyenne de 100 et un écart-type de 15) :

Tableau 2 : Ecart de performances en fin d'année, par niveau et type de classe

	CE1	CM1
Favorisées	104,7	106,9
Hétérogènes	101,8	100,7
Hétérogènes défavorisées	100,9	101,6
Homogènes défavorisées	96,2	97,6

On observe un écart d'environ 8 points (de l'ordre d'un demi écart-type) entre les classes favorisées et les classes homogènes défavorisées. Evidemment, ceci ne suffit pas à affirmer l'influence spécifique de la composition sociale de la classe. En effet, les élèves ont des caractéristiques individuelles différentes (notamment l'âge et le milieu social d'origine) qui peuvent expliquer ces différences de niveau affichées en fin d'année scolaire. Dans la mesure où de nombreux facteurs contribuent à l'explication des différences de réussite entre élèves, il convient de recourir aux régressions multivariées qui permettent de démêler ces différents facteurs. En outre, ces scores bruts sont fonction de ce qui s'est joué avant l'entrée dans la classe considérée. Or, dans la mesure où les élèves ne fréquentent une classe que pendant une année scolaire, il convient d'estimer les effets des caractéristiques de chaque classe (pour notre cas, sa tonalité sociale) uniquement sur cette période. La prise en compte du niveau initial des élèves introduit un raisonnement en cours d'année et l'effet des variables de contexte est mesuré sur la période scolaire considérée uniquement. Le tableau 3 présente les résultats de modélisations visant à expliquer les différences de résultats entre élèves à la fin de l'année scolaire par les variables individuelles (niveau scolaire de début d'année et caractéristiques sociodémographiques). Ce n'est qu'après avoir estimé ce premier type de modélisation qu'il sera pertinent d'y ajouter les variables caractéristiques du contexte scolaire.

¹ Une seule classe pour chaque niveau pouvait être considérée comme homogène favorisée et pour des raisons statistiques nous les regroupons, avec les classes hétérogènes favorisées, sous la catégorie "favorisées".

Tableau 3 : Modèles individuels explicatifs² des progressions des élèves en cours de CE1 et de CM1

Variables		CE1				CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
Références	Actives	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Non redoublant	Redoublant	-6,2	**	-6,4	**	-6,0	**	-7,1	**
Garçon	Fille	+1,8	**	+0,3	ns	+0,3	Ns	+0,7	ns
Père de PCS favorisée ou moy.	Père défavorisé	-2,0	**	-0,3	ns	-1,2	*	-2,4	**
Mère de PCS favorisée ou moy.	Mère défavorisée	-1,4	*	-1,0	*	-1,3	*	-0,9	ns
Score initial		+0,6	**	+0,6	**	+0,7	**	+0,6	**
Constante		44,5		37,6		33,9		47,1	
R2		42,25%		46,48%		58,75%		43,09	

n.s. : non significatif, * : significatif à 5%, ** : significatif à 1%.

Ces résultats sont conformes à la littérature antérieure (notamment Mingat, 1991), avec une influence très forte du niveau de début d'année : à lui seul, il explique 38% de la variance du score finale en CE1 et 56% en CM1. En mathématiques, les chiffres correspondants sont de 44% et 38%. Les autres variables agissent classiquement avec un effet négatif du redoublement et d'une origine sociale modeste. Notons que les différences filles-garçons ne sont significatives qu'en français en CE1, avec un avantage, toutes choses égales par ailleurs, d'environ deux points pour les filles.

1-2 Les effets de la tonalité sociale des classes sur les progressions scolaires des élèves

Lorsque la tonalité sociale des classes est appréhendée à partir d'indicateurs continus, les résultats vont sensiblement dans le sens des recherches antérieures : par exemple, plus le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée augmente, meilleures sont les progressions. Mais ces coefficients sont significatifs seulement en CE1 en français (+0,06**) et en CM1 en mathématiques (+0,05*). Le tableau 4 présente les résultats de modélisations incluant la tonalité sociale des classes appréhendée, cette fois, de façon catégorielle (typologie 1 : classes hétérogènes, favorisées et défavorisées).

En CE1 comme en CM1, on observe qu'en référence aux classes à la tonalité sociale défavorisée, les autres classes ont globalement de meilleures progressions (dans tous les cas sauf un, les coefficients sont positifs), mais les écarts se révèlent souvent non significatifs (mathématiques CE1 et français CM1 par exemple). En fait, l'opposition est nette seulement pour ce qui concerne les classes socialement favorisées et celles défavorisées.

² Dans les modèles, le coefficient indique l'impact de la variable active sur les progressions des élèves au cours de l'année scolaire considérée, par rapport à la variable de référence et en considérant les autres variables constantes. Par exemple, au cours du CE1, pour des élèves comparables sur le plan des autres caractéristiques spécifiées dans le modèle, les filles progressent en moyenne de 1,8 points de plus que les garçons. La constante nous informe sur le score de l'individu de référence et l'indice R² indique le pourcentage de variance expliquée par le modèle : en CE1, l'ensemble des variables considérées explique 42,25% des différences de progressions entre élèves.

Tableau 4 : Impact de la tonalité des classes fréquentées, à caractéristiques sociodémographiques et scolaires données (typologie n°1)

Variables		CE1				CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
Références	Actives	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Non redoublant	Redoublant	-6,0	**	-6,3	**	-6,1	**	-7,1	**
Garçon	Fille	+1,8	**	+0,3	ns	+0,2	ns	+0,6	Ns
Père favorisé ou de CSP moyenne	Père défavorisé	-1,6	**	-0,2	ns	-1,0	*	-1,6	**
Mère favorisée ou de CSP moyenne	Mère défavorisée	-1,1	*	-1,0	Ns	-1,2	*	-0,4	Ns
Score initial		+0,6	**	+0,6	**	+0,7	**	+0,5	**
Classes défavorisées	Classes hétérogènes	+1,0	ns	+0,4	ns	-1,0	ns	+0,6	ns
	Classes favorisées	+2,5	**	+1,0	ns	+1,0	ns	+5,1	**
Constante		43,6		37,5		34,6		46,4	
R2		42,58%		46,53%		59,02%		44,58%	

n.s. : non significatif, * : significatif à 5%, ** : significatif à 1%.

Le tableau 5 présente les résultats issus de la spécification de la seconde typologie qui permettra de préciser la hiérarchie qui s'établit entre les classes en combinant leur tonalité sociale avec leur caractère plus ou moins homogène.

Tableau 5 : Impact de la tonalité des classes fréquentées, à caractéristiques sociodémographiques et scolaires données (typologie n°2)

Variables		CE1				CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
Références	Actives	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Non redoublant	Redoublant	-6,0	**	-6,3	**	-6,2	**	-7,1	**
Garçon	Fille	+1,8	**	+0,3	ns	+0,2	Ns	+0,6	ns
Père favorisé ou de CSP moyenne	Père défavorisé	-1,5	**	-0,1	ns	-1,0	*	-1,7	**
Mère favorisée ou de CSP moyenne	Mère défavorisée	-1,1	*	-0,9	Ns	-1,2	*	-0,5	ns
Score initial		+0,6	**	+0,6	**	+0,7	**	+0,5	**
Classes favorisées	hétérogènes	-1,6	*	-0,7	ns	-2,0	**	-4,6	**
	hétérogènes défavo.	-2,2	**	-1,2	ns	-1,8	ns	-6,1	**
	homogènes défavo.	-2,8	**	-1,3	ns	-0,7	ns	-4,7	**
Constante		46,2		38,8		35,6		51,5	
R2		42,65%		46,57%		59,05%		44,63%	

n.s. : non significatif, * : significatif à 5%, ** : significatif à 1%.

En CE1, en français, la hiérarchie est nette : les classes les plus propices aux progressions sont celles à tendance favorisée, puis celles hétérogènes, puis hétérogènes défavorisées et enfin homogènes défavorisées. En mathématiques en revanche, on n'observe toujours pas de différences de progressions selon la tonalité sociale des classes. En CM1 en français, les classes socialement défavorisées ne se distinguent pas des classes à tendance favorisée ; Ce sont en fait les classes hétérogènes qui se révèlent les moins propices aux progressions des élèves. En mathématiques, les écarts ne sont pas significatifs entre les classes hétérogènes et celles hétérogènes défavorisées ou homogènes défavorisées. Ce sont donc seulement les classes à tendance favorisée qui se distinguent de toutes les autres en se révélant les plus propices aux progressions des élèves.

En termes d'effets différenciés, à caractéristiques individuelles données, en CE1, la tendance est nette : les progressions en français des élèves faibles dans une classe socialement hétérogène sont meilleures (+2,9*) que celles d'élèves faibles dans une classe défavorisée. Et ces progressions sont encore plus fortes lorsque les élèves faibles sont scolarisés dans des classes favorisée (+8,0**). L'effet de la composition sociale de la classe ne s'exerce pas chez les élèves forts et ce résultat confirme donc que les élèves faibles sont plus sensibles à la composition de la classe que les élèves forts. Cette conclusion ne vaut, dans notre échantillon, que pour le français et au niveau du CE1.

En CM1 en effet, pour les élèves faibles, la situation la plus bénéfique en termes de progressions est la fréquentation d'une classe favorisée puis d'une classe défavorisée et, enfin, la fréquentation d'une classe socialement hétérogène. Concernant les élèves forts, et cela vaut aussi pour les élèves de niveau moyen, le contexte social de la classe fait moins de différences. Seule une scolarisation dans une classe à tendance favorisée apporte un avantage significatif en mathématiques.

Conclusion

On se doit tout de même de souligner, pour conclure cette première partie, que si la majeure partie des effets observés va dans le sens attendu, ces effets restent très modestes en ce sens qu'ils n'expliquent qu'une faible partie des effets-classes. Ainsi, on pourra dire que l'enseignant reste déterminant dans les progressions des élèves, bien davantage que la composition du groupe classe. Pour autant, cela ne nous a pas semblé discréditer la recherche des processus qu'influence la tonalité sociale des classes dans le quotidien scolaire. C'est ce que s'attache à décrire la seconde partie de cette communication.

II- Les processus scolaires affectés par la tonalité sociale des classes.

2-1 Au niveau des élèves

Nous n'avons pas observé de différences très marquées dans les attitudes et comportements des élèves selon qu'ils sont scolarisés dans des classes à tonalité sociale plus ou moins favorisés. Pour autant, quelques tendances méritent d'être relevées.

Par exemple, les élèves des classes les plus défavorisées socialement portent sur leur école des jugements moins favorables que les élèves des autres écoles. On observe que leurs déclarations concernant leur bien-être à l'école y est plus bas que dans les écoles plus favorisées (mais la différence reste minime).

En termes de normes scolaires, ou d'adéquation au métier d'élève, nous avons demandé aux élèves quels comportements et attitudes ils considéraient comme normaux ou non. Les déclarations des élèves sont en fait très conformistes. Faire ses devoirs tous les soirs, faire ce que dit la maîtresse, demander lorsqu'on ne comprend pas sont des attitudes considérées par plus de 95% des élèves comme normales. A l'inverse, arriver en retard, gribouiller sur les tables, "ne pas parler à un élève qui n'est pas comme toi", sont des comportements très largement réprouvés par tous. Par contre, l'analyse items par items permet d'observer que certains comportements font l'objet de jugements plus partagés : certaines normes sont davantage intégrées dans les classes favorisées socialement (dénoncer un vol, venger un ami, critiquer la maîtresse, qui reste tout de même un comportement très minoritaire). A l'inverse,

dans les classes défavorisées, on considère comme moins anormal de se bagarrer pendant la récréation, de taper sur un élève qui a pris les affaires de quelqu'un d'autre. Il est également moins normal de dénoncer un copain qui a volé ou de critiquer la maîtresse si elle n'est pas gentille.

Mais les différences les plus notables s'observent au niveau des ambitions professionnelles des élèves. Dès le primaire, les élèves défavorisés ont des ambitions professionnelles plus élevées lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes à tonalité sociale favorisée. On remarquera notamment que, dans les classes favorisées, les enfants de milieu social modeste n'envisagent jamais un métier de type ouvrier. Les données relatives aux élèves favorisés sont à prendre avec précaution en raison des faibles effectifs dans les classes défavorisées, les écarts ne sont donc pas statistiquement significatifs. Ainsi, on ne peut affirmer qu'il existe une différence significative dans les professions envisagées par les élèves de milieu favorisé selon le type de classe qu'ils fréquentent, même si la tendance observée va dans le sens d'ambitions professionnelles moins élevées (sauf pour les métiers de cadres) lorsque ces élèves fréquentent des classes à tonalité sociale défavorisée.

2-2 Au niveau des enseignants

Lorsque l'on examine les pratiques enseignantes, les différences se révèlent cette fois plus marquées. Globalement et en matière d'objectifs poursuivis, les enseignants s'accordent sur une norme que l'on peut peut-être qualifier de "pédagogiquement correcte". Ainsi, quel que soit le type d'école, tous déclarent des priorités identiques : "développer des méthodes de travail efficaces" et "apprendre à mobiliser et réutiliser des connaissances". C'est dans l'application concrète de ces objectifs, ce qu'on appelle le curriculum réel, que les différences apparaissent.

Les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves sont sensibles à la tonalité sociale puisque les pronostics de réussite ultérieure (parcours sans redoublement, obtention du baccalauréat) sont nettement plus forts dans les classes favorisées. Dans le même ordre d'idée, le programme est moins souvent jugé réaliste dans les classes populaires et c'est d'ailleurs dans ces dernières que les enseignants reconnaissent le plus souvent ne pas terminer le programme.

Les problèmes de discipline, s'ils restent mineurs à l'école primaire, sont plus fréquemment dénoncés dans les écoles socialement défavorisées. Les enseignants qui y travaillent déclarent également plus souvent consacrer trop de temps à inculquer les règles de vie en société par rapport aux apprentissages scolaires. Notons, toutefois, que cette tendance moyenne est contredite par des observations de classes. Par exemple, il est vrai que c'est dans les classes les plus favorisées que les élèves observent le plus spontanément le silence, mais cela est vrai aussi dans quelques classes plus défavorisées, ce qui laisse penser que l'effet-maître est important dans cette dimension.

Finalement, l'expérience des enseignants, dans leur contexte professionnel, est assez dépendante du public accueilli. En effet, invités à se situer sur une échelle de pénibilité de leur profession (de 6 très pénible à 1 très agréable), les enseignants expriment un jugement très différencié selon leur contexte, l'exercice du métier étant jugé plus agréable dans les écoles favorisées (en moyenne 2,7) que dans les écoles défavorisées (score de 3,4), les enseignants des écoles hétérogènes affichant un score moyen de 2,9.

Conclusion

Les effets de la mixité sociale passent manifestement à travers l'adaptation des pratiques enseignantes, notamment l'adaptation des programmes et exigences à l'égard des élèves. Le climat des écoles, appréhendé à partir des déclarations des élèves semble aussi plus calme, et donc plus propices aux acquisitions dans les écoles socialement favorisées. On ne peut toutefois manquer de noter que les effets de la mixité sociale sur les progressions académiques des élèves sont très ténus. Ce résultat principal nous invite à conclure, comme le faisait déjà A. Grisay en 1993 à propos du collège que la mixité sociale a davantage d'effet sur l'expérience scolaire des élèves (ici, sur l'expérience du métier d'enseignant également) que sur leur réussite.