
La mixité sociale à l'école

*Conseil national de l'évaluation du système scolaire (France)
Conseil supérieur de l'éducation (Québec)*

Document de recherche

Juin 2015

Document produit par le Conseil national de l'évaluation du système scolaire de la France (CNESCO) et par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) avec le soutien financier du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec.

Recherche et rédaction :

Gabriel Rompré, chercheur contractuel au CSE

Collaboration :

Hélène Gaudreau, coordonnatrice au CSE

Soutien technique :

Édition : Johanne Méthot, responsable des communications au CSE

Révision linguistique : Des mots et des lettres, Québec

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015.

ISBN : 978-2-550-73087-3 (version imprimée)

978-2-550-73088-0 (version PDF)

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Table des matières

Introduction	1
Première partie : La mixité sociale et ses effets	1
1 Définitions conceptuelles préliminaires	4
1.1 Plusieurs types de mixité	4
1.2 Les externalités variées de la mixité sociale.....	5
1.3 Les effets de l'établissement, de la classe, des pairs et de la composition	7
2 Genèse de la recherche sur les effets de la mixité sociale	8
3 Est-ce que la mixité sociale compte vraiment?.....	10
3.1 Les défis méthodologiques de la mesure de l'effet de composition.....	10
3.2 Le choix du niveau d'analyse	14
3.3 Quel type de mixité est le plus important?	17
3.4 Les preuves empiriques de l'existence de l'effet de composition	18
4 Différents modèles des effets de la mixité scolaire	19
4.1 La théorie du groupe social de référence.....	19
4.2 La théorie comparative	20
4.3 Les sous-cultures de référence.....	21
4.4 Les vertus intrinsèques de la diversité.....	21
4.5 Le modèle du cheminement particulier	22
4.6 La pomme pourrie et l'élève exemplaire	22
4.7 Les facteurs institutionnels	22
5 Symétrie de l'effet de composition.....	23
6 Enseignants et mixité.....	25
6.1 Les caractéristiques des enseignants et la composition des classes.....	26
6.2 Les attentes des enseignants	26
7 Ressources	27
8 Congruence des modèles avec les résultats empiriques	27
9 Effets non cognitifs de la ségrégation scolaire	29
9.1 La théorie du contact	30
9.2 L'égalité du statut.....	30
9.3 Le soutien de la part des figures d'autorité.....	31
9.4 L'existence d'objectifs communs	32
9.5 La coopération et la compétition	32
9.6 La théorie de la menace de groupe	33
9.7 L'homophilie	33
9.8 L'état de la recherche empirique	33
Conclusion de la première partie.....	34

Deuxième partie : Les politiques publiques et la mixité sociale	36
10 Orientation des flux d'élèves.....	36
10.1 Le choix scolaire, objet de débat	37
10.2 Le busing : une expérience d'ingénierie sociale américaine	40
10.3 Les limites des bassins de recrutement comme outils de gestion de la mixité	43
10.4 Le rôle de l'école privée dans la ségrégation	46
10.5 L'encouragement de la mixité dans les systèmes fondés sur les choix parentaux	47
10.6 Les magnet schools américaines.....	48
10.7 Les premières expériences de « choix contrôlé » aux États-Unis	49
10.8 Le choix limité aux Pays-Bas : encourager les initiatives locales	49
10.9 Au Danemark, la réaffectation des élèves sur la base de besoins particuliers.....	51
10.10 L'encouragement des initiatives parentales en faveur de la mixité.....	52
11 Agir sur l'asymétrie de l'information.....	53
12 Formation des maîtres et mixité sociale	54
12.1 Un bilan de la réduction de la taille des classes en France	55
12.2 Un programme de formation spécifique.....	55
12.3 Une carrière désirable, des compensations appréciables.....	56
13 Leçons à tirer des politiques d'affectation des élèves	56
Conclusion générale	59
Références bibliographiques	61

Introduction

Au sortir de la deuxième guerre mondiale, la plupart des pays occidentaux ont mis en place des mesures pour rendre l'éducation accessible à tous. Cet élan de démocratisation reposait sur la volonté de permettre à tous, peu importe leur origine sociale ou ethnique une égale chance de réussite. Toutefois, dès les années 70, on se rend compte que ce désir d'équité connaît des ratés. Ce ne sont pas tous les individus qui ont les mêmes chances de réussite. L'origine sociale ou l'ethnie, selon les pays, sont toujours des freins à la réussite. De plus, au début des années 80, dans un contexte de crise économique, les systèmes d'éducation subissent des pressions pour être plus efficaces. S'engage alors la course à la performance en même temps qu'il y a l'instauration de politiques publiques pour assurer une plus grande égalité des chances. Soutenir la mixité sociale dans les écoles apparaît alors à plusieurs un moyen d'atteindre cette égalité des chances.

Toutefois, l'adoption de ce type de mesure est loin de faire consensus. Elle est en effet susceptible de limiter la liberté de choix des parents, dont les droits en cette matière sont, dans certains pays, garantis par la constitution. En outre, certains chercheurs remettent en question l'existence même d'un effet de composition du groupe.

Les partisans comme les opposants des politiques publiques destinées à favoriser la mixité sociale à l'école s'appuient sur un nombre important de recherches et d'études qui proviennent de disciplines aussi variées que la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, l'économie, les sciences politiques ou la santé publique. La question de la mixité sociale à l'école comporte donc des facettes multiples et donne lieu à des discussions interdisciplinaires riches et complexes.

L'objectif de ce rapport est double; il est à la fois théorique et pratique. La première partie définit quelques concepts pertinents avant d'aborder les problèmes méthodologiques liés à la mesure de l'effet de la composition sociale ou ethnique sur le groupe ou sur l'individu. Elle présente aussi quelques-unes des théories ayant été avancées pour comprendre et analyser les effets de la mixité sociale à l'école et distingue les faits mieux établis par la recherche des questions empiriques qui restent ouvertes. La seconde partie de ce rapport passe en revue les politiques qui ont été mises en place dans plusieurs pays afin soit de rééquilibrer les caractéristiques sociales ou ethnoculturelles des écoles, soit de corriger ou de réduire les conséquences négatives des effets de composition du groupe classe.

Première partie : La mixité sociale et ses effets

L'idée selon laquelle le comportement d'un élève est influencé par ses camarades de classe est contestée par bien peu de parents. Ceux-ci déploient parfois, particulièrement s'ils font partie de la classe moyenne ou supérieure, des efforts considérables pour éviter que leur enfant n'entre en contact avec des pairs qui pourraient exercer sur lui une influence négative. Ils tentent de contrôler ses fréquentations en l'envoyant dans une école accueillant un public de milieu aisé, où il se trouvera en sécurité et où il n'assimilera pas de comportements pouvant nuire à ses résultats scolaires (Felouzis, 2009). Les raisons pour lesquelles ils se préoccupent de la composition de la classe de

leur enfant ne sont par ailleurs pas toutes négatives, tant s'en faut. Les parents s'attendent à ce que leur enfant fasse l'apprentissage de comportements positifs au sein des écoles présentant les meilleurs résultats. L'exposition à des camarades ambitieux peut aussi mener à une motivation accrue chez un élève à travers l'émulation et la compétition. Dans tous les cas, quelle que soit leur raison d'agir, certaines familles sont prêtes à consacrer des ressources importantes pour s'assurer que leur enfant fréquente une bonne école. Elles peuvent, notamment, contourner ou manipuler des règles bureaucratiques les poussant à fréquenter un établissement jugé indésirable (Barrault, 2009; Oberti, 2007), déménager, déclarer une fausse adresse, parcourir de longues distances (Andersson, Malmberg et Östh, 2012; Barthon et Monfroy, 2010) ou consentir à payer des frais de scolarité malgré l'existence de solutions de rechange publiques et gratuites. Selon Jencks et ses collègues (1972), ce facteur est tellement important pour les parents que, pour un grand nombre d'entre eux, « une bonne école n'est pas celle où l'on retrouve de beaux immeubles ou des professeurs bien rémunérés, mais un établissement que fréquente le bon type d'élèves. En suivant cette logique, la qualité d'une école dépend de son caractère exclusif » (dans Thrupp (1995), p. 29; traduction libre).

Toutefois, faire en sorte que son enfant fréquente une école présentant des résultats élevés n'est pas neutre sur le plan social. Il est, en effet, largement admis que la performance scolaire, qu'elle soit établie en fonction des résultats aux évaluations ou du plus haut diplôme obtenu, est corrélée avec le statut socioéconomique des élèves. La relation varie de pays en pays et selon les époques, mais elle apparaît universelle (Davies et Guppy, 2006; Duru-Bellat, 2003b; Shavit, Yaish et Bar-Haim, 2007). En outre, plusieurs communautés minoritaires ont aussi un statut socioéconomique moyen inférieur à celui de la communauté majoritaire. Aux États-Unis, par exemple, les Noirs afro-américains gagnaient en moyenne, en 2009, un salaire hebdomadaire inférieur d'un tiers à celui des Blancs. Que les parents sélectionnent l'école de leur enfant sur la base des résultats scolaires moyens des élèves d'un établissement, du taux d'élèves issus de minorités ethnoculturelles qu'on y trouve ou du statut socioéconomique de son public, le résultat est le même. Cette pratique entraîne la concentration de populations socialement et ethniquement homogènes au sein de différents établissements d'enseignement. En d'autres mots, ces choix que font les parents dans le but d'offrir la meilleure éducation possible à leurs enfants entraînent une ségrégation du système scolaire où les élèves riches et pauvres, issus de la majorité ou de communautés ethnoculturelles, n'entrent pas en contact les uns avec les autres.

Par ailleurs, même si les parents ne tentaient pas d'agir sur la composition des classes et des écoles par l'exercice du choix scolaire, la ségrégation ne disparaîtrait pas des systèmes d'éducation. En effet, les espaces résidentiels présentent aussi une forme de ségrégation ethnique et sociale. Cette tendance à la polarisation, loin de s'atténuer, semble augmenter dans un nombre important de métropoles occidentales (Fischer, Stockmayer, Stiles et Hout, 2004; Massey, 1996). Puisqu'un grand nombre d'élèves fréquentent toujours l'école située le plus près de leur domicile (Guyon, 2012), il existe une correspondance imparfaite, mais tout de même importante, entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire (Oberti, Prêteceille et Rivière, 2012).

La ségrégation au sein des espaces et des écoles a comme conséquence directe la réduction de la **mixité sociale**. Les différents groupes qui composent la société ont de moins en moins l'occasion d'entrer en interaction et plusieurs s'inquiètent des conséquences de cette évolution. Par exemple, sur le plan politique, on craint que les décideurs, redevables du vote aux classes moyennes et supérieures, soient moins enclins à consacrer des ressources au nombre limité de quartiers qui abritent les classes populaires et les minorités, créant du même coup des zones de relégation où il est très difficile de réussir et d'où il est très difficile de sortir (Wacquant, 2008; Wilson, 1987). On craint aussi que la séparation de différents groupes sociaux et ethnicisés n'entraîne un effritement de la cohésion et de la solidarité sociales, une montée du racisme ainsi que des préjugés et, ultimement, une augmentation des tensions entre les communautés et les classes sociales (Hébrard, 2002).

De plus, si les parents ont raison et que les pairs ont vraiment une influence sur le destin scolaire de leur enfant, la concentration des populations défavorisées au sein de certaines écoles constitue une injustice. L'idée que de vivre dans un quartier et d'être, du même coup, affecté à une école en particulier puisse affecter négativement un individu ou, en d'autres mots, que le destin scolaire et social d'un enfant soit déterminé en partie par une « loterie du code postal » (Hamnett et Butler, 2011) entre en conflit avec le caractère censément méritocratique des sociétés modernes. L'une des fonctions fondamentales de l'école, soit l'offre à tous les élèves de chances égales de réussite et de mobilité sociale (Parsons, 1959), s'en trouve compromise.

C'est en se fondant sur ce type d'arguments qu'une variété d'acteurs du monde scolaire, de la classe politique et de la société civile réclament la **mise en place de politiques publiques visant à favoriser la mixité sociale**.

Le soutien à l'égard de ce type de mesures est cependant loin d'être universel. Aucun consensus n'a émergé des débats scientifiques, politiques, moraux et sociaux qui font rage autour de la question depuis plus d'un demi-siècle. Les résistances proviennent d'horizons très divers. Certains opposent à la volonté de renforcer l'égalité des chances d'autres notions de justice comme la liberté d'un individu de prendre en charge soi-même le destin scolaire de sa famille (Dubet et Duru-Bellat, 2004). En Belgique ou aux Pays-Bas, la constitution protège en partie le droit des parents de choisir l'école que fréquentera leur enfant (Delvaux et Maroy, 2009). Aux États-Unis, plusieurs mesures visant à diminuer la ségrégation ethnique entre les districts scolaires ont été invalidées par la Cour suprême au cours des dernières années (Linn et autres, 2007; Orfield et Eaton, 1996). Des chercheurs mettent en doute l'existence même de l'effet de composition du groupe (ex. : Gorard, 2006), mentionnant d'autres facteurs comme le climat de l'école, le leadership du directeur ou la compétence des enseignants pour expliquer les difficultés d'écoles moins favorisées (ex. : Cuttance, 1985; Reynolds, 1992; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, 1982; Scheerens, 1992). D'autres encore remettent en question l'efficacité des mesures instaurées pour encourager le mélange de différentes populations et mettent en doute la capacité des États à élaborer des politiques publiques qui permettraient d'influencer efficacement la composition sociale des établissements (Coleman, 1990).

1 Définitions conceptuelles préliminaires

Avant de nous lancer dans la recension des écrits sur ce sujet, il convient de définir et de clarifier quelques notions ayant une place centrale dans la recherche.

D'abord, qu'est-ce qu'on entend exactement par **mixité**? Il est souhaitable d'en distinguer les usages politiques et scientifiques. En effet, lorsqu'on évoque cette notion sur la place publique, elle s'accompagne souvent d'une dimension normative. La mixité est généralement perçue comme intrinsèquement positive. En coexistant au sein d'un même espace, les populations en viendraient à mieux se comprendre. En ce sens, la mixité est indissociable de la notion de cohésion sociale. À l'inverse, le mot *ségrégation* revêt une connotation largement négative qui évoque le spectre des ghettos (Oberti, 2007).

Il est toutefois important, pour bien comprendre la recherche, d'adopter une conception neutre des concepts de mixité et de ségrégation. La mixité implique tout simplement la coexistence, dans un cadre donné (en éducation, il peut s'agir de la classe, de l'établissement ou même du quartier), de populations aux caractéristiques déterminées. La ségrégation, au contraire, fait référence à la séparation physique de ces populations. En elle-même, la ségrégation n'implique pas la discrimination; elle peut être volontaire et positive. Par exemple, même si le projet a été en définitive bloqué par les autorités, le district scolaire de Toronto avait approuvé, en 2008, la création d'une école dite « afrocentrique », destinée aux élèves d'origine africaine. L'objectif était d'offrir un suivi construit pour cette population présentant un risque élevé d'échec scolaire, d'adapter le cursus pour offrir des modèles et de le rapprocher de la réalité des élèves. Cette mesure aurait entraîné la ségrégation volontaire des Afro-Canadiens (ou du moins de certains d'entre eux) du reste de la population scolaire (Chen, 2010). La mixité sociale ne doit donc pas être considérée comme étant *de facto* positive pour l'ensemble des groupes qui en font l'expérience ni la ségrégation, nécessairement négative.

1.1 Plusieurs types de mixité

La recherche s'est concentrée sur les effets de deux *types* de mixité qu'il est possible de distinguer¹ : la mixité sociale et la mixité au sein d'un établissement scolaire. Il faut cependant se méfier du terme *sociale*, qui peut s'avérer polysémique. La « mixité sociale » a été utilisée historiquement pour parler aussi bien de mixité socioéconomique que de mixité ethnoculturelle. Nous distinguerons donc aussi ces deux notions.

En raison de l'histoire des relations raciales aux États-Unis et du lien qu'on y trouve entre la classe sociale et le statut de minorité ethnique, les chercheurs américains, lorsqu'ils utilisent la notion de *school mix* (c'est-à-dire de mixité au sein de l'établissement scolaire), font souvent référence à la proportion relative d'élèves faisant partie de la majorité d'origine européenne et des minorités ethniques. Pour clarifier le propos et

1. Un troisième type de mixité, le mélange des filles et des garçons dans la même classe, constitue aussi un thème de recherche important (Hallinan et Sorensen, 1987), mais il dépasse l'objet de la présente synthèse.

alimenter les perspectives comparatives, il convient donc de parler ici de **mixité ethnoculturelle**.

L'idée de mixité sociale évoque aussi, bien sûr, la notion de classe ou, du moins, d'origine sociale. Pour la distinguer de la mixité ethnoculturelle, on peut parler de **mixité socioéconomique**. Celle-ci peut être mesurée à l'aide d'un seul facteur censé faire office d'indicateur (par exemple, le revenu familial ou la profession des parents), mais les chercheurs emploient aussi fréquemment des indices composites qui prennent en compte différents aspects du statut socioéconomique des élèves et de la famille.

Finalement, un grand nombre de travaux traitent aussi des effets de la mixité des aptitudes scolaires (*academic mix*). Les chercheurs qui s'intéressent à la question se demandent si le fait de côtoyer des élèves performants améliore les résultats des élèves moins doués ou si, à l'inverse, les meilleurs élèves réussissent mieux s'ils sont concentrés dans des classes ou des filières qui leur sont réservées. En anglais, la pratique qui consiste à séparer les élèves selon leur rendement scolaire se nomme le *tracking*. L'étude de la mixité des aptitudes scolaires a des effets directs sur celle de la mixité sociale, qu'elle soit ethnoculturelle ou socioéconomique, puisque ces caractéristiques sont corrélées les unes avec les autres. En d'autres mots, la concentration des élèves ayant obtenu les meilleurs résultats aux évaluations dans les mêmes classes revient souvent à y concentrer aussi les élèves de la majorité ethnique ou des groupes les plus favorisés sur le plan socioéconomique. Le fait de savoir si la mixité sociale a un effet indépendant de celui de la mixité des aptitudes scolaires sur les parcours des élèves constitue donc un enjeu de recherche.

1.2 Les externalités variées de la mixité sociale

À l'aune de quoi pouvons-nous mesurer les effets de la mixité sociale au sein du système d'éducation? Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous pouvons supposer l'existence d'une variété de conséquences de la variation de celle-ci. Pour les qualifier, les économistes parlent d'externalités, lesquelles peuvent être mesurées à l'aide d'une variété d'indicateurs.

La mesure la plus évidente, massivement utilisée dans les écrits sur les effets de la mixité à l'école, est celle des **résultats scolaires**. Ceux-ci sont généralement mesurés à l'aide de tests standardisés visant à évaluer les performances des élèves soit de manière globale ou pour des matières en particulier, le plus souvent les mathématiques et la première langue d'enseignement. Cette mesure comporte divers avantages. D'abord, elle est fiable et relativement facile à utiliser et à comprendre. Ensuite, elle facilite les comparaisons entre les établissements. La variable est continue, ce qui implique plusieurs avantages statistiques, et on peut la mesurer de manière longitudinale, c'est-à-dire en suivant un groupe d'élèves sur plusieurs années ainsi qu'à tous les ordres d'enseignement. Dans le monde anglophone, pour qualifier les résultats scolaires, on parle d'**educational achievement** et l'inégalité de ces résultats, notamment entre les classes sociales ou les différentes communautés ethnoculturelles, est qualifiée d'**achievement gap**.

Plusieurs recherches ne traitent pas directement des effets de la mixité sur les résultats scolaires, mais se concentrent plutôt sur les éléments qui exercent une médiation entre l'environnement scolaire et ce type d'externalité. Ces études sont variées et peuvent porter aussi bien sur les attentes des enseignants (ex. : Brault, Janosz et Archambault, 2014) que sur les attitudes des élèves (ex. : Demanet et Van Houtte, 2011) ou les caractéristiques des établissements en matière de ressources humaines et matérielles (ex. : Buttaro, Catsambis, Mulkey et Steelman, 2010). Pour la grande majorité de ces études, les résultats scolaires demeurent l'aune à laquelle on mesure la performance des élèves et, ultimement, celles des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation.

Cependant, on peut faire remarquer que les résultats scolaires ne constituent qu'une étape vers un aboutissement éventuel de la formation. Celle-ci est couronnée par un diplôme et il est tout à fait légitime de se demander si la composition des classes ou des établissements réduit ou augmente la propension des élèves à atteindre les paliers supérieurs du système d'éducation. Les anglophones parlent ici d'**educational attainment**. Il peut se voir opérationnaliser sous la forme d'une variable continue par le nombre total d'années d'éducation suivies par un individu à un âge donné, mais il peut aussi être conçu littéralement comme le plus haut diplôme obtenu. Il s'agit alors d'une variable discrète. Il y a de fortes raisons de s'attendre à ce que les résultats et le destin scolaires ne se recoupent pas totalement. À résultats égaux, deux élèves issus de milieux sociaux différents peuvent faire des choix différents quant à la poursuite de leur formation. Les familles moins favorisées ont tendance à surestimer les coûts d'une formation et à en sous-estimer les bénéfices. C'est ce que Boudon (1973) qualifie d'**effets secondaires de l'origine sociale sur l'égalité des chances en éducation**. Il est possible que, comme pour les résultats scolaires, la composition des classes ait une influence particulière sur le plus haut diplôme obtenu, qui soit indépendante du bagage familial d'un élève ou de sa performance scolaire.

Les études dans lesquelles on prétend établir un lien entre le plus haut diplôme obtenu et la mixité sociale font cependant face à plusieurs obstacles. Le premier, et le plus important, est que le plus haut diplôme obtenu ne se mesure qu'à la fin du parcours scolaire d'un individu. Dans ces circonstances, il faudrait disposer de banques de données extrêmement complètes et précises pour être en mesure de déterminer la composition sociale ou ethnique des groupes dans lesquels un élève a suivi l'ensemble de sa formation. Les auteurs de certaines recherches tentent de contourner ce problème en relevant les **aspirations scolaires** ou professionnelles des élèves à un temps donné (Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt et Lafontaine, 2012). Celles-ci ont évidemment une influence sur le destin scolaire ou professionnel effectif et elles s'articulent beaucoup plus facilement aux bases de données existantes. Toutefois, les aspirations sont moins susceptibles d'évoluer sur une courte période que les résultats scolaires, et les mesures utilisées pour les relever sont aussi moins sensibles. L'effet de composition est alors plus difficile à déterminer.

Finalement, les avantages de la mixité sociale seraient loin de se limiter au monde scolaire et une variété d'études portent sur d'autres indicateurs de bien-être, comme la participation civique (Kurlaender et Yun, 2005), l'estime de soi (Crosnoe, 2009) ou

même le développement de qualités personnelles, comme la propension à éprouver de l'empathie et à aider son prochain (Rao, 2013). Bien que prometteur, il convient de souligner que cet angle de recherche est beaucoup moins étudié que celui portant sur l'inégalité des chances en éducation. Les résultats empiriques qu'on y relève fournissent, en conséquence, une assise moins solide aux politiques publiques. Dans le cadre de cette recension, nous allons donc nous concentrer sur les externalités scolaires de la mixité sociale. De plus, en vertu des raisons évoquées ci-dessus, une attention particulière sera portée à l'influence des différents types de mixité sur les résultats scolaires.

1.3 Les effets de l'établissement, de la classe, des pairs et de la composition

Dans les écrits sur le sujet, plusieurs concepts coexistent pour décrire l'influence du contexte scolaire sur la performance des élèves. Les chercheurs mobilisent, entre autres, les notions d'effet de contexte (*contextual effect*), d'effet des pairs (*peer effect*), d'effet de composition (*compositional effect*) et d'effet de mixité scolaire (*school mix effect*). Ces termes ne définissent pas exactement la même réalité.

L'**effet de composition** est le concept utilisé pour évaluer les effets de la mixité sociale. Son analyse a pour objet de cerner la différence dans l'évolution de deux élèves aux caractéristiques identiques dans des groupes ou des établissements où l'on trouve des pairs aux caractéristiques différentes (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010). En d'autres mots, on cherche à isoler l'influence particulière de la composition du groupe de pairs sur l'individu en tenant compte des caractéristiques personnelles de celui-ci. Les résultats scolaires constituent la variable à laquelle les chercheurs accordent le plus d'attention, mais les travaux mobilisant l'effet de composition peuvent aussi bien aborder l'influence de celui-ci sur une variété de variables comportementales et psychologiques, sur les dynamiques de classe et d'établissement ainsi que sur le destin scolaire (niveau d'éducation) ou social (par exemple, le niveau de revenu) des élèves. Selon Harker et Tymms (2004), l'effet de composition et le *school mix effect* se recoupent, le premier terme étant simplement plus technique et plus facile à utiliser dans la recherche et le second relevant plus directement du sens commun utile au débat public et à la compréhension des politiques éducatives. Il est à noter que l'effet de composition a l'avantage d'être neutre quant au niveau d'analyse à privilégier (la classe, l'école ou même le quartier) et de pouvoir être mobilisé dans d'autres contextes que l'école, ce qui contribue à entretenir des liens conceptuels utiles avec des disciplines comme la géographie, les études urbaines et la santé publique, où l'on étudie les effets de composition à d'autres échelles (comme la ville) et sur d'autres aspects (comme la santé publique).

L'**effet des pairs** (*peer effect*) constitue une variante de l'effet de composition utilisée plus souvent par les psychologues sociaux et les économistes. S'il est souvent utilisé de manière interchangeable avec l'effet de composition ou le *school mix*, strictement parlant, l'effet des pairs ne traite que de l'influence que peuvent avoir les camarades sur un élève en particulier. On écarte l'effet potentiel de l'effet de composition du groupe sur des

paramètres plus structurels comme le climat d'enseignement ou les pratiques pédagogiques (Dupriez et autres, 2012).

L'effet de composition n'est cependant pas la notion la plus englobante utilisée par les chercheurs; l'**effet contextuel** (aussi écologique ou environnemental) l'est encore plus. Non seulement la question de la composition du groupe est abordée, mais des variables relevant des ressources matérielles (ex. : le nombre total d'élèves que compte l'établissement, les équipements dont il dispose, la taille moyenne des classes), des ressources humaines (ex. : le nombre d'années d'expérience des enseignants, leur niveau moyen de scolarité, le taux de renouvellement du personnel) et des pratiques d'enseignement (ex. : climat d'apprentissage, attentes à l'égard des élèves, accent mis sur les acquis de base) peuvent aussi être incluses dans l'analyse. Toutefois, plusieurs études où cette notion est utilisée ne font usage que de ces variables et ne portent pas attention à l'effet de la composition du groupe. L'effet contextuel, tout comme d'autres variantes comme l'**effet d'établissement** (*school effect*) ou l'**effet de la classe** (*classroom effect* ou parfois *teacher effect*), provient de l'école, de la *school effectiveness research*, qui s'est en partie construite en opposition au déterminisme sociologique qu'implique l'accent mis sur le bagage socioéconomique des élèves. Toutefois, plusieurs effets contextuels se voient réduits ou disparaissent même complètement lorsqu'on ajoute la composition du groupe ou de l'école dans l'analyse. Ces résultats montrent le lien qui existe entre les variables contextuelles et la composition des écoles. Aujourd'hui, plusieurs chercheurs essaient donc de comprendre les canaux à travers lesquels la composition d'un groupe peut affecter les résultats scolaires en faisant intervenir dans l'analyse plusieurs variables de type environnemental (ex. : Brault, Janosz et Archambault, 2014; Dumay et Dupriez, 2008; Hornstra, Van der Veen, Peetsma et Volman, 2014).

Ces notions éclaircies, il est maintenant temps de plonger dans les débats entourant la nature et l'ampleur de l'effet de composition.

2 Genèse de la recherche sur les effets de la mixité sociale

Les travaux portant sur les conséquences de la mixité sociale à l'école trouvent leur origine dans les recherches pionnières du sociologue américain James Samuel Coleman, qui s'est vu commander, par le Congrès américain, un rapport ayant pour objectif de permettre de mieux comprendre la persistance d'écart significatifs entre les résultats scolaires de différents groupes sociaux et raciaux (Coleman et autres, 1966). Les responsables politiques de l'époque s'attendaient à ce que la clef du problème se trouve dans les ressources différentes dont disposent les écoles situées dans les quartiers favorisés et défavorisés.

Les résultats de l'analyse n'appuient toutefois pas cette hypothèse. Le sociologue et ses collègues ne notent pas de différences significatives sur le plan des ressources et, lorsqu'elles existent, leur influence est minimale.

Schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and (...) this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighbourhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is independent of the child's immediate social environment, and that strong independent effect is not present in American schools (p. 325).

Le chercheur va plus loin en affirmant que les différences entre les écoles ne semblent pas significatives lorsqu'on inclut non seulement le bagage socioéconomique de leurs élèves, mais aussi la composition de leur public. En effet, les élèves de minorités ethniques réussissent mieux, toutes choses étant égales par ailleurs, lorsqu'ils sont placés dans des écoles accueillant un public majoritairement blanc et de milieu plus aisé. Curieusement, cependant, ces élèves qui réussissent mieux sur le plan scolaire manifestent une opinion plutôt négative d'eux-mêmes, alors qu'un haut niveau de confiance est généralement corrélé avec une meilleure performance.

En France, les grandes théories sur l'éducation développées vers la même époque partagent les constats de Coleman sur le rôle important du bagage économique et culturel dans la performance des élèves et celui, plus négligeable, des écoles. Cependant, elles restent muettes au sujet de l'effet de composition (Duru-Bellat, 2003a). On peut émettre l'hypothèse que l'accent mis sur le rôle de processus macrosociaux, la moindre prévalence de minorités ethniques ghettoïsées sur le territoire et le niveau de centralisation et de standardisation relativement élevé des écoles républicaines françaises ont contribué à ce silence. Toujours est-il que l'étude de l'effet de composition, apparue dans le monde anglophone, va longtemps s'y cantonner.

Les conclusions de Coleman, critiquées presque immédiatement sur des bases aussi bien méthodologiques que théoriques, et les questions soulevées par son rapport animent toujours les débats sur les effets de la mixité sociale à l'école. À l'époque, comme maintenant, la compréhension des effets de la mixité sociale et l'élaboration de politiques publiques impliquent qu'il est nécessaire de répondre à plusieurs questions de nature empirique et théorique (Thrupp, 1995) :

1. Avant de tenter de comprendre les mécanismes de l'effet de composition, on doit d'abord prouver son existence. On doit donc déterminer s'il existe véritablement un effet dû à la composition ethnique ou socioéconomique du groupe de pairs ou si la mesure de cet effet n'est due qu'à un artefact statistique ou à l'action d'autres variables qui n'ont pas été prises en compte.
2. Quelles théories permettent de comprendre la manière dont la mixité sociale peut avoir des effets sur les résultats scolaires des élèves?
3. S'il existe un effet de composition, est-il symétrique ou, au contraire, exerce-t-il une plus grande influence sur certains groupes que sur d'autres?

4. À travers quels mécanismes l'effet de composition de l'environnement peut-il exercer une influence sur l'élève?
5. Est-il possible, pour les écoles, d'agir sur la composition de leur public ou, à défaut, d'atténuer les effets négatifs de la ségrégation?
6. Quelles sont les conséquences de l'existence d'un effet de composition sur les politiques publiques?

Les premières questions permettront de passer en revue les grands constats empiriques et théoriques de la recherche scientifique sur les effets de la mixité sociale. Les deux dernières questions seront abordées dans la seconde partie de ce rapport, portant sur les politiques publiques.

3 Est-ce que la mixité sociale compte vraiment?

Avant de répondre à la première des questions présentées ci-dessus, il est important de comprendre les raisons pour lesquelles des débats portent toujours sur l'existence de l'effet de composition. Nous présenterons aussi, dans cette section, les facteurs qui peuvent nous porter à privilégier trois niveaux d'analyse différents, soit le quartier, l'école et la salle de classe. Finalement, nous introduirons les résultats des méta-analyses ayant passé en revue les différentes recherches sur l'existence d'un effet de composition.

3.1 Les défis méthodologiques de la mesure de l'effet de composition

Si la production empirique qui a suivi les travaux pionniers de Coleman a été extrêmement abondante, elle a d'abord été loin d'établir des résultats consensuels. Plusieurs recherches visant à mesurer l'effet de composition ne l'ont relevé qu'à la limite de la significativité statistique (ex. : Bankston et Caldas, 1996; Caldas et Bankston, 1997; Duru-Bellat, 2004; Rivkin, 2001; Young et Fraser, 1993). D'autres encore n'en ont trouvé aucune trace (ex. : Gray, Jesson et Sime, 1990; Smith et Tomlinson, 1989; Strand, 1998). Même si la majorité des travaux qui portent sur cette question tendent à démontrer l'existence d'un effet de composition (Thrupp, Lauder et Robinson, 2002; Van Ewijk et Slegers, 2010), les critiques restent vives (ex. : Gorard, 2006; Harker et Tymms, 2004; Nash, 2003). L'ambiguïté des résultats que l'on note au sein du champ de la recherche s'explique en grande partie par les défis méthodologiques importants que doivent relever les chercheurs. Il est important de comprendre ces défis pour saisir la raison pour laquelle les recherches varient en matière de validité et pourquoi il faudrait privilégier certains résultats par rapport à d'autres.

Le premier problème lié à la mesure de l'effet de composition du groupe sur les résultats scolaires est tout simplement que son importance est plutôt faible, surtout lorsqu'on l'oppose à celle des facteurs individuels. Qu'est-ce qui permet le mieux de prédire la performance scolaire future? Sans surprise, on constate qu'il s'agit d'abord de la performance passée. La variation moyenne des résultats des élèves est, en effet, relativement faible. En d'autres mots, un bon élève a toutes les chances de le demeurer. D'autres facteurs comme le niveau d'éducation des parents, leur profession ou le revenu

familial sont aussi importants. En fait, ces facteurs sont tellement centraux que, pris ensemble, ils expliquent plus de 70 % de la variation des résultats scolaires mesurée entre les élèves (Gorard, 2006).

Cela ne veut pas dire que l'effet de l'établissement est insignifiant. En effet, il est, par nature, **cumulatif**. La progression dans les résultats scolaires doit être mesurée sur une période donnée. Même si les variations dans le score dues à un effet particulier de l'établissement semblent petites sur une seule année, ces différences sont additionnées pour les élèves tout au long du cursus, ce qui peut, en fin de compte, donner lieu à des performances scolaires considérablement différentes pour les uns et les autres. Il faut donc voir que la variable « performance antérieure », mesurée à l'échelle individuelle, inclut l'ensemble des effets de composition accumulés tout au long du parcours scolaire. Le fait que les effets soient cumulatifs ne pose pas de problème méthodologique particulier. On peut simplement les additionner pour estimer l'effet sur l'ensemble d'une trajectoire scolaire. Cependant, plus un effet est petit, plus des différences sont susceptibles d'être relevées dans les méthodes employées ou des erreurs de mesure ou de « bruit » dans les données lorsqu'elles sont mal collectées ou codées.

Les écueils que doivent surmonter les chercheurs s'attendant à mesurer l'effet de composition du groupe ne s'arrêtent pas là. On peut diviser les sources d'erreur en trois catégories : celles découlant de la sous-spécification des modèles, celles relevant de la fiabilité des variables et celles provenant des problèmes de sélection.

Ainsi, un modèle est sous-spécifié lorsqu'on n'y trouve pas l'ensemble des facteurs pouvant expliquer la variation du phénomène à l'étude. Le problème est que ce modèle a tendance à exagérer tout effet de composition (Harker et Tymms, 2004, p. 195).

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi les variables sont susceptibles de différer dans leur niveau de validité. Un indicateur (comme la performance scolaire antérieure) peut être mal construit (par exemple, en reposant sur un questionnaire trop court). Une variable peut aussi être mal conceptualisée. Les tests censés mesurer l'intelligence ont, par exemple, longtemps souffert de biais culturels importants en raison desquels étaient sous-estimés les résultats de ressortissants de minorités culturelles. Même des concepts aussi communs que la ségrégation sont le sujet de débats importants sur la meilleure manière de les mesurer².

Finalement, le recrutement des élèves dans les établissements d'enseignement ne se fait pas sur une base aléatoire. Des caractéristiques non mesurées d'une école peuvent attirer des élèves semblables à un niveau impossible à saisir pour le chercheur quantitatif. Nash (2003) montre, par exemple, que des élèves défavorisés, en apparence identiques selon les variables les plus couramment utilisées pour mesurer la classe sociale et le capital culturel, peuvent différer de manière significative lorsqu'on fait usage de variables

2. Pour un exemple d'un débat sur la mesure de la ségrégation dans le système d'éducation, voir l'échange entre Allen et Vignoles (2007) ainsi que Gorard (2007).

moins courantes. En effet, on trouvait beaucoup plus de livres au domicile des élèves de son échantillon fréquentant les établissements les plus favorisés par rapport à ceux inscrits dans les écoles présentant un statut socioéconomique moyen plus faible. Les établissements favorisés réussissent donc à attirer une clientèle plus homogène que ce que mesurent plusieurs modèles. L'exemple présenté par Nash est aussi pertinent pour illustrer les problèmes de sous-spécification. Lorsque la variable du nombre de livres présents à la maison est ajoutée, l'effet de composition du groupe disparaît au sein de la population à l'étude. La variation selon la composition du groupe n'indiquait donc pas, dans ce cas, une quelconque influence des pairs, mais bien l'omission d'une statistique relevant du bagage individuel de l'élève.

Ensemble, ces éléments ont mené Lauder et ses collègues (2007) à l'affirmation suivante : « le fait que l'on mesure ou non un effet de composition dépend de différences dans les jeux de données et dans les techniques statistiques mobilisées³ ». Cette déclaration ne constitue cependant pas une incitation à abandonner les tentatives de mesure de l'effet de composition. En effet, certains ensembles de données sont plus complets que d'autres et certaines techniques statistiques, plus robustes. Thrupp et ses collègues (2002) ont publié, à ce sujet, un important article de mise au point sur le plan méthodologique, présentant une sorte de « liste d'épicerie » des caractéristiques qu'on devrait trouver dans une étude idéale. Plus une recherche remplit les conditions énoncées sur cette liste, plus ses résultats sont à prendre au sérieux.

D'abord, il faut savoir que les premières études portant sur la mesure de l'effet de composition ont le plus souvent fait usage de la régression linéaire simple. Mais, avec le développement de la puissance de calcul des ordinateurs, les modèles de régression à multiniveaux (aussi appelés *modèles hiérarchiques*) se sont imposés. Ceux-ci permettent en effet de distinguer les effets mesurés à un premier niveau d'analyse de ceux qui le sont à un second niveau au sein duquel le premier est niché. Par exemple, dans le contexte scolaire, un élève est affecté à une classe, elle-même située dans une école qui se trouve, quant à elle, dans un quartier. Avec un modèle hiérarchique, on peut faire la différence entre le bagage individuel de l'élève et l'effet spécifique des différents environnements inclus dans l'analyse. Les modèles à multiniveaux se sont largement imposés dans les écrits portant sur la mesure de l'effet de composition en milieu scolaire et ils doivent être privilégiés par rapport aux modèles linéaires simples.

Il est par ailleurs extrêmement important de trouver, au sein d'un ensemble de données, des établissements se situant aux deux extrêmes de la distribution. Puisque, comme nous l'avons souligné plus haut, l'ampleur de l'effet de composition est faible, le fait de ne considérer que des écoles relativement semblables au regard des revenus ou du niveau moyen d'éducation des parents risque d'éliminer toute chance d'observer un effet de composition. Thrupp et ses collègues formulent aussi cette remarque en raison du nombre important d'études sur l'effet d'établissement qui se concentrent particulièrement sur les

3. Traduction libre de : « whether composition effects are identified will be a function of differences in the sample and in the techniques used » (cité par Dumay et Dupriez, 2008).

écoles défavorisées. Moins la variance de composition entre les établissements est élevée, moins les probabilités sont grandes de noter un effet.

Il est aussi très important d'inclure tous les types d'écoles au sein de l'échantillon. Il existe une variété de manières de rendre le parcours d'un élève « distinctif » dans les différents systèmes d'éducation. Qu'il s'agisse d'écoles d'immersion linguistique, de programmes d'études internationales ou d'établissements à vocation religieuse, les régimes pédagogiques particuliers sont susceptibles d'augmenter l'homogénéité de la classe. Ne pas disposer de données sur l'un des réseaux compromet la validité des données pour l'ensemble de la population. L'exemple le plus important et le plus évident est sans doute celui du réseau d'enseignement privé qui existe dans la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) sous des formes variées. Dans une ville comme Montréal, par exemple, près du tiers des élèves fréquentent le secteur privé, alors que les établissements qui le composent effectuent parfois une sélection des élèves sur une base scolaire, au moyen de tests de classement, et économique, par l'imposition de frais de scolarité. Cependant, les administrations, surtout à l'échelle locale, ne disposent bien souvent que d'information sur le secteur public. Ce sont parfois sur ces seules données que se fondent les recherches, ce qui entraîne des biais. Ce problème affecte une partie conséquente de la recherche en éducation. Ainsi, dans leur étude sur l'évitement scolaire dans l'agglomération parisienne, Poupeau et François (2008) montrent qu'au sein de certains quartiers, les écoles fournissent des services à moins d'enfants qu'elles ne le devraient selon le recensement et font donc l'objet d'évitement. On devrait toutefois, en théorie, relever un nombre égal d'établissements où l'on scolarise plus d'élèves qu'on ne le devrait. Ce n'est pas le cas. Des élèves ne se sont pas évaporés; ils fréquentent tout simplement des écoles privées et les chercheurs n'ont pas eu accès aux données concernant ce secteur du système d'éducation.

Nous avons souligné plus haut les risques qu'implique une recherche basée sur un modèle sous-spécifié. Pour éviter ce problème, il faut inclure l'éventail le plus large possible de variables socioéconomiques. En plus d'indicateurs classiques comme le revenu familial ou le niveau d'éducation des parents, d'autres mesures plus fines de l'origine socioéconomique devraient être incluses. Rappelons que des données comme le nombre de livres présents à la maison ont une influence significative sur la réussite scolaire. Idéalement, des variables portant sur les dynamiques familiales devraient aussi être ajoutées au modèle.

De plus, un test de connaissance initial devrait être utilisé pour évaluer l'effet du groupe sur la progression individuelle de l'élève, et ce, indépendamment de ses habiletés scolaires antérieures (Harker et Tymms, 2004). Ce dernier point doit être approfondi et nuancé. On peut comprendre l'utilité d'un test initial. Évidemment, la performance scolaire n'est pas strictement déterminée par le bagage socioéconomique et le contexte familial de l'élève. Celui-ci peut simplement être doué. Si l'on veut contrôler le seul effet de composition du groupe sur l'apprentissage, il est nécessaire de prendre un point de référence initial, d'y administrer un test standardisé, dont les résultats pourront être comparés à un point de référence final, et de faire passer à l'élève un autre test au temps

$t + 1$. Toutefois, le niveau de connaissance antérieur n'est pas composé seulement de la compétence scolaire d'un individu ou de son intelligence, mais aussi, si tant est qu'il existe, d'un effet de composition accumulé d'année en année (Sykes et Musterd, 2011). Plus la période de temps d'analyse est courte, plus l'ampleur de l'effet de composition risque d'être réduite. Celui-ci peut alors perdre de sa significativité statistique, alors même qu'il demeure important parce qu'il s'empile et devient plus grand chaque année. Idéalement, les études devraient se faire sur la période la plus longue possible avec des contrôles standardisés fréquents. À défaut de bases de données de cette qualité, il est aussi utile de tout simplement comparer des modèles comportant la mesure des connaissances antérieures avec d'autres où cette variable est laissée de côté.

L'évaluation des connaissances devrait également porter sur un large éventail de matières scolaires. Il est en effet possible que l'effet de composition n'agisse pas de la même manière dans toutes les matières (Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem et Onghena, 2002). Des enfants issus de l'immigration et dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement, par exemple, pourraient demander une attention plus importante dans les classes visant la maîtrise linguistique qu'au sein de celles où l'on enseigne les mathématiques.

Il s'agit d'une « liste d'épicerie » méthodologique idéale, mais aucune étude n'est en mesure de remplir l'ensemble des critères et, même, peu s'en approchent. Par exemple, les études longitudinales sont souvent extrêmement heuristiques, mais aussi très coûteuses et, pour cette raison, plutôt rares. On peut imaginer aussi que les variables portant sur la dynamique interne des familles, souhaitées par Thrupp et ses collègues, soient particulièrement difficiles à récolter et plus facilement sujettes à des erreurs de mesure.

Cette discussion méthodologique permet d'estimer l'ampleur des biais potentiels des différentes recherches et de voir que les mesures de l'effet de composition deviennent plus constantes à mesure qu'on s'approche de l'étude idéale. Avant de présenter les conclusions de recherches portant justement sur ce sujet, nous allons nous pencher sur une autre question théorique et méthodologique importante : à quel niveau doit-on mesurer l'effet de composition?

3.2 Le choix du niveau d'analyse

Il est tout à fait plausible que cet effet s'observe à différents niveaux comme la classe, l'école ou le quartier. Savoir lequel de ces environnements a la plus grande influence sur l'effet de composition et sur le parcours scolaire des élèves offre un indice des mécanismes qui expliquent le lien entre la mixité sociale et les résultats. Cette question a aussi des conséquences importantes pour les politiques publiques. Si jamais la mixité sociale a un effet positif, à quel niveau convient-il de l'encourager? Si l'objectif du législateur est uniquement d'améliorer l'efficacité et l'équité du système d'éducation, doit-on favoriser la déségrégation de quartiers entiers ou est-il suffisant d'agir à l'échelle de la classe?

D'abord, l'effet du quartier est exploré depuis plusieurs décennies. En raison de sa concentration, la pauvreté a souvent été présentée dans sa dimension spatiale. Plusieurs auteurs ont émis l'hypothèse que la surreprésentation de certains publics socialement ou culturellement désavantagés dans un espace fini renforçait les effets de la pauvreté individuelle. On note cet effet de composition sur une foule de mesures allant du taux de criminalité (Kling, Ludwig et Katz, 2005) à l'état de santé (Diez Roux, 2001), en passant par l'investissement public (Wacquant, 2008). L'effet du quartier sur l'éducation a aussi été étudié (Goux et Maurin, 2005). Il est raisonnable de croire que les mécanismes de transmission des effets de composition sur les parcours individuels s'appliquent de la même manière, qu'il s'agisse du taux de criminalité ou des résultats scolaires. Plusieurs mécanismes potentiels ont été avancés. Les mauvaises habitudes pourraient être en quelque sorte « contagieuses », les quartiers pauvres pourraient manquer d'individus incarnant des modèles positifs et ayant réussi grâce à l'école ou une régulation sociale plus faible pourrait être observée dans le quartier (Johnson, 2011). Les conditions matérielles peuvent aussi être en cause. Par exemple, le fait d'habiter des immeubles délabrés ou surpeuplés pourrait avoir un effet négatif sur la capacité de se concentrer (Newman, 2008). Il peut également exister un lien entre les différentes conséquences de l'effet de composition. Par exemple, un taux de criminalité élevé pourrait entraîner de moins bons résultats scolaires.

Évidemment, la composition de l'école tend à se rapprocher de celle du quartier en raison de la congruence partielle entre les niveaux de ségrégation scolaire et de ségrégation résidentielle. Il faut donc voir si, une fois un contrôle exercé sur l'école, le quartier conserve une influence indépendante de celle-ci ou si l'effet de composition est totalement relayé par elle. C'est la démarche qu'ont adoptée Sykes et Musterd (2011) aux Pays-Bas en construisant deux modèles hiérarchiques, l'un présentant l'élève comme faisant partie d'un quartier et l'autre le considérant comme faisant partie d'une école. Dans les deux cas, les auteurs ont noté un effet de composition qui affectait négativement les élèves évoluant dans des contextes sociaux plus défavorisés. Toutefois, lorsqu'un modèle hiérarchique supplémentaire, à trois niveaux celui-là, présente l'élève comme faisant partie d'une école qui se trouve elle-même dans un quartier, l'effet spécifique du quartier tombe en deçà du seuil de significativité statistique. Ces résultats laissent croire que les effets potentiels du quartier sont largement relayés par l'école.

Néanmoins, on ne prouve pas de cette manière l'inexistence de lien entre les parcours scolaires et les quartiers. En effet, le fait d'être située dans un quartier défavorisé pourrait avoir des conséquences sur l'organisation de l'école, la qualité de ses enseignants ou les techniques d'enseignement qui y sont utilisées. Pour écarter ces possibilités, on peut avoir recours à l'expérience naturelle, une technique particulièrement prisée par les économistes.

Une expérience naturelle a justement été rendue possible, dans le contexte américain, par la mise sur pied du programme *Moving to Opportunity*, qui visait à déségréguer certains quartiers présentant la plus grande surreprésentation de populations pauvres et ethniciées. Pour cela, on tirait au sort des bons échangeables contre des logements situés dans des quartiers offrant une mixité sociale accrue. En raison de l'importance de

l'enseignement privé au sein de plusieurs villes américaines et du fait que la valeur des bons n'était pas assez élevée pour permettre aux familles pauvres d'aller s'installer dans les quartiers les plus cossus, plusieurs élèves se sont retrouvés dans des écoles à la composition sociale et à la performance scolaire moyenne comparables à celles des établissements qu'ils avaient quittés. Dans cette expérience naturelle, donc, les caractéristiques du quartier varient de manière significative, mais pas celles des établissements scolaires. Dans l'évaluation des effets à long terme du programme, les chercheurs ont bien noté un nombre important d'effets non scolaires positifs, notamment sur le plan de la santé mentale et physique, mais aucun effet systématique sur la performance scolaire (Ludwig et autres, 2013). Il semble donc que les écoles ont un effet plus important que les quartiers sur la réussite scolaire et qu'il est indépendant des caractéristiques de ces derniers.

Cependant, l'école n'est théoriquement pas le seul niveau pertinent d'analyse. En effet, soutenir que la composition de l'école exerce une influence déterminante sur le parcours des élèves peut reposer sur deux prémisses également contestables. On peut croire à l'existence d'une « culture » d'établissement qui est partagée également par l'ensemble des élèves ainsi que par le corps enseignant. Nous verrons plus bas que l'existence d'une telle culture unique d'établissement a été remise en question par les chercheurs qualitatifs, notamment. Si l'on croit que les pratiques pédagogiques constituent le mécanisme à travers lequel se transmettent les effets de composition aux élèves, l'école ne représente pas non plus le niveau d'analyse le plus pertinent. En effet, une grande variation peut être relevée entre les pratiques et les caractéristiques des enseignants au sein d'un même établissement. Dans le cas de la France, Bressoux (1995) montre même que la variation intra école est plus importante que celle qu'on trouve, à l'échelle nationale, entre les différents établissements.

L'idée que les classes qui se trouvent dans une école ont, en moyenne, la même composition sociale et que la mesure agrégée sur le plan de l'établissement est une estimation fiable est également contestable. En effet, un nombre très important d'écoles ont recours à une foule de parcours particuliers qui créent une polarisation au sein d'un même établissement (le *tracking*). Souvent, ces programmes spécifiques sont basés directement sur la performance scolaire, elle-même liée à l'origine sociale. La ségrégation peut aussi s'opérer même si des critères scolaires ne sont pas directement utilisés pour orienter les élèves. Les parents des classes moyenne et supérieure ont tendance à disposer d'une meilleure information que les autres et sont à même de connaître les programmes d'éducation spécifiques et de souhaiter que leur enfant en bénéficie. Dans une étude sur l'assouplissement de la carte scolaire dans la région parisienne, Oberti et ses collègues (2012) montrent, par exemple, que les parents de la classe populaire souscrivent à l'idéal d'égalité des chances et accordent beaucoup d'importance au fait que leur enfant puisse bénéficier d'un parcours éducatif « normal ». Par contre, les parents de la classe moyenne cherchent à faire usage du parcours scolaire pour obtenir des signes de distinction échangeables contre des possibilités accrues dans le monde scolaire et sur le marché du travail. Les parcours particuliers se trouvent donc au centre de leurs stratégies scolaires. L'existence de programmes pédagogiques particuliers, l'asymétrie de l'information, des attentes de différents types chez les parents et le lien

existant entre l'origine sociale et les résultats scolaires sont autant d'éléments qui contribuent à la ségrégation des différentes clientèles au sein d'un seul et même établissement. De plus, le même type de facteur peut agir au regard d'une autorité scolaire locale. Dans ce cas, une ou plusieurs écoles sont désignées comme hôtes des programmes pédagogiques particuliers les plus prisés.

La classe est donc un niveau d'analyse particulièrement important, mais il est possible que sa centralité varie selon l'ordre d'enseignement. Par exemple, Duru-Bellat (2004) émet l'hypothèse que la classe pourrait être plus importante à l'école primaire, où le lien avec l'enseignant est plus intense, qu'à l'école secondaire, où la composition de la classe est moins stable et où d'autres facteurs comme les activités parascolaires peuvent prendre une place importante. Les études qui traitent simultanément de deux ordres d'enseignement selon des niveaux d'analyse distincts sont assez rares. Par contre, les données empiriques semblent soutenir assez fermement l'importance de la classe à tous les ordres d'enseignement. Dans une recherche portant sur les élèves du secondaire de la Belgique flamande et comptant un modèle à multiniveaux où l'influence de la classe et celle de l'école sont calculées simultanément, De Fraine et ses collègues (2003) montrent que la composition sociale de la classe a beaucoup plus d'influence sur les résultats aux tests linguistiques que celle de l'école. Dans une autre étude menée par le même groupe de chercheurs (Opdenakker et autres, 2002) et portant sur les résultats obtenus en mathématiques, on note des effets distincts et significatifs aux deux niveaux d'analyse. En fait, omettre la classe comme niveau d'analyse peut introduire un biais important. Martínez (2012), qui a quantifié ce biais, est arrivé à la conclusion qu'il causait une surévaluation de la variation entre les établissements, mais qu'il sous-estimait l'influence *totale* du contexte scolaire. La classe est un niveau d'analyse essentiel à la compréhension de l'effet de composition; les recherches où il est absent risquent de passer à côté des mécanismes de transmission les plus significatifs.

3.3 Quel type de mixité est le plus important?

Nous avons déjà mentionné qu'il existait plusieurs types de mixité à l'école. Nous avons aussi montré que les résultats scolaires, le statut socioéconomique et l'origine ethnoculturelle sont des variables corrélées. En d'autres mots, lorsque l'élève peut compter sur des parents qui ont des salaires et des diplômes élevés, et qu'il fait partie de la majorité ethnoculturelle de son pays, il a des chances plus importantes de réussir à l'école que les autres jeunes. Cela ne veut toutefois pas dire que l'origine ethnique a, en elle-même, une influence sur les résultats scolaires. Le statut socioéconomique pourrait représenter le facteur déterminant et les membres d'une minorité pourraient simplement être, en moyenne, plus défavorisés que les autres.

La plupart des recherches visant à établir l'importance relative de ces deux facteurs concluent que le statut socioéconomique est un élément beaucoup plus important que l'origine ethnique. En France, par exemple, la différence entre les performances des élèves de nationalité étrangère et celles des élèves qui sont nés en France n'est pas significative lorsque l'on tient compte du niveau d'éducation des parents et de leur profession (Vallet, 1996). Aux Pays-Bas, l'effet de la composition ethnique des classes

sur les performances s'efface dès lors qu'on ajoute une variable permettant de tenir compte du bagage socioéconomique (Sykes et Musterd, 2011). Aux États-Unis, où la discrimination raciale est particulièrement ancienne et importante, il existe un effet propre au statut de minorité. Toutefois, celui-ci connaît un déclin, alors que l'écart de performance scolaire entre les élèves les plus riches et les plus pauvres présente, lui, une augmentation constante. Aujourd'hui, l'écart entre les riches et les pauvres est deux fois plus important que celui observé entre les Afro-Américains et les Blancs (Reardon, 2011).

En général, le niveau socioéconomique influence davantage les résultats scolaires que l'origine ethnique. Ce qui ne signifie pas qu'une éventuelle politique de déségrégation ne devrait pas prendre en compte l'origine ethnique des élèves, mais celle-ci ne devrait pas nécessairement en constituer l'objet central, comme ce fut largement le cas aux États-Unis après la Seconde Guerre mondiale. Il en va de même pour la recherche. Il convient de se méfier des travaux qui ne traitent que de la ségrégation ethnique sans inclure de mesures du statut socioéconomique.

3.4 Les preuves empiriques de l'existence de l'effet de composition

Nous avons souligné précédemment que la majorité des recherches indiquent un effet de composition de l'environnement sur la performance scolaire (Dumay et Dupriez, 2008; Thrupp, Lauder et Robinson, 2002). Il reste toutefois à déterminer si l'on mesure des effets de composition plus importants dans les études les plus fiables ou dans celles reposant sur une démarche moins rigoureuse ou sur des données moins complètes. Dans le second cas, il faudrait convenir que l'effet de composition risque de n'être qu'un artefact statistique. C'est la question qu'ont posée Van Ewijk et Slegers (2010) dans le cadre d'une méta-analyse au cours de laquelle 30 recherches mesurant les effets de composition d'une variété de pays ont été passées en revue. Ils sont d'abord arrivés à la conclusion que la différence remarquée entre les études relève de variations dans la mesure du statut socioéconomique et de choix dans la conception du modèle. De façon particulière, si le statut socioéconomique est calculé de manière dichotomique⁴ ou s'il n'est constitué que d'une seule variable (comme le niveau d'éducation des parents), l'effet de composition est moins élevé. Il est plus important lorsque le statut socioéconomique est calculé de manière composite et qu'il repose sur plusieurs variables permettant de mesurer différents aspects de l'origine sociale. Lorsque les recherches utilisent des données agrégées à l'échelle de l'école, les résultats sont aussi plus mitigés que lorsque les données sont utilisées à l'échelle de la classe. Au final, Ewijk et Slegers ont conclu qu'il existe bel et bien un effet de composition et qu'il est assez important. Dans une étude « idéale » pour la variation d'un écart type du statut socioéconomique, les résultats aux tests standardisés varient de 0,31. D'autres méta-analyses rapportent aussi l'existence d'effets de composition dans les études où l'on trouve les meilleures pratiques (Seilström et Bremberg, 2006; Thrupp, Lauder et Robinson, 2002). **Dans l'état actuel de**

4. En Angleterre, par exemple, on utilise souvent l'admissibilité à un programme de subventionné de repas comme indicateur du niveau de défavorisation d'un établissement.

la recherche, on peut donc prudemment conclure à l'existence d'un effet de la composition des classes sur la performance scolaire.

4 Différents modèles des effets de la mixité scolaire

Tout n'est pas d'établir l'existence d'un effet de composition; encore faut-il en comprendre les mécanismes. Dès ses débuts, le champ de recherche portant sur l'étude des effets de la mixité sociale a donné lieu à des résultats en apparence contradictoires. En effet, si les résultats des travaux de Coleman suggèrent que la performance scolaire des élèves issus de communautés minoritaires s'améliore dans les écoles présentant une ségrégation moins importante, ils montrent aussi que ces élèves développent une moins grande confiance quant à leurs capacités scolaires. Or, cette confiance est elle-même généralement liée à de meilleurs résultats.

Pour résoudre les paradoxes apparents, les chercheurs ont élaboré des théories et des hypothèses tentant de mettre au jour les mécanismes qui lient les effets de composition et la performance scolaire. Ces théories sont particulièrement utiles puisqu'il est possible de les comparer et de les évaluer. On peut cependant s'attendre à ce que les effets de composition comportent différents vecteurs de transmission. Plusieurs chercheurs se sont particulièrement interrogés sur l'effet des pairs, c'est-à-dire l'influence qu'exercent directement les camarades sur un élève. D'autres auteurs ont plutôt réfléchi sur le lien entre l'effet de composition et des facteurs contextuels relatifs à l'école ou à ceux qui y enseignent. Nous présentons ici les principaux modèles de fonctionnement de l'effet de composition avancés dans les écrits sur le sujet, en suivant la taxonomie avancée par Hoxby et Weingarth (2005) et enrichie par Harris (2010).

4.1 La théorie du groupe social de référence

La théorie du groupe social de référence est la manière la plus classique de conceptualiser le lien entre la composition de la classe et les résultats scolaires (Hallinan et Williams, 1990; Mayer et Jencks, 1989). Dans cette perspective, le groupe majoritaire d'une classe établit un ensemble de normes comportementales communes à celle-ci ou à l'établissement. Tous les élèves tendent à vouloir converger vers le consensus de la classe pour s'intégrer.

Ce modèle implique qu'il existe des « points de bascule » par-delà lesquels un ensemble de normes prend le pas sur l'autre. Dans son ethnographie classique portant sur la relation de la classe populaire avec l'école, Willis (1977) montre qu'en l'absence d'autres membres de son groupe social, un élève de milieu populaire adopte largement les comportements de ses camarades de la classe moyenne, qui sont, eux, bien adaptés au contexte scolaire.

La théorie du groupe social de référence constitue la base de la justification des politiques de déségrégation. En effet, c'est au sein des écoles accueillant un public majoritairement défavorisé que s'imposent des normes comportementales et des dynamiques peu

favorables à l'apprentissage. Par ailleurs, puisque la présence d'une minorité d'élèves défavorisés ne risque pas réellement de transformer la culture de l'école en entier, on peut s'attendre à ce que la mixité sociale avantage les plus faibles sans pour autant nuire aux plus forts (Lauder et Hughes, 1990).

4.2 La théorie comparative

Toutefois, il est aussi possible de prédire des conséquences négatives d'une exposition accrue à la diversité pour les publics les plus défavorisés. Si l'une des missions de l'école mentionnées plus haut est de garantir l'égalité des chances, une autre est de classer hiérarchiquement les élèves. Au sein d'une école au public relativement défavorisé, il est plus facile pour un élève de s'élever au sommet de la hiérarchie. Dans une école accueillant un public de milieu aisé, cette position est plus difficile à maintenir. Il s'agit d'un phénomène surnommé, suivant une expression commune en anglais, le *big-fish-little-pond effect*, c'est-à-dire l'effet du *gros-poisson-dans-une-petite-mare* (Seaton, Marsh et Craven, 2010; Thijs, Verkuyten et Helmond, 2010).

On peut donc s'attendre à ce que le transfert d'un élève d'une école défavorisée à un établissement de milieu aisé entraîne une perte de statut social ayant des conséquences négatives sur la manière dont l'élève perçoit ses compétences scolaires et son potentiel de réussite. C'est justement ce que les résultats de Coleman tendaient à démontrer.

L'un des mécanismes qui pourraient renforcer la perception négative qu'a l'élève de sa performance est le fait que les enseignants ont tendance à attribuer des notes selon une distribution plus ou moins normale, et ce, même si cette pratique n'est pas endossée de manière officielle par les écoles ou les enseignants (Crosnoe, 2009). En changeant d'école et en descendant dans la hiérarchie scolaire, un élève, même s'il connaît une accélération de son rythme d'apprentissage, pourrait avoir de bonnes raisons de penser que sa performance s'est détériorée.

L'exposition à un groupe plus favorisé peut aussi avoir des conséquences négatives pour le développement identitaire. Le stigmatisme associé à la pauvreté ou au statut de minorité risque d'être plus prononcé dans les environnements sociaux où ces caractéristiques sont rares. Johnson et ses collègues (2001) ont, par exemple, montré que l'estime de soi des membres de minorités ethniques et leur niveau d'identification à l'école diminuent avec l'augmentation de la proportion d'élèves issus de la majorité.

En développant l'impression d'être en compétition avec ses camarades sur une base injuste, l'élève peut finir par se désengager et se mettre à croire à la futilité de ses efforts à l'école (Agirdag, Van Houtte et Van Avermaet, 2012). Il peut aussi ressentir une frustration l'incitant à fournir moins d'efforts (Jencks et Mayer, 1990). L'idée que les « dés sont pipés » en sa défaveur et qu'il est inutile de tenter de s'élever dans la hiérarchie scolaire peut mener à la recherche d'autres sources de statut, ce qui peut en retour conduire à des comportements scolaires déviants (Cohen, 1955). Ceux-ci ont une

influence négative sur la performance scolaire (Bryant, Schulenberg, Bachman, O'Malley et Johnston, 2000; Demanet et Van Houtte, 2011).

4.3 Les sous-cultures de référence

La théorie du groupe de référence a été critiquée parce qu'elle implique l'existence d'un seul et unique ensemble de normes au sein de la classe ou de l'école. Toutefois, on peut imaginer, si plusieurs sous-groupes coexistent au sein d'un espace, que chacun d'entre eux dispose de son propre ensemble de normes et d'attitudes. Pour autant que des groupes d'appartenance puissent se former sur la base de l'origine ethnique, de la performance scolaire, du milieu économique ou du sexe, la coexistence de plusieurs référents risque de complexifier les effets éventuels d'une politique de mixité. En effet, seules les pratiques ayant cours au sein du groupe auquel l'élève s'identifie pourraient exercer une influence sur son comportement. En d'autres mots, si un élève est exposé à un camarade ayant plus de facilité à l'école, mais qu'il considère que ce dernier ne fait pas partie de son groupe de référence, il y a peu de chances qu'il en adopte les comportements pro scolaires.

Si un groupe défavorisé est suffisamment représenté au sein d'un établissement, il est possible qu'il soit en mesure de développer une culture oppositionnelle. Pour Ogbu (2004), par exemple, si la réussite à l'école devient une caractéristique attribuée aux Blancs dans un environnement (*acting white*), les chances qu'un jeune Noir se valorise à travers ses résultats scolaires sont réduites.

Les chercheurs qui feront usage du modèle des sous-groupes de référence tenteront donc de décomposer l'effet de la mixité pour vérifier si, par exemple, l'introduction d'un élève afro-américain performant aura des influences différentes sur les autres élèves afro-américains et sur les Blancs (Hanushek, Kain et Rivkin, 2009).

4.4 Les vertus intrinsèques de la diversité

L'un des avantages de l'école est qu'il s'agit d'un espace où l'on peut exposer l'élève à des informations et à des réalités que sa famille ne peut pas lui fournir. L'éducation est donc la plus riche et la plus efficace lorsqu'elle initie l'élève à un univers social différent de celui qu'il trouve à la maison (Gurin, Day, Hurtado et Gurin, 2002). Dans ce contexte, tous les élèves bénéficient de l'hétérogénéité des classes ou des écoles.

Historiquement, ce modèle d'action de l'effet de composition a aussi servi d'assise théorique aux politiques favorisant activement la mixité sociale. En 1978, par l'entremise de la cause *Regents of the University of California v. Bakke*, la cour suprême américaine a confirmé la légalité de la discrimination positive à l'université. Elle a justifié sa décision en se basant sur les vertus intrinsèques de la diversité (ethnique dans ce cas). Le juge Lewis Powell écrivait ce qui suit pour l'opinion majoritaire : « [the] atmosphere of speculation, experiment and creation — so essential to the quality of higher education — is widely believed to be promoted by a diverse student body (...). It is not too much to say

that the nation's future depends upon leaders trained through wide exposure to the ideas and mores of students as diverse as this Nation of many peoples. »

Empiriquement, ce modèle est validé si la diversité d'un groupe affecte de manière systématiquement positive l'ensemble des élèves.

4.5 Le modèle du cheminement particulier

À l'inverse, on peut aussi penser que différents types de publics auront des besoins particuliers qui seront impossibles à satisfaire sans faire intervenir une forme quelconque de ségrégation. En distinguant les élèves selon leur performance scolaire, par exemple, un professeur est plus à même d'adapter le curriculum et de s'assurer qu'il a bien été assimilé par l'ensemble du groupe. Le principe des écoles « afrocentriques » comme celle mentionnée auparavant repose aussi sur l'idée qu'un groupe peut bénéficier de sa ségrégation si le contenu des cours est adapté à ses intérêts spécifiques. C'est en partie la justification des programmes pédagogiques particuliers et du *tracking*.

Sur le plan empirique, le modèle est validé si l'homogénéité d'un groupe augmente sa performance. Dans sa version la plus forte et sous certaines conditions, ce modèle permet de prédire aussi un effet positif de la concentration des populations défavorisées, du moins au sein d'un même établissement.

4.6 La pomme pourrie et l'élève exemplaire

Le modèle de la pomme pourrie et de l'élève exemplaire implique que l'introduction d'un seul élève dans une classe peut avoir un effet sur l'ensemble de celle-ci. Dans le cas de la pomme pourrie, l'idée est qu'un seul élève aux résultats médiocres peut affecter l'ensemble du groupe, en monopolisant l'attention du professeur par exemple. Les élèves souffrent collectivement davantage que ce que la « pomme pourrie » gagne. À l'inverse, selon l'idée de l'élève exemplaire, un effet de composition positif se manifeste dès lors qu'on introduit dans la classe un seul élève performant susceptible de devenir un exemple pour ses camarades. Ce mécanisme peut servir à justifier les craintes des parents qui tentent d'envoyer leurs enfants dans les classes les plus homogènes possibles.

4.7 Les facteurs institutionnels

La concentration de populations défavorisées dans les écoles pourrait n'avoir une qu'influence indirecte sur les effets observés. Cette influence pourrait en effet être médiatisée par différents facteurs institutionnels. Par exemple, les enseignants les plus compétents pourraient ne pas être attirés par les écoles accueillant un public considéré comme difficile. L'investissement dans les écoles situées dans les quartiers les plus pauvres pourrait être moins élevé. Les parents victimes de racisme, issus de l'immigration ou au statut socioéconomique plus faible, pourraient aussi être moins engagés et investis dans l'école de leur enfant, diminuant, de ce fait, le nombre d'occasions de lier l'école à sa communauté.

5 Symétrie de l'effet de composition

Il est facile de constater que les modèles recensés permettent de prédire des effets très divers de la mixité sociale sur les parcours de différents types d'élèves. Dans certains scénarios, les élèves les plus faibles sont plus avantagés que les plus forts par la mixité, alors que, dans d'autres cas, on s'attend à ce que les effets positifs et négatifs s'annulent largement puisque le gain des uns sera compensé par le déficit des autres. L'une des premières questions auxquelles on doit répondre pour déterminer la validité des différentes théories porte donc sur la linéarité des effets.

Une relation est qualifiée de linéaire si la variation de x entraîne une variation constante de y . Dans le cas qui nous occupe, une variation dans la composition du groupe (x) entraîne une variation correspondante des résultats individuels (y). En termes mathématiques très simples, la relation linéaire s'exprime par la formule $y = ax$, où a est le coefficient de la relation entre la composition de la classe (x) et les résultats individuels (y). Si les effets de composition étaient linéaires, la manipulation de la mixité des classes améliorerait l'équité du système, en ce sens que les clientèles défavorisées ne se verraient pas discriminées, mais pas son efficacité. Les résultats moyens des élèves à l'échelle du système ne changeraient pas puisque l'amélioration de la performance des uns serait compensée par la diminution de celle des autres. Cependant, la relation entre la composition et la performance scolaire n'est pas nécessairement strictement linéaire. Elle pourrait être géométrique, c'est-à-dire qu'une augmentation de la performance moyenne pourrait avoir des effets plus forts sur les résultats individuels à mesure qu'elle s'intensifierait. Dans une relation géométrique, l'augmentation de la ségrégation dans des classes déjà ségréguées a des conséquences plus négatives que dans des classes moins ségréguées. La relation entre la composition et les résultats individuels peut aussi ne pas commencer à zéro. La présence d'élèves défavorisés dans les classes pourrait n'avoir de conséquences néfastes sur les élèves les plus performants qu'à partir d'un certain seuil. C'est ce que prévoit, par exemple, la théorie du groupe de référence que nous avons présentée plus haut. En termes mathématiques, la relation s'exprimerait par la formule $y = ax + b$, où b est le seuil où on commence à observer une relation entre la composition et les résultats scolaires. Enfin, plusieurs théories portant sur les mécanismes de l'effet de composition font l'hypothèse qu'il est ressenti différemment selon les types d'élèves.

Néanmoins, cette question ne se cantonne pas à l'argument mathématique. Une relation non linéaire de l'effet de composition signifie que les politiques publiques visant une plus grande mixité sociale dans les établissements scolaires pourraient augmenter à la fois l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation.

Les résultats empiriques liés à la non-linéarité de l'effet de composition sont plutôt variés. Sund (2007) fait usage, en Suède, de données extrêmement précises pour déterminer l'importance de l'influence des pairs. Il est en mesure non seulement d'identifier en tout temps le professeur d'un élève, mais aussi l'ensemble de ses camarades de classe. Les résultats de ses travaux montrent que, si tous les élèves bénéficient de l'inclusion dans leur groupe d'élèves performants, ceux qui sont les plus en retard profitent le plus de cet apport. Par ailleurs, une augmentation de l'écart type de

la classe (qui indique la coprésence d'élèves forts et d'élèves faibles) améliore davantage la performance des élèves les plus faibles qu'elle ne nuit aux meilleurs d'entre eux. Rangvid (2007b) a observé des effets similaires au Danemark. En décomposant l'effet de mixité, elle a montré que les plus faibles bénéficient davantage que les plus forts de l'intégration d'élèves doués dans la classe. Dans le contexte suisse, Perini (2012) distingue les effets de la mixité des aptitudes scolaires non seulement selon les niveaux d'habileté, mais aussi selon les différentes matières enseignées. Ses résultats sont plus nuancés que ceux de ses collègues. Il note une influence significative et positive du niveau moyen des pairs sur la performance en lecture et en science ainsi qu'une asymétrie de l'effet de composition : les faibles en bénéficient davantage que les plus forts. Par contre, en mathématiques, ce sont les plus forts qui bénéficient le plus de l'inclusion de leurs pairs dans le groupe. Quand même, l'auteur souligne que, dans les trois matières, l'influence de l'origine sociale sur les résultats scolaires est diminuée dans les classes plus hétérogènes, et ce, même en mathématiques. Il apparaît donc que la mixité des aptitudes scolaires a un effet non symétrique et positif pour ces études européennes.

Aux États-Unis, les résultats empiriques sont plus contradictoires. Mais, selon Harris (2010), deux éléments demeurent quand même constants à travers les recherches. D'abord, dans toutes les études, les bénéfices d'une augmentation du nombre d'élèves de milieu aisé au sein de la classe sont plus importants pour les membres des minorités visibles que pour les Blancs. L'effet des pairs semble donc se faire moins ressentir sur le groupe dominant. Ensuite, les membres de tous les groupes ethniques sont plus sensibles à l'influence de pairs de leur propre groupe ethnoculturel.

Hoxby et Wiengarth (2005) notent par ailleurs l'existence d'un effet de seuil. D'après les données qu'ils ont recueillies, qui regroupent les écoles de la Caroline du Nord, les élèves les plus performants sont très négativement affectés par le niveau moyen de leurs pairs, mais seulement lorsque celui-ci tombe en deçà de la moyenne de l'État (le 45^e percentile plus précisément). Au-delà de ce seuil critique, les résultats des élèves faibles n'influencent pas les résultats des élèves forts. De même, les élèves moins performants bénéficient du contact d'élèves plus performants, mais seulement si le niveau scolaire de ces derniers se rapproche du leur. En d'autres mots, un certain niveau d'inégalité des résultats scolaires dans la classe est bénin pour les élèves les plus performants et bénéfique pour ceux qui le sont moins. Mais si l'écart est trop important, les conséquences deviennent négatives pour les meilleurs élèves et non significatives pour les plus faibles. Burke et Sass (2013) arrivent à des conclusions similaires avec l'analyse de données d'un autre État américain, la Floride.

En somme, **les effets de la mixité sociale semblent bel et bien asymétriques**, mais les mécanismes par lesquels s'exerce l'effet des pairs semblent complexes. D'abord, sous certaines conditions, les résultats des études européennes montrent qu'une augmentation de la diversité scolaire au sein des classes produit des effets généralement positifs sur la performance moyenne des élèves, même si les travaux de Perini (2012) sur la Suisse suggèrent que ces effets peuvent s'avérer négatifs dans certains cas précis. Les travaux américains montrent, pour leur part, l'importance des groupes de référence, particulièrement de ceux qui s'articulent autour de l'origine ethnique. Ils montrent aussi

les effets négatifs d'une inégalité extrême des résultats au sein d'une même classe. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette asymétrie? Ce serait tout simplement parce que l'école a une influence beaucoup plus importante sur le parcours des élèves au bagage socioéconomique moins grand. Les élèves dont la famille est plus favorisée peuvent s'appuyer sur les ressources de celle-ci. Des parents très scolarisés peuvent en effet fournir directement un soutien scolaire à leurs enfants ou les initier eux-mêmes à des comportements pro scolaires comme la lecture. Ils peuvent aussi consacrer des ressources extrascolaires à la réussite scolaire de leur enfant. Aux États-Unis, par exemple, entre leur naissance et leur entrée à l'école, les enfants de milieu plus nanti auront déjà consacré, en moyenne, 1 300 heures de plus que leurs camarades à des activités d'enrichissement comme des leçons de musique, des séjours dans des camps de vacances et des voyages (Phillips, 2011). L'importance et l'influence de l'école en sont d'autant réduites. Les écrits sur le sujet suggèrent donc une double asymétrie. D'une part, la mixité sociale n'exerce pas les mêmes effets sur tous les enfants. Le bénéfice que retirent les élèves plus défavorisés d'un accroissement de cette mixité semble plus élevé que le désavantage que peuvent subir les élèves plus favorisés. D'autre part, il semble qu'il existe bel et bien un effet de seuil en deçà duquel la présence d'élèves issus de la diversité ou de familles au statut socioéconomique faible n'a aucune influence négative notable sur la performance scolaire de leurs pairs.

Il convient cependant de noter que la définition précise de ce « seuil » est, par nature, très difficile à établir. En effet, il est très sensible à la définition ultimement arbitraire qu'on adopte lorsqu'on répartit les élèves de manière binaire dans les groupes favorisés et les groupes défavorisés. Bien sûr, il est plus facile d'établir une dichotomie rigoureuse quand les élèves sont divisés entre ceux faisant partie de la majorité ethnique et ceux des minorités. Mais, comme nous l'avons souligné plus haut, l'origine ethnoculturelle est loin d'être un facteur aussi important que le statut socioéconomique dans la réussite scolaire. À ce stade de la recherche, il serait donc difficile d'établir précisément un niveau idéal de mixité sociale. Il est par ailleurs peut-être impossible d'en établir un selon des normes totalement objectives.

6 Enseignants et mixité

Les enseignants jouent, bien sûr, un rôle essentiel dans la transmission des connaissances. Sans remettre en cause cette évidence, plusieurs chercheurs ont tenté de déterminer si les enseignants étaient suffisamment différents les uns des autres pour exercer une véritable influence sur le destin scolaire des élèves. Ils évoluent tous, après tout, dans un même système, ils présentent un niveau d'éducation similaire et ils enseignent la même matière. Initialement, les travaux portant sur les effets d'établissement n'ont pas permis de repérer de liens significatifs entre des caractéristiques comme l'expérience d'un enseignant ou son niveau d'éducation et les résultats des élèves (Hanushek, 1986). Plusieurs de ces études pionnières comportaient toutefois des problèmes d'ordre méthodologique qui dépassent l'objet de ce rapport (pour un résumé, voir Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004). La majorité des études contemporaines montrent que la qualité de l'enseignement peut varier considérablement d'un enseignant à l'autre et que cette variation a une influence importante sur les résultats des élèves, particulièrement ceux au statut

socioéconomique plus faible (Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004). C'est probablement, comme nous l'avons souligné plus haut, parce que l'école a une plus grande influence sur le parcours de ces élèves que sur celui de leurs camarades de milieu plus aisé.

Une étude américaine montre qu'en plus de contribuer à l'augmentation de la performance scolaire de leurs élèves, les meilleurs enseignants font croître leurs chances de fréquenter l'université et d'obtenir un meilleur salaire. Remplacer un mauvais enseignant par un enseignant moyen peut augmenter de 250 000 \$ le revenu des élèves d'une classe normale sur l'ensemble de leur vie active (Chetty, Friedman et Rockoff, 2011).

Déterminer s'il existe un lien entre la composition des classes et la qualité des enseignants est donc un enjeu de recherche.

6.1 Les caractéristiques des enseignants et la composition des classes

Les compétences des enseignants varient en fonction du public qu'ils desservent, et ce, peu importe le type de mesure utilisé. (Darling-Hammond, 1997). C'est dans les écoles fréquentées par les enfants les plus pauvres qu'on retrouve généralement les enseignants les moins diplômés (Darling-Hammond, 1997). De plus, les enseignants sont beaucoup plus susceptibles de quitter leur poste en cours d'année scolaire dans les écoles les plus pauvres que dans les écoles les plus riches (Planty et autres, 2008, p. 51). Cette tendance est tellement forte qu'il est nécessaire de leur accorder des augmentations de salaire substantielles (de l'ordre de 30 à 50 %) pour réduire leur propension à quitter les écoles accueillant un public jugé difficile (Hanushek, Kain et Rivkin, 2001). Les classes les plus défavorisées sont donc celles où l'on risque le plus de trouver les enseignants les moins bien outillés. De plus, les changements de personnel fréquents rendent l'implantation de politiques pédagogiques cohérentes à l'échelle de l'école très difficile (Ronfeldt, Loeb et Wyckoff, 2012).

6.2 Les attentes des enseignants

De faibles attentes de la part des enseignants par rapport au succès scolaire de leurs élèves constituent un problème pour l'efficacité et l'équité du système d'éducation. En effet, des attentes faibles sont liées à une variété d'externalités négatives au regard des résultats scolaires, de la confiance personnelle et de l'engagement des élèves (Archambault, Janosz et Chouinard, 2012). Les enseignants qui ont de faibles attentes envers leurs élèves montrent aussi une moins grande satisfaction au travail (Rubie-Davies, 2007). Au contraire, des attentes élevées de la part des professeurs sont associées à des pratiques pédagogiques plus efficaces (Brault et autres, 2014). Le fait de surestimer ou de sous-estimer les élèves est significativement lié à leurs résultats scolaires. Il s'agit donc d'un type de prophétie autoréalisatrice (Jussim et Harber, 2005).

Des travaux récents menés au Canada (Brault et autres, 2014) tendent à montrer que la manière dont les enseignants estiment la force de leurs élèves n'est pas seulement déterminée par des critères objectifs comme le niveau scolaire moyen, mais qu'elle est aussi influencée par des variables plus diffuses comme la composition sociale des classes et le « climat » de l'établissement. Les élèves qui évoluent dans les écoles les plus ségréguées courent donc le risque d'être sous-estimés par leur enseignant et leurs résultats scolaires peuvent, en conséquence, en souffrir.

7 Ressources

Les ressources rendues disponibles dans les classes peuvent être influencées par leur composition. Dans plusieurs pays, le financement des écoles est local, ce qui fait en sorte que les districts scolaires où se trouvent les élèves les plus pauvres sont aussi ceux qui disposent du niveau de ressources le moins élevé. Aux États-Unis, par exemple, les écoles sont financées grâce à un impôt foncier. Les établissements situés dans des secteurs où le parc immobilier est de moins grande valeur (notamment les quartiers défavorisés) recevront moins de financement que les autres. Selon un rapport de l'OCDE (2013), trois de ses pays membres (Israël, la Turquie et les États-Unis) consacrent plus de ressources financières aux élèves les plus favorisés qu'aux élèves les moins bien nantis, malgré les besoins plus importants des seconds. Même si l'asymétrie n'est pas aussi flagrante dans les autres pays membres, on peut douter du fait que le financement des écoles s'effectue toujours de manière que les ressources soient acheminées vers les élèves qui en ont le plus besoin.

8 Congruence des modèles avec les résultats empiriques

Les résultats empiriques semblent superficiellement conforter plusieurs théories visant à éclaircir les mécanismes de l'effet de composition. Les tenants de la théorie du groupe social de référence, par exemple, peuvent mettre en avant les conclusions d'Hoxby et de Wiengarth (2005) concernant l'existence d'un effet de seuil. Ils peuvent aussi montrer que certains comportements des professeurs sont conditionnés par le « climat » qui règne au sein de leur établissement (Archambault et autres, 2012). Les partisans du modèle de la « pomme pourrie » peuvent citer les travaux récents de Rees et Zimmerman (2014), qui montrent que les risques pour un individu de manifester des comportements délinquants augmentent de manière importante dès qu'un seul élève « déviant » intègre sa classe.

Toutefois, le fait que l'effet de composition soit plus prononcé à l'échelle de la classe qu'à celle de l'école ou du quartier nous permet de penser que l'interaction qu'ont les élèves entre eux et avec leur enseignant est plus directement liée aux résultats scolaires que les normes et les valeurs plus abstraites d'un établissement.

Les enseignants et les pairs semblent donc jouer un rôle crucial dans l'effet de composition. L'existence d'un effet de seuil peut s'expliquer soit par un point de bascule au-delà duquel les normes comportementales changent au sein de la classe ou par le fait que l'enseignant ne peut gérer qu'un nombre limité d'élèves ayant des besoins plus importants sans priver les autres élèves de ressources essentielles.

Hoxby (2000) contribue à trancher la question de manière ingénieuse. Elle remarque d'abord que les garçons et les filles n'agissent pas de la même manière en classe. Les premiers manifestent des comportements déviants qui risquent d'interrompre l'enseignement beaucoup plus fréquemment que les secondes. De plus, dans les écoles présentant une mixité sexuelle, la distribution des deux sexes dans les classes se fait de manière largement aléatoire. En comparant les classes comportant un taux particulièrement élevé de garçons avec celles où l'on trouve une proportion anormalement élevée de filles, l'auteure découvre qu'après un certain niveau de surreprésentation des garçons, leurs résultats scolaires s'en trouvent affectés. Ces résultats suggèrent qu'il existe bel et bien, au sein des classes, un ensemble de normes comportementales qui sont influencées par la composition de celles-ci.

Toutefois, le groupe social de référence semble aussi bel et bien un vecteur important de l'effet de composition. Si les prédictions les plus pessimistes mettant en avant le risque de l'apparition, chez les membres de minorités ethnoculturelles, d'une attitude négative à l'égard de l'école dans un environnement mixte ne sont pas soutenues par les données quantitatives, celles, optimistes, voulant que la simple augmentation du nombre de contacts avec la majorité abolisse toutes les divisions ne se vérifient pas non plus. Sans surprise, on constate que ce sont les amis qui influencent le plus les comportements et que c'est à travers les réseaux sociaux que s'exerce l'influence de la composition. Or, les individus ont tendance à s'associer à des gens qui leur ressemblent, notamment sur le plan scolaire, ethnoculturel ou socioéconomique. Une politique d'encouragement de la mixité sociale ou de déségrégation se limitant à la simple mise en contact de différents publics a toutes les chances de ne pas tenir ses promesses. La coprésence n'est pas synonyme d'intégration; celle-ci doit être réfléchie et cultivée.

Par ailleurs, le développement d'amitiés au sein d'une classe semble avoir une influence propre sur les résultats scolaires de ses membres. Ainsi, lorsqu'ils comparent les résultats scolaires d'élèves similaires affectés de manière aléatoire à des groupes différents, une situation quasi expérimentale, Ly et Riegert (2014) montrent que les élèves qui se trouvent dans des classes où ils connaissent déjà des camarades risquent moins de redoubler leur année. Il semble donc indiqué de multiplier les occasions de contacts positifs entre les élèves. Nous verrons aussi plus bas que ce type d'initiative favorise la tolérance intergroupe.

Les données empiriques ne semblent cependant pas valider les modèles de comparaison. L'intégration d'élèves dans des milieux forts ne semble pas avoir d'effets négatifs sur leur performance scolaire. Cependant, il est utile de rappeler à ce point que les résultats à des tests standardisés ne constituent pas la seule mesure de la performance d'un système d'éducation. Dans un environnement plus compétitif, les élèves moins forts pourraient avoir accès à moins de ressources institutionnelles et développer une vision plus négative d'eux-mêmes à long terme (Crosnoe, 2009). Ces éléments ne doivent pas être négligés lors de l'élaboration d'une politique publique.

Finalement, si la culture de classe semble être un élément important de l'effet de composition, les enseignants y contribuent intensément. Malheureusement, ce sont souvent les pédagogues les moins bien outillés pour établir un climat d'apprentissage sain qui se trouvent dans les classes où il est le plus difficile de convaincre les élèves d'adopter des comportements pro scolaires.

9 Effets non cognitifs de la ségrégation scolaire

Jusqu'ici, nous avons essentiellement traité des conséquences scolaires de la ségrégation à l'école. Cependant, l'effet de composition ne se trouvait pas au cœur des premières politiques publiques en faveur de la mixité. Il ne faut pas oublier que le jugement dans la cause *Brown v. Board of Education* a été prononcé douze ans avant que les conclusions du rapport Coleman ne soient rendues publiques. Si les magistrats doutaient de la qualité de l'éducation prodiguée dans les écoles réservées aux Afro-Américains, leur argument principal reposait sur le fait que l'éducation ne pouvait véritablement être « séparée, mais égale », puisque l'établissement de relations interpersonnelles faisait également partie du parcours scolaire d'un élève. En forçant la ségrégation, on limitait les occasions de former des relations intergroupes, ce qui était considéré comme intrinsèquement dommageable. Pour les partisans de l'intégration, à cet argument à caractère individuel s'en ajoutait un autre à portée collective. Sans contacts interpersonnels, les chances sont minces que les préjugés dont est pétrie la société américaine ne s'étiolent pour éventuellement disparaître. Dans les écoles ne montrant aucune ségrégation, les élèves seraient amenés à forger des amitiés dépassant les clivages raciaux. Ceux-ci perdraient donc progressivement de leur importance (Schofield, 1991). La même année que celle du jugement *Brown*, le psychologue américain Gordon Allport (1954) publie un ouvrage, *The Nature of Prejudice*, qui fournit une assise scientifique à cette hypothèse qui sera nommée « théorie du contact ». Toutefois, tous les chercheurs ne sont pas d'accord quant aux effets positifs des contacts interraciaux. Dans de mauvaises conditions, ceux-ci pourraient, au contraire, se révéler être une source de conflit susceptible de nuire à l'intégration sociale.

Dans cette section, nous nous intéresserons donc aux effets de la composition des groupes et des établissements sur des variables autres que les seuls résultats scolaires, fréquemment nommés « effets cognitifs » dans les écrits scientifiques. Par conséquent, lorsqu'on se penche sur d'autres éléments que les notes, on parle des effets non cognitifs de la composition. On peut ainsi mesurer l'estime de soi, les ambitions scolaires ou l'engagement à l'égard de l'école et des études (Belfi, Haelermans et De Fraine, 2013). Cependant, les responsables politiques, aux États-Unis comme ailleurs, se préoccupent surtout des effets de la diversité sur les préjugés, la tolérance et l'intégration générale dans la société. Avec le temps, il s'est développé un corpus scientifique très riche sur ces sujets qui est largement indépendant des discussions entourant les effets scolaires de la composition.

Si l'origine socioéconomique est particulièrement centrale dans l'analyse des résultats scolaires, la mixité ethnoculturelle prend une place beaucoup plus importante dans les écrits portant sur la tolérance entre les groupes. Comme nous l'avons déjà souligné, ces

deux éléments sont corrélés et les tensions observées sont souvent liées à des facteurs relevant de la classe sociale, ainsi que l'exposent certaines recherches qualitatives que nous aborderons plus loin.

Mais traitons d'abord de différents aspects de la théorie du contact intergroupe avant de nous pencher plus particulièrement sur la recherche empirique.

9.1 La théorie du contact

La théorie du contact peut sembler intuitive. Si l'on nourrit des préjugés à l'égard d'un groupe, le fait d'y être exposé permet de développer une empathie envers celui-ci et de réaliser que les frontières séparant l'ego de l'autre sont essentiellement artificielles. Cette hypothèse découle de la croyance en l'irrationalité du racisme (Emerson, Kimbro et Yancey, 2002). Toutefois, l'idée que la coprésence au sein d'un espace conduise automatiquement à une diminution des préjugés et à une augmentation de la tolérance est considérée comme naïve par des chercheurs comme Allport (1954). En fait, l'existence même de préjugés négatifs a comme conséquence que les interactions entre des groupes définis peuvent se révéler négatives et renforcer les préjugés. Forcer le contact sans penser aux conditions qui encadrent celui-ci peut donc être improductif.

Ainsi, le psychologue énonce quatre conditions permettant la formation de contacts positifs : l'égalité du statut, l'appui des figures d'autorité, la coopération et la poursuite de buts communs. La plupart des travaux empiriques soutiennent l'importance de ces conditions (Pettigrew, Tropp, Wagner et Christ, 2011)⁵. Il s'agit par ailleurs de conditions exigeantes qui ne se retrouvent pas naturellement au sein des établissements scolaires, qui encouragent souvent la compétition entre élèves.

9.2 L'égalité du statut

Un contact a plus de chances d'être considéré comme positif par les différents acteurs concernés si ceux-ci sont de statuts égaux. Plusieurs recherches pèchent par simplification abusive du monde social lorsqu'elles tiennent pour acquis que l'amitié en classe entraîne une égalité de statut (Stark, Mäs et Flache, 2015). En fait, les caractéristiques socioéconomiques des familles se transposent dans la salle de classe et contribuent largement à définir la position relative d'un individu au sein d'un groupe. Lorsqu'un niveau d'inégalité important règne au sein d'un établissement, le statut relatif des différents groupes sociaux en est affecté et les chances d'interactions positives diminuent, alors que celles conduisant à des conflits augmentent (Goldsmith, 2004).

La ségrégation scolaire (*tracking*) joue aussi un rôle dans la délimitation du statut. Puisque les résultats scolaires sont corrélés avec les caractéristiques socioéconomiques, la création de groupes avancés tend à améliorer la position relative des élèves issus des milieux les plus aisés.

5. L'exposé de la théorie du contact est inspirée de celle de Goldsmith (2004).

Par ailleurs, l'égalité de statut n'affecte pas que la tolérance intergroupe. Dans une étude effectuée au sein des académies de Bordeaux et de Créteil, Fouquet-Chauprade (2014) montre que la perception de la discrimination explique une part importante du bien-être à l'école. Un élément plus fondamental encore est que cette variable apparaît plus importante que l'origine ethnique elle-même, ce qui laisse croire qu'il s'agit d'un phénomène intermédiaire. Ces données viennent renforcer l'importance qu'on peut accorder au contexte dans lequel se déroulent les interactions.

Si le statut relatif observé *au début* d'une interaction peut se révéler important, quelques recherches ont montré que le statut relatif constaté *au cours* de l'interaction l'était davantage. En d'autres mots, indépendamment des contraintes sociales externes, les établissements d'enseignement peuvent créer des environnements égalitaires (Patchen, 1982; Pettigrew, 1998).

9.3 Le soutien de la part des figures d'autorité

Lorsqu'il se déroule avec l'appui et l'encouragement explicite des figures d'autorité, le contact a des chances accrues d'être perçu de manière positive. Le rôle d'enseignants issus de groupes marginalisés peut, dans ce contexte, s'avérer très important (Moody, 2001). Les responsables ayant eu maille à partir avec des relations de pouvoir semblent en effet plus sensibles à celles-ci. Ils sont donc plus en mesure de réduire les interactions inégales et de promouvoir un meilleur climat au sein de la classe. À l'inverse, les enseignants de sexe masculin, ceux de milieu aisé et ceux qui font partie de la majorité ethnoculturelle sont plus enclins à attribuer l'échec scolaire de leurs étudiants à leur niveau de compétence scolaire, à l'engagement de leurs parents ou à leur effort personnel qu'à la manière dont ils enseignent (Goldsmith, 2004; Lipman, 1998).

Les enseignants faisant partie de minorités ethniques sont plus à même d'offrir un soutien émotionnel aux enfants issus de communautés marginalisées, ce qui améliore leur intégration au sein de l'école ainsi que leurs résultats scolaires (Suárez-Orozco, Pimentel et Martin, 2009). De plus, ils risquent moins d'avoir des attitudes négatives envers leurs élèves. En Belgique, par exemple, les enseignants de confession musulmane sont significativement plus amicaux avec les élèves qui sont également musulmans que les autres figures d'autorité au sein de l'école (Agirdag, Loobuyck et Van Houtte, 2012). Le traitement que les enseignants et les figures d'autorité réserve aux enfants des minorités reflète le soutien institutionnel en faveur de la diversité et de la tolérance (Baysu et Phalet, 2012).

Le recrutement d'enseignants issus de communautés minorisées semble cependant constituer un défi pour les autorités scolaires. Aux États-Unis, selon le National Center for Education Statistics, plus de 80 % des titulaires de classe étaient des Blancs au sein du réseau public, alors que plus de la moitié des élèves s'identifieront à une minorité culturelle au cours de la prochaine décennie. Au Canada et au Royaume-Uni, les proportions d'enseignants et d'administrateurs issus de la diversité n'ont pas non plus

suivi l'augmentation importante de la population immigrante qui a cours depuis près d'un demi-siècle. Elles connaissent même un déclin (Ryan, Pollock et Antonelli, 2007).

Par ailleurs, il semble que le soutien institutionnel n'aille pas de soi. Dans une étude comparative menée dans six pays européens, Fine-Davis et Fass (2014) montrent qu'en situation de diversité, l'attitude des élèves change beaucoup plus rapidement que celle des enseignants, qui sont bien plus enclins à déclarer que la diversité de la population étudiante constitue un « problème ».

9.4 L'existence d'objectifs communs

Le fait de poursuivre des objectifs communs favorise grandement l'établissement de relations interpersonnelles positives au sein d'un groupe. Les équipes sportives constituent un excellent exemple d'environnement où les élèves visent le même but. Atteindre l'objectif fixé, par exemple remporter un match, renforce par ailleurs le caractère positif de l'interaction (Pettigrew, 1998). Les activités parascolaires, lorsqu'elles sont intégrées à l'école, en d'autres mots lorsque les camarades de classe et les partenaires d'activité sont les mêmes, contribuent de manière significative à la création d'amitiés interraciales (Moody, 2001).

9.5 La coopération et la compétition

La compétition renforce grandement les frontières entre les groupes, alors que la coopération contribue à la fragmentation des identités. Le contexte de l'école est évidemment propice à la compétition puisque les élèves y sont distribués selon une hiérarchie de performance scolaire. Cependant, les figures d'autorité de l'école devraient veiller particulièrement à ce que la compétition (ou pire, son issue) ne soit pas comprise en termes raciaux. Au moyen d'une analyse ethnographique des dynamiques interculturelles de différentes filières scolaires en Belgique, Van Praag et ses collègues (2014) montrent bien les problèmes que peut susciter la perception d'une compétition intergroupe pour des ressources limitées. Dans les parcours scolaires destinés aux élèves les plus faibles et menant à des emplois plus rares et plus précaires, les tensions interethniques sont beaucoup plus vives que dans les parcours réservés aux meilleurs élèves, parce qu'on y considère que les élèves issus de l'immigration ont moins de chances d'accéder au marché du travail.

Selon la théorie du contact, telle qu'elle est présentée par Allport et dont s'inspirent la plupart des études empiriques sur les relations interculturelles à l'école, une augmentation de la mixité sociale est susceptible d'entraîner une diminution des tensions entre les groupes, mais pas à n'importe quelle condition. Les relations doivent être encadrées et les interactions positives, encouragées de manière active par les enseignants et la direction. Des milieux scolaires permettant le développement d'une plus grande tolérance sont possibles, mais ils ne sont pas susceptibles d'émerger sans une intervention visant leur développement.

9.6 La théorie de la menace de groupe

Une caractéristique importante des relations entre les groupes pourrait être leurs proportions respectives au sein d'une population. C'est sur cette hypothèse que se fonde la théorie de la menace de groupe. Comme dans la théorie du groupe social de référence, présentée plus haut, on estime qu'un groupe domine socialement un environnement et qu'il s'agit généralement de celui qui dispose de la majorité numérique. Lorsqu'un groupe est largement surreprésenté, sa position prédominante n'est pas menacée et ses interactions avec d'autres groupes sont plus susceptibles d'être positives. À l'inverse, lorsque les proportions relatives s'approchent les unes des autres survient une compétition pour la domination sociale de l'environnement, ce qui entraîne une multiplication des conflits et des interactions négatives.

On pourrait donc s'attendre à ce que la relation entre la composition des classes et l'amélioration de la tolérance ne soit pas linéaire. Le niveau de tolérance des élèves augmenterait jusqu'à un point de bascule à partir duquel il commencerait à descendre jusqu'à ce que les proportions relatives des groupes soient égales (Moody, 2001).

9.7 L'homophilie

Allport attribue le fait que les amitiés n'aient pas tendance à se distribuer de manière aléatoire au sein d'un environnement à l'existence de préjugés irrationnels. Cependant, cette manière « négative » de décrire l'asymétrie des relations sociales est insuffisante. Tout indique en effet que, même en l'absence de préjugés significatifs, les individus ont tout simplement tendance à se rapprocher de ceux qui leur ressemblent le plus. Cette tendance est qualifiée d'homophilie (*homophily*), c'est-à-dire l'attraction vers la similitude (Blau, 1977). En anglais, on parle aussi de *propinquity*, un terme plus large qui peut aussi bien désigner la proximité sociale que la proximité spatiale.

Donc, même dans un environnement hétérogène et même en l'absence de préjugés raciaux négatifs, on peut s'attendre à ce que des groupes à l'identité constituée conservent un certain niveau volontaire de ségrégation.

9.8 L'état de la recherche empirique

Comme pour ce qui est de la relation entre l'effet de composition et les résultats scolaires, les conclusions de la recherche portant sur la relation entre la mixité sociale, la tolérance et les amitiés interraciales ne sont pas univoques. Les deux champs souffrent largement des mêmes problèmes méthodologiques. Le problème du biais de sélection est, d'ailleurs, particulièrement important. En effet, on peut émettre l'hypothèse que les élèves qui fréquentent des écoles accueillant un public plus diversifié sont moins susceptibles de consacrer des ressources importantes à l'évitement d'un établissement scolaire de ce type. Ils risquent donc moins d'avoir des préjugés raciaux négatifs prononcés et ils se montrent prédisposés à former des amitiés interraciales.

Plusieurs chercheurs ont mis en doute la solidité du soutien empirique de la théorie du contact (ex.: Forbes, 1997, 2004; McClendon, 1974). McClendon affirme, par exemple, que la théorie du contact manque de rigueur et de précision méthodologique et théorique. La majorité des travaux effectués montrent cependant un lien positif et significatif entre la mixité et la tolérance (Pettigrew et autres, 2011).

Comme nous l'avons fait pour l'effet de composition, il convient de déterminer ici, pour pouvoir tirer des conclusions de recherches qui ne sont pas unanimes, les méta-analyses les plus complètes ainsi que les échantillons les plus larges et les méthodes de recherche les plus fiables. Il sera ensuite possible de vérifier si les résultats deviennent plus significatifs lorsque les conditions les plus propices sont réunies.

La méta-analyse de Pettigrew et Tropp (2006) est l'une des plus complètes effectuées à ce jour. On y trouve plus de 500 études fondées sur 713 échantillons indépendants. Ces auteurs constatent, dans la plupart des recherches, que le contact intergroupe diminue les préjugés. Par ailleurs, les études les plus rigoureuses sont aussi celles présentant les relations les plus importantes et les plus solides.

Pettigrew et Tropp montrent aussi que les préjugés raciaux ne sont pas les seuls qui sont affectés par la diversité. En fait, un contact avec n'importe quel type de groupe constitué semble avoir des effets généralement positifs. Par ailleurs, les conditions du contact énoncées par Allport semblent faciliter le caractère positif des interactions. Toutefois, contrairement à ce que dit la théorie, même si ces conditions sont facilitantes, elles ne semblent pas absolument nécessaires. En effet, même en l'absence de conditions optimales, les préjugés diminuent.

En somme, dans son état actuel, la recherche tend à montrer que la mixité sociale a des effets bénéfiques sur la tolérance, et ce, quels que soient les groupes à l'étude.

Conclusion de la première partie

La mixité sociale à l'école soulève plusieurs questions théoriques et empiriques. D'abord, il est légitime de se demander s'il existe bel et bien un effet indépendant de la composition des classes sur les résultats des élèves. La grande variation historique des résultats de recherche ainsi que de nombreux défis méthodologiques ont conduit plusieurs chercheurs à mettre en doute l'existence d'un effet des pairs. Toutefois, les travaux menés selon les meilleures pratiques de recherche sont aussi ceux qui indiquent le plus systématiquement l'existence d'un effet de composition, et ce, aussi bien en Europe continentale que dans le monde anglo-saxon. On peut donc prudemment affirmer que l'effet de composition existe et qu'il n'est pas linéaire. Étudier dans une école très ségréguée pour ce qui est du statut socioéconomique constitue un désavantage pour un élève.

Les élèves au statut socioéconomique faible sont généralement plus influencés par l'école parce qu'ils peuvent moins compter sur leur famille pour assurer un transfert des

connaissances. La composition des classes les affecte donc de manière disproportionnée. De plus, il apparaît qu'il existe un effet de seuil en deçà duquel la présence d'élèves défavorisés n'a aucune influence sur la performance scolaire de leurs camarades.

Plusieurs théories ont été avancées pour expliquer la manière dont la surreprésentation d'un certain public dans une classe peut influencer les résultats scolaires. Ces théories ne s'opposent pas toutes et plusieurs peuvent apporter des éléments de réponse. Il apparaît quand même que les comportements déviants et la culture de classe ont une influence importante sur le processus. Par ailleurs, le groupe social de référence peut aussi jouer un rôle important. En effet, un comportement pro scolaire adopté par un groupe auquel on ne s'identifie pas pourrait ne pas se traduire par des gains scolaires très élevés. Une déségrégation insensible aux questions ethniques et socioéconomiques risque donc de ne pas tenir toutes ses promesses. Les enseignants ont également un rôle à jouer bien sûr, mais, laissés à eux-mêmes, ils peuvent augmenter les effets négatifs de la ségrégation. En effet, les écoles très défavorisées se retrouvent souvent avec des enseignants moins qualifiés et moins expérimentés. Les enseignants sont par ailleurs beaucoup plus susceptibles de quitter un poste dans une école jugée « difficile » que dans un établissement de milieu plus aisé.

Deuxième partie : Les politiques publiques et la mixité sociale

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur les actions publiques visant à contrer les effets négatifs de la ségrégation des élèves. Il est possible à cet égard de distinguer deux approches historiques majeures. D'une part, on peut s'attaquer directement à la ségrégation scolaire en influençant, d'une manière ou d'une autre, la distribution des élèves au sein des établissements. D'autre part, on peut agir non pas directement sur la ségrégation, mais sur ses *effets*, c'est-à-dire sur les causes de la variance entre les classes et entre les écoles. On peut, par exemple, chercher à augmenter le nombre d'enseignants dans les écoles les plus ségréguées ou offrir à ces derniers des formations particulières portant sur la manière d'intervenir auprès des élèves les plus vulnérables. On peut alors parler de politiques compensatoires. Puisque ce rapport porte sur les effets de la mixité sociale à l'école, nous traiterons ici surtout de la première famille d'approches, mais nous toucherons tout de même aussi à la question de la formation des maîtres. Bien que les nouvelles pratiques pédagogiques visant à améliorer la performance de l'enseignement dans un contexte de diversité ethnoculturelle et sociale puissent contribuer à favoriser l'intégration de tous les élèves dans le système scolaire, la discussion détaillée de celles-ci dépasse l'objet de ce rapport.

Dans les sections qui suivent, nous chercherons donc à présenter certains des dilemmes auxquels doivent faire face les responsables des systèmes d'éducation, tout en présentant une variété de politiques publiques tirées d'un large éventail de contextes nationaux. Là où il est possible de le faire, nous présenterons aussi un bilan des politiques de mixité sociale et de lutte contre les effets négatifs de la ségrégation scolaire.

10 Orientation des flux d'élèves

Les différents systèmes d'éducation abordent l'affectation des élèves à une école de plusieurs manières. Mons (2007) propose de les classer en quatre catégories : la gestion par bassins de recrutement, la gestion par bassins de recrutement avec un ajustement à la marge, le choix régulé et le libre choix total.

Dans les deux premiers types, chaque école est associée à une zone géographique définie, soit les bassins de recrutement (*catchment area*), et les enfants d'âge scolaire se voient automatiquement rattachés à cet établissement. Cette affectation peut être définitive dans certains pays comme le Japon, la Corée du Sud ou la Grèce, qui ne laissent aucune marge de choix aux parents. Mais dans plus du tiers des pays de l'OCDE, si l'on trouve quand même des bassins de recrutement, la règle d'affectation est appliquée de manière plus flexible (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013). Ce degré d'accommodement ainsi que les mécanismes présidant à la gestion des demandes de dérogation sont, eux-mêmes, très variables. Ainsi, les mouvements sont autorisés à l'intérieur des limites de la plupart des districts scolaires des États-Unis et du Canada, jusqu'à concurrence du nombre de places disponibles, sans que les parents n'aient à avancer de raisons particulières. En France, les possibilités d'aménagement sont moins grandes. Les parents doivent faire des demandes de dérogation et toutes les raisons invoquées ne sont pas considérées comme valables. Par exemple, une famille ne peut pas arguer que l'école de son quartier est violente pour

envoyer son enfant dans l'établissement de la commune voisine. Les raisons fournies doivent être de nature pratique (par exemple, l'école désirée est située près du domicile d'un autre membre de la famille chargé du gardiennage) ou scolaire (par exemple, l'école convoitée offre un programme pédagogique particulier adapté aux intérêts ou aux besoins de l'élève). Les demandes sont évaluées sur une base individuelle.

Dans les systèmes d'éducation où les élèves sont affectés selon le principe du choix total, les familles peuvent demander de fréquenter une école, mais celle-ci peut, en retour, sélectionner son public. Il s'agit d'un droit historique aux Pays-Bas, en Belgique flamande ainsi qu'en Nouvelle-Zélande.

Plusieurs pays fonctionnent aussi selon le principe du choix scolaire, mais ils mettent en place une variété de dispositifs visant à restreindre ce choix, dans le but d'influencer la composition des écoles. Dans certains pays comme l'Angleterre, on influence le choix des écoles en interdisant la sélection des élèves sur la base de critères jugés discriminatoires ou ayant pour effet d'augmenter le degré de ségrégation. Ainsi, un établissement secondaire public anglais ne peut pas effectuer de sélection sur la base des bulletins du primaire, d'une entrevue avec les parents ou d'une affiliation avec d'anciens élèves (Allen, Coldron et West, 2012). Dans certaines régions, on peut aussi considérer, des caractéristiques comme l'origine ethnique ou le statut socioéconomique en vue d'équilibrer la composition des groupes.

La gestion des affectations d'élèves est souvent fondée sur des compromis historiques majeurs. Aux Pays-Bas, par exemple, la liberté de choisir l'école de son enfant a été promulguée pour diminuer les tensions religieuses. En France, l'affectation des élèves à leur école de quartier est souvent présentée comme une garantie de l'égalité de tous devant la République. Changer de manière radicale la manière dont les élèves se voient rattachés à une école peut donc s'avérer difficile. Cependant, au sein de chacun des systèmes d'affectation, des mesures ont quand même été introduites pour en arriver à une répartition des élèves plus représentative de la population générale.

10.1 Le choix scolaire, objet de débat

L'effet de l'aménagement d'un plus grand espace de choix pour les parents dans les systèmes d'affectation des élèves est extrêmement controversé dans le discours public. Quand vient le temps de déterminer si une augmentation du choix implique une diminution de la mixité, des arguments convaincants peuvent être avancés de part et d'autre.

Ceux qui croient que le libre choix peut contribuer à diminuer la ségrégation scolaire avancent que celle-ci est d'abord et avant tout liée à la ségrégation résidentielle. En imposant une carte scolaire rigide, on ne fait qu'enfermer des populations vulnérables dans des écoles « ghettoïsées ». Puisque ces établissements sont, trop souvent, dysfonctionnels, on transforme ainsi le parcours scolaire des élèves en « loterie du code postal ». De plus, en assurant une clientèle captive aux pires écoles, on ne ferait que

perpétuer les pires pratiques et on ne fournit aucun incitatif en faveur de l'amélioration de la performance des élèves ou de l'enseignement. Le choix amène la compétition, et la compétition entre les établissements scolaires ne peut qu'améliorer la qualité de l'offre en éducation, de la même manière que la compétition entre les entreprises améliore les produits de consommation (Friedman, 1955). Laisser les familles choisir leur école favorite est donc le meilleur moyen de s'assurer que les écarts entre les formations offertes diminuent et que l'expérience scolaire des élèves les plus démunis soit améliorée (Chubb et Moe, 1990). On peut ajouter que l'absence de choix relève souvent de la fiction. Dans la plupart des pays et des régions, il existe un système d'éducation privé qui évolue de manière parallèle aux écoles publiques. Dans certains endroits comme en France et au Québec, ces établissements reçoivent même des subventions de la part des autorités gouvernementales. Les familles qui veulent véritablement éviter leur école de quartier peuvent donc le faire... pourvu qu'elles en aient les moyens.

Les raisons de croire que l'introduction du choix pourrait nuire à la mixité des établissements scolaires sont également nombreuses. D'abord, il faut rappeler que, si les parents obtiennent une plus grande marge de manœuvre, les écoles disposeront aussi d'une plus grande autonomie dans le choix de leurs élèves. En effet, si un établissement est particulièrement attrayant, il peut attirer une clientèle qui dépassera largement la population des élèves qui se trouvent dans sa proximité immédiate. Il est alors facile pour ces écoles de ne sélectionner que les meilleurs élèves, qui tendent, comme nous l'avons vu, à être des ressortissants de la majorité et à venir de milieux relativement aisés. L'accentuation de la hiérarchisation entre les établissements peut donc augmenter la ségrégation (Allen, 2007). De plus, les recherches quantitatives tendent à montrer que les préférences exprimées par les parents varient selon leur origine ethnique (Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix et Elshof, 2003) et leur statut socioéconomique (Hastings, Kane et Staiger, 2005). La proximité, notamment, joue un rôle plus important dans le choix scolaire des familles défavorisées. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette différence. D'une part, les parents pourraient souffrir d'un déficit d'information. Certaines familles défavorisées ou d'immigration récente risquent de moins connaître les hiérarchies du système d'éducation que les parents de la classe moyenne (Oberti, 2007). D'autre part, les familles pourraient ne pas toutes avoir la même capacité de se déplacer dans l'espace urbain pour accéder aux écoles jugées les meilleures, qui sont souvent situées dans les quartiers les plus favorisés (Barthou et Monfroy, 2010).

À l'échelle des établissements, la concurrence peut aussi inciter les gestionnaires locaux à adopter des mesures ségrégatives. Une étude qualitative menée dans des écoles de banlieue françaises (Van Zanten, 2001) montre que lorsque les parents se mettent à fuir un établissement, la direction se retrouve dans une position délicate. Pour inciter les parents de la classe moyenne à y revenir, certaines écoles proposent des classes au curriculum enrichi. Elles créent ainsi une école à l'intérieur de l'école, où les élèves qui profitent du curriculum enrichi sont bien souvent aussi séparés des autres que s'ils fréquentaient un autre établissement.

La popularité des mécanismes d'affectation qui laissent aux parents une possibilité de choix est croissante, de sorte que cette question a fait l'objet de nombreuses évaluations

empiriques. D'abord, il est impossible d'évaluer les effets ségrégatifs du choix à l'aide d'une simple comparaison internationale. Les niveaux de ségrégation et d'inégalité scolaire sont importants aussi bien dans certains systèmes basés sur les bassins de recrutement (comme c'est quand même toujours largement le cas aux États-Unis) que dans des systèmes laissant une place très importante au choix des parents (comme en Belgique). La recherche s'est donc d'abord concentrée sur les pays qui sont passés d'un système à l'autre, généralement des bassins de recrutement au choix scolaire.

On trouve les réformes nationales les plus anciennes en Angleterre et au pays de Galles. Le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher y a libéralisé les choix scolaires dès la fin des années 1980. Malgré les craintes initiales basées sur des études qualitatives, les recherches quantitatives subséquentes n'ont pas montré d'évolution notable pour le taux de ségrégation. Celui-ci a augmenté légèrement au cours des trois premières années de la réforme, mais il a diminué fortement entre 1992 et 1997 pour remonter par la suite (Gorard, Taylor et Fitz, 2003).

Les données anglaises ne sont cependant pas susceptibles de trancher définitivement le débat puisque les mesures liées au désavantage socioéconomique y sont particulièrement imprécises (Allen et Vignoles, 2007). Ailleurs dans le monde, les résultats sont moins équivoques.

À Stockholm, où le critère de proximité résidentielle comme mode d'admission des élèves a été supprimé en 2000 pour être remplacé par une admission reposant seulement sur les notes dans le but explicite de permettre aux élèves issus de quartiers ségrégués de fréquenter des écoles plus mixtes, la ségrégation a augmenté de manière significative et plutôt importante, non seulement sur la base de l'habileté scolaire, mais aussi sur celle de l'origine ethnique et du statut socioéconomique (Söderström et Uusitalo, 2005). Une étude des pratiques de mobilité appliquées à la grandeur du pays, où les bassins de recrutement ont été abolis au début des années 1990, montre aussi une augmentation de la ségrégation. En outre, la distance moyenne à parcourir pour se rendre à l'école a augmenté, en raison principalement des longues distances que doivent franchir les enfants de familles plus aisées résidant dans des quartiers défavorisés (Andersson, Malmberg et Östh, 2012). Cette étude est particulièrement intéressante en ce sens que ses auteurs parviennent à contrôler d'autres facteurs pouvant faire fluctuer la ségrégation scolaire, au premier chef la ségrégation résidentielle.

Aux États-Unis, l'évaluation d'une réforme des admissions dans un district de la Caroline du Nord arrive à des conclusions similaires : à la suite d'une augmentation de l'espace de choix des familles, les Noirs, les élèves défavorisés et ceux éprouvant des difficultés en classe se sont retrouvés surreprésentés au sein de certains établissements (Godwin, Leland, Baxter et Southworth, 2006).

À Copenhague, Rangvid (2007a) a comparé la distribution théorique des élèves qui fréquentent l'école située le plus près de leur domicile avec leur distribution effective. Si les taux de ségrégation résidentielle sont relativement bas au sein de la capitale danoise,

les niveaux de ségrégation scolaires sont, eux, très élevés. Pour certains groupes, ils sont semblables à ceux des grandes métropoles des États-Unis.

Les études empiriques sur le sujet semblent donc indiquer que l'introduction d'un élément de choix parental dans les systèmes d'éducation ne se traduit pas par une diminution des taux de ségrégation. Par ailleurs, même si une discussion détaillée de ces éléments déborde le cadre de ce rapport, il convient de noter que les autres effets positifs prédits par les partisans de l'introduction d'une mesure de compétition au sein des systèmes d'éducation ne se sont pas confirmés. Les évolutions positives en matière d'efficacité ou de résultats scolaires sont généralement inexistantes ou plutôt faibles. C'est ce qui fait dire aux auteurs d'un rapport de l'OCDE sur les effets des politiques marchandes en éducation que, « lorsqu'on les compare avec les objectifs des gouvernements lorsqu'ils introduisent des mécanismes de marché en éducation et l'âpreté des débats politiques et académiques à ce sujet, les effets rapportés par la recherche empirique sont plutôt modestes » (Waslander, Pater et Weide, 2010, p. 18).

Sans être la catastrophe annoncée par certains, l'introduction de mécanismes de marché au regard des admissions semble loin d'être une panacée en mesure de régler les problèmes d'équité des systèmes d'éducation. En fait, à l'intérieur de chacun des différents systèmes, des mesures modestes et particulières peuvent s'avérer beaucoup plus efficaces que les réformes à grande échelle. Avant d'en présenter quelques-unes, il convient de traiter de certaines des initiatives de déségrégation les plus ambitieuses qu'il ait été donné de voir, le *busing* aux États-Unis. Il est important de comprendre cette pratique qui représente l'une des premières politiques de déségrégation ayant été introduites et qui a fortement influencé toutes celles qui ont suivi.

10.2 Le *busing* : une expérience d'ingénierie sociale américaine

Comme pour la recherche portant sur l'effet de composition, c'est aux États-Unis qu'ont été établies les premières grandes politiques publiques destinées à renverser la ségrégation au sein des établissements et des écoles. Pour comprendre le développement des politiques de déségrégation introduites ailleurs dans le monde de manière subséquente, il convient de mieux connaître l'expérience américaine, qui a eu une influence considérable sur toutes celles qui ont suivi. Il s'agit aussi d'une tentative de réforme d'un système d'affectation des élèves basé sur des bassins de recrutement avec un ajustement à la marge. Elle fait le diagnostic que les bassins de recrutement sont source de discrimination et la réponse qu'on y apporte se veut à la fois logique et définitive.

Au milieu du 20^e siècle, les lois *Jim Crow*, établissant légalement la ségrégation des Blancs et des Afro-Américains, étaient toujours en place dans plusieurs États du Sud des États-Unis. Les élus justifiaient ces mesures en affirmant que, même si les deux communautés étaient séparées de force, elles se voyaient quand même offrir les mêmes services. Les politiciens ségrégationnistes affirmaient ainsi qu'il n'existait pas de discrimination réelle. Il s'agit du principe *separate but equal*. La ségrégation *de jure* du

Sud n'était cependant pas la seule responsable de l'isolement de la communauté afro-américaine. Dans le Nord, la concentration résidentielle des minorités ethniques faisait aussi en sorte que la plupart des enfants noirs évoluaient dans des écoles à la population extrêmement homogène, créant ainsi une ségrégation *de facto*. Ce sont les tribunaux qui ont mis fin à cette situation.

En 1954, la Cour suprême américaine juge inconstitutionnelle la ségrégation légale des écoles dans la cause *Brown V. Board of Education*. Les magistrats établissent alors que le principe *separate but equal* est une illusion et que les écoles ségréguées sont, par principe, inégales. La cour demande aux États du Sud de mettre en place rapidement des mesures destinées à encourager la mixité ethnoraciale, mais elle ne va pas jusqu'à spécifier quelles mesures devraient être privilégiées. Elle n'établit pas non plus d'objectif précis en matière de mixité.

Ce jugement provoque la colère d'une large partie de la population et de plusieurs élus. Certains opposants jurent d'utiliser tous les moyens légaux à leur disposition pour limiter sa portée. En plus de cette vive résistance, les efforts de déségrégation se butent à la ségrégation résidentielle des populations afro-américaines, qui rend le mandat légal d'intégration plus symbolique qu'effectif.

L'une des raisons pour lesquelles la Cour suprême demeure aussi imprécise est que l'éducation, aux États-Unis, est une compétence réservée aux États. Le gouvernement fédéral ne peut avoir qu'une influence indirecte sur les politiques que ceux-ci adoptent, à travers des programmes de financement ciblés par exemple. Les politiques de déségrégation ne s'élaborent donc pas au palier national.

Les États délèguent à leur tour la gestion quotidienne des écoles primaires et secondaires publiques à des gouvernements locaux. Il peut s'agir, comme c'est le cas au Maryland, de municipalités. Mais, plus généralement, ce sont des instances dédiées uniquement à l'éducation. On parle alors de *school boards* ou de *boards of education*. Le fonctionnement politique de cette échelle de gouvernement peut varier. Parfois, les membres des *school boards* sont nommés par le gouvernement ou la législature de l'État, mais, le plus souvent, ils sont directement élus par la population. Historiquement, c'est à ce niveau que se sont élaborées les politiques de déségrégation.

Si le plus haut tribunal du pays a choisi de demeurer imprécis quant aux politiques de déségrégation à adopter, il n'a pas empêché les tribunaux locaux d'être plus directifs. Plusieurs districts se sont donc vu imposer le *busing*. Cette pratique consiste à transférer un élève qui aurait normalement fréquenté une école très ségréguée dans un autre établissement situé dans un quartier plus mixte sur le plan racial.

Il est difficile d'établir un diagnostic global concernant le *busing* aux États-Unis, mais il est possible d'affirmer, au minimum, que cette pratique a donné des résultats mitigés. Tout d'abord, contrairement à d'autres mesures liées au mouvement pour les droits civils, elle n'a jamais réussi à s'appuyer sur un ferme soutien politique et populaire. En dehors

des districts relativement riches, blancs et politiquement beaucoup plus à gauche que le reste du pays, la plupart des plans de déségrégation ont été élaborés sous la contrainte d'un tribunal ou sous la menace d'une poursuite judiciaire (Hochschild, 1997). Dans certaines localités, ces plans imposés ont donné lieu à de grandes manifestations et même à de graves épisodes de violence. À Boston, notamment, les autorités ont eu à déplorer plusieurs morts et certaines écoles ont dû être gardées par des policiers entre 1974 et 1976 (Formisano, 1991). Le soutien populaire à l'égard du transport obligatoire des élèves a varié selon les régions et les époques, mais il n'a jamais été très fort. En 1970, un sondage Gallup montrait, par exemple, que seulement 4 % des Blancs étaient d'accord avec la pratique du *busing*. Ce qui est peut-être plus surprenant, c'est que cette mesure n'était pas populaire non plus au sein des populations qui étaient censées profiter le plus de la déségrégation. Ainsi, seulement 9 % des Noirs se prononçaient alors en faveur du transport forcé des élèves vers une école située en dehors de leur quartier de résidence (Frum, 2000).

Outre le rôle que peuvent jouer les tensions raciales, l'impopularité du *busing* s'explique par le fait que les élèves ont parfois à parcourir de longues distances, dans certains cas presque toute une ville, pour se rendre à leur école désignée. C'est une situation qui peut aussi avoir des effets négatifs sur la participation des parents dans la vie de l'école et de cette dernière dans la vie de la communauté.

Ce qui est plus grave encore, c'est que, d'après plusieurs critiques, les plans de déségrégation sont souvent le catalyseur d'un phénomène nommé le *White Flight*. Plutôt que de se soumettre au transport scolaire, plusieurs familles blanches choisissent ainsi de déménager hors des limites de la ville, dans des banlieues pavillonnaires qui ne font pas partie du même district scolaire (Coleman, 1990). Ces mouvements de population sont susceptibles d'annuler complètement les gains en matière de mixité qui peuvent découler du transport obligatoire des élèves. Ainsi, le niveau de ségrégation a augmenté au sein de plusieurs districts malgré l'introduction de plans de *busing* (Rossell, 1990). Même si la tendance existait depuis la Seconde Guerre mondiale, les plans de déségrégation semblent vraiment avoir accéléré la fuite des familles blanches des centres-villes. Par exemple, si le district scolaire de Boston perdait en moyenne annuellement 2 % de ses élèves entre 1967 et 1972, ce taux est passé à 15 % en 1974, l'année où les premiers plans de *busing* ont été introduits, et à 20 % l'année suivante (Klaff, 1982). Par ailleurs, le seul fait de se trouver à l'intérieur des limites d'un district scolaire appliquant une politique de transport obligatoire des élèves fait aussi baisser la valeur d'une propriété de 6 % en moyenne (Boustan, 2012).

Cette évolution des mouvements de populations illustre une limite des politiques visant à forcer l'orientation des flux d'élèves : elles ne s'appliquent qu'à un seul district scolaire. Il s'agit d'un problème d'importance puisque les districts eux-mêmes sont souvent très homogènes en raison de l'ampleur de la ségrégation résidentielle qu'on trouve aux États-Unis. En fait, même si chacune des écoles d'un district reflétait parfaitement la composition ethnoraciale de celui-ci, en d'autres mots si les mesures de déségrégation étaient parfaitement efficaces et si les écoles étaient parfaitement intégrées au sein d'un district, la ségrégation des élèves issus de minorités demeurerait quand même

substantielle (Hanushek et autres, 2009; Rivkin, 1994). Les efforts de déségrégation interdistricts reposent sur des bases légales plutôt fragiles et, en l'absence de pressions de la part des tribunaux, il est peu probable que les élus mettent en avant de nouvelles politiques de *busing*.

L'assignation d'écoles et le transport obligatoire d'élèves dans le but d'augmenter la mixité sont toujours en place dans certains districts, mais force est de constater que leur nombre connaît une diminution constante depuis les années 1990. Par ailleurs, la Cour suprême semble prête à restreindre de plus en plus l'utilisation de caractéristiques ethniques dans l'élaboration des politiques publiques (Crosnoe, 2009). Cela pousse certains chercheurs à recommander l'intégration des écoles sur la base du statut socioéconomique plutôt que sur celle de l'origine ethnique, une pratique plus conforme à la jurisprudence actuelle (Kahlenberg, 2001; Reardon, Yun et Kurlaender, 2006).

Toutefois, les mesures des plus récentes politiques visant à encourager la mixité sociale à l'école accordent aux parents un espace de choix quant à l'établissement que leurs enfants vont fréquenter. De plus en plus de responsables font en effet le pari qu'il est possible d'obtenir une plus grande mixité sociale sans avoir recours à la coercition ou à la menace des tribunaux, mais plutôt en encadrant et en influençant la prise de décision des parents.

Les systèmes d'affectation des élèves semblent donc se transformer progressivement aux États-Unis. Les systèmes de bassins de recrutement ont été reconnus comme jouant un rôle important dans la ségrégation des écoles. Pour encourager la mixité, les élus et les magistrats ont battu en brèche le principe de l'école de quartier sans pour autant ménager un espace de choix pour les parents. La rigidité et le caractère en apparence arbitraire de ces politiques ont contribué à leur impopularité. Dans ces conditions, l'introduction d'un espace de choix pour les familles s'est révélée la voie la plus populaire pour la réforme des systèmes d'affectation d'élèves et plusieurs politiques publiques ont été adoptées pour faire en sorte que le choix des parents devienne un outil au service de la mixité sociale et ethnique. En fait, les mandats des tribunaux semblent avoir favorisé le passage d'un système d'affectation bureaucratique relativement rigide à un système de choix contrôlé. La plupart des districts qui ont mis en place des politiques de *busing* ont financé le transport des élèves qui se sont vus contraints de fréquenter les écoles situées loin de leur domicile. En démantelant leur programme d'affectation obligatoire, ces mêmes districts ont cependant souvent conservé le financement du transport scolaire en instituant le libre choix des familles, une politique surnommée *open enrollment*. Le fait que les réformes visant à augmenter l'espace de choix des parents se fassent par une augmentation des coûts nulle ou faible a sans doute favorisé leur implantation.

10.3 Les limites des bassins de recrutement comme outils de gestion de la mixité

Aux États-Unis, les bassins de recrutement sont surtout problématiques parce que les niveaux de ségrégation résidentielle sont extrêmement élevés. Par ailleurs, la relation entre les différents groupes ethniques y est complexe et certainement unique. Ailleurs en

Occident, il est tout à fait possible de soutenir que les bassins de recrutement peuvent constituer des outils de réduction de la ségrégation puisqu'il demeure des familles de la classe moyenne et de la majorité ethnoculturelle dans la plupart des quartiers. Même si les parallèles sont faciles à faire, Wacquant (2008) nous met en garde contre la tentation de rapporter l'expérience des ghettos américains, où la population est homogène et défavorisée, et souffre de la désaffection des autorités, dans les enclaves ethniques européennes, où la diversité est, en comparaison, plutôt importante et où les pouvoirs publics sont toujours impliqués. En fait, les bassins de recrutement (qu'on nomme en France « cartes scolaires ») peuvent servir d'outils de promotion de la mixité pour autant que l'objectif soit de limiter l'exode des familles de la classe moyenne des écoles où l'on trouve une représentation importante d'élèves défavorisés, immigrants ou faisant partie d'une minorité culturelle.

En fait, en France, si la carte scolaire a été mise en place en tant qu'outil bureaucratique permettant de prévoir les besoins futurs du système d'éducation en général et de chacun des établissements en particulier, elle s'est clairement montrée garante, de manière progressive, de la diversité ethnique et sociale au sein des écoles. Au cours de la campagne présidentielle de 2007, lorsque Nicolas Sarkozy a suggéré l'idée d'abolir la carte scolaire, il s'est heurté à une levée de boucliers de la part de spécialistes prédisant une augmentation importante des niveaux de ségrégation (Oberti, 2007). Plusieurs soulignaient qu'il s'agissait aussi, en quelque sorte, d'une rupture avec les idéaux républicains. En effet, on reconnaissait alors de manière implicite que la qualité de l'enseignement variait d'un quartier à l'autre, une notion contrevenant à l'idéal d'égalité. Les élèves des écoles jugées de moins bonne qualité risquaient d'être abandonnés.

Nous avons vu que ces craintes étaient en partie justifiées d'après l'évaluation empirique des expériences internationales d'introduction du choix parental dans l'affectation des élèves. Le choix ne diminue généralement pas la ségrégation et l'effet inverse s'observe même régulièrement. Toutefois, si le choix ne constitue pas une panacée, il convient tout de même de se demander si les bassins de recrutement sont, eux, des outils efficaces de promotion de la mixité sociale.

En effet, si ces bassins étaient toujours respectés par les parents, en d'autres mots si ceux-ci n'avaient pas recours à des moyens (illégaux ou non) pour inscrire leurs enfants dans une autre école que celle à laquelle ils sont destinés, et si la mixité était le seul élément pris en compte lors de la délimitation des bassins de recrutement, il serait tout à fait légitime de s'attendre à ce que ceux-ci soient relativement efficaces. Cela est toutefois loin d'être acquis.

C'est du moins ce que suggèrent les recherches de Taylor (2009). Dans la ville du pays de Galles qui a fait l'objet de son analyse, les responsables locaux ont élaboré une division de l'espace urbain entre les treize établissements d'enseignement secondaire de la communauté. Toutefois, lorsque l'on compare un scénario où la carte scolaire est respectée à un autre scénario où les élèves sont tout simplement envoyés à l'école située le plus près de leur domicile, on constate une augmentation de la ségrégation. On ne peut

donc pas affirmer d'emblée que la sectorisation augmente la ségrégation, mais il est quand même possible de conclure que la mixité n'est pas toujours l'objectif principal de ceux qui en sont responsables.

En fait, on peut parfois rechercher des effets diamétralement opposés à l'idéal de mixité. C'est du moins la thèse qu'avance Charmes (2007) dans une étude qualitative du rôle de la carte scolaire dans les communes périurbaines. Si certains responsables font un usage actif de leur poids politique pour favoriser la mixité (ex.: Barthon et Monfroy, 2005), plusieurs agissent de manière contraire. Certaines communautés pratiquent en effet l'«exclusivisme» et les frontières communales servent parfois à empêcher la scolarisation dans les collèges et les lycées des villes les plus pauvres.

Schiff et ses collègues (2011) estiment cependant que les cas de manipulation des limites de la carte scolaire pour exclure certains publics de certaines écoles demeurent plutôt rares en France, puisque les refontes de la sectorisation n'y sont pas très fréquentes. Pour ces chercheurs, c'est plutôt les possibilités de dérogations à la carte scolaire qui minent le plus l'efficacité de celle-ci comme politique de mixité sociale.

Les parents ne peuvent pas invoquer n'importe quel motif pour faire en sorte que leur enfant fréquente un autre établissement que celui qui lui a été assigné. Les raisons doivent être de nature pratique (par exemple, une école est plus facile d'accès ou offre une concentration intéressante) plutôt que scolaire (par exemple, l'école qui devrait normalement être fréquentée n'est pas sécuritaire). Les commissions d'évaluation des demandes de dérogation sont relativement opaques et il leur revient d'accéder ou non à la demande des parents (Zoïa et Visier, 2008). À cet égard, les mêmes problèmes de déficit d'information relevés par les critiques du choix scolaire s'appliquent à la question des demandes de dérogation (Oberti et autres, 2012). Les parents ne sont pas tous au courant du processus et, lorsqu'ils le sont, ils ne sont pas tous également familiers avec les règles non écrites qui le gouvernent (Barrault, 2009). D'autres limites attribuables au capital culturel sont aussi présentes. Une lettre mal écrite, mal structurée et parsemée de fautes d'orthographe a moins de chances d'attirer la sympathie du comité d'évaluation. Au final, sur l'ensemble du territoire, environ 10 % des élèves obtiennent une dérogation. Pour certains collèges particulièrement attractifs, plus de la moitié de la clientèle réside en dehors du bassin de recrutement.

Toutefois, si le redécoupage de la carte scolaire est rarement utilisé pour exclure des communautés, il est tout aussi rarement employé pour les inclure. C'est que l'équilibre entre les publics est une question délicate et politiquement chargée. Puisque les élus sont impliqués dans le redécoupage ou peuvent au moins l'influencer, il n'est pas dans leur intérêt que celui-ci suscite la controverse. Il n'existe pas non plus de critères techniques ou de politiques nationales guidant le processus de redécoupage. Les édiles ne peuvent pas invoquer de contrainte extérieure. Le *statu quo* est donc l'option la plus courante, limitant d'autant l'efficacité des bassins de recrutement comme outils de promotion de la mixité sociale.

La présence d'écoles privées est une autre raison majeure qui pousse les élus à ne pas faire appliquer strictement la sectorisation sous peine de perdre des élèves. Nous aborderons ce thème dans la section suivante.

En dehors de la France, il existe des endroits où la redéfinition des bassins de recrutement a connu un certain succès comme outil de promotion de la mixité sociale. Ainsi, dans le comté de Wake, dans l'État américain de la Caroline du Nord, l'autorité scolaire locale a imposé des objectifs chiffrés d'intégration sociale et fait usage d'un redécoupage annuel des frontières du district pour parvenir à ses fins. L'expérience a suscité une opposition politique considérable, mais les tentatives de recul ont été empêchées par des groupes de défense des droits civils. La politique de redécoupage annuel semble en tout cas avoir porté fruit puisque les écoles de ce comté demeurent beaucoup moins ségréguées que les écoles des autres grands districts scolaires de la Caroline du Nord (Kahlenberg, 2010). Contrairement à ce qui est constaté en France, la délimitation des bassins repose sur des mécanismes bureaucratiques et des objectifs chiffrés explicites.

10.4 Le rôle de l'école privée dans la ségrégation

Un système d'éducation privé évoluant parallèlement au système d'enseignement public existe dans la plupart des pays. Les raisons fondant sa présence varient grandement d'un pays à l'autre. Dans certains cas, les écoles privées sont issues d'un compromis historique, souvent de nature religieuse. C'est le cas au Québec, où le gouvernement a étatisé les établissements d'enseignement secondaire, qui étaient, pour la plupart, gérés auparavant par des communautés religieuses. Permettre le maintien de certains établissements à caractère confessionnel apparaissait comme une concession raisonnable (Tondreau et Robert, 2011). Dans d'autres contextes, les établissements privés ont été introduits ou favorisés pour augmenter le choix des parents. C'est le cas de la Suède, notamment, où il n'existait pas d'écoles privées avant les années 1990 (Yang Hansen, Rosén et Gustafsson, 2011).

L'école privée peut être entièrement financée par l'État (comme c'est le cas en Suède, aux Pays-Bas et dans certaines villes américaines), ne l'être que partiellement (par exemple en France et au Québec) ou ne pas l'être du tout (notamment aux États-Unis). Dans ce cas, les familles doivent assumer l'ensemble des coûts rattachés à l'éducation. Ce qui reste constant d'un contexte à l'autre, c'est que les établissements d'enseignement privé disposent d'une plus grande marge de manœuvre que leurs semblables du secteur public sur le plan des ressources humaines, du curriculum et de la sélection des élèves. Ce niveau d'autonomie relatif peut cependant grandement varier.

Le secteur privé peut avoir une grande influence sur la ségrégation des élèves. De toute évidence, les établissements qui imposent des frais de scolarité élevés excluent d'office les familles moins favorisées, mais des processus moins directs sont aussi à l'œuvre dans ce cas.

Nous avons souligné plus haut qu'en France, les responsables ne font pas toujours appliquer strictement la carte scolaire, surtout dans le cas des meilleurs élèves. C'est, entre autres, parce qu'on craint qu'en voyant leur demande de dérogation refusée, les parents se tournent vers le secteur privé (Schiff et autres, 2011). Environ 20 % des élèves du secondaire fréquentent ainsi des écoles catholiques qui ne sont pas soumises aux contraintes de la carte scolaire. On peut alors comprendre l'argument des partisans du choix scolaire, pour qui les bassins de recrutement ne constituent une contrainte que pour ceux qui ne sont pas en mesure de les éviter.

Pourtant, plusieurs études traitant de la ségrégation à l'école n'incluent pas de données sur la scolarisation privée, le plus souvent parce qu'elles n'en disposent pas. Cela conduit à une forte sous-estimation du phénomène selon Rangvid (2007a), qui est arrivé à cette conclusion en étudiant les données de Copenhague. C'est surtout par le recours à l'école privée que les Danois issus de la majorité fuient l'école de leur quartier, particulièrement lorsque le taux d'immigrants dépasse le seuil de 35 %.

Les écoles privées disposent aussi, parfois, d'une plus grande marge de manœuvre lorsque vient le temps de choisir leurs élèves. Plusieurs établissements exercent toujours une sélection sur la base des résultats scolaires, ce qui peut avoir des conséquences importantes sur leur composition sociale.

En somme, la présence d'un système d'enseignement privé qui n'est pas soumis aux mêmes règles d'affectation des élèves que les écoles du secteur public peut faire échouer toute tentative de modifier significativement la composition sociale des établissements. Il s'agit d'une contrainte particulièrement importante dans les pays où le système privé est financé en tout ou en partie par l'État, puisqu'il est placé à la portée d'un plus grand nombre de familles.

10.5 L'encouragement de la mixité dans les systèmes fondés sur les choix parentaux

Nous avons montré que le fait d'introduire une mesure de choix parental dans les systèmes fondés sur le principe des bassins de recrutement n'encourageait pas *de facto* la mixité sociale. Cependant, pour plusieurs pays, la question ne se pose pas en ces termes. Aux Pays-Bas ou en Belgique, par exemple, les parents ont toujours eu la possibilité de choisir l'école où ils voulaient envoyer leurs enfants. Dans plusieurs régions, l'imposition de bassins de recrutement rigides ne peut pas non plus assurer la mixité sociale en raison de niveaux de ségrégation très élevés (comme c'est le cas dans les métropoles américaines), de résistances politiques découlant notamment de l'absence de normes technocratiques (comme en France) ou d'un système d'enseignement privé très attractif (comme celui du Québec). Dans ces conditions, plusieurs autorités ont exploré une option mitoyenne consistant à imposer certaines limites au choix ou à influencer celui-ci. L'objectif est de structurer les incitatifs de manière à s'assurer que l'intérêt personnel (qui se reflète dans le choix individuel des familles) rejoigne l'intérêt collectif que constituent les écoles présentant un niveau élevé de mixité sociale (Rossell, 1990).

10.6 Les magnet schools américaines

Aux États-Unis, l'impopularité des programmes de réaffectation obligatoire des élèves a conduit les tribunaux et les autorités locales à explorer d'autres options pour favoriser la déségrégation des districts scolaires. En fait, aucun programme de *busing* n'a été institué dans les États du Nord depuis 1981 et seules deux initiatives de ce type ont été imposées par les tribunaux dans les États du Sud (West, 1994) au cours de la même période. À partir des années 1970, les magistrats ont eu plutôt tendance à encourager les programmes de déségrégation volontaire, dont les *magnet schools* sont la pierre angulaire. Ces écoles « aimants », situées dans des quartiers défavorisés, ont pour rôle d'attirer les familles blanches de la classe moyenne. Elles offrent le plus souvent un programme pédagogique particulier comme une concentration en musique. Elles bénéficient, en outre, de fonds spéciaux de la part du gouvernement fédéral, ce qui les rend intéressantes aux yeux des autorités locales.

Il existe maintenant plusieurs milliers de *magnet schools* et celles-ci sont majoritairement situées dans les grands districts scolaires urbains. Il semble aussi qu'elles attirent des élèves qui résident en dehors du secteur où elles sont situées (Steel et Levine, 1994).

Le bilan de cette mesure est controversé. On sait, en général, que la ségrégation ethnique stagne ou qu'elle a augmenté sensiblement depuis le début des années 1990, selon l'indice privilégié (Reardon et Owens, 2014). Ce type de mesure est donc loin d'avoir réglé le problème, mais il est possible qu'il ait contribué à empêcher une augmentation encore plus importante de la ségrégation.

Dans certains districts, il semble que, loin d'avoir encouragé la mixité, les *magnet schools* l'aient diminuée (Saporito, 2003). Dans une étude nationale portant sur les effets de ces écoles, Rossell (2003) mentionne plusieurs facteurs qui peuvent réduire leur efficacité pour ce qui est de la déségrégation. D'abord, il apparaît que les districts scolaires créent un nombre trop important de *magnet schools*, ce qui a pour effet de trop disperser la clientèle visée. Aucune école n'est alors en mesure d'atteindre le point de bascule à partir duquel le taux d'élèves blancs et riches suffit, en lui-même, à attirer un plus grand nombre de ces jeunes. De plus, plusieurs établissements attractifs sont situés dans des quartiers qui sont, de toute façon, dominés par une clientèle blanche et privilégiée, ce qui rend leur action caduque.

Un autre type d'argument nous amène à douter de l'efficacité des *magnet schools* comme mesure de déségrégation. Dans plusieurs cas, même si l'école donne l'apparence de la mixité sociale, ses classes demeurent, elles, ségréguées (West, 1994). Or, nous avons vu, dans la première partie de ce rapport, que c'est à l'échelle des classes que se fait le plus sentir l'effet de composition. La coprésence de différents publics au sein d'un établissement est loin de garantir leur interaction.

10.7 Les premières expériences de « choix contrôlé » aux États-Unis

Cambridge, une ville d'environ 100 000 habitants située dans l'État du Massachusetts, est connue pour avoir mis en place un système visant à concilier choix et intégration sociale. En effet, dans ce district scolaire, les parents doivent indiquer un ordre de préférence parmi plusieurs écoles et l'autorité locale s'efforce de respecter leur choix tout en assurant la diversité raciale et sociale dans les établissements. Aucune école ne doit dépasser de plus de 15 % la moyenne du district en ce qui a trait au taux d'élèves défavorisés parmi sa population. Lorsque la politique a été adoptée, au début des années 1980, l'accent était mis sur l'origine ethnique, mais le règlement a été amendé en 2001 pour que la mixité sociale constitue la première préoccupation. La corrélation très élevée entre l'origine ethnoculturelle et le statut socioéconomique explique toutefois que la composition ethnique des établissements n'ait pas été affectée de manière significative par cette réforme.

Ce plan d'intégration contrôlée est souvent présenté comme une réussite dans les écrits américains. D'abord, la politique mise en place par le district scolaire de Cambridge n'a pas provoqué le même type de fuite des familles les plus favorisées que celle ayant eu lieu dans la ville voisine, Boston. En fait, à l'époque de l'adoption de cette politique, le taux d'enfants scolarisés dans les écoles publiques a augmenté par rapport à celui des écoles privées (Kahlenberg, 2011). De plus, la norme établie par le district semble avoir été largement respectée puisque seulement deux écoles s'écartaient de plus de 15 % de la moyenne d'élèves défavorisés du district en 2001.

Cependant, si cette mesure a atteint son objectif premier, soit d'assurer l'intégration d'une diversité d'élèves au sein des établissements, l'ambition de réduire l'écart de résultats entre les élèves situés aux deux extrêmes de la distribution a, elle, été déçue. Les élèves défavorisés obtiennent toujours des résultats beaucoup plus faibles que leurs pairs. Selon Fiske (2002), cet échec peut s'expliquer en partie par le fait que les responsables du district n'ont pas vraiment tenté d'améliorer l'enseignement au sein des écoles qui étaient les moins populaires. De plus, il semble que les autorités ont multiplié les classes spéciales pour augmenter le soutien politique accordé à la mesure. Il est possible que ce type de politique entraîne des taux relativement importants de ségrégation entre les classes.

10.8 Le choix limité aux Pays-Bas : encourager les initiatives locales

La question de l'élaboration de politiques destinées à favoriser la mixité se pose différemment aux Pays-Bas. Dans cet État, la sectorisation n'a jamais existé et la ségrégation est un phénomène relativement récent, qui découle largement de l'immigration internationale. Il existe trois systèmes parallèles dans ce pays : catholique, protestant et public. Les trois types d'établissements sont financés intégralement par l'État et le terme *public* signifie simplement que ces écoles sont administrées directement par les autorités gouvernementales. Si la division religieuse du réseau avait une grande importance à une certaine époque, celle-ci est devenue largement symbolique. Par

exemple, des enfants protestants ou athées peuvent très bien fréquenter une école catholique.

En raison de son origine religieuse, la liberté de choix est largement protégée par la constitution du pays. L'introduction de mécanismes de compétition ne découle donc pas d'une réforme libérale récente. De plus, le fait que l'État n'ait jamais été le seul ou même le principal fournisseur de services éducatifs a favorisé la mise en place d'un système d'éducation décentralisé où les parents comme les enseignants disposent d'un large pouvoir décisionnel (Walvaren, 2013).

C'est dans ce contexte de pouvoir limité que le gouvernement national a choisi de lutter contre la ségrégation des élèves en permettant aux municipalités d'expérimenter différentes stratégies pour favoriser la mixité au sein des établissements. Douze autorités locales se sont prévaluées de cette option.

Parmi elles, deux municipalités, Deventer et Nimegen, ont mis en place un système de choix contrôlé. Les parents doivent choisir entre trois et six écoles et indiquer un ordre de préférence. Le gouvernement local s'est entendu avec tous les districts pour mettre en place un système d'application centralisé. Au centre du plan se trouvent des règles de priorité permettant de déterminer quel élève pourra s'inscrire à telle école :

1. Les frères et sœurs des élèves de l'école se voient accorder la première priorité de manière que tous les membres d'une famille fréquentent le même établissement.
2. Les enfants qui vivent dans le voisinage de l'école se voient accorder la deuxième priorité.
3. Pour toutes les places restantes, les élèves dont l'admission contribue à l'atteinte d'une proportion de 30 % d'élèves défavorisés au sein de l'établissement se voient accorder la troisième priorité (Peters et Walvaren, 2011).

Le second critère est essentiel à la tentative de déségrégation. L'objectif est d'amener les parents de la classe moyenne qui vivent dans les centres-villes à reconsidérer leur choix habituel d'écoles de banlieue. En effet, ils s'exposent au risque de ne pas pouvoir accéder à l'école de leur quartier qu'ils désirent le plus. Le troisième critère d'admission est inspiré d'expériences américaines comparables.

Cette expérience est récente et n'a pas encore été complètement évaluée, mais l'ambition du législateur est davantage de réduire l'évitement des écoles du voisinage par les familles de la classe moyenne que de compenser les effets de la ségrégation résidentielle. Bien sûr, la ségrégation scolaire n'est pas réduite de manière substantielle dans les quartiers où la ségrégation résidentielle est importante. De plus, pour que ce type de mesure soit socialement acceptable pour les familles de la classe moyenne, la qualité des établissements ne doit pas varier de manière trop importante. En d'autres mots, des élèves ne doivent pas être condamnés, dans le nouveau système, à fréquenter des écoles d'une qualité inférieure à celle des établissements auxquels ils auraient eu accès en vertu de

l'ancien système d'affectation. Les évaluations préliminaires de cette expérience menées par Deventer et Nimegen montrent que 95 % des parents ont pu obtenir leur premier choix. Il reste à déterminer si ce chiffre impressionnant signifie que les niveaux de mixité sociale n'ont pas beaucoup évolué avec le nouveau système ou que les parents ont véritablement modifié leurs choix scolaires.

10.9 Au Danemark, la réaffectation des élèves sur la base de besoins particuliers

En Europe, les parents comme les experts sont particulièrement inquiets des conséquences que peut avoir la concentration dans certains établissements d'enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. Les élèves issus de l'immigration peuvent particulièrement bénéficier d'une interaction avec des élèves natifs du pays.

C'est sur cette base que le gouvernement danois a décidé de permettre aux municipalités de contourner les bassins de recrutement lorsqu'un trop grand nombre d'élèves normalement rattachés à une école ont le danois comme langue seconde. Les parents doivent alors faire un choix entre les divers établissements qui ont la capacité de les recevoir. Ceux-ci sont déterminés par les responsables de l'autorité scolaire locale. Il s'agit, dans les faits, d'un type d'imposition de quotas, bien que la politique ne l'affirme pas explicitement.

Puisque le gouvernement danois n'a pas imposé de normes nationales, mais qu'il a simplement laissé les municipalités appliquer ou non ce type de politique, toutes les villes n'ont pas choisi de mettre sur pied un programme de réaffectation des élèves. Cependant, la deuxième ville en importance du pays, Aarhus, a décidé d'emprunter cette voie. On y trouve 20 % d'enfants parlant à la maison une autre langue que le danois. En 1989, leur proportion n'était que de 6 %. La plupart de ces élèves sont en outre concentrés dans la partie ouest de la ville et donc surreprésentés dans certains établissements.

Ainsi, cette municipalité a déterminé que chacune des écoles ne pouvait accueillir que 20 % d'élèves ayant besoin d'un soutien particulier dans l'apprentissage du danois. Le gouvernement local offre gratuitement le transport vers les écoles situées au nord et au sud de la ville, là où la plupart des élèves ont le danois comme langue maternelle. Lorsque les enseignants de l'école d'accueil considèrent que l'élève n'a plus besoin de soutien particulier dans l'apprentissage du danois, celui-ci est libre de demeurer dans l'école d'accueil ou de retourner à celle de son district. Des 600 élèves dirigés vers une autre école que celle de leur quartier depuis l'implantation du programme en 2006, 63 % ont choisi de demeurer dans l'école d'accueil (Calmar Andersen, Jeppesen, Kirk, Lamhauge Rasmussen et Slot, 2010).

En 2010, cette politique a été évaluée par une firme indépendante. Le rapport produit par cette firme montre que les élèves touchés par la mesure sont généralement plutôt satisfaits de l'école où ils ont été affectés et que, dans 79 % des cas, l'évolution de leurs

compétences en danois a surpassé les attentes. Une partie de l'écart scolaire par rapport aux élèves natifs du Danemark a aussi été comblée. Dans la plupart des cas, les résistances initiales des parents se sont estompées avec le temps. Pour Calmar Andersen et ses collègues (2011), le succès apparent de la politique de réaffectation des élèves à Aarhus est dû au fait que les autorités se sont concentrées sur la formation des enseignants au sein des écoles d'accueil. Dans les prochaines sections, nous traiterons plus en détail de la formation des maîtres.

10.10 L'encouragement des initiatives parentales en faveur de la mixité

Lorsqu'on pense à une mesure favorisant la mixité, on a surtout tendance à imaginer une intervention de la part d'un gouvernement. Cependant, dans plusieurs pays, des groupes de parents ont pris les choses en main.

À Copenhague, par exemple, l'association *Brug Folkeskolen (Utilisons nos écoles publiques)* a pour objectif d'inciter les parents à investir l'école de leur quartier, même si celle-ci compte un nombre important d'élèves défavorisés ou issus de l'immigration. Chaque automne, ce groupe visite les crèches de la ville, organise des fêtes de quartier et invite les parents à visiter leur école publique locale. Des parents dont l'enfant est déjà inscrit à l'école sont chargés de répondre aux questions. Cette association cherche aussi à créer des réseaux de parents avant la période des inscriptions de manière qu'un groupe de familles de la classe moyenne puissent choisir d'investir ensemble leur école locale. Elles peuvent ainsi s'assurer qu'elles ne se retrouveront pas « seules » au sein de l'établissement et qu'elles pourront en influencer le fonctionnement et compter sur un soutien de base si elles éprouvent une difficulté. Les responsables de l'association ne cachent pas que le défi peut être considérable. Le taux d'abandon de familles qui décident de changer d'école après quelques années reste important, la constitution de classes volontairement intégrées reste ardue et l'objectif doit être renouvelé année après année (Calmar Andersen et autres, 2011).

Si le gouvernement danois s'est limité à un rôle de soutien par le financement de l'association *Brug Folkeskolen*, certaines municipalités des Pays-Bas ont décidé d'encourager activement les initiatives parentales. À Rotterdam, par exemple, un conseiller municipal a tenté de stimuler la formation de groupes en lançant une campagne de promotion, en distribuant du matériel d'information et en créant un site Web. De manière peut-être plus significative, des fonctionnaires de la ville ont été détachés au sein des quartiers cibles pour appuyer les initiatives en cours.

Ces actions concertées semblent avoir porté fruit. Plus de la moitié des nouveaux groupes mis sur pied aux Pays-Bas en 2006 l'ont été à Rotterdam. Au total, au cours des 15 dernières années, 90 groupes de familles ont été mis sur pied à l'échelle du pays (Walvaren, 2013).

Les plus sceptiques estiment que ces initiatives sont trop localisées et trop éphémères pour véritablement affecter la mixité sociale à l'école. Si ces objections sont légitimes, les groupes de parents pourraient avoir un autre impact. Ainsi, *Brug Folkeskolen* n'est pas qu'une organisation qui soutient logistiquement le réseautage de parents; il s'agit aussi d'un groupe politiquement orienté à même de soutenir des politiques publiques visant la réduction de la ségrégation scolaire.

11 Agir sur l'asymétrie de l'information

Nous avons vu qu'un des problèmes des systèmes d'affectation des élèves basés sur les choix parentaux est l'asymétrie de l'information entre les familles. Cette inégalité peut prendre une variété de formes et le fait d'agir pour que tous les parents comprennent le système d'éducation, la hiérarchie entre les écoles et les mécanismes d'affectation peut augmenter l'équité des choix.

Une mesure souvent mise en avant pour améliorer des systèmes déjà en place consiste à uniformiser les processus d'inscription. Dans certains systèmes, plusieurs parents commencent à peine à réfléchir à la prochaine année scolaire que la saison des inscriptions est terminée. Une date d'inscription située au début de l'année scolaire fait en sorte que seuls les parents au courant de cette contrainte (donc, les mieux informés) sont en mesure d'obtenir une place dans l'établissement.

En 2007, en Belgique francophone, le gouvernement a choisi d'agir en imposant une date de début et une date de fin des inscriptions, uniques pour l'ensemble des écoles du territoire. Il est ainsi beaucoup plus facile de s'assurer que l'information est transmise à l'ensemble des parents. Par ailleurs, les autorités ont défini des catégories de publics autorisés à s'inscrire dans les établissements avant la date officielle de début des inscriptions et elles ont imposé aux écoles une règle de *premier arrivé, premier servi*. Cela a empêché des écoles de sélectionner leur public et d'exercer une discrimination à l'encontre d'élèves considérés comme plus « difficiles » à scolariser (Delvaux et Maroy, 2009).

Un problème parfois soulevé par l'introduction de mécanismes de marché est qu'une grande partie des efforts que déploie une école face à la compétition est concentrée sur la publicité et le marketing plutôt que sur l'amélioration de l'enseignement (Allen, 2007). Une façon de contrer cette amélioration de façade est de réguler la manière dont les écoles peuvent se présenter aux parents. Ainsi, dans certaines villes des Pays-Bas, des établissements ont convenu de ne pas avoir recours à des stratégies publicitaires. Ils acceptent plutôt d'être présentés côte à côte, de manière standardisée (Walvaren, 2013). Souvent, c'est l'autorité municipale qui assure l'élaboration et l'acheminement du matériel d'information. Celui-ci peut être une simple brochure ou un site Web.

Une autre manière d'améliorer l'information transmise aux parents consiste tout simplement à faciliter et à standardiser les visites d'établissements. Il est ainsi possible de mettre sur pied des rondes d'une journée au cours desquelles des familles ont la chance

de visiter plusieurs établissements en groupe. Cette démarche est moins intimidante et, encore une fois, l'information est plus facile à acheminer.

Par ailleurs, de simples rencontres d'information à l'intention des parents peuvent avoir des effets positifs considérables. En France, un groupe de chercheurs a mesuré les effets d'un programme d'information très simple (Avvisati, Gurgand, Guyon et Maurin, 2014). Le programme qu'ils ont mis sur pied consistait à offrir à des familles volontaires trois rencontres avec le chef d'établissement sur les défis que représente le passage de l'école élémentaire au collège⁶. Les auteurs ont montré que la participation au programme avait augmenté de manière significative l'engagement des parents. De plus le climat s'est amélioré dans les classes et une diminution significative de la délinquance a été observée, y compris pour les enfants des familles qui n'avaient pas participé au programme. Lutter contre l'asymétrie de l'information peut donc avoir des effets indirects positifs et significatifs.

12 Formation des maîtres et mixité sociale

D'après l'OCDE, le recrutement et le maintien en emploi d'enseignants hautement qualifiés constituent un défi pour plusieurs de ses pays membres (Schleicher, 2014). Cette pénurie de personnel a conduit, dans certains contextes, à une réduction des qualifications minimales requises pour accéder à la profession, à une augmentation de la tâche globale des enseignants et à une plus grande flexibilité dans l'attribution des tâches, qui fait en sorte que plusieurs éducateurs sont contraints d'enseigner des matières hors de leur champ d'expertise. Dans un tel contexte, un nombre croissant d'enseignants s'inquiètent du faible degré d'attractivité de leur profession pour les étudiants les plus compétents et les plus performants, ce qui menace la qualité à long terme de l'enseignement dans les écoles (OCDE, 2005). Certains indicateurs sont inquiétants. En Belgique flamande, par exemple, la moitié des étudiants inscrits dans une formation en éducation en 2001 admettaient qu'il ne s'agissait pas de leur premier choix de carrière et qu'ils ne s'y trouvaient que parce qu'ils n'avaient pas pu être admis à un autre programme de formation (Musset, 2010).

Nous avons vu, dans la première section, que les maîtres jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves et que ce rôle est particulièrement crucial pour les jeunes les plus défavorisés. Il est donc particulièrement dommage de constater que les problèmes de rétention de personnel expérimenté affectent tout particulièrement les établissements situés en région éloignée et ceux des quartiers les plus défavorisés. D'après le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les dirigeants d'établissements d'enseignement rapportent une pénurie de personnel plus importante dans les écoles

6. Afin d'éviter le biais d'auto-sélection, les chercheurs avaient demandé aux familles de 183 classes de se porter volontaires et ont implanté le programme de manière aléatoire dans 96 d'entre elles. Il a ainsi été possible de comparer des familles volontaires ayant bénéficié du programme avec des familles volontaires qui n'avaient pas été sélectionnées et avec des familles qui ne s'étaient pas portées volontaires.

publiques ainsi que dans celles où l'on trouve une plus forte proportion d'élèves issus de minorités ethnoculturelles ou disposant d'un bagage socioéconomique moins grand (OECD, 2013).

Cependant, les écoles les plus défavorisées sont avantagées sur un plan : le rapport enseignant-élèves y est généralement moins élevé. Si les enseignants sont moins qualifiés, les classes sont cependant plus petites. L'impact relatif de l'expérience des enseignants et la grosseur des classes font l'objet de controverses. Des recherches montrent qu'une réduction de la taille des classes peut améliorer les performances d'élèves, et ce, particulièrement chez les plus défavorisés (Schanzenbach, 2014). Selon d'autres recherches ayant permis de comparer à la fois l'influence de la taille des classes et les caractéristiques des enseignants, c'est le second élément qui joue un rôle important (Hanushek et autres, 2001). Les détracteurs d'une politique de réduction de la taille des classes soulignent que celle-ci est coûteuse et qu'elle peut contribuer à accentuer la pénurie d'enseignants qualifiés dans les milieux défavorisés (Chevalier, Dolton et McIntosh, 2007).

12.1 Un bilan de la réduction de la taille des classes en France

Il est possible de réconcilier en partie ces positions et le cas de la France peut ici fournir un certain éclairage. La taille des classes est l'un des axes d'intervention privilégiés pour améliorer les performances scolaires au sein des zones d'éducation prioritaires (ZEP), une politique de financement gouvernemental cible des territoires défavorisés et accorde un financement plus élevé aux établissements qui y sont situés. Les ressources engagées sont considérables puisque près de 15 % des élèves se trouvent dans les ZEP et que ceux-ci reçoivent un financement plus élevé, dans une proportion de 10 à 15 %, que leurs camarades situés hors des zones d'intervention. Une partie importante des sommes supplémentaires sont consacrées à la réduction de la taille des classes, qui comptent en moyenne deux élèves de moins dans les ZEP (Rochex, 2008). Cependant, les résultats obtenus, bien qu'ambigus, demeurent décevants puisque l'objectif de réduire sensiblement les écarts de performance entre les écoles françaises n'a pas été atteint (Schiff et autres, 2011). Cela ne signifie pas nécessairement que la réduction de la taille des classes est un échec. Selon certaines analyses, le problème tient plutôt au fait que les ressources sont trop dispersées et qu'une réduction de seulement deux élèves est trop faible pour être vraiment efficace. Une diminution globale de la taille des groupes à l'échelle du système d'éducation pourrait s'avérer inefficace, mais une réduction très ciblée du rapport enseignant-élèves dans les écoles connaissant les plus grandes difficultés pourrait avoir des résultats beaucoup plus importants (Piketty et Valdenaire, 2006). C'est la direction qu'emprunte le gouvernement depuis l'année scolaire 2006-2007 avec la division des ZEP en deux réseaux distincts et avec la volonté de mieux cibler les ressources (Moisan, 2011).

12.2 Un programme de formation spécifique

Une partie des problèmes éprouvés par les enseignants au contact des publics défavorisés relève d'un manque de formation et de préparation. Les programmes mis en œuvre

devraient donc inclure des cours dédiés à l'enseignement en contexte défavorisé. Les enseignants devraient notamment être en mesure de diagnostiquer les problèmes des élèves et de comprendre le contexte de l'école dans lequel ils évoluent. Ils devraient en outre bénéficier de stages en milieu défavorisé pour compléter leur formation (Schleicher, 2014).

L'un des éléments essentiels du programme de réaffectation des élèves danois, dont nous avons parlé plus haut, a consisté à offrir une formation complète aux enseignants qui s'apprêtaient à accueillir de nouveaux élèves n'ayant pas le danois comme langue maternelle (Calmar Andersen et autres, 2011). Cet exemple illustre aussi l'importance de la formation continue des enseignants.

12.3 Une carrière désirable, des compensations appréciables

En général, faire de l'enseignement une carrière plus désirable et plus socialement respectée peut contribuer à améliorer le profil des candidats, à diminuer la pénurie de main-d'œuvre dans ce domaine et à réduire les différences de performance qu'on peut enregistrer entre les établissements. En retour, cette réduction de la variance entre les écoles peut avoir un effet positif sur la mixité sociale dans la mesure où les parents seront moins portés à consacrer des ressources aux seules fins d'éviter les écoles accueillant un public défavorisé.

Un autre axe d'intervention consiste à rendre plus intéressante l'affectation dans une école située dans un quartier défavorisé. À l'heure actuelle, il existe plusieurs types de bonus, mais ceux-ci sont souvent insuffisants. Dans bien des cas, l'affectation d'un enseignant dans une école à la clientèle plus difficile est perçue comme une punition. Plusieurs ne songent qu'à quitter ces écoles, qui peinent à retenir des pédagogues talentueux (Van Zanten, 2001). De plus, il est important de ne pas agir que sur le salaire. Il faut aussi s'assurer que les enseignants ont les ressources nécessaires pour s'acquitter correctement de leur tâche.

Certaines formes de compensation peuvent cependant avoir des effets non désirés. Par exemple, en France, les enseignants accumulent davantage d'ancienneté lorsqu'ils sont affectés dans des écoles défavorisées. Comme les affectations de personnel sont en partie liées à l'ancienneté, cette mesure leur permet plus rapidement de changer d'établissement.

13 Leçons à tirer des politiques d'affectation des élèves

Ce bref tour d'horizon des politiques publiques visant à favoriser la mixité sociale nous permet de constater que les différentes initiatives sont de nature très variée. La leçon la plus importante consiste peut-être à réaliser qu'il n'existe pas un seul type de politique susceptible réduire de manière radicale la ségrégation scolaire tout en améliorant l'efficacité et l'équité des systèmes d'éducation. L'imposition d'une réforme auprès des parents a toutes les chances d'échouer si elle ne parvient pas à récolter un large appui au

sein de la population. Les familles ont montré que, si elles sont convaincues que leurs enfants vont souffrir d'un désavantage à la suite d'une réaffectation, elles sont en mesure de consacrer des ressources importantes à des techniques d'évitement de certaines écoles (Zoïa et Visier, 2009).

L'expérience du *busing* aux États-Unis devrait servir d'avertissement à cet égard. L'imposition de contraintes légales et l'affectation de ressources importantes n'ont pas suffi à forcer la mixité dans les écoles. Obligées d'envoyer leurs enfants dans de nouvelles écoles qui ne leur plaisaient pas, des familles ont simplement déménagé pour se trouver hors de la portée des tribunaux. D'autres ont opté pour les écoles privées.

Il est difficile d'imaginer un scénario où l'intégration des écoles peut devenir un thème d'action politique populaire si la qualité de l'enseignement est perçue comme très inégale d'un établissement à l'autre. Les systèmes d'éducation où la variance entre les écoles est très forte sont donc moins en mesure de développer des politiques favorisant la mixité sociale.

Il est par ailleurs encourageant de constater que chacun des systèmes d'affectation d'élèves peut être amélioré du point de vue de l'équité. Dans les villes où les niveaux de ségrégation résidentielle ne sont pas trop élevés, l'accent peut être mis sur la rétention des familles de la classe moyenne. Cela peut se faire en limitant les possibilités de contourner les frontières des bassins de recrutement au sein des systèmes qui en font usage. Dans les métropoles fortement ségréguées, des plans de réaffectation volontaire peuvent favoriser la diversité, mais ces programmes peuvent être difficiles à mettre en place et coûteux. Dans ces contextes, il est possible d'agir sur la qualité de l'enseignement en consacrant plus de ressources aux établissements. Celles-ci doivent cependant être utilisées à des fins permettant de favoriser la rétention d'enseignants compétents et expérimentés. Bien que coûteuse, une réduction importante du nombre d'élèves par classe pourrait aussi entraîner des effets positifs sur la réussite.

Une autre manière d'agir sur la qualité de l'enseignement que reçoivent les élèves défavorisés et à risque consiste à offrir des formations particulières aux enseignants pour leur permettre de mieux comprendre et de mieux interagir avec ce type de public.

Dans tous les systèmes, l'amélioration de l'information transmise aux parents et la transparence des mécanismes d'affectation favorisent l'équité et, potentiellement, la diversité. Dans les systèmes fondés sur le choix des parents, une information plus uniforme et facile d'accès est essentielle pour que tous les parents puissent choisir l'établissement que fréquentera leur enfant de la même manière. Dans les systèmes basés sur les bassins de recrutement avec un ajustement à la marge, la procédure entourant les demandes de dérogation doit être la plus transparente et la moins arbitraire possible. Des directives standardisées et précises peuvent y contribuer.

Finalement, les systèmes d'enseignement privé constituent une distorsion importante des systèmes d'affectation des élèves. Le maintien de bassins de recrutement aux frontières

strictes n'aura aucun effet positif sur la mixité s'il est facile de contourner cette contrainte géographique en inscrivant son enfant dans un système d'enseignement privé accessible.

Rappelons que les politiques de mixité sociale à l'école peuvent se heurter à plusieurs écueils majeurs. Par exemple, aucun facteur ne contribue davantage à la ségrégation scolaire que la ségrégation résidentielle. Ce thème ne faisait pas partie de l'objet du présent rapport, mais les politiques d'aménagement urbain seraient peut-être les mesures les plus efficaces pour la mixité scolaire.

De plus, il est possible de n'en arriver qu'à une mixité sociale de façade. Au sein de plusieurs *magnet schools* américaines en apparence bien intégrées, les dynamiques de ségrégation se reproduisent dans les classes, avec des groupes au cursus particulier où les élèves favorisés sont représentés de manière disproportionnée. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport, l'effet de composition s'observe d'abord dans les classes et l'amélioration des résultats au sein des établissements où les classes sont ségréguées pourrait n'être que modeste.

Enfin, rien ne garantit que l'interaction soit magiquement positive. Dans certains cas, le contact de différents groupes sociaux peut provoquer une mesure d'antagonisme plutôt que la tolérance espérée (Ogbu, 2004). Il est donc très important que l'intégration soit vue comme une démarche qui doit être comprise par les différents intervenants et promue de manière effective dans les classes et les écoles.

Conclusion générale

Il semble que les effets de la mixité sociale à l'école soient réels, cumulatifs et relativement importants, particulièrement au sein des systèmes présentant la plus grande variance dans les performances des élèves. Il appert en outre que les élèves les plus défavorisés sont ceux qui sont les plus affectés par le contexte scolaire et qui souffrent davantage de la ségrégation scolaire.

Sur le plan théorique, plusieurs hypothèses permettant de mieux comprendre l'effet de composition coexistent. Il est difficile de les départager totalement sur la seule base des recherches empiriques, mais quelques mécanismes semblent quand même particulièrement importants.

D'abord, l'effet de composition semble surtout se mesurer à l'échelle de la classe, ce qui fait ressortir deux éléments particulièrement importants : l'interaction directe avec les pairs et l'enseignement du maître. C'est particulièrement à travers les liens d'amitié que les élèves peuvent exercer une influence les uns sur les autres. L'intégration ethnoculturelle des classes peut donc comporter un défi particulier en raison du principe d'homophilie voulant que les individus aient davantage tendance à rechercher des amitiés au sein de leur propre groupe. Cette tendance peut cependant être plus ou moins forte selon les contextes et il est tout à fait possible d'améliorer les relations intergroupes dans les classes et les établissements. Il importe d'éviter une situation où le fait de connaître un succès scolaire est associé à un groupe en particulier. Cela risque d'avoir un effet repoussoir sur les autres groupes.

Ensuite, à la lumière de ces discussions sur la nature, l'ampleur et le fonctionnement de l'effet de composition, il est important de se demander s'il est possible d'agir sur la composition des établissements. Une revue sommaire de différentes politiques publiques destinées à favoriser la mixité sociale à travers le monde montre qu'il est possible de réduire la ségrégation des établissements, mais qu'on ne peut pas obtenir cette réduction facilement à l'aide de politiques publiques idéales qui peuvent être implantées dans tous les contextes nationaux. Au contraire, chaque système d'éducation s'inscrit dans une histoire, une culture et une structure bien distinctes qui font en sorte que toute mesure doit être adaptée et arrimée à l'environnement local.

L'existence d'un effet de composition a des conséquences importantes sur les politiques publiques, puisqu'il montre que la ségrégation scolaire est une injustice qui réduit l'équité des systèmes d'enseignement et, par extension, la justice sociale. Puisqu'il est possible d'améliorer la performance globale du système d'éducation sans nuire aux meilleurs élèves, les États ont tout intérêt à explorer toutes les options dont ils disposent dans le but de favoriser la mixité sociale au sein des classes et des établissements.

Références bibliographiques

- Agirdag, O., P. Loobuyck, et M. Van Houtte (2012). « Determinants of Attitudes Toward Muslim Students Among Flemish Teachers: a Research Note », *Journal for the Scientific Study of Religion*, vol. 51, n° 2, p. 368-376.
- Agirdag, O., M. Van Houtte, et P. Van Avermaet (2012). « Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement?: the Role of Sense of Futility and Futility Culture », *European Sociological Review*, vol. 28, n° 3, p. 366-378.
- Allen, Rebecca (2007). « Allocating Pupils to their Nearest Secondary School: the Consequences for Social and Ability Stratification », *Urban Studies*, vol. 44, n° 4, p. 751-770.
- Allen, Rebecca, John Coldron, et Anne West (2012). « The Effect of Changes in Published Secondary School Admissions on Pupil Composition », *Journal of Education Policy*, vol. 27, n° 3, p. 349-366.
- Allen, Rebecca, et Anna Vignoles (2007). « What Should an Index of school Segregation Measure? », *Oxford Review of Education*, vol. 33, n° 5, p. 643-668.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, (Mass.), Addison-Wesley Pub., 537 p.
- Andersson, E., B. Malmberg, et J. Östh (2012). « Travel-to-School Distances in Sweden 2000-2006: Changing School Geography with Equality Implications », *Journal of Transport Geography*, vol. 23, p. 35-43.
- Archambault, Isabelle, Michel Janosz, et Roch Chouinard (2012). « Teacher Beliefs as Predictors of Adolescents' Cognitive Engagement and Achievement in Mathematics », *The Journal of Educational Research*, vol. 105, n° 5, p. 319-328.
- Avvisati, Francesco, Marc Gurgand, Nina Guyon, et Éric Maurin (2014). « Getting Parents Involved: a Field Experiment in Deprived Schools ». *Review of Economic Studies*, vol. 81, n° 1, p. 57-83.
- Bankston, Carl, et Stephen J. Caldas (1996). « Majority African American Schools and Social Injustice: the Influence of De Facto Segregation on Academic Achievement », *Social Forces*, vol. 75, n° 2, p. 535-555.
- Barrault, L. (2009). « Écrire pour contourner : l'évitement scolaire par courrier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, n° 5, p. 36-43.

- Barthon, Catherine, et Brigitte Monfroy (2010). « Sociospatial Schooling Practices: a Spatial Capital Approach ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 16, n° 2, p. 177-196.
- Barthon, Catherine, et Brigitte Monfroy (2005). « Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille », *Sociétés Contemporaines*, vol. 3, n° 59, p. 43-65, réf. du 22 avril 2015, <http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-43.htm>.
- Baysu, G., et K. Phalet (2012). « Staying on or Dropping Out?: the Role of Intergroup Friendship and Perceived Teacher Support in Minority and Nonminority School Careers », *Teachers College Record*, vol. 114, n° 5, p. 1-25.
- Belfi, Barbara, Carla Haelermans, et Bieke De Fraine (2013). *Cognitive and Noncognitive Long-Term Effects of School Socioeconomic Composition in Primary Education: a Quasi-Experimental Approach*, TIER Working Paper Series No. 13/13, Amsterdam, Universiteit Van Amsterdam, réf. du 4 mai 2015, <http://www.tierweb.nl/assets/files/UM/Working%20papers/TIER%20WP%2013-13.pdf>.
- Blau, P. M. (1977). « A Macrocultural Theory of Social Structure », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 1, p. 26-54.
- Boudon, Raymond (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 237 p.
- Boustan, Leah Platt (2012). « School Desegregation and Urban Change: Evidence from City Boundaries ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 4, n° 1, p. 85-108.
- Brault, Marie-Christine, Michel Janosz, et Isabelle Archambault (2014). « Effects of School Composition and School Climate on Teacher Expectations of Students: a Multilevel Analysis », *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, p. 148-159.
- Bressoux, Pascal (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 273-294.
- Bryant, Alison L., John Schulenberg, Jerald G. Bachman, Patrick M. O'Malley, et Lloyd D. Johnston (2000). « Understanding the Links among School Misbehavior, Academic Achievement and Cigarette Use: a National Panel Study of Adolescents ». *Preventive Science*, vol. 1, n° 2, p. 71-87.
- Burke, Mary A., et Tim R. Sass (2013). « Classroom Peer Effects and Student Achievement », *Journal of Labor Economics*, vol. 31, n° 1, p. 51-82.

- Buttaro, Jr., Anthony, Sophia Catsambis, Lynn M.. Mulkey, et Lala Carr Steelman (2010). « An Organizational Perspective on the Origins of Instructional Segregation: School Composition and Use of Within-Class Ability Grouping in American Kindergartens », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 5, p. 1300-1337.
- Caldas, Stephen J., et Carl Bankston (1997). « Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement », *Journal of Educational Research*, vol. 90, n° 5, p. 269-277.
- Calmar Andersen, S., M. Jeppesen, M. Kirk, C. Lamhauge Rasmussen, et R. Slot, (2010). « School Segregation in Danish Public School », dans J. Bakker, D. Eddie, D. Peters, et G. Walvaren (dir.), *International Perspectives on Countering School Segregation*, Antwerpen (Belgique), Garant.
- Charmes, É. (2007). « Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines ». *Sociétés Contemporaines*, vol. 67, n° 3, p. 67-94.
- Chen, S.S.Y. (2010). Segregation versus self-determination: a Black and White debate on Canada's first africentric school, thèse de maître des arts, Toronto, University of Toronto, réf. du 24 avril 2015, https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27545/1/Chen_Shaun_SY_201003_MA_thesis.pdf.
- Chetty, R., J.N. Friedman, et J.E. Rockoff. (2011). *The Long Term Impact of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*, NBER Working Paper Series No. 17699, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, 94 p., réf. du 24 avril 2015, http://obs.rc.fas.harvard.edu/chetty/value_added.pdf.
- Chevalier, A., P. Dolton, et S. McIntosh. (2007). « Recruiting and Retaining Teachers in the UK: an Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s », *Economica*, vol. 74, n° 293, p. 69-96.
- Chubb, J. E., et T.M. Moe. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, (D.C.), Brookings Institution, 318 p.
- Cohen, A.K. (1955). *Delinquent Boys: the Culture of the Gang*, New York, Free Press, 202 p.
- Coleman, James Samuel (1990). *Equality and Achievement in Education*, Boulder (Colo.), Westview Press, 340 p.
- Coleman, James Samuel (1966). *Equality of Educational Opportuniry*, Washington (D.C.), National Center for Educational Statistics, 737 p., réf. du 4 mai 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.

- Crosnoe, Robert (2009). « Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools », *American Sociological Review*, vol.74, n° 5, p. 709-730.
- Cuttance, P. (1985). « Frameworks for Research on the Effectiveness of Schooling », dans D. Reynolds (dir.), *Studying School Effectiveness*, London, Falmer Press.
- Darling-Hammond, Linda (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, New York, National Commission on Teaching and America's Future, 66 p.
- Davies, Scott, et Neil Guppy (2006). *The Schooled Society: an Introduction to the Sociology of Education*, Don Mills, (Ont.), Oxford University Press, 275 p.
- De Fraine, B., J. Van Damme, G. Van Landeghem, M.-C. Opdenakker, et P. Onghena (2003). « The Effect of Schools and Classes on Language Achievement », *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 6, p. 841-859.
- Delvaux, Bernard, et Christian Maroy (2009). « Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 2-15.
- Demagnet, Jannick, et Mieke Van Houtte (2011). « Social-Ethnic School Composition and School Misconduct: Does Sense of Futility Clarify the Picture? » *Sociological Spectrum*, vol. 31, n° 2, p. 224-256.
- Diez Roux, Ana V. (2001). « Investigating Neighborhood and Area Effects on Health », *American Journal of Public Health*, vol. 91, n° 11, p. 1783-1789.
- Dubet, François, et Marie Duru-Bellat (2004). « Qu'est-ce qu'une école juste? », *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- Dumay, Xavier, et Vincent Dupriez (2008). « Does the School Composition Effect Matter?: Evidence From Belgian Data », *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, n° 4, p. 440-477.
- Dumay, Xavier, Vincent Dupriez, et Christian Maroy (2010). « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 3, p. 461-480.
- Dupriez, Vincent, Christian Monseur, Maud Van Campenhout, et Dominique Lafontaine (2012). « Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context ». *European Educational Research Journal*, vol. 11, n° 4, p.504-519.
- Duru-Bellat, Marie (2003a). « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 16, p. 182-206.

- Duru-Bellat, Marie (2003b). « Les causes sociales des inégalités à l'école », dans J.-P. Fitoussi et P. Savidan (dir.), *Comprendre les inégalités*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée, et Bruno Suchaut (2004). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 441-468, réf. du 27 avril 2105, <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-3-page-441.htm>.
- Emerson, Michael O., Rachel Tolbert Kimbro, et George Yancey (2002). « Contact Theory Extended: the Effects of Prior Racial Contact on Current Social Ties », *Social Science Quarterly*, vol. 83, n° 3, p. 745-761.
- Felouzis, Georges, Christian Maroy, et Agnès Van Zanten (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 217 p.
- Felouzis, Georges et Joëlle Perroton (2009). « Grandir entre pairs à l'école : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 180, p. 92-100.
- Fine-Davis, Margaret, et Daniel Faas (2014). « Equality and Diversity in the Classroom: a Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries », *Social Indicators Research*, vol. 119, n° 3, p. 1319-1334.
- Fischer, Claude. S., Gretchen Stockmayer, Jon Stiles, et Michael Hout (2004). « Distinguishing the Geographic Levels and Social Dimensions of U.S. Metropolitan Segregation, 1960-2000 », *Demography*, vol. 41, n° 1, p. 37-59.
- Fiske, Edward B. (2002). « Controlled Choice in Cambridge, Massachusetts », dans *Divided we Fail: Coming together through Public School Choice*, New York, Century Foundation Press, p. 167-208.
- Forbes, Hugh Donald. (2004). « Ethnic Conflict and the Contact Hypothesis », dans Y. T. Lee, C. McAuley, F. Moghaddam, et S. Worchel (dir.), *The Psychology of Ethnic and Cultural Conflict*, New York, Praeger, p. 69-88.
- Forbes, Hugh Donald (1997). *Ethnic conflict: Commerce, Culture and the Contact Hypothesis*, New Haven (Conn.), Yale University Press, 291 p.
- Formisano, Ronald P. (1991). *Boston Against Busing: Race, Class, and Ethnicity in the 1960s and 1970s*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 323 p.

- Fouquet-Chauprade, Barbara (2014). « Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : une étude empirique en contexte ségrégué », *L'année sociologique*, vol. 64, n° 2, p. 421-444.
- Friedman, M. (1955). «The Role of Government in Education », dans Eugene Ewald Agger, et Robert A. Solo (dir.), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick (N.J.), Rutgers University Press.
- Frum, David (2000). *How We Got Here: the '70s, the Decade that Brought you Modern Life (for Better or Worse)*, New York, Basic Books, 418 p.
- Godwin, R. Kenneth, Suzanne .M. Leland, Andrew D. Baxter, et Stephanie Southworth (2006). « Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte's Public Schools », *Review of Policy Research*, vol. 23, n° 5, p. 983-997.
- Goldsmith, Pat Antonio (2004). « Schools' Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict », *Social Problems*, vol. 51, n° 4, p. 587-612.
- Gorard, Stephen (2007). « What Does an Index of School Segregation Measure?: a Commentary on Allen and Vignoles », *Oxford Review of Education*, vol. 33, n° 5, p. 669-677.
- Gorard, Stephen (2006). « Is there a School Mix Effect? », *Educational Review*, vol. 58, n° 1, p. 87-94.
- Gorard, Stephen, Chris Taylor, et John Fitz (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*, London, RoutledgeFalmer, 226 p.
- Goux, Dominique, et Éric Maurin (2005). « Composition sociale du voisinage et échec scolaire : une évaluation sur données françaises ». *Revue Économique*, vol. 56, n° 2, p. 349-361.
- Gray, J., D. Jesson, et N. Sime (1990). « Estimating Differences in the Examination Performances of Secondary Schools in Six LEAs: a Multilevel Approach to School Effectiveness », *Oxford Review of Education*, vol. 16, p. 137-156.
- Gurin, Patricia, Eric L. Day, Sylvia Hurtado, et Gerald Gurin (2002). « Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes », *Harvard Educational Review*, vol. 72, n° 3, p. 330-366.
- Guyon, Nina (2012). Mixité ou ségrégation : quelle école bénéficie le plus aux élèves?, *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, n° 2, p. 151-164.
- Hallinan, Maureen T., et Aag B. Sorensen (1987). « Ability Grouping and Sex Differences in Mathematics Achievement », *Sociology of Education*, vol. 60, p. 63-72.

- Hallinan, Maureen T., et Richard A. Williams (1990). « Students' Characteristics and the Peer-Influence Process », *Sociology of Education*, vol. 63, n° 2, p. 122-132.
- Hamnett, Chris, et Tim Butler (2011). « "Geography matters": the Role Distance Plays in Reproducing Educational Inequality in East London », *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 36, n° 4, p. 479-500.
- Hanushek, Eric Alan (1986). « The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools », *Journal of Economic Literature*, vol. 24, n° 3, p. 1141-1177.
- Hanushek, Eric Alan, John F. Kain, et Steven Gary Rivkin (2009). « New Evidence About Brown v . Board of Education: the Complex Effects of School Racial Composition on Achievement », *Journal of Labor Economics*, vol. 27, n° 3, p. 349-383.
- Hanushek, Eric Alan, John F. Kain, et Steven Gary Rivkin (2001). *Why Public Schools Lose Teachers*, NBER Working Paper Series No. 8599, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, réf. du 28 avril 2015, <http://www.nber.org/papers/w8599.pdf>.
- Harker, Richard, et Peter Tymms (2004). « The Effects of Student Composition on School Outcomes », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n° 2, p. 177-199.
- Harris, Douglas N. (2010). « How Do School Peers Influence Student Educational Outcomes?: Theory and Evidence from Economics and Other Social Sciences », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 4, p. 1163-1197.
- Hastings, Justine S., Thomas J. Kane, et Douglas O. Staiger (2005). *Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program*, NBER Working Paper Series No. 11805, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, réf. du 28 avril 2015, <http://www.nber.org/papers/w11805.pdf>.
- Hébrard, Jean (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège : rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 56 p.
- Hochschild, Jennifer (1997). « Is School Desegregation Still a Viable Policy Option? » *PS: Political Science and Politics*, vol. 30, n° 3, p. 458-466.
- Hornstra, Lisette, Ineke van der Veen, Thea Peetsma, et Monique Volman (2014). « Does Classroom Composition Make a Difference: Effects on Developments in Motivation, Sense of Classroom Belonging, and Achievement in Upper Primary School », *School Effectiveness and School Improvement*, p. 1-28.
- Hoxby, Caroline M. (2000). *Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation*, NBER Working Paper Series No. 7867, Cambridge (Mass.),

National Bureau of Economic Research, 62 p., réf. du 28 avril 2015,
<http://www.nber.org/papers/w7867.pdf>.

Hoxby, Caroline M., et Gretchen Weingarth (2005). *Taking Race Out of the Equation: School, Reassignment and the Structure of Peer Effects*, Working Paper, Cambridge (Mass.), Harvard University.

Jencks, Christopher, et Susan E. Mayer (1990). « The Social Consequences of Growing up in a Poor Neighborhood », dans Laurence E. Lynn et Michael G.H. McGeary (dir.), *Inner City Poverty in the United States*, Washington (D.C.), National Academy Press, p. 111-186.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns, et Stephan Michelson (1972). *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 399 p.

Johnson, Monica Kirkpatrick, Glen H. Elder, Jr., et Robert Crosnoe (2001). « Students' Attachment and Academic Engagement: the Role of Race and Ethnicity », *Sociology of Education*, vol. 74, n° 4, p. 318-340, réf. du 28 avril 2015,
<http://ceep.indiana.edu/hssse/Johnson.pdf>.

Johnson, Odis (2011). « A Systematic Review of Neighborhood and Institutional Relationships Related to Education », *Education and Urban Society*, vol. 44, n° 4, p. 477-511.

Jussim, Lee, et Kent D. Harber (2005). « Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies », *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, n° 2, p. 131-155.

Kahlenberg, Richard D. (2010). « Combating School Segregation in the United States », dans J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, et G. Walvaren (dir.), *International perspectives on countering school segregation*, Antwerpen (Belgique), Garant.

Kahlenberg, Richard D. (2001). *All Together Now: Creating Middle Class Schools through Public Choice*. Washington (D.C.), Brookings Institution Press, 379 p.

Karsten, Sjoerd., Guuske Ledoux, Jap Roeleveld, Charles Felix, et DorothÉ Elshof (2003). « School Choice and Ethnic Segregation », *Educational Policy*, vol. 17, n° 4, p. 452-477.

Klaff, Vivian Z. (1982). « Metropolitan School Desegregation: Impact on Racial Integration of Neighborhoods in the United States », *Population Research and Policy Review*, vol. 1, n° 3, p. 259-282.

- Kling, Jeffrey R., Jens Ludwig, et Lawrence F. Katz (2005). « Neighborhood Effects on Crime for Female and Male Youth: Evidence from a Randomized Housing Voucher Experiment », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 120, n° 1, p. 87-130.
- Kurlaender, Michal, et John T. Yun (2005). « Fifty Years After Brown: New Evidence of the Impact of School Racial Composition on Student Outcomes », *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, vol. 6, n° 1, p. 51-78.
- Lauder, Hugh, Daphne Kounali, Tony Robinson, Harvey Goldstein, et Martin Thrupp (2008?). *Social Class, Pupil Composition, Pupil Progress and School Performance: an Analysis of Primary Schools*, réf. du 29 avril 2015, [http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The Effects of Pupil Composition in Primary Schools wbl.pdf#page=1&zoom=auto,-82,848](http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The%20Effects%20of%20Pupil%20Composition%20in%20Primary%20Schools%20wbl.pdf#page=1&zoom=auto,-82,848).
- Lauder, Hugh., et David Hughes (1990). « Social Inequalities and Differences in School Outcomes », *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 25, n° 1, p. 37-60.
- Linn, Robert L., et Kevin G. Welner (dir.) (2007). *Race-Conscious Policies for Assigning Students to Schools: Social Science Research and the Supreme Court Cases*, Washington (D.C.), National Academy of Education, 54 p., réf. du 29 avril 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531144.pdf>.
- Lipman, Pauline (1998). *Race, Class and Power in School Restructuring*, Albany (N.Y.), State University of New York Press, 334 p.
- Ludwig, Jens, Greg J. Duncan, Lisa A. Gennetian, Lawrence F. Katz, Ronald K. Kessler, Jeffrey R. Kling, et Lisa Sanbonmatsu (2013). « Long Term Neighborhood Effects on Low-Income Families: Evidence from Moving to Opportunity », *American Economic Review*, vol. 103, n° 3, p. 226-231.
- Ly, Son Thierry, et Arnaud Riegert (2014). *Persistent Classmates: How Familiarity with Peers Protects from Disruptive School Transitions*, PSE Working Papers No. 2013-21, version 2, septembre 2014, Paris, École d'économie de Paris, 54 p., réf. du 29 avril 2015, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00842265v2/document>.
- Martínez, José Felipe (2012). « Consequences of Omitting the Classroom in Multilevel Models of Schooling: an Illustration Using Opportunity to Learn and Reading Achievement », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 23, n° 3, p. 305-326.
- Massey, Douglas S. (1996). « The Age of Extremes: Concentrated Affluence and Poverty in the Twenty-First Century », *Demography*, vol. 33, n° 4, p. 395-412.
- Mayer, Susan E., et Christopher Jencks (1989). « Growing Up in Poor Neighborhoods: How Much Does it Matter? », *Science*, vol. 243, n° 4897, p. 1441-1445.

- McClendon, McKee J. (1974). « Interracial Contact and the Reduction of Prejudice ». *Sociological Focus*, vol. 7, n° 4, p.47-65.
- Moisan, Catherine (2011). "Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces" : projet de rapport national de base, Paris, OCDE, 41 p., réf. du 29 avril 2015, <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/49528429.pdf>.
- Mons, Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix?*, Paris, Presses universitaires de France, 202 p.
- Moody, James (2001). « Race, School Integration, and Friendship Segregation in America », *American Journal of Sociology*, vol. 107, n° 3, p. 679-716, réf. du 29 avril 2015, http://www.soc.duke.edu/~jmoody77/ajs_reprint.pdf.
- Musset, Pauline (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers No. 48, Paris, OCDE, 50 p., réf. du 30 avril 2015, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kmbphh7s47h.pdf?expires=1430404958&id=id&accname=guest&checksum=E64E4F704C588D7168965051DC5F25B2>.
- Nash, Roy (2003). « Is the School Composition Effect Real?: a Discussion With Evidence From the UK PISA Data », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 14, n° 4, p. 441-457.
- Newman, Sandra J. (2008). « Does Housing Matter for Poor Families?: a Critical Summary of Research and Issues Still to be Resolved ». *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 27, n° 4, p. 895-925.
- Nye, Barbara, Spyros Konstantopoulos, et Larry V. Hedges (2004). « How Large Are Teacher Effects? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, n° 3, p. 237-257.
- Oberti, Marco (2007). *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 304 p.
- Oberti, Marco, Edmond Préteceille, et Clément Rivière (2012). *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Paris, Sciences Po, 216 p., réf. du 30 avril 2015, http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_halde_depp_les_effets_de_l_assouplissement_de_la_carte_scolaire_dans_la_banlieue_parisienne_janvier_2012.pdf.
- Ogbu, John U. (2004). « Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community and Education », *Urban Review*, vol. 36, n° 1, p. 1-35.

- Opdenakker, Marie-Christine, Jan Van Damme, De Fraine De Fraine, Georges Van Landeghem, et Patrick Onghena (2002). « The Effect of Schools and Classes on Mathematics Achievement », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, n° 4, p. 399-427.
- Orfield, Gary, et Susan E. Eaton (1996). *Dismantling Desegregation: the Quiet Reversal of Brown vs. Board of Education*, New York, New Press, 424 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris, OCDE, 436 p., réf du 30 avril 2015, <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retraining Effective Teachers*. Paris, OCDE, 240 p.
- Parsons, Talcott (1959). « The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society », *Harvard Law Review*, vol. 29, n° 4, p. 296-318.
- Patchen, Martin (1982). *Black-White Contact in Schools: Its Social and Academic Effects*, West Lafayette (Ind.), Purdue University Press.
- Perini, Lionel (2012). *Peer Effects and School Design: an Analysis of Efficiency and Equity*, IRENE, Working Paper No. 12-01, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 29 p., réf. du 30 avril 2015, http://www2.unine.ch/files/content/sites/irene/files/shared/documents/WP_2012/wp12-01_1.pdf.
- Peters, D., et G. Walvaren (2011). « The Netherlands: Interventions to Counteract School Segregation », dans J.T.A. Bakker, E. Denessen, D. Peters, et G. Walvaren (dir.), *International Perspectives on Countering School Segregation*, Antwerpen (Belgique), Garant, p. 131-150.
- Pettigrew, Thomas F. (1998). « Intergroup Contact Theory », *Annual Review of Psychology*, vol. 49, n° 1, p. 65-85.
- Pettigrew, Thomas F., et Linda R. Tropp (2006). « A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 90, n° 5, p. 751-783.
- Pettigrew, Thomas F., Linda R. Tropp, Ulrich Wagner, et Oliver Christ (2011). « Recent Advances in Intergroup Contact Theory », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 35, n° 3, p. 271-280.
- Phillips, Meredith (2011). « Parenting, Time Use and Disparities in Academic Outcome, dans Greg J. Duncan et Richard J. Murnane (dir.), *Whither Opportunity?: Rising*

Inequality, Schools, and Children's Life Chances, New York, Russell Sage Foundation, p. 207-228.

Piketty, Thomas, et MathieuValdenaire (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*, les dossiers, no. 173, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 153 p., réf. du 30 avril 2015, <http://piketty.pse.ens.fr/fichiers/public/PikettyValdenaire2006.pdf>.

Planty, Michael, William Hussar, Thomas Snyder, Stephen Provasnik, Grace Kena, Rachel Dinkes, Angelina KewalRamani, et Jana Kemp (2008). *The Condition of Education 2008*, Washington (D.C.), National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 304 p., réf. du 30 avril 2015, <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008031.pdf>.

Poupeau, Franck, et Jean-Christophe François (2008). *Le sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir.

Rangvid, Beatrice Schindler (2007a). « Living and Learning Separately?: Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen », *Urban Studies*, vol. 44, n° 7, p. 1329-1354.

Rangvid, Beatrice Schindler (2007b). « School Composition Effects in Denmark: Quantile Regression Evidence from PISA 2000 », *Empirical Economics*, vol. 33, n° 2, p. 359-388.

Rao, Gautam (2013). Familiarity Does Not Breed Contempt: Diversity, Discrimination and Generosity in Delhi Schools, *Job Market Paper*, réf. du 30 avril 2015, https://e1e1f8d-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/graoeconomics/Rao_JMP_latest.pdf?attachauth=ANoY7craeinQ2-nXqCdqhCpQ9Rrfam8R3QoC9AArIZZR-qGlp1orLgnhpRMyaw40qsXamOhmc3UiMKvKFFufLiT2tyGWnd3rSY4va00SShy8G51cuDSwZL_0yP3FAfsdotbVnWj6WUzHXTsjFVdKWptOfn5k72AoKwMZyuRhPgm3zU1JICwSJZN6SDINX08luHIuuFdfNLfM27iLQLdWkMDpW3YheGL3Q%3D%3D&attredirects=0.

Reardon, Sean F. (2011). « The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations », dans Greg J. Duncan et Richard J. Murnane (dir.), *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, New York, Russell Sage Foundation, p. 91-116.

Reardon, Sean F., et Ann Owens (2014). « 60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation ». *Annual Review of Sociology*, vol. 40, p. 199-218.

- Reardon, Sean F., John T. Yun, et Michal Kurlaender (2006). « Implications of Income-Based School Assignment Policies for Racial School Segregation ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 28, n° 1, p. 49-75.
- Rees, Carter, et Gregory M. Zimmerman (2014). « The First Delinquent Peers are the Most Important: Examining Nonlinearity in the Peer Effect ». *Justice Quarterly*, vol. 31, p. 1-28.
- Reynolds, David (1992). « School Effectiveness Research: an Updated Review of the British Literature », dans David Reynolds et Peter Cuttance (dir.), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, London (England), Cassell.
- Rivkin, Steven G. (2001). « Tiebout Sorting, Aggregation and the Estimation of Peer Group Effect », *Economics of Education Review*, vol. 20, n° 3, p. 201-209.
- Rivkin, Steven G. (1994). « Residential Segregation and School Integration », *Sociology of Education*, vol. 67, n° 4, p. 279-292.
- Rochex, Jean-Yves (2008). « Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants ». dans Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger, et Jean-Yves Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats : tome 1*, Lyon (France), ENS Éditions.
- Ronfeldt, Matthew, Susanna Loeb, et James Wyckoff (2012). « How Teacher Turnover Harms Student Achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 50, n° 1, p. 4-36.
- Rossell, Christine H. (2003). « The Desegregation Efficiency of Magnet Schools », *Urban Affairs Review*, vol. 38, n° 5, p. 697-725.
- Rossell, Christine H. (1990). *The Carrot or the Stick for School Desegregation Policy*, Philadelphia (Pa.), Temple University Press, 272 p.
- Rubie-Davies, Christine M. (2007). Classroom Interactions: Exploring the Practices of High- and Low-Expectation Teachers, *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 2, p. 289–306.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, et A. Smith (1982). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 294 p.
- Ryan, J., K. Pollock, et F. Antonelli (2007). « Teacher and Administrator Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks and Glass Ceilings », dans *Annual Conference of the Society for the Study of Education* (mai 2007, Saskatoon), p. 1-25.

- Saporito, Salvatore (2003). « Private Choices , Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty », *Social Problems*, vol. 50, n° 2, p. 181-203.
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does Class Size Matter?* Boulder (Colo.), National Education Policy Center.
- Scheerens, Jaap (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*,. London, Cassell, 168 p.
- Schiff, Claire, Georges Felouzis, et Joëlle Perroton (2011). « Combating School Segregation: the Case of France », dans J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, et G. Walvaren (dir.), *International Perspectives on Countering School Segregation*, Antwerpen (Belgique), Garant, p. 189-204.
- Schleicher, Andreas (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, Paris, OCDE, 112 p.
- Schofield, Janet Ward (1991). « School Desegregation and Intergroup Relations: a Review of the Literature », *Review of Research in Education*, vol. 17, n° 1, p. 335-409.
- Seaton, Marjorie, Herbert W. Marsh, et Rhonda G. Craven (2010). « Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability and Moderation: Two Sides of the Same Coin », *American Educational Research Journal*, vol. 47, n° 2, p. 390-433.
- Seilström, E., et S. Bremberg (2006). « Is there a "School Effect" on Pupil Outcomes?: a Review of Multilevel Studies », *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 60, n° 2, p. 149-155.
- Shavit, Y., M. Yaish, et E. Bar-Haim (2007). « The Persistence of Persistent Inequality », dans S. Scherer, R. Pollak, G. Otte, et M. Gangl (dir.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, New York, Campus Verlag.
- Smith, D., et S. Tomlinson (1989). *The School Effect: a Study of Multi-Racial Comprehensives*, London, Policy Studies Institute, 325 p.
- Söderström, Martin, et Roope Uusitalo (2005). *School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform*, IFAU Working Paper No. 2005:7, Uppsala (Suède), Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy, réf. du 1^{er} mai 2015, <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-07.pdf>.
- Stark, Tobias H., Michael Mäs, et Andreas Flache (2015). « Liking and Disliking Minority-Group Classmates: Explaining the Mixed Findings for the Influence of

Ethnic Classroom Composition on Interethnic Attitudes », *Social Science Research*, vol. 50, p. 164-176.

Steel, Lauri, et Roger E. Levine (1994). *Educational Innovation in Multiracial Contexts: the Growth of Magnet Schools in American Education*, Palo Alto (Calif.), American Institutes for Research, Department of Education.

Strand, Steve (1998). « A "Value-Added" Analysis of the 1996 Primary School Performance Table », *Educational Research*, vol. 40, n° 2, p. 123-137.

Suárez-Orozco, Carola, Allyson Pimentel, et Margary Martin (2009). « The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth », *Teachers College Record*, vol. 111, n° 3, p. 712-749, réf. du 1^{er} mai 2015, <http://steinhardt.nyu.edu/immigration.olde/pdf/2009/EngagementTCR.pdf>.

Sund, Krister (2007). *Estimating Peer Effects in Swedish High School Using School, Teacher, and Student Fixed Effects*, Working Paper No. 8/2007, Stockholm (Suède), Swedish Institute for Social Research, 26 p., réf. du 1^{er} mai 2015, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189045/FULLTEXT01.pdf>.

Sykes, Brooke, et Sako Musterd (2011). Examining Neighbourhood and School Effects Simultaneously: What Does the Dutch Evidence Show?, *Urban Studies*, vol. 48, n° 7, p. 1307-1331.

Taylor, Chris (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market, *American Journal of Education*, vol. 115, n° 4, p. 549-568.

Thijs, Jochem, Maykel Verkuyten, et Petra Helmond (2010). « A Further Examination of the Big-Fish-Little-Pond Effect: Perceived Position in Class, Class Size, and Gender Comparisons », *Sociology of Education*, vol. 83, n° 4, p. 333-345.

Thrupp, Martin (1995). « The School Mix Effect: the History of an Enduring Problem in Educational Policy and Practice », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n° 2, p. 183-203.

Thrupp, Martin, Hugh Lauder, et Tony Robinson (2002). « School Composition and Peer Effects », *International Journal of Educational Research*, vol. 37, n° 5, p. 483-504.

Tondreau, Jacques, et Marcel Robert (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou (Québec), Éditions CEC, 369 p.

Vallet, Louis-André (1996). « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, p. 7-27.

- Van Ewijk, Reyn, et Peter Slegers (2010). « The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: a Meta-Analysis », *Educational Research Review*, vol. 5, n° 2, p. 134-150.
- Van Praag, Lore, Simon Boone, Peter A.J. Stevens, et Mieke Van Houtte (2014). « How Tracking Structures Attitudes Towards Ethnic Out-Groups and Interethnic Interactions in the Classroom: an Ethnographic Study in Belgium », *Social Psychology of Education*, vol. 18, n° 1, p. 165-184.
- Van Zanten, Agnès (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France, 424 p.
- Wacquant, Loïc (2008). *Urban Outcasts: a Comparative Sociology of Advanced Marginality*, Cambridge (Mass.), Polity Press, 342 p.
- Walvaren, G. (2013). « The Netherlands: Intervention to Counteract School Segregation and Facilitate Integration in Education », dans *SIRIUS Thematic Workshop on Segregation and Integration in Education*, (9 octobre 2013, The Hague).
- Waslander, Sietske, Cissy Pater, et Maartje van der Weide (2010). *Markets in Education: an Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*, OECD Education Working Paper No. 52, Paris, OCDE, 92 p., réf. du 1^{er} mai 2015, <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282010%2915&docLanguage=En>.
- West, Kimberley C. (1994). « A Desegregation Tool That Backfired: Magnet Schools and Classroom Segregation ». *Yale Law Journal*, vol. 103, n° 8, p. 2567-2592.
- Willis, Paul E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kid Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.
- Wilson, William Julius (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Yang Hansen, Kajsa, Monica Rosén, et Jan-Eric Gustafsson (2011). « Changes in the Multilevel Effects of Socioeconomic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001 », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 55, n° 2, p. 197-211.
- Young, Deidra J., et Barry J. Fraser (1993). « Socioeconomic and Gender Effects on Science Achievement: an Australian Perspective », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n° 4, p. 265-289.
- Zoïa, Geneviève, et Visier, Laurent (2008). *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, Presses universitaires de France, 104 p.