

N° 6 / 2011

Penser les marchés scolaires

Éducation comparée

Revue de recherche internationale et comparative en
éducation

Nouvelle série

Membre fondateur : Michel DEBEAUVAIS

Rédacteur en chef : Régis MALET

Co-rédacteurs en chef adjoints : Juergen SCHRIEWER, José Luis WOLFS

Comité de rédaction

Abdel BABA-MOUSSA, Université de Caen

Marc DEMEUSE, Université de Mons

Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain

Julia RESNIK, Université Hébraïque de Jérusalem

Michel SOËTARD, Université catholique de l'Ouest

Comité scientifique

Mark BRAY, Directeur de l'IPIPE, UNESCO, Paris

Rui CANARIO, Université de Lisbonne

Alain CARRY, CNRS - Paris IV

Luís Antônio CUNHA, Université Fédérale de Rio de Janeiro

Moussa DAFF, Université de Dakar

Henri FOLLIET, AFEC, Paris

Mariane FRENAY, Université catholique de Louvain

Juan Carlos GONZÀLEZ FARACO, Université de Huelva

Claude LESSARD, Université du Québec à Montréal

Marie McANDREW, Université du Québec à Montréal

Christian MAROY, Université catholique de Louvain

Denis MEURET, IREDU, Université de Bourgogne

Nathalie MONS, Université de Grenoble 2

Romuald NORMAND, INRP, Université de Lyon II

Antonio NOVOA, Université de Lisbonne

Marylin OSBORN, Université de Bristol

Francesc PEDRO, Université de Barcelone

Daïsuké SONOYAMA, Université de Oïta

Malika TEFIANI, Université d'Alger

Agnès van ZANTEN, CNRS, Paris

Directeur de la publication : Abdel BABA-MOUSSA, Président de l'AFEC

Mise en page : Julie BURBAN

Penser les marchés scolaires

Georges Felouzis & Barbara Fouquet-Chauprade

(Ggape - Université de Genève, FPSE)

rédacteurs en chef invités

Sommaire n° 6

Penser les marchés scolaires

Georges Felouzis & Barbara Fouquet-Chauprade
coordinateurs

Georges Felouzis

Introduction

Les marchés scolaires et l'éducation comparée.....7

Articles

Karin Müller.

Libre choix des écoles – Libre choix de quoi et par
qui ?.....29

Xavier Dumay, Vincent Dupriez, & Christian Maroy.

La concurrence entre école accroît-elle les effets de composition ?....49

Dominique Lafontaine & Christian Monseur.

Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique :
une approche comparative.....69

Jean-Paul Payet & Marie-Anne Deneuvy.

La segmentation du marché scolaire en Afrique du Sud : les
paradoxes d'une politique de déségrégation raciale.....91

Nathalie Bélanger & Liliane Dionne.

Partenariats école-communauté et logiques compétitives : Au service
des élèves ou d'un marché scolaire ? Le cas de l'Ontario français
(Canada).....111

<i>Bernard Convert.</i>	
Les effets ségrégatifs de la massification scolaire. Quinze ans d'évolution des systèmes scolaires locaux.....	131
<i>Perrine Devleeshouwer & Andréa Réa.</i>	
Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement	161
<i>Anne-Claudine Oller.</i>	
Le coaching scolaire en France : émergence d'un nouveau marché éducatif.....	181

Compte-rendu d'ouvrage

<i>Georges Felouzis.</i>	
Akkari, A. & Payet, J.P. (2010). <i>Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification</i> , Bruxelles : De Boeck, collection « Raisons éducatives ».....	203
Veille scientifique, Parutions.....	209
Agenda des colloques	229
Abonnement, adhésion et commande de numéros.....	233
Note aux contributeurs	239

Introduction

Les marchés scolaires et l'éducation comparée

Georges Felouzis
GGAPE, FPSE,
Université de Genève,
Suisse

RÉSUMÉ

Le concept de marché scolaire décrit une réalité plurielle qui prend des formes différencierées selon les traditions nationales, les terrains d'enquête et les acteurs que l'on étudie. Cet article montre l'unité et la diversité de ce concept, que l'on peut aborder selon trois dimensions empiriques : celle du choix des familles, celle des politiques scolaires ou encore celle des concurrences entre établissements. Ces trois dimensions sont nécessairement présentes pour que l'on puisse parler de marchés scolaires, mais la prévalence de chacune d'elles varie en fonction des traditions scolaires de chaque pays. C'est en ce sens que les marchés scolaires sont un objet pertinent de l'éducation comparée, comme l'illustrent les neuf contributions de ce numéro.

MOTS CLÉS

Marchés scolaires, choix des familles, politiques éducatives, concurrence entre établissements

ABSTRACT

The concept of school market describes a plural reality which takes different forms according to national traditions, field survey and actors that we study. This article demonstrates the unity and diversity of this concept, which can be approached in three empirical dimensions: family choice, school policies or competition between schools. These three dimensions are necessarily present to

speak of educational markets, but the prevalence of each varies with the scholarly traditions of each country. So, school markets are relevant to comparative education, as exemplified by the nine contributions to this issue.

La notion de marchés scolaires exprime à elle seule les évolutions les plus actuelles de la sociologie de l'école comme des politiques scolaires dans le monde. Il s'agit typiquement d'un concept dont on peine encore à définir les contours, tant son sens peut varier d'un contexte discursif à l'autre, mais qui s'impose progressivement comme mode d'interprétation de la réalité scolaire dans beaucoup de pays. Il permet à la fois de penser les politiques scolaires dont la vocation est de définir le bien commun éducatif dans une société donnée, les stratégies de choix de l'établissement par les familles, et les modes d'action des établissements dans leur capacité plus ou moins marquée à jouer le jeu des interdépendances compétitives au niveau local. Ce triptyque (politiques scolaires, choix de l'école, stratégies des établissements) est à géométrie variable selon les traditions éducatives et sociales de chaque pays (Maroy, 2006). Il est parfois dominé par les politiques publiques d'éducation qui favorisent l'émergence d'un marché scolaire dans le but d'améliorer les performances éducatives d'un système donné¹. Mais les marchés ne sont pas toujours la résultante directe de politiques publiques tendant à libéraliser l'accès aux biens éducatifs. Dans le cas de la France par exemple, cela peut être surtout le résultat d'un système démocratisé et ouvert (le collège dit « unique » suite à la réforme Haby de 1975) au sein duquel la compétition scolaire n'est plus régie par des orientations précoces et un système de filières. La compétition devient, selon les termes de Turner (1960), un *contest* au sein duquel chacun doit jouer sa carte. Dans ce cas, la « lutte des places » commence dès le début de l'enseignement secondaire – voire dès le primaire – par les stratégies de choix de l'établissement. Enfin, dans certains contextes éducatifs plus segmentés basés sur la polarisation de la société (comme en Belgique, aux Pays-Bas ou en Irlande), et au sein desquels le libre choix des familles est au fondement de la loi scolaire, ce sont plus volontiers les établissements qui « mènent la danse » dans le cadre d'interdépendances compétitives. Celles-ci sont d'autant plus marquées que les barrières traditionnellement fortes dans ces pays entre l'enseignement public et

¹ Ce fut le propos du rapport *The Nation at Risk* aux États-unis au début des années 1980.

privé tendent à s'amenuiser et à constituer de ce fait un système plus unifié propice au développement de marchés scolaires (Demeuse, 2010).

On voit que le concept de marchés scolaires recouvre un ensemble de pratiques, d'acteurs et de logiques d'action qu'il est utile d'articuler les unes aux autres dans la perspective d'en renforcer la cohérence pour montrer comment ce concept prend des formes spécifiques dans les contextes variés (Dronkers & al., 2010). Il est donc utile d'adopter une démarche analytique pour expliciter les différentes dimensions du concept de marché scolaire : quels en sont les acteurs, les dimensions empiriques et les principes de régulation ? Ce premier travail a pour but de montrer que les différentes définitions actuellement disponibles des marchés scolaires (quasi-marché, marché des singularités, interdépendances compétitives principalement) ne sont en fait que des formes possibles d'un seul et même concept, dans des contextes nationaux différenciés. Nous verrons donc, à partir de quelques cas idéal-typiques, comment la sociologie de l'école a rendu compte de l'émergence, du fonctionnement et des effets de ces marchés scolaires au sein de traditions nationales spécifiques et comment les différentes contributions de ce numéro apportent de nouvelles perspectives à la sociologie des marchés scolaires et de l'éducation comparée.

Les marchés scolaires : acteurs, logiques et régulation

Que dit-on lorsqu'on dit « marchés scolaires » ? On décrit d'abord une réalité plurielle qui prend des formes différencierées selon les terrains d'enquête et les acteurs que l'on étudie. Dans ce cas, le concept de marché appliqué à l'éducation permet de penser la rencontre entre ces différents acteurs dont les logiques d'action n'obéissent pas toujours aux mêmes visées ni aux mêmes règles. Si l'on se questionne, comme le fait notamment Agnès van Zanten (2009), sur les *choosers*, c'est-à-dire les familles le plus souvent des classes moyennes qui choisissent, d'une manière ou d'une autre, l'établissement de leur enfant, on prend le point de vue de la demande d'éducation. Cette demande ne peut se comprendre et s'analyser que dans ses relations complexes avec le système éducatif, les formes d'éducation familiale et les stratégies de reproduction sociale. Elle s'enracine dans la perception (avérée ou non)

que l'offre éducative est hétérogène et hiérarchisée. En soi, la demande d'éducation ne « crée » pas un marché scolaire. Certes, elle y participe activement, mais elle ne suffit pas à constituer un marché à part entière, car il faut pour cela au moins un autre élément. Celui des politiques scolaires elles-mêmes dont on sait qu'elles sont – directement ou indirectement – à la source des possibilités même de choix dans le domaine scolaire. De ce point de vue, il faut rappeler que les marchés scolaires sont d'abord le fruit des politiques publiques qui prévalent dans les années 1980 en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans le cadre d'une « révolution bureaucratique », pour reprendre l'expression de Patrick Le Gales et Allen Scott (2008). À la source des « marchés scolaires » se trouvent donc des politiques publiques dont la logique se situe en dehors de l'école elle-même : nouveaux critères de gestion publique, émergence de nouvelles conceptions du bien commun et de ses voies de réalisation, conceptions spécifiques en matière de justice sociale et d'égalité, etc. Et de fait ces politiques promeuvent de nouvelles règles de fonctionnement et orientent les pratiques et les stratégies des acteurs. C'est notamment le cas pour les chefs d'établissement dont le métier ne recouvre pas les mêmes réalités dans un contexte de concurrence ou dans celui d'une régulation strictement administrative des affectations d'élèves (Barrère, 2006). On assiste aujourd'hui en France, comme dans d'autres pays européens, à une diversification de l'offre éducative en fonction des établissements, et cette diversification de l'offre participe de la constitution des marchés scolaires comme elle en est le fruit. C'est là une des caractéristiques des marchés scolaires d'être régi par un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de « circulaire » : les politiques scolaires induisent des comportements de choix de l'établissement par les familles, qui induisent à leur tour une diversification de l'offre dans les établissements, qui légitiment des politiques de libéralisation éducative qui induisent à leur tour... et ainsi de suite. Dans une perspective « orthodoxe » de l'économie, on pourrait voir dans ce fonctionnement circulaire une illustration de la trop célèbre « main invisible » d'Adam Smith, le marché se régulant par lui-même au bénéfice de chacun et pour le bien de tous. Toutefois, privilégier une telle vision serait partiel, voire naïf et ceci pour au moins deux raisons : d'abord l'éducation n'est pas un bien marchand comme les autres. Il s'agit d'un service auquel le bénéficiaire participe activement, ce qui renforce son caractère « singulier » (Karpik, 2007 ; Felouzis & Perroton, 2007) qui ne peut en tant que tel être pensé dans le même cadre que les biens marchands. Ensuite, les buts de l'éducation dépassent largement ceux qui prévalent habituellement dans le monde de l'échange

économique, et l'on ne peut s'abstenir de prendre en compte les conséquences de ces marchés scolaires sur les dimensions sociales et les inégalités (McLaughlin, 2005), ainsi que les effets sociaux de l'éducation (Baudelot & Leclercq, 2005).

En d'autres termes, lorsque nous parlons de « marchés scolaires », nous utilisons un concept de l'économie qu'il est nécessaire de « sociologiser » pour en comprendre le fonctionnement, comme les modes de régulation et les conséquences (François, 2008). Pour cela nous proposons une vision d'ensemble qui prend en compte à la fois les acteurs sociaux qui interviennent sur ces marchés, les politiques scolaires et la nature de leur intervention en termes d'action publique, enfin le niveau des établissements qui est déterminant pour comprendre la façon dont l'offre éducative se construit concrètement dans des espaces locaux différenciés. Notre thèse est que c'est l'articulation spécifique de ces trois dimensions qui constitue les marchés scolaires dans des contextes nationaux contrastés, chaque contexte éducatif national étant structuré autour d'un des pôles constitutifs des marchés scolaires : l'action publique, le choix des familles ou les établissements.

On peut représenter ces dimensions constitutives des marchés scolaires dans un simple tableau à double entrée (tableau 1). Nous y indiquons d'abord les formes empiriques que l'on peut identifier de façon simple comme des manifestations des marchés scolaires : le choix de l'école par les familles, les politiques scolaires de libéralisation des choix et la concurrence entre établissements. Nous en donnons ensuite les caractéristiques en fonction des acteurs, de leur logique d'action, des principes de régulation et enfin de la forme prédominante de marché que l'on y observe.

Tableau 1 : Les trois dimensions idéal-typiques des marchés scolaires

Dimensions empiriques	Acteurs	Logique d'action	Principe de régulation	Forme dominante des marchés
Choix de l'école	Familles	Demande	Perception de la qualité éducative	Marché des singularités
Politiques scolaires	État/local	Post-bureaucratique	Évaluation de la qualité	Quasi-marchés
Concurrence entre établissements	Chefs d'établissement	Offre	Concurrence locale autour de la qualité	Interdépendances compétitives

Rappelons d'emblée que ces trois dimensions sont nécessairement présentes pour que l'on puisse parler de marchés scolaires, mais que la prévalence de chacune d'elles varie en fonction des traditions scolaires de chaque pays. C'est en ce sens que les marchés scolaires sont un objet pertinent de l'éducation comparée : un même phénomène prend des formes différentes et produit des conséquences qui ne le sont pas moins, au regard des structures propres à chaque société. Mais avant d'étudier ces différentes formes nationales, il est utile de poursuivre notre travail d'analyse et de montrer comment s'articulent les différentes définitions des marchés scolaires que l'on trouve dans la littérature sociologique.

a. La première composante des marchés scolaires est le choix de l'école. Les acteurs principaux en sont les familles, même si ces choix ne sont jamais indépendants des politiques scolaires. Pour qu'il y ait choix, encore faut-il qu'il soit pertinent de choisir son établissement. Cela signifie que l'offre éducative n'est pas homogène et constante, et que la demande d'éducation se nourrit d'une offre diversifiée, tant du point de vue de la qualité éducative que du statut des établissements (public ou privé par exemple, ou ménageant une place variable aux parents et à leurs options éducatives comme dans les *Charters School* aux États-Unis). Ce pôle « famille » des marchés scolaires est régi par la demande d'éducation dans des contextes de forte concurrence au sein de systèmes

unifiés du point de vue des filières, mais fortement différenciés en fonction des établissements. Le terrain français est ici exemplaire puisqu'il relève à la fois d'un système d'enseignement secondaire unique (le collège unique), tout en proposant des formes d'éducation fortement différencierées en fonction des établissements, de leur public, et des options disponibles. Nous avons pu montrer dans ce cas que le principe dominant de régulation de ces marchés est la qualité éducative perçue par les familles et l'incertitude liée à sa mesure (Felouzis & Perroton, 2007). La qualité éducative perçue par les parents est ici déterminante pour comprendre la façon dont les choix scolaires sont opérés. En l'absence de système réel de « prix » - qui organise la rencontre entre l'offre et la demande sur les marchés économiques - la qualité de l'éducation fournie par un établissement n'est jamais directement appréhendable par les parents. Les seuls critères disponibles sont pour eux soit les plus extérieurs (composition sociale et ethnique du public, situation urbaine, indicateurs de performance, etc.) soit la réputation que l'on ne perçoit que par une insertion dans des « réseaux de jugement » (Karpik, 2007) dont la fonction essentielle est de réduire l'incertitude quant à la qualité éducative d'un établissement. Dans son étude sur le choix de l'école, Agnès van Zanten (2009) montre bien la façon dont les choix s'opèrent à partir de jugements construits autour de réseaux d'interconnaissances liés soit au voisinage, soit aux professionnels de l'éducation eux-mêmes. Dans ce cas, la qualité éducative d'un établissement est réduite à sa réputation, qui à son tour influe sur les caractéristiques sociales et ethniques de son public. D'où l'idée qu'il s'agit d'un « marché de la qualité » au sens où ce marché est principalement réglé par la qualité perçue des établissements, ce qui produit des effets de fuite et d'attraction selon les cas. Ce mécanisme de marché de la qualité scolaire ne prévaut qu'à certaines conditions. D'abord le « prix » de l'éducation (par exemple dans l'enseignement privé) ne correspond pas au vrai « coût », comme en France où l'enseignement privé est en grande partie financé par l'État. Dans d'autres contextes nationaux, comme en Suisse ou en Afrique du Sud par exemple (Hanhart & al, 2009 ; Payet & Deneuvy, dans ce numéro), le prix peut constituer le mode principal de régulation des marchés scolaires, sur le modèle d'un secteur marchand. Il reste que dans cette perspective, les marchés scolaires sont aussi, et peut-être surtout, des marchés éducatifs au sens où les choix des parents portent sur les modes d'éducations induits par la fréquentation des pairs au sein des établissements. Grandir entre pairs (Felouzis & Perroton, 2009) est en effet un facteur de socialisation que les parents tentent de contrôler par le

choix de l'établissement. D'où la pertinence, dans leur perception de la « qualité » éducative des établissements, de la nature du public d'élèves.

b. Les marchés scolaires ne sont pas la simple résultante de stratégies des parents, même si cette dimension peut, dans certains contextes nationaux, en être le moteur principal. La dimension des politiques scolaires joue ici un rôle déterminant par le seul fait que les marchés scolaires sont toujours le fruit de ces politiques, soit comme nous venons de le voir dans le cas de la France de façon plus ou moins officieuse, soit de façon directe, comme dans le cas des quasi-marchés étudiés en Belgique francophone ou en Grande-Bretagne. Dans ce cas, l'État organise le choix scolaire tout en gardant en grande partie le monopole de l'offre de formation : il définit les curricula, garde la main sur la création des établissements et la formation du corps enseignant (Glennster, 1991 ; Ball, 1993). Les marchés scolaires sont dans ce cas le fruit d'une politique publique dont le but est l'amélioration de l'éducation par la concurrence, ainsi que la satisfaction des familles qui ont la possibilité de choisir leur école. L'opérateur principal est donc ici l'État qui se propose de réguler l'offre et la demande par l'évaluation des établissements dans le cadre de ce que Christian Maroy (2006) nomme la régulation post-bureaucratique. L'État finance les établissements en fonction du nombre d'élèves et régule la qualité éducative des établissements par la mise en œuvre de l'évaluation. Plus que des règlements, circulaires ou obligations légales, c'est l'évaluation qui régule les comportements des acteurs de l'éducation tels que les chefs d'établissement et les enseignants, dans la perspective de produire des « résultats », que l'on mesure ceux-ci par les taux de réussite, la capacité à garder des élèves ou par des résultats à des tests (comme les *league tables* en Grande-Bretagne). La caractéristique principale de ces quasi-marchés est donc le rôle qu'y tient la puissance publique comme instance de régulation et comme garante du bien commun. Dans la comparaison de six marchés scolaires en Europe, Christian Maroy montre que la régulation des quasi-marchés se fait aussi au niveau local par des « régulations intermédiaires » impliquant des acteurs eux-mêmes issus des professions de l'enseignement, tels que des chefs d'établissements ou d'anciens enseignants. Le rôle de l'évaluation est ici déterminant pour comprendre la façon dont les acteurs agissent, les stratégies qu'ils emploient et les conséquences de ces stratégies sur l'offre scolaire. Dire que, dans les quasi-marchés, la rencontre entre l'offre et la demande scolaires est régulée par l'évaluation implique que le financement des établissements dépende par exemple du nombre de ses élèves, voire de

leurs caractéristiques dans le cas où l'action publique se propose d'agir dans le sens d'une équité en matière scolaire. C'est dire aussi que ces financements peuvent dépendre des résultats des élèves à des tests, comme c'est le cas dans plusieurs États aux USA (Kane & Staiger, 2002). Ces politiques ont pour but de susciter, de la part des enseignants, une mobilisation sur les résultats des élèves et l'efficacité de l'enseignement. Toutefois, elle présente des effets pervers en poussant les maîtres à accentuer leurs efforts sur les acquis directement mesurables par les tests. On peut ajouter que les quasi-marchés postulent une large autonomie des établissements qui est vue comme une garantie d'efficacité et d'efficience dès lors que chacun doit rendre compte, au plan collectif comme individuel, de son action et de ses effets. Ce qui nous conduit au troisième « pôle » des marchés scolaires, celui des établissements et de leur mise en concurrence.

c. La concurrence entre établissements se situe nécessairement au sein d'espaces locaux relativement restreints dès lors qu'il s'agit de « capter » des élèves dont la mobilité est toujours limitée. Cette concurrence postule les deux premières dimensions des marchés scolaires décrites ici, mais peut toutefois intervenir dans des contextes officiellement unifiés et régulés par un système de carte scolaire, néanmoins concrètement régis par des relations de concurrence comme en France avant la mise en place de l'assouplissement de la carte scolaire (Felouzis, Liot & Perroton, 2007). Il faut donc que l'affectation des élèves soit peu ou pas régulée par un système de carte scolaire et que le choix de l'établissement par les familles soit assez largement répandu pour qu'il soit pertinent d'adopter des stratégies susceptibles d'attirer des élèves – et plus particulièrement les bons élèves – par des politiques d'établissement spécifiques. C'est le cas en Belgique, où les choix éducatifs sont considérés comme faisant partie d'un droit fondamental des familles garanti par la Constitution, ou encore de la Grande-Bretagne depuis l'*Education Reform Act* (1988). Les acteurs principaux de cette concurrence sont – au plan collectif – les établissements eux-mêmes, et principalement les chefs d'établissement qui ont un rôle de premier plan à jouer dans la définition de ces stratégies collectives. Les ressources essentielles convoitées dans le cadre de cette concurrence sont d'abord les élèves qui sont à la source des financements attribués aux établissements, et plus particulièrement les « bons » élèves qui participent de l'attractivité et du prestige des établissements. Garder et attirer les élèves se fait essentiellement en agissant sur l'offre de formation par l'ouverture de filières ou de classes internationales, par l'enseignement de langues rares, ou encore par un

affichage explicite de politiques de sécurité qui rassurent les familles dans certains contextes locaux (Broccolichi & van Zanten, 1997). La marge de manœuvre des chefs d'établissement n'est certes jamais absolue, dès lors que l'offre de formation locale dépend dans la plupart des cas des crédits alloués et des autorisations de l'autorité publique. Mais une des formes idéal-typiques de cette capacité des établissements à définir l'offre de formation locale est constituée par les *Charter Schools* aux États-Unis dont l'offre de formation, les principes éducatifs et les objectifs pédagogiques sont définis de façon *ad hoc*, tout en recourant aux financements publics. Le principe de régulation est donc ici la concurrence localisée, mais avec un poids très variable des pouvoirs publics selon le contexte national. Christian Maroy et Agnès van Zanten (2007) montrent bien cette variabilité des pratiques et des fonctionnements locaux dans les six espaces d'interdépendances qu'ils étudient en Europe. Il faut ajouter à cela que les espaces de concurrence dépassent les clivages administratifs officiels et peuvent rassembler des établissements aux statuts différenciés (public et privé notamment) qui ne jouissent donc pas du même degré d'autonomie dans certains contextes nationaux. Les interdépendances compétitives sont donc la forme dominante que prennent les marchés scolaires dans cette configuration. Ces interdépendances entre établissements définissent la nature de l'offre de formation en fonction du public présent dans un bassin de recrutement donné et des enjeux locaux liés à l'enseignement.

Notre approche analytique nous a permis de montrer que les différentes définitions des marchés scolaires présentes dans la littérature (marchés de la qualité, quasi-marchés et interdépendances compétitives) peuvent être vues comme des dimensions constitutives d'un seul et même concept pour lequel on privilégie telle ou telle dimension en fonction de sa pertinence liée au contexte national. De fait, loin d'être des définitions concurrentes conçues dans des cadres théoriques différenciés, ces trois dimensions ne se distinguent que par le mode d'entrée empirique privilégié par la recherche. Ce qui signifie que chacune de ces dimensions est présente empiriquement dans chaque pays. Leur point commun est la régulation par la « qualité » éducative : la rencontre entre l'offre et la demande scolaires ne s'opère pas prioritairement ici par les « prix » - comme dans les marchés de biens substituables - mais par la perception, l'évaluation et la construction locale de la qualité éducative. Toutefois, le « dosage » de ces trois dimensions et leur rôle moteur est toujours spécifique en fonction des traditions scolaires, éducatives et politiques, comme le montrent les contributions présentées dans ce

numéro. Elles illustrent en effet à la fois cette unité théorique et cette diversité empirique des marchés scolaires en considérant des contextes nationaux différenciés. La perspective adoptée est celle du fonctionnement et des conséquences des marchés scolaires. Car le débat aujourd’hui n’est plus de savoir si les marchés scolaires sont des formes empiriques attestées et agissantes dans le domaine éducatif, mais plutôt de comprendre ce qu’ils produisent en termes d’opportunités éducatives et d’inégalités. Et les contributions de ce numéro – issues du colloque de 2009 à Genève « Penser les marchés scolaires »² - s’attachent toutes à décrypter ces conséquences dans des configurations nationales européennes (Belgique et France), Africaine (Afrique du Sud) et Américaines (Canada).

Les marchés scolaires : leur forme et leurs conséquences

Au regard de la multiplicité des formes possibles des marchés scolaires, il n'est pas inutile de se questionner sur la nature des dispositifs et les conséquences qui en résultent, à partir d'une large revue de la littérature internationale. C'est le point de départ de Karine Müller (Müller, dans ce numéro) qui explique les débats et résultats contradictoires quant aux conséquences du libre choix de l'école par la multiplicité des dispositifs dans le monde. Il est donc utile de décrire les traits pertinents de ces dispositifs de choix pour en mesurer les conséquences sur les inégalités. Qu'est-ce qui est choisi ? Par qui ? Qui finance ? Les réponses à ces trois questions donnent à voir la diversité des dispositifs possibles et la façon dont ils s'insèrent dans les traditions scolaires et culturelles nationales. Selon la dominante idéologique qui préside à la formation des politiques scolaires – axées plutôt sur la « liberté » ou sur « l'équité » - les dispositifs de choix de l'école ne prennent pas les mêmes formes et n'ont probablement pas les mêmes conséquences. Dans le premier cas, toute régulation est vécue comme un frein aux libertés scolaires et civiques, dans le second cette même régulation est vue comme une nécessité pour garantir l'intérêt général contre les intérêts particuliers. Dès lors que « les pratiques de libre choix sont des pratiques hétérogènes ... comment tirer des conclusions généralisables quant aux effets de ces dispositifs ? » (p.30). On ne peut donc parler de façon générale des effets du libre choix, mais seulement des effets d'un dispositif ou d'un type de dispositifs

² Organisé par Georges Felouzis et Agnès van Zanten à l'Université de Genève sous l'égide du GGAPe et du RAPPE. <http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire.html>

dont les principes de mise en œuvre comme leur réalisation concrète sont assez semblables pour donner lieu à une comparaison.

L'environnement politique et institutionnel est donc déterminant pour comprendre les effets des marchés scolaires. C'est le propos de Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Christian Maroy (Dumay, Dupriez & Maroy, dans ce numéro) dont le point de départ est une analyse de la littérature scientifique sur les effets de composition³. Ils constatent que ces effets sont très contrastés selon les pays : très forts en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et surtout en Belgique et bien plus faibles dans d'autres pays tels que la France et les États-Unis. Refusant de rapporter ces différences aux seules questions méthodologiques (fiabilité de la mesure, nature de l'enquête, etc.), les auteurs font l'hypothèse que c'est bien la nature du contexte scolaire propre à chaque pays qui permet d'expliquer ces différences, et plus précisément la nature des interdépendances compétitives qui prévalent entre établissements. « Les effets de composition seraient d'une ampleur plus importante dans les systèmes scolaires où le choix des parents s'appuie sur une offre éducative diversifiée, rendue possible par la différenciation du recrutement entre les établissements et une adaptation au sein de chacun d'entre eux du curriculum enseigné, des attentes et des pratiques des enseignants à leur public » (p.55). L'équation proposée par les auteurs consiste donc à articuler la latitude donnée aux parents quant au choix de l'école, avec l'autonomie des établissements et la diversification de l'offre éducative qui en découle au plan des rythmes de travail et des attentes scolaires notamment. Cette diversification est le fruit de l'adaptation des équipes pédagogiques à leur public car les enseignants tendent à favoriser une logique expressive dans des contextes éducatifs difficiles. Notons que ce résultat est en parfaite cohérence avec les travaux de Dominique Paty (1981) qui montrait ce phénomène d'adaptation dans le cas du collège unique en France à la fin des années 1970.

Ces premières réflexions sur les marchés scolaires donnent à voir la nécessité de focaliser les analyses sur des cas nationaux, quitte à opérer des comparaisons ex-post. C'est le parti pris de Dominique Lafontaine et Christian Monseur (Lafontaine & Monseur, dans ce numéro) qui utilisent comme base empirique les enquêtes internationales Pisa. L'apport de cette enquête est de permettre l'analyse dans un seul système national,

³ Il s'agit des effets des caractéristiques agrégées du public d'un établissement ou d'une classe sur la progression scolaire des élèves après contrôle de leur niveau de départ et de leurs caractéristiques personnelles.

tout en favorisant la comparaison avec d'autres systèmes éducatifs comparables, du point de vue du fonctionnement des marchés scolaires. L'une des façons de mesurer les conséquences des quasi-marchés est d'étudier les différences de performances entre établissements en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de leur public et des filières proposées. Cette comparaison est très instructive puisqu'elle montre qu'une grande part des différences de performances entre établissements est liée au recrutement social des écoles et plus encore au retard scolaire moyen. Mais la mise en perspective du cas de la Belgique permet d'aller bien plus loin. En considérant plusieurs pays européens qui fonctionnent sur le mode des quasi-marchés, mais qui, contrairement à la Belgique, proposent un parcours unique jusqu'à 16 ans et présentent des taux de redoublement peu élevés (Grande-Bretagne et Irlande notamment), les auteurs aboutissent à une hypothèse. Pour eux, « le quasi-marché à lui seul n'engendrerait pas une augmentation des phénomènes de ségrégation, s'il n'est pas couplé avec une différenciation des curriculums » (p.88). Cette hypothèse appelle, bien entendu, d'autres travaux pour sa mise à l'épreuve empirique. Elle illustre toutefois l'idée que la réflexion sur les marchés scolaires s'accorde mal des généralités et que - comme toute politique scolaire - le libre choix de l'école n'a de sens et ne peut être compris que dans le cadre d'un contexte social et scolaire spécifique.

L'environnement sociopolitique prend un tout autre sens dans l'Afrique du Sud post-apartheid étudiée par Jean-Paul Payet et Mary-Anne Deneuvy (Payet & Deneuvy, dans ce numéro). Dans la perspective de créer une Nation « Arc-en-ciel », l'État impose au début des années 1990 un modèle unique d'enseignement, dit « modèle C », dans lequel il finance les salaires des enseignants et les frais de fonctionnement de base, alors qu'il revient aux familles de s'acquitter de frais de scolarité. Toutefois, dans le contexte sud-africain, le libre choix de l'école se transforme rapidement en nouvelle forme de ségrégation dès lors que les frais de scolarité peuvent varier de 1 à 100 si l'on considère toutes les écoles, publiques et privées. Dans un tel contexte de segmentation de l'offre éducative et des prix, la différenciation de l'offre scolaire est considérable et recoupe largement les dimensions socioéconomiques et raciales. « Les politiques de déségrégation et de démocratisation de l'enseignement ont ainsi favorisé l'apparition d'un marché scolaire, dont le jeu est d'autant plus important pour les écoles que le type de public qu'elles attirent détermine les ressources dont elles disposent » (p.96). Les écoles scolarisant les élèves les plus favorisés ont les droits d'écolages

les plus élevés, favorisant ainsi la segmentation de l'offre éducative, en termes d'encadrement (des enseignants supplémentaires sont recrutés), d'équipement, de locaux, etc. On retrouve ainsi le poids des facteurs économiques dans la segmentation de l'offre éducative (Jencks, 1979) : « d'une part, les écoles ... aux frais de scolarité prohibitifs, réservées à une élite restent très ségrégées, d'autres part les écoles des townships les plus pauvres sont souvent submergées par les difficultés des publics qu'elles accueillent et n'ont pas les ressources pour y faire face, du fait d'une politique de déségrégation qui mise sur le long terme et une déségrégation par le haut » (p.107). Dans ce cas, le libre choix de l'école par les familles produit un marché scolaire dans lequel le prix devient un facteur de définition essentiel de la qualité de l'offre scolaire.

C'est dans un autre type de segmentation que la contribution de Nathalie Bélanger et Liliane Dionne (Bélanger & Dionne, dans ce numéro) se déploie. Dans le contexte de plurilinguisme de l'Ontario, les interdépendances compétitives entre établissements se situent dans le cadre d'enjeux à la fois linguistiques et sociaux. En Ontario, et malgré l'importance non négligeable de l'immigration de langue française dans cette région, les écoles de langue française sont minoritaires et tendent même à perdre du terrain comparativement aux écoles de langue anglaise. Conçus dans un premier temps pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves, les partenariats sont le plus souvent utilisés par les écoles comme un atout concurrentiel pour la compétition scolaire qui oppose les écoles publiques aux écoles privées d'une part, et les écoles de langue française à celles de langue anglaise de l'autre. Il faut pourtant, pour pleinement comprendre les usages stratégiques de ces partenariats par les établissements, distinguer le contexte rural, dans lequel la compétition est de « premier ordre », c'est-à-dire qu'elle porte sur les flux d'élèves, alors que dans les espaces urbains, il s'agit plus d'une compétition de deuxième ordre, celle qui porte sur les meilleurs élèves. Il ressort de cette étude que la dimension minoritaire des écoles de langue française produit des effets spécifiques. « L'idéologie du marché semble entrer en contradiction avec l'idée même de création de ce réseau éducatif destiné à la minorité de langue officielle au Canada, et parachevé grâce à l'intervention de l'État. L'école de la minorité de langue officielle en Ontario doit donc maintenant composer avec une marchandisation, des pratiques et des politiques qu'elle n'avait pas prévues et auxquelles elle doit réagir ou s'aligner » (p.127). La position minoritaire est donc dans ce cas un désavantage supplémentaire pour les écoles de langue française.

L'article de Bernard Convert (Convert, dans ce numéro) étudie un tout autre contexte. Il montre tout le poids du contexte démographique dans la définition des effets des marchés scolaires. L'auteur étudie les interdépendances compétitives entre établissements au plan local puis au niveau de l'ensemble d'une Académie en France. Les résultats montrent que l'on ne peut comprendre la forme empirique des marchés scolaires et leurs conséquences uniquement dans leur contexte à la fois national (en France ce fût notamment la politique des « 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat » au milieu des années 1980), démographique (baisse du nombre de jeunes scolarisables au milieu des années 1990) et proprement local (création d'un nouvel établissement, jeu des réputations). Comment s'opère, se perpétue ou au contraire se transforme, la séparation sociale et scolaire des lycéens ? Dans le contexte d'expansion de l'accès au baccalauréat de la fin des années 1980, c'est d'abord « la création de séries générales dans des établissements traditionnellement fréquentés par l'aristocratie ouvrière (qui) a contribué à favoriser l'accès aux séries générales de ce type d'élèves » (p.144). C'est donc bien par la diversification de l'offre que l'on peut aboutir à une démocratisation égalisatrice dans les lycées. Toutefois, au niveau de l'Académie de Lille qui constitue le terrain d'enquête de l'auteur, les évolutions du recrutement social des lycées entre 1987 et 2001 donnent à voir un autre phénomène. En effet dans cette période, « les écarts se sont creusés entre les établissements publics et privés, tant sur le plan de l'origine sociale de leurs élèves que sur celui de leur niveau relatif de performances scolaires » (p.154), au point que les lycées généraux réservés à « l'élite » tendent à être abandonnés par les enfants de cadres du public au profit des lycées privés. Si cette tendance se confirmait, elle montrerait les effets conjugués des marchés scolaires et des politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire : un polarisation sociale – et scolaire - accrue au bénéfice du secteur privé, seul capable en France de contrôler de façon directe la nature de son recrutement.

On voit donc ici le poids non seulement des structures éducatives, mais aussi des acteurs de l'enseignement dont Perrine Devleeshouwer et Andréa Réa étudient les représentations de l'école et des différenciations scolaires (Devleeshouwer & Réa, dans ce numéro). Car les séparations scolaires sont aussi le fruit de catégories cognitives que les individus utilisent pour penser le monde éducatif et la place qu'ils y occupent. À partir d'un terrain réalisé au sein de la communauté francophone de Belgique, les auteurs montrent d'abord que, du côté des élèves, c'est une

attitude de résignation qui domine, surtout pour ceux qui sont placés au plus bas de l'échelle scolaire dans les filières et les établissements de relégation. Ils ne se sentent « pas capables » de suivre l'enseignement général et le vivent comme une caractéristique de leur personne. L'intériorisation des jugements scolaires est donc une réalité pour ces jeunes, comme le sont les jugements sur les établissements dont la réputation est étroitement liée – au sein du personnel éducatif comme pour les parents - au « taux de population d'origine étrangère (qui) caractérise les mauvaises écoles » (p.168), ainsi que le niveau d'exigence de l'enseignement et la nature des filières présentes dans les établissements. Du côté des familles, les réactions au décret « mixité sociale »⁴, dont le but est de réduire les différences de public entre école, sont éloquentes. Les parents pour la plupart s'y opposent car « leur crainte est basée sur l'association entre jeunes d'origine étrangère défavorisée et élèves aux comportements déviants, aux mauvais résultats scolaires » (p.174). Tout compte fait, il apparaît que les marchés scolaires constituent aussi des cadres cognitifs qui expliquent en partie les conceptions de la justice scolaire développées par les acteurs.

Enfin, l'article de Anne-Claudine Oller (Oller, dans ce numéro) donne à voir un marché plus éducatif que proprement scolaire, celui du *coaching*. Cela consiste à proposer aux élèves et à leurs familles un accompagnement à la scolarité qui porte plus sur les manières d'être un bon élève que sur les contenus enseignés eux-mêmes. Le marché du *coaching* est probablement un marché au sens le plus simple : les prix, généralement élevés, organisent la rencontre entre l'offre et la demande. Les coachs scolaires revendentiquent « une prise en compte de la spécificité de chaque élève » (p.187) contre l'enseignement de masse qui prévaut en France dans le secondaire. L'idée est de forger des personnalités aptes à s'investir dans la compétition scolaire. Ce sont surtout les cadres du privé qui ont recours à ces pratiques, dans la perspective de redonner confiance à des enfants encore trop peu au fait des obligations liées à leur métier d'élève. Toutefois, « le recours à une telle pratique d'accompagnement à la scolarité (peut produire) d'une part un maintien de la « clôture sociale » ... et d'autre part un renforcement des différences scolaires... et ultérieurement sociales » (p.196). Et de fait, en tant que pratique privée fortement liée au niveau socioéconomique des familles,

⁴ Il s'agit d'un décret dont le but est de réguler l'inscription dans les établissements les plus attractifs en communauté française de Belgique en introduisant un tirage au sort comme une des modalités possibles d'inscription.

le recours au *coaching* est une façon possible de transformer un capital économique en capital scolaire (van Zanten, 2009).

Conclusion

En définitive, il ressort de ces analyses que penser les marchés scolaires demande un double décentrement. Au plan théorique d'abord, il nous faut repenser le concept de marché dans un cadre plus large que celui – trop étroit – de l'économie néo-classique pour aller vers une véritable sociologie des marchés. Pour cela, il nous a fallu comprendre la façon dont la qualité éducative perçue par les familles pouvait être un opérateur des marchés scolaires, comment les stratégies de reproduction sociale intervenaient comme moteur de l'action, comment aussi l'action publique et les chefs d'établissement, loin de simplement « subir » les marchés scolaires, en étaient des acteurs à part entière. Ensuite, le deuxième décentrement est empirique et contextuel. Comme a très bien su le montrer Jean-Claude Passeron dans son *Raisonnement sociologique* (1991), les concepts des sciences sociales sont toujours situés dans le temps et l'espace. Et l'éducation comparée est le cadre idéal pour un tel décentrement. Du point de vue de leur fonctionnement, comme des mécanismes de régulation et de leurs conséquences, les contextes nationaux sont déterminants pour comprendre la forme et le sens des marchés scolaires aujourd'hui.

Références bibliographiques

- ADNETT, N., & DAVIES, P. (1999). Schooling quasi-Markets: Reconciling Economic and Sociological Analyses. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 221-234.
- AKKARI, A., DIAGNE, D. & HANHART, S. (2008). *Comparaison du fonctionnement de deux marchés scolaires frontaliers*. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire/programme/progvendredi13/AkkariDiagneHanhart2.pdf>.
- BALL, S. (1993). *Education Markets, Choice and Social Class : the market as a class strategy in the UK and the USA*. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- BALL, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- BARTHON, C., & MONFROY, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, 59(60), 43-65.
- BARRERE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : Puf.
- BAUDELOT, C., & LECLERCQ, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La documentation française.
- BEN-AYED, C. (2008). Mixité sociale et mixité scolaire : mots d'ordre mobilisateurs ou euphémisation de la question sociale ? In C. Ben-Ayed (Ed.).*Education, territoire et société*. Habilitation à Diriger des Recherches, Paris : Sciences Po.
- BOSETTI, L. (2005). Introduction : School Choice : Public Education at a Crossroad. *American Journal of Education*, 111 (4), 435-441.
- BROCCOLICHI, S., & VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.
- COLEMAN, J-S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D., & YORK, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington : Congressional Printing Office.

- COLEMAN, J., & HOFFER, T.B. (1987). *Public and Private Schools*. New York: Basic Books.
- DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (Eds.) (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue Française de pédagogie*, 156.
- DEMEUSE, M. (2010). De l'égalité complexe. *Politique*, 15, 6-18.
- DRONKERS, J., FELOUZIS, G., & VAN ZANTEN, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99-105.
- DUTERCQ, Y. (2005). *Quelles régulations pour les politiques d'éducation ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DUTERCQ, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management publics*, 23(1), 125-135.
- FELOUZIS, G. (2005). Performances et 'valeur ajoutée' des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46(1), 3-36.
- FELOUZIS, G., LIOT, F., & PERROTON, J. (2007). *L'apartheid scolaire*. Paris : Point seuil.
- FELOUZIS, G., PERROTON, J. (2007). « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- FELOUZIS, G., & PERROTON, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation, *Revue française de pédagogie*, 159.
- FELOUZIS, G., & PERROTON, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180.
- FRANÇOIS, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris : A. Colin.
- FRANÇOIS, J-C., & POUPEAU, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126.
- GEWIRTZ, S., BALL, S. et BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GLENNERSTER, H. (1991). Quasi-Markets for Education ? *The Economic Journal*, 101(408), 1268-1276.

- GORARD, S., & FITZ, J. (1993). The more things change... The missing impact of marketisation. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 365-375.
- JENCKS, C. (1979). *L'inégalité*. Paris : Puf.
- KANE, J. & STAIGER, D. (2002). The promise of Using Imprecise School Accountability Measures. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 91-114.
- KARPIK, L. (2007). *L'Economie des singularités*. Paris: Editions Gallimard.
- KARSTEN, S. (1999). Parental choice and the competition between schools in the Netherlands. *La Revue Tocqueville*, 20- 2, 101-109.
- LAFORGUE, D. (2005). *La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- LASCOUMES, P., & LE GALES, P. (Dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- LE GALES, P., & SCOTT, A. (2008). Une révolution bureaucratique britannique ? Autonomie sous contrôle ou « free markets, more rules ». *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- MAROY, C. (2006). *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478.
- MCLAUGHLIN, T. (2005). School Choice and Public Education in a Liberal Democratic Society. *American Journal of Education*, 111(4), 442-463.
- MEURET, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France /Etats-Unis*. Paris : PUF.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- MUSSELIN, C., & PARADEISE, C. (2002). Le concept de qualité : où en sommes-nous ? *Sociologie du travail*, 44(2), 255-260.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- PASSERON, J-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- PATY, D (1981). *12 collèges en France*. Paris : La documentation française.

- PAYET, J. P. (1997). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- POUPEAU, F. (2008). Familles (Choix scolaires des). In van Zanten, A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.
- REAY, D. (1998). *Class Work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. Londres : UCL Press.
- TRANCART, D. (1998). Evolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 43-53.
- TURNER, R. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855-867.
- VANDERBERGHE, V. (1997). Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant Etat et marché, marqué par la ségrégation entre écoles. *Savoir, éducation, formation*, 3(4), 363-375.
- WOODS, P., & BAGLEY, C. (1996). Market elements in a public service : an analytical model for studying educational policy. *Journal of Education Policy*, 11(6), 641-653.
- VAN ZANTEN, A., & OBIN, J-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Puf.

Libre choix des écoles

Libre choix de quoi et par qui ?

Karin Müller⁵

Service de la recherche en
éducation (SRED)

Genève,
Suisse

RÉSUMÉ

Cet article soulève la question des formes concrètes caractérisant les dispositifs du libre choix des écoles en se référant aux critères définissant l'objet du choix, les mécanismes de financement, la régulation et les acteurs du choix. Un cadre analytique est développé permettant de catégoriser ces dispositifs de libre choix à facettes multiples. Ce cadre analytique est mis en perspective avec deux lignes de pensée déterminant le contexte des objectifs fixés aux systèmes scolaires : le libéralisme et la justice sociale. Nous constatons ainsi la grande diversité des dispositifs de libre choix nous incitant à une certaine prudence quant à la possibilité de généraliser les effets observés.

MOTS CLÉS

Libre choix des écoles, libéralisme économique, justice sociale, régulation, financement

ABSTRACT

This article addresses how free choice of schools systems can be characterized and compared in respect to their object of choice, mechanisms of financing, regulation as well as actors of choice. An analytical framework is drawn in order to place different choice systems as a result of their specific characteristics. Furthermore, these systems are put in perspective with two fundamental schools of thought, i.e. liberalism and social justice. We conclude that the wide diversity of observed choice systems should guide careful interpretation and generalization of observed effects of school choice.

⁵ L'auteur tient à remercier Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade ainsi que trois commentateurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions.

Introduction

Aujourd’hui, le libre choix des écoles ainsi que l’utilisation de chèques scolaires sont pratiqués de manières très diverses dans le monde. Alors que le libre choix des écoles de l’enseignement obligatoire est historiquement inscrit comme un droit institutionnel dans certains pays afin de respecter les convictions personnelles et religieuses, le débat autour de ce choix a connu un renforcement depuis que des réformes importantes ont été menées dans des pays anglo-saxons comme l'*Education Reform Act* au Royaume-Uni en 1988, généralisant le libre choix des parents à l’ensemble des écoles publiques, ou l’introduction des systèmes de Vouchers dans certaines régions des États-Unis dans les années 1990. Depuis une dizaine d’années, ces politiques récentes basées sur des théories néolibérales ont gagné du terrain en Europe. La Suède et la Finlande, par exemple, laissent aux parents le choix entre les écoles publiques et les écoles privées. Les arguments fondés sur la pensée néo-libérale motivent le libre choix par les principes de la microéconomie néoclassique (Arrow & Debreu, 1954 ; Friedman, 1962) selon lesquels les choix des acteurs guidés par leurs préférences conduisent à une allocation optimale des ressources si un certain nombre de conditions sont remplies, notamment les critères de la transparence, de l’absence d’effets externes et de l’atomicité des agents (offre et demande) leur permettant ainsi un véritable choix.

La mise en pratique du libre choix des écoles a-t-elle pu déployer les effets souhaités ? Actuellement, l’analyse de la littérature montre que l’évidence empirique produite par la recherche n’est pas concluante. En effet, on constate une division de la recherche en deux camps qui s’opposent farouchement, notamment aux États-Unis : les uns avancent des études affirmant des effets positifs (par ex. Chubb & Moe, 1990 ; Hoxby, 2003), les autres les contestent sur la base d’autres recherches qui utilisent parfois les mêmes données sources (par ex. Fiske & Ladd, 2000 ; Krueger & Zhu, 2004). Il est d’autant plus difficile de tirer des conclusions généralisables des effets du libre choix du fait que ces dispositifs prennent des formes multiples. Ainsi, Dan

Goldhaber et Eric Eide (2003) mettent en garde contre une éventuelle généralisation des effets observés de dispositifs à caractéristiques particulières : « *unique programs will produce unique effects* » (p. 230). L'objectif de cet article est d'amener un cadre définissant des critères qui catégorisent ces dispositifs à facettes multiples pour pouvoir les positionner et les confronter les uns avec les autres. Ceci s'avère d'autant plus indispensable pour pouvoir interpréter et comparer des résultats de recherches visant à évaluer les effets des dispositifs de libre choix – par exemple sur le plan de l'efficience ou de l'équité.

Les origines et les objectifs du libre choix dans le contexte de l'éducation

L'analyse du libre choix des écoles ne peut pas se dissocier du contexte des systèmes éducatifs respectifs, ce qui rend la comparaison des pratiques existantes difficile et la recherche d'un cadre analytique d'autant plus important. Les systèmes éducatifs sont marqués par le contexte historique et politique dans lequel ils ont évolué. Ils répondent à des objectifs et missions politiques divergents, doivent répondre à leurs cadres juridiques respectifs en utilisant des modes d'organisation et de financement variés. La question du libre choix de l'école illustre bien cette diversité des systèmes. Ce choix peut être considéré comme un droit constitutionnel ancré dans les fondements des systèmes éducatifs. Souvent ces choix ont été accordés aux citoyens dans un contexte de positionnement de l'école publique vis-à-vis des écoles à orientation religieuse, comme par exemple aux Pays-Bas ou dans la communauté française en Belgique. Dans d'autres pays, l'introduction du libre choix des parents est plus récente. Celle-ci est souvent motivée par des objectifs comme l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs par l'introduction d'éléments de concurrence. Parmi ces pays, on peut citer par exemple les États-Unis et l'Angleterre. Enfin, dans certains autres pays, le débat du libre choix des écoles est davantage perçu comme choquant par les acteurs car il peut remettre en question certains principes fondateurs des systèmes scolaires, comme par exemple le principe d'une seule école publique pour tous. Le débat est marqué par des réactions fortes et

parfois polémiques des acteurs concernés. C'est par exemple le cas en Suisse et en Allemagne.

Ces différences dans les débats autour du libre choix des écoles peuvent être comprises à travers le rôle attribué aux écoles résultant notamment de leur évolution historique et du contexte socio-économique et politique dans lequel elles se situent. Par conséquent, les objectifs fixés aux systèmes scolaires s'articulent autour de priorités. Selon Henry Levin (2002), ces critères sont notamment le résultat de deux lignes de pensée fondamentalement opposées qui peuvent être résumées comme suit :

Le libéralisme économique

Pour les représentants de cette école de pensée, le choix individuel est le meilleur mécanisme pour attribuer les ressources forcément limitées de la manière la plus efficiente et équitable. Selon leurs préférences pédagogiques, philosophiques, politiques ou religieuses, les parents choisissent l'école la plus pertinente pour répondre aux besoins de leurs enfants. Ainsi, le système éducatif est sollicité pour répondre au mieux aux préférences des parents en diversifiant les prestations des écoles selon les critères de choix appliqués. Comme les parents cherchent des écoles d'excellente qualité, les écoles ne peuvent que rester performantes, si elles répondent à leurs critères d'exigence. Ces éléments de compétition entre les écoles amènent donc à une meilleure qualité des écoles et un niveau d'innovation plus élevé tout en veillant à une attribution optimale des ressources (Friedman, 1955 ; Friedman, 1962). De plus, ce type de système répond aux besoins spécifiques des élèves grâce à sa flexibilité et ses capacités réactives (Chubb & Moe, 1990).

La justice sociale

Selon cette ligne de pensée, l'école ne remplit pas seulement une mission vis-à-vis des élèves et leurs parents, mais également une mission sur le plan de la société dans son ensemble. Ainsi, selon la philosophie de John Rawls (1987), « la société est conçue comme une tentative de coopération en vue de l'avantage mutuel » (Lumembu,

2005). Dans cette société, le rôle de l'école est non seulement d'instruire les élèves, mais de contribuer à la cohésion sociale en préparant les jeunes à devenir des adultes responsables et aptes à participer activement à une société démocratique. Pour que les sociétés démocratiques et libres puissent se développer, leurs citoyens doivent être familiers avec les valeurs partagées des sociétés et donc connaître le fonctionnement des institutions politiques, sociales et économiques. Il incombe donc aux écoles de permettre l'accès aux savoirs partagés requis pour une telle participation à la vie sociale. Par ailleurs, le fait que l'éducation engendre des effets positifs pour d'autres acteurs que les « consommateurs » au sens strict - donc les élèves - est défini comme effet externe ou externalité selon la théorie économique. La présence d'externalité est considérée comme une défaillance du marché qui peut justifier l'intervention de l'État. Selon cette ligne de pensée, l'État doit jouer un rôle important de régulateur dans le domaine de l'éducation afin d'atteindre des objectifs sociétaux comme l'égalité et la liberté.

Aujourd'hui, une grande partie du débat autour du libre choix des écoles s'articule selon ces deux grandes lignes de pensée. L'ampleur et la véhémence du débat peut être expliqué par le fait que ces deux groupes trouvent leurs fondements dans des courants théoriques plutôt opposés. A ce stade, l'évidence empirique ne donne droit ni à l'un, ni à l'autre camp, car malgré un nombre d'études et d'évaluations important des effets du libre choix, les conclusions générales du point de vue de la recherche ne sont pas unanimes. Une des difficultés est le fait que les dispositifs de libre choix ont des caractéristiques très diverses, ne sont que rarement généralisés et restent donc difficilement comparables (Goldhaber, 1999 ; Goldhaber, 2000 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2000; Gorard & al., 2001 ; Fowler, 2003 ; Buras & Apple, 2005 ; Lubienski & al, 2009).

Pour développer une systématique commune, nous proposons un cadre analytique permettant de classer les dispositifs selon les leviers constituant le libre choix. En premier lieu, quatre critères opérationnels ont été identifiés pour développer cette typologie : le premier critère concerne les objets du choix (libre choix de quoi ?), le

deuxième les mécanismes de financement (libre choix financé par qui ?), le troisième la régulation (libre choix régulé par quoi ?) et le dernier les acteurs du libre choix (libre choix par qui ?). Enfin, les typologies de libre choix sont définies en rapprochant ces critères opérationnels aux fondements théoriques des deux lignes de pensées présentées ci-dessus.

Libre choix de quoi ?

Le cas de figure « pas de libre choix » peut paraître surprenant dans la systématique du libre choix proposée dans le tableau 1. En effet, le choix existe également dans des systèmes éducatifs qui ne prévoient pas de libre choix, mais qui fonctionnent par des systèmes de « carte scolaire ». Dans ces pays, les autorités éducatives affectent les effectifs scolaires aux écoles selon certains critères comme la proximité ou le lieu de résidence. Le choix est alors effectué par les parents au moyen de leurs choix résidentiels ou de demandes de dérogations, par exemple. Traditionnellement, ce système est appliqué par la plupart des écoles publiques. Malgré un récent assouplissement, ce système d'affectation des élèves reste prédominant par exemple en France, en Allemagne, en Autriche, et en Suisse (Oelkers, 2007). L'étendue du phénomène d'un choix indirect au moyen de déménagements ou de demandes de dérogations dépend généralement à la fois du contexte (par ex. marché immobilier, nombre d'écoles susceptibles d'accueillir les enfants), mais aussi du niveau socio-économique des parents : les parents d'un niveau socioéconomique plus élevé sont souvent plus demandeurs d'un choix (Willms & Echols, 1992).

Tableau 1 : Catégories de libre choix des écoles

OBJETS DU LIBRE CHOIX	DESCRIPTION	EXEMPLES
<i>Pas de libre choix</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont attribués aux écoles selon des critères établis par l'autorité publique en charge de l'éducation (« cartes scolaires ») - Le choix des parents s'effectue à travers de stratégies indirectes 	<ul style="list-style-type: none"> - Généralement les cantons en Suisse et les Länder en Allemagne
<i>Libre choix entre les écoles publiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents peuvent choisir une autre école que celle à laquelle leurs enfants sont affectés selon les critères établis par l'autorité publique. - Le libre choix est principalement motivé par une mise en concurrence afin d'améliorer les résultats des écoles par la transparence et la redevabilité (<i>accountability</i>). - Le périmètre du choix peut être défini selon différents horizons géographiques (par ex. par quartier, canton, région). 	<ul style="list-style-type: none"> - Royaume-Uni : Angleterre et Pays de Galles (1988) - <i>Charter Schools</i> aux États-Unis (depuis 1991) - Canton de Zurich en Suisse : libre choix du collège (dès 2001) - Land Nordrhein-Westfalen en Allemagne (dès 2008)
<i>Libre choix entre les écoles publiques et privées</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le périmètre du choix des parents est élargi aux écoles privées. - Le libre choix est principalement motivé par le respect de la liberté individuelle (convictions personnelles, religieuses ou expression de l'autorité parentale) - L'extension du choix aux écoles privées peut être contrainte, par exemple aux écoles privées accréditées selon certains critères, aux écoles privées ne poursuivant pas de buts lucratifs (non-profit), etc. - Le périmètre de choix peut être défini selon différents horizons géographiques (par ex. par quartier, canton, région). 	<ul style="list-style-type: none"> - Danemark (dès 1849), Pays-Bas (dès 1917), Communauté française en Belgique (1959), Suède (dès 1992), Finlande (dès 1996) - Huit programmes de chèque scolaire (<i>voucher</i>) aux États-Unis dont Milwaukee, WI (1990), et Cleveland, OH (1995) - Initiative rejetée dans le canton de Bâle-Campagne en Suisse (2008)

Le premier niveau d'une véritable politique de libre choix peut être défini comme choix entre les écoles publiques. Ce type de politique a

connu une forte croissance depuis les années 1980 au Royaume-Uni et avec l'introduction des *charter schools* au début des années 1990 aux États-Unis, qui sont devenues la norme dans la plupart des états américains. Ces écoles disposent de leur propre projet éducatif (*charter*) validé et financé par les autorités publiques. Elles sont donc exemptées de certaines régulations des écoles publiques (par ex. choix du *curriculum*) mais sont également redevables sur le plan des résultats atteints (*accountability of performance*) (par ex. Lubienski, 2003). Cette forme de politique du libre choix a été considérée par Eric Hanushek et al. (2006) comme la forme politique la plus faisable « *without sacrificing the benefits of government oversight. The freedom from many of the constraints under which regular public schools operate allows for a diversity of educational approaches and increased competition within the public sector* » (p. 823-824). Depuis, certains pays européens se sont également ouverts à ce type de libre choix, comme par exemple l'Allemagne ou la Suisse où le libre choix a été ponctuellement introduit dans certains *Länder* ou cantons.

Un troisième groupe de pays est caractérisé par une politique plus étendue du libre choix qui inclut également les écoles privées. Ce groupe assez hétérogène comprend d'une part des pays où le libre choix des écoles constitue un droit constitutionnel mis en place depuis le 19^{ème} siècle comme le Danemark et les Pays-Bas (Dronkers, 1995). De l'autre, ce groupe réunit des pays qui ont beaucoup plus récemment opté pour des réformes importantes - comme la Suède et la Finlande - en introduisant le libre choix des écoles publiques et privées alors que ce droit n'existe pas auparavant, ou comme les États-Unis en élargissant le choix des parents aux écoles privées avec l'introduction des programmes de chèques scolaires dont trois existaient déjà au niveau des villes (Milwaukee, WI, Cleveland, OH, Washington, DC) et huit au niveau des États (Florida, Arizona, Georgia, Ohio, Utah) en 2007 (Oelkers, 2007). Enfin, une telle politique étendue du libre choix a également été proposée par une initiative populaire promue par le groupe d'intérêt « *Lobby parent* » dans le canton de Bâle-Campagne en Suisse. Elle a toutefois été rejetée par le peuple avec une grande majorité de « non » (79.2%) en 2008 (Tages-Anzeiger, 2008). Cette volonté démocratique illustre bien que la question de l'introduction ainsi que les modalités d'une politique du

libre choix dépendent largement des contextes historiques et culturels dans lesquels se situent les systèmes éducatifs.

Libre choix financé par qui ?

Souvent, la question du libre choix est automatiquement associée à celle du financement des écoles, notamment par des chèques scolaires. Or, comme illustré précédemment le libre choix n'implique pas systématiquement des chèques scolaires. Le tableau 2 illustre – sur la base des catégories développées ci-dessus – que le libre choix des écoles peut ou non être lié à des modalités de financement des écoles. Il existe des systèmes scolaires de libre choix ne prévoyant pas un financement des parents mais un financement des écoles au moyen de subventions. Le tableau 2 montre en effet que la combinaison du libre choix des écoles avec l'attribution d'un chèque scolaire représente plutôt une exception : ce système n'existe qu'en Suède sur le plan national (The Swedish National Agency for Education, 2003). Les *vouchers programs* aux États-Unis ne sont pas des pratiques généralisées, mais s'appliquent à un périmètre géographique restreint et poursuivent souvent des objectifs d'équité concernant l'accès aux écoles de qualité (Hadderman, 2000).

La plupart des pays connaissant actuellement des dispositifs de libre choix fonctionnent *via* des subventions aux écoles publiques et/ou privées qui peuvent ou non être complétées par des écolages payés par les parents, comme c'est par exemple le cas au Danemark. Le financement complémentaire par les parents soulève toutefois la question de l'égalité de l'accès au choix (Andersen & Serritzlew, 2006). Par ailleurs, l'attribution de subventions publiques aux écoles privées est souvent liée à un certain nombre de critères régulateurs, comme par exemple l'adhésion à un *curriculum* national, la participation à des évaluations externes ou l'application de conditions-cadre pour l'engagement du personnel enseignant (Oelkers, 2007). Un recensement aussi détaillé que possible de l'ensemble des ressources – publiques et privées – mises à disposition des écoles est vital pour tout jugement et comparaison quant à l'efficience de ces dispositifs. A priori, ce recensement devrait également comprendre les coûts du capital, du transport et de l'information ; données qui ne sont souvent

pas considérées dans les analyses d'efficience, faute de disponibilité ou de fiabilité (Goldhaber, 2000).

Tableau 2 : Catégories de libre choix des écoles et exemples de mode de financement

	SUBVENTIONS PUBLIQUES ATTRIBUÉES AUX ÉCOLES		SUBVENTIONS PUBLIQUES ATTRIBUÉES AUX PARENTS
	Écoles publiques uniquement	Écoles publiques et privées	Chèque scolaire
<i>Pas de libre choix</i>	- Majorité des cantons Suisse*	- Allemagne - France - Trois cantons Suisse*	
<i>Libre choix entre les écoles publiques</i>	- Royaume-Uni - États-Unis : <i>charter schools</i> - Suisse : canton de Zurich (collège)		
<i>Libre choix entre les écoles publiques et privées</i>		- Finlande - Pays-Bas - Danemark	- Suède - <i>Voucher programs</i> aux États-Unis

* Trois des 26 cantons suisses (Bâle-Campagne, Zoug, Lucerne) attribuent des subsides publics aux écoles privées.

Libre choix régulé par quoi ?

Les changements de la gestion des systèmes publics introduits dans les années 1990 en passant d'une gestion dominée par l'attribution des ressources vers une gestion visant l'atteinte d'objectifs a contribué à accentuer le débat autour du libre choix des écoles. Dans le secteur éducatif, ces changements de la gestion publique étaient notamment une réponse au constat que l'augmentation des ressources ne mène pas systématiquement à une amélioration du niveau des acquis des

élèves et à une diminution des inégalités sociales (Dutercq, 2005). Ce changement de pilotage a amené les systèmes éducatifs à renforcer de nouveaux dispositifs de redevabilité comme les standards et les évaluations externes des élèves. Il a également facilité la mise en place de nouvelles formes d'organisation des écoles, profitant par exemple d'une autonomie élargie et d'une décentralisation de la prise de décision. Les formes de régulation des systèmes éducatifs constituent un troisième critère caractérisant les dispositifs de libre choix.

Tableau 3 : Catégories de libre choix des écoles et exemples de régulation

	Exemples	Curriculum commun	Évaluations externes généralisées	Publication des résultats des évaluations externes
<i>Pas de libre choix</i>	- Cantons en Suisse - Länder en Allemagne	- oui - oui	- non - non	- non - non
<i>Libre choix entre les écoles publiques</i>	- Royaume-Uni - États-Unis : Charter Schools	- oui - non	- oui - oui	- oui - oui
<i>Libre choix entre les écoles publiques et privées</i>	- Suède - Finlande - Danemark	- oui - oui - oui	- oui - oui - non	- non - non - non

Le tableau 3 illustre ces formes de régulation par le *curriculum* scolaire commun, les évaluations externes généralisées et la publication des résultats de ces évaluations. On peut observer que les dispositifs de redevabilité comme les évaluations externes des élèves sont (encore) moins fréquents dans des systèmes éducatifs sans libre choix. Avec l'introduction de standards pour les élèves ainsi que des

démarches d'évaluation externe des établissements scolaires, cette situation est toutefois en train d'évoluer. Avec l'*Education Reform Act*, le Royaume-Uni connaît actuellement le dispositif le plus étendu prévoyant un curriculum commun et des évaluations externes avec une publication des résultats (*League tables*).

Libre choix par qui?

Le quatrième et dernier levier analysé concerne les acteurs du libre choix des écoles. Comme évoqué, dans les systèmes scolaires sans libre choix, le choix scolaire est effectué par les autorités scolaires affectant les effectifs selon un certain nombre de critères. Dans ce type de système, les parents agissent de manière indirecte en changeant de lieu de domicile et en demandant des dérogations, par exemple. Le tableau 4 illustre que le libre choix est le plus large dans les pays scandinaves et au Royaume-Uni qui le proposent à l'ensemble des parents. La participation aux *voucher programs* des États-Unis, par contre, est généralement liée à certains critères de participation car ils visent souvent une population de milieux économiquement défavorisés (Hadderman, 2000). Ces programmes poursuivent donc également des objectifs de redistribution. Finalement, le tableau des acteurs du choix ci-dessous peut être complété par les élèves qui sont explicitement mentionnés dans la loi de l'instruction publique zurichoise au sujet du choix du collège.

Tableau 4: Catégories des personnes ayant le droit de choisir

PERSONNES AYANT LE DROIT DE CHOISIR	EXEMPLES
<i>L'ensemble des parents</i>	- Danemark, Finlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles)
<i>Les parents d'un groupe sélectionné</i>	- États-Unis : <i>Milwaukee Parental Choice Program</i> , WI et <i>Cleveland Scholarship and Tutoring Program</i> , OH : sélection selon le niveau de revenu des parents
<i>Les élèves</i>	- Suisse : Canton de Zurich (collège)

A l'aide des quatre critères opérationnels retenus ayant permis de dresser une analyse non-exhaustive de dispositifs de libre choix, nous constatons que les pratiques du choix des écoles sont diverses et fragmentées. Il s'avère que ces quatre critères opérationnels ne sont pas suffisants pour regrouper tel ou tel dispositif de libre choix ; trop différentes sont les caractéristiques des uns et des autres. Afin de surmonter cette difficulté, les critères opérationnels sont par la suite mis en lien avec les deux lignes de pensée fondatrices présentées au début, à savoir le libéralisme économique et la justice sociale. Ainsi, un cadre analytique est dressé avec l'objectif de positionner et comparer les dispositifs de libre choix en référence avec leur contexte politique.

Vers un cadre analytique de l'analyse du libre choix

Selon Henry Levin (2002), quatre dimensions essentielles cristallisent les orientations politiques prédominantes dans un système éducatif : (1) le libre choix (libéralisme), (2) l'efficience productive, (3) l'équité et (4) la cohésion sociale. En référence aux deux lignes de pensées présentées précédemment, nous constatons que les deux premières orientations, le libre choix et l'efficience productive, sont plus proches de l'idée du libéralisme économique, alors que les deux dernières, l'équité et la cohésion sociale, se rapprochent de l'idée de la justice sociale. Ces catégories de politiques éducatives sont utilisées comme méta-cadre pour positionner les dispositifs de libre choix avec leurs caractéristiques opérationnelles respectives. Cette mise en relation nous permet de définir les critères opérationnels d'un dispositif du libre choix en fonction des priorités d'un programme politique. (cf. tableau 5). Ainsi, cette grille d'analyse permet de regrouper des dispositifs similaires répondant aux mêmes priorités politiques dans la perspective d'une comparaison en matière d'efficacité ou d'efficience. Toute analyse des impacts sur le plan de l'efficacité du libre choix dépend nécessairement des objectifs politiques visés. Sans positionnement préalable des dispositifs de libre choix sur ce type de grille d'analyse, le risque de comparer des dispositifs répondant à des politiques prioritaires différentes - et dont

les effets souhaités ne sont pas nécessairement comparables - demeure élevé.

Tableau 5 : Cadre analytique du libre choix

	Objets du choix	Acteurs du choix	Financement	Régulation
<i>Programme favorisant les libertés individuelles</i>	Aussi large que possible des écoles faisant partie du choix (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public qui peut être complété par des moyens privés.	Aussi peu que possible.
<i>Programme favorisant l'efficience productive</i>	Aussi large que possible des écoles faisant partie du choix (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public complété par des moyens privés.	Minimale afin de promouvoir la concurrence entre les écoles. Tests externes généralisés des élèves et publication des résultats.
<i>Programme favorisant la cohésion sociale</i>	Écoles accréditées par l'État (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public uniquement	L'État accorde les programmes scolaires et le fonctionnement des écoles afin de veiller à l'atteinte des objectifs sociaux comme la liberté et l'égalité.
<i>Programme favorisant l'équité</i>	Écoles garantissant l'équité sur le plan de l'accès à l'école, des processus et des résultats (écoles publiques et privées).	Privilégie les familles défavorisées afin d'améliorer l'équité sur le plan de l'accès et de la réussite scolaire.	Public qui ne peut pas être complété par des moyens privés des parents.	Régulation des processus d'admission et du fonctionnement des écoles afin de garantir les mêmes chances pour tous les élèves.

Le tableau 5 systématise les profils des dispositifs de libre choix selon les orientations politiques prédominantes. Un premier programme « favorisant les libertés individuelles » peut être caractérisé sur le plan opérationnel par un périmètre aussi large que possible d'écoles et d'acteurs qui peuvent y participer, par un financement se basant aussi bien sur des moyens publics que sur des moyens privés, et par relativement peu de régulation. Les pays qui peuvent être associés à ce programme sont les pays ayant instauré le libre choix comme un droit institutionnel pour des raisons historiques (par ex. le Danemark, les Pays-Bas, la communauté française en Belgique) ou par une réorientation politique récente (par ex. la Suède et la Finlande).

Le deuxième programme « favorisant l'efficience productive » est également en lien avec l'idée du libéralisme économique. Il se différencie du premier profil de libre choix par l'exigence de transparence quant aux résultats des écoles et des élèves visant à favoriser la concurrence entre les établissements scolaires afin d'améliorer l'efficience du système scolaire. Aujourd'hui, ce type de libre choix prévaut au Royaume-Uni où il est toutefois limité aux écoles publiques.

Le troisième et le quatrième programme du tableau 5 se rapprochent de l'idée de la justice sociale en favorisant la « cohésion sociale » et « l'équité ». Si la cohésion sociale est poursuivie comme principal objectif politique, l'État joue un rôle important de régulateur en veillant à l'atteinte de certains objectifs sociaux comme l'égalité ou la liberté par l'accréditation des écoles ouvertes au choix. Les *charter schools* aux États-Unis rentrent dans ce type de libre choix, car l'État les rend redevables au même titre que les écoles publiques. Ainsi, elles sont donc également soumises au principe de l'*accountability of performance* qui peut être interprété comme norme de la société. Finalement, si la politique éducative favorise l'équité selon le quatrième programme, les dispositifs de libre choix donnent la priorité à certains groupes de parents afin d'améliorer leurs chances sur le plan de l'accès et de la réussite scolaire. Les programmes de chèques scolaires (*voucher programs*) existant dans certains états des

États-Unis rentrent dans ce cas de figure, car leurs critères de participation visent principalement des parents de milieux économiquement défavorisés.

Conclusion

Cette démarche d'analyse comparative des dispositifs de libre choix nous a permis de d'identifier des profils de choix bien distincts. Tout d'abord nous constatons que le libre choix ne correspond pas à une opposition frontale des écoles publiques aux écoles privées. En effet, nombreux sont les cas de figure où le libre choix a été introduit pour les écoles publiques uniquement. Par ailleurs, même dans des systèmes éducatifs sans libre choix explicite, le choix des parents s'effectue à travers des stratégies indirectes pour dévier de l'attribution de l'établissement scolaire prévue par l'autorité au moyen de la « carte scolaire ». Le choix des établissements est donc un phénomène qui existe *a priori* dans tous les systèmes éducatifs de manière implicite ou explicite ; le choix explicite ayant gagné en importance ces dernières décennies dans de nombreux pays.

Dans la mesure où le choix des écoles est une réalité bien ancrée, cet article s'intéresse aux fondements théoriques sur lesquels se basent les arguments en faveur du libre choix. La stratégie déployée pour réduire la grande hétérogénéité des pratiques existantes repose sur les orientations politiques prédominantes qui se positionnent entre les prémisses du « libéralisme économique » et de la « justice sociale ». Ce travail de catégorisation permet de construire des profils distincts de dispositifs de libre choix en fonction des critères opérationnels respectifs. Nous en concluons que la grande majorité des pays disposant actuellement du libre choix des écoles se rapproche politiquement des programmes de type « favorisant les libertés individuelles ». Cette catégorie regroupe à la fois les pays européens avec une tradition historique de libre choix bien ancrée (par ex. Danemark, Pays-Bas) comme les pays européens ayant introduit le libre choix plus récemment (par ex. Finlande, Suède). Nous constatons que les autres orientations politiques comme les programmes privilégiant l'efficience productive ou l'équité représentent plutôt des exceptions dans le paysage actuel du libre choix. Ainsi, le dispositif de

mise en concurrence au Royaume-Uni est un rare exemple disposant de presque toutes les caractéristiques pour favoriser l'efficience productive. De même, les *voucher programs* visant à améliorer l'équité dans certains états des États-Unis représentent des programmes en faveur de l'équité peu répandus et liés aux contextes particuliers pour lesquels ils ont été mis en place. Par conséquent, tout travail comparatif du libre choix qui tient compte de ces configurations de programmes politiques évite de comparer des dispositifs poursuivant des objectifs différents.

Par ailleurs, il apparaît que certains objectifs visés par les dispositifs de libre choix peuvent se concurrencer, comme par exemple l'efficience productive et l'équité. Les critères opérationnels de financement permettant par exemple des apports de fonds privés vont à l'encontre des principes d'équité. Les formes du libre choix sont donc toujours conditionnées par les priorités politiques poursuivies.

Comme dans toute démarche comparative, la réduction de la complexité s'est imposée comme étape obligée. Le cadre d'analyse qui en résulte se limite actuellement à quatre critères opérationnels. Ces derniers sont essentiels pour décrire le fonctionnement du libre choix mais pourraient potentiellement être élargis à d'autres caractéristiques de type institutionnel (par ex. entité responsable des écoles) ou juridique (par ex. cadre légal). Il s'avère donc indispensable que la recherche en éducation s'investisse davantage dans des recherches comparatives des dispositifs de libre choix en se référant à un cadre analytique partagé sur la base de la riche évidence empirique existante, ceci afin de surmonter des débats qui opposent parfois farouchement des résultats scientifiques contradictoires quant au libre choix des écoles et de pouvoir fonder des choix politiques sur une base scientifique plus solide et généralisable.

Références bibliographiques

- ANDERSEN, S.C., & SERRITZLEW, S. (2006). The unintended effects of private school competition. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, 335-356.
- ARROW, K.J., & DEBREU, G. (1954). Existence of an equilibrium for a competitive economy. *Econometrica*, 22, 265-290.
- BURAS, K.L., & APPLE, M.W. (2005). School choice, neoliberal promises, and unpromising evidence. *Educational Policy*, 19, 550-564.
- CHUBB, J.E., & MOE, T.M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- DRONKERS, J. (1995). The existence of parental choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9, 227-243.
- DURU-BELLAT, M., & KIEFFER, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: Educational expansion, democratization or shifting barriers ? *Journal of Education Policy*, 15, 333-352.
- DUTERCQ, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- FISKE, E.B., & LADD, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, DC : The Brookings Institution.
- FOWLER, F.C. (2003). School choice : silver bullet, social threat, or sound policy ? *Educational Researcher*, 332, 33-39
- FRIEDMAN, M. (1955). The role of government in education. In Solo, R.A. (Ed.): *Economics and the Public Interest* (pp. 123-144). New Brunswick : Rutgers University Press.
- FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- GOLDHABER, D. (1999). School choice: An examination of the empirical evidence on achievement, parental decision making, and equity. *Educational Researcher*, 28, 16-25.
- GOLDHABER, D. (2000). School choice: do we know enough? *Educational Researcher*, 29, 21-22.
- GOLDHABER, D., & EIDE, E.R. (2003). Methodological thoughts on measuring the impact of private sector competition on the

- educational marketplace. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 217-232.
- GORARD, S., FITZ, J., & TAYLOR, Ch. (2001). School choice impacts: what do we know? *Educational Researcher*, 30, 18-21.
- HADDERMAN, M. (2000). *Educational Vouchers..* ERIC Digest, 137. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F., RIVKIN, S.G., & BRANCH, G.F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91, 823-848.
- HOXBY, C.M. (2003). *The economics of school choice.* Chicago : University of Chicago Press/NBER Press 2003.
- KASANDA LUMEMBU, A. (2005). *John Rawls, les bases philosophiques du libéralisme politique.* Préface de François Houtart. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.
- KRUEGER, A.B., & ZHU, P. (2004). Another look at the New York City school voucher experiment. *American Behavioral Scientist*, 47, 658-698.
- LEVIN, H.M. (2002). A comprehensive framework for evaluation educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 159-174.
- LEVIN, H.M., & BELFIELD, C.R. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27, 183-219.
- LUBIENSKI, Ch. (2003). Innovation in education markets : Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40, 395-443.
- LUBIENSKI, Ch., WEITZEL, P., & THEULE LUBIENSKI, S. (2009). Is there a « consensus » on school choice and achievement? Advocacy research and the emerging political economy of knowledge production. *Educational Policy*, 23, 161-193.
- OELKERS, J. (2007). *Expertise Bildungsgutscheine und Freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. August 2007.* [en ligne]. Disponible : http://www.erz.be.ch/site/expertise_bildungsgutscheine_und_freie_schulwahl_vollstaendige_fassung_.pdf.
- RAWLS, J. (1987). *Théorie de la Justice.* Paris: Le Seuil.
- TAGES-ANZEIGER (2008). *Basel-Landschaft: Abfuhr für freie Schulwahl.* [en ligne le 30.11.2008)]. Disponible : <http://www.tagesanzeiger.ch>.

- THE SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (2003).
School choice and its effects in Sweden. Offprint of report 230 – A Summary. Stockholm : Skolverket. [en ligne]. Disponible:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1204>
- WILLMS, D. J., & ECHOLS, F. (1992) Alert and inert clients : The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11, 339-350.

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

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

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

RÉSUMÉ

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

MOTS CLÉS

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

Introduction

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

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

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

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

Des effets de composition d'une ampleur variable

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

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

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

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

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

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

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

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

Latitude de choix de l'école et ségrégation scolaire

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

A partir d'une large étude, quantitative et qualitative sur les sources et l'évolution de la ségrégation sociale entre écoles en Angleterre et au Pays de Galles⁶, Stephen Gorard, Chris Taylor et John Fitz (2003) soutiennent que l'introduction de mesures de quasi-marché en Angleterre en 1988 (ouverture du libre choix des parents, accentuation de l'autonomie des écoles, publication des projets des écoles et des résultats des écoles à des tests externes) ont conduit globalement à une « déségrégation » sociale du public des écoles entre 1989 et 1995, et à un accroissement de la ségrégation entre 1998 et 2001, dans la majorité des *Local Education Authorities* (LEA). L'explication de la baisse entre 1989 et 1995 est imputée par ces auteurs à l'ouverture du choix de l'école aux parents : en effet, la déségrégation s'observe dans les LEA situés dans des zones urbaines moyennes, avec une haute densité de population, un grand nombre d'écoles accessibles, bien plus que dans les LEA aux caractéristiques opposées (ruraux, à faible intensité de population). L'ouverture du choix des familles a permis en fait à ces dernières d'accéder à des écoles qui leur étaient interdites du fait de l'application de la « zone scolaire ». L'effet ne s'est pas fait sentir d'emblée mais bien après deux ou trois années, en raison d'un processus d'apprentissage de la possibilité de choix par les familles. Autrement dit, la liberté accrue octroyée à la « demande » scolaire aurait eu des effets positifs, là où les familles disposent de réseaux de transports, et d'un accès réellement ouvert à de nouvelles offres scolaires.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recrutement différencié et processus d'adaptation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

Références bibliographiques

- BALL, S.J. & MAROY, C. (2009). School's logic of action as a mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D., & YORK, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Congressional Printing Office.
- DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 63-73.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2007). Accounting for class effect using the TIMMS 2003 8th grade database : net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School effectiveness and school improvement*, 18 (4), 383-408.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2008). Does the school composition effect matter ? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 740-774.
- DUPRIEZ, V. & CORNET, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- DURU-BELLAT, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., PIQUEE, S. & SUCHAUT, B. (2004). Social school mix and the experience of high school and primary school pupils. *Revue française de Sociologie*, 45(3), 441-478.
- FELOUZIS, G. (2003). Ethnical segregation at secondary schools and its consequences. *Revue Française de Sociologie*, 44(3), 413-435.
- FELOUZIS, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 46(1), 3-36.
- FELOUZIS, G., LIOT, F. & PERROTIN, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.

- GIBBONS, S. & TELHAJ, S. (2007). Are schools drifting apart ? Intake stratification in English secondary schools. *Urban Studies*, 44(7), 1281-1305.
- GOLDSTEIN, H. & NODEN, P. (2003). Modelling social segregation. *Oxford Review of Education*, 30(3), 441-442.
- GORARD, S. (2006). Is there a school mix effect? *Educational Review*, 58(1), 87-94.
- GORARD, S., TAYLOR, F. & FITZ, C. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: Routledge
- GORARD, S. & FITZ, J. (2006). What counts as evidence in the school choice debate? *British Educational Research Journal*, 32(6), 797-816.
- HARKER, R. & TYMMS, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177-199.
- KARPIK L (2007), *L'économie des singularités*, Paris : Gallimard.
- LAUDER, H., HUGUES, D., WATSON, D., WASLANDER, S., THRUPP, M., STRATHDEE, R., SIMIYU, I., DUPUIS, A., MCGLINN, J. & HAMLIN, J. (1999). *Trading in futures: why markets in education don't work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- LAUDER, H., KOUNALI, D., ROBINSON, T., GOLDSTEIN, H. & THRUPP, M. (2007). *Social class, pupil composition, pupil progress and school performance: an analysis of primary schools*. En ligne : <http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The%20Effects%20of%20Pupil%20Composition%20in%20Primary%20Schools%20wbl.pdf>
- MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MAROY C. (2008). Régulation des systèmes éducatifs. In A. van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2008). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-478.
- MAURIN, E. (2007). *La nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Le Seuil.

- NASH, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- NODEN, P. (2000). The use of value-added information in judging school performance. *British Educational Research Journal*, 28(4), 632-633.
- NODEN, P., (2002). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 371-390.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- OPDENAKKER, M.-C., & VAN DAMME, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2006). Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117.
- OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practices and outcomes in secondary education ? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- RUMBERGER, RW. & PALARDY, G.J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New-York: Elsevier.
- THRUPP, M., (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic!* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- THRUPP, M. (2007). School admissions and the segregation of school intakes in New Zealand cities. *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404.
- THRUPP, M., LAUDER, H., & ROBINSON, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.

- VANDENBERGHE, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 36(1), 65-75.
- VAN DER SLIK, F.W.P., DRIESSEN, GW & DE BOT, KL. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Le choix de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique

Une approche comparative

Dominique Lafontaine

Christian Monseur

Département Education et formation,

Université de Liège,

Belgique

RÉSUMÉ

Les analyses menées sur la base de données PISA 2006 mettent en évidence que plus un système éducatif regroupe les élèves selon leur origine sociale, plus il les regroupe selon leurs performances scolaires et vice versa. Cette imbrication résulte de différents mécanismes qui varient d'un pays à l'autre. Selon les cas, le principal facteur est le redoublement, les filières (comme aux Pays-Bas) ou leur action combinée (comme en Belgique). Les analyses multiniveaux approfondies menées sur les écoles de Belgique mettent en évidence que s'il y a ghettoïsation du marché scolaire, c'est bien plus parce que les établissements se montrent sélectifs sur le plan scolaire que parce que les élèves seraient regroupés plus ou moins explicitement en fonction de leur origine sociale.

MOTS CLÉS

Quasi-marché, ségrégation sociale, ségrégation académique, Belgique, éducation comparée.

ABSTRACT

Analyses led on the PISA 2006 data show that the more an education system aggregates students according to their socioeconomic background, the more students are aggregated according to their performances (and conversely). This phenomenon results from the combination of various mechanisms different according to the education system. In some cases, the main factor is grade repetition, in other ones tracking (f.i. in the Netherlands) or a combination of both (f.i. in Belgium). In depth multilevel analyses led about Belgium show that if the school market is segregated, it is mainly because

schools are academically selective and not because students are aggregated more or less intentionally according to their social background.

KEYWORDS

Quasi market, social segregation, academic segregation, Belgium, comparative education.

Contexte

La Belgique, avec les Pays-Bas et l'Irlande, constitue l'un des rares systèmes européens où le choix de l'école par les parents est totalement libre. En Belgique, le libre choix est garanti par la constitution et considéré comme une citadelle imprenable. Comme l'écrit Maroy (2006), cette liberté « s'accompagne d'un mécanisme de financement des écoles en fonction du nombre d'élèves. Ces arrangements institutionnels, construits dans l'histoire pour garantir un pluralisme philosophique et religieux, ont été maintenus pratiquement malgré la reconnaissance de leurs effets pervers, tant la « liberté d'enseignement » est institutionnalisée et légitime socialement » (Maroy, 2006, p. 50). Cette liberté de choix du côté de l'usager va de pair avec une offre d'enseignement fortement différenciée, surtout dans l'enseignement secondaire. Les établissements d'enseignement sont tenus de rédiger un projet pédagogique propre et disposent d'une marge d'autonomie relativement importante.

Par ailleurs, dès la 3^{ème} année de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent fréquenter des filières de transition (générales ou techniques) dont la finalité est l'entrée dans l'enseignement supérieur ou des filières de *qualification* (techniques ou professionnelles) formant pour le marché de l'emploi. Les taux de redoublement dans le secondaire sont importants, en dépit des mesures prises pour tenter de le réduire. Moins de 40 % des élèves en moyenne terminent le secondaire sans avoir connu de redoublement. Dans les filières techniques et professionnelles, c'est moins d'un élève sur cinq qui termine sans avoir redoublé. Il s'agit de fait de véritables filières de

« relégation » dans lesquelles les élèves aboutissent non par choix, mais après avoir connu l'échec dans l'enseignement général. Enfin, dernière carte de ce système aux multiples aiguillages, trois réseaux distincts organisent l'enseignement. Le premier réseau (écoles de la Communauté) est sous la responsabilité directe du Ministère de l'Éducation de la Communauté française. Les deux autres réseaux sont subventionnés par les pouvoirs publics, mais ne sont pas organisés par ceux-ci. Le deuxième réseau, dit subventionné officiel, est composé d'écoles communales ou provinciales. Le troisième réseau - le plus fréquenté - est le réseau libre majoritairement *confessionnel*, composé d'écoles sous la responsabilité de pouvoirs organisateurs liés à l'Église catholique.

Quasi-marché scolaire et équité

Si l'on définit, à la suite de nombreux auteurs et notamment de Marc Demeuse, Marcel Crahay et Christian Monseur (2001), l'efficacité comme l'adéquation entre des objectifs et des résultats, on est vite confronté à la diversité des objectifs éducatifs des différents systèmes d'enseignement et à la quasi-absence de consensus international⁷ en la matière. De même, pour définir l'équité éducative, il faut s'entendre sur celles des inégalités éducatives que l'on juge injustes ou inéquitables (Baye et al., 2005, Demeuse & Baye, 2008). Ce jugement dépend largement des contextes nationaux. Ainsi, l'égalité d'accès à l'enseignement de base est l'enjeu premier dans les pays en développement, alors que les pays développés se préoccupent davantage des inégalités d'acquis en fonction de l'origine sociale. De manière pragmatique, nous désignerons ici l'efficacité comme le rendement moyen dans différents domaines cognitifs. Au niveau de l'équité, nous nous intéresserons d'une part à « l'équité académique », c'est-à-dire à l'égalité de résultats entre élèves dans un pays donné, et d'autre part à « l'équité sociale », c'est-à-dire à l'égalité des résultats en fonction de l'origine sociale.

⁷ A l'exception des Objectifs de Lisbonne qui définissent des niveaux de compétences « seuils » en lecture pour les élèves de 15 ans des pays de l'Union.

Si l'on tente, par un processus ascendant, de déterminer quelles caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs vont de pair avec davantage d'efficacité et/ou davantage d'équité, la conclusion suivante se dégage avec force : tous les systèmes éducatifs qui se caractérisent par un faible degré de sélection (i.e. qui évitent de regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes, en maintenant les classes ou les écoles les plus hétérogènes possibles) sont plus équitables que ceux qui présentent un degré de sélection élevé (présence de taux de retards scolaires importants, de filières précoces, forte spécialisation du recrutement des écoles). Le lien entre la structure du système éducatif et son efficacité est par contre moins directement évident : parmi les systèmes les plus performants, on trouve aussi bien des systèmes à structure différenciée (avec filières) que des systèmes avec structure unique ou tronc commun. Même si les résultats sont moins tranchés que pour l'équité, la balance, pour l'efficacité, penche aussi en faveur des pays peu sélectifs qui ont tendance à être légèrement plus performants que les pays sélectifs.

Plusieurs auteurs ont effectué des analyses secondaires sur les données de l'enquête PISA (voir par exemple Monseur & Crahay, 2009) pour creuser les relations entre équité, efficacité et structures éducatives. Ainsi, Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Bernard Suchaut (2004) ont utilisé les données de PISA 2000 en prenant comme unité d'analyse le niveau pays et en s'intéressant à l'impact de différentes caractéristiques du pays (économiques, financières, éducatives...) sur l'efficacité et l'équité, entendue comme égalité sociale des résultats, comme nous le ferons aussi dans nos analyses. Ils ont, entre autres, montré que :

- la corrélation entre la variance entre écoles et les performances en lecture est négative (-0.35).
- Plus la ségrégation entre établissements est forte, plus importantes sont les inégalités sociales (0.65).
- La variable agrégée caractérisant le degré de sélection du système (taux de retard, présence de filières, variance entre écoles) est fortement corrélée (0.63) aux inégalités sociales. Plus le système est

sélectif, plus les élèves sont regroupés, en fonction de leurs aptitudes, dans des classes, des filières, des écoles de « niveaux » différents, plus importantes sont les inégalités sociales.

On le voit, les analyses menées sur les bases de données internationales ont permis de faire avancer la compréhension des mécanismes généraux qui contribuent à rendre les systèmes éducatifs plus justes et plus efficaces. On soulignera toutefois que les recherches ont porté soit sur le degré de sélectivité du système, soit sur les mécanismes de ségrégation sociale – deux phénomènes souvent associés à l'existence d'un quasi-marché, mais pas directement sur les effets du quasi-marché. Il ne fait cependant guère de doute qu'un système se caractérisant par un quasi-marché risque d'être plus souvent sélectif ou d'engendrer des mécanismes de ségrégation sociale.

Soit on définit le marché en se limitant à la notion de libre choix et de concurrence, et les effets vont en sens divers ; soit on inclut dans la définition du marché un certain nombre d'effets attendus ou prévisibles, et les résultats sont tautologiques. Bref, on est dans une forme d'impasse.

Pour sortir de cette impasse, nous avons décidé de ne travailler que sur un seul système éducatif et d'examiner la manière dont s'articulent, en termes de processus et de résultats, différentes composantes habituellement associées à la notion de quasi-marché dans la littérature.

Objectifs

L'objectif de la présente étude est :

1. de dresser un état des lieux des effets d'un système de quasi-marché scolaire sur l'efficacité et l'équité du système, au travers d'une approche comparative s'appuyant sur les résultats de l'enquête PISA ;

2. de dépasser ce premier niveau d'analyse pour tenter de comprendre les mécanismes plus précis par lesquels le quasi-marché engendre des phénomènes de regroupement des élèves par aptitude et/ou en fonction de leur origine sociale ou culturelle. On examinera dans quelle mesure les élèves se trouvent groupés en fonction de leur origine sociale parce qu'une forme de ségrégation sociale est à l'oeuvre (liée au territoire ou à une sélection larvée à l'inscription) et/ou dans quelle mesure, cette ségrégation sociale est plutôt la résultante de pratiques pédagogiques de sélection telles que le redoublement ou les filières.

Méthodologie

L'enquête PISA menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE)⁸ se caractérise par une méthodologie rigoureuse et le respect de standards de qualité qui la rende particulièrement propice à l'étude de l'impact du quasi-marché scolaire sur l'efficacité et de l'équité des systèmes scolaires.

Pour rappel, l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis) organisée tous les 3 ans (2000, 2003, 2006, 2009...), concerne les élèves de 15 ans et porte sur trois domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences. Des informations sur les caractéristiques des élèves, de leur famille et les contextes scolaires sont également collectées, afin de relativiser et comprendre les différences de performances observées entre pays et à l'intérieur des pays. Tous les pays de l'OCDE (32 pays) ont participé à PISA en 2000⁹, 2003 et 2006. Chaque pays teste un échantillon représentatif de quelque 5000 élèves de 15 ans reflétant la diversité de son paysage éducatif. Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles doivent être impliquées. Les écoles retenues le sont de façon aléatoire, parmi la liste officielle des écoles. A l'intérieur des écoles, 35 élèves sont désignés au hasard sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'établissement. On ne teste donc pas de classes entières.

⁸ Voir <http://www.pisa.oecd.org>

⁹ La Turquie et la République slovaque n'ont pas participé à PISA 2000.

Tous les élèves dans leur 15^{ème} année sont potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. Dans certains pays (par exemple la Finlande, le Royaume-Uni, l'Australie, la Pologne), tous ou quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4^{ème} année d'enseignement secondaire). Dans d'autres pays (tels la Belgique, la France, l'Allemagne, la Suisse), les élèves de 15 ans se répartissent sur plusieurs niveaux d'études, en raison du redoublement. Les parcours d'apprentissage des élèves sont également différenciés dans certains pays (filières d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un programme unique ou fort semblable.

L'impact de différentes variables sera étudié au travers d'analyses de régression multiniveaux menées sur la base de données internationale PISA 2006.

Résultats

Mécanismes de fonctionnement de l'agrégation sociale dans trois systèmes éducatifs

Dans un système éducatif, plus les élèves sont regroupés en fonction de leurs aptitudes scolaires, plus ils sont regroupés en fonction de leur origine sociale. Ainsi, dans PISA, la corrélation entre agrégation académique et agrégation sociale est respectivement de 0.72 pour les mathématiques et les sciences et de 0.74 pour la lecture. Nous avons montré ailleurs (Monseur & Lafontaine, 2009) l'enchevêtrement entre ces deux types de regroupement et l'impact que de telles pratiques de regroupement/ségrégation peuvent avoir sur l'efficacité et l'équité académiques.

Il est possible de pousser plus loin les analyses pour tenter d'identifier les facteurs qui sont associés aux différences de performances entre les établissements dans différents « modèles » de systèmes éducatifs. Comme l'indiquent les coefficients d'agrégation sociale, les établissements scolaires au sein d'un système éducatif diffèrent notamment par l'origine sociale de leurs élèves (le

recrutement social de l'établissement) ; ces phénomènes sont plus ou moins marqués selon le système. Certaines écoles accueillent davantage d'élèves de milieux aisés alors que d'autres écoles sont fréquentées par davantage d'élèves de milieux défavorisés.

Certaines techniques statistiques, telles que la régression linéaire multiniveaux, permettent de calculer quelle serait la variance entre écoles si les élèves des différentes écoles avaient, en moyenne, le même recrutement social moyen. Ce résultat peut ensuite, par comparaison avec la variance initiale, se traduire sous forme d'un pourcentage de réduction des différences de performances entre écoles. A titre d'exemple, si les établissements scolaires accueillaient des publics socialement équivalents, la variance entre écoles se trouverait réduite de quelque 20 % en Belgique. En d'autres termes, environ 20 % des différences de performances entre établissements y seraient attribuables aux différences de recrutement social.

Dans certains pays, les établissements scolaires peuvent aussi se spécialiser dans la formation professionnelle de leurs étudiants, alors que d'autres ne proposent qu'une formation générale visant à préparer les élèves à l'enseignement supérieur. Il importe donc aussi, grâce à la régression, de tenir sous contrôle le type de formation dispensé dans les établissements ou, en d'autres termes, de raisonner à type de formation équivalente à l'intérieur des établissements.

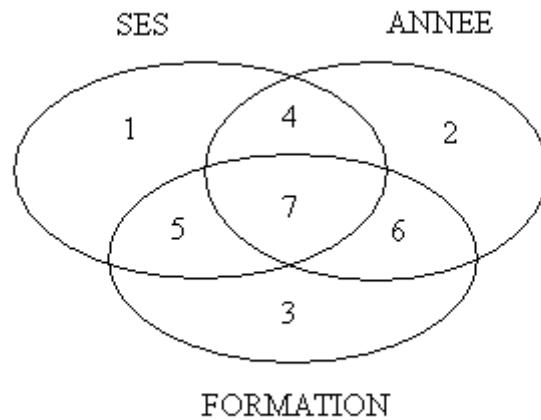
Enfin, comme PISA s'intéresse à une population d'un âge donné, les élèves interrogés ne fréquentent pas nécessairement la même année scolaire. Or, la répartition des élèves selon le grade peut varier plus ou moins d'une école à l'autre. Il importe donc également de tenir sous contrôle l'année scolaire fréquentée par les élèves.

Trois caractéristiques élèves à l'intérieur des établissements scolaires ont donc été tenues sous contrôle :

1. l'origine sociale des élèves (SES) ;
2. l'année scolaire ;
3. le type de formation proposé.

On a ensuite déterminé la part respective de ces trois facteurs et leurs effets joints. En effet, quel que soit le système éducatif, les élèves de milieux défavorisés obtiennent, en moyenne, des résultats inférieurs à leurs condisciples de milieux favorisés. Il n'est dès lors pas surprenant d'observer une proportion plus grande d'élèves de milieux défavorisés en retard scolaire et fréquentant donc une année scolaire inférieure. De même, dans les pays avec filières d'enseignement, la proportion d'élèves défavorisés sera plus importante dans les filières professionnelles que dans les filières générales. La décomposition de la variance entre écoles selon ces trois paramètres peut être représentée sous la forme d'un diagramme de Venn, tel que présenté à la figure 1.

Figure 1 : Décomposition de la variance entre écoles



Ce diagramme de Venn définit 7 régions qui représentent respectivement :

1. un effet unique : régions 1, 2, 3. Ainsi, la région 1 représente l'effet propre du SES sous contrôle des effets « année d'études » et « formation ».

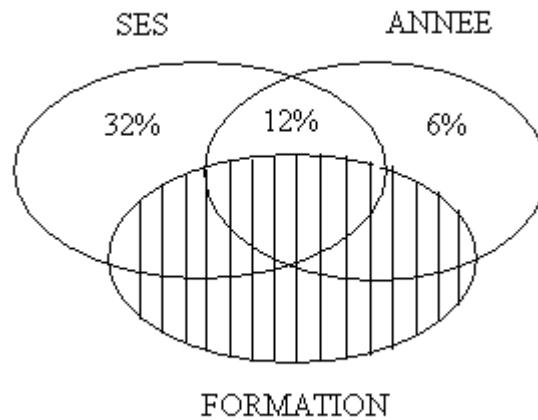
2. Un effet joint entre deux variables : régions 4, 5, 6. Ainsi, la région 4 traduit la réduction de la variance entre écoles qui tient au fait que les élèves de milieux défavorisés sont plus souvent en retard scolaire.

3. Un effet joint entre les trois variables : la région 7 représente la réduction de la variance école qui tient au fait que les élèves de milieux défavorisés sont plus souvent en retard scolaire et fréquentent plus souvent une formation professionnelle.

On peut, à l'aide de ce diagramme, présenter le profil de trois pays contrastés, le Danemark (système sans filières, peu de redoublements, et variance entre écoles faible) et les Pays-Bas et la Belgique, qui peuvent tous deux être caractérisés de quasi-marchés (libre choix de l'école, variance entre écoles élevée, présence de filières, redoublements nombreux).

La figure 2 présente, sous la forme d'un diagramme de Venn, les pourcentages de réduction de la variance écoles selon les 7 effets décrits ci-dessus pour le Danemark.

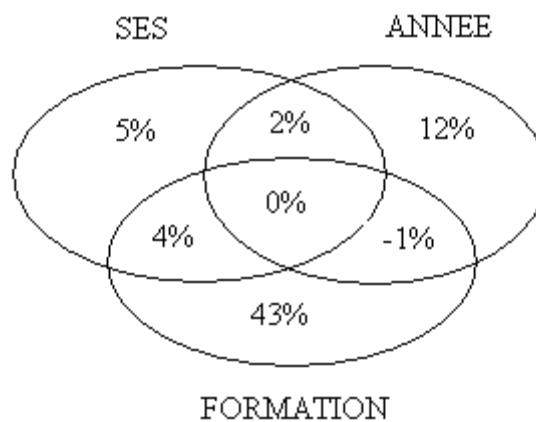
Figure 2 : Décomposition de la variance entre écoles au Danemark



Comme la plupart des pays de l'Europe du Nord et des pays anglophones, le Danemark ne propose, à l'âge de 15 ans, qu'un seul type de *formation* (tronc commun). C'est pour cette raison que le diagramme de Venn ne comporte aucun pourcentage dans l'ensemble formation. Le Danemark, comme les autres pays susmentionnés, se caractérise par une variance entre écoles relativement faible. Au Danemark, 32 % de ces différences sont imputables aux différences de recrutement social entre écoles, 6 % aux différences d'année scolaire et 12 % à l'effet joint entre *année scolaire* et origine sociale de l'élève.

La figure 3 présente la décomposition de la variance pour les Pays-Bas.

Figure 3 : Décomposition de la variance entre écoles aux Pays-Bas

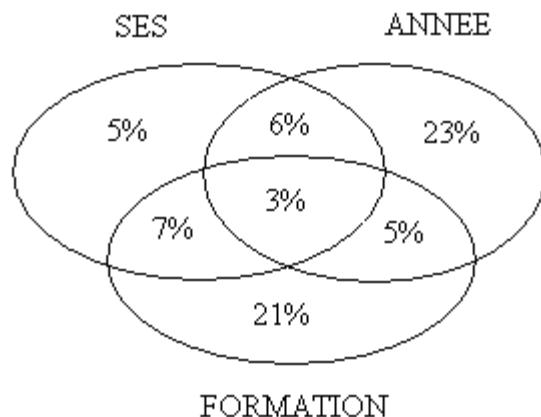


Aux Pays-Bas, les différences sociales entre établissements sont faiblement associées aux différences de performances. L'année scolaire explique, sous contrôle des autres variables, 12 % de la variance des performances entre écoles. Le type de formation suivi apparaît comme le facteur le plus déterminant, puisqu'à lui seul, sous contrôle des autres variables, il explique 43 % de la variance entre

écoles. Dans ce pays, la ségrégation académique semble s'opérer via le type de formation suivi, avec, comme l'indique l'effet joint entre l'origine sociale et ce facteur, un pourcentage plus élevé d'élèves issus de milieux défavorisés dans les filières d'enseignement qualifiantes.

Enfin, la figure 4 présente la décomposition de la variance entre écoles en Belgique.

Figure 4 : Décomposition de la variance entre écoles en Belgique



A l'inverse des Pays-Bas, en Belgique, la ségrégation académique ne résulte pas simplement du facteur « type d'enseignement », mais de l'action de l'« année scolaire » et du « type d'enseignement », ce qui correspond aux mécanismes de relégation décrits dans l'introduction. Très souvent, l'élève n'est orienté vers les filières de qualification qu'après échec et redoublement dans les filières de transition. Par ailleurs, l'essentiel de la ségrégation sociale se retrouve dans les effets joints avec l'année scolaire et type de formation, traduisant l'enchevêtrement des facteurs de ségrégation sociale et ségrégation académique en Belgique.

Cette analyse permet de mettre en évidence le fait que dans deux systèmes éducatifs considérés comme des quasi-marchés scolaires, les effets et les mécanismes de production de ces effets sont néanmoins sensiblement différents. Dans un des systèmes (les Pays-Bas), les phénomènes d'agrégation académique résultent essentiellement de l'orientation vers des filières de formation différencierées. Dans le second (Belgique), c'est l'action conjuguée du redoublement et de l'orientation qui engendre des phénomènes de ségrégation. Dans les deux cas, mais de manière plus marquée en Belgique, l'importance des effets joints montre que les phénomènes de ségrégation scolaire sont indissolublement liés aux phénomènes de ségrégation sociale.

Deux systèmes éducatifs sous la loupe

Pour essayer d'affiner la compréhension des mécanismes qui lient agrégation académique et agrégation sociale dans un système éducatif caractérisé par un quasi-marché, nous avons décidé de nous focaliser sur le cas de la Belgique qui comporte deux systèmes éducatifs proches dans leurs structures mais néanmoins distincts sur le plan institutionnel, la Communauté française et la Communauté flamande¹⁰. Pour ces analyses, les données de PISA 2006 (performances en sciences) ont été utilisées.

Sur l'ensemble de l'échantillon belge, le pourcentage de variance entre *écoles*¹¹ dépasse légèrement 50 %. Cependant, ces pourcentages sont très différents selon l'offre éducative de l'établissement. Ainsi, ils s'élèvent respectivement à 54 % pour les écoles de qualification, 43 % pour les écoles mixtes et à 27 % seulement pour les écoles de l'enseignement de transition.

10 La Belgique compte une troisième Communauté linguistique, la Communauté germanophone, numériquement moins importante et qui n'a pas été incluse dans les analyses.

11 Pour rappel, la variance totale (100 %) se décompose entre variance entre écoles et variance entre élèves à l'intérieur des écoles. Un pourcentage de variance entre écoles élevé signifie que les performances moyennes des différentes écoles au test en question sont très dissemblables. Il traduit le regroupement d'élèves d'aptitudes assez semblables dans des établissements qui sont, eux, très inégalement performants.

C'est pourquoi les analyses suivantes ont été menées en distinguant : (1) les écoles de transition qui ne proposent que de l'enseignement de transition, ouvrant la porte à l'enseignement supérieur (2) les écoles de qualification qui ne proposent que de l'enseignement qualifiant technique ou professionnel et qui préparent d'abord pour le marché de l'emploi (3) les écoles *mixtes* qui proposent à la fois de l'enseignement de transition et de l'enseignement de qualification.

Trois modèles de régression à deux niveaux ont ensuite été utilisés, un par type d'établissement.

Les tableaux 1 à 3 présentent les effets fixes et les effets aléatoires par type d'établissement.

Tableau 1 : Effets fixes et aléatoires¹² pour les écoles de transition (31 écoles en Communauté française et 45 écoles en Communauté flamande)¹³

<i>Modèle 1 : modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux</i>	<i>Modèle 2 : introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française</i>	<i>Modèle 3 : introduction du SES de l'élève</i>	<i>Modèle 4 : introduction du recrutement social de l'école</i>	<i>Modèle 5 : introduction des autres variables écoles</i>	
<i>Effets aléatoires</i>					
Variance école	1310	935	770	545	
Variance élève	3566	3566	3498	3497	
Variance SES			Variance non significative SES considéré comme effet fixe		
<i>Effets fixes</i>					
Communaut é flamande/ Communaut é française		40.2 (9.4)	38.8 (8.6)	34.3 (6.6)	
SES			12.4 (1.9)	11.2 (2.0)	
Recrutement social de l'école				41.3 (11.2)	
Retard moyen				-81.2 (15.4)	
% de natifs				0.3 (0.2)	

12 Un effet aléatoire, dans le cadre des modèles multiniveaux, correspond à la variance d'un paramètre. Par effet fixe, il faut entendre « coefficient de régression ».

13 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

**Tableau 2 : Effets fixes et aléatoires pour les écoles mixtes
(57 écoles en Communauté française et 63 écoles en Communauté flamande)**

<i>Modèle 1 : modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux</i>	<i>Modèle 2 : introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française</i>	<i>Modèle 3 : introduction du SES de l'élève</i>	<i>Modèle 4 : introduction du recrutement social de l'école</i>	<i>Modèle 5 : introduction des autres variables écoles</i>
<i>Effets aléatoires</i>				
Variance école	3985	3326	2629	1090
Variance élève	5391	5391	5076	5069
Variance SES			53.0	51.8
<i>Effets fixes¹⁴</i>				
Communauté flamande/ Communauté française		52.6 (13.1)	49.0 (11.3)	37.6 (7.4)
SES			21.8 (1.9)	20.5 (2.0)
Recrutement social de l'école				105.4 (9.4)
Retard moyen				-62.5 (12.8)
% de natifs				0.23 (0.2)
% d'élèves dans les sections de qualification				-0.61 (0.1)

14 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

Tableau 3 : Effets fixes et aléatoires pour les écoles de qualification (4 écoles en Communauté française et 54 écoles en Communauté flamande)

<i>Modèle 1 : modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux</i>	<i>Modèle 2 : introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française</i>	<i>Modèle 3 : introduction du SES de l'élève</i>	<i>Modèle 4 : introduction du recrutement social de l'école</i>	<i>Modèle 5 : introduction des autres variables école</i>
<i>Effets aléatoires</i>				
Variance école	4626	4433	3834	1788
Variance élève	3937	3937	3800	3810
Variance SES			65.8	36
<i>Effets fixes¹⁵</i>				
Communauté flamande/ Communauté française		44.4 (28.9)	41.15 (27.4)	34.22 (15.5)
SES			13.0 (2.49)	11.4 (2.4)
Recrutement social de l'école				86.7 (16.2)
Retard moyen				-152.9 (27.5)
% d'élèves nativs				-0.63 (0.3)

15 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

Le modèle 4 montre que l'effet de la composition sociale des écoles est important : il s'élève à 86.7 points dans les écoles de qualification, à 105.4 dans les écoles mixtes et à 41.3 dans les écoles de transition. Le *recrutement social* de l'établissement affecte donc de façon substantielle les performances scolaires dans les écoles de qualification et dans les écoles mixtes. Dans les écoles offrant uniquement de l'enseignement de transition, l'impact de la composition sociale du public de l'école est deux fois moindre, mais reste significatif. Cependant, comme l'indique les résultats du modèle 5, après l'introduction du retard moyen des élèves et du pourcentage d'élèves natifs, l'effet du *recrutement social de l'école* disparaît dans les écoles qualifiantes et dans les écoles de transition. Par contre, il reste significatif dans les écoles mixtes, si l'on tient sous contrôle le retard moyen des élèves et le pourcentage d'élèves natifs.

Ce résultat, couplé avec des informations publiées dans les *Indicateurs de l'Enseignement* (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2007) permet de commencer à comprendre ce que recouvre la variable *recrutement ou composition sociale de l'école*.

Il semble que le recrutement social de l'école en tant que tel n'exerce aucune influence directe sur les performances scolaires des élèves. Cet effet - dont on a vu l'importance à travers le modèle 4 - n'est que la résultante de pratiques de sélection académique et d'externalisation du retard scolaire qui conduisent, *in fine*, à une différenciation sociale croissante entre établissements parce que ce sont les élèves de milieux sociaux peu favorisés qui échouent davantage et changent d'établissement suite à ces échecs. Les indicateurs de l'enseignement (Ministère de la Communauté française, 2008) montrent sans ambiguïté que les élèves qui redoublent dans le secondaire changent plus fréquemment d'établissement que ceux qui ne redoublent pas¹⁶, et qu'ils se dirigent en moyenne vers un établissement dont le recrutement social est moins privilégié.

Enfin, dans les écoles mixtes, comme l'indiquent les résultats du modèle 5, le recrutement social de l'école continue d'exercer un rôle

¹⁶ Le rapport est par exemple de 1 à 3 dans le 2^{ème} degré du secondaire (3^{ème} et 4^{ème} années du secondaire)

significatif, même après l'introduction des trois autres variables école (retard moyen, pourcentage d'élèves natifs et pourcentage d'élèves en filières qualifiantes). Le retard moyen influence le rendement moyen des écoles, comme dans les deux autres types d'écoles. Sans surprise, le pourcentage d'élèves dans les sections qualifiantes exerce une forte influence. Par contre, le pourcentage d'élèves natifs n'apporte pas une contribution significative, à l'inverse de ce qui se passe dans les écoles qualifiantes.

Quant à l'influence de l'origine sociale individuelle de l'élève au sein d'un établissement sur ses performances en sciences, elle est, sur la base des modèles 3, en moyenne, égale à 13 points dans les écoles qualifiantes, 21.8 points pour les écoles mixtes et 12.4 points dans les écoles de transition. Des effets somme toute assez modestes. Comme cela a été montré ailleurs (Monseur & Lafontaine, 2009), l'impact de l'origine sociale individuelle de l'élève est bien moindre que l'impact de la composition sociale de l'établissement ; la variabilité de l'effet de la composition sociale par pays est, de son côté, bien plus importante que la variabilité de l'origine sociale de l'élève pris individuellement. L'organisation du système éducatif, la marge d'autonomie laissée aux établissements, le degré de concurrence entre établissements, l'importance de la centralisation et la nature des processus de régulation ont clairement une influence sur la manière dont les élèves se regroupent socialement dans les établissements, alors que l'impact de l'origine sociale de l'élève sur ses performances est beaucoup moins sensible à la manière dont s'organise le marché.

Conclusions

Les analyses menées sur la base de données PISA 2006 ont mis en évidence l'enchevêtrement entre ségrégation sociale et ségrégation académique (Monseur & Lafontaine, 2009). Plus un pays regroupe les élèves selon leur origine sociale, plus il les regroupe selon leurs performances scolaires et *vice versa*. Cette imbrication résulte de différents mécanismes qui varient d'un pays à l'autre. Dans certains systèmes éducatifs, le redoublement serait le principal facteur responsable, dans d'autres, comme les Pays-Bas, il s'agirait plutôt de la différenciation de l'enseignement par le jeu des filières et enfin,

dans des pays comme la Belgique, l'enchevêtrement entre ségrégation sociale et académique résulterait de l'action conjuguée du redoublement et de la différenciation de l'enseignement.

La diversité des contextes nationaux ne permet toutefois pas de comprendre plus avant cette imbrication entre ségrégation sociale et académique. Il importait donc de poursuivre les analyses, en se centrant sur un système éducatif à la fois.

Les analyses menées sur les écoles de Belgique mettent en évidence que le « recrutement social de l'école » est en définitive davantage la résultante de pratiques de gestion des parcours d'apprentissage que la cause des différences de performances observées entre écoles. Dit autrement, s'il y a un effet du recrutement social de l'établissement, c'est parce que l'agrégation académique (regroupement en fonction des aptitudes scolaires) se confond très largement avec l'agrégation sociale (regroupement en fonction de l'origine socioculturelle des élèves). S'il y a ghettoïsation des établissements, c'est bien plus parce que les établissements se montrent sélectifs sur le plan scolaire que parce que les élèves seraient regroupés plus ou moins explicitement en fonction de leur origine sociale. Ceci explique sans doute pourquoi des systèmes éducatifs qui fonctionnent comme des quasi-marchés (Grande-Bretagne, Irlande), mais qui n'ont pas de filières et présentent des taux de redoublement peu élevés ne se montrent pas particulièrement inéquitables et présentent des indices d'agrégation scolaire et sociale somme toute modérés, à peine supérieurs à ceux des pays nordiques (Monseur & Lafontaine, 2009). Au terme de cette analyse, on pourrait émettre l'hypothèse que le quasi-marché à lui seul n'engendrerait pas une augmentation des phénomènes de ségrégation, s'il n'est pas couplé avec une différenciation des curriculums ou des parcours d'apprentissage. Cette hypothèse reste bien entendu à vérifier.

Sur le plan des politiques éducatives en Communauté française de Belgique, on retiendra de cette analyse qu'il est certes important de chercher à combattre la ségrégation sociale ou la trop faible mixité sociale de certains établissements, mais surtout de combattre avec fermeté, les structures (telles les filières) et pratiques pédagogiques

(redoublement, attestations restrictives) qui permettent aux établissements d'exclure implicitement leurs élèves faibles en recourant à l'échec scolaire et en externalisant cet échec. Une chose est en effet de s'inscrire dans un établissement réputé, tout autre chose est de réussir à s'y maintenir...

Références bibliographiques

- BAYE, A., BENADUSI, L., BOTTANI, N., BOVE, G., DEMEUSE, M., GARCIA DE CORTAZAR, M., GIANCOLA, O., GORARD, S., HUTMACHER, W., MATOUL, A., MEURET, D., MORLAIS, S., NICAISE, J., RICOTTA, G., SMITH, E., STRAETEN, M.-H., TIANA-FERRER, A., & VANDENDERGHE, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- DEMEUSE, M., CRAHAY, M., & MONSEUR, CH. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.). *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (pp. 65-91). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2008). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe (pp. 85-106). In N. Soguel, & P. Jaccard (Eds). *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht : Springer.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N., & SUCHAUT, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : L'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'Irédu*, 66. 1-157.
- MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché*. Paris : PUF.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*, n° 3. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- MONSEUR, CH. & CRAHAY, M. (2009). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- MONSEUR, C.; & LAFONTAINE, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In V. Dupriez & X. Dumay (Eds), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre* (pp.141-165). Bruxelles : De Boeck.

La segmentation du marché scolaire en Afrique du Sud

Les paradoxes d'une politique de déségrégation raciale

Jean-Paul Payet

Marie-Anne Deneuvy

SATIE,

FPSE,

Université de Genève,

Suisse

RÉSUMÉ

L'Afrique du Sud démocratique a hérité un système éducatif divisé et ségrégué selon la nomenclature raciale en vigueur sous l'apartheid. La déségrégation raciale de l'école sud-africaine est en réalité loin d'être achevée. L'article met en évidence les paradoxes d'une politique souhaitant à la fois accorder une liberté de choix à toutes les familles et éviter la fuite des familles blanches vers l'enseignement privé. Une enquête dans quatre établissements secondaires du sud de Johannesburg illustre le développement d'un marché scolaire de type « feed-back », entre des établissements scolaires géographiquement proches mais inégaux en termes d'offre scolaire, et dont l'attractivité est liée au type de public accueilli. Entre les écoles de l'élite blanche et les écoles pour les Noirs pauvres, un segment intermédiaire d'écoles incarne la réelle mais difficile évolution de l'école sud-africaine vers un modèle déracialisé.

MOTS CLÉS

Ecole, déségrégation raciale, Afrique du Sud, marché scolaire

ABSTRACT

Democratic South Africa inherited a divided and segregated educational system according to the racial nomenclature of apartheid. The racial desegregation of the South-African schools is actually far from being completed. The article highlights the paradoxes of a policy wishing both to give a freedom of choice to all families and to avoid the escape of the white families towards private schools. An investigation in four secondary schools in the south of Johannesburg illustrates the development of a “feedback school market” between schools geographically close but unequal in terms of resources, and whose attractivity is related to the type of public. Between schools of the white elite and those for the black poors, an intermediate segment of schools incarnates the real one but difficult evolution of the South-African school system towards a deracialized model.

L'Afrique du Sud en 1994 : les défis à relever pour la nouvelle démocratie

L'Afrique du Sud est un pays de contrastes : d'un côté, pays de la réconciliation réussie et force économique au sein du continent africain, de l'autre, l'héritage de l'apartheid, des disparités économiques entre les différents groupes de la population, un taux de chômage très important dans les couches de la population historiquement désavantagées et une société en proie à la violence ordinaire. Ces contrastes sous-tendent les paradoxes inhérents aux processus de déségrégation et de démocratisation mis en œuvre depuis une quinzaine d'années.

La ségrégation raciale mise en place par le régime d'apartheid touchait tous les aspects de la vie sociale. Concernant l'éducation, au principe du « développement séparé des races » s'ajoutait une organisation provinciale différente, et, en 1994, cohabitaient pas moins de 19 ministères de l'Education. Pour le nouveau gouvernement, il s'est agi en premier lieu de construire un système scolaire unifié et

non-discriminatoire, qui offre à tous l'accès à l'éducation¹⁷. Plus largement, la fondation de la nation arc-en-ciel (*rainbow nation*) supposait la dé-ségrégation de la société, la dé-racialisation des rapports sociaux et les mêmes droits et pouvoirs démocratiques pour tous les Sud-Africains. Le premier écueil tient bien évidemment aux héritages sociaux de l'apartheid : le pouvoir économique est quasi-entiièrement entre les mains des Blancs, tandis que la pauvreté dans les *townships* est extrême. Et puis, il faut reconstruire les *townships*, incarnation de la ségrégation des populations, en faire des villes, des quartiers et faire disparaître les nombreux bidonvilles en lançant un grand programme de construction. L'Afrique du Sud est également confrontée à l'un des plus fort taux de criminalité du monde, la violence s'exerce partout, et notamment envers les femmes. Enfin, et bien que l'Etat sud-africain ait mis du temps à reconnaître le problème, le pays est l'un des plus touchés par la pandémie du sida, qui bouleverse radicalement la pyramide des âges¹⁸. Les défis à relever sont donc nombreux pour le pays, qui doit en même temps enrayer l'endettement de l'Etat et retrouver une place sur la scène internationale dont il avait été mis au ban.

L'organisation du système scolaire post-apartheid : un compromis entre impératifs politiques différents

La réorganisation du système scolaire avait commencé dès avant la fin officielle du régime d'apartheid. Des inflexions de la séparation stricte des races ont vu le jour dès 1990, sous la pression des contestations anti-apartheid dont les écoles ont été le théâtre, mais aussi pour des impératifs budgétaires. Ainsi, en 1990, la possibilité est donnée aux écoles blanches d'accueillir des élèves « noirs » (*ie* « non-

¹⁷ Pour une analyse des transformations du système scolaire sud-africain et de leurs contradictions, voir Carpentier (2005), Motala et Pampallis (2001), Chisholm (2004) et Nkomo, McKinney et Chisholm (2004).

¹⁸ En 2007, en Afrique du Sud, on estime à 5,7 millions de personnes, dont 280 000 enfants de moins de 15 ans vivant avec le VIH. La prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans) s'établit à 18,1 % et est une des plus élevées au monde (ONUSIDA, 2007). Il faut ajouter que ce taux moyen recouvre des inégalités sociales très fortes.

blancs »¹⁹). Deux ans plus tard, un modèle unique d'école (dit modèle C) est imposé par l'Etat, celui d'une école au mode de financement mixte, l'Etat subvenant aux salaires des enseignants et au matériel pédagogique de base, tandis que les familles devaient s'acquitter de frais de scolarité. En contrepartie, celles-ci acquéraient plus de pouvoir sur le fonctionnement de leurs écoles, *via* la mise en place d'un comité de gestion (*School Governing Body*²⁰) composé majoritairement de parents d'élèves.

En lien avec la politique de réconciliation nationale qui promeut le consensus politique, la réforme du système scolaire fut le fruit de négociations entre les représentants des différentes forces politiques et syndicales. Leurs intérêts divergents expliquent l'écart du texte final par rapport aux premières promesses faites par le gouvernement. Si les premiers programmes proclament l'éducation comme un droit fondamental, promettent la gratuité de l'enseignement et désignent comme objectifs prioritaires la transformation du système racial, l'égalité d'accès à l'éducation et un contrôle démocratique par tous les acteurs concernés, de nombreux chercheurs sud-africains analysent le

19 Pendant l'apartheid, le terme « noir » désignait les trois catégories de populations classifiées comme non blanches, soit par ordre hiérarchique décroissant dans l'idéologie raciale, les Indiens (Indians), les Métis (Coloured) et les Africains (Africans). Depuis 1994, les catégories raciales font l'objet d'un intense travail politique et ordinaire de redéfinition, rejet, réappropriation, etc. Ici, nous utiliserons ces termes en faisant référence aux anciennes classifications, de telle manière à rappeler la réalité de l'héritage de l'apartheid. La recherche dont cet article est issu traite par ailleurs l'enjeu des redéfinitions de soi, chez le personnel scolaire, dans un contexte de dé-racialisation (voir Franchi & Payet, 2006, 2010 ; Payet & Franchi, 2008, 2009). Sur ces questions, voir également Stevens, Franchi & Swart (2006).

20 Ces comités de gestion composés d'une majorité de parents d'élèves sont mis en place au début des années 1990. L'institution leur accorde un rôle de premier plan dans la construction d'une nouvelle Afrique du Sud démocratique et plurielle, comme en témoigne la circulaire du mois de mars 2006 annonçant les prochaines élections des membres de SGB. Cette élection est placée sous le thème « Transform, Democratise, Deracialise and Functionalise our institutions ». Le texte décline également les tâches qui lui sont dévolues : « Democratically SGBs are critical to : improve the quality of education; ensure good governance; advance the democratic transformation of our society ; ensure that schools serve the interests of the community and meet the expectations of parents ; assist in spreading the cost of education across users and society as a whole ; combat racism, sexism and all other forms of unfair discrimination and intolerance, and ; contribute towards the eradication of poverty and economic well-being of our society. » Le SGB est donc pensé comme le lieu de la participation démocratique des parents et, par extension, de démocratisation de la société.

résultat des négociations qui se concrétisent par la Loi sur l'Education²¹ en 1996 comme une trahison envers les premiers objectifs, du fait du poids à la fois du *National Party*²² et des représentants blancs des *School Governing Bodies* dans les négociations (Carpentier, 2005 ; Jansen & Taylor, 2003 ; Karlsson, 2002 ; Sayed, 1997 ; Wilibald Rembé, 2005).

Comme le montre bien Ingrid Bamberg (2004, 2006), le principe politique du droit fondamental à l'éducation pour tous s'est confondu avec la liberté du choix pour les familles. La menace était en effet très forte que les familles blanches désertent l'enseignement public pour recréer une ségrégation raciale *via* les écoles privées. Les représentants de ces familles appuyaient de tout leur poids la généralisation du modèle C (voir *supra*), qui leur garantissait un contrôle sur le processus de transformation – et notamment la mise à distance des « nouveaux publics ». Ce modèle d'école fut ensuite présenté comme contribuant à la démocratisation du système scolaire par la participation des familles à l'organisation scolaire²³. L'accent fut alors mis par le gouvernement sur l'ouverture des écoles comme une opportunité pour les populations « noires » d'accéder à de nouvelles écoles et la liberté de choix fut justifiée comme un droit démocratique à choisir l'environnement linguistique, religieux ou culturel d'enseignement pour son enfant.

Mais le pouvoir conféré aux familles permettait également à l'État de se désengager d'une part de ses dépenses d'éducation, dans la lignée

21 SASA : South African School Act.

22 Le National Party, parti qui fonda le régime d'apartheid en 1948, était au pouvoir jusqu'aux élections de 1994.

23 Le principe qui prévaut à cette gestion locale des établissements scolaires est celui de la « gouvernance ». Mais, comme le montre Bamberg (2004), ce vocable a un double sens qui tend à se confondre dans son utilisation par l'institution scolaire. D'une part, la gouvernance renvoie à un mode de gestion des ressources par les acteurs concernés, qui en vient à symboliser une gestion démocratique. Mais, d'autre part, si cette notion rencontre autant de succès dans la période de refonte du système scolaire, c'est avant tout pour répondre aux exigences des instances internationales, et notamment, celle de la Banque Mondiale, et s'assurer ainsi de leur soutien en présentant une bonne image sur la scène internationale. Les raisons économiques ne sont pas exemptes de ce choix (cf. *infra*).

de la politique générale d'austérité budgétaire fixée en 1996²⁴, puisque la contrepartie était la possibilité de fixer librement des droits de scolarité afin d'améliorer l'offre éducative, ce qui répondait également à l'inquiétude des familles favorisées par l'ancien régime (Fiske & Ladd, 2004). Les politiques de déségrégation et de démocratisation de l'enseignement ont ainsi favorisé l'apparition d'un marché scolaire, dont le jeu est d'autant plus important pour les écoles que le type de public qu'elles attirent détermine les ressources dont elles disposent.

Du côté des établissements scolaires : la différenciation de l'offre scolaire

Le système scolaire sud-africain est constitué de différentes strates de pouvoirs. La politique générale d'éducation est impulsée au niveau national, mais il revient ensuite aux provinces de la mettre en œuvre. De plus, les écoles²⁵, à travers le SGB, sont libres de définir des politiques d'établissement, en choisissant les langues d'enseignement²⁶, les filières proposées, les activités extra-scolaires et de fixer le montant des droits de scolarité afin d'améliorer les conditions d'enseignement, notamment en engageant des enseignants supplémentaires²⁷. C'est bien là que se situe le paradoxe de la politique de déségrégation sud-africaine. En effet, en mettant l'accent sur l'accès à l'éducation pour tous, sur la possibilité pour les familles

24 Stratégie macroéconomique dite du GEAR (Growth, Employment, and Redistribution), adoptée par le gouvernement de Thabo Mbeki, en 1996. L'objectif du GEAR consiste principalement à instaurer une "économie concurrentielle à croissance rapide", en adoptant une stricte discipline fiscale et monétaire, en augmentant considérablement les investissements étrangers et nationaux, en ouvrant davantage l'économie à la concurrence internationale et en redéfinissant les dépenses publiques prioritaires.

25 Nous parlons principalement des « section 21 schools », dont les comités de gestion possèdent plus de pouvoirs, qui représentent près de 80% des établissements du Gauteng.

26 Il faut rappeler que la Constitution de l'Afrique du Sud post-apartheid reconnaît officiellement onze langues nationales (dont l'anglais, langue véhiculaire des échanges économiques internationaux).

27 Ce qui permet d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'enseignement/d'apprentissage, notamment en réduisant le nombre d'élèves par classe (dans les établissements les plus pauvres, celui-ci peut monter jusqu'à 60 pour les premières années du cursus secondaire) et en proposant un nombre d'options plus important.

« noires » d'accéder aux anciennes écoles blanches et en prônant la non-discrimination, les inégalités socio-économiques, pourtant héritées de la période de l'apartheid, et leurs conséquences en termes d'inégalités de l'offre scolaire sont invisibilisées. Car les montants des droits de scolarité varient considérablement d'une école à l'autre²⁸. En 1998, le gouvernement décide pourtant d'accorder des exemptions pour les familles qui ne pourraient s'acquitter de ces frais, les établissements ne pouvant plus refuser des élèves insolubles. Mais, d'une part, l'espace urbain est toujours fortement ségrégué et pour les familles la « liberté de choix » ne s'exerce toujours qu'entre quelques établissements à proximité du lieu de résidence. D'autre part, et surtout dans les quartiers les plus pauvres, les familles ne sont que rarement informées de ce droit par les chefs d'établissement, car alors très peu de familles s'en acquitteraient.

En effet, les montants alloués aux établissements par les Départements d'Éducation, en fonction des caractéristiques socio-économiques du public, ne suffisent pas au financement quotidien des établissements. La décentralisation du système éducatif et le mode de financement des écoles ont pour conséquence de les rendre très dépendantes du contexte local dans lequel elles évoluent. De grandes inégalités en termes de ressources disponibles vont résulter de la capacité des familles à payer des droits d'inscription élevés, de la possibilité de collecter des fonds en organisant des événements et de la présence ou non, dans l'environnement local et dans les réseaux des parents d'élèves, d'organisations susceptibles d'être des partenaires de l'école.

La notion de « marchés à feed-back » proposée par Georges Felouzis et Joëlle Perroton (2007) convient particulièrement pour décrire le contexte sud-africain, bien que les éléments de jugement du bien éducatif soient plus visibles en Afrique du Sud. Tout d'abord, l'ouverture des écoles et l'interdiction de toute discrimination ont recomposé fortement, parfois complètement, le public de certaines écoles, dans un jeu de chaises musicales. La composition ethnique des établissements peut alors jouer le rôle d'indice pour juger de la qualité

28 De 1 à 10 au sein de notre échantillon de recherche, de 1 à 100 si l'on inclut toutes les écoles, publiques et privées.

de l'enseignement, et notamment pour les familles blanches. Deux des établissements étudiés ont ainsi vu leur public traditionnel partir, au fur et à mesure que de nouvelles populations arrivaient. Ensuite, c'est bien le type de public que les établissements attirent qui va déterminer directement les moyens à disposition pour améliorer l'offre scolaire, en termes d'enseignements, de ratio élèves-enseignant et de vie scolaire (activités, manifestations mais aussi transport). Il est donc indispensable pour les établissements scolaires de bien se positionner – ou de se maintenir – sur ce marché scolaire en améliorant leur offre éducative, ce qui a pour conséquence d'en augmenter la diversification, et par effet pervers, l'inégalité.

Quelles stratégies des acteurs scolaires, dans quels espaces de concurrence ?

Le choix de l'établissement est censé être libre et il n'existe pas de carte scolaire. Mais face aux demandes de parents, principalement *Africans*, auprès d'anciens établissements *Indians* et *White* et à la sur-occupation de certaines écoles, le gouvernement a pris certaines dispositions et institué pour certaines écoles des bassins de recrutement prioritaires (*feeder zones*). Ainsi, sont prioritaires les élèves qui résident dans cette zone, ceux dont les parents y travaillent, ou encore ceux qui y ont suivi leur enseignement primaire. Pour éviter que des établissements écartent certains dossiers et pratiquent une discrimination voilée, c'est le Département provincial de l'Éducation qui est responsable de la gestion des listes d'attente et des affectations. De plus, dans le souci de déségrerger les écoles, les frontières des districts scolaires ont été redessinées afin d'inclure des *townships* de toutes les anciennes catégories de populations. Ainsi, le système scolaire est régulée d'une double manière : par les instances publiques et par un fonctionnement de marché. Mais, comme en France, la régulation par les instances publiques tient plus d'une gestion des flux que d'une réelle politique de déségrégation et d'égalité (Laforgue, 2005).

L'enquête en Afrique du Sud²⁹ a été réalisée auprès de quatre établissements secondaires du Sud de Johannesburg, proches du *township* de Soweto. Chaque établissement retenu dans l'échantillon est issu de l'un des différents systèmes scolaires prévalant durant l'apartheid : écoles *African*, *Coloured*, *Indian* et *White*. Aujourd'hui, la composition ethnique de ces établissements a radicalement changé pour les anciennes écoles *Indian* et *White*, dans une certaine mesure pour celle du *township* historiquement *Coloured*, et pas du tout pour celle, historiquement *African*, localisée au cœur de Soweto.

Mais la déségrégation s'est faite sur le mode du glissement le long de l'ancienne hiérarchie raciale du groupe le plus dévalorisé/défavorisé vers le groupe voisin mieux placé, et non sur le mode d'une mixité plus aléatoire qui aurait contribué à une relativisation des anciennes catégories racialisées. De plus, la « nouvelle » distribution raciale dans les écoles s'est rapidement articulée à une distribution en termes de classes sociales, les classes moyennes retirant le plus de bénéfices d'une libéralisation du choix de l'établissement (Chisholm, 2004 ; Nkomo, McKinney & Chisholm, 2004). A ceci se rajoute le fait qu'aujourd'hui la répartition des dotations de l'Etat en matière d'éducation est calculée sur la base du quartier d'implantation des établissements scolaires - quartiers historiquement plus ou moins défavorisés (dans un ordre hiérarchique décroissant, *Indian/Asian*, *Coloured*, *African*) et privilégiés (*White*). Du fait de la ségrégation résidentielle persistante, cette catégorisation recouvre l'ancienne catégorisation raciale. Ceci ne va pas sans inconvénients lorsque se manifeste une disjonction entre captivité résidentielle et mobilité scolaire, ce qui, dans l'échantillon de l'enquête (comme le montre le tableau ci-dessous), est le cas de trois

29 L'enquête a été menée dans le cadre du programme de recherche « Dialogue et rapports interculturels : le rôle de l'école dans la construction d'un modèle démocratique participatif et pluriculturel en Afrique du Sud », sous la responsabilité de Vijé Franchi (Université Paris 5) et Jean-Paul Payet (Université de Genève), 2004-2008, CNRS & IFAS. La recherche visait à étudier les transformations des écoles en Afrique du Sud, en termes de racialisation/dé-racialisation des rapports sociaux. Elle a concerné trois niveaux : l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, les dynamiques identitaires des personnels scolaires et des élèves, les formes et manifestations de la violence scolaire. L'enquête a été réalisée dans quatre établissements secondaires de Johannesburg, sur une longue durée (4 ans) et selon une méthodologie plurielle (observations, entretiens, analyse de documents, workshops, outils d'enquête participative).

établissements sur quatre. Ce système défavorise explicitement les établissements scolaires (ici surtout *Indian* et *Coloured*) qui ne peuvent pas compenser par les frais de scolarité demandés aux familles (ici établissement *White*, qui conserve une partie d'élèves issus du voisinage et attire les familles les plus favorisées des ex-townsheets voisins).

Tableau n°1 - Composition résidentielle et « raciale » des populations d'élèves et des équipes enseignantes dans les quatre établissements secondaires de l'enquête (chiffres fournis par les chefs d'établissements³⁰)

	Ancien système éducatif sous l'apartheid	Flux d'élèves depuis la fin de l'apartheid	Composition « raciale » de la population d'élèves (en 2006-07)	Flux d'enseignants depuis la fin de l'apartheid	Composition « raciale » de l'équipe éducative (en 2006-07)
BHUKULANI High School	<i>African</i>	Elèves du voisinage (majoritaires) + Elèves d'autres écoles de Soweto	100 % <i>African</i>	Renouvellement des départs d'enseignants, seulement par des enseignants « <i>African</i> »	Uniquement enseignants <i>African</i>
ELDORADO High School	<i>Coloured</i>	Elèves du voisinage (75 %) + Elèves en provenance de Soweto (25 %)	Elèves <i>Coloured</i> du quartier Elèves <i>African</i> en provenance de Soweto	Très peu de flux Stabilité des enseignants « anciens »	En quasi-totalité enseignants <i>Coloured</i> Quelques enseignants <i>African</i>
TRINITY High School	<i>Indian</i>	Quasi-disparition des élèves du voisinage (5%) + Elèves en provenance d'un bidonville proche (25 %) et de Soweto (70 %)	Quasi-totalité d'élèves <i>African</i>	Très peu de flux Stabilité des enseignants « anciens »	Très majoritairement enseignants <i>Indian</i> Quelques enseignants <i>African</i>
MONDEOR High School	<i>White</i>	Elèves du voisinage (minoritaires) + Elèves en provenance de Soweto	50 % d'élèves <i>Coloured</i> et <i>Indian</i> 40 % d'élèves <i>African</i> 10 % d'élèves <i>White</i>	Quelques départs d'enseignants anciens (<i>White</i>) Renouvellement majoritairement par des enseignants (<i>White</i>)	Très majoritairement enseignants <i>White</i> Quelques enseignants <i>Indian, Coloured</i> et <i>African</i>

30 L'usage des anciennes catégories raciales par les chefs d'établissements s'explique par le fait qu'elles servent encore à mesurer l'intégration, dans les nomenclatures des administrations scolaires actuelles.

Car il existe une grande disparité de moyens et de préoccupations entre ces écoles pourtant situées dans le même district. L'établissement scolaire, historiquement *African*, situé au cœur de Soweto, accueille des enfants issus de familles très pauvres, venant pour certains de bidonvilles, dans des situations familiales souvent précaires. Sans possibilité de lever des fonds auprès des populations qu'elle accueille, l'école recourt à l'aide d'organisations extérieures, sa préoccupation première étant de garantir une éducation de base dans un contexte précaire. L'école secondaire de l'ancien *township Coloured* doit également faire face à la pauvreté de son public et à l'environnement violent qui l'entoure. L'école secondaire située dans l'ancien *township Indian* a, quant à elle, attirée de nombreux élèves provenant de Soweto, tandis qu'une majorité de familles indiennes se tournait vers l'enseignement privé confessionnel ou bien d'anciennes écoles réservées aux Blancs. Enfin, l'école historiquement *White* présente l'ouverture aux populations noires comme un choix politique et la diversité culturelle comme un fondement de son identité, mais le voisinage immédiat de l'école ne la fréquente presque plus.

Comme en France, des stratégies d'évitement de la part des publics traditionnels se mettent en place : d'une part des familles fuient vers le privé (notamment vers les écoles confessionnelles voisines de l'école historiquement indienne) et d'autre part, des familles recherchant une ascension sociale à travers l'accès à des écoles autrefois interdites donnent de fausses adresses. Les deux établissements *White* et *Indian* furent confrontés à la baisse de leurs effectifs avant 1994 et ouvrirent leurs portes à de nouvelles populations, ce qui accentua le départ de certaines familles du voisinage. Ils sont également soumis à la concurrence des écoles privées, qui attirent largement leurs publics traditionnels.

L'emplacement de deux des quatre établissements joue également un rôle. L'une des écoles est située à la bordure Nord de Lenasia, ancien *township Indian*, tout proche de Soweto. Cette proximité explique donc que des familles de Soweto y envoient leurs enfants, d'autant plus que la désaffection des familles *Indian* crée un appel

d'air³¹. La seconde école, historiquement *White*, est l'établissement secondaire le plus proche de Johannesburg et elle se situe à l'extrême sud du District 11 (*Johannesburg South*)³². Ainsi, elle attire les populations des anciens townships, et peut se positionner comme leader auprès du district en obtenant des résultats toujours dans le haut du tableau (le District 11, avec un taux de réussite aux *matrics*³³ de 64.63%, présente, en 2002, le taux le plus bas de la Province du Gauteng), mais seulement en comparaison avec les écoles de *townships*, aux moyens bien moins bons. Cependant, on peut se demander si leur espace de comparaison, et celui des familles du voisinage, ne dépassent pas les limites du district et ne rejoignent pas celui du district *Johannesburg North*, plus blanc. La concurrence du marché scolaire ne tient pas compte des délimitations administratives du *Gauteng Department of Education*³⁴. Concernant la déségrégation, on est bien entre choix et contrainte. D'un côté, cette déségrégation lui permet d'adopter une position de leader face au GDE, mais de l'autre, le processus n'est pas quelque chose de maîtrisé, et les jeux du marché scolaire entraînent une fuite des élèves les plus favorisés.

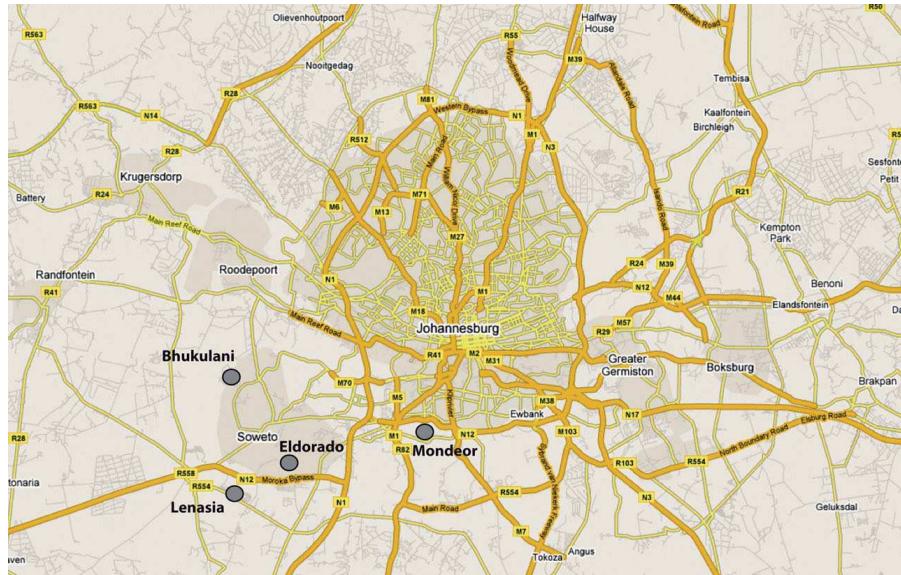
31 Cependant, on peut peut-être voir dans l'histoire de l'établissement un élément de compréhension. En effet, Lenasia fut un des rares *townships Indian* à avoir été un haut lieu de luttes anti-apartheid et d'engagement auprès de l'ANC (*African National Congress*), puis de l'UDF (*United Democratic Front*) lorsque le premier fut interdit. Ces luttes ont très certainement traversé l'école.

32 Le quartier historiquement blanc où se situe cet établissement secondaire est donc proche de Soweto, mais néanmoins séparé du *township* par une autoroute nationale.

33 Examen sanctionnant la fin des études secondaires.

34 GDE dans la suite du texte.

Carte n° 1 – Province du Gauteng (Afrique du Sud)



Carte n° 2 : Localisation des quatre établissements secondaires composant l'échantillon de recherche



Comme le montrent Christian Maroy et Agnès van Zanten (2007), la notion d' « espaces locaux d'interdépendance » est sans doute plus pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser les jeux de concurrence entre établissements, dans un espace de proximité. Il s'agit d'identifier avec quels établissements les écoles se comparent, et quel type de public elles essaient d'attirer. En effet, d'une certaine manière, les quatre établissements observés font figure de leader sur leur segment de marché, segment qui n'est pas forcément celui sur lequel les établissements souhaiteraient se positionner. L'école située au cœur de Soweto attire de nombreux Sowetan du fait de ses résultats aux *matrics*. Mais la concurrence n'est établie qu'avec d'autres écoles du *township*. L'école historiquement *Coloured* souffre de sa proximité avec Soweto. Elle est attractive pour les *Africans*, mais nombre des acteurs scolaires (administration, enseignants) vivent ce changement de public comme un déclassement. Ce sentiment est proche de celui de l'ancienne école indienne, qui est composé majoritairement d'élèves *African*. Tandis que les cadres scolaires sont confrontés à la concurrence des écoles privées confessionnelles, ils comparent leur situation et leurs résultats avec les écoles blanches. Enfin, l'école historiquement *White*, située à l'extrême limite du district, si elle fait figure de leader en son sein, souffre de la comparaison avec les écoles voisines, elles aussi historiquement *White*.

Les écoles doivent se positionner sur le marché scolaire et promouvoir leur image afin d'attirer les familles. Cela est tout d'abord primordial parce que le nombre d'élèves détermine le montant de l'allocation provinciale versée aux écoles, mais aussi le nombre d'enseignants nommés – et rétribués – par le GDE. De plus, cela a une influence sur le montant des droits de scolarité qui peuvent être fixés. L'attractivité des écoles se fait par le biais des résultats qu'elles affichent, mais aussi par les activités (et notamment sportives) et les conditions d'enseignement qu'elles offrent. Or, nous l'avons vu, les écoles ne jouent pas à armes égales. Le choix de la langue d'enseignement, comme dans les écoles historiquement métisse et blanche, peut être une certaine manière d'indiquer une identité ethnique. Le montant des frais de scolarité peut également privilégier le recrutement de certaines catégories sociales, mais seulement dans les limites offertes par le bassin de recrutement de l'établissement.

Tableau n° 2 – Disparités des frais de scolarité et des taux d’encadrement dans deux établissements secondaires de l’échantillon

	Montant des frais annuels d’inscription (en rands)	Nombre d’élèves/classe (dans les premiers degrés)	Nombre d’enseignants (dont payés par l’État)	Ratio enseignant/élèves (dans l’établissement)	Nombre d’agents de service (dont chauffeurs de minibus)
BHUKULANI High School	500 R	50 à 60	35 (35)	1 pour 35	0
MONDEOR High School	5 000 R	30 à 40	63 (48)	1 pour 26	14 (3)

Les chefs d’établissement peuvent également jouer sur des offres codées qui structurent le marché, en fonction des attentes des familles qu’elles souhaitent attirer. Ainsi, les écoles de Soweto et d’Eldorado³⁵ mettent en avant leur taux de réussite aux *matrics*, supérieur à la moyenne du district. En plus de ce taux de réussite, l’établissement du quartier *Indian* met en avant ses résultats sportifs, signalant ainsi les activités qu’il peut proposer aux élèves. En revanche, l’école historiquement réservée aux Blancs ne se limite pas à mettre en avant les résultats aux *matrics*. Elle met l’accent sur les distinctions obtenues aux *matrics* et l’accès à l’enseignement supérieur (qui est très faible en Afrique du Sud). En outre, elle promeut une politique du *care* et de l’épanouissement personnel. Dans ce jeu d’attraction des familles, les discours sont donc différents, en relation avec la capacité des familles de décoder les informations, ou leurs attentes en termes de carrière scolaire (Payet, 1995).

³⁵ Ancien *township Coloured*, inséré dans Soweto.

Conclusion : segmentation et instabilité du marché scolaire

On a souligné que la politique de déségrégation, en mettant l'accent sur le droit à l'éducation et en faisant en sorte d'éviter la fuite des familles blanches vers l'enseignement privé, a présenté la liberté de choix comme à la fois une liberté d'accès et un principe démocratique de liberté. De même, la décentralisation du système éducatif et le pouvoir conféré aux comités de gestion des écoles ont été présentés comme faisant partie du processus de démocratisation de la société sud-africaine. Mais, les travaux des chercheurs sur ces questions et la recherche que nous avons menée montrent que les inégalités socio-économiques viennent contrarier ces intentions et aboutissent à une diversification de l'offre éducative, si bien qu'on peut parler d'un marché scolaire segmenté et cloisonné.

D'une part, les écoles privées, autant que certaines écoles publiques aux frais de scolarité prohibitifs, réservées à une élite restent très ségrégées, d'autre part, les écoles des *townships* les plus pauvres sont souvent submergées par les difficultés des publics qu'elles accueillent et n'ont pas de ressources pour y faire face, du fait d'une politique de déségrégation qui mise sur le long terme et une déségrégation par le haut. Entre ces deux pôles se situe le segment intermédiaire le plus tenu, comprenant les écoles qu'espérait voir apparaître le gouvernement, c'est-à-dire des écoles qui se sont ouvertes à de nouvelles populations en ascension sociale.

Mais ces écoles sont dans un équilibre précaire, n'étant jamais assurées d'éviter la paupérisation et la ségrégation engendrées par une ouverture trop grande aux élèves en provenance des familles des *townships*. Ce segment intermédiaire ressemble à une zone de fortes turbulences dans lequel la concurrence paraît quasi dérégulée, car l'État semble avoir peu de prises sur les processus tant objectifs que subjectifs de la déségrégation. Après les premiers compromis issus de la période de transition, la démocratisation semble se faire à rebours et les ajustements sont loin d'être terminés.

Références bibliographiques

- BAMBERG, I. (2004). Droits à l'éducation en Afrique du Sud : une démocratisation de l'éducation entre banalisation de l'accès et libre choix. In AFEC. *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au sud et au Nord ?*, Ouadadougou.
- BAMBERG, I. (2006). Education, Democracy and Decentralisation. Education Policy Reforms in South Africa. Education policy reforms in South Africa (1994-2004). In A. Wa Kabwe-Segatti, N. Péjout et P. Guillaume (Eds.), *Ten Years of Democratic South Africa: Transition Accomplished?*, Les Cahiers de l'IFAS, 8, 91-106.
- CARPENTIER, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud. Entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché.* Paris: Karthala.
- CHISHOLM, L. (Ed). (2004). *Changing Class. Education and social change in post-apartheid South Africa.* Cape Town: HSRC Press.
- FELOUZIS, G., & J. PERROTIN (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie* 48(4), 693-722.
- FISKE, E., & LADD, H. (2004). Balancing public and private resources for basic education: school fees in post apartheid South Africa. In L. Chisholm, *Changing Class. Education and social change in post-apartheid South Africa*, 57-88. Cape Town: HSRC Press.
- FRANCHI, V., & PAYET, J.-P. (2006). Dialogue et Relations Interculturelles. Le rôle de l'éducation dans la construction d'un modèle démocratique participatif et multiculturel en Afrique du Sud. *Lesedi* 5, 11-13.
- FRANCHI, V., & PAYET, J.-P. (2010). "Vu d'en bas". La transformation de l'école sud-africaine, à l'aune des expériences subjectives. *Raisons Educatives* 14, 221-248.
- JANSEN, J., & N. TAYLOR (2003). *Educational Change in South Africa 1994-2003: Case Studies in Large-Scale Education Reform.* Education Reform and Management Publication.
- KARLSSON, J. (2002). The Role of Democratic Governing Bodies in South African Schools. *Comparative Education Review*, 38(3), 327-336.
- LAFORGUE, D. (2005). *La ségrégation scolaire. L'État face à ses contradictions.* Paris : L'Harmattan.

- MAROY, C., & A. VAN ZANTEN (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail* 49, 464-478.
- MOTALA, E., & PAMPALLIS, J. (Eds.).(2001). *Education and Equity. The impact of State policies on South African education*. Cape Town: Heinemann.
- NAIDOO, J. P. (2005). *Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- NKOMO, M., MCKINNEY, C., & CHISHOLM, L. (Eds.). (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town: HSCR.
- ONUSIDA. (2008). Rapport sur l'épidémie mondiale de sida. En ligne:<http://www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008>.
- PAYET, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.
- PAYET, J.-P., & FRANCHI, V. (2008). The Rights of the Child and « the Good of the Learners ». A comparative Ethnographical Survey on the Abolition of Corporal Punishment in South African Schools. *Childhood*,15(2), 157-176.
- PAYET, J.-P., & V. FRANCHI (2009). "Mauvaises pratiques" et burn-out dans l'école sud-africaine. Une perspective compréhensive sur la relation éducative en contexte historiquement racialisé et en transformation. *Revue Africaine de Recherche en Education* (RARE), 1(36), 44.
- SAYED, Y. (1997). Understanding educational decentralization in post-apartheid South Africa. *Journal of Negro Education*, fall.
- WILIBALD REMBE, S. (2005). *The politics of transformation in South Africa: An evaluation of education policies and their implementation with particular reference to the Eastern Cape Province*. Doctor of Philosophy, Department of Philosophy, Rhodes University.

Partenariats école-communauté et logiques compétitives :

Au service des élèves ou d'un marché scolaire ?

Le cas de l'Ontario français (Canada)

Nathalie Bélanger
Liliane Dionne
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa,
Canada

RÉSUMÉ

À première vue, les partenariats école-communauté visent à rehausser la qualité de l'éducation pour les élèves. Cependant, lorsqu'on y regarde de plus près, ces partenariats semblent parfois accompagner une logique de marché scolaire au risque d'entraîner des dérives possibles dans les relations entre l'école et ses divers interlocuteurs communautaires. Une étude a été réalisée pour mieux comprendre le rôle des partenariats école-communauté dans des écoles de langue française en Ontario. Les données de l'étude sont issues d'un sondage, de questionnaires et d'entretiens approfondis. Les résultats démontrent, à l'instar des travaux de Gewirtz et al. (1995), que deux logiques de compétition se dégagent de la mise en place de ces partenariats selon les répondants. D'abord une logique compétitive de premier ordre, qui vise surtout la survie des écoles en milieu rural en favorisant le recrutement des élèves. Puis, en milieu urbain, une logique compétitive de second ordre semble s'établir, laquelle engendre un clivage entre les écoles mieux nanties de celles qui le sont moins, et par conséquent un tri des élèves selon leurs caractéristiques scolaires et sociales. Ces résultats pointent à la nécessité, pour les acteurs scolaires instigateurs de ces partenariats, de prendre conscience des dérives possibles dans la mise en place des projets de partenariat, qui pourraient traduire davantage une logique de marché, qu'une réelle avancée des écoles au service de l'apprentissage des élèves.

MOTS CLÉS

Partenariat, écoles, communautés, État, marché, compétition, francophonie

ABSTRACT

At first glance, the school-community partnerships are designed to enhance the quality of education for students. However, when looked at closely, these partnerships seem sometimes accompany market-driven school strategies that may lead to possible counter effects in the relationship between the school and its various community partners. A study was conducted to better understand the role of school-community partnerships in French minority schools in Ontario. The study data come from a survey, questionnaires and in depth interviews. The results show, like the work of Gewirtz and al. (1995), two competing logics emerging from the establishment of such partnerships according to respondents. First, a competitive logic, which serves primarily the survival of schools in rural areas by promoting the recruitment of students. Then, in urban areas, a competitive logic of second order which creates a divide between the more affluent schools to those who are less so, and therefore a sorting of students according to their academic and social characteristics. These results point to the need for school stakeholders instigators of these partnerships, to become aware of possible unpredictable effects in the implementation of partnership projects, which could reflect more a market-driven school system than a real breakthrough for schools in favour of all students.

KEYWORDS

Partnership, schools, communities, State, market, competition, francophonie

Introduction et problématique

L'éducation représente, plus que jamais, une ressource centrale dans les nouvelles économies du savoir. La province de l'Ontario a d'ailleurs mis en place le *Programme Axé sur la Réussite des Élèves* (PARE) incitant, par diverses mesures, ceux-là à demeurer dans le système scolaire au moins jusqu'à l'âge de 18 ans. Or, depuis deux décennies, une crise de confiance des utilisateurs envers les institutions de l'État en général se fait sentir. Dans l'institution scolaire, cette crise de confiance se manifeste par des signes apparents, notamment par l'instauration d'un marché de l'éducation, par un choix plus libre de l'école accordé aux familles à travers les demandes

de dérogation et par la plus grande autonomie donnée aux établissements scolaires. En effet, la décentralisation du système scolaire, auparavant contrôlé par l'État central, fait suite à la critique qui dénonçait sa trop grande bureaucratie, son opacité et son incapacité à offrir des services uniformes sur tout son territoire. Les principes de la *Nouvelle Gestion* axée sur les résultats ont alors été mis de l'avant : imputabilité, responsabilité et liberté de choix. Tout se passe comme si les lois du marché pouvaient réussir là où l'État a failli (Ball, 1993 ; Maroy & van Zanten, 2007). Paradoxalement, cette décentralisation, accompagnée d'un marché de l'éducation, se déploie aussi dans le contexte d'une standardisation des attentes et des résultats scolaires par l'État central. L'État continue à jouer un rôle de premier plan dans la construction des *curricula*, la formation des enseignants et la certification des élèves et des étudiants.

Cet article propose d'examiner tout particulièrement le rôle des partenariats qui traduisent un changement de conception des relations de l'école, d'une part avec ses interlocuteurs communautaires, associatifs et parents, et d'autre part avec l'État (Lorcerie, 1991). L'hypothèse formulée ici suggère que les partenariats, même s'ils sont instaurés afin de mieux servir l'élève et de contribuer à la rénovation du dispositif éducatif, peuvent aussi être compris comme leviers ou retombées de ces nouveaux marchés scolaires. Dans la suite du texte, les principales recherches dans ce domaine sont exposées. La méthodologie et les données recueillies dans le cadre d'une récente étude sont présentées, ainsi que les résultats concernant l'analyse du rôle des partenariats au regard des options scolaires disponibles dans les conseils scolaires³⁶ de langue française en Ontario et des pratiques spécifiques en matière de dérogation. La discussion qui suit soulève la question du marché scolaire à travers les partenariats que l'on retrouve dans ce contexte.

36 Les conseils scolaires sont des entités administratrices des écoles situées sur leur territoire. Ils se situent entre le ministère de l'Éducation et les écoles. On en dénombre 72 en Ontario ; dont 12 de langue française qui desservent les 425 écoles élémentaires et secondaires de la minorité francophone.

Marché scolaire et partenariat

La mise en place de partenariats école-communauté est liée à l'émergence du «local», à l'importance donnée aux régions, aux quartiers et à la possibilité d'initiative, de prise de décision, de gestion et d'autonomie de ses membres (van Zanten, 1997). Ils témoignent aussi de l'essoufflement, à partir des années 1970, du modèle fonctionnaliste qui prend pour acquis que toutes les écoles se valent. C'est à partir des années 1980 que les relations écoles-communautés sont examinées, d'abord à partir des caractéristiques des communautés et, plus récemment, en tenant compte des aspects légaux, politiques et institutionnels qui structurent le «champ organisationnel» du milieu scolaire-communautaire. Ces dernières études examinent notamment le rôle de l'État dans la structuration de ce champ, notamment les effets des politiques, du marché et de la compétition entre établissements en tant que forces institutionnelles qui, combinées aux caractéristiques sociodémographiques d'une communauté donnée, contribuent à façonner les pratiques éducatives locales (Arum, 2000). Dans ce contexte, les partenariats sont définis³⁷ comme des unités ou regroupements stables engageant la participation d'une variété d'organismes et d'acteurs sociaux, possédant une structure et un protocole bien définis et collaborant en vue de répondre à une situation jugée problématique, mais souvent caractérisés, tel que le précise Stephen Ball (2007), par des rapports de pouvoir inégaux.

Les partenariats examinés dans le cadre de notre projet ont trait, par exemple, aux expériences journalistiques de jeunes étudiants, à l'intégration de nouveaux arrivants dans la communauté, à la découverte des études postsecondaires, à l'environnement, à la formation à l'entrepreneuriat et à la revitalisation de communautés francophones plus isolées et touchées par la fermeture d'usines et l'exode des jeunes. Les écoles de langue française en situation minoritaire sont encouragées à tisser des liens étroits avec les divers

³⁷ Pour une étude plus approfondie de ce que représente le partenariat pour des acteurs scolaires voir Bélanger et Beaulieu (2009).

partenaires de leur communauté (Ministère de l'Éducation-MÉO, 2004). En établissant des liens avec sa communauté, notamment par des partenariats durables avec les familles ou la communauté, on postule que l'école de langue française relèvera le défi de la rétention des effectifs. Selon Dominique Giroux (2006), il s'effectue une fuite importante des élèves vers les écoles anglophones de la majorité ontarienne, notamment lors de la transition entre les écoles élémentaires et secondaires. Jean Fournier (Gérin-Lajoie, 2000) indique que les effectifs auraient progressé de façon étonnante dans les municipalités où l'on retrouve des centres scolaires et communautaires.

Parmi d'autres raisons qui justifient ces liens école-communauté, mentionnons l'amélioration de la qualité des services, le développement d'un sentiment d'appartenance à la culture et à la langue française, l'amélioration du climat de l'école et le mieux être des enfants. De plus, les partenariats servent parfois à subvenir aux dépenses des établissements moyennant un échange de services, par exemple dans l'affichage de publicité au profit de l'entreprise privée partenaire (Edens & Gilsinan, 2005).

Nous questionnons, à l'instar de certains auteurs, le rôle des partenariats dans le contexte de l'émergence d'un État managérial, qui tente de calquer ses principes de gestion sur ceux du secteur privé, et ce dans plusieurs pays. Par exemple, Stephen Ball et Agnès van Zanten (1998) constatent que les systèmes scolaires français et britanniques ont été, à divers degrés, redéfinis par une logique de marché éducatif qui se traduit par le libre choix des familles, l'autonomie des établissements, l'initiative des collectivités locales ou des entreprises. Dans certaines écoles, la logique du marché tend à éliminer les activités non directement liées au curriculum au profit de celles qui se traduisent par des résultats concrets aux évaluations nationales (Broccolichi & van Zanten, 1997). L'activité partenariale prend dès lors l'allure d'une stratégie de recrutement servant à financer les activités de l'école et à favoriser le rayonnement de celle-ci auprès des parents pour influencer le choix d'école pour leur enfant. Des établissements scolaires s'inscrivent clairement dans cette logique du marché alors que d'autres y résistent tout en y faisant partie

malgré eux, étant donné les effets de concurrence entre les établissements (Broccolichi & van Zanten, 1997; Maroy & van Zanten, 2007).

Ce marché scolaire est présent en Ontario, dans les écoles de langue française. Les flux d'inscription aux écoles se divisent selon qu'une famille opte soit pour l'enseignement public ou privé, soit pour le système éducatif de langue française ou anglaise, public ou confessionnel, tenant compte des conditions d'admissibilité³⁸. Au sein même du réseau des écoles de langue française, des parents peuvent opter pour une école offrant des options scolaires et des programmes attrayants, de l'équipement spécialisé, ou toute autre ressource dont pourrait bénéficier leur enfant. Ces ressources sont notamment assurées et mises en valeur grâce aux partenariats.

En Ontario, le palmarès des évaluations provinciales est utilisé pour juger, et soumettre le personnel enseignant des écoles « en difficulté » à un *Partenariat d'Interventions Ciblées de l'Ontario* (PICO)³⁹. Les écoles dont au moins deux tiers des élèves n'atteignent pas la norme aux tests de l'*Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation* (OQRE) au cours des trois dernières années sont sujettes à ce programme. L'établissement du partenariat s'établit alors entre l'école, son conseil scolaire et l'État dans une quête de rehaussement de la performance. PICO s'inscrit dans une perspective de redevabilité aux parents-consommateurs. Ces partenariats encouragent les acteurs de l'éducation à s'engager dans une dynamique compétitive pour maintenir un positionnement stratégique sur le marché (Ball, 2007). Le partenariat devient alors un outil qui permet de mesurer, d'évaluer l'école et de la rendre attractive :

38 Les parents et tuteurs de l'Ontario peuvent se prévaloir de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui permet aux citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone de la province ou qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français au Canada, d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. La Loi sur l'éducation de l'Ontario permet également aux élèves dont les parents ne bénéficient pas de ces droits, notamment les familles immigrantes, d'être agréés par un comité d'admission.

39 Voir le site du MÉO : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/ofip.html>.

Par ailleurs la contractualisation (dont le partenariat est un exemple) promeut une logique de l'efficacité qui n'est pas en elle-même négative mais qui peut avoir des effets pervers car l'insistance sur les résultats et leur visibilisation conduit à la dévalorisation du travail invisible, long et tâtonnant des pédagogues, et transforme progressivement le processus éducatif en produit, installant ainsi la logique marchande au cœur même de l'acte éducatif (van Zanten, 2000)

Le discours favorisant les partenariats et la mise en marché des établissements scolaires risque d'intensifier des processus de marginalisation et d'exclusion, dont pourraient souffrir certains enfants provenant de milieux moins favorisés ou en difficulté à l'école. Bien que le système scolaire franco-ontarien demeure sous la gouverne du ministère de l'Éducation provincial, nous pensons qu'il est approprié d'analyser le rôle des partenariats dans ce contexte de compétitivité entre les écoles (Delvaux & van Zanten, 2006 ; Maroy & van Zanten, 2007). Dans la suite de cet article, la question de la logique marchande au sein des écoles de langue française est abordée, en s'intéressant aux effets d'interdépendance et de compétitivité générées entre elles à travers la mise en œuvre de partenariats.

Approche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans un projet plus vaste qui visait l'étude des partenariats entre les écoles et les communautés francophones de l'Ontario, dans le contexte de la *Politique d'Aménagement Linguistique* (PAL), au service des écoles et de la communauté de langue française⁴⁰. La PAL a pour objectif de favoriser la francophonie en Ontario par la mise en valeur des lieux et des milieux éducatifs francophones (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

40 Ce projet ÉCO (École-COMmunauté), piloté pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario, a été réalisé entre septembre 2006 et octobre 2007 (Bélanger, & al, 2007). L'analyse de données et la synthèse présentées dans cet article n'engagent que les auteures et ne reflètent pas nécessairement celles du Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Nous remercions la co-chercheure Phyllis Dalley et les assistantes de recherche qui ont participé à ce projet : Geneviève Beaulieu, Tina Desabrais, Anne-Sophie Ruest-Paquette et Hélène Leone.

Une revue de la documentation sur les relations écoles-communauté a d'abord été menée. Le second volet consistait en un inventaire des projets de partenariat des écoles de langue française de l'Ontario. Dix consentements et neuf réponses au sondage ont été obtenus des conseils scolaires (n=12). Un questionnaire a été administré auprès de 105 directions d'école (n=425) volontaires, provenant de diverses régions ontariennes. Le troisième volet consistait en une série d'entretiens approfondis avec un échantillon des partenaires scolaires et communautaires.

Une analyse de contenu du sondage, du questionnaire, des entretiens, des sites internet des douze conseils scolaires et des appels téléphoniques aux conseils au sujet des partenariats a été effectuée. La présentation des résultats débute par l'analyse des sites Internet et des renseignements obtenus des répondants représentant les douze conseils scolaires.

Les zones de fréquentation scolaire et l'influence des projets de partenariat

Des zones de fréquentation plus ou moins vastes et étendues, selon les conseils scolaires et les écoles, existent en Ontario. Les demandes éducatives des familles sont censées se conformer à ces zones. Malgré ce découpage⁴¹, les familles sont autorisées à demander une dérogation afin d'inscrire leur enfant dans une école de langue française « hors secteur », selon un répondant d'un conseil scolaire. Les renseignements fournis par les conseils révèlent une variété de dispositifs et de procédures plus ou moins explicites à ce sujet, puisqu'il n'existe aucune règle précise balisant ces pratiques. Les demandes émanant des parents sont approuvées par les directions d'établissement et valides pour une période allant d'un an jusqu'à trois ans, selon la disponibilité des places à l'école visée et la prise en charge du transport scolaire par les parents. Ces demandes seraient

⁴¹ Des cartes sont disponibles sur l'Internet à l'adresse URL suivante <https://gis4u.edu.gov.on.ca/website/Maps/AllMaps.pdf>, pour voir la répartition du territoire parmi les douze conseils scolaires de langue française sur le territoire ontarien.

plus fréquentes en milieu urbain, notamment à Toronto et Ottawa. Par exemple, le *Conseil des Écoles Publiques de l'Est Ontarien* (CEPEO) qui dessert la région d'Ottawa précise qu'elles émanent surtout de parents qui optent pour une école élémentaire du centre ville qui se situe dans les premières sur le palmarès des résultats ou pour les deux écoles élémentaires qui offrent soit le programme international ou une approche Montessori. En ce qui concerne les écoles secondaires, le CEPEO « s'engage à fournir le laissez-passer de transport en commun aux élèves qui voudraient fréquenter une école hors-secteur, à condition qu'ils demeurent à l'intérieur de la zone de transport en commun et à l'extérieur de la distance de marche prescrite de l'école choisie »⁴². Sur ce même site, différents projets de partenariats sont suggérés, notamment pour la petite enfance. Ils réunissent le conseil, quelques écoles, des organismes communautaires et une chaîne de télévision publique et sont dotés de fonds publics.

Au *Conseil des Écoles Catholiques de Langue Française du Centre-Est* (CECLFCE), situé également dans la région de la capitale canadienne, le répondant hésite à nous donner des renseignements ; « il s'agit là d'un sujet hautement politique »... Toutefois, il ressort que les demandes de dérogation seraient «fréquentes» en raison des trois écoles d'enseignement personnalisé qui s'y trouvent et qui « gèrent une liste d'attente ». Ce conseil est aussi engagé dans plusieurs projets de partenariat, l'un avec l'État (Santé publique et Parcs et loisirs), partenaire des écoles élémentaires pour la promotion de saines habitudes de vie. L'établissement postsecondaire *La Cité collégiale* est aussi partenaire du conseil scolaire en offrant des ateliers d'information au sujet des programmes d'études postsecondaires en français. Concernant les dérogations, les parents sont encouragés à communiquer directement avec la direction d'école pour s'informer du processus d'inscription. Alors, les « deux directions d'école concernées doivent d'abord se mettre d'accord et la demande doit être renouvelée chaque année» (répondant du CECLFCE). La décision finale revient à la direction de l'école de rattachement. Quelques exceptions s'appliquent lors des demandes d'inscription: l'élève identifié «en difficulté » devant bénéficier d'un programme d'aide

42 Voir le site internet : <http://www.cepeo.on.ca>

suite à la recommandation du *Comité d'Identification, de Placement et de Révision* (CIPR); l'élève voulant s'inscrire à un programme particulier non offert à son école de rattachement; l'élève qui change de lieu de résidence pour terminer son année scolaire à l'école devenue hors secteur; l'élève sous la tutelle de la Société de l'aide à l'enfance pour fréquenter une école hors secteur si la Société en fait demande; et l'élève confié à une garderie dans un secteur de fréquentation autre que le sien qui s'inscrit à l'école de ce secteur (site Internet du CECLFCE).

Des procédures similaires ont cours au *Conseil Scolaire de District Catholique du Centre-Sud* (CSDCCS) et au *Conseil Scolaire de District du Centre-Sud-Ouest* (CSDCSO) qui desservent la grande région de Toronto. Ce dernier comptabilise les demandes « hors zone » des familles et un comité examine les demandes dont la fréquence annuelle par école varie. Les critères d'examen relèvent de la « légitimité de la demande » et des « places disponibles » dans l'école choisie. Les demandes concernent surtout les écoles torontoises et le motif le plus souvent invoqué par les parents est la proximité de l'école par rapport au lieu de travail.

« Il est souvent plus simple pour quelqu'un demeurant en banlieue de conduire son enfant à l'école en ville et de profiter des services de garde avant et après l'école que de rester pris dans la circulation au retour et arriver en retard à la garderie qui charge des frais supplémentaires onéreux pour les retardataires. Nous parlons ici au total d'une centaine de demandes pour six écoles » (répondant du CSDCSO).

Toronto connaît depuis quelques années un essor considérable de constructions d'écoles en ville et en banlieue. Une migration interne de francophones provenant de régions rurales de l'Ontario ou d'autres provinces, tel que le Québec et le Nouveau Brunswick, en plus d'une immigration internationale créent une forte demande pour les écoles de langue française. Peu de précisions apparaissent sur le site du CSDCSO concernant les partenariats scolaires communautaires, même si certaines initiatives apparaissent au sujet

des garderies, des services à l'enfance en difficulté et des programmes sportifs ou artistiques.

Le *Conseil Scolaire de District Catholique des Aurores Boréales* (CSDCAB) dont les écoles sont situées dans le nord de la province, gère le choix des parents, avec la méthode « du cas par cas » (...) [car] c'est pas quelque chose qui arrive régulièrement » (répondant du CSDCAB). L'étendue du territoire et le nombre limité d'écoles ne créent pas une situation semblable à celle que l'on retrouve en milieu urbain. Le *Conseil Scolaire de District des Écoles Catholiques du Sud-Ouest* (CSDECSO) décourage les familles à faire une demande de dérogation : « On dit toujours aux parents qu'il faut respecter les zones » (répondant du CSDECSO). En général, les écoles en milieu rural ou semi-rural sont aussi engagées dans des initiatives de rapprochement avec la communauté, mais celles-ci concernent, le plus souvent, la présence de personnalités et d'artistes locaux à l'école, l'établissement de programmes destinés à la petite enfance, les ententes avec des journaux locaux ou les partages de locaux entre institutions et organismes.

Partenariats école-communauté et logiques compétitives

Si les partenariats occasionnent des retombées positives sur le plan des apprentissages et de l'épanouissement des élèves, plusieurs partenaires interviewés y voient aussi une occasion de mettre en valeur l'établissement scolaire au sein de la communauté (Bélanger & al., à paraître). Cette mise en valeur sert d'atout face à la concurrence entre les établissements de langue française (catholique et publique) et éviterait que des élèves et des familles se dirigent vers des écoles privées ou anglophones. Certains établissements entrent donc dans ce que Gewirtz et al (1995) nomment une compétition de premier ordre, visant à s'assurer d'un nombre suffisant d'élèves pour garantir la survie de l'école, comme c'est le cas pour certaines écoles rurales. La compétition de deuxième ordre, celle qui vise à attirer les meilleurs élèves et, du coup, accroître le prestige des écoles, apparaît, ici et là, surtout en milieu urbain. Elle concerne les établissements à vocation ou à projet qui retirent beaucoup de ressources supplémentaires

apportées par les partenariats, particulièrement ceux avec l'État, les institutions postsecondaires ou les organismes communautaires qui sont plus nombreux dans l'entourage de l'école. Dans la suite du texte, l'analyse des entretiens présente des exemples types de ces deux ordres de compétition.

Une compétition de premier ordre

La compétition de premier ordre, rencontrée sur l'ensemble des territoires des conseils scolaires, a principalement trait au recrutement et à la rétention des élèves par les écoles. Cette compétition s'avère particulièrement vive dans les écoles de langue française confrontées à une compétition d'options privé-public, confessionnelle ou non et anglophone-francophone. Dans ce contexte, le partenariat, sert à la mise en valeur de l'établissement. Ce besoin de visibilité, une directrice d'un village du Nord de l'Ontario l'a bien compris car son école élémentaire catholique s'est engagée dans des initiatives de rapprochement avec la communauté, notamment avec les commerçants du village, les agents municipaux et l'Église afin de favoriser la survie de son école. En effet, ce village fait face à des menaces de fermeture d'usines de pâtes et papier, à l'exode des jeunes et à la dévaluation des propriétés. La directrice doit composer avec l'ouverture d'une nouvelle école publique de langue française dans la petite ville adjacente : « une école publique française toute belle, toute neuve, [...] ça attire les gens », affirme-t-elle. Le conseil scolaire de cette région a également changé sa politique en ce qui a trait à la zone de fréquentation des écoles, et les familles peuvent désormais choisir de fréquenter l'école de leur choix. Ce risque d'exode scolaire a inquiété la directrice de même que les gens du village. Elle a donc choisi d'entreprendre ce qu'elle nomme son « engagement communautaire », rôle qui en aurait surpris plus d'un, peu habitués à voir une directrice d'école se lancer dans la voie des relations publiques. Son but: faire en sorte que son école « survive », dans un village où le nombre d'habitants décroît fortement, notamment chez les francophones.

D'autres partenaires scolaires interviewés (huit d'entre eux) ont aussi mentionné la nécessité d'accroître la visibilité de l'école. La

dissémination d'une culture de compétition dans le système d'éducation serait donc palpable dans les écoles de langue française en Ontario, où les acteurs scolaires sont encouragés à mettre en œuvre des partenariats afin de valoriser leur établissement. Les partenariats recensés dans les milieux ruraux ou semi-ruraux ont trait aux programmes destinés à la petite enfance, à la transition entre l'école et le marché du travail ou encore à des projets de santé et d'environnement. Par exemple, afin de rendre l'école plus visible, des partenaires ont décrit leur gestion de l'école tel *un business*. La présidente d'un organisme francophone interrogée conçoit l'école comme une entreprise. Les stratégies de communication et de publicité de l'école gravitent autour de la production de brochures, de sites internet, d'aménagement d'espaces jugés agréables pour les jeunes élèves (dans un centre culturel adjacent à une école, une allée a été conçue, laquelle rappelle un espace de type *centre d'achats*, afin d'attirer les jeunes adolescents), d'expositions, d'affichage, etc. D'autres partenaires vont même plus loin en parlant de la possibilité de « mieux vendre leur école », d'attirer davantage d'élèves, de « vendre ce qui est positif à l'école » (quatre d'entre eux). Cette métaphore en lien direct avec l'idée de marché est révélatrice des transformations que subit l'école (Bélanger & al., à paraître).

En insistant sur la mise en valeur de l'école au sein de la communauté, les acteurs interrogés laissent entrevoir le contexte de compétition dans lequel ils se positionnent sans pour autant envisager, tel que Sylvain Broccolichi et Agnès van Zanten (1997) le démontrent, les risques de marginalisation et d'exclusion de certains élèves qui accompagnent cette mise en marché. Ce risque pourrait s'accroître surtout dans les contextes de compétition de deuxième ordre, soit en milieu fortement urbanisé où le nombre des écoles et la densité des projets de partenariat contractés avec de nombreux organismes communautaires avoisinants, influencent le choix des parents.

Une compétition de deuxième ordre

Un deuxième ordre de compétition a trait aux types de clientèles d'élèves visées et s'ajoute au premier ordre dans les écoles situées en

milieu fortement urbanisé. Cette compétition est vraisemblablement nourrie par la publicité ciblée qu'effectuent certaines écoles secondaires dans des écoles élémentaires dites nourricières, par la publication du palmarès des meilleures écoles auquel peuvent se référer les parents, mais surtout, par le nouvel outil en ligne de «recherche d'information sur les écoles» récemment introduit par le ministère de l'Éducation de l'Ontario⁴³. Cet outil sert d'indice ou d'information pour les parents les plus renseignés au sujet du système et les plus aptes à le décoder. Progressivement, les écoles de milieu urbain acquièrent des profils d'accueil distincts; bien sûr, plusieurs d'entre elles accueillent le tout-venant d'une zone de fréquentation donnée. Cependant, certaines, grâce à leurs atouts comme les partenariats ou les programmes attrayants et recherchés des parents avisés, attirent de plus en plus des clientèles triées sur le volet, tandis que d'autres, situées près des complexes d'habitation à loyer modique, reçoivent majoritairement les enfants immigrants ou issus de familles ayant immigré ou les élèves provenant de foyers à faible revenu. Des écoles s'ethnicisent, tel que le démontre Felouzis (2003) dans un autre contexte, limitant ainsi les effets de brassage social si propices à l'apprentissage.

Les partenariats servent, entre autres, dans le contexte des écoles attractives, d'outils de promotion des établissements afin de «surprendre les parents», les familles qui peuvent se prévaloir de l'éducation de langue française et qui seraient autrement tentées par le système de langue anglaise. Ils servent à séduire les parents de la classe moyenne qui cherchent la meilleure école pour leur enfant, précise une directrice d'école située en périphérie d'un grand centre urbain. Ces partenariats misent sur les ressources bilingues de la ville. Ces écoles valorisent un bilinguisme où le français et l'anglais sont

⁴³ Cet outil, disponible à l'adresse www.edu.gov.on.ca/fre/sift/ présente le profil de chaque école en informant, entre autres, au sujet 1) des rendements aux tests provinciaux de 3^e et de 6^e années en lecture, en écriture et en mathématiques, 2) des effectifs des classes par niveau, 3) du pourcentage d'élèves faisant partie de ménages à faible revenu, 4) du pourcentage d'élèves dont les parents ont fait des études universitaires, 5) du pourcentage d'élèves qui reçoivent des services à l'enfance en difficulté, 6) du pourcentage d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et 7) du pourcentage d'élèves nouvellement arrivés au Canada d'un pays non francophone ou non anglophone.

utilisés distinctement, sans contact l'un avec l'autre, de façon similaire à ce qui est souvent recherché dans le marché de l'emploi qu'intégreront les futurs diplômés. Les familles qui possèdent un bagage sociolinguistique se rapprochant de la langue d'enseignement (le français standard valorisé à l'école) sont, dans certains cas, ouvertement invitées à agir en tant que partenaires dans les écoles. Tel que le mentionne cette directrice :

« Faut faire attention, beaucoup de nos parents sont anglophones par contre, donc il faut faire attention parce que s'ils viennent dans un milieu et commencent à parler anglais ça peut enlever un petit cachet au but du projet [de partenariat] donc ça c'est difficile. »

Une autre intervenante en milieu scolaire envisage cette question autrement en misant sur des conditions d'accueil plus favorables :

« Nos parents anglophones bien certainement sont toujours les bienvenus parce qu'ils ont toujours une place, comme étant donné que la majorité de nos écoles, c'est principalement des familles exogames, alors on peut pas avoir un parent et pas l'autre, alors nos parents anglophones sont vraiment la bienvenue [...] sachant que les activités [de partenariat] vont se dérouler en français. »

Dans les écoles urbaines situées près des grandes tours d'habitation, il apparaît que les projets visent, le plus souvent, à rehausser les relations école-parents souvent jugées déficientes (Power et Gewirtz, 2001). Les partenariats servent aussi à développer un sentiment de fierté et d'appartenance à la francophonie ou à permettre à des élèves un accès aux biens culturels (musées, théâtres, etc.). Les hauts pourcentages d'élèves issus de l'immigration et/ou d'un foyer à faible revenu laissent croire que ces écoles sont moins attractives pour les familles de classes moyennes, non immigrantes qui optent pour des écoles performantes au palmarès et bien nanties sur le plan des ressources, des options scolaires et des projets de partenariat menés notamment avec les institutions postsecondaires avoisinantes.

Ainsi, selon nos résultats, il semble qu'un marché des écoles de langue française en Ontario est repérable, marché où les clientèles

contrastent de plus en plus les unes des autres, et où des écoles deviennent attractives par opposition à d'autres écoles qui le sont moins (Maroy, 2006 ; Maroy & van Zanten, 2007 ; van Zanten & Obin, 2008). Dans ce contexte, les partenariats jouent un rôle de catalyseur. Selon un responsable, la compétition se fait même sentir à l'intérieur de l'école où les membres du personnel rivalisent parfois entre eux pour créer des projets, recueillir des fonds à l'école et ainsi, conserver leur poste. Cette logique rejoint la récente politique mise en place aux États-Unis, qui visent à récompenser les enseignants au mérite. Une telle politique risque d'intensifier le phénomène, aux États-Unis comme en Ontario, des écoles à deux voies : celle de l'élite, avec les meilleurs élèves et les meilleurs enseignants, et celle des autres...

Conclusion

Les partenariats école–communauté ont d'abord été initiés afin de favoriser le développement de l'école de langue française en Ontario, pour assurer une meilleure qualité de services aux élèves ou leur offrir un milieu de vie plus stimulant. Or, notre étude laisse entrevoir que plusieurs écoles sont dorénavant entrées, parfois bien malgré elles, dans une ère de marché compétitif. Les projets de partenariat créés par les acteurs scolaires et communautaires représentent autant des leviers que des retombées de cette nouvelle logique de marché. Grâce au nombre relativement restreint d'écoles et de conseils scolaires de langue française, il a été possible d'examiner en détail les sites des douze conseils, de s'entretenir avec les acteurs, d'administrer des sondages et des questionnaires et de mener des entretiens semi dirigés avec des partenaires scolaires et communautaires. Les résultats révèlent deux aspects reliés à cette logique de marché et de compétitivité. D'abord, une compétition de premier ordre vise à s'assurer d'un nombre suffisant d'élèves dans l'établissement. Cette logique compétitive est surtout repérable en milieu rural où certaines écoles risquent la fermeture si les effectifs d'élèves sont trop bas. Ensuite, une compétition de deuxième ordre se retrouve davantage en milieu urbain où certaines écoles gèrent une « liste d'attente ». Ces écoles, dotées de programmes attrayants et de nombreuses ressources (dont plusieurs sont issues des partenariats), sont situées dans le périmètre des activités familiales et professionnelles des parents. Ce

deuxième type de compétition risque d'avoir des effets délétères sur les clientèles d'élèves dites à risque, comme les élèves en situation de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage, qui ne correspondent pas à l'image de « l'élève modèle ». Est-ce que des profils d'écoles sont en train de se dessiner ? Certaines sont-elles vouées à instruire les enfants des parents de classes moyennes qui vivent et/ou travaillent en ville et qui savent décoder le fonctionnement parfois opaque du système, tandis que d'autres établissements accueilleraient des familles, à prime abord, plus démunies face au système, notamment les familles immigrantes ? La francophonie canadienne en situation minoritaire a pourtant tout intérêt à accorder un grand soin à l'accueil des nouveaux arrivants francophones, particulièrement en Ontario, afin d'assurer la pérennité de son système éducatif francophone. Cette logique marchande ne risque-t-elle pas de créer de nouvelles exclusions, non plus repérables à l'entrée du système mais dans le système scolaire lui-même (Bourdieu, 1993) ? C'est ce qu'illustrent Georges Felouzis et Joëlle Perrotin quand ils décrivent le cas, en France, d'établissements avoisinants, en directe concurrence les uns avec les autres, qualifié de «marché à feed-back» où «les effets du marché définissent la nature du public des écoles qui a leur tour définissent les conditions de l'efficacité scolaire» (2007, p. 717). Le réseau d'écoles de langue française en milieu minoritaire ontarien, dont le recrutement et la rétention des effectifs d'élèves demeurent primordiaux, ne semble pas réagir à cette logique de marché de la même façon que le réseau de la majorité anglophone, puisque leurs ressources ne sont évidemment pas comparables. L'idéologie du marché semble entrer en contradiction avec l'idée même de la création de ce réseau éducatif destiné à la minorité de langue officielle au Canada, et parachevé grâce à l'intervention de l'État. L'École de la minorité de langue officielle en Ontario doit donc maintenant composer avec une marchandisation, des pratiques et des politiques qu'elle n'avait pas prévues et auxquelles elle doit réagir ou s'aligner. C'est par la nécessaire prise de conscience des effets de ces marchés scolaires que les acteurs scolaires et communautaires pourront éviter que des partenariats puissent se transformer en instrument d'exclusion et de marginalisation, aux dépens des élèves les plus vulnérables de notre société.

Références bibliographiques

- ARUM, R. (2000). Schools and communities : Ecological and institutional dimensions. *Annual Review of Sociology* 26(8), 395-418
- BALL, S. (1993). Education Markets, Choice and social class : The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19
- BALL, S. (2007). *Education plc – Understanding private sector participation in public sector education*. London, GB : Routledge.
- BALL, S., & VAN ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- BÉLANGER, N., DALLEY, P., DIONNE, L., & BEAULIEU, G. (2007). *Rapport de recherche : Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets-scolaires communautaires pour les écoles de langue française*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Ottawa, ON.
- BÉLANGER, N., DALLEY, P., DIONNE, L., & BEAULIEU, G. (à paraître). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario, *Revue des sciences de l'éducation*.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil
- BROCCOLICHI, S., & VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.
- DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (Dir.) (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre les établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 19-27.
- EDENS, R., & GILSINAN, J. F. (2005). Rethinking School Partnerships. *Education and Urban Society*, 37(2), 123-138.
- FELOUZIS, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie* 44(3), 413-435.
- FELOUZIS, G., & PERROTIN, J. (2007). Les «marchés scolaires» : Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie* 48(4), 693-722.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2000). *Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire*. Actes du colloque pano-canadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- GEWIRTZ, S. BALL, S., & BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in education*. Buckingham : Open University press
- GIROUX, D. (2006). *La Politique d'aménagement linguistique en action*. Allocution présentée lors du symposium de la PAL, Ottawa.
- LE DROIT (2009). *Une compétition pour améliorer l'école et les profs: Le président américain dévoile son plan de réforme de l'éducation*. [en ligne le 25 juillet 2009]. Disponible : <http://www.afp.com/afpc.com/fr/>.
- LORCERIE, F. (1991). *La modernisation de l'Éducation nationale et le partenariat*. Migrants-Formation, 85, 49-67.
- MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché*. Paris : PUF.
- MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *L'aménagement linguistique. Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- POWELL, S., & GEWIRTZ, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy* 16(1), 39-51.
- VAN ZANTEN, A., & OBIN, (2008). *La carte scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A. (2000). Le local en éducation: autonomie et régulation. *VEI Enjeux*, 1, 113-123.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN (HENRIOT), A. (1997). Anthropological study of community-schools relations. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. (pp. 914-917) Londres : Pergamon Press.

Les effets ségrégatifs de la massification scolaire

Quinze ans d'évolution des systèmes scolaires locaux

Bernard Convert

Clercé,

CNRS, Université de Lille 1,

France

RÉSUMÉ

En observant l'évolution, de 1987 à 2001, d'un système scolaire local d'abord, et d'un ensemble régional de systèmes locaux ensuite, on peut mesurer précisément les « déplacements » de clientèles qui se sont opérés entre les établissements à l'époque de la massification scolaire puis du repli démographique qui l'a suivie. On observe la désertion relative, par leur clientèle traditionnelle, du lycée « classique public de centre-ville » au profit du lycée privé. On observe également que les lycées technologiques ou polyvalents qui ont supporté le plus gros de l'accroissement démographique en ont profité pour élargir leur palette, limitant par là, une ségrégation par les séries, sur fond de « démocratisation » d'ensemble.

MOTS CLÉS

Démographie scolaire, démocratisation scolaire, ségrégation scolaire, marchés scolaires locaux, hiérarchie scolaire

ABSTRACT

In this paper, I study the competition among secondary schools on local scholar markets from 1987 to 2001. During this period, secondary education in France went through two important demographic shifts, first an « exponential » growth and then a slight drop. By studying the variation of different indicators characterizing schools, both sociological and scholar, I can measure precisely the effects of these demographic trends on the competition among them. I can observe a shift from the classical public « lycée » to the private one among pupils from middle and higher classes. I can observe too the function

of public technological schools which has been to bear the most of the demographic burden and to limit social segregation.

L'enseignement secondaire en France a connu depuis 1985 des changements démographiques sans précédents avec dans un premier temps (1985-1995) une croissance « exponentielle » des effectifs lycéens qui a fait passer la proportion de « candidats au baccalauréat dans une génération » de 30% à 70% en dix ans, et dans un second une stagnation voire une baisse de ces mêmes effectifs, phénomène lui aussi inédit dans l'histoire du Lycée en France, qui n'avait jamais connu que la croissance de ses effectifs. Cet article se propose d'étudier précisément les effets de ces changements sur la structure des systèmes locaux d'établissements : comment les différents types de Lycées ont-ils changé, quantitativement et qualitativement, sous l'effet de ces événements démographiques majeurs ? Ce travail s'inscrit dans le courant de recherches sur les interdépendances compétitives, quantitatives et qualitatives, entre établissements constituant un système scolaire local (Delvaux & van Zanten, 2006, van Zanten & Obin, 2008) et sur les effets de la démographie sur ces systèmes d'interdépendance (Maroy & van Zanten, 2007). Mais à la différence de nombre de ces travaux, il ne repose pas sur l'analyse des stratégies d'établissements ou sur celles des familles, qu'il considère l'une et l'autre comme des « boîtes noires »⁴⁴, mais sur une méthode rarement employée qui est l'analyse statistique longitudinale sur longue période de la composition sociale et scolaire des établissements.

Dans un premier temps, nous étudions un système scolaire local concret, celui d'une ville moyenne de l'Académie de Lille, dont nous suivons l'évolution pendant quinze ans (1987-2001) ; dans un second

⁴⁴ Il est impossible de reconstituer précisément sur une période de 15 ans l'ensemble des dispositifs réglementaires et des pratiques administratives en matière d'affectation, et plus encore l'évolution des stratégies d'établissements. Nous disposons néanmoins, ici ou là, d'informations sur ces stratégies, notamment celles tirées d'entretiens auprès des chefs d'établissements réalisés vers 1997. On peut parler plutôt de « boîte grise ».

temps nous tentons de généraliser les résultats obtenus, par l'étude des mêmes évolutions à l'échelle agglomérée de l'académie entière.

Un système local d'enseignement typique avant l' « explosion scolaire »

Comme dans toute académie de province, la rencontre entre l'offre et la demande d'enseignement secondaire long fonctionne, sur l'Académie de Lille qui nous servira d'exemple, en un petit nombre de systèmes locaux centrés autour des villes moyennes de l'académie (on compte une douzaine de ces systèmes locaux sur l'ensemble de l'académie). Mis à part pour celui de la métropole lilloise, plus complexe, l'offre scolaire⁴⁵, à l'échelle d'un tel système local, est constituée la plupart du temps de 4 ou 5 établissements.

Le cas de figure que nous prendrons ici comme exemple est celui d'une agglomération moyenne (environ 250 000 habitants) comportant à l'origine cinq lycées⁴⁶ :

- un lycée privé catholique ne préparant qu'à des baccalauréats « généraux », et faisant partie d'un établissement plus vaste offrant, comme le dit son site internet, un enseignement « de la maternelle aux classes préparatoires » (il s'agit de classes préparatoires aux écoles de commerce). Nous l'appellerons « général privé »
- deux lycées publics de centre-ville, très anciens (ouverts sous le Premier Empire). Le premier, l'ancien « Lycée de garçons », est resté un lycée classique ne préparant qu'aux sections générales. Il est couplé à un collège et offre des classes préparatoires scientifiques, littéraires et commerciales, de bonne renommée. Nous l'appellerons « général public ». L'autre, l'ancien « Lycée de filles » est devenu un

45 Nous ne nous intéressons dans cet article qu'aux établissements dits « généraux et technologiques », à l'exclusion donc de ceux relevant de l'enseignement professionnel.

46 Depuis 1993 (classes terminales ouvertes en 1995), un nouveau lycée public polyvalent créé pour faire face à la croissance des effectifs participe lui aussi, mais à la marge (il n'est pas implanté sur la commune-centre mais dans une commune de banlieue) à cet espace local.

établissement polyvalent, général et technologique : il prépare aux baccalauréats généraux et aux baccalauréats technologiques tertiaires (Sciences et technologies de la Gestion -STG- dans la terminologie actuelle) et il offre pour l'après-bac des sections de technicien supérieur. Nous l'appellerons « polyvalent public »

- un lycée public technologique ne comptant à l'origine que des sections technologiques, industrielles, tertiaires et médico-sociales, à l'exclusion de toutes sections « générales ». Nous l'appellerons « technologique public »
- un lycée technologique catholique de petite taille, lié au réseau lasallien⁴⁷. Nous l'appellerons « technologique privé »

En 1987, début de notre période d'observation, le système scolaire local était encore sous le régime de croisière qui s'était installé à la fin des années 1960, après la première « explosion » scolaire. A cette époque, les établissements portaient encore la trace des grandes divisions scolaires du passé qui tendront à s'estomper par la suite, notamment la division entre le « général » et le « technologique ». C'est ainsi que le lycée « général public », l'ancien « lycée de garçons » (250 élèves de terminale en 1987), avait encore en 1987 un profil de lycée « classique » puisqu'il ne préparait qu'aux séries de baccalauréat les plus anciennes, A (lettres) (30% de ses effectifs), C (maths et sciences physiques) (37%) et D (maths et sciences naturelles) (34%), héritières des classiques « philo », « math élém » et « sciences ex », à l'exclusion notable de la série B (économique et sociale), dernière venue des séries générales (années 1960). Le lycée « général privé » se distinguait, à cette époque, de son homologue public par le fait qu'il préparait déjà, quant à lui, au baccalauréat B et surtout par le faible poids relatif de la « voie royale », la série C : 14% des effectifs seulement contre 37% dans le lycée « général public ».

A l'inverse, les deux lycées « technologiques » avaient encore une tonalité « technologique » très marquée : le lycée « technologique

⁴⁷ Il s'agit d'un enseignement géré par les Frères des Ecoles Chrétienne, ayant pour origine l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle (17-18^{ème} siècle) en faveur de l'éducation des enfants des familles pauvres.

public » -303 élèves de terminale- ne comptait que 5% de ses élèves en série B et 2% en série C contre 84% en séries technologiques ; le lycée privé lassallien (63 élèves de terminale en 1987) ne préparait qu'aux séries technologiques tertiaires.

Seul l'ancien « lycée de filles », le plus gros (576 élèves de terminale), était vraiment devenu polyvalent avec, aux côtés des séries générales, des séries technologiques tertiaires qui constituaient 30% de ses effectifs.

Encore très typés scolairement, les établissements l'étaient aussi socialement⁴⁸.

C'est ainsi que les familles de cadres intellectuels plébiscitaient le lycée « général public » (31 des 36 enfants de professeurs fréquentaient ce lycée !), alors que les familles d'ouvriers, de contremaîtres ou de petits indépendants y étaient *de facto* exclus (sur 232 enfants d'ouvriers dans l'ensemble des terminales de l'agglomération, 16 seulement fréquentaient ce lycée « général public »).

A l'inverse les enfants d'ouvriers, de contremaîtres et d'artisans étaient très présents à la fois dans le « lycée technologique public » (les garçons, avant tout) et dans le « lycée polyvalent public » (les filles).

Les familles d'agriculteurs scolarisaient leurs enfants principalement dans les deux établissements catholiques, le général et le technologique. Les enfants des familles de chefs d'entreprise fréquentaient dans plus d'un cas sur deux le lycée « général privé », un établissement qui, à cette époque, était, à l'inverse, très peu fréquenté par les enfants d'ouvriers, de professions intermédiaires du public et de professeurs.

48 Rappelons que nous ne préjugeons en rien des mécanismes qui produisaient ces ségrégations sociales de fait malgré les contraintes réglementaires fortes qui pesaient à l'époque sur l'affectation des élèves.

Pour donner une image synthétique de la composition scolaire et sociale des établissements à l'orée de la seconde explosion scolaire, nous pouvons observer plus précisément comment les élèves se répartissaient dans les cinq établissements en fonction de leur sexe, de leur origine sociale et de leur niveau de réalisation scolaire⁴⁹ (cf. tableau 1).

Le « lycée général public » apparaît bien à cette époque comme celui de l'élite scolaire et sociale locale : parmi les enfants de cadres « à l'heure », 52% des garçons et 39% des filles (il porte encore la trace de son statut d'ancien « lycée de garçons ») le fréquentaient (alors qu'il n'a un poids global que de 19%). Les chances de fréquenter cet établissement chutaient sévèrement avec l'origine sociale ainsi qu'avec le niveau de réalisation scolaire.

49 Nous avons associé les trois variables dans une combinatoire simple en les réduisant à deux modalités chacune. Sont classés comme « origine cadre » les élèves issus des familles de cadres supérieurs et moyens (actuelles « professions intermédiaires ») ainsi que de membres des professions libérales et de chefs d'entreprise de plus de dix salariés. Dans l'autre catégorie, nous avons inclus toutes les catégories sociales *traditionnellement éloignées du lycée* : ouvriers (auxquels nous ajoutons les agents de maîtrise et les techniciens), employés, et petits indépendants, paysans, artisans ou petits commerçants.

Tableau 1. Répartition des élèves dans les différents lycées en fonction de leur origine sociale, de leur sexe et de leur âge au baccalauréat, en %

Lycée	Type d'élèves	Filles				Garçons				Total	
		Origine		Cadre		Origine		Cadre			
		Ouvrier, employé, petit indépendant	A l'heure	En retard	A l'heure	En retard	Ouvrier, employé, petit indépendant	A l'heure	En retard		
Général public		19	8	39	17	20	8	52	24	19	
Polyvalent public		51	53	37	49	34	35	23	38	43	
Technologique public		14	28	1	13	27	46	6	11	22	
Général privé		11	4	21	15	16	7	18	25	12	
Technologique privé		5	7	3	6	3	4	1	3	5	
Total		100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Source : Rectorat de Lille, 1987

Par comparaison, le lycée général privé catholique était moins exclusif socialement mais aussi scolairement : socialement, car entre garçons d'origines sociales différentes les écarts étaient assez faibles (ceci est dû en partie à ce que les enfants d'agriculteurs ont été classés dans la même catégorie que les enfants d'ouvriers) ; scolairement, car il se montrait pour les enfants de cadres (mais pas pour les autres), *plus indulgent au retard scolaire* que l'établissement public concurrent : les jeunes gens « en retard » des familles de cadres étaient même *plus nombreux à le fréquenter* (25%) que leurs homologues « à l'heure » (18%).

L'établissement « technologique public » présentait les caractéristiques exactement inverses de celles du lycée « général public ». Sa fréquentation augmentait quand augmentait l'âge et quand « baissait » l'origine sociale. C'était avant tout le lycée des fils d'ouvriers accusant un retard scolaire (taux de présence pour cette catégorie : 46%). Il n'accueillait pratiquement pas d'enfants de cadre « à l'heure » (6% des garçons, 1% des filles).

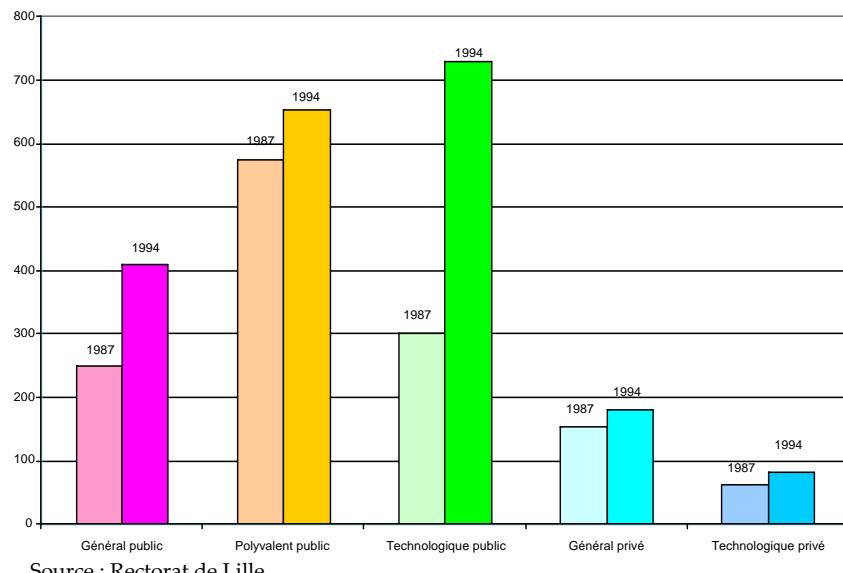
Le lycée polyvalent général, l'ex-lycée de filles, lui, était beaucoup moins contrasté que les trois autres. Les taux de présence des différents types d'élèves s'éloignaient assez peu de la moyenne. Il se distinguait néanmoins en ceci qu'il restait un lycée à dominante féminine, que les élèves d'origine modeste le fréquentaient un peu plus que les élèves d'origine aisée, mais surtout que les chances de le fréquenter étaient toujours plus fortes, dans chaque catégorie, pour les élèves en retard que pour les élèves à l'heure. Comme c'était un établissement composite en matière de séries, c'est dans la répartition en son sein des différents types d'élèves selon les séries que les contrastes apparaissaient, les bons élèves se concentrant dans les séries scientifiques ou, pour les filles, la série littéraire, les moins bons dans les séries technologiques tertiaires et dans la série « économique et sociale » (à cette époque la série « économique et sociale » était la filière de prédilection des jeunes gens d'origine aisée *en retard* [Convert & Pinet, 1989]).

L' « explosion scolaire » réfractée par les établissements

Ce n'est pas le lieu de redire ici les circonstances qui ont produit en France la croissance des effectifs qu'ont connu les lycées entre 1986 et 1995. Engagée à un moment de diète budgétaire, cette croissance des effectifs n'est pas allée de pair avec la construction de nouveaux établissements (Prost, 1997). Du coup les effectifs des classes de lycées ont eux-mêmes explosé. Ce n'est que dans la seconde moitié de la période que, les collectivités locales ayant pris le relais de l'Etat, de nouveaux lycées ont été créés, peu de temps d'ailleurs avant que la tendance démographique se renverse.

Sur l'agglomération observée, les effectifs de l'ensemble des classes terminales passent de 1347 élèves en 1987 à 2060 élèves en 1994, soit une progression de 53% des effectifs, avec un nombre d'établissements égal. Mais la progression a été très différente selon les établissements, faible dans les établissements privés, forte dans les établissements publics.

Graphique 1. Progression des effectifs des classes terminales des différents établissements entre 1987 et 1994



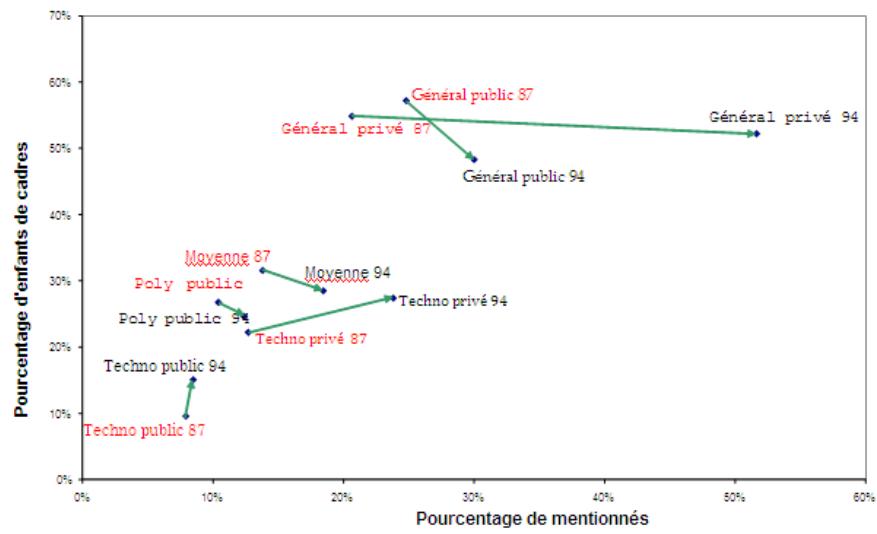
Source : Rectorat de Lille

On le voit, l'essentiel de la croissance démographique est assumée par deux établissements : le lycée « général public », et plus encore l'établissement « technologique public ».

Comment ces différences de régimes démographiques se sont-elles traduites en termes de répartition des publics et, par voie de conséquence, en termes de composition scolaire et sociale de chaque établissement ? Pour répondre à la question, comparons l'état du système au début (1987) et à la fin (1994) de l'explosion démographique.

On peut représenter les changements dans la composition scolaire et sociale de façon simple en caractérisant les établissements par deux indicateurs : un indicateur de qualité sociale -le pourcentage de leurs élèves qui sont issus d'une famille de cadres- et par un indicateur de qualité scolaire, le pourcentage de leurs élèves qui obtiennent une mention au baccalauréat. L'espace des établissements ainsi caractérisé évolue comme suit entre 1987 et 1994 (cf. graphique 2).

Graphique 2. Évolution de la qualité scolaire et sociale des établissements entre 1987 et 1994



Source : Rectorat de Lille

L'ensemble (« moyenne ») suit une inflexion vers le bas (effet de « démocratisation » produit par l'ouverture des portes des lycées) et une inflexion vers la droite (augmentation globale du taux de mentions). Le lycée « polyvalent public », dont les effectifs ont cru modérément, est celui qui change le moins, socialement et scolairement. Il suit la tendance générale (« moyenne ») tout en voyant tout de même se dégrader relativement sa qualité scolaire (le nombre de ses mentions croît moins que la moyenne). Le lycée « général public » connaît une baisse forte du pourcentage d'enfants de cadres (même si elle reste encore élevée en fin de période) sans connaître de dégradation de sa qualité scolaire⁵⁰.

50 Voilà un cas où la « boîte noire » des mécanismes d'affectation peut être entrouverte : à cette époque, le lycée a dû accepter qu'un quartier périphérique défavorisé soit adjoint à sa carte scolaire jusque-là très centrale. Ce quartier lui apportait 10% des effectifs. Mais il veillait notamment par le recrutement privilégié d'élèves issus du collège associé, à ne pas voir son recrutement se démocratiser autre mesure : « En seconde, normalement, on brasse les cartes, disait son Proviseur (1997), mais j'ai demandé et obtenu une dérogation pour que les élèves du collège

Le croissance très limitée des effectifs du lycée « général privé » va de pair avec une sélectivité scolaire *de facto* beaucoup plus forte qu'au début de la période : le niveau de performances moyens de ses élèves explose littéralement : plus de 50% de ses élèves obtiennent désormais une mention.

Quant au « technologique public », il voit, contre la tendance générale, augmenter le pourcentage de ses élèves enfants de cadres (mais il reste toujours très bas) en même temps qu'il ouvre des séries générales (cf. *infra*) mais sans améliorer la qualité moyenne de ses élèves (mesurée au taux de mentions).

Ces mouvements démographiques et les changements de public qu'ils entraînent vont également de pair avec des changements dans la structure des filières de baccalauréat préparés (cf. tableau 2).

Les établissements dont la croissance est faible et la « sélectivité » scolaire accrue voient s'étoffer leurs sections scientifiques. C'est le cas du lycée « polyvalent public », qui voit progresser ses effectifs de la série C au détriment de la série B, mais plus encore celui du lycée « général privé » qui voit baisser fortement ses effectifs en série A au profit de ceux des séries C et D. Le lycée « général public », lui, crée une classe de B (il n'en avait pas en début de période) qui va accueillir ses moins bons élèves⁵¹ et parallèlement-conSEQUENCE sans doute de sa féminisation- voit ses effectifs croître en série A, contre la tendance générale, au détriment de ses classes de série C qui se maintiennent comme îlots d'excellence⁵².

Mais c'est le lycée technologique public dont le changement de composition est le plus spectaculaire. Il profite de la croissance de ses

soient prioritaires pour le lycée ». De fait, 4 « secondes » sur 10 étaient alimentées par le collège.

51 En 1997, le Proviseur disait : « Je remplis très facilement les 1ère S, facilement les L, mais ES, c'est quand même le moyen de ne pas aller dans le lycée à côté [le « polyvalent public »], de rester à XX. Mais c'est aussi que ES est tout récent dans la maison. »

52 Les classes de terminales C de cet établissement comptent 60% de « mentionnés » et 5% d'éliminés en 1994 contre respectivement 30% et 22% pour l'ensemble des classes de ce lycée.

effectifs pour élargir sa palette et développer l'enseignement général, en séries B, C et D (les séries générales, B, C et D, qui représentaient 7% de ses effectifs en 1987 en représentent 23% en 1994), et attirer vers ses classes des élèves d'origine populaire et d'autres d'origine plus aisée et de réussite scolaire moyenne.

Tableau 2. Évolution de la composition scolaire des lycées entre 1987 et 1994, en %

Établissements Séries	Général Public		Polyvalent Public		Technologique Public		Général Privé		Technologique Privé		Total	
	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994	1987	1994
A (littéraire)	30	37	26	26			26	16			20	17
B (économique et social)		4	17	14	5	14	17	18			10	12
C (Mathématiques et Sciences physiques)	37	28	6	11	2	4	14	17			11	12
D (sciences naturelles)	34	31	18	19		5	42	49			19	18
E (Mathématiques et technologie)					9	9					2	3
F sauf F8 (Technologies industrielles)			4	3	33	33					9	10
F8 (Technologies médicosociales)					14	14					3	3
G (Technologies tertiaires)			30	26	37	37			100	100	26	24
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Rectorat de Lille

Cet élargissement de la palette du lycée « technologique public » vers les séries générales, que l'on retrouve dans la plupart des anciens lycées technologiques (cf. infra), est un des mécanismes qui expliquent un phénomène qui s'observe dans l'Académie de Lille comme dans la plupart des autres, à savoir le caractère tendanciellement « égalisateur » de la démocratisation (Merle 2000). Dans la plupart des académies, la démocratisation d'ensemble ne s'est pas faite au prix d'une ségrégation sociale accrue entre séries de baccalauréat, mais au contraire il y a eu, parallèlement à la démocratisation globale, un léger resserrement des profils sociaux des séries du baccalauréat. La création de séries générales dans des établissements traditionnellement fréquentés par l'aristocratie ouvrière a contribué à favoriser l'accès aux séries générales de ce type d'élèves et à provoquer ce resserrement des profils sociaux. C'est le cas même pour la série C, traditionnellement la plus sélective scolairement et socialement, dont on observe que l'ouverture d'une classe complète dans l'établissement « technologique public » (29 élèves en 1994) profite avant tout à des élèves originaires de familles d'ouvriers, d'agents de maîtrise, de techniciens, de retraités, de petits indépendants : les élèves issus de ces familles constituent 52% des élèves de C dans le lycée « technologique public » contre 29% de l'ensemble des élèves de série C du bassin. En contrepartie, ces élèves de série C, élus du lycée technologique, ont de moins bonnes performances scolaires que les élèves de série C des autres établissements : 28 % seulement seront « mentionnés » contre 48% pour l'ensemble des élèves de série C de l'agglomération, 34 % seront « éliminés » au baccalauréat contre 12% pour l'ensemble des élèves de série C de l'agglomération.

Pour synthétiser les effets des changements morphologiques et scolaires sur la composition scolaire et sociale des établissements, prenons l'exemple de l'évolution de 1987 à 1994 des taux de présence dans les cinq établissements d'une même catégorie d'élèves, les jeunes gens issus des familles de cadres (tableau 3).

Tableau 3. Évolution des taux de présence dans les différents établissements de la catégorie des « garçons d'origine cadre » entre 1987 et 1994, en %

Lycée	Garçon d'origine cadre				Ensemble	
	A l'heure		En retard			
	1987	1994	1987	1994	1987	1994
Général public	52	43	24	23	19	20
Polyvalent public	23	13	38	24	43	32
Technologique public	6	16	11	36	22	35
Général privé	18	28	25	11	12	9
Technologique privé	1	0	3	6	5	4
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	93	122	101	159	1347	2060

Source : Rectorat de Lille

Chez les élèves de cette catégorie qui sont « à l'heure », on observe un « déplacement » très net du lycée général public (-9%) et du lycée polyvalent public (-10%) vers le lycée général privé (+10%) et vers le lycée technologique public (+10%). La baisse dans le lycée polyvalent au profit du lycée technologique peut s'expliquer par le fait que le premier ne connaît qu'une croissance faible de ses effectifs alors que le second explose et augmente son offre en séries générales. Mais la substitution « général public » / « général privé » n'a pas cette signification puisqu'ici, c'est l'inverse : c'est le premier qui augmente ses effectifs et le second qui contient les siens. On peut sans doute parler chez ses bons élèves d'origine aisée d'une désaffection relative pour le premier, contemporaine de sa relative massification, au profit du second.

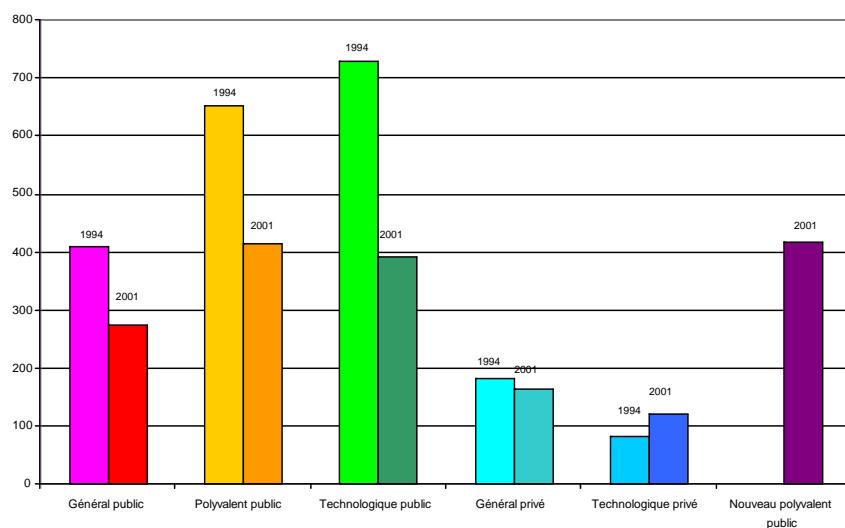
Pour ceux de ces élèves qui accusent un retard, on observe le même glissement du « polyvalent public » vers le « technologique public », mais du côté du lycée « général privé » les choses sont toutes différentes de ce qu'elles sont pour les élèves à l'heure : tout se passe comme si les enfants de cadres en retard étaient désormais contraints de déserter le lycée « général privé » (-14%) au profit des établissements technologiques et notamment du « technologique public » (+25%). Nous avions vu ce lycée « général privé » indulgent

au retard scolaire pour cette catégorie d'élèves en début de période ; il l'est beaucoup moins au moment du sommet de la vague démographique.

Le reflux démographique d'après 1995 et ses conséquences

Le reflux des effectifs après 1995, et la construction d'un nouvel établissement en périphérie de l'agglomération, changeront un peu cette configuration. Si l'on observe la situation en 2001, à un moment où s'est installé un nouveau régime stable des effectifs et des taux d'accès au baccalauréat, on voit que la baisse des effectifs a été très sensible entre 1994 et 2001 dans les trois établissements publics, notamment le lycée « technologique public ». Comme au moment de la hausse, les établissements privés suivent une évolution de leurs effectifs relativement indépendante de la tendance générale. Le lycée « général privé » ne perd que 7% de ses effectifs, et le lycée « technologique privé » connaît même une croissance sensible.

Graphique 3. Progression des effectifs des classes terminales des différents établissements entre 1994 et 2001



Source : Rectorat de Lille

Ces mouvements démographiques « à la baisse » produisent à nouveau des redistributions dans la composition scolaire et sociale des établissements, sur fond de légère dé-démocratisation globale et de croissance du niveau nominal de performances (voir graphique 4)⁵³. Le lycée « général public » connaît le même mouvement que la « moyenne » mais de façon accentuée : il s'était fortement démocratisé quand il était en expansion ; en se contractant, il « s'embourgeoise » de nouveau tout en voyant les performances moyennes de ses élèves s'élever.

En maintenant ses effectifs dans une tendance globale à la baisse, le lycée « général privé » voit s'accentuer la sélection sociale de son public mais au détriment des performances scolaires moyennes, qui subissent une forte chute par rapport à 1994 (même si elles restent tout à fait honorables). Il conserve sa vocation initiale d'accueil des enfants de catégories sociales élevées, et particulièrement de la bourgeoisie du « privé » (chefs d'entreprise, professions libérales, cadres du secteur privé), mais il a aussi « débauché » semble-t-il une partie de la bourgeoisie du « public » au détriment du lycée « général public ».

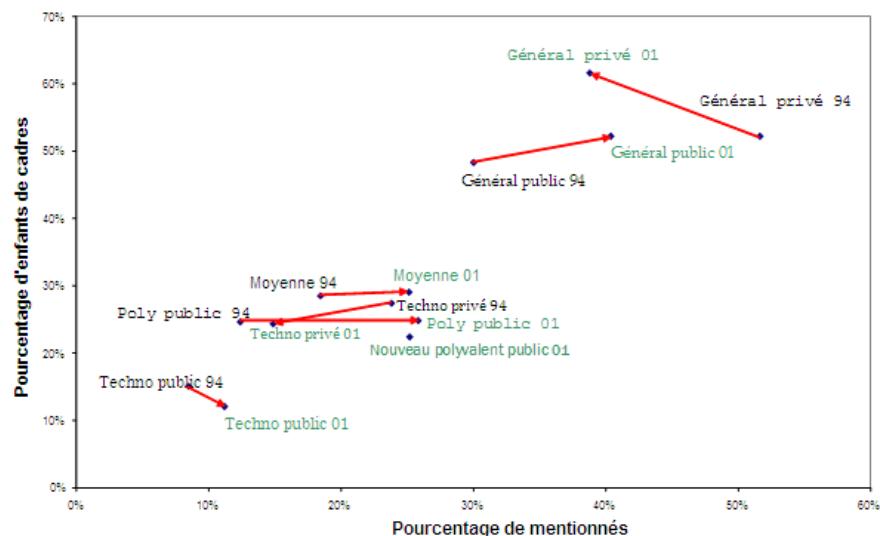
L'établissement polyvalent conserve le même profil social tout en améliorant plus que la moyenne ses performances. Son profil est très proche de celui du nouvel établissement créé en périphérie (« nouveau polyvalent public »).

Mais les changements les plus significatifs liés au reflux concernent les établissements technologiques, qui voient s'inverser l'un et l'autre le processus d'embourgeoisement relatif qu'ils avaient connu lors de la période d'expansion. La part des élèves d'origine modeste augmente dans l'un et l'autre contre la tendance d'ensemble, avec une forte baisse des performances moyennes dans le cas du privé, une hausse inférieure à la moyenne dans le cas du public. Significatif aussi est le repli simultané du lycée technologique public vers ses vocations

53 Le pourcentage de mentionnés continue en effet de croître, passant de 18% à 25%. Remarquons que quelle que soit la tendance de la démographie lycéenne, qu'elle croisse, baisse, stagne, le pourcentage de mentionnés, lui, ne connaît qu'une tendance, la croissance.

traditionnelles : ses séries générales qui avaient constitué jusque 31% des effectifs au plus fort de la vague retombent à 25% en 2001.

Graphique 4. Évolution de la qualité scolaire et sociale des établissements entre 1994 et 2001



Source : Rectorat de Lille

En résumé, conformément à la logique, les établissements privés, qui ont contenu leurs effectifs en période de hausse, ont vu s'accroître la qualité scolaire moyenne de leur public. Les établissements publics ont accueilli des élèves en nombre croissant. L'un, le lycée classique, détenteur d'un grand prestige à l'origine, a maintenu des îlots d'excellence, mais il n'a pas échappé à une certaine désaffection de la part des familles les plus attachées à la réussite scolaire dont certaines lui ont préféré, au plus fort de la massification, le lycée privé. L'autre, le lycée technologique, a profité au contraire, de la très forte hausse de ses effectifs pour ouvrir des classes « générales », attirant un public moins massivement ouvrier qu'à l'origine. Au moment de la rétraction des effectifs, accentuée ici par la concurrence produite par l'ouverture, à contre-temps, d'un nouvel établissement, les causes inverses produisent les effets inverses. L'ensemble de la population lycéenne connaît une (légère) dé-démocratisation. Les lycées privés,

qui maintiennent ou accroissent leurs effectifs alors que la population lycéenne se raréfie voient la qualité scolaire moyenne de leur public baisser. Les lycées publics, général et polyvalent, pour qui la charge de la massification est allégée par le nouvel établissement, maintiennent leur position. Le lycée technologique qui est celui sur lequel s'exerce, à la hausse puis à la baisse, les plus fortes pressions démographiques, peine désormais à alimenter les séries générales qu'il avait ouvertes en période de vaches grasses et tend à se replier sur sa vocation initiale, produisant *in fine* une inversion du phénomène de « démocratisation égalisatrice » qui avait accompagné la massification⁵⁴.

De l'agglomération à l'académie

Un système scolaire local n'est jamais identique à un autre. L'histoire locale est toujours singulière et beaucoup de phénomènes sont contingents, ou en tout cas échappent à la généralisation. Dans le cas de figure que nous venons d'étudier, la création d'un nouvel établissement (événement qui ne s'est produit que sur quelques marchés locaux) a allégé la charge démographique des lycées publics, et en particulier celle du lycée « général public » qui réussit par ailleurs à maintenir sa réputation et à rétablir sa position, parce qu'il est parvenu, grâce à une dérogation, à limiter les effets de sa carte scolaire en s'appuyant sur son collège. Ces singularités, ces contingences justifient de raisonner à l'échelle locale. C'est à cette échelle, pour ce niveau d'enseignement, que les établissements sont en interdépendance compétitive pour cette ressource que constitue, pour eux, les élèves. Et l'on fait disparaître ces effets d'interdépendance quand on éloigne l'objectif au niveau d'une académie ou au niveau national.

Il faut bien pourtant tenter de généraliser. Nous allons essayer de le faire en étudiant les mêmes « déplacements » de populations d'élèves entre types d'établissements mais à l'échelle d'une académie entière. En passant de l'observation à l'échelle de l'agglomération à

54 Il est à noter que les lycées technologiques sont, dans le même temps, victimes d'une autre concurrence, « par le bas » cette fois, celle de l'enseignement professionnel.

l'observation à l'échelle de l'académie, nous n'observons plus le fonctionnement d'un espace d'interdépendance, mais la résultante du fonctionnement *d'une série* d'espaces d'interdépendance singuliers. Quels sont donc, parmi les résultats obtenus sur l'observation d'un système scolaire local, ceux que l'on peut « généraliser » c'est-à-dire que l'on retrouve à une distance statistique plus grande ?

Nous avons classé les établissements de l'académie (n=127) en six catégories, en fonction de la composition de leurs filières au début de la période d'observation, l'année 1987 (ou s'ils ont été créés après, au moment de leur création) et de leur caractère public ou privé : nous classerons comme « général » un établissement qui ne préparait qu'aux baccalauréats généraux (A, B, C et D, dans la nomenclature de l'époque⁵⁵), comme « technologique », un établissement qui ne comptait que des séries F et/ou G et, parfois, des séries générales mais de façon marginale, et comme « polyvalent », un établissement où les séries générales sont majoritaires et les séries technologiques (G, le plus souvent) minoritaires. Les établissements peuvent évoluer dans leur composition au cours de leur période, mais ils resteront classés dans le type qui est le leur au début de la période d'observation.

Sur l'ensemble de l'académie comme dans l'exemple local, l'essentiel de la croissance entre 1987 et 1994 a été absorbée par les lycées publics, et en particulier par les lycées technologiques. La population lycéenne augmente de 14 272 personnes entre ces deux dates (+53% d'augmentation), les lycées publics en absorbent 11 496, les lycées privés 2 680⁵⁶; les lycées technologiques publics connaissent une augmentation de leurs effectifs de +74%. Les évolutions concomitantes dans la composition scolaire et sociale des établissements sont très proches de celles que nous avions observées sur l'exemple local, avec notamment (graphique 5) :

- une forte démocratisation de l'ensemble des lycées « généraux publics » sans dégradation ni amélioration de leur qualité scolaire relative (les lycées publics polyvalents, eux, les plus nombreux,

55 Le baccalauréat E, bien que classé « général », ne se préparait que dans des lycées technologiques.

56 Restent 96 élèves dans des établissements « autres ».

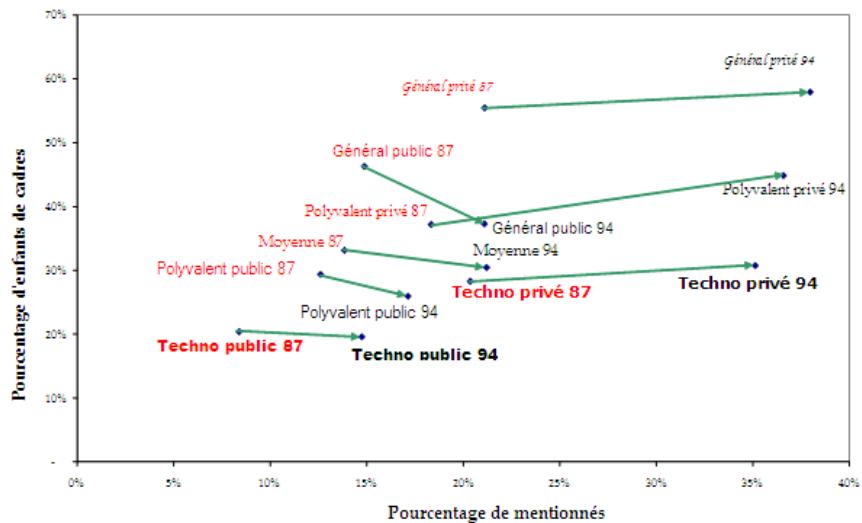
suivent la tendance générale tout en voyant tout de même se dégrader relativement leur qualité scolaire^{57).}

- tous les lycées privés, qu'ils soient généraux, polyvalents ou technologiques voient la qualité scolaire de leur public (pourcentage de « mentionnés ») croître dans de très fortes proportions et leur recrutement social s'élever légèrement, contre la tendance générale à la « démocratisation ».

- La seule différence significative avec l'exemple local est le comportement des lycées « technologiques publics » : au niveau agrégé, ils connaissent une légère démocratisation et une amélioration moyenne de leurs taux de « mentionnés ». La différence avec l'exemple local tient au fait que les tonalités sociales des lycées, avant l'explosion scolaire, étaient, dans l'exemple local, beaucoup plus accusées qu'elles ne le sont au niveau agrégé : l'établissement « général public » y était très « bourgeois » (57% d'enfants de cadres), l'établissement « technologique public » très « ouvrier » (moins de 10% d'enfants de cadres), tandis qu'au niveau académique, les établissements technologiques publics comptaient tout de même, en 1987, plus de 20% d'enfants de cadres. Ils avaient une moindre marge d'« embourgeoisement » possible.

57 Croissance du nombre de « mentionnés » inférieure à la moyenne.

Graphique 5. Évolution de la qualité scolaire et sociale des établissements de l'Académie de Lille entre 1987 et 1994



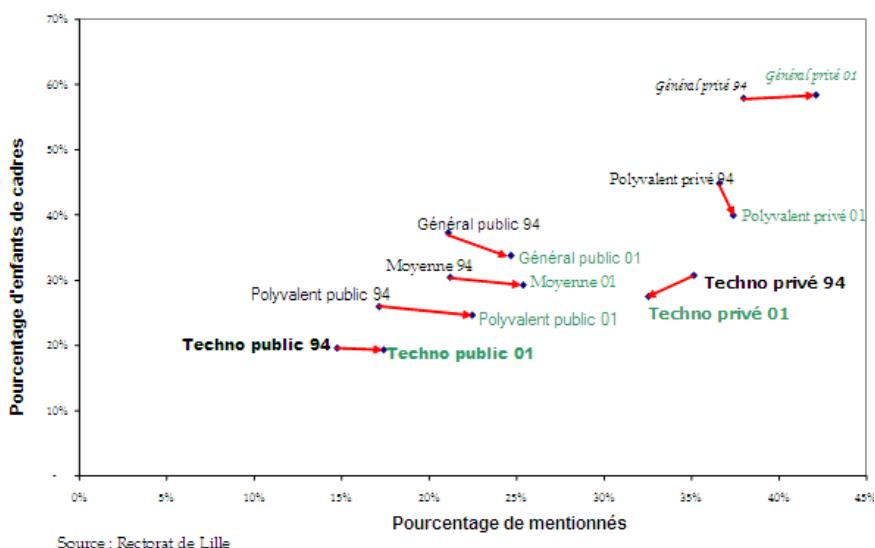
Source : Rectorat de Lille

Pour la période de reflux des effectifs (1994-2001) les résultats divergent sensiblement entre l'exemple local et le niveau académique, au moins sur un point : la relation entre les lycées généraux, publics et privés... D'abord, la chute des effectifs entre 1994 et 2001 est moindre que dans l'exemple local : -14% contre -33% pour les lycées de l'exemple local, qui étaient touchés à la fois par la baisse globale de la démographie lycéenne et par la création d'un nouvel établissement à proximité. La répartition de la baisse selon les types d'établissements, en revanche, est semblable à ce qu'elle est dans l'exemple local : baisse dans les établissements publics, moindre baisse dans les établissements généraux privés, hausse dans les établissements technologiques privés.

Sur l'évolution concomitante des compositions scolaires et sociales (graphique 6), la grande différence entre l'exemple local et le niveau agrégé réside dans l'évolution des deux types de lycées généraux, le public et le privé. Dans l'exemple local, le lycée privé perdait du

terrain, de 1994 à 2001, sur le plan de la qualité scolaire, et voyait s'accentuer la présence en enfants de cadres ; le lycée public repartait à la hausse en terme de recrutement social tout en améliorant la qualité scolaire moyenne de ses élèves. Au niveau de l'académie, l'ensemble des lycées généraux publics continuaient de se démocratiser, les lycées généraux privés voient s'accentuer chez eux la présence des enfants de cadres *tout en continuant à progresser en qualité scolaire nominale* au même rythme que l'ensemble. Cette différence tient sans doute à ce que le lycée « général public » de l'exemple local était à l'origine beaucoup plus sélectif, socialement et scolairement, que ne le sont, en moyenne, les lycées généraux publics de l'ensemble de l'académie. Il occupait le « sommet » de la hiérarchie locale, sociale et scolaire, alors qu'au niveau académique, en moyenne, les lycées généraux privés sont très « au-dessus », sur les deux plans, des lycées généraux publics, et ce, dès le début de la période d'observation. En outre, dans l'exemple local, la création d'un nouvel établissement public polyvalent, a contribué à répartir la charge de la « démocratisation » et a permis à l'établissement public de conserver ses bons élèves d'origine sociale élevée, notamment ceux issus du collège associé et à maintenir ainsi sa position relative.

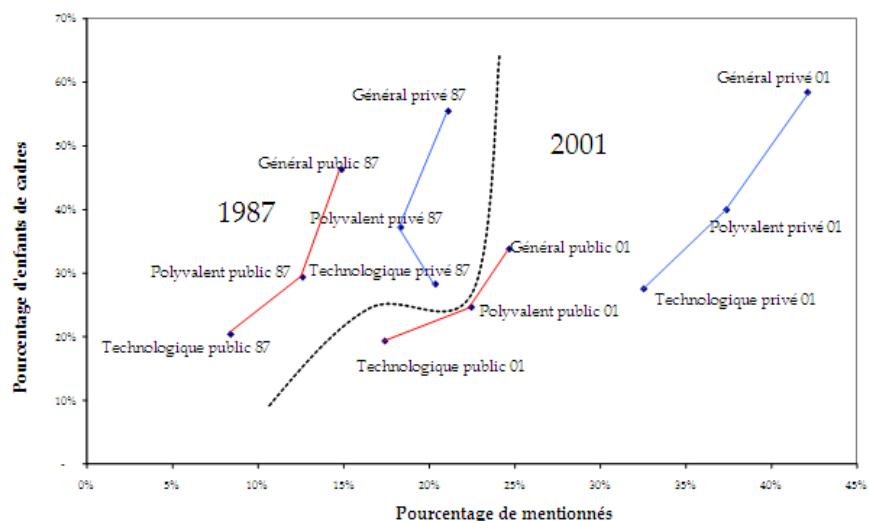
Graphique 6. Évolution de la qualité scolaire et sociale des établissements de l'Académie de Lille entre 1994 et 2001



Source : Rectorat de Lille

On voit dans le graphique suivant qui donne les positions respectives des six types d'établissements en 1987 et en 2001, à quel point, à la faveur des changements démographiques, les écarts se sont creusés entre les établissements publics et les établissements privés, tant sur le plan de l'origine sociale de leurs élèves que sur celui de leur niveau relatif de performances scolaires⁵⁸, et à quel point les lycées généraux publics, dans leur ensemble, se sont démocratisés⁵⁹.

Graphique 7. Position des six types d'établissements dans l'espace socio-scolaire en 1987 et en 2001



Source : Rectorat de Lille

58 La question peut se poser de savoir si, comme dans le cas de l'exemple local, les lycées publics ont conservé des îlots d'excellence avec leurs meilleures classes. Il ne semble pas que ce soit le cas. Dans les classes de S spécialité mathématiques, les résultats au bac des élèves des lycées (généraux) privés sont nettement meilleurs que ceux des lycées (généraux) publics : 9% de mentions « très bien » contre 5%, 64% de mentions au total contre 41%, 5% d'éliminés contre 18%.

59 Dans le cas des lycées « généraux » publics -cause ou conséquence ?- la composition de leurs filières a changé puisqu'ils comptent en 2001, 16% de leurs élèves en filières technologiques (STT avant tout) contre 0% par définition au début de la période. Leurs homologues privés eux restent purement « généraux » pendant toute la période : moins de 1% de filières technologiques en 2001 dans ce type d'établissement.

En définitive, si tant est que ses résultats se retrouvent dans les autres académies, l'enseignement secondaire long en France aura subi deux révolutions, l'une quantitative, l'autre qualitative. Révolution quantitative : les enfants des catégories populaires sont entrés massivement au lycée (+104% d'enfants d'ouvriers entre 1987 et 2001 sur l'Académie de Lille). Mais leur répartition dans les différents types d'établissements est restée sensiblement la même malgré les changements démographiques : ils sont, avant comme après la « vague des 80% », très peu présents dans l'enseignement privé, peu présents dans les lycées généraux publics (autour de 10-12%), et massivement présents dans les lycées publics polyvalents et technologiques.

Tableau 4. Répartition des enfants d'ouvriers selon les six types d'établissements. Comparaison 1987-2001, en %

Catégorie sociale d'origine Lycée	Ouvriers Qualifiés		Ouvriers non Qualifiés	
	1987	2001	1987	2011
Général public	10	11	10	12
Général privé	3	3	3	1
Technologique public	26	23	26	26
Technologique privé	6	8	5	6
Polyvalent public	52	52	56	54
Polyvalent privé	2	3	1	1
Total	100	100	100	100
Effectif	3925	8463	932	1470

Source : Rectorat de Lille

Révolution qualitative : les enfants de cadres ont vu leur nombre varier très peu pendant la période de « massification » scolaire : +6%. Ces catégories sociales, familières depuis longtemps du lycée, y scolarisaient déjà, avant la « vague des 80% », la quasi-totalité de leurs enfants. L'ouverture des portes des lycées n'a pas eu sur elles d'effets quantitatifs importants. Elle a eu en revanche des effets qualitatifs :

leur répartition dans les différents établissements a changé significativement. On observe sur 15 ans, pour toutes les catégories, un déplacement du public vers le privé, qui s'opère avant tout pour les enfants de la « bourgeoisie privée » (professions libérales et cadres administratifs et commerciaux du secteur privé), mais qui touche également la catégorie traditionnellement la plus fidèle à l'enseignement public, les professeurs et professions scientifiques. Aujourd'hui le lycée « général » privé est devenu l'établissement privilégié des élites économiques ; il tend à le devenir pour les élites intellectuelles.

Tableau 5. Répartition des enfants de cadres selon les six types d'établissements. Comparaison 1987-2001, en %

Catégorie sociale d'origine	Professions Libérales		Cadres sup. de la fonction publique		Professeurs, professions scientifiques		Cadres administratifs et commerciaux du secteur privé		Ingénieurs	
	Type de lycée	1987	2001	1987	2001	1987	2001	1987	2001	1987
Général public	21	12	23	18	31	19	21	13	21	16
Général privé	29	40	12	13	8	15	21	29	20	24
Technologique public	6	5	12	14	12	12	10	10	11	11
Technologique privé	4	5	3	4	3	4	10	10	7	10
Polyvalent public	34	31	48	48	45	47	33	30	38	35
Polyvalent privé	6	7	2	4	1	4	5	7	4	5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	1061	1082	1242	775	599	1269	1651	1960	1189	1019

Source : Rectorat de Lille

Conclusion

En résumé, l'observation des effets de la démographie scolaire à l'échelle d'un système scolaire local, puis à l'échelle d'une académie, permet de mesurer précisément les « déplacements » de clientèles qui se sont opérés au moment de la « massification » des années 1980-90 puis du léger repli démographique qui l'a suivie. Un premier résultat significatif concerne le rôle des lycées à tonalité technologique. De fait, ce sont eux qui ont supporté le plus gros de l'accroissement démographique. Ils en ont profité pour élargir leur palette en direction des filières générales, notamment scientifiques, et en offrir l'accès à un plus grand nombre d'élèves d'origine modeste. Ce mouvement a sans doute contribué à empêcher que ne s'opère, sur fond de démocratisation globale, une ségrégation sociale accrue par les séries. Mais le résultat le plus significatif est sans doute la désertion relative par la clientèle traditionnelle des lycées, et notamment celle des cadres intellectuels, du lycée « classique public de centre-ville » qui avait longtemps eu leur faveur, notamment parce qu'il compte souvent des classes préparatoires réputées, au profit du lycée classique privé.

Références bibliographiques

- CONVERT, B. & PINET, M. (1989). Les classes terminales et leur public. *Revue Française de Sociologie*, 30(2), 211-234.
- DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (Eds). (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156.
- MAROY, C. & VAN ZANTEN, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du Travail*, 49(4), 464-478.
- MERLE, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-49.
- PROST, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- VAN ZANTEN, A. & OBIN, J-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement

Perrine Devleeshouwer
Andrea Rea
Université Libre de Bruxelles,
Belgique

RÉSUMÉ

A partir d'une analyse des discours d'acteurs du monde scolaire belge francophone, cet article démontre que les dimensions politiques et institutionnelles du système constituent une réalité cognitive forte orientant les pratiques. Cette réalité se présente selon des modalités différentes. Les élèves acceptent largement le principe méritocratique. Les enseignants sont dans une position de dissonance cognitive entre l'objectif de démocratisation de l'enseignement et le vécu quotidien de la ségrégation scolaire. Ils valorisent les projets pédagogiques des écoles. Quant aux parents mobilisés contre les législations de mixité sociale, ils cherchent à maintenir leur avantage compétitif dans les écoles de « bonne réputation ».

MOTS CLÉS

Ségrégation scolaire, différenciation institutionnelle, acteurs scolaires, politique publique

ABSTRACT

Based on an analysis of the Belgian French-speaking educational actors' discourses, this article shows that the political and institutional dimensions of the system constitute a strong cognitive reality, which guides practices. This reality presents different modalities. Pupils accept the meritocracy principle. Teachers face a cognitive discordance between the school democratization aim and the daily experience of segregation. They value the schools pedagogical projects. As for parents mobilized against social coeducation legislations, they are seeking to keep their competitive advantage in schools with "good reputation".

Dans cet article, nous proposons une analyse des représentations émises par les différents acteurs du monde de l'enseignement concernant la différenciation et la ségrégation du système scolaire. Nous démontrerons que la réalité politique et institutionnelle du système, organisé en quasi-marché en Communauté française de Belgique, est également cognitive (Hall, 1993; Muller, 2000). Elle est fortement présente dans les représentations de tous les acteurs du monde scolaire, orientant de la sorte leurs pratiques.

Logiques de quasi-marché et usages scolaires

Afin de comprendre les représentations et justifications des acteurs du monde éducatif, une brève description du système scolaire en Communauté française de Belgique est nécessaire. Les analyses le concernant font principalement référence à son organisation complexe (Draelants & al., 2003). Il est basé sur le principe fondamental de la liberté d'enseignement, qui est fortement lié à l'histoire scolaire belge puisqu'il est inscrit dans la Constitution. Cette dernière institue, d'une part, la liberté pour tous d'organiser un enseignement; et d'autre part, elle instaure la liberté pour les parents de choisir l'enseignement et l'établissement de leurs enfants. Cette logique libérale est basée sur un différentialisme entre les piliers confessionnels et non confessionnels de la société (Delwit & al., 1999). Elle a conduit, en partie, à l'organisation du système en quasi-marché scolaire. Il s'agit d'« une forme institutionnelle hybride combinant un principe de libre choix de l'école et un principe de financement public à l'élève » (Draelants & Maroy, 2002). La concurrence y est alimentée à la fois par des dispositions légales, par des stratégies d'écoles, et par celles des parents. Les écoles ayant une demande supérieure à l'offre ont la possibilité de choisir leurs élèves, ce qui contribue à l'inégale répartition des élèves et à la ségrégation scolaire. Dès lors, se crée une hiérarchie entre établissements scolaires qui devraient être de niveau équivalent. Cette logique de compétition dans le secteur scolaire devrait pousser les concurrents à accroître leur efficacité pour gagner un maximum de reconnaissances. Or Christian Maroy (2004) constate l'inverse : les établissements se situent dans une logique de différenciation complémentaire. Certains établissements se spécialisent dans la réception d'élèves et d'autres dans le refoulement.

Les écoles « réceptacles » reçoivent les jeunes qui ont épuisé les possibilités d'inscription (après réorientation, redoublement ou exclusion). Les écoles « écrémées » conservent les élèves étiquetés conformes aux critères de l'excellence scolaire. Cette différenciation complémentaire érige un système scolaire à deux vitesses, un apartheid scolaire à la fois social et ethnique. La hiérarchie scolaire constitue un construit social intériorisé comme une évidence par tous les acteurs du monde de l'éducation. Cette hiérarchie instituée (Delvaux, 1999) n'est pas construite sur des critères objectifs de qualité de l'enseignement, mais sur des « réputations », des représentations sociales véhiculées par les réseaux sociaux (Maroy, 2004). Ces représentations sont construites localement en lien avec l'action des établissements scolaires, des parents et des élèves (Van Zanten, 2001; 2009; Van Zanten & al., 2002).

La différenciation du système scolaire est une deuxième caractéristique fondamentale. L'orientation scolaire se fait de manière précoce au terme des six années de l'enseignement primaire ; les élèves en retard scolaire sont orientés vers l'enseignement professionnel. Plus la différenciation scolaire s'opère tardivement, plus le poids de l'héritage social dans la carrière scolaire diminue, comme semblent l'attester les enquêtes PISA. Les bifurcations écartent les couches sociales modestes des filières menant à des positions sociales élevées (Beaud, 2002 ; Berthelot, 1983 ; Duru-Bellat, 1988). Ainsi, l'enseignement de type intégré est moins discriminatoire. Malgré les tentatives de réorganisation du tronc commun en début de secondaire, le système belge reste plus marqué par la différenciation que par l'intégration. Il y existe de nombreuses filières : la filière qualifiante technique est dévalorisée par rapport à l'enseignement général et la filière qualifiante professionnelle est perçue comme l'espace scolaire de relégation. Il existe ainsi deux types de hiérarchies : le premier est lié à la compétition entre écoles, différenciant les « bons » établissements des « mauvais »⁶⁰ ; le second tient à la différenciation des offres d'enseignement. Ces deux types de hiérarchisation ne sont pas indépendants : l'offre d'une école peut

⁶⁰ Les notions de « bons » et « mauvais » établissements scolaires correspondent à des catégorisations émiques, émises par les acteurs. Ces notions seront mises entre guillemets pour le souligner.

participer à sa bonne ou mauvaise réputation sur le quasi-marché scolaire.

Ces deux propriétés institutionnelles font tendre le système scolaire vers un modèle de séparation (Dupriez & al., 2008). Ce modèle est caractérisé par une différenciation rapide de l'enseignement après l'école primaire, par une utilisation fréquente du redoublement et par un fonctionnement en cascade de l'orientation vers les filières de relégation selon les performances scolaires (Mons, 2007). Les élèves de milieux sociaux défavorisés subissent davantage les effets de la ségrégation sociale entre établissements (Dupriez & al., 2008). Le système scolaire en Communauté française se caractérise donc par un lien entre forte inégalité et fort degré de ségrégation (Draelants & Maroy, 2002). Il y existe une relation positive entre la ségrégation scolaire et l'intensité des inégalités (Dupriez & Vandenberghe, 2004). Mais ces inégalités ne sont pour autant vécues comme telles par les acteurs. Il a été montré que le système éducatif belge francophone n'est pas nécessairement perçu comme injuste par les élèves (Friant & al., 2008).

Analyse des discours d'acteurs

Les discours analysés dans cette contribution ont été récoltés selon différentes méthodes. Les discours des élèves et du personnel scolaire sont issus d'une enquête portant sur les trajectoires scolaires des jeunes d'origine étrangère (Verhoeven & al., 2007). Cette étude qui portait sur les effets du quasi-marché scolaire sur les trajectoires scolaires a été réalisée dans trois villes francophones (Bruxelles, Liège et Charleroi) aux contextes urbains contrastés.

Les discours des élèves ont été récoltés lors d'entretiens semi-directifs. L'échantillon se composait de 40 élèves fréquentant la dernière année de l'enseignement secondaire. Les discours du personnel scolaire sont issus d'entretiens en groupe. Les discours des parents ont été analysés à partir d'articles de presse.

Trois méthodes de recueil des données

- L'échantillon de 40 élèves a été construit de manière raisonnée et non aléatoire. L'objectif était d'atteindre une population d'élèves diversifiée et fréquentant des établissements scolaires aux profils contrastés. Les entretiens semi-directifs visaient à comprendre les trajectoires scolaires des élèves et à enregistrer leurs perceptions de l'école.

- Les 3 entretiens en groupe étaient composés d'acteurs institutionnels aux positions diversifiées : enseignants, directeurs, médiateurs scolaires et travailleurs sociaux. Cette méthode permet de croiser des perspectives professionnelles variées et fournir un large espace des points de vue. L'objectif était d'apprécier leurs jugements sur les parcours des élèves. L'analyse se base sur les acteurs travaillant à Bruxelles, en raison de l'acuité de la ségrégation scolaire dans cette ville.

- Les articles de presses à partir desquels le discours des parents a été récolté concernent l'introduction du décret « Mixité sociale » modifiant le système des inscriptions. Ce décret vise à lutter contre les ségrégations du quasi-marché en introduisant des outils de régulation des modes d'inscription. Les articles proviennent des deux principaux journaux francophones de Belgique : *La Libre Belgique* et *Le Soir*. Nous avons systématiquement repris les articles (titres et contenus) portant sur le décret durant la période de la mise à l'agenda médiatique la plus intense, s'étalant de novembre 2008 à janvier 2009. Le corpus de 55 articles a été analysé de manière thématique afin de dégager les différents enjeux et les espaces de position.

Notons que les articles de presse ne permettent pas de restituer les points de vue de tous les parents mais uniquement ceux des plus mobilisés. Nous verrons comment les discours recueillis nous renseignent sur la catégorie de parents qui s'expriment par ce média. Cette méthode qui opère une sélection nous offre toutefois des informations intéressantes relatives aux perceptions des parents au regard du quasi-marché scolaire. La sélectivité de la méthode nous oblige, néanmoins, à la prudence en termes d'interprétation.

La construction cognitive du système de séparation par les élèves

Quel est le positionnement des acteurs du champ éducatif face à ce double système hiérarchisé (entre écoles et entre filières) ?

Les représentations dominantes des élèves concernant les réputations des écoles sont assez convergentes, mais leurs pratiques sont différentes. Deux registres de catégorisation des établissements sont mobilisés. Le premier est lié au bien-être, et correspond aux rapports sociaux au sein de l'enceinte scolaire. Les élèves insistent sur la nécessité de bonnes relations entre jeunes ainsi qu'avec le personnel de l'école afin de pouvoir « se sentir bien », « à leur place »⁶¹. Le deuxième registre mobilisé concerne la discipline et le type de population fréquentant l'établissement scolaire. Une « bonne » école comporte peu d'élèves d'origine étrangère, et il y règne une certaine discipline. Ces deux propriétés sont fortement associées. Toutefois, les élèves d'origine étrangère ne souhaitent pas se retrouver, à titre individuel, au sein d'une population scolaire ne comportant aucun étranger, car ils pensent qu'ils y seraient stigmatisés. Ils anticipent une discrimination potentielle et un déni de reconnaissance. Ils expriment une peur de l'inconnu ayant peu l'habitude de se retrouver confrontés à des milieux socioculturels différents. Dans ces deux registres de catégorisation, la logique méritocratique et l'idée de réussite apparaissent peu : chez les élèves, les réputations des écoles ne sont pas basées sur une idée de mérite ou de difficulté des cours.

Les deux registres de catégorisation des écoles sont mis en pratique de manière différente selon le type de trajectoire scolaire⁶² de l'élève. Les jeunes ayant une « carrière scolaire linéaire » (peu d'échecs,

61 Les conditions de ce bien-être correspondent au fait que les professeurs aient une réelle envie de donner cours, qu'il y ait une bonne ambiance dans l'école ou dans la classe et qu'un respect mutuel soit instauré.

62 Le poids de la trajectoire scolaire sur les discours et pratiques des élèves est important. Nous avions construit des types idéaux de trajectoires. Les trajectoires linéaires et chaotiques constituaient les deux principales (Verhoeven *et al.*, 2008).

réorientations et changements d'école) parviennent sans grande difficulté à faire coïncider l'établissement fréquenté en fin de parcours scolaire aux deux registres de catégorisation exposés. Tandis que les élèves à « carrière scolaire chaotique » (beaucoup d'échecs, de réorientations et de changements d'école) se trouvent, en dernière année du secondaire, dans des établissements correspondant uniquement au registre relationnel. Ces élèves éprouvent certaines difficultés à se retrouver dans des milieux peu connus⁶³, c'est pourquoi leur discours mettent en exergue le relationnel. Toutefois, une partie d'entre eux mettent en œuvre des pratiques de résistance contre les injonctions institutionnelles de bifurcation dans l'orientation. Ces pratiques de résistance leur permettent de fréquenter un établissement conforme aux deux registres de catégorisation de « bonne » école.

Cette variation des discours selon la place occupée par les élèves au sein de la hiérarchie scolaire est présente en sociologie de l'éducation. Les jeunes en haut de la hiérarchie scolaire insistent sur des caractéristiques scolaires et sur l'exigence de l'établissement, tandis que les élèves situés dans des écoles en bas de la hiérarchie scolaire avancent des dimensions plus affectives (Felouzis & al., 2005). Les travaux de Marie Verhoeven (2007) montrent que dans certaines trajectoires scolaires descendantes apparaît une stratégie de fuite des établissements réputés, car ces écoles peuvent s'avérer extrêmement difficiles du point de vue relationnel. Stéphane Beaud (2002) a également souligné cette tension entre un critère relatif à la « bonne ambiance » et un critère renvoyant au niveau scolaire chez les jeunes fréquentant des écoles placées en zone d'éducation prioritaire. Même si ces écoles ne sont pas forcément calmes, les élèves y semblent heureux car elles leur procurent une sorte d'environnement protecteur.

La différenciation précoce et marquée entre enseignement général et qualifiant (technique et professionnel) constitue la deuxième caractéristique du système belge francophone. L'ensemble des élèves hiérarchisent les différentes filières de manière identique : le général

63 Leurs amis sont principalement de la même origine qu'eux et ils favorisent les relations amicales au sein du quartier plutôt qu'au sein de l'école.

est la meilleure filière et le professionnel la plus mauvaise. Toutefois, les raisons de cette catégorisation varient en fonction de la filière au sein de laquelle les jeunes se trouvent. Les élèves de la filière générale n'envisageraient pas de suivre une autre forme d'enseignement, car le diplôme de l'enseignement général est nécessaire pour entreprendre des études supérieures. Ils reconnaissent toutefois que le choix de filières qualifiantes peut correspondre à un choix positif pour d'autres jeunes. Les élèves en orientation qualifiante abordent le sujet en minorant leurs aptitudes à suivre l'enseignement général. Ils ont peu confiance en eux et disent qu'ils ne sont pas « capables » de suivre cet enseignement. Ils adoptent une attitude résignée en intériorisant le verdict scolaire. Pour ces élèves, les filières qualifiantes offrent directement un métier ou des compétences professionnelles à la sortie de l'école, sans avoir à poursuivre des études complémentaires qu'ils n'entendent pas entreprendre. La justification est double chez les élèves suivant l'enseignement qualifiant : la première est négative sur leurs capacités à réussir dans l'enseignement général ; tandis que la deuxième est positive sur la finalité instrumentale du type d'enseignement suivi.

La crainte de ne pas être à la hauteur peut s'expliquer par les obstacles à l'acquisition de la culture scolaire chez les jeunes d'origine défavorisée (Beaud, 2002). Ainsi, même si le monde ouvrier semble se déstructurer, les déterminismes sociaux continuent à avoir des conséquences sur la manière dont les jeunes se représentent le monde scolaire. Ces élèves remettent assez peu en cause les deux types de hiérarchies caractérisant le système d'enseignement. Ces dernières sont acceptées et intériorisées par la majorité de ces élèves. Le discours méritocratique dominant de l'école se retrouve de manière implicite dans les discours des élèves. Bien que la réussite et la méritocratie n'entrent pas en compte dans leur catégorisation d'un bon établissement, en considérant que certaines écoles ou filières sont moins « bonnes » et que ces différences reflètent objectivement les compétences de chacun, les jeunes soutiennent le lien fort entre réussite scolaire et capacités individuelles. Cela pourrait expliquer, en partie, pourquoi le système scolaire belge francophone n'est pas forcément considéré comme injuste par les élèves (Friant & al., 2008). Le discours méritocratique apparaît prioritairement associé à la filière

d'enseignement, et de manière dérivée, au type d'école. Cette attitude de résignation pour les élèves fréquentant les écoles et les filières de relégation peut être considérée comme une participation des jeunes à leur propre domination. Selon Paul Willis (1977), ce processus serait un aspect important de la reproduction des cultures de classe et de la manière dont ces dernières peuvent être reliées aux institutions. Même si selon certains (Dubet, 1987), les changements économiques et le développement de la culture de masse ont détruit les appartenances et les cultures populaires, le constat d'une participation des jeunes à la reproduction de leur situation sociale, tel que décrit par Willis, reste d'actualité.

Refus et justifications du système de séparation par le personnel scolaire

Les discours des professionnels du champ scolaire ne s'articulent pas de la même manière que ceux des élèves. Alors que pour ces derniers les deux types de hiérarchies sont d'ordre différent, pour le personnel scolaire les deux hiérarchies sont articulées. Les différences entre filières constituent l'un des trois registres de catégorisation des écoles. Dans un premier temps, nous décrirons les registres de catégorisation des « bonnes » écoles, partagés par l'ensemble du personnel scolaire. Puis nous envisagerons selon quel principe de justification cette catégorisation varie.

Contrairement aux élèves, l'ensemble du personnel scolaire refuse, moralement et politiquement, l'existence d'une hiérarchisation des établissements scolaires, particulièrement à Bruxelles où le système de séparation est plus exacerbé. Pourtant, ils reconnaissent tous son existence. Les acteurs scolaires se trouvent dans la position de devoir défendre un discours officiel prônant la démocratisation de l'enseignement, tout en vivant quotidiennement la réalité de la sélection et de la ségrégation du système. La dissonance cognitive à laquelle ils sont confrontés est centrale pour comprendre leurs représentations des hiérarchies liées au quasi-marché et à la différenciation de l'offre d'enseignement. Cette dissonance n'apparaît pas chez les jeunes qui ne font pas référence au discours officiel de la démocratisation de l'enseignement.

Trois registres de catégorisation sont utilisés pour qualifier la réputation des écoles. Le premier tient à l'association entre taux élevé de population d'origine étrangère et « mauvaise » école. Cette association est très forte, mais le personnel scolaire insiste sur le fait qu'elle a aussi été intériorisée par les familles et les élèves. L'ensemble du personnel scolaire rappelle que la composition ethnique masque également une réalité socio-économique défavorable. En effet, à Bruxelles ségrégations sociales et ethniques se superposent (Delwit & al., 2007). Certains acteurs relèvent également le risque de diminution de la réputation d'une école due à l'augmentation des enseignants d'origine étrangère ou à la symbiose entre l'établissement et son environnement immédiat⁶⁴.

Le deuxième registre de catégorisation des « bonnes » écoles repose sur le degré d'exigence de l'enseignement et sur les opportunités offertes par ce dernier. L'exigence et la sélectivité se confondent dans les discours, mais les acteurs nuancent en spécifiant qu'une école possédant un taux de redoublement élevé n'est pas forcément une « mauvaise » école. Cette culture de l'échec est assez répandue (Draelants & al., 2003 ; Delvaux, 1999). Les « bonnes écoles » sont également celles qui préparent de manière efficace aux études universitaires. Cet argument se rattache de manière implicite à l'idée que la réussite correspond à la poursuite d'études supérieures, expression du discours méritocratique.

Le troisième registre de catégorisation permettant au personnel scolaire de hiérarchiser les écoles concerne la filière d'enseignement. L'enseignement général est considéré tendanciellement comme comportant de « bonnes » écoles, alors que les écoles professionnelles, souffrant d'une véritable désouvrérisation, sont généralement dépréciées, et pas seulement parce qu'elles sont fréquentées par de nombreux jeunes d'origine étrangère. La scolarité dans les filières

⁶⁴ Un exemple rapporté par les acteurs illustre ce lien entre quartier et réputation des écoles. En déménageant d'une distance de 500 mètres et en procédant à une rénovation des locaux, une école est passée d'un territoire perçu négativement à un autre connoté positivement. L'établissement a alors vu sa réputation se modifier alors que ni les élèves, ni les enseignants n'avaient changé.

qualifiantes est considérée comme plus difficile, car les conditions des cours ne sont pas confortables, les normes scolaires de comportements ne sont souvent pas respectées. La hiérarchisation des filières est donc identique à celle donnée par les élèves.

Toutefois, dans les discours du personnel scolaire, il existe une volonté de nuancer les hiérarchisations du système, et ce au point d'en affaiblir l'existence. Cela peut être lié au besoin de réduire la dissonance cognitive entre l'objectif de démocratisation de l'enseignement et la réalité de ségrégation scolaire. Si l'ensemble du personnel scolaire s'accorde sur les registres de catégorisation d'une « bonne » école et sur l'existence de différences entre établissements scolaires, les justifications et les positions adoptées par rapport à l'inégalité du système varient. Trois positions se dégagent, nous les avons nommées : l'acceptation, le différentialisme et la résignation. Ces positions sont idéale-typiques et schématisent des tendances discursives. Elles n'émergent ni en fonction du réseau d'enseignement⁶⁵, ni en fonction de la profession des acteurs institutionnels. Il s'agit plus d'une opposition cognitive et interprétative que le reflet d'une position institutionnelle.

La position d'acceptation consiste en un cautionnement du quasi-marché scolaire et de la hiérarchie qui l'accompagne. Les avantages d'une pédagogie adaptée à des publics distincts sont largement mis en avant : l'offre scolaire doit pouvoir répondre à la différenciation des publics. Il importe de créer des publics scolaires homogènes et adaptés à la pédagogie de chaque école. Dans les établissements où la population est composée d'enfants de familles à faible niveau scolaire, des méthodes pédagogiques adaptées doivent être mises en œuvre et des cours supplémentaires de remédiation proposés. Cet argument justifie la ségrégation du système. L'idée d'une mixité sociale plus grande est considérée comme injuste voire dangereuse, car chaque élève a « droit » au type d'enseignement qui lui convient. Par ailleurs, les acteurs se rapprochant de cette optique se placent dans une vision

65 Il existe trois réseaux d'enseignement en Belgique francophone : le réseau officiel de la Communauté française, le réseau officiel subventionné (communes et provinces) et le réseau libre subventionné composé majoritairement de l'enseignement catholique.

volontariste de la réussite et soutiennent fermement l'adage méritocratique : « quand on veut, on peut ».

La position différentialiste critique l'inégalité du système et la différence de niveaux entre les écoles, car les diplômes délivrés par les écoles, équivalents en théorie, ne correspondent pas aux mêmes compétences acquises par les élèves. Sont également critiqués, les processus d'orientation qui contribuent à la ségrégation ethnique et sociale des écoles et filières. L'échec scolaire est imputé aux facteurs socioéconomiques. La mixité sociale devient une des solutions pour rendre l'école plus juste. Cependant, cette option n'écarte pas la nécessité de proposer des choix pédagogiques contrastés, car ils sont nécessaires pour répondre à la diversité des projets des élèves. Un point de convergence se construit avec la position d'acceptation, bien que ces deux tendances portent sur des finalités différentes. Le recours à des projets pédagogiques d'école est pensé comme un dispositif de compensation à un système de quasi-marché inchangé dans la position d'acceptation, et comme un dispositif adaptatif à des élèves ayant des histoires personnelles différentes dans la position différentialiste. Dans les deux cas, il y a un refus de l'uniformisation de l'enseignement. Cependant, ce refus renvoie à une représentation différente du principe de justice. Dans la position d'acceptation, l'échec scolaire est considéré comme de la responsabilité individuelle, tandis que dans la position différentialiste il est imputé à des facteurs socioéconomiques.

La position de résignation critique aussi l'inégalité du système, mais contrairement à la position différentialiste, considère qu'il est impossible d'améliorer la situation sans un changement structurel profond. L'échec scolaire est principalement imputé à des facteurs institutionnels. L'orientation des élèves défavorisés dans les filières de relégation est pointée du doigt, car elle contribue à une diminution de l'estime de soi chez les jeunes, et correspond trop souvent à un choix par dépit. Un cercle vicieux est dénoncé : le système fonctionne comme un entonnoir où les possibilités de choix se restreignent suite aux différentes bifurcations du parcours. La pression du choix de filières et d'options (en ce compris de professions) s'exerce sur des élèves très jeunes et souvent en difficulté. Par ailleurs, le système est

fort complexe et demande une certaine connaissance afin de poursuivre la trajectoire souhaitée. Les familles ne possédant pas cette connaissance y sont pénalisées. La position de résignation critique donc la double hiérarchisation du système scolaire : les différences entre écoles dues au quasi-marché, et la différenciation de l'offre d'enseignement. La solution adoptée est basée sur des carrières scolaires individuelles.

Ces différentes positions face à l'inégalité du système scolaire montrent que les professionnels de l'enseignement se désolidarisent des pratiques collectives du monde scolaire, telle que la sélection (Dubet, 1991). Cette dernière est considérée comme un mécanisme, extérieur à leur choix, due aux parents, à la société, au système scolaire etc.

Mobilisation par les parents en vue du soutien de l'usage privé d'un bien commun

Les discours des parents ont été recueillis suite aux réactions relatives aux décrets « Inscription » et « Mixité sociale ». Ne s'agissant pas du même contexte de récolte de données que les matériaux précédents, quelques précisions sont nécessaires. Le décret « Inscription » date de février 2007. Il a été institué par les décideurs politiques afin d'introduire plus de mixité sociale dans les écoles, mais également pour implémenter un mode de régulation du quasi-marché scolaire via une procédure d'inscription plus transparente en première année du secondaire. Selon le décret, les inscriptions doivent se faire par ordre chronologique. Cette décision a suscité de nombreux débats parmi les parents et des acteurs institutionnels, mais également au sein du système politique. En effet, des files de parents sont apparues devant les établissements les plus réputés, et ce parfois plusieurs jours avant la date d'inscription prévue. Ce phénomène a largement été médiatisé, ce qui a augmenté son impact. Pour pallier au problème des files, le décret « Mixité sociale » est introduit l'année suivante. Il prévoit un processus d'inscription séquencé. Dans une première phase, seuls les élèves prioritaires peuvent s'inscrire (les enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans l'établissement, les enfants du personnel de l'école, etc.). Ensuite, tous les autres élèves

peuvent s'inscrire. Après cela, pour les écoles comportant toujours plus de demandes que de places disponibles, une troisième phase est prévue. Cette dernière consiste en un tirage au sort parmi les élèves n'ayant pas été inscrits dans l'établissement durant les deux premières phases. Ce dernier processus a soulevé le plus de critiques de la part de parents⁶⁶. Leurs réactions ont été récoltées dans la presse. Les médias n'ont pas présenté les points de vue de tous les parents, mais principalement ceux des familles mobilisées, qui ont peur de perdre les bénéfices que leur procure la liberté du choix de l'école. Il s'agit de parents favorisés, et de ceux ayant la possibilité de médiatiser leur opinion. Il est difficile d'estimer quantitativement la mobilisation parentale à l'égard du décret « Mixité sociale », mais la presse a largement relayé leurs opinions et plusieurs recours juridiques ont été introduits à l'encontre du décret. Cette mobilisation politique des parents a donc un poids important dans le débat public concernant les inscriptions et sur les décisions politiques futures, d'autant plus que les discours des parents favorables au décret sont beaucoup moins diffusés par les médias. La mobilisation parentale dans ce contexte est assez exceptionnelle, car elle regroupe des parents des différents réseaux d'enseignement. Bien qu'il n'y ait pas d'équivalence méthodologique avec le dispositif de recherche portant sur les élèves et les acteurs institutionnels, l'analyse proposée des discours des parents mobilisés fournit une contribution à l'étude des hiérarchies scolaires.

Deux registres d'opposition au décret sont développés par les parents mobilisés. Le premier se rapporte à l'injustice créée par une diminution de la liberté de choix de l'école, et ce principalement à cause du tirage au sort, qui n'est pourtant mis en pratique que dans les écoles où l'offre reste inférieure à la demande une fois les autres critères d'inscription appliqués. La nouvelle procédure d'inscription impliquerait une rupture du *continuum* pédagogique entre

66 Cette dernière phase ayant suscité de nombreuses réactions, un nouveau décret a été créé en 2010. Ce dernier implique l'utilisation d'un formulaire unique d'inscription. Plusieurs critères tels que le degré de proximité domicile-école primaire sont utilisés pour attribuer les places lorsque les écoles ont plus de demande que d'offre disponible. Ce dernier décret semble avoir suscité moins de réactions. Lors de la rédaction de cet article nous n'avions pas encore eu l'opportunité de les analyser.

l'enseignement primaire et secondaire, en contraignant les enfants à poursuivre leurs études secondaires dans un programme qui ne correspond pas à celui qu'ils ont déjà suivi. Le décret « Mixité » conduirait à un manque d'attention sur les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissements. Les parents insistent sur l'importance d'un enseignement adapté aux spécificités des élèves. Pour eux, les écoles doivent garder leur autonomie, car le choix de l'école par les parents se fait principalement en fonction des pédagogies et orientations spécifiques de l'établissement. La justice scolaire correspond à l'inscription de chaque élève dans une école de son choix, afin qu'il y bénéficie d'un enseignement qui lui soit adapté. Le décret « Mixité » empêcherait certains enfants d'accéder à l'école de leur choix, ce qui est vécu comme une injustice. Cet argument est basé sur l'idée qu'avant les changements législatifs, tout élève avait une chance égale de s'inscrire dans toute école. Les parents mobilisés ne pensent pas qu'il existe des discriminations dans le processus d'inscription, il y a simplement des élèves ne correspondant pas au type d'enseignement appliqué dans les écoles réputées. Selon eux, les familles d'origine défavorisée n'ont pas été davantage s'inscrire dans de meilleures écoles. Dès lors, le décret est inutile. Tous ces arguments insistent sur la nécessité d'une différenciation de l'offre d'enseignement, et sur l'importance de la liberté du système. Ceci montre à quel point le libéralisme scolaire, au départ basé sur une différenciation confessionnelle, reste ancré dans les représentations. Cependant, tout se passe comme si le fondement de ce libéralisme cède le pas à un autre fondé sur la logique individuelle de marché. La remise en cause du tirage au sort et les justifications données quant à cette position montrent que le choix de l'école donne aux parents le sentiment de pouvoir agir sur le système ; de pouvoir se procurer le bien de son choix malgré les files. Ce sentiment permet de considérer le système scolaire comme relativement juste par rapport à d'autres modes de fonctionnement où le choix de l'école ne serait pas permis.

Le deuxième registre d'opposition développé par les parents s'attaque à l'objectif même du décret. Certains s'interrogent sur les effets réels du décret en termes de mixité sociale, et pensent que cette dernière ne se décrète pas. Elle doit être atteinte par une volonté individuelle des acteurs, et par des moyens visant à tirer l'ensemble

des écoles vers le haut, comme un financement différencié des enfants en fonction de leur niveau. D'autres considèrent que la mixité ne peut constituer l'objectif premier d'une modification du système d'enseignement. Ils craignent que la mixité sociale diminue la qualité générale de l'enseignement, qui en Belgique francophone est déjà assez basse. Le décret s'attaquerait aux établissements de qualité afin de réduire la différence entre écoles. Les parents suivant ce point de vue s'opposent fermement à ce qu'ils appellent « un nivellation par le bas ». Leur crainte est basée sur l'association entre jeunes d'origine étrangère défavorisée et élèves aux comportements déviants. La propagation de comportements entre pairs n'est envisagée que dans le sens négatif. Les « mauvais élèves » empêcheraient les « bons élèves » de travailler, ces derniers ne sont pas considérés comme pouvant tirer les autres vers le « haut ». Il est nécessaire que toutes les écoles atteignent un niveau d'excellence tout en respectant les spécificités propres à chaque élève. Dans cette optique, le meilleur garant d'une augmentation de niveau est une plus grande autonomie des directions, qui sont à même de prendre en compte les spécificités de chaque élève, et de chaque école. Notons que cette autonomie est déjà largement présente dans le système scolaire. A nouveau, nous voyons, par cette insistance sur l'autonomie des établissements, à quel point le différentialisme du système scolaire constitue une matrice cognitive pour ces parents.

Dans le discours des parents mobilisés, la mixité sociale ne constitue pas un élément de justice scolaire. Pour eux, l'important reste leur liberté de choix individuel ainsi que l'augmentation de la qualité de l'enseignement. Les associations de parents et les associations opposées au décret « Mixité sociale » clament qu'elles représentent des personnes issues de toute origine sociale, scolaire et religieuse. Mais leurs discours et pratiques concernant le décret penchent pour une autre réalité. Ainsi, selon Christian Maroy (2009), le décret « Mixité sociale » fragiliserait certaines formes de relations entre familles et écoles créées par des liens sociaux, des réseaux, et ce principalement parmi les classes favorisées. Ces « communautés sociales », constituent des entre-soi exclusifs permis par la situation de quasi-marché scolaire. Elles sont donc menacées par le décret, qui vise à donner à tous une meilleure capacité de choix. La résistance

apparaîtrait, car pour les parents il serait légitime de défendre cette communauté, considérée comme un partenariat entre l'établissement scolaire et la famille, une coalition d'acteurs scolaires et extrascolaires. Les représentations décrites ci-dessus peuvent se rapprocher de la logique de performance scolaire et de fermeture, très présente parmi les couches favorisées de la population (Oberti, 2007). Cette logique se caractérise par une conception exclusive et élitiste des réussites scolaires et sociales, qui nécessitent une scolarité de qualité associée au profil social de l'établissement. Le tri social est présenté comme un mal social non désiré, mais nécessaire car l'apprentissage est envisagé comme un outil de réussite professionnelle dans une vision libérale, concurrentielle et individualiste de la société (Oberti, 2007).

Conclusion

Le système scolaire belge, se rapprochant d'un système de séparation, produit des inégalités scolaires. Ce système est, depuis la création de la Belgique, basé sur un différentialisme fondé sur l'opposition entre les piliers confessionnels et laïques de la société, et non sur un système universaliste à la française. Cette situation peut expliquer la relative acceptation des différences scolaires et la plus faible résistance face aux injustices et inégalités qu'elles créent. En effet, nous avons montré comment les facteurs institutionnels des inégalités (principalement les hiérarchies entre écoles liées à l'organisation en quasi-marché scolaire et les hiérarchies entre filières liées à la différenciation de l'offre d'enseignement) constituent des réalités cognitives fortement ancrées chez tous les acteurs du monde scolaire. Il ne s'agit donc pas uniquement de facteurs institutionnels et politiques. Ces derniers contribuent à produire des cadres cognitifs puissants fortement présents dans les représentations et pratiques des différents acteurs du monde scolaire. Chez les élèves, cela passe par une acceptation du principe méritocratique, car ils considèrent que les différences entre établissements scolaires ou entre filières reflètent les compétences des élèves qui y sont scolarisés. Le personnel scolaire, quant à lui, souhaite maintenir l'objectif de démocratisation de l'enseignement, mais se voit confronté à la réalité de la ségrégation. Enfin, pour les parents mobilisés contre le décret « Mixité sociale »,

une tendance à la privatisation d'un bien commun peut être observée,
la liberté comme valeur et référent y prime sur l'égalité.

Références bibliographiques

- BEAUD, S. (2002). *80% au Bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Poche.
- BERTHELOT, J. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- DELVAUX, B. (1999). Négocier la diversité: une utopie? In Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif*. (pp. 155-171). Bruxelles: De Boeck.
- DELWIT, P., DE WAELE, J.-M., & PAUL, M. (1999). *Gouverner la Belgique, Clivages et compromis dans une société complexe*. Paris: PUF.
- DELWIT, P., REA, A., & SWYNGEDOUW, M. (2007). *Bruxelles ville ouverte*. Paris: L'harmattan.
- DRAELANTS, H., DUPRIEZ, V., & MAROY, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossier du CRISP*, 59.
- DRAELANTS, H., & MAROY, C. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Louvain-La-Neuve: Girsef - UCL.
- DUBET, F. (1987). *La galère: les jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X., & VAUSE, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- DUPRIEZ, V., & VANDENBERGHE, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 27.
- DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris: Delachaux-Niestlé.
- FELOUZIS, G., LIOT, F., & PERROTIN, J. (2005). *L'appartheid scolaire*. Paris: Seuil.
- FRIANT, N., LALOUE, E., & DEMEUSE, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education et formation*, 288, 7-23.

- HALL, P. (1993). Policy Paradigm, social learning and the state. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.
- MAROY, C. (2009). *Normative tensions and transactions around enrollment in francophone Belgium*. Paper presented at the Workshop on School Enrollment Policies. Université Libre de Bruxelles.
- MAROY, C. (2004). L'impact du décret « Missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives. In M. Frenay & C. Maroy (Eds.), *L'école, 6 ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle le bon choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- MULLER, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-207.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris: PUF.
- VAN ZANTEN, A., GROSPIRON, M. F., KHERROUBI, M., & ROBERT, A. (2002). *Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans l'établissement de banlieue*. Paris: La dispute.
- VERHOEVEN, M., REA, A., MARTINIELLO, M., & DELVAUX, B. (2007). *Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française de Belgique*. Unpublished Rapport de recherche. ULB-ULG-UCL.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour*. London: Gaver Publishing Company Limited.

Le coaching scolaire en France

Émergence d'un nouveau marché éducatif

Anne-Claudine Oller⁶⁷
Laboratoire LLS,
Université de Savoie,
France

RÉSUMÉ

Le présent article se penche sur l'émergence d'un nouveau marché scolaire qui est celui du coaching scolaire. Différentes méthodes ont été mobilisées pour réaliser le travail de terrain : entretiens semi-directifs, observations participantes et dépouillement de dossiers de coachés à visée statistique. Nous nous intéresserons, à partir de l'analyse de ce recueil de données, à l'articulation entre l'offre de coaching scolaire proposée par les coachs scolaires et la demande formulée par les parents et les jeunes, mais également aux effets d'un tel marché.

MOTS CLÉS

Marché scolaire, coaching scolaire, accompagnement à la scolarité, socialisation, clôture sociale

ABSTRACT

This article looks at a newly emerging school market: academic coaching. Different fieldwork methods were used: semi-directive interviews with coaches and with "coached" individuals, participant observation and statistical analyses of "coached" individuals' files, which are held by the "coaches". From these data, we shall analyze the relation between the offer of academic coaching, proposed by academic coaches and the request formulated by the parents and the young people, but also in the effects of such a market.

⁶⁷ Doctorante de Sociologie, sous la direction de Dominique Glasman, soutenue par une Bourse de la Région Rhône-Alpes. anne-claudine.oller@univ-savoie.fr

KEYWORDS

School market, academic coaching, academic accompaniment, socialization, social closing

En France, depuis une trentaine d'années, on assiste à une diversification des pratiques d'accompagnement à la scolarité. Parallèlement à la massification scolaire et l'extension du chômage des cadres qui rend leurs places sociales plus incertaines, on constate une importance croissante du poids de l'école dans la société. On peut éventuellement y voir un lien de corrélation rendu visible par l'élaboration de "marchés scolaires", ou de quasi-marchés selon les objets de recherche et les auteurs⁶⁸ dont les résultats s'intéressent à un type particulier de marché : celui des établissements scolaires entrant en concurrence du fait de la loi d'autonomie des établissements (1982). Le contournement de la carte scolaire par les familles, qui a été jusqu'à présent un enjeu politique et social en France, cristallisant les débats sur le traitement des inégalités scolaires, permet notamment l'élaboration de ce marché scolaire.

Un autre type de marché scolaire cohabite avec celui présenté précédemment : celui des organismes d'accompagnement à la scolarité. Parler dans ce cas de "marché" fait explicitement référence au domaine économique où se rencontrent une offre payante et une demande, mais également où les usagers peuvent mettre en concurrence ces organismes sur leur coût, leur qualité, leur réputation, etc. (Ben Ayed & Broccolichi, 2001). Parmi ce type de marché scolaire, nous semble-t-il existeraient en co-présence deux pratiques d'accompagnement à la scolarité. La première, plus ancienne, plus répandue concerne l'accompagnement scolaire disciplinaire, c'est-à-dire selon les matières scolaires : les cours particuliers (Glasman & Collonges, 1994 ; Glasman, 2005). La seconde, qui nous intéresse, plus récente, concerne le coaching scolaire.

68 Notamment, Broccolichi & Van Zanten, 1997 ; Felouzis, 2005 ; Maroy, 2006 ; Van Zanten, 2001, 2006, 2007 ; Walford, 1996.

Cet article tâchera de montrer quels sont les facteurs, aussi bien au regard de l'offre que de la demande, qui influent sur l'émergence de cette stratégie éducative, conduisant alors à la constitution du marché scolaire correspondant⁶⁹. Pour cela, nous nous appuierons sur une recherche commencée en 2006 (en France métropolitaine) et qui s'appuie sur différentes méthodes de recueil de données: la méthode quantitative (traitement et analyse de 225 dossiers de coachés, dont 173 d'un institut de coaching⁷⁰ et 52 d'une coach scolaire indépendante⁷¹), la méthode qualitative (entretiens semi-directifs menés auprès de 20 coachs scolaires, 5 coachés et 7 parents de coachés), la méthode de l'observation (6 séances de coaching scolaire en tant que coachée, 4 séances en tant qu'observatrice extérieure). Il sera mis en exergue, à partir de ce travail empirique, le fait que ce marché scolaire rencontre une offre (les coachs, acteurs sociaux dotés de compétences spécifiques, distinctes de celles des enseignants et porteurs d'un discours critique sur l'école) et une demande (façonnée par l'état nouveau du système scolaire et ses enjeux qui s'y disputent), adoptant à la fois une logique économique et culturelle⁷². Cet article permettra alors de s'interroger sur la manière dont peuvent s'articuler mutuellement les dimensions d'offre et de demande de coaching scolaire.

69 Précisons qu'il s'agit d'un marché situé à la périphérie de l'école (bien que très orienté par ce qui se joue au cœur de l'institution scolaire). Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le recours à ce type de stratégie éducative soit mobilisé parallèlement à d'autres stratégies (choix de l'établissement scolaire, recours à des cours particuliers), constituant alors autant de marchés scolaires.

70 Institut ayant une place majeure sur le "marché" du coaching scolaire puisqu'étant le seul à avoir mis en place un réseau de coachs scolaires sur l'ensemble du territoire français métropolitain. Ces 173 dossiers représentants un tiers des inscrits.

71 Soit un quart de ses coachés.

72 Cf les travaux de P. Gombert au sujet de la transposition dans la sphère scolaire de la logique managériale des parents des classes moyennes supérieures (Gombert & Van Zanten, 2004 ; Gombert, 2008).

L'offre de coaching scolaire dans une société « convertie au culte de la performance »

Le contexte d'émergence

La notion de coaching renvoie au milieu sportif et plus particulièrement aux Etats-Unis des années 1950-1960⁷³ où « les entraîneurs mettent en évidence qu'il faut, au-delà de l'entraînement physique du champion, une approche holistique qui inclue les dimensions essentielles du mental et de l'émotionnel. Le coach est ainsi une personne qui aide le champion à développer ses compétences [...], à entretenir sa motivation et se préparer au mieux à la compétition et à optimiser ses performances à travers un accompagnement multidimensionnel, associant corps et esprit » (Angel & Amar, 2005, p.10).

Après sa naissance dans le domaine sportif, le coaching a annexé, à partir des années 1990, le champ des organisations et du domaine professionnel dans le contexte de la mondialisation et de l'organisation rationnelle du travail. Thème et pratique à la mode depuis une vingtaine d'années, on le voit apparaître depuis les années 2000, dans la sphère personnelle et privée sous l'appellation de « life coaching », dont l'un des moyens de visibilisation est la télévision⁷⁴. Ce type de coaching prend des formes diverses et multiples : le coaching pour améliorer ses relations, ses capacités communicationnelles avec son entourage familial, réfléchir sur ses choix de vie, optimiser son style de vie, gérer son stress avant un examen, améliorer l'estime de soi, optimiser la performance individuelle, le management de son temps, la prise de décisions, aider

73 Alors que le terme "coaching" est « issu étymologiquement du français "coache", qui au XVI^e siècle, est une grande voiture tirée par des chevaux pour le transport des voyageurs et conduite par un postillon ou un "coacher". Celui-ci est, de fait, une personne qui accompagne des voyageurs d'un point à un autre, ce qui évoque bien l'aspect de "passeur" ou de "guide" que revêt parfois la fonction de coach. », (Angel & Amar, 2005, p. 10).

74 Cf l'émission « Super Nany », qui a connu un franc succès.

lors des transitions de vie... Toutes les sphères de la vie professionnelle et de la vie privée sont considérées comme pouvant bénéficier à un moment ou à un autre, d'un coach⁷⁵ afin d'optimiser son fonctionnement et ce, en stimulant des changements positifs. La diffusion du coaching à tous les domaines de la vie professionnelle et privée est la conséquence d'un intérêt plus important prêté à la "personne" ainsi que d'une exigence croissante des individus quant à leurs résultats⁷⁶.

En effet, le contexte d'émergence du coaching scolaire est celui d'une société « convertie au culte de la performance » (Ehrenberg, 1991) où s'opère une intense compétition scolaire (importance du poids de l'école et de la réussite scolaire) qui influence de plus en plus la place sociale future (hiérarchisation des diplômes obtenus permettant l'accès à des places sociales elles aussi hiérarchisées) (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

Le contenu de l'offre

Comme cela a été précisé précédemment, le coaching scolaire est à distinguer des cours particuliers, bien que ce soit un accompagnement scolaire privé, individuel et payant. Ce n'est pas en effet du soutien scolaire sur une discipline mais une pratique basée sur une posture particulière adoptée par le coach, mais également par le coaché. Le coach se positionne, notamment, comme un « accoucheur » du coaché⁷⁷ et ce dernier le vit comme tel (ou du moins est censé le vivre comme tel). Les méthodes et les outils du coach se distinguent également de ceux de l'enseignant ou de l'accompagnateur scolaire

75 On peut le constater aisément dans les médias (publicités, magazines) où le coaching toucherait tous les domaines de vie, en passant notamment par l'alimentation et l'esthétique. Par exemple : « Weight watchers, mon coach minceur ». Garnier, concernant ses « conseils beauté personnalisés » parle de « coachings personnalisés » et apostrophe ses consommateurs par un : « Suivez les conseils de nos coaches ». Dans une publicité pour son site internet, Nestlé informe le téléspectateur qu'il peut y trouver « des recettes pour les enfants, du coaching personnalisé ».

76 Qu'ils soient professionnels ou personnels : être performant dans son travail, dans sa vie de famille (en tant que parent, conjoint, enfant) tout en se réalisant soi-même dans des domaines propres.

77 Ils se réfèrent dans ce cas à la maïeutique socratique.

« traditionnel ». Ils sont principalement issus du domaine de la psychologie, tels que l'Analyse Transactionnelle, la Programmation Neuro-Linguistique, la gestion mentale. Il faut souligner que ces outils n'appartiennent pas à n'importe quel pan de la psychologie, ils visent en effet à « adapter le mieux possible les individus à la société [en les rendant] de plus en plus performants, maîtrisant les phénomènes, [devenant ainsi] maîtres d'eux-mêmes. » (Castel & Enriquez, 2008). Aussi, le coaching scolaire n'est pas déconnecté de son contexte d'émergence

Bien que les coachs scolaires soient tous d'accord au sujet des distinctions entre le coaching et l'accompagnement scolaire "traditionnel", les problématiques travaillées avec le jeune peuvent différer: certains ont choisi de plus se pencher sur la méthode (définition du profil d'apprentissage du coaché afin de lever les problèmes liés notamment aux blocages d'apprentissage, la méthodologie, l'organisation du temps de travail...), d'autres, majoritairement ceux de l'institut de coaching étudié, bien que se penchant sur ces points méthodologiques, axent principalement leur coaching sur les questions liées à l'orientation, le parcours du coaché (choix des filières, redoublement ou non, débouchés...). Ces différences d'objet de travail conduisent alors les coachs scolaires à définir l'âge auquel il est possible de se faire coacher et, de ce fait, à s'opposer également sur cette question. Aussi, les coachs travaillant plus sur la méthode et les blocages d'apprentissage estiment qu'il est possible à des élèves de primaire et collège de se faire coacher. Cela n'est pas le cas pour les coachs travaillant plus sur les problématiques liées à l'orientation qui, par leur souci d'articuler le coaching scolaire à son origine, le coaching des organisations, estiment nécessaire de « toujours associer le mot "coaching" au côté professionnel. » (Cécile, 32 ans, co-fondatrice d'un institut de coaching scolaire, a été chercheuse en psychologie et thérapeute). Aussi, ne leur est-il pas envisageable, de coacher des jeunes de moins de quinze ans, puisque ces derniers ne sont pas encore confrontés aux questions d'orientation.

Même si la définition du coaching scolaire n'est pas stable et diffère selon les coachs scolaires, il est possible de reprendre celle donnée par l'un d'entre eux englobant à la fois l'unité (la posture du coach,

l'opposition au soutien scolaire disciplinaire) et la diversité de cette pratique (des objets travaillés). Aussi, les coachs scolaires considèrent-ils le coaching scolaire comme: « [L'accompagnement des] personnes, [afin de] les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et [de] leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit⁷⁸» (*Caroline, 48 ans, coach scolaire indépendante, a été professeur de mathématiques dans un établissement privé (sans avoir passé le concours) et formatrice vacataire au GRETA*).

Caractéristiques des coachs scolaires

La majorité des coachs scolaires rencontrés sont issus d'une catégorie sociale élevée, aussi bien par rapport à leur "héritage" social qu'à leur trajectoire intragénérationnelle. En effet, 13 coachs sur les 20 rencontrés ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure et 5 ont un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise. 14 coachs, avant de le devenir, étaient cadres ou exerçaient une profession intellectuelle supérieure. Bien que les artisans, commerçants et chefs d'entreprise soient moins bien représentés chez les coachs (2 sur 20) que chez leurs parents, il ne faut pas négliger le fait que plus des trois-quart des coachs scolaires (17 sur 20) sont issus du monde de l'entreprise (manager, assistante de gestion, analyste financier, ingénieur en informatique, commerçante, responsable administratif). Cette origine professionnelle des coachs scolaires permet en partie d'expliquer leur démarche de vouloir devenir coach⁷⁹, leurs compétences et leurs discours⁸⁰.

78 Il est vrai que cette définition du coaching scolaire interroge le chercheur (notamment l'usage et le recours à la notion d'accompagnement). Cependant, ces interrogations ne constituent pas, ici, le cœur de ce propos. D'autre part, il faut souligner que parler de coaching scolaire est dû à l'importance du domaine scolaire et de ses enjeux.

79 Les coachs scolaires ont ainsi pu développer une proximité avec le langage entrepreneurial (management, coaching), même s'ils n'étaient pas présentés comme tels.

80 Notamment celui où ils se présentent comme des "connaisseurs" du monde de l'entreprise, ou au moins mieux que ne l'est le service public (enseignants, conseillers d'orientation psychologues). Il faut tout de même noter que 2 coachs sur 20 étaient précédemment enseignants vacataires. C'est cette dimension qui, selon eux, permet de justifier leur intérêt au domaine scolaire.

Tableau 1 : L'origine sociale des coachs scolaires

CSP	Père		Mère	
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	5	1 artisan, 1 commerçant, 2 chefs d'entreprise	3	3 commerçantes
Cadres et professions intellectuelles sup.	13	8 cadres d'entreprise, 2 cadres de la fonction publique, 2 professions libérales, 1 professeur	3	2 professions libérales, 1 professeur
Employé(e)s	0		2	2 employées administratifs d'entreprise
Ouvriers	2	2 ouvriers qualifiés industriel	0	
Sans activité professionnelle	0		10	10 mères au foyer
Non réponse	0		2	
Total	20		20	

**Tableau 2 : La trajectoire professionnelle des coachs
scolaires**

CSP	Les coachs scolaires		Leurs conjoints	
Commerçants et chefs d'entreprise	2	2 commerçants	1	1 chef d'entreprise
Cadres et professions intellectuelles sup.	14	8 cadres d'entreprise, 4 professions libérales, 1 cadre d'entreprise, 1 profession de l'information, arts et spectacles	1 2	5 cadres d'entreprise, 3 cadres d'entreprise, 3 professions libérales, 1 profession de l'information, arts et spectacles
Professions intermédiaires	4	2 professeurs des écoles, 1 profession santé et travail social, 1 profession commercial d'entreprise	0	
Sans activité professionnelle	0		4	3 retraités cadres, 1 femme au foyer
Non réponse	0		3	
Total	20		2 0	

La montée du coaching scolaire, en parallèle à celle des organismes privés d'accompagnement à la scolarité, se fonde en effet sur une critique (plus ou moins en filigrane) ainsi qu'une distanciation vis-à-vis de l'enseignement de masse (public de surcroît) qui n'a guère les moyens aussi bien techniques que financiers, d'offrir un accompagnement individualisé de l'élève. Aussi, le coaching scolaire revendique, à la différence de l'enseignement de masse, une prise en compte de la spécificité de chaque élève qui n'est plus seulement considéré sous l'angle scolaire. Et c'est cette posture, aux yeux des coachs scolaires, qui leur permettrait de réussir là où l'école⁸¹ échouerait. Il est nécessaire de souligner que cette posture des coachs scolaires vis-à-vis de l'école constitue, pour eux, une posture "marketing" leur permettant de construire un marché scolaire parallèle à l'école. Bien que les discours critiques des coachs sur l'école puissent par ailleurs être fondés, il ne faut pas négliger le fait que ces propos aient une dimension stratégique en tant que discours de promotion du coaching. Ils constituent ainsi "l'espace des points de vue" des coachs scolaires, leur donnant une légitimité à leur activité, la constituant alors comme une offre attractive.

Point de vue des coachs sur l'oubli de l'enfant chez l'élève

Le regard critique des coachs porte sur plusieurs dimensions de l'institution scolaire. La première critique est celle qui concerne la non prise en compte de la particularité de l'élève qui « est mis dans des moules », qui « [est cassé du fait que l'école ne cesse de le] mettre dans des cases trop petites » (*Natacha, 38 ans, coach scolaire indépendante, a été professeur d'éco-gestion vacataire*). C'est la posture de l'école, référence à sa logique civique (Boltanski & Thévenot, 1991) qui est pointée du doigt par les coachs, qui pensent que l'élève n'est pas seulement un élève mais un enfant avec ses propres particularités, dont il faut tenir compte pour sa réussite.

81 Le terme "école" est ici entendu sous ses deux sens : aussi bien en tant qu'institution qu'en tant que lieu de rencontre des élèves et des enseignants.

Point de vue des coachs sur l'orientation scolaire

Les coachs scolaires formulent également des discours critiques au sujet du processus d'orientation scolaire, qui ne permet pas aux élèves, à leurs yeux, de « se connaître » (*Marguerite, 30 ans, coach au sein du réseau de coachs scolaires, a été assistante de gestion*), « d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes », de « trouver [leurs] talents, [leurs] compétences » (*Florence, 38 ans, coach au sein du réseau de coachs scolaires, a été analyste financier*). Les coachs posent la question de la formation des conseillers d'orientation psychologues qui « ne sont pas formés pour permettre à la personne de se connaître » (*Solène, 44 ans, coach au sein du réseau de coachs scolaires, a été responsable administratif dans une banque*), qui « donnent souvent beaucoup de documentations [mais qui] ne consacrent pas suffisamment de temps à chacun » (*Maria, 55 ans, coach scolaire indépendant, a été commerçante puis professeur de commerce*).

Point de vue des coachs sur la formation des enseignants

La formation (initiale et continue) des enseignants est également un sujet de critiques vis-à-vis de l'institution scolaire : « Je trouve que la formation des maîtres est complètement lamentable! On ne leur apprend pas à gérer un groupe ! » (*Natacha, 38 ans, coach scolaire indépendant, a été professeur d'éco-gestion vacataire*); « C'est surtout dans la formation des maîtres que ça pèche ! » (*Alexia, 55 ans, coach scolaire indépendant, a été architecte d'intérieur indépendant*); « Au niveau de la formation pédagogique des professeurs de collège et de lycée, c'est vraiment pas ça. » (*Magalie, 52 ans, coach au sein du réseau de coachs scolaires, a été informaticienne*).

Ces discours tenus par les coachs scolaires sont à articuler avec leur trajectoire sociale et professionnelle⁸², mais également avec leurs caractéristiques culturelles, fortement influencées par le monde de l'entreprise. En effet, les discours critiques sur l'école, la formation des enseignants et des conseillers d'orientation psychologues ne sont pas uniquement tenus par d'anciens enseignants-vacataires, mais par l'ensemble des coachs scolaires. Par ailleurs, les coachs rencontrés ont

82 Cf. tableaux 1 et 2.

été formés au coaching (c'est-à-dire à la posture et aux outils du coach) et non spécifiquement au coaching scolaire. C'est par la suite qu'ils convoquent la méthodologie du coaching dans le champ de l'accompagnement à la scolarité. Bien que les discours critiques vis-à-vis de l'école ne soient pas des propos rapportés à l'issue d'une formation, ils peuvent néanmoins être analysés, tout comme a pu le faire Dominique Glasman au sujet des cours particuliers, comme permettant aux coachs d'esquisser un "contre-modèle" de l'école, critiquant son caractère massifié, donc impersonnel et peu "adapté à chacun" : « Parce qu'ils jouent un rôle de complément de l'école, ils contribuent aussi à présenter à bien des égards une sorte de contre-modèle. Celui-ci n'en vient pas –pas encore du moins, en France– à faire des cours particuliers, des concurrents stricts de l'école. Mais ils soulignent, par leur existence d'abord, par leur mode de fonctionnement d'autre part, par l'insistance enfin qu'ils donnent à tel ou tel aspect, ce que l'école ne fait pas, ou pas assez, ou pas de manière suffisante. » (Glasman, 2005, p.113). Aussi les discours tenus par les coachs scolaires reflètent-ils, par une logique de "distinction de l'école pour se distinguer", une remise en question du fonctionnement de l'institution scolaire, de ses catégories de pensée et de ses injonctions « venues d'en haut ».

La demande potentielle de coaching scolaire par des familles en quête de « clôture sociale »

La montée en puissance d'entreprises privées (de cours particuliers, mais également de coaching scolaire) offrant un appui à la scolarité, fait écho aux inquiétudes des parents⁸³, qui peuvent formuler par la suite, une demande plus explicite d'accompagnement à la scolarité, notamment de coaching scolaire. C'est donc la rencontre entre cette offre proposée par les organismes privés et la demande, ou plus

83 Il est possible de faire référence à Acadomia, organisme de cours particuliers, et plus particulièrement à sa campagne publicitaire très puissante, s'adressant plus aux parents (à leurs inquiétudes) qu'aux jeunes avec qui ils travaillent. Les affiches de publicité sont majoritairement collées dans les couloirs du métro (lieu quasiment incontournable de passage des parents pour aller travailler) et mettent en scène des visages où l'enfant est assimilé à un grand homme en devenir (Victor Hugo, Albert Einstein, Mahatma Gandhi).

précisément les attentes et les inquiétudes des parents, au sujet de la scolarité de leurs enfants, qui constituent un marché scolaire au sens d'une rencontre entre une offre et une demande concernant l'éducation.

Du fait de la "démocratisation" des cours particuliers (Glasman, 2005)⁸⁴ et de l'accroissement de plus en plus important de la compétition scolaire afin d'acquérir les meilleures places scolaires mais également sociales, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les milieux sociaux les plus aisés, pour y faire face, ne se tournent plus seulement vers les cours particuliers mais essaient de mobiliser des ressources supplémentaires en se tournant vers d'autres formes d'accompagnement à la scolarité, telles que le coaching scolaire. Ainsi, la logique de distinction (tenir son rang, « créer de nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle pour maximiser leurs avantages ») (Van Zanten, 2006) qui était à l'œuvre lors de l'émergence des cours particuliers se serait en quelque sorte déplacée (en partie) vers un autre domaine, celui du coaching scolaire⁸⁵. La mobilisation scolaire et le travail d'accompagnement de la scolarité des enfants deviennent d'autant plus de véritables enjeux pour les familles issues des catégories supérieures du fait notamment de la diffusion du chômage des cadres et du constat d'un possible déclassement social. Ainsi, ces familles compensent leurs craintes par un surinvestissement de la scolarité de leurs enfants (Bouffartigue, 2001 ; Gombert, 2008). Le dépouillement des dossiers de coachés permet ainsi de constater que les raisons de recourir au coaching scolaire sont variées (entre les coachés) mais également multiples (un même coaché pouvant avancer jusqu'à quatre raisons de se faire coacher). Tout se passe comme si tout ce qui a trait à la scolarité peut devenir un objet de coaching scolaire.

84 Même si le recours aux cours particuliers reste encore l'apanage des classes sociales favorisées, il ne faut pas négliger que les familles issues des catégories populaires se tournent également vers cette pratique.

85 Lors de l'analyse des dossiers de coachés, il n'était pas toujours indiqué si ces derniers prenaient en complément du coaching scolaire, des cours particuliers, ou s'ils en avaient déjà pris.

Tableau 3 : Les raisons du recours au coaching scolaire, en %

Raisons du recours au coaching scolaire	Nombre de réponses des coachés	Part des réponses/nombre de coachés
Orientation scolaire et professionnelle	174	77,0
Méthodologie (gestion du temps de travail, organisation, etc.)	72	32,0
Motivation	40	17,8
Confiance en soi	15	6,7
Gestion du stress	5	2,2
Recherche de performance	2	0,9
Total	225	100

Les catégories de raison du recours au coaching scolaire, ont été construites par le chercheur, à partir des dossiers de coaching, dans lesquels les coachs retranscrivent les propos des coachés. Aussi, chaque coaché pouvait-il donner plusieurs raisons de son recours au coaching scolaire, ce qui explique l'écart entre le nombre de dossiers dépouillés (225) et le nombre de réponses totales (308).

Bien que l'item "recherche de performance" n'ait été cité que dans deux dossiers, il faut souligner que cela ne nous semble pas s'opposer à l'idée développée précédemment, selon laquelle le recours au coaching scolaire s'inscrit dans une société « convertie au culte de la performance ». Cette recherche est en effet très rarement explicitée par les enquêtés (coachés mais également coachs), car l'affirmer en tant que tel est souvent perçu négativement : « Ces mères, très portées par leur niveau culturel et leur position sociale à la réflexivité critique sur leurs propres pratiques, émettent sans cesse des jugements critiques sur ces stratégies et les visées à long terme qui les sous-tendent car elles sont très conscientes de leurs effets négatifs possibles sur le bien-être et l'épanouissement présent des enfants. » (Gombert & Van Zanten, 2004, p. 72).

Les coachs ou les parents réfutent également l'idée de recherche de performance, par le coaching scolaire, en l'indexant au domaine professionnel, ce qui peut s'expliquer notamment par leur origine sociale et professionnelle : « Le coaching en général et en entreprise c'est clairement lié à la performance. On paie entre guillemets un

coaching à un cadre, pas que un cadre mais c'est souvent un cadre, parce que sur **un** aspect de son métier, on trouve qu'il n'est pas performant mais que par ailleurs, comme il a de la valeur, on investit quelque part. Moi, je parlerai de la performance plutôt sous ces aspects-là.» (*Manuelle Louvier, 46 ans, coach scolaire indépendant, a travaillé dans un cabinet de recrutement*). Cependant, être en mesure de faire les "bons" choix d'orientation, de parcours, permettant alors d'atteindre les meilleures places sociales, maîtriser les outils de méthodologie, retrouver confiance en soi et motivation semblent, dans notre société, être nécessaires pour être apparaître performant dans son futur métier.

D'autre part, le souci de « clôture sociale » - plus ou moins conscient - est mis en exergue par les propos critiques formulés par les coachs scolaires. Ces discours font écho non seulement aux situations que peuvent rencontrer les familles et les jeunes au sein de l'institution scolaire -qui peuvent ressentir une absence de soutien lorsqu'ils « ne [rentrent] pas dans le moule⁸⁶ » (*Natacha, 38 ans, coach scolaire indépendant, a été professeur d'éco-gestion vacataire*) - mais également à la "philosophie" de vie des parents de coachés (Gombert & Van Zanten, 2004). En effet, la majorité des individus concernés par le coaching scolaire ont les dispositions nécessaires à la pratique de cet accompagnement à la scolarité : « Oui, je connaissais le coaching par l'intermédiaire de mon travail, en tant que manager. [...] J'ai pensé qu'il faudrait quelque chose comme ça pour aider mon fils dans la construction de son projet d'orientation. » (*Madame Didier, 50 ans, manager, mari cadre commercial, mère de Julien, 18 ans, Term S*).

⁸⁶ Là encore, se positionner contre le "moule scolaire" permet aux coachs de se distinguer vis-à-vis de l'école. Cependant, il faut noter que près de 44% des coachés ont au moins redoublés une fois (34% une fois, 10% deux fois).

Tableau 4 : Origine sociale des coachés

	Père		Mère	
	Effectif	%	Effectif	%
Agriculteurs	3	1,8	0	0
Artisans, com. et chefs d'ent	11	6,6	15	8,9
<i>dont</i>				
artisans	4	2,4	4	2,4
commerçants		0	7	4,1
chefs d'ent.	7	4,2	4	2,4
Cadres et prof. intel. sup.	139	83,2	83	49,1
<i>dont</i>				
prof. libérales	27	16,2	26	15,4
cadres de la fonct. publ.	9	5,4	5	3
professeurs et assimilés	6	3,6	7	4,1
profession info., arts et spec.	4	2,4	5	3
cadres adm. et com. d'ent.	65	38,9	34	20,1
ingénieurs et cadres tech. d'ent.	28	16,8	6	3,6
Professions intermédiaires	5	3	37	21,9
<i>dont</i>				
instit. et assimilés	0	0	11	6,5
prof. interm. santé, travail social	0	0	4	2,4
prof. interm. adm. fonct. publ.	0	0	1	0,6
prof. interm. adm. et com. d'ent	0	0	21	12,4
techniciens	3	1,8	0	0
contremaîtres, agents de maîtrise	2	1,2	0	0
Employés	1	0,6	6	3,6
<i>dont</i>				
emp. civils, agents de service fonct.	0	0	2	1,2
policiers et militaires	1	0,6	1	0,6
emp. adm. d'entreprise	0	0	1	0,6
personnels de services directs aux	0	0	2	1,2
Ouvriers	4	2,4	0	0
<i>dont</i>				
ouvriers qual. type artisanal	3	1,8	0	0
chauffeurs	1	0,6	0	0
Retraités	3	1,8	1	0,6
<i>dont</i>				
retraités artisans, com et chef d'ent.	1	0,6	1	0,6
retraités cadres de la fonct. publ.	1	0,6	0	0
retraités cadres adm. et com. d'ent.	1	0,6	0	0
Sans profession	1	0,6	27	16
Total	167	100	169	100

L'écart entre le nombre de dossiers (167-169 sur les 225 dépouillés) est dû à la part plus importante de non-réponse pour les pères (58) que pour les mères (56).

En reprenant les catégories établies notamment par Agnès Van Zanten concernant les caractéristiques de la classe moyenne, près de 83% des pères et près de 62% des mères de coachés, dont le dossier a été dépouillé, appartiennent au "pôle privé" des classes moyennes, et plus particulièrement au "pôle des technocrates" (79,7% des pères et 48,9% des mères) (Gombert & Van Zanten, 2004 ; Van Zanten, 2009).

Les parents des coachés sont donc très majoritairement des cadres issus du monde de l'entreprise (à des places de direction et de management) dans lequel s'opère « le culte de la personne » (Lipovetsky, 1993), impliquant une prise de position "méta", de distance à soi-même où il faut être « l'artisan de soi-même » (Ehrenberg, 1991), de "jouer gagnant" dans une visée de performance et d'efficacité (Gombert & Van Zanten, 2004). Aussi, les parents ne sont-ils pas insensibles aux discours du coaching mobilisant les logiques à l'œuvre dans l'univers du management, « les parents tendent ainsi à reproduire dans la sphère éducative les nouvelles règles du jeu propres à l'univers du management. [...] Cette forme de "management éducatif" procède de la même logique que l'évolution récente de l'organisation du travail » (Gombert, 2008, p.154-155).

C'est bien ce que souligne une mère à la question lui demandant ce qui l'avait conduit à faire coacher sa fille : « C'est les difficultés que je sentais, enfin, je sentais qu'elle avait des difficultés sur un certain nombre de sujets et je sentais aussi que j'étais probablement pas la mieux placée pour l'aider... [...] Comme je venais de faire cette formation [de coach] et que j'avais eu la chance de rencontrer Caroline, qui elle, est une professionnelle à la fois de l'apprentissage et du coaching, je me suis dit que ce serait une bonne idée de la faire accompagner dans ses difficultés scolaires par quelqu'un qui avait cette double formation, que moi, je n'avais pas. Donc Julia, elle avait des difficultés comme on peut tous en avoir à un moment donné. C'était plus des problèmes de structuration, et je me disais qu'il y avait sans doute des difficultés fonctionnelles on va dire, ouais, techniques, mais probablement des problèmes liés à l'estime de soi, liés à la confiance en soi qu'on peut travailler en coaching. » (*Christelle, 43 ans, ingénieur en informatique à un poste de manager, a effectué une formation de coach, mère de Julia, 17 ans, 1ère ES, coachée par Caroline*).

Par la coexistence de paramètres sociaux (allongement de la scolarité, renforcement de la concurrence scolaire, psychologisation, individualisation et responsabilisation des résultats scolaires) alimentant l'anxiété des familles face à la scolarité de leurs enfants (et par son intermédiaire, à leur avenir social), le travail des parents dans l'accompagnement à la scolarité devient primordial (Gombert, 2008). Aussi certaines familles moyennes et supérieures – et plus particulièrement celles du "pôle privé" - se tournent-elles vers des ressources supplémentaires (et plus uniquement les cours particuliers) convoquant leurs dispositions, telle que la référence au domaine de la psychologie. « La référence à la culture "psy" apparaît de ce point de vue [qui est celui de privilégier la responsabilité individuelle dans l'explication des phénomènes sociaux] comme un élément qui traverse l'ensemble des discours chez ces catégories sociales » (Gombert, 2008, p.117). Le coaching scolaire apparaît alors comme l'une de ces ressources se référant à la culture "psy" mobilisée par ces parents.

Bien que la provenance du coaching scolaire (le monde du sport à haut niveau, le monde des grandes entreprises) implique une méconnaissance de l'existence du coaching scolaire en tant que "ressource" selon les milieux sociaux, il ne faut pas négliger la dimension du coût du coaching scolaire où le prix de chaque séance d'une heure environ varie entre 80 et 150 euros⁸⁷, ce qui n'est pas abordable pour tous les parents. Cependant, soulignons que la dimension du coût du coaching participe à constituer un véritable marché scolaire de cette pratique d'accompagnement à la scolarité, puisque la rencontre de l'offre et de la demande s'effectue par l'intermédiaire d'une transaction financière.

87 Les coachs indépendants pratiquent des tarifs moins importants que ceux des instituts de coaching scolaire. Au début de leur activité, le temps d'avoir un cabinet, ils désirent s'aligner sur les tarifs pratiqués par les psychologues/psychothérapeutes (50 euros de l'heure). Les instituts de coaching pratiquent des prix aux alentours de 100 à 150 euros la séance. Certains coachs scolaires proposent également des "forfaits" qui s'élèvent à 500 euros les six heures.

Conclusion : les effets sociaux du coaching scolaire

Recourir à une telle pratique d'accompagnement à la scolarité n'est pas sans effet sociologique. Le coût non négligeable du coaching scolaire apparaît comme une dimension ségrégative au recours à cette pratique. Aussi, comme Dominique Glasman le souligne-t-il « l'argent est vraisemblablement aujourd'hui plus différenciateur dans la mise en œuvre des stratégies scolaires que dans la scolarisation proprement dite. » (Glasman, 2006, p.38). Cependant, le capital économique n'est pas l'unique facteur ; c'est cumulé avec un capital culturel et social relativement importants, détenus notamment par les familles du "pôle privé" des classes moyennes et supérieures, que les conditions de recours au coaching scolaire sont réunies, ayant alors un effet « de marquage de frontières par rapport aux autres groupes sociaux » (Gombert & Van Zanten, 2004 , p.75).

Les valeurs du coaching scolaire (position "méta", efficacité, auto-réalisation, autonomie) qui impliquent une conscientisation de son existence en tant qu'individu responsable de soi-même, « importées, de façon souvent mythique, du monde de l'entreprise et dont les parents du pôle privé sont porteurs, [et qui]apparaissent comme des tentatives pour fonder un nouveau modèle » (Gombert & Van Zanten, 2004, p.81) ne sont pas sans effet sur le "champ des possibles" du coaching scolaire. Aussi, les individus qui ne connaîtraient pas une socialisation semblable à celle convoquée lors du coaching scolaire rencontreraient-ils des obstacles supplémentaires à lever pour adopter la "bonne" posture nécessaire à cette pratique.

Il est ainsi possible de penser que le recours à une telle pratique d'accompagnement à la scolarité produise, d'une part un maintien de la « clôture sociale » de la part de ces familles (voire une distinction accrue) et d'autre part, un renforcement des différences scolaires (effets sur ses apprentissages et ses résultats scolaires, son bien être, son "vécu" d'élève ainsi que sa trajectoire et sa carrière scolaire) et ultérieurement sociales (une fois adulte, dans le monde du travail, le coaché pourra reconvoquer les postures acquises lors de son coaching

scolaire, telle que celles le conduisant à se faire "l'artisan de soi-même")⁸⁸.

88 D'après ce qu'ont pu dire nos enquêtés des premiers effets du coaching scolaire sur leur enfant, qui a pu gagner en confiance en soi, en gestion du stress, formuler un projet d'orientation, suivre "sa" voie. Cependant, des travaux ultérieurs permettront de mieux étayer cette hypothèse, puisque nous n'avons pas encore le recul nécessaire à l'analyse des effets du coaching scolaire (aussi bien scolaire que professionnel) sur le long terme.

Références bibliographiques

- ANGEL, P. & AMAR P. (2005). *Le coaching*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BEN AYED, C. & BROCCOLICCHI, S. (2001). Quelques remarques concernant les usages de la notion "marché" dans le champ scolaire. *Questions éducatives*, 20, 9-15.
- BOLTANSKI, L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?. *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- BOUFFARTIGUE, P. (2001). *Les cadres : fin d'une figure sociale*. Paris : La Dispute.
- BROCCHOLICHI, S. & VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.
- CASTEL, R. & ENRIQUEZ, E. (2008). D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ?. *Sociologies pratiques*, 17, 15-27.
- DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- FELOUZIS, G. (2005). Performances et 'valeur ajoutée' des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46 (1), 3-36.
- FRANÇOIS, J.C. & POUPEAU, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49 (1), 93-126.
- GLASMAN, D. & COLLONGES, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- GLASMAN, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.

- GLASMAN, D. (2006). L'argent et la réussite scolaire. *Revue administration et éducation*, 109, 29-38.
- GOMBERT, P. (2008). *L'école et ses stratégies*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GOMBERT, P. & VAN ZANTEN, A. (2004) Le modèle éducatif du pôle privé des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Education et Sociétés*, 14, 67-83.
- LIPOVETSKY, G. (1993). *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OLLER, A.C. (2006). *Le coaching scolaire, une pratique sociale émergente*. Mémoire de Master 1, Chambéry : Université de Savoie.
- OLLER, A.C. (2009). Le coaching scolaire ou l'accompagnement scolaire de distinction. *VEI Diversité*, 156, 107-111.
- TRALONGO, S. (2008). La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants. *Sociologies pratiques*, 17, 95-105.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A. (2006, Mai). *La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures*. Actes du colloque Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, organisé par l'UMR Éducation et Politique, Lyon.
- VAN ZANTEN, A. (2007). Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 705-720). Paris : Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- WALFORD, G. (1996). Market or quasi-market ?. *Oxford Studies in Comparative Education*, 6 (1), 7-15.

Compte-rendu de l'ouvrage de Abdeljalil
Akkari et Jean-Paul Payet, (2010)

*Transformations des systèmes éducatifs dans
les pays du Sud.*

Entre globalisation et diversification

Bruxelles : De Boeck, collection « Raisons
éducatives »

Par Georges Felouzis,
Université de Genève,
Suisse

Il en est de l'éducation comme du capitalisme : ses formes globalisées reflètent les échanges inégaux entre le Nord et le Sud tout en prenant des caractéristiques différencierées dans des contextes nationaux qui ne le sont pas moins. Cette dialectique de la domination et de l'adaptation structure l'ensemble de l'ouvrage édité par Abdeljalil Akkari et Jean-Paul Payet dans la collection « Raisons éducatives » chez De Boeck, « Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud ». Le propos des deux sociologues dans leur introduction est de montrer en quoi historiquement la globalisation scolaire a consisté – et consiste encore – en une exportation et une internationalisation de la forme scolaire née dans les pays du Nord vers les pays du Sud. Mais il serait naïf de croire que cette exportation – directement héritée de la période coloniale – se fait sans adaptations aux contextes locaux. Dans les pays du Sud comme dans ceux du

Nord, les politiques scolaires s'insèrent dans des contextes culturels et historiques. De ce fait, « la globalisation de la forme scolaire produit des différenciations toujours renouvelées. Ces différenciations donnent lieu à des conflits entre processus d'internationalisation et d'indigénisation, entre processus d'intégration supranationale et de diversification subnationale, et entre processus de diffusion mondiale et de réception différenciée selon les cultures » (p 11).

Ainsi, le principe même de rassembler dans un seul et même ouvrage un ensemble de contributions recouvrant les cas de plusieurs pays (Viêt Nam, Brésil, Burkina Fasso, île Maurice, Pérou, Guyane, Afrique du Sud) pousse à relever, au fil de la lecture, les permanences qui semblent transcender les situations nationales et locales. C'est ainsi que la question de la privatisation de l'éducation se pose de façon récurrente dans les différentes contributions et peut être considérée comme une clé de lecture transversale de l'ouvrage. Les transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud passent de façon presque systématique par des formes de privatisation que l'analyse comparative permet de mettre en perspective. Car les « rapports inégalitaires Nord-Sud favorisent ...les réformes d'éducation guidées par le marché » (p 24). C'est le propos de Joseph Zajda que de donner un cadre théorique général à cette tendance pour montrer les liens entre les politiques éducatives et les lois de la libéralisation de l'éducation. Il analyse notamment la force de la rhétorique libérale qui promeut, à des degrés divers selon les pays, les logiques de marché dans l'éducation. Toutefois, nombre de contributions donnent à voir des situations nationales bien plus complexes que ne le laisse penser l'imposition de ces modèles de privatisation par les pays du Nord. L'exemple du Viêt Nam est de ce point de vue emblématique. La contribution d'Alexandre Dormeier Freire et de Luna Lacompini donne à voir les dynamiques internes qui président au développement d'un secteur d'enseignement privé dans ce pays, dans le cadre d'une politique de « renouveau », le *Doi Moi*, lancée en 1986. Au plan éducatif, « l'État s'est progressivement désengagé de certains niveaux du système éducatif en autorisant sa privatisation » (p 63). Cette dynamique interne relève d'une stratégie de l'État vietnamien qui, dans une situation de ressources économiques rares, doit faire des arbitrages. Et de fait, « au début du « renouveau », le gouvernement a

délaissé financièrement l'enseignement supérieur et la formation technique et professionnelle, en concentrant ses priorités sur le primaire et dans une moindre mesure sur le secondaire » (p 73). L'appel aux financements privés est alors une arme à double tranchant. C'est un moyen efficace pour développer simultanément l'éducation de base d'une part, et l'éducation secondaire et supérieure de l'autre, dans les limites imposées par le faible degré de richesse du pays, mais cela accroît de façon notable les inégalités en matière d'éducation. Cet aspect est particulièrement développé par Marie-France Lange et Nolwen Henaff dans leur analyse de « l'accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam ». Les auteurs montrent le poids des familles les plus aisées dans la construction même des inégalités scolaires. Ces familles, « sont soucieuses de compenser les faibles investissements de l'État pour permettre à leurs enfants d'accéder à une éducation de qualité » (p 263). Cela conduit à renforcer les obstacles à la scolarisation des enfants les plus pauvres : obstacles proprement économiques bien sûr, mais aussi scolaires car la qualité de l'offre dépend des capacités de financement privé des familles.

La question de la qualité est, on le voit, déterminante pour comprendre les effets des politiques éducatives. Cette question est traitée de façon centrale ou périphérique par plusieurs contributions de l'ouvrage. C'est le cas de Fernand Sanou et Maryvonne Charmillot sur le Burkina Fasso, pays dans lequel le développement d'un secteur privé d'enseignement supérieur s'est fait au détriment de la qualité et du lien entre diplôme et emploi. C'est aussi le cas d'Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva sur le cas du Brésil. Ce pays a développé son éducation de base de façon notable depuis la « loi des directives de base de l'éducation » en 1996. Toutefois, « la dernière décennie a vu apparaître un débat public intense sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement de base » (p 95). Cette amélioration de la qualité passe par diverses voies. Une d'entre elles est la formation et le degré de rémunération des enseignants. Une enquête qualitative conduite par les auteurs montre en effet que « pour s'en sortir, (les enseignantes) ont besoin de doubler, ou même tripler leur journée de travail. Cela provoque une grande pression et une fatigue qui finissent par nuire à la qualité de l'éducation qu'elles dispensent ». Dans ces conditions, une politique de revalorisation de la profession

enseignante serait nécessaire pour renforcer la qualité même de l'enseignement. Mais la question de la qualité se pose aussi sous d'autres formes, et notamment dans la relation entre l'enseignement public et privé. C'est le propos de Frédéric Tupin qui montre les spécificités de la situation mauricienne. Dans ce pays, le système public d'éducation se donne pour mission de « former des élites reconnues sur le plan international ». Il élimine dès la fin des études primaires une bonne partie des élèves par le *Certificate of Primary Education* particulièrement sélectif pour les élèves dont la langue maternelle est le créole et non l'anglais, i.e les familles les plus modestes. C'est donc l'enseignement privé catholique qui propose des alternatives avec des enseignements en créole, dans la perspective d'ouvrir l'école aux élèves de familles modestes. Dans ce cas, le créole « est utilisé comme medium d'enseignement oral et écrit, tandis que l'anglais et le français sont considérés comme des langues secondes » (p 153). Cette rupture, opérée par l'enseignement privé catholique, est une forme de « diversification subnationale » de l'enseignement qui tend à porter ses fruits en permettant aux élèves de milieu modeste d'accéder à l'enseignement. C'est là un exemple assez atypique d'inversion des rôles habituellement dévolus au secteur public et au secteur privé.

Un des résultats des différentes contributions de l'ouvrage est de montrer que le corps enseignant est un acteur collectif déterminant pour comprendre les effets de l'éducation et les transformations des politiques éducatives dans les pays du Sud. L'une des questions est de savoir comment ces transformations sont vécues par les acteurs au plan subjectif. De ce point de vue, l'école en Afrique du Sud apparaît comme un terrain privilégié pour comprendre les conséquences subjectives des évolutions sociales et scolaires. Vijé Franchi et Jean-Paul Payet proposent d'analyser les transformations « vues d'en bas » de l'école à partir d'une longue enquête de terrain sur les enseignants et leur vécu des changements sociaux comme scolaires survenus après la chute du régime de l'apartheid. Ils se demandent ainsi « comment les acteurs supposés de la mise en œuvre concrète de la démocratisation de l'école – et de la société – vivent ces transformations imposées d'en haut ? ». Or ce qu'observent les auteurs est qu'en guise de « démocratisation », le système scolaire

sud-africain n'a fait que déplacer les inégalités : « la distribution « raciale » s'est rapidement articulée à une distribution sociale, les classes moyennes retirant le plus de bénéfices d'une libéralisation du choix de l'établissement » (p 223). Les auteurs prennent la mesure des effets subjectifs de cette ségrégation qui prend des formes extrêmes dès lors que le financement des établissements doit être complété par les familles pour que les conditions nécessaires à une éducation de qualité soient remplies. « Cela crée un malaise très fort parmi les professionnels de l'éducation en raison de l'absence de ressources censées accompagner (les transformations impulsées d'en haut) » (p 243).

En définitive, les différentes contributions de cet ouvrage collectif montrent la richesse du regard comparatif en éducation. Chaque cas national peut en effet être lu comme le reflet de forces externes liées à la globalisation de l'économie et à des degrés divers au poids des institutions internationales. Mais chaque cas peut aussi être lu comme une forme spécifique d'adaptation à ces contraintes externes, en fonction des politiques nationales mises en œuvre et de la nature de la société, de son histoire et de sa culture. En ce sens l'éducation est un marqueur fort des buts et des potentialités que chaque société est capable de se donner à elle-même.

Veille scientifique, parutions

Ouvrages

Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation.

Change in Higher Education and Globalisation

Auteur(s) : ELLIOTT Imelda, MURPHY Michael, PAYEUR Alain,
DUVAL Raymond(dir.)

Éditeur(s) : De Boeck

Coll. : "Pédagogies en développement", 316 pages, 36 €

Année d'édition : 2011

Cet ouvrage analyse, dans une approche pluridisciplinaire, les mutations de l'enseignement supérieur concernant ses différentes missions : formation à la recherche, formation professionnalisante, réduction des inégalités, développement culturel. L'accent est mis sur la dimension internationale de ce phénomène, en particulier dans les pays anglophones et francophones. Au moment où le grand public entend de plus en plus parler de comparaisons internationales et de palmarès, il est important d'analyser l'ouverture des systèmes nationaux et la montée d'exigences nouvelles. Les auteurs, spécialistes reconnus de leur domaine, analysent la situation de différents pays tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Irlande, l'Allemagne, la Belgique et la France.

Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités

Auteur(s) : NORMAND Romuald

Éditeur(s) : Peter Lang, ENS de Lyon.

Année d'édition : 2011 (paru en septembre 2011)

La mesure des inégalités à l'école est située ici dans une perspective sociologique, historique et comparative. Des instruments et techniques de calcul ont façonné des principes de justice comme le mérite, l'efficacité, l'équité. Leur analyse invite les lecteurs à découvrir l'arithmétique politique des inégalités qui a infléchi les politiques d'éducation ces dernières décennies. Comparant les États-Unis, l'Angleterre et la France, ce livre éclaire le débat public face aux enquêtes internationales utilisées pour légitimer des choix stratégiques et à l'obligation de rendre compte qui s'installe dans les systèmes éducatifs. Science et politique étant liées, l'auteur explore la circulation internationale des savoirs scientifiques et experts, leur traduction en sciences de gouvernement, leur stabilisation dans des recommandations et des instruments choisis par les décideurs politiques pour justifier les réformes.

Les enseignants et le genre. La construction des inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre

Auteur(s) : MOREAU Marie-Pierre

Editeur(s) : PUF coll. "Éducation et société"

Année d'édition : 2011

Comment se construisent les inégalités de parcours chez les enseignants et les enseignantes du second degré ? C'est la question à laquelle cet ouvrage se propose de répondre, à partir d'une comparaison entre la France et l'Angleterre. La question de la différentiation sexuée des parcours des enseignant-e-s souffre d'une invisibilité tant sociologique que politique. En France comme en Angleterre domine l'idée d'un métier « mixte », voire « bien » pour une femme. Pourtant, à partir d'une approche qui combine la prise en compte du contexte sociétal, du groupe professionnel et des stratégies individuelles, ce livre met en lumière la construction des inégalités de genre dans les vies professionnelles et personnelles des enseignant-e-s. La comparaison internationale met aussi en lumière des

différences significatives entre la France et l'Angleterre, suggérant par là même que, si inégalités il y a, celles-ci constituent des constructions sociales qui n'ont rien d'immuable. Mais cet ouvrage montre aussi que l'on ne saurait tirer des conclusions sur l'égalité entre les hommes et les femmes sans regarder du côté de ce qui est considéré comme du « non travail ». En effet, si les enseignantes françaises sont davantage susceptibles que leurs consœurs anglaises d'adopter un modèle de carrière « masculin », cela se fait bien souvent au prix d'un jonglage spatio-temporel important et d'une division du travail domestique plutôt inégalitaire. À la croisée de la sociologie de l'éducation, du travail et des théories des rapports sociaux de sexe, cet ouvrage propose une lecture critique des préjugés qui entourent ce groupe professionnel. Il remet en cause l'idée que l'enseignement se caractérise par l'égalité hommes-femmes, tant dans la sphère professionnelle que personnelle. Mais il montre aussi, grâce au pouvoir heuristique de la comparaison internationale et à l'analyse détaillée des arrangements micro-sociaux, que ces inégalités n'ont rien d'une fatalité.

Gouverner l'éducation

Auteur(s) : FELOUZIS Georges, HANHART Siegfried (dir.)

Editeur(s) : De Boeck Coll. "Raisons Éducatives"

Année d'édition : 2011

L'évaluation est aujourd'hui le mode privilégié de pilotage des politiques éducatives dans la plupart des pays, comme en témoigne le succès – auprès des décideurs politiques comme du public – des comparaisons internationales Pisa, des palmarès d'établissements scolaires ou encore des classements internationaux des universités. L'évaluation est donc au cœur de la question éducative, au sens anglo-saxon de l'accountability : chacun doit rendre compte des résultats de son action en rapport avec les objectifs fixés.

Or l'évaluation ne va pas de soi, tant du point de vue des procédures à mettre en œuvre, que des interprétations possibles des résultats et de l'usage que peuvent en faire les acteurs.

Rompt avec les postures polémiques sur le bien-fondé de ces pratiques, cet ouvrage propose des analyses et des interprétations de la place de l'évaluation dans les politiques éducatives pour en comprendre le sens, en définir les usages et en mesurer les conséquences sur les acteurs sociaux.

Il réunit les contributions de chercheurs en sciences sociales qui proposent

des approches fondées sur une connaissance approfondie du terrain éducatif, et un regard distancié sur la façon dont l'école peut être « gouvernée par les nombres ».

L'ombre du système éducatif. Quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?

Auteur(s) : BRAY Mark

Editeur(s) : La documentation Française

Année d'édition : 2011

" L'ombre du système éducatif " fait référence au soutien scolaire privé. Cet enseignement, qui existe depuis longtemps dans certaines régions d'Asie de l'Est, devient prééminent dans d'autres parties de l'Asie ainsi qu'en Afrique, en Amérique du Nord et en Europe.

Les conflits d'intérêt apparaissent lorsque les maîtres sont payés par des élèves dont ils sont déjà responsables dans le cadre de leur travail quotidien. État des lieux, analyse des situations et préconisations constituent la trame de cet ouvrage.

Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français

Auteur(s) : CHOPPIN Alain, COSTA-LASCOUX Jacqueline (dir.)

Editeur(s) : ENS de Lyon

Année d'édition : 2011

Analyser les représentations du monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français et mettre en évidence les éventuels stéréotypes ou les "non-dits", tels étaient les objectifs des deux études ici présentées, l'une traitant des manuels d'histoire-géographie et d'éducation civique, l'autre, des manuels de français. Ces études s'inscrivent dans le cadre du Dialogue euro-arabe de l'UNESCO. Les manuels analysés sont ceux édités par les huit principaux éditeurs français, pour les quatre années de collège. Les programmes de référence sont ceux de 1997, en vigueur jusqu'en 2010.

À partir d'un corpus diversifié de documents écrits et iconographiques, les manuels opèrent des choix pédagogiques : les relations de l'Orient arabe avec l'Europe sont privilégiées, le Maghreb est la région la mieux étudiée, les œuvres littéraires écrites directement en langue française par des auteurs arabes sont le plus fréquemment, citées. Si certaines images semblent choisies pour leur puissance évocatrice, la confrontation des

points de vue est la règle, notamment pour aborder des périodes sensibles comme les croisades ou la colonisation. Par ailleurs, les échanges et les apports réciproques d'une rive à l'autre de la Méditerranée et l'esthétique des cultures orientales (miniatures, architectes, contes, etc.) sont valorisés.

L'identité des établissements scolaires

Auteur(s) : DUMAY Xavier, DRAELANTS Hugues

Editeur(s) : PUF

coll. "Éducation et société", 172 pages, 18 €

Année d'édition : 2011

Au cours du XXe siècle, la massification de l'enseignement s'est accompagnée d'un processus de bureaucratisation qui a donné aux organisations scolaires la structure cellulaire qu'on leur connaît.

Des transformations des modes de régulation amorcées dans les années 1980 ont pourtant modifié la place de l'établissement comme lieu d'orientation des politiques et des pratiques d'enseignement.

C'est dans ce contexte institutionnel en mutation que nous nous interrogeons sur les établissements scolaires en tant qu'organisations. L'objectif de cet ouvrage est de mieux comprendre comment les nouvelles politiques scolaires, qui s'incarnent en particulier dans les figures de l'État évaluateur et du marché scolaire, transforment les établissements d'enseignement.

La notion d'identité organisationnelle y est mobilisée comme référent conceptuel facilitant la lecture et l'interprétation de ces transformations.

Revue des revues

Revue internationale d'éducation - Sèvres

Référence : N°57, septembre 2011

Thème : Le plaisir et l'ennui à l'école

- L'école, le plaisir et l'ennui, *Mona Ozouf*
- Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE
- Sophie Vayssettes, *Éric Charbonnier*
- Douleurs et espoirs de l'apprentissage scolaire: l'exemple de l'Inde, *D.S. Muley, Daya Pant*
- Rejet et demande d'école, Réflexions sur l'histoire de l'institution et le statut du savoir au Sénégal, *Abdoulaye Elimane Kane*
- Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques: France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées, *Maroussia Raveaud*
- Plaisir et engagement à l'école : une politique d'établissement; un entretien entre *Pierre-Louis Gauthier* et *Karali Pia Pitzele*, directrice d'une High School à Brooklyn
- Scolarité "protégé" et abandon scolaire : les paradoxes norvégiens, *Anne-Lise Høstmark Tarrou*
- Plaisir et souffrance à l'université brésilienne : une enquête sur des réponses d'étudiants, *Vera Esther Ireland*
- Souffrance et gestion de la souffrance à l'école au Portugal: les stratégies des enseignants, *José Alberto Correia, João Caramelo*
- Faire connaître et aimer la littérature en classe : un exemple en France, *Anne Maurel*

Comparative Education Review

(Revue de la Comparative & International Education
Society – CIES-USA) Volume 54, Number 3

Table of Content

323 : The Politics and Economics of Comparison, GITA STEINER-KHAMSI

Articles

343 : The State, Citizenship Education, and International Events in a Global

Age : The 2008 Beijing Olympic Games, WING-WAH LAW

369 : Bullies, Victims, and Teachers in Japanese

Middle Schools, MOTOKO AKIBA, KAZUHIKO

SHIMIZU, AND YUE-LIN ZHUANG

393 : Solving the "Gypsy Problem": *D.H. and Others*

v. the Czech Republic, WILLIAM S. NEW AND

MICHAEL S. MERRY

Bibliographic Essay

415 : The 2009 *Comparative Education Review* Bibliography :

Patterns of

Internationalization in the Field, ROSALIND LATINER RABY

Lien : <http://www.journals.uchicago.edu/toc/cer/current>

Current Issues in Comparative Education

Volume 14(1) / Automne 2011 • ISSN 1523-1615 • <http://www.tc.edu/cice>

Evaluation, Assessment, and Testing

3 How Much is Learning Measurement Worth?

Daniel A. Wagner, Andrew Babson, and Katie M. Murray

24 Assessing Student Engagement in China

Heidi Ross, Yuhao Cen, and Zejun Zhou

38 On the Right Track: Measuring Early Childhood Development

Program Quality

Internationally

Maria Cristina Limlligan

BOOK REVIEW

48 M. Hadjiyanni, Contesting the Past, Constructing the Future: A Comparative Study of the

Cyprus Conflict in Secondary History Education

Reviewed by Demetrios Spyridakis
Current Issues in
Comparative Education2 Current Issues in Comparative Education
CURRENT ISSUE

Revista Española de Educación Comparada
Nº 18 (Otoño 2011)

Dossier: Sistemas Educativos Excelentes

PRESENTACIÓN, por María José García Ruiz.....	9
HANS-GEORG KOTTHOFF, Between Excellence and Equity: the Case of the German Education System (ENTRE LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD: EL CASO DEL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN).....	27
DAVID CROOK, Standards in English Education: An Enduring Historical Issue (LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INGLESA: UNA CUESTIÓN HISTÓRICAMENTE RECURRENTE).....	61
ANTHONY WELCH, PISA Performance and Australian Education: Myths and Realities (EDUCACIÓN EN AUSTRALIA Y RENDIMIENTO EN PISA: MITOS Y EALIDADES).....	89
CLARA MORGAN, Education in Canada: in Pursuit of Educational Quality and Equity (EDUCACIÓN EN CANADÁ: A LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y QUIDAD).....	125
MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ, Contrastes de las Culturas Escolares Finlandesa y Española (CONTRASTS BETWEEN FINNISH AND SPANISH SCHOOLING CULTURES)	157
MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ Y CARMEN ARECHAVALA PINTÓ, ¿Cuáles son las Razones Subyacentes al Éxito Educativo de Corea del Sur? (WHICH ARE THE UNDERLYING REASONS FOR THE EDUCATIONAL SUCCESS OF SOUTH KOREA?).....	203
ESTUDIOS E INVESTIGACIONES ANTONIO BURGOS GARCÍA, Análisis de los Sistemas de Formación en Prevención de Riesgos Laborales en los Centros Escolares: Hacia una Cultura de Prevención (ANALYSIS OF THE TRAINING SYSTEMS IN RISK OCCUPATIONAL PREVENTION IN SCHOOLS: TOWARDS A PREVENTIVE CULTURE).....	227
INMACULADA EGIDO GÁLVEZ, Los Tiempos Escolares en los Sistemas Educativos: Análisis de Algunas Reformas Recientes (SCHOOL TIME IN EDUCATIONAL SYSTEMS: ANALYSIS OF SOME RECENT REFORMS).....	255
WILLIAM GARCÍA BRAVO Y MIGUEL ANGEL MARTÍN SÁNCHEZ,	

Revisión Histórica del Fenómeno Educativo Indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia) (HISTORICAL REVIEW OF INDIGENOUS EDUCATION IN THE NORTH EAST OF CAUCA – COLOMBIA)	279
.....	279
LUIS TORIBIO BRIÑAS, La Política Educativa en Castilla La Mancha.	
Análisis y Prospectiva en el Marco de los Objetivos de la Política Educativa Revista Española de Educación ComparadaEuropea para el Año 2010 (EDUCATIONAL POLICY IN CASTILLA LA MANCHA. ANALYSIS AND PROSPECTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY OBJECTIVES FOR THE YEAR 2010).....	303
ROSE MERI TROJAN, Políticas de Formación de Profesores de Educación Secundaria en España y en Brasil: Estudio Comparado sobre Tendencias de Mercado en el Contexto Institucional (SECONDARY EDUCATION TEACHER TRAINING POLICIES IN SPAIN AND BRAZIL. COMPARATIVE STUDY ON MARKET TENDENCIES IN THE INSTITUTIONAL CONTEXT).....	333

European Journal of Teacher Education

Référence : Vol. 34, n°4, novembre 2011

- Editorial, Kay Livingston
- The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships, Eleni Loizou
- Investigating teachers' professional learning in an advanced Master's degree programme, C. Stephen White
- A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey, Muhammet Usak
- Emerging teachers–emerging identities: trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England, Gerry Czerniawski
- Classroom observation: desirable conditions established by teachers, David Lasagabaster
- Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development, Sylvie Moussay
- Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education, Erdogan Tezci

- The importance of respect in teaching and learning: perspectives of final year pre-service teachers in a regional university in Ireland, Emmanuel O'Grady

Journal of Education Policy (JEP)

Référence : Vol. 26, n°5, septembre 2011

- Economies of racism : grounding education policy research in the complex dialectic of race, class, and capital, AnthonyL. Brown
- Running risks of gender inequity: knowledge transfer policy in Australian higher education, Beth Gaze
- Educational policy for citizenship in the early years in Australia, Jo Ailwood
- Rethinking assessment and inequality: the production of disparities in attainment in early years education, Alice Bradbury
- Who is studying science? The impact of widening participation policies on the social composition of UK undergraduate science programmes, Emma Smith
- Generating, comparing, manipulating, categorizing: reporting, and sometimes fabricating data to comply with No Child Left Behind mandates, JillP. Koyama
- Reply to O'Neill: The privatisation of public schooling in New Zealand, Rob Strathdee
- Response to 'Reply to O'Neill: The privatisation of public schooling in New Zealand', John O'Neill
- Lost generation? New strategies for youth and education, Colin Waugh
- Educational research by association: AARE presidential addresses and the field of educational research, Pamela Munn
- Schooling in disadvantaged communities. Playing the game from the back of the field, Martin Thrupp

Paedagogica Historica

Référence : Vol. 47, n°5, octobre 2011

Thème : Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870–1970)

- Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda, Gabriela Ossenbach
- Between exoticism and universalism: educational sections in Latin American participation at international exhibitions, 1860–1900, Inés Dussel
- Education, elite formation, and geopolitics: Americanism and the regeneration of Spain, Miguel Somoza-Rodríguez
- Print capitalism, New School and circulation of reading models. A Brazilian collection at the Primary Education Museum-Library in Portugal (1931–1950), MariaRita Almeida Toledo
- Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: the exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939, Alicia Civera
- Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970), Gabriela Ossenbach
- Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy, Tamar Groves

European Journal of Education : Research, Development and Policy

Référence : Vol. 46, n°3, septembre 2011

Thème : Key Competences in Europe

- Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation, Gábor Halász and Alain Michel
- Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain, Alejandro Tiana, José Moya and Florencio Luengo
- Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience, Mirosław Dąbrowski and Jerzy Wiśniewski
- Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe, David Pepper

- Measuring Young People's Citizenship Competences, Geert ten Dam, Femke Geijsel, Rene Reumerman and Guuske Ledoux
- Computers and School: Indian and French students' discourse, Jean-François Cerisier and Aruna Popuri
- Recognition is Deserved, Qualifications are Merited. Where Does that Leave Fairness in Accreditation?, Paul Gibbs and Pauline Armsby
- The Winds of Change in Russian Higher Education: is the East moving West?, Konstantin Timoshenko
- Satisfaction with Higher Education: critical data for student development, Maria de Lourdes Machado, Rui Brites, António Magalhães and Maria José Sá

Revue française de pédagogie (RFP)

Référence : N°174, 2011

Thème : Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire

Dossier

- Évaluation , développement professionnel et organisation scolaire, *Romuald Normand, Jean-Louis Derouet*
- L'amélioration continue des établissements scolaires : l'ingénierie mise en place en Nouvelle-Zélande, *Brian Annan*
- Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves,*Helen Timperley*
- "L'évaluation pour les apprentissages" : d'une expérimentation locale à une politique nationale, *Gordon Stobart*
- Associer obligation de résultats et amélioration des compétences des établissements de New-York, *Marian Robinson*
- Les évaluations intermédiaires des élèves dans le cadre des cycles d'amélioration continue de l'enseignement, *Leslie Nabors Olah*
- Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement, *Matthis Behrens*

Varia

- Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés,*Brigitte Belmont, Éric Plaisance et Aliette Vériton*
- Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants, *Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès*

Note de synthèse

- Finalités socio-éducatives de la culture scientifique, *Virginie Albe*

Revue internationale d'éducation - Sèvres

Référence : N°56, avril 2011

Thème : Le curriculum dans les politiques éducatives

Dossier coordonné par *Roger-François Gauthier*

- Introduction : Une autre façon de penser l'éducation ?, *Roger-François Gauthier*
- Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie, *Arduino Salatin*
- Le curriculum scolaire au Chili, Genèse, mise en œuvre et développement, *Cristián Cox*
- Le Curriculum national en Angleterre : l'impératif d'une réforme, *Tim Oates*
- Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation, *Irmeli Halinen*
- France : l'avancée du Socle commun et les questions posées, Un entretien avec *Maryline Coquidé* et *Dominique Raulin*
- Vision du curriculum : Perspective d'ensemble et débats contemporains, *Renato Opertti, Leana Duncombe*
- Le curriculum en Tanzanie : Entre nécessités politiques, besoin de cohérence et problèmes de mise en œuvre, *Paul Mushi*
- Le curriculum oublié : Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone, *Sabine Soetewey, Natacha Duroisin, Marc Demeuse*
- Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés : *Philippe Jonnaert*

Recherche et formation

Référence : N°65, 2010

Thème : Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts

Dossier présenté par *Régis Malet*

- Références transnationales et conception nationale des politiques, *Branka Cattonar*
- L'universitarisation de la formation des enseignants, *Claude Lessard et David D'Arriso*
- Les politiques d'*accountability*, *Nathalie Mons et Vincent Dupriez*
- Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle, *Danièle Périsset*
- Évolution des paradigmes en formation des enseignants, *Jacques Crinon et Éliane Fersing*
- Autour des mots de la formation : mondialisation, *Régis Malet*
- Entretien avec Maurice tardif: influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone, *Régis Malet*

Débats et controverses

- Approches cliniques et recherche en éducation, *Jean-Yves Rochex*

Varia

- L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM, *Jean-Pierre Levain et Jean-Pierre Minary*
- Représentation enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée, *Valérie Barry*

Ressources en ligne

Publications officielles – Rapports nationaux et internationaux

Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE

Auteur : Ekaterina Melnik, Martine Möbus, Noémie Olympio, Hilary Steedman (coord.), Rémi Tréhin-Lalanne, Eric Verdier (coord.)

Editeur : Haut Conseil de l'éducation

Date : 2011

Cette synthèse comparative et européenne fait le point sur les élèves qui sortent du système scolaire sans qualification en France, en Allemagne et au Royaume-Uni. Les auteurs analysent le contenu et la portée du "benckmark" européen concernant les jeunes sortis précocement du système puis exposent pour les trois pays en question les caractéristiques des jeunes sans qualification et leur devenir sur le marché du travail. Enfin sont examinés les dispositifs d'action publique qui s'efforcent de remédier aux difficultés rencontrées par ces jeunes.

(210 Mo, 169 pages)

Télécharger le document : <http://www.hce.education.fr/.../106.pdf>

Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011

Editeur : Eurydice

Date : 2011

Ce rapport examine le processus d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur dans les états membres de l'Union européenne, en Islande, au Liechtenstein, en Norvège et en Turquie. Les principaux éléments de conclusions sont les suivants :

- l'élargissement de la participation est le défi principal de la dimension sociale
- on distingue deux approches politiques principales pour élargir la participation
- les systèmes de contrôle doivent encore être développés de manière significative
- le financement de établissements d'enseignement supérieur n'encourage pas explicitement les objectifs de la dimension sociale

- les frais d'inscription et les systèmes d'aide ont un impact très important sur la performance du système d'enseignement supérieur
- les défis démographiques doivent être abordés
- les évolutions du financement au niveau macro ne sont pas uniformes parmi les pays européens.

(pdf, 120 pages)

Télécharger

le document: <http://eacea.ec.europa.eu/.../131EN.pdf>

Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE

Editeur : OCDE

Date : 2011

Dans tous les pays de l'OCDE, les gouvernements doivent composer avec des budgets de plus en plus restreints tout en cherchant, par le biais de l'action publique, à accroître l'efficacité de leur système éducatif et à faire face à la demande grandissante de formation. Conçue pour permettre aux pays d'évaluer la performance de leur système d'enseignement à la lumière de celle d'autres pays, l'édition 2011 de Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE présente un large éventail d'indicateurs actualisés et comparables sur les résultats des systèmes éducatifs. Ces indicateurs sont le fruit d'une concertation entre spécialistes sur la façon de mesurer l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale. Les indicateurs montrent qui participe aux activités éducatives, quelles dépenses leur sont affectées, et comment les systèmes éducatifs fonctionnent et quels sont les résultats obtenus. Les indicateurs de résultats portent sur des aspects très variés, allant de la comparaison des performances des élèves dans des disciplines fondamentales jusqu'à l'analyse de l'impact de la formation sur les revenus et sur les perspectives d'emploi à l'âge adulte.

Les inégalités à l'école

Auteur : Xavier NAU

Editeur : Conseil économique, social et environnemental

Date : 2011

Le système éducatif peine aujourd'hui à remplir sa fonction intégratrice. Un grand nombre de situations d'échec se révèlent pendant la scolarité

obligatoire et les inégalités de réussite sont très nettement corrélées aux inégalités sociales et culturelles des familles. L'école ne parvient plus à atténuer ces inégalités de départ et tend même à les accentuer entre le début du primaire et la fin du collège. L'école doit renouer avec une ambition éducative pour tous, en assurant un enseignement de qualité sur l'ensemble du territoire. Ce rapport du Conseil économique, social et environnemental formule des préconisations en ce sens.
(1.27 Mo, 66 pages)

Télécharger le document :

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/.../0000.pdf>

Université : les défis de la professionnalisation

Auteur : Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca, Catherine Soldano

Editeur : CEREQ

Date : 2011

La professionnalisation à l'université recouvre aujourd'hui deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en oeuvre par des structures ad hoc. Comment la professionnalisation se pense et se construit à l'université ? La note aborde cette question d'un triple point de vue. La première partie donne une image globale de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et de ses évolutions. Des DUT aux licences et masters pro, l'offre s'est en effet fortement diversifiée. En 2008, 42 % des étudiants sont engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire, formations qui ne présentent pas toutes le même degré de professionnalisation. La combinaison de différents registres (engagement des milieux professionnels, positionnement du diplôme dans un cursus, mode d'entrée sur le marché du travail) permet d'en dresser une typologie. Le passage au LMD conforte le caractère inéluctable du mouvement de professionnalisation à l'université. Dans la lignée des directives européennes, et notamment de la Stratégie de Lisbonne, l'insertion professionnelle des étudiants, leur « employabilité » deviennent des enjeux stratégiques forts. Cette seconde partie met l'accent sur le recadrage politique des missions des universités qui doivent

désormais se préoccuper de l'orientation et de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. La troisième partie examine plus finement la mise en oeuvre du Plan pour la réussite en licence de 2007 dans une dizaine d'universités. Elle analyse la manière dont se déclinent l'intégration de modules de professionnalisation dans les licences générales, la place du stage et la préparation du projet professionnel. Elle aborde enfin la question des dispositifs adoptés au service de la mission d'insertion. Le déplacement qui s'est opéré ces dernières années de la professionnalisation des formations vers celle des missions des universités modifie en profondeur le système universitaire.
(36 pages, 488 Ko)

Télécharger le document : <http://www.cereq.fr/.../nef46.pdf>

On Educational Performance Measures

Auteur : Alastair Muriel, Jeffrey Smith

Editeur : Institute for the Study of Labor

Date : 2011

Les Mesures quantitatives des résultats scolaires (QPMs) jouent un rôle toujours plus important dans les systèmes éducatifs des deux côtés de l'Atlantique. Les auteurs présentent dans cette étude les raisons de la l'utilisation de telles mesures dans l'éducation, ainsi que les problèmes liés à leur utilisation, et soutiennent qu'elles ont néanmoins un rôle positif à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les auteurs pensent que les configurations institutionnelles actuelles en Angleterre et aux Etats-Unis tiennent injustement les écoles responsables des résultats sur lesquels elles ont finalement peu de contrôle - mais que ces problèmes sont loin d'être insurmontables.
(32 pages, 166 Ko)

Télécharger le document : <http://ftp.iza.org/dp5897.pdf>

Géographie de l'École - Édition 2011

Editeur : Ministère de l'Education nationale

Date : 06/2011

"Cette publication vise à repérer les disparités géographiques du système de formation français, en référence au principe d'assurer à tous les jeunes

l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. Trente ans après les premières lois de décentralisation, elle montre la diversité des contextes éducatifs sur notre territoire national et replace les transformations en cours dans leur profondeur historique." (106 pages, 43 Mo)

Télécharger

le document : http://media.education.gouv.fr/.../DEPP-geographie-ecole-2011_180594.pdf

Sites et portails d'organismes européens

Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Description des systèmes éducatifs européens - analyses comparatives - indicateurs et statistiques - références bibliographiques - outils terminologiques

lien : <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Ploteus, le portail sur l'offre d'éducation et de formation en Europe

Présentation des opportunités d'études en Europe, des systèmes éducatifs européens - Opportunités d'échanges et bourses d'étude - Information sur les pays d'accueil

lien : <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=fr>

Sites d'organismes internationaux

OCDE éducation

Études par pays et thèmes, statistiques, publications en ligne

http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

UNESCO

http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Politique menée dans le monde en matière d'éducation

Bureau international d'éducation de l'UNESCO :

<http://www.ibo.unesco.org/> Dans la rubrique Documentation - Services, des données mondiales sur l'éducation, des descriptions des systèmes nationaux d'éducation, des dossiers par pays (en langue française)

Sites français

Ministère de l'éducation nationale :

<http://www.education.gouv.fr/pid5/europe-et-international.html>

CNDP – rubrique VEI

http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/connaissance/connaissance_1.htm

- Tableaux comparatifs des systèmes éducatifs des pays d'origine des élèves nouvellement arrivés en France (dont 18 pays européens) et le système éducatif français
- Présentation des systèmes éducatifs de ces pays.

CIEP (Centre international d'études pédagogiques)

<http://www.ciep.fr/>

Édite la revue internationale d'éducation – Sèvres

Voir l'index géographique qui liste les articles de la revue par pays :

<http://www.ciep.fr/ries/indexgeo.php>

Centre-Inffo

Site d'information sur la formation tout au long de la vie. Propose cependant des fiches sur les systèmes de formation initiale et de formation professionnelle des pays européens :

<http://www.centre-inffo.fr/Les-systemes-de-formation-.html>

Agenda des colloques

AFEC 2012 - 35e colloque de l'Association Francophone d'Education Comparée, en partenariat avec le GREE (Groupe de Recherche Ethique & Education)

Date : du 7-5-2012 au 11-05-2012

Lieu : Montréal (Canada), Palais des Congrès
Colloque international conjoint GREE/AFEC

Thème – **ÉDUQUER ET FORMER AU «VIVRE ENSEMBLE».**
Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives dans l'espace francophone et ailleurs

Organisation : AFEC/GREE

Date limite de dépôt des propositions (titre et résumé)

28 octobre 2011

Programme

Organisé conjointement par le Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation (GREE) et l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), ce colloque a pour but de dégager des éléments porteurs pour penser les fondements et visées, analyser les contextes, les orientations et les pratiques et développer des outils pour

éduquer au « vivre ensemble ». À partir d'ancrages théoriques spécifiques, de travaux de recherches empiriques et d'analyses comparatives, nous visons à apporter de nouveaux éléments de réflexion et résultats de recherche *sur* l'éducation et *en* éducation à propos de cet enjeu éthique que représente la coexistence dans nos sociétés contemporaines et qu'on nomme le « vivre ensemble ».

**The Comparative & International Education Society - CIES 2012 –
The Worldwide Education Revolution**

Date(s): 22/04/2012 ai 27/04/2012

Lieu: San Juan, Puerto Rico

CIES has established itself as an important international forum for over 2,000 education scholars, policymakers, and students to gather and exchange ideas about the trends shaping education

Organized by: The Comparative and International Education Society
Deadline for abstracts/proposals: 31 October 2011.

Check the [event website](#) for latest details. The 56th Annual Meeting of the Comparative and International Education Society will be held from Sunday, April 22, to Friday, April 27 in San Juan, Puerto Rico. The program will consist of presentations selected through this open call for submissions. In addition, there will be invited speakers, plenary and highlighted sessions, and professional development workshops.

Website: <http://www.cies2012.psu.edu/>

37th IAEA Annual Conference - Assessment and the Challenge of Globalization

Date : du 23-10-2011 au 28-10-2011

Lieu : Manille

Organisation : International Association for Educational Assessment (IAEA)

Programme

Globalization has become a major source of social change and has had unprecedented impact on the educational systems of nations across the world. As never before, assessments now play a more critical role in transforming educational policy, practice and technology so that locally-

based knowledge and skills can be integrated with the demands of the global workplace.

The phenomenon of worldwide migration challenges assessment and qualification frameworks of both host cultures and source cultures in assuring the quality of human talent as people move around, relocate and settle in different places.

Concerns and issues about the applicability to other settings of assessment frameworks and technologies conceived and crafted in more advanced, globalized learning societies are central to the theme of the conference.

Areas of concern

- * Instruction and assessment in multicultural contexts
- * Globalization of standards in academic and vocational milieus
- * The significance of international comparisons of student achievement
- * The merits of indigenous and indigenized assessments
- * Regional migration and its impact on local assessment systems
- * The ethics of assessment in a globalizing world

URL : <http://www.iaeae2011.com/>

ADMEE 2012 - 24e colloque de l'ADMEE - Europe - L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

Date : du 11-01-2012 au 13-01-2012

Lieu : Luxembourg

Organisation : Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe (ADMEE-Europe)

Programme

:

Le 24e colloque de l'ADMEE-Europe à Luxembourg sera non seulement l'occasion de faire un état des lieux des travaux de recherche ayant pour objets d'étude l'évaluation des compétences scolaires et l'évaluation des compétences professionnelles mais il s'agira également de (re)tisser des liens entre les deux contextes de recherche en mettant en évidence leurs convergences et leurs divergences. Cet état des lieux sera dressé en organisant les débats du colloque selon deux perspectives : d'une part en confrontant les construits théoriques développés par les différentes disciplines des sciences humaines et sociales (pédagogie, psychologie, didactique, sociologie, statistique, linguistique, ...) autour de la compétence et de son évaluation et, d'autre part, en confrontant les

travaux de recherche aux points de vue et aux pratiques des acteurs directement concernés par l'évaluation des compétences scolaires et professionnelles (enseignants, formateurs, élèves, adultes en formation, parents, techniciens de la mesure, opérateurs de formation, services de ressources humaines, décideurs, ...).

Les contributions poursuivront les objectifs suivants : (1) mener une analyse critique de la notion-même de compétence et des notions qui y sont associées, (2) décrire les modèles, les méthodologies, les procédures et les outils utilisés actuellement pour évaluer les compétences scolaires et les compétences professionnelles et analyser leur qualité, (3) questionner l'articulation entre l'évaluation des compétences d'une part, et, d'autre part, les pratiques d'enseignement et de formation, (4) cerner les difficultés, les zones d'ombre et les défis actuels de l'approche par compétences en contexte scolaire et en contexte de formation professionnelle.

Abonnement et commande de numéros

Pour adhérer et/ou pour vous abonner à la revue Éducation Comparée, veuillez remplir le bulletin ci-joint en joignant votre titre de paiement (chèque à l'ordre de l'AFEC) et l'envoyer directement à l'AFEC.

Siège exécutif :	Revue <i>Education Comparée</i> Régis Malet Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES) Equipe de Recherches Comparatives en Education et Formation (ERCEF) Université de Bordeaux IV-IUFM Château Bourran 160, Avenue de Verdun B.P. 152, 33705 Mérignac
Site de la revue <i>Education Comparée</i>	http://www.afec-info.org/revue
Courriel :	afec-bureau@hotmail.fr (manifestations) educationcomparee@hotmail.fr (revue – propositions de contributions)

Pour information, les commandes au numéro, en version papier ou en version électronique, s'effectuent directement auprès de l'éditeur :
www.i6doc.com/afec

Éducation comparée/nouvelle série n°6

Bulletin

d'abonnement

de commande au numéro

Précisions modalités de paiement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (**à envoyer à Catalin Nache (33 rue Hermite, 54000, Nancy, France)** ou,
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : afecbureau2009@gmail.com)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2011 » et votre Nom :

	Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
	30003	01460	00050065905	63
IBAN : FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 / BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP				

Fonction :

Adresse professionnelle

Institution

Adresse

Courriel

Tél. :

Adresse personnelle

Adresse

Courriel

Tél. :

Envoi du courrier AFEC :

à l'adresse professionnelle

à l'adresse personnelle

FORMULES 2011		Montant
Adhésion à l'AFEC Comprenant un abonnement gratuit d'un an à la Revue <i>Éducation comparée</i>	Tarif normal : - option Revue version électronique : 40 € - option Revue version papier* : 70 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE 18 €	
	Tarifs étudiant : Version électronique uniquement : 30 €	
Abonnement à la revue <i>Éducation comparée</i> uniquement	Individuel : - option Revue version électronique : 40 € - option Revue version papier* : 80 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE 18 €	
	Institution : Version papier uniquement : 100 €	
	Achat d'un numéro de la Revue 30 €	
	Frais de port 9 €	
MONTANT TOTAL		

Mode de paiement : par chèque ou virement en € à l'ordre de l'AFEC (paypal ou bancaire).

Date :

Signature :

Précisions modalités de paiement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (**à envoyer à Catalin Nache (33 rue Hermite, 54000, Nancy, France)**) ou,
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : **afecbureau2009@gmail.com**)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2011 » et votre Nom :

	Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
	30003	01460	00050065905	63
IBAN : FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 / BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP				

Éducation comparée/nouvelle série n°6

Commande au numéro

versions papier ou numérique

Prix du numéro (franco de port): 30 euros.

Disponibles à la vente en version numérique sur www.i6doc.com

Numéro 6 – Nouvelle série (en précommande - 2011)

Penser les marchés scolaires

Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade (coord.) .

Numéro 5 – Nouvelle série

Les politiques d'accountability. Des politiques aux pratiques locales.

Vincent Dupriez et Nathalie Mons (coord.) .

Numéro 4 – Nouvelle série

Politiques de la diversité culturelle en éducation. Aspects internationaux

Régis Malet et Michel Soétard (coord.) .

Numéro 3 – Nouvelle série

L'éducation comparée aujourd'hui.

Julia Resnik, Juergen Schriewer, Anthony Welsh (coord).

Numéro 2 – Nouvelle série

Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes.

Régis Malet (coord.) .

Numéro 1 – Nouvelle série

Sciences et croyances en éducation.

José-Luis Wolfs (coord.)

Numéro 62

Education, religion et laïcité. Vol. 2.

Abdel Baba-Moussa (coord.) .

Numéro 61

Education, religion et laïcité. Vol. 1.

Abdel Baba-Moussa (coord.)

Numéro 60

Education et justice sociale

Alain Carry (coord.)

édition papier seulement – reprographie

Prix du numéro (franco de port): 30 euros

Numéro 58

Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde.
2004 – Denis Poizat (coord.) - Co-édition Erès-AFEC-CRHES.

Numéro 56

L'éducation dans tous ses états : Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation
2002 – Philippart, A. & Vandevelde, L. (coord.). 304 p.

Numéro 55

Education et travail : divorce ou entente cordiale
2001 – Soledad Perez (coord.), 267 p.

Numéro 54

Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation
2001 – Regnault, E., Folliet, H. & Gauthier P.-L. (coord.), 244 p.

Numéro 53

L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones
1999 – Leclercq, J.-M. (coord.), CNDP et AFEC, 287 p.

Numéro 52

Les modalités de prise en compte de la diversité dans les institutions éducatives
1998 – Frenay, M. (coord.) (1998). 291 p.

Numéro 51

Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes
1977 – Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (coord.), 293 p.

Numéro 49

Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée
1995 – McAndrew, M., Toussaint, R., & Galatanu, O. (coord.), Presses Universitaires de Montréal & AFEC, 284 p..

Éducation comparée/nouvelle série n°6

Numéro 47

Les nouvelles formes de coopération internationale en éducation. Exemple européen et perspectives mondiales
1994 – Sutherland, M. (coord.), 151 p.

Numéro 44

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales
1990 – Zay, D. (coord.), 116 p.

Numéro 42

Nouvelles réformes ou changements sans réformes ?
Tome 2 – Représentations et comportements des acteurs sociaux
1989 – Gelpi, E. (coord.), 169 p.

Numéro 41

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales
Tome 1 – Les politiques éducatives
1989 – Gelpi, E. (coord.), 157 p.

Notes aux contributeurs

Vous êtes invités à proposer des articles à la revue *Éducation comparée*.

Les textes ne doivent pas dépasser 40.000 signes (75.000 pour les notes de synthèse) et seront précédés d'un résumé (français, anglais) de 6 lignes maximum, assorti de 5 mots clés.

Les comptes rendus d'ouvrage comportent un maximum de 6000 signes et indiquent les références précises de l'ouvrage.

Les notes sont placées en bas de page et non en fin d'article ou de note. Les appels de note sont en chiffres arabes.

Les références bibliographiques sont placées en fin de texte. Elles se présentent selon les normes de l'APA :

Articles

MAURICE, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 2, 175-191.

Ouvrage

LALLEMENT, M., & SPURK, J. (Dir.). (2003). *Stratégies internationales de la comparaison*. Paris : Editions du CNRS.

Chapitre d'ouvrage

DEBEAUVVAIS, M. (1992). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris, G., & De Cock, G. (Eds.), *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.

Toute proposition de contribution doit énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l'avancement de la réflexion sur le sujet traité. Il est attendu des propositions les caractéristiques suivantes :

Éducation comparée/nouvelle série n°6

o Répondre aux exigences de la rigueur scientifique, c'est-à-dire aux critères de cohérence des analyses, de rigueur des démonstrations et de qualité des sources.

o Avoir une dimension comparative affirmée :

- soit dans l'espace : comparaisons au sein d'un même pays, entre deux ou plusieurs pays, au sein d'un ou entre deux ou plusieurs ensembles géopolitiques, linguistiques, culturels ;
- soit dans le temps : comparaisons de conjonctures ou de processus historiques, sociaux ou politiques.

Sous réserve que les propositions s'inscrivent dans le cadre général ci-dessus décrit, toute liberté est laissée quant au choix :

- o de l'approche disciplinaire (toutes les sciences sociales sont concernées) ;
- o du mode de traitement (compte-rendu d'enquêtes et de recherches empiriques, analyse théorique, synthèse, commentaire de documents)
- o du sujet lui-même.

Toutes les propositions seront soumises au comité de rédaction qui décidera collectivement sur compte-rendu de deux des membres du comité scientifique.

Les propositions de contribution doivent être adressées :

o par courriel, au format rtf, à l'adresse suivante :

educationcomparee@hotmail.fr

et

o par courrier, en trois exemplaires, à l'adresse suivante :

Revue Education Comparée

à l'attention de Régis Malet

Laboratoire Cultures, Education et Sociétés (LACES)

Université de Bordeaux IV-IUFM

Château Bourran

160, Avenue de Verdun

B.P. 152, 33705 Mérignac