



**Avertissement aux lecteurs** : l'accès aux articles payants est soumis aux abonnements pris par votre institution.

## Formation des élites et ségrégation scolaire

[Stratégies d'évitement et choix de l'établissement scolaire](#) | [L'orientation: un autre facteur d'élitisme](#) | [La notion de marché scolaire](#) | [Ségrégation scolaire et ségrégation sociale](#)

Si les recherches ou études sur la formation des élites ont fait l'objet de quelques publications récentes, bon nombre de travaux sur la ségrégation ou les inégalités scolaires datent de la fin des années 90. Les enquêtes sur lesquelles ils s'appuient restent bien souvent d'actualité.

Cette note de synthèse, tout en reprenant les fils conducteurs élaborés il y a quelques années, cherche à faire le point sur les derniers travaux, dont certains sont en cours, tant en France qu'à l'étranger.

Toute tentative de comparaison internationale sur le mode de formation des élites (individus situés en haut de la pyramide sociale) croise les problématiques de discrimination et d'exclusion. La (re)production des élites commence plus ou moins tôt dans le cursus scolaire, selon les pays. Elle peut être diffuse, mais elle est repérable dans les choix d'établissements scolaires par les parents ou l'orientation proposée par les uns et/ou souhaitée par les autres.

### Stratégies d'évitement et choix de l'établissement scolaire

La démocratisation de la société a entraîné, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la nécessité d'asseoir le renouvellement de l'élite (individus situés en haut de la pyramide sociale) sur un principe de récompense plutôt que d'un héritage de privilèges. [Brigitte Darchy-Koechlin et Agnès Van Zanten](#) (*Revue Internationale d'Éducation* – Sèvres, sept. 2005) évoquent un modèle de méritocratie scolaire, basé sur les tests, examens et concours.

Cette méritocratie trouve ses limites dans la liaison entre appartenance sociale et réussite scolaire, appartenance sociale et accès aux positions sociales convoitées. Ces limites tiennent aux processus de cooptation ou de stratégies éducatives des familles et à la difficulté à respecter une mixité sociale au sein des systèmes éducatifs.

Les études ayant mis en évidence ces limites et dérives ont suscité diverses mesures allant dans le sens d'une discrimination positive. Certains interprètent ces mesures comme un effort de réduction des biais sociaux, d'autres y voient une nouvelle « clôture sociale ».

Le modèle français, qui privilégie les élites culturelles est aujourd'hui battu en brèche par le poids des mécanismes de marché qui privilégient les élites économiques (cadres du secteur privé). Dans une même logique économique, les parents essaient d'infléchir des destins déterminés par les résultats scolaires (recours aux cours particuliers) et se soumettent de moins en moins à la logique de l'institution scolaire.

Dans un ouvrage paru en 2001, *Le dressage des élites: de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Marie-Laure de Léotard balaye les différentes stratégies des parents pour gérer la carrière scolaire de leurs enfants, depuis la maternelle, où les enfants doivent presque savoir lire avant d'entrer au CP, jusqu'au lycée qu'il faut avoir bien choisi, pour aller en *prépa*. Les témoignages recueillis mettent en avant un certain nombre de critères qui mènent à une fracture scolaire entre une élite pré-déterminée et des exclus précoces du système scolaire.

Même préoccupation pour Agnès van Zanten, dans un livre paru la même année, *L'école de la périphérie*, qui s'appuie sur des considérations d'ordre social, spatial, rattachant les stratégies parentales à des stratégies de voisinage, celles là même qu'évoquent François Dubet (*Journée d'études « Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire », 1999*) ou Éric Maurin (*Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social, 2004*) : une fuite des classes moyennes au détriment des plus pauvres (« des immigrés »).

Autre aspect discriminatoire pour les familles qui restent dans ces quartiers « difficiles » : elles n'envisagent pas d'autre solution qu'une école de proximité : par économie (les enfants rentrent manger à la maison), par méconnaissance d'autres possibilités.

### Collèges et lycées : opération marketing?

Cette difficulté d'information est plus prégnante quand les enfants arrivent au collège. C'est souvent à ce niveau que les familles les plus informées mettent en place une politique d'évitement.

**S'il y a stratégie parentale dans le choix, il y a aussi stratégie de la part des établissements scolaires.** Agnès van Zanten la situe comme une réponse à des pressions externes. La baisse des effectifs ayant une incidence négative sur le fonctionnement de l'établissement, en termes de classes, de nombre d'enseignants, de dotation horaire, de personnel ATOSS, les établissements mal cotés vont se mobiliser sur des dispositifs – et des moyens financiers – destinés à valoriser l'offre d'enseignement mais qui concourent à retenir des élèves qui ont le moins besoin d'aide (classes bilingues, classes européennes) et à constituer implicitement des classes de niveau. Outre la supposée moindre qualité d'enseignement, l'autre raison invoquée pour la défection de certains élèves est l'insécurité, qui conduit les chefs d'établissement à adopter des logiques disciplinaires et sécuritaires.

En 2004, la revue *Éducation et Sociétés* a consacré un dossier aux classes moyennes et à la reproduction renouvelée. Reprenant les thèmes de la mixité, de la perception des attentes des classes moyennes, de leurs pratiques scolaires, les auteurs apportent des éclairages sur la situation en France, en Allemagne et en Argentine. L'article de Jean-Christophe François et Franck Poupeau sur *l'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris* s'attache à analyser les déterminants sociaux des pratiques d'évitement scolaire à l'entrée en sixième, dans le secteur public, à Paris. La modélisation statistique proposée par les auteurs montre une recomposition des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel (enseignants, cadres de la fonction publique, professions artistiques,...) pondérée par des facteurs géographiques (prix du logement).

**Les stratégies d'évitement ne sont pas uniquement le fait des élites culturelles ou des classes moyennes.** Georges Felouzis, Françoise Liot et Joelle Perroton, dans leur dernier livre, *L'apartheid scolaire: Enquête sur la ségrégation scolaire dans les collèges* (2005), se basent sur une enquête dans l'académie de Bordeaux, pour constater la « massification » des stratégies d'évitement. Celles-ci créent des établissements *ségrégés* qui concentrent des élèves étrangers, d'origine étrangère ou issus de milieux très défavorisés. Les auteurs prennent en considération le discours des parents qui justifient leur démarche comme une quête de justice sociale et proposent, pour contrer cette tendance qui leur semble inéluctable, une régulation du processus.

Au delà du collège, on connaît les phénomènes de concurrence entre lycées, largement véhiculés par les médias à coups de classements ou palmarès. L'évitement est peut-être encore plus marqué que pour les collèges. Il s'agit, là aussi, de choisir une option « élitiste » ou de trouver un studio dans le quartier du lycée... Selon une note d'information du ministère de l'Éducation nationale, *Une approche de la sélectivité et de l'attractivité des lycées généraux et technologiques à l'entrée en seconde* (déc. 2005), un quart des lycées compte des élèves de seconde dont les caractéristiques sociales sont différentes de celles des élèves des collèges de secteur. Ceci peut provenir d'une sélection des élèves à l'entrée en seconde ou d'une stratégie des parents.

**Les stratégies d'évitement durant l'enseignement secondaire passent par la mise en concurrence entre établissements publics et établissements privés.** Le privé peut être utilisé comme un moyen de récupérer une scolarité, comme échappatoire à un établissement public mal coté ou comme un chantage lors d'une demande de dérogation. S'il juge « mortifère » la concurrence entre privé et public, Philippe Meirieu, dans son livre *Nous mettrons nos enfants à l'école publique...* (2005), ne condamne pas l'un ou l'autre des enseignements. Il souhaite plus de démocratie, plus de responsabilisation et d'implication dans l'école de la part des parents et des différents acteurs.

**L'existence de stratégies parentales d'évitement n'est pas purement française.** Marc Demeuse et Bernard Delvaux sont intervenus lors d'un colloque du Céreq, en mai 2004 sur la *Mobilité des élèves dans le système éducatif belge franco-phonie*, étudiant les changements d'établissements des élèves en fonction des caractéristiques individuelles des élèves, de la maternelle au secondaire.

Parmi les nombreux travaux de chercheurs américains croisant les phénomènes d'évitement et de choix parental d'école, on retiendra le numéro de *l'American Journal of education*, paru en août 2005, qui avait pour thème central « *Private education vs public education* », pour son panorama des problématiques : choix de l'école, recherche d'équité de la part des institutions, concurrence entre écoles.

### Le couple classes préparatoires – grandes écoles : une spécificité française

Dans un rapport au Commissariat général au Plan, *Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des élites : Le cas des classes préparatoires scientifiques aux grandes écoles* (oct. 2004), Noël Adangnikou et Jean-Jacques Paul, avant d'analyser l'efficacité des classes préparatoires (CPGE), rappellent les caractéristiques de ces classes. Traditionnellement, la prépa jouit de l'image d'une formation d'élite, la voie par excellence permettant d'intégrer les prestigieuses grandes écoles. **La CPGE peut être considérée comme une véritable « matrice de socialisation » qui force en quelque sorte le développement de certains comportements chez les élèves.** On pourra trouver dans le corps de ce rapport et dans ces *annexes* les effets en termes de carrière, comparativement à l'enseignement supérieur « classique ».

En 2003, s'est tenu le colloque « *Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles* », organisé par des enseignants de CPGE et la Conférence des Grandes Ecoles. La volonté affichée par les organisateurs, en introduction des *actes du colloque*, était de savoir comment la multiplication des classes, l'évolution et la diversification des filières, des débouchés, des étudiants ont modifié la réalité des classes préparatoires et leur image. Les données recueillies à l'occasion de ce colloque confirment que le système CPGE ne touche qu'un faible pourcentage des élèves et qu'à l'image du public des classes terminales S, il est socialement différencié. Il y a concentration des enfants issus des milieux sociaux supérieurs et des enfants d'enseignants, sous-représentation des autres catégories et d'abord des milieux populaires et intermédiaires, concentration d'autant plus marquée à Paris. Une étude des trajectoires individuelles des étudiants montre une « distillation fractionnée », tout au long du parcours scolaire. Alain Cadix, président de la Conférence des Grandes Ecoles, en souligne les prémisses dès le primaire et insiste sur l'étape essentielle du collège.

Par ailleurs, une *note d'information du Ministère de l'Éducation nationale*, parue en septembre 2005, montre, chiffres et graphiques à l'appui, la **corrélation entre filières de CPGE, réussite ou échec dans ces CPGE et milieu social**. Une autre *note d'information* sur le devenir des étudiants du Supérieur montre que les difficultés d'ordre matériel ou financier sont presque deux fois plus fortes pour les étudiants en Université qu'en CPGE.

Ce qui renforce le caractère élitiste des classes préparatoires et des grandes écoles tient dans la sélection des élèves, pour passer du lycée à la CPGE et par le concours d'entrée dans une grande école ensuite. C'est ce que souligne le rapport fait par Manuel Valls, devant l'Assemblée nationale en novembre 2005, à propos du *projet de loi visant à permettre la diversité sociale dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles et autres établissements sélectionnant leur entrée*.

### La formation des élites dans l'enseignement supérieur

Cette hiérarchisation de l'éducation, qui sous-tend toutes les problématiques exposées ci-dessus, a fait l'objet de quelques articles et ouvrages, à la rentrée 2005, sous les appellations diverses : Fabrique des meilleurs, Fabrique des élites ou Formation des élites.

Marie Duru-Bellat, dans son livre « *L'inflation scolaire* » (2006), revient sur la notion de méritocratie. Ses réflexions sur la course aux diplômes, véritable fuite en avant pour contrer le chômage, l'hérédité sociale, l'amènent au constat d'inefficacité

de cette course. Considérant que les faits démontrent que les diplômés ne sauvent pas tous les diplômés du chômage, ne génèrent pas des revenus supérieurs mais des inégalités, elle suggère de briser la dichotomie grandes écoles / universités et propose un socle commun en début d'enseignement supérieur, avec une ouverture vers la vie professionnelle, par le système de l'alternance, par exemple.

Les systèmes éducatifs sont confrontés à une autre forme d'élitisme. Comme l'indiquent Agnès van Zanten et Brigitte Darchy-Koechlin, dans un article du Monde de l'éducation (*Parentocratie et marché contre méritocratie*, sept. 2005), **la méritocratie est remise en cause par la parentocratie** (multiplication des stratégies parentales afin de favoriser l'accès de leurs enfants aux meilleures filières) et l'uniformisation des cursus universitaires, qui implique une internationalisation du réseau de formation des élites et donc du marché éducatif.

Une analyse comparative des systèmes éducatifs montre cependant l'existence de particularités nationales quant à la formation des élites. Si certains systèmes éducatifs s'ouvrent à l'international par nécessité – manque de structures de formation supérieure – d'autres contrôlent cette internationalisation et proposent une offre de formation, type « second marché », comme le souligne Monique de Saint-Martin, dans son article *Méritocratie et cooptation : la formation des élites en France* (*Revue Internationale d'Éducation – Sèvres*, 2005) [RIES]. Les catégories sociales bénéficiaires de ce système de formation d'élite(s) sont également différentes selon les pays concernés. On retrouve le passage d'un capitalisme culturel à un capitalisme économique, le recrutement des élites passant par la capacité – financière – à intégrer des formations internationales d'excellence.

### Les élites japonaises

La formation des élites est un problème central dans le système éducatif japonais, ainsi que le souligne Jean-François Sabouret (*Les élites anciennes et nouvelles au Japon*, RIES): « l'élitisme est le moteur de la société japonaise ». Peu d'universités (5 % des 709 universités japonaises) conduisent à des postes élevés. Cette sélection se fait par concours, basés essentiellement sur des capacités de mémorisation et d'autant plus accessibles à ceux qui ont été mieux préparés, dans des lycées privés ou par des boîtes à concours, donc pour les plus fortunés. Mais par ailleurs, bien que les ¾ des universités soient des universités privées, ce sont les universités publiques qui restent les plus cotées. Les entreprises s'y intéressent, les frais d'inscription y deviennent sélectifs. On assiste au paradoxe d'une société cherchant à accroître la méritocratie mais confrontée, d'une part à une hiérarchisation ancestrale qui perdure et d'autre part à une marchandisation des compétences qui s'accroît.

### L'influence des groupes sociaux

L'élitisme aux États-Unis n'intervient pas de façon marquée au niveau du secondaire, les américains privilégiant la compétition entre les élèves pour faire une sélection plus tardive. C'est donc à l'entrée à l'université que les stratégies vont se mettre en place. Selon Romain Huret (*Le recrutement des élites aux États-Unis au XX<sup>e</sup> siècle*, RIES) les classes moyennes qui ont pu bénéficier d'une ascension sociale dans les années soixante souhaitent reproduire cette opportunité. C'est ainsi qu'une première stratégie a été mise en place, la *legacy preference*, forme de discrimination favorable aux enfants dont les parents ont été inscrits dans la même université. Selon l'auteur, ce mode de cooptation est concurrencé ou aggravé par une autre forme d'élitisme, celui visé par les entreprises privées. Celles-ci s'impliquent fortement dans les budgets de recherche des universités, veillant aux bons résultats pédagogiques et scientifiques (notoriété), à la qualité des équipements, pourvu qu'on leur fournisse des élites formatées et rentables.

En France et aux États-Unis, les travaux des trois ou quatre dernières années stigmatisent la responsabilité des classes moyennes dans la ségrégation scolaire. Il en est de même au Portugal, comme le montre Maria Manuel Vieira, dans son article, *Vers une logique de certification scolaire? La formation des héritiers au Portugal* (RIES). Elle a tenté de mettre en relief les limites de la formation des héritiers de la grande bourgeoisie lisboète face à un nouvel ordre scolaire insufflé par la classe moyenne.

Autre mode d'influence, le poids des élites politiques. C'est encore le cas dans les pays de l'ancien « bloc communiste ». Ces pays sont passés d'une formation d'étudiants des classes populaires à la dévotion du pouvoir à une massification de l'enseignement nécessitant néanmoins une participation financière des étudiants. C'est le cas en Hongrie, comme l'explique Ivan Bajomi, (*La formation des élites dans la Hongrie d'hier et d'aujourd'hui*, RIES, 2005).

### Le poids de l'histoire et du colonialisme sur la formation des élites dans le Maghreb et les pays africains

C'est à partir des travaux de Pierre Vermeren que l'on peut appréhender la reproduction et la formation des élites dans les pays du Maghreb. Cet historien voit une similitude entre la reproduction sociale dans ces pays et les processus sociaux en France, au XIX<sup>e</sup> siècle. Les « héritiers » sont aussi tributaires des systèmes éducatifs français ou américains, et participent également au phénomène concurrentiel des formations (*La formation des élites par l'enseignement supérieur moderne au Maroc et en Tunisie au XX<sup>e</sup> siècle*, Correspondances, n° 63, déc. 2000, repris dans RIES, 2005).

Les mêmes questions se posent quant à l'avenir des universités africaines face à l'internationalisation de la formation des élites. Là encore, le colonialisme a laissé des traces, comme le suggère l'ouvrage de Noble Akam et Roland Ducasse « *Quelle université pour l'Afrique?* » (MSHA, 2004).

Cette internationalisation des formations se traduit dans certains pays moins développés économiquement par une externalisation des formations. Dans un article publié en juin 2005 dans *Le Monde diplomatique*, Yves Dezelay et Bryan Garth dénoncent *la connivence des élites internationalisées*. Bien que traitant du recrutement dans les ONG, cet article polémique explique quelques pratiques élitistes de la part des grandes universités américaines ou de grands groupes industriels qui, comme le suggère N. Akam et R. Ducasse (op. cit.), empêche le développement d'un enseignement supérieur national.

### Pour compléter ces analyses :

À l'échelle mondiale, un rapport du Centre pour la recherche et l'innovation en éducation de l'OCDE décrit l'émergence de nouvelles formes d'enseignement post-secondaire transnational, rassemble les dernières statistiques, des études de cas et des rapports d'orientation. Il analyse l'évolution de cet enseignement en Amérique du Nord, en Europe et dans la région Asie-Pacifique (*Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, 2005).

Pour mémoire, l'analyse des réflexions portant sur l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un dossier de la Cellule VST de l'INRP (*L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Olivier Rey, fév. 2005).

## L'orientation : un autre facteur d'élitisme

A la lecture des études sur la ségrégation scolaire, on pourrait faire un parallèle de vocabulaire entre le système scolaire et le système des êtres vivants. En effet, la « reproduction » des élites est associée à certaines formes de « déterminisme » : L'élève est déterminé par son milieu (social). Il s'adapte ou on l'incite à « s'adapter à son milieu », tant dans les apprentissages que par les cursus qui lui sont proposés.

**L'impact de la composition sociale du lycée fréquenté sur les choix d'orientation dans le supérieur peut se mesurer.** Un élève scolarisé dans un établissement favorisé a 1,6 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un autre élève, aux mêmes résultats scolaires et de la même origine sociale, mais fréquentant un établissement qui n'est pas favorisé.

C'est ce que constate Nadia Nakhili, dans un article d'*Éducation et formation*, d'octobre 2005, *Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale*. Cette même revue avait publié fin 2003 une synthèse des travaux de la DEP, comportant un article au titre significatif : *Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?* L'étude porte sur l'orientation en fin de troisième, en fin de seconde et à l'entrée dans le supérieur. Elle ajoute comme critères discriminants à ceux déjà cités, le sexe et l'académie.

Pour ce dernier critère, on note qu'en fin de troisième, l'académie de Paris oriente bien plus vers un second cycle général et technologique que la moyenne nationale (+20 %) à l'inverse de l'académie de Lille, par exemple, qui oriente un peu plus que la moyenne des académies vers l'enseignement professionnel. Ces statistiques d'accès sont croisées avec les catégories socio-professionnelles des parents, puisqu'il s'avère que certains bassins scolaires sont aussi des bassins d'emploi en crise.

En France, l'orientation des élèves se fait à différents niveaux. Le rapport de Maryse Hénoque et André Legrand, pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation* (mars 2004), ainsi que l'*Avis du Haut Conseil* qui l'accompagne, insistent sur la **nécessité d'évaluer la qualité et l'adéquation des moyens mis en œuvre pour l'orientation, mais aussi les pratiques des acteurs qui font l'orientation**. « On considère souvent les services d'orientation et les Conseillers d'orientation psychologues comme en étant seuls responsables, alors que leur influence est en réalité très faible, contrairement à celle des chefs d'établissements et des enseignants qui arrêtent les décisions en conseils de classe, ainsi que celle des parents et des élèves eux-mêmes ». Le rapport fait part d'une mauvaise information des parents au lycée, et une orientation marquée vers les classes préparatoires pour les élèves de classes scientifiques.

Cette influence des conseils de classe se retrouve également dans la Communauté française de Belgique. L'orientation va de paire avec la sélection des élèves, souvent dès le début du secondaire où les conseils de classe délivrent des attestations d'orientation (*L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique*, M. Demeuse, D. Lafontaine, RIES, avril 2005).

Il existe quelques descriptions sur l'orientation professionnelle des élèves dans le monde. Globalement, on y retrouve des tensions entre choix individuels et contraintes économiques nationales. C'est le cas au Laos ou au Burkina Faso, avec dans le premier cas une orientation scolaire régulée à tous les niveaux et basée sur la performance scolaire. Le numéro d'avril 2005 de la *Revue internationale d'éducation – Sèvres* décrit également la situation au Maroc, à Taiwan, au Brésil et en Angleterre et en France.

Faut-il tempérer ces analyses par l'approche de Jean-Paul Caille, également de la DEP, qui a notamment publié un article sur « *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés* » (Insee première, sept. 2005), qui montrerait une plus grande ambition que prévue de la part de ces élèves? Sont-ils parmi les multi-redoublants devenus super diplômés, dont parlent Bertrand Bergier et Ginette Francequin, dans leur livre « *La revanche scolaire* » (nov. 2005)?

## La notion de marché scolaire

Un des effets de la massification scolaire est la constitution d'un marché scolaire au sein même de l'enseignement public.

Les stratégies des établissements sont, a priori, contraintes par la notion de carte scolaire, de sectorisation. Or, cette règle nationale se heurte à des arrangements locaux. Pour Agnès van Zanten (op.cit.), il s'agit d'une marchandisation de l'école, qui s'amplifie, malgré quelques tentatives de moralisation.

Dans un document de travail du National Bureau of Economic Research, *Choice and Competition in Local Education Markets* (nov. 2005), Patrick Bayer et Robert Mc Millan, démontrent une corrélation d'autant plus positive entre concurrence et productivité que cette concurrence est forte. Jean-François Belisle, Germain Belzile et Robert Gagné, d'HEC Montréal, ont rédigé une étude, *La concurrence entre les écoles : un bilan des expériences étrangères* (oct. 2005), montrant la même corrélation, illustrant leur démonstration par des études de cas sur la Suède et les États-Unis, avec un parallèle sur la situation canadienne. Leur analyse ne porte pas uniquement sur la concurrence entre établissements publics, mais aussi entre écoles publiques et écoles privées.

### Le cas des États-Unis: une analyse économétrique

On a vu que les États-Unis privilégiaient une forte compétition des élèves avant l'entrée dans le supérieur et une forte sélection à l'Université. Cette compétition se traduit par **la mise en concurrence des différentes offres éducatives sur le marché**, et notamment celles entre écoles alternatives, *charter schools* et *magnets schools* et les autres écoles publiques.

Les *charter schools*, ou écoles à charte, dont la première a été créée en 1992, dans le Minnesota, avaient pour volonté de proposer un enseignement plus diversifié que celui des écoles traditionnelles, pour aider les élèves en difficulté. Subordonnées au choix des parents, leur responsabilité réside dans la satisfaction de la demande du consommateur. Liées par la charte qui permet leur création, elles se doivent de respecter des objectifs de rentabilité. Le mouvement a été récupéré par des entreprises privées, parfois cotées en Bourse (*Les « charter schools » aux États-Unis – un phénomène qui prend de l'ampleur*, in *Lettre d'information de l'IPE*, mars 2001). Elles s'intègrent à la logique de marché et ont perdu de vue leur vocation première, contrairement à la volonté inscrite dans le document publié en octobre 2004 par le Département américain à l'éducation « *A guide to education and no child left behind* » (p. 17) et à celle de la *National Alliance for Public Charter Schools*.

Parmi les articles montrant l'influence favorable de la concurrence sur les performances de l'école publique, on trouve des articles du type de celui de John Bohte, paru en 2004 dans *Policy Journal Studies*, [Examining the Impact of Charter Schools on Performance in Traditional Public Schools](#), dans lequel l'auteur a étudié la situation au Texas, État dans lequel on trouve le plus de *charter schools* : corrélation positive forte puisque concurrence forte.

Pour trouver des éléments de comparaison, il faut consulter le rapport de 2003 du *National Assessment of Educational Progress*, sur les [America's charter schools](#). Il n'y aurait pas de différences mesurables dans l'apprentissage de la lecture, mais de moindres résultats en mathématiques, résultats à pondérer selon les groupes comparés (groupes classes ou groupes ethniques).

Denis Meuret, dans un article de Diversité-ville-école-intégration, « *Les charter schools et les écoles publiques : alternative, aiguillon ou menace ?* » (mars 2005), reprend d'ailleurs cette étude pour constater les résultats mitigés et discutables quant aux critères d'évaluation (données brutes, non corrélées au niveau de départ des élèves, par exemple). Cette relativité des résultats est également soulignée par Caroline M. Hoxby, dans un article de la *Swedish economic policy review*, « [School choice and school competition : an evidence from the United-States](#) » (2003).

Un autre type d'écoles concurrençant les écoles publiques « classiques » aux États-Unis sont les *magnet schools*. Ces écoles publiques ont été créées dans le but de réduire la ségrégation raciale, amplifiée par les stratégies d'évitement des familles, en proposant des programmes attractifs dans des écoles de quartiers défavorisés. On trouve des *magnet schools* aux différents niveaux d'enseignement du primaire au supérieur. Comme pour les Charter Schools, mais de manière moins marquée, les résultats quant à l'efficacité de telles structures sont mitigés : ces écoles aident-elles les familles défavorisées enfermées dans les bas quartiers des centres-ville, ou amplifient-elles la ségrégation par l'argent ?

Douglas A. Archbald, dans son article [School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study](#) (déc. 2004), est parti d'une étude assez large, au niveau national, pour tenter de répondre à cette question. Des politiques de choix d'école, censées permettre une plus grande diversité raciale et sociale, ne peuvent être efficaces que si elles s'accompagnent d'une régulation.

Le système éducatif américain semble s'être polarisé sur des solutions libérales, privilégiant le choix des parents et les recherches sur l'efficacité des écoles à programmes spécifiques n'auraient pas été prioritaires. Là aussi, l'auteur conclut son article en demandant que « *The research community must keep the spotlight on and do a better job of measuring the distributional effects of school choice* ».

### La régulation du marché

La formation des élites, dans un contexte de marchandisation, concourt à maintenir, voire à renforcer les phénomènes de ségrégation scolaire. Comment peut-on réguler le processus ? **Quelques études parues récemment mettent l'accent sur l'interdépendance entre établissements et la nécessité de réguler ces interdépendances.**

L'exposé de Bernard Delvaux, lors du colloque du Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale, « [Quelle régulation des interdépendances entre écoles pour réduire les inégalités et les ségrégations scolaires ?](#) » (mai 2004), peut être repris pour l'analyse des modèles possibles de régulation, depuis le modèle contrôlé par des normes centrales jusqu'au modèle de responsabilité collective de tous les acteurs d'un bassin scolaire. B. Delvaux montre également qu'une structuration des instances intermédiaires, permet de tendre vers une égalisation des résultats des établissements scolaires et donc une réduction des effets induits (mise en concurrence par les familles, renvoi des élèves, support des élèves en difficulté, etc.). Il énumère un certain nombre d'outils, d'actions et de ressources à mettre en œuvre pour compléter ces dispositifs. Ces orientations peuvent être coercitives (régulation selon des normes que les acteurs sont obligés d'adopter), arbitrées par une instance de régulation ou laissées au libre choix des acteurs (les instances ont un simple rôle d'information voire d'incitation). Pour Bernard Delvaux, **il est important de travailler par bassin scolaire.**

Dans le même esprit, Denis Laforgue, dans un article paru dans la *Revue française de pédagogie*, (*Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale*, sept. 2004) s'interroge sur le rôle de l'administration dans les processus ségrégatifs. On a vu que le couple formation des élites/ségrégation scolaire était alimenté par la mise en concurrence des établissements par les parents. Or, « l'offre du marché », classes à options, sectorisation, dérogation, filières, sont du ressort des rectorats et des inspections académiques.

L'étude de cas menée par Denis Laforgue sur l'évolution des lycées de centre ville montre que l'administration cherche à répondre avant tout aux demandes des familles et reproduit ou aggrave les disparités sociales existant dans les espaces urbains. Cette logique s'en trouve poussée à l'extrême puisque même une baisse significative des effectifs d'élèves du centre ville n'a pas entraîné une baisse de la capacité d'accueil du secteur.

On peut ajouter à ce volet français un article comparatif France / Angleterre/ États-Unis. C'est dans la *Revue Suisse des sciences de l'éducation* que Denis Meuret dresse une comparaison de la régulation de l'éducation, à la suite de l'autonomisation des établissements dans ces trois pays ([La régulation de l'éducation en France et dans les pays anglo-saxons. Une comparaison](#), 1/2004). Pour lui, les pays anglo-saxons fondent la régulation sur les résultats, alors qu'en France elle est basée sur les incitations à mettre en place des formes pédagogiques pertinentes. La confrontation des ces deux modes de régulation ne donne pas l'avantage à l'un ou l'autre, mais montre la possible efficacité d'un usage simultané.

Récemment, le colloque « [Les politiques locales d'éducation](#) » (Poitiers 7 et 8 juin 2005) a été l'occasion de faire le point sur la décentralisation et ses effets sur la réduction des inégalités.

Agnès van Zanten, Dominique Glasman, Yves Detercq et Nathalie Mons y ont analysé le rôle des instances décentralisées, l'implication des acteurs locaux et les résultats d'une décentralisation des systèmes éducatifs dans le monde. Agnès van Zanten a insisté sur le caractère composite des avantages et inconvénients de la décentralisation, les résultats dépendant des modalités précises des mécanismes de décentralisation : « les changements brutaux et imposés sans compromis préalable ne sont généralement pas facteurs de changement positifs ».

Nathalie Mons a mené de nombreux travaux sur le thème de la différenciation des politiques éducatives. Dans sa thèse, [De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative](#), soutenue fin 2004, elle note que les deux dernières décennies ont été marquées dans de nombreux pays développés et émergents par des réformes éducatives d'envergure, autour de thématiques privilégiées : la décentralisation, la diffé-

renciation des parcours et des contenus scolaires ainsi que le libre choix de l'école. Au travers de l'évaluation PISA 2000 mise en relation avec les caractéristiques institutionnelles des pays étudiés, son analyse économétrique montre que les effets des réformes ne sont pas univoques. Pour N. Mons, les politiques évaluées « permettent, selon les pays, de développer des dispositifs institutionnels variables qui rencontrent des accueils différents, cette combinaison produisant à son tour des effets divergents sur les performances des systèmes éducatifs ».

## Ségrégation scolaire et ségrégation sociale

Comme le souligne François Dubet, dans son intervention lors de la journée « *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire* » du 11 janvier 1999, la ségrégation est une notion assez compliquée, qu'on a associée aux notions d'inégalité, d'exclusion, de marginalité.

En fait, la ségrégation est un effet de conduites multiples qui ne visent pas a priori à produire de la ségrégation. La ségrégation scolaire est concomitante de la ségrégation urbaine. Pour François Dubet, elle accentue même cette autre première forme de ségrégation, parce qu'il se crée entre l'école et les habitants des relations de type colonial, avec d'un côté des habitants et de l'autre des « colons », des travailleurs sociaux, des enseignants qui ne vivent pas dans le quartier. Il y a rupture de compréhension entre deux mondes qui ne cohabitent que temporairement.

Pour qualifier ce phénomène, Eric Maurin utilise le terme de ghettoïsation, dans son livre paru en octobre 2004 : *Le ghetto français : enquête sur le séparatisme social*. On assiste depuis de nombreuses années à un séparatisme territorial, amenant les classes moyennes supérieures à fuir les professions intermédiaires puis les ouvriers à fuir les chômeurs immigrés.

### Différences de mixité sociale

La Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale a publié, en décembre 2005, une note d'information, *Ségrégation ou mixité : la répartition des élèves dans les collèges et les lycées*. A partir des résultats des élèves en fin de troisième (Diplôme national du brevet), les tableaux de la répartition géographique des collégiens, puis lycéens, par académie, établis par la DEP, soulignent **l'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves selon les académies**. On note une grande disparité entre collèges des académies de Lille, Paris ou Versailles. Isabelle Maetz, rédactrice de cette note, voit dans ces différences les effets combinés de contextes historiques, géographiques et sociologiques d'une part, et de facteurs propres au système scolaire d'autre part, comme la part du secteur privé ou la politique en matière d'offre de formation et de sectorisation.

Dans un rapport sur *La mixité sociale à l'école et au collège* (mars 2002), Jean Hébrard pose le problème de la sectorisation comme instrument de lutte contre les ségrégations, les effets de concurrence entre établissements privés et publics. Il prône un retour à une vraie hétérogénéité, avec des mesures incitatives à l'intention des familles et dans des conditions d'enseignement satisfaisantes pour les enseignants.

### Systèmes scolaires et ségrégation

Dans un dossier des *Cahiers de recherche en éducation et formation*, en décembre 2004, Vincent Dupriez et Xavier Dumay se sont attachés à une analyse méthodologique des évaluations de performance. Leur approche, « *Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition* » vise à analyser les dimensions contextuelles de l'établissement à travers sa composition sociale. Cette analyse quantitative (calcul de variances inter-établissements) peut être complétée par un autre de leur dossier, publié un peu avant, « *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société* » (oct. 2004), de dimension plus sociologique. Cette étude a également l'avantage de dresser un comparatif européen, complétant à son niveau les données PISA. V. Dupriez et X. Dumay ont ainsi comparé les systèmes dits « intégrés », ayant un tronc commun long (qui se retrouvent dans les pays scandinaves), aux systèmes dits « différenciés », où les filières sont organisées de manière précoce (Allemagne, Autriche, Pays-Bas). En comparant avec les origines socio-économiques des élèves, et en voyant la dispersion des résultats scolaires à 10 et à 15 ans, il apparaît que les systèmes à orientation tardive réduisent les inégalités.

Sur les aspects de mixité et d'effet d'établissement, on pourra retenir du dossier réalisé par Marie Duru-Bellat, Magali Danner, Séverine Le Bastard-Landrier et Céline Piquée, *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives* (janvier 2004), les deux premiers chapitres concernant la recherche sur l'effet school mix et l'apport des données IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires) et les quelques tableaux qui les accompagnent (p. 5-43). Marie Duru-Bellat a réalisé, sur le même sujet, une étude pour la commission Thélot sur l'avenir de l'école, *Quel est l'impact des politiques éducatives : les apports de la recherche* (avr. 2004), qui fait une synthèse de travaux similaires.

C'est en s'appuyant sur les résultats de l'enquête PISA sur les compétences des élèves à 15 ans que l'équipe des chercheurs de l'Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU) a fondé ses analyses sur les inégalités scolaires.

Certains chercheurs doutent d'une totale pertinence des données PISA dans l'analyse des inégalités scolaires. Du [texte préparatoire](#) au Colloque « *Différences d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs : apport des enquêtes PISA et PISA +* », rédigé par Marie Duru-Bellat et Bruno Suchaut, on peut retenir quelques-unes des limites énoncées : choix de la tranche d'âge plutôt que du niveau scolaire (différence de niveaux de scolarisation à 15 ans pour les pays où existe le redoublement et donc pourcentages d'une génération concernée variables selon les pays) ; biais de la docimologie : on ne sait pas mesurer sans marge d'erreur les acquis des élèves ; différences d'efficacité des systèmes résultant de manière jointe et cumulée des curricula, des structures éducatives, des relations maîtres-élèves ou de toutes les expériences d'apprentissage (en milieu familial et ailleurs).

Denis Meuret, après avoir collaboré au projet *Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs : un ensemble d'indicateurs* (juil. 2003), qui avait pour but de définir les notions d'équité et d'égalité et d'accompagner ces notions d'indicateurs se voulant pertinents dans un cadre comparatif, a donné, lors du colloque « *L'évaluation des politiques d'éducation et de formation* » (sept. 2005), quelques explications sur la difficulté de mettre en place un « gouvernement » éducatif basé sur des indicateurs d'égalités, tous les acteurs n'étant pas prêts à gouverner « à coup d'indicateurs », alors que l'utilisation de ces indicateurs s'avère plus facile aux États-Unis, où les objectifs éducatifs sont fixés en termes de compétences. D'autres interventions faites lors de ce [colloque](#) peuvent étayer ces propos.

Pour une synthèse rapide, on se reportera à la note de l'IREDU rédigée par Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Bruno Surchaut, *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA* (2004). Les acquis des élèves et les inégalités varient sensiblement selon les pays, du fait de l'implication de l'action politique. Selon les auteurs, le mode d'organisation global des systèmes est corrélé avec leur degré d'équité : toute limitation de la scolarisation ou mise à part précoce de certains élèves, tout groupement par niveaux ou filières distinctes (dans le cadre de la scolarité obligatoire), ou encore des phénomènes de ségrégation entre établissements tendent à accroître l'inégalité sociale des performances sans améliorer pour autant le niveau moyen ou même le niveau des « meilleurs ».

Une autre base d'analyse de l'équité des systèmes de formation est le rapport annuel de l'OCDE : *Regards sur l'éducation 2005*, avec notamment un comparatif des résultats des écoles publiques et privées, et des données sur les politiques et pratiques employées dans l'enseignement secondaire pour établir une différenciation entre les élèves, et leur impact sur les résultats.

Pour conclure sur le thème de la ségrégation scolaire, on pourra lire le rapport rédigé à l'intention du PIREF, *Les effets de l'éducation* (jan. 2004), dans lequel Christian Baudelot, François Leclercq (*et al.*) ont réalisé un travail de synthèse sur les effets de l'éducation d'un point de vue politique, social, économique, sociologique. On retiendra les chapitres 8 et 9 qui portent sur l'effet de hiérarchisation de l'éducation : **L'école affecte les individus dans la hiérarchie sociale tout en contribuant à élever les niveaux d'aspiration et les effets contrastés d'égalités et d'inégalités sociales.**

Enfin, Marie Duru-Bellat a publié de nombreux travaux sur les politiques éducatives, l'organisation et les inégalités scolaires. Dans la préface du rapport qu'elle a rédigé pour l'UNESCO (*Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, 2003), François Orivel résume le propos de nombreux chercheurs, à savoir qu'au niveau mondial les inégalités scolaires ne se posent plus en termes d'accès à l'éducation – au moins pour le primaire – mais plus en termes d'inégalités de réussite. Celles-ci sont d'ordre quantitatif : les élèves d'origine modeste sont exclus au fur et à mesure de l'élévation du niveau scolaire parce que ne satisfaisant pas au niveau d'excellence exigé ; ou d'ordre qualitatif : on oriente ces élèves vers des filières réputées inférieures. Malgré le peu de travaux permettant une analyse comparative complète, il apparaît que les politiques éducatives ont beaucoup plus de mal à réduire les inégalités qualitatives qu'à réduire les inégalités quantitatives. Pour Marie Duru-Bellat, l'égalité des chances à l'école n'est qu'une composante de la justice sociale. Elle n'a de sens que dans l'ordre où l'on tend vers une société moins inégale (moins d'inégalités entre familles, entre positions sociales visées, entre emplois disponibles). « On ne saurait pour autant écarter toute responsabilité pour l'école, mais à l'évidence sa tâche serait plus facile si les enfants lui arrivaient moins inégaux » (L'inflation scolaire, 2006).

#### □ Bibliographie indicative

- Léotard Marie-Laure de. 2001. *Le dressage des élites: de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*. Paris : Plon.
- Van Zanten Agnès. 2001. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet François. 1999. « Ségrégation scolaire ». In *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire. Actes de la journée d'études du 11 janvier 1999, Education et devenir*. Paris: Hachette Éducation.
- Maurin Eric. 2004. *Ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris : Seuil. (La République des Idées).
- Meirieu Philippe. 2005. *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*. Paris, Fayard. (Mille et une nuits).
- Demeuse Marc & Delvaux Bernard. 2004. *Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone. Genre et données longitudinales*. Dijon : CEREQ. (27-28 mai 2004). p. 329-338.
- Duru-Bellat Marie. 2006. *L'inflation scolaire*. Paris, Seuil. (La République des Idées).
- Akam Noble & Ducasse Roland. 2002. *Quelle université pour l'Afrique ?*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Centre for Educational Research and Innovation. 2005. *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*. Paris : OCDE.
- Bergier Bertrand & Francequin Ginette. 2005. *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Paris : ERES.
- Maurin Eric. 2004. *Ghetto français : enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil. (La République des Idées).

**Vous pouvez aussi consulter la liste des références bibliographiques utilisées pour cette lettre, dans notre base bibliographique collaborative (sélection thématique : inégalités scolaires)**

Rédacteur : Annie Feyfant

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93