

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

Enseignement public et privé : idées fausses et réalités

1^{ère} partie : recours au privé et stratégies

Alain Léger

(article publié dans *Société française*, n° 36, juillet-septembre 1990, pp. 46-58)

Enseignement public et privé : idées fausses et réalités

1^{ère} partie : recours au privé et stratégies

Alain Léger

Il y a trois ans, dans un précédent article publié ici même¹, nous exposions quelques premiers résultats, encore partiels, d'une recherche qui est à présent arrivée à son terme et porte sur les transferts entre enseignement public et enseignement privé. Cette étude, menée sur les panels d'élèves (échantillons numériquement très importants et nationalement représentatifs) du Ministère de l'éducation nationale, nous a permis de répondre à toutes une série de questions : quelles sont les caractéristiques sociales et scolaires des utilisateurs du privé ? Quelle est leur proportion ? L'utilisation du privé ou du public permet-elle une meilleure réussite à certains groupes d'élèves, et lesquels ? Quelles sont les évolutions récentes des deux secteurs d'enseignement en termes de fréquentation et d'efficacité ? Je vais présenter maintenant, au cours de deux articles successifs, une synthèse des principaux résultats de ce travail. Ces résultats pourront parfois surprendre le lecteur en montrant la fragilité de certaines certitudes et en dévoilant une réalité beaucoup plus complexe ou contradictoire qu'on ne l'imagine généralement. C'est dire qu'ils inviteront constamment à des interprétations ouvertes et nuancées : s'ils n'apportent guère de certitudes définitives, ils remettent par contre radicalement en question toute une série d'idées fausses, qui sont au nombre de sept.

Situation du problème en France

L'existence en France d'un important secteur privé d'enseignement, à l'intérieur duquel les établissements catholiques sont très largement majoritaires, s'accompagne depuis plus d'un siècle de débats souvent vifs opposant les partisans des deux camps. On ne peut qu'être frappé par la pérennité apparente des termes de ce débat qui continue de mettre en avant les positions les plus tranchées et les plus irréductibles : les uns font l'amalgame entre défense de la liberté d'enseignement et défense des libertés, ce qui laisse supposer l'absence de liberté de l'école laïque ; les autres font l'amalgame entre l'enseignement privé et l'enseignement catholique et refusent tout financement public d'une autre école au nom du principe de la neutralité de l'Etat.

Certes, chez les promoteurs de l'enseignement privé, celui-ci répond en premier lieu à une exigence religieuse, plus ou moins revendiquée selon les époques, mais toujours indéniable. Du côté des utilisateurs, un simple regard sur la carte des pratiques religieuses montre une forte concordance, à quelques exceptions près, entre ces pratiques et l'implantation des écoles privées. Ce rapprochement entre enseignement privé et enseignement catholique n'est donc pas dénué de fondement, et de surcroît s'est avéré mobilisateur pour le camp laïque pendant la période de reflux de l'enseignement privé (qui accueillait 47,7% des élèves du secondaire en 1935 mais n'en scolarisait plus que 19,9% quarante ans plus tard, en 1975), période où la baisse des pratiques religieuses s'est conjuguée aux difficultés d'implantation des écoles privées

¹ LANGOUET, G. et LEGER, A., Parcours scolaires et transferts public-privé, *Société Française*, n° 22, janvier-mars 1987, 42-50. L'article d'aujourd'hui fait la synthèse de recherches que j'ai, pour une part, menées en commun avec Gabriel Langouët, et, pour une autre part, conduites seul. En juin 1989, il a fait l'objet d'une communication que j'ai présentée au VI^è Congrès mondial d'éducation comparée de Montréal. Enfin, un ouvrage des deux auteurs est en cours de publication, qui aura pour titre : *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires.*

dans les nouvelles zones urbaines en expansion. D'autre part, comme l'attestent de multiples résultats d'enquêtes ou de sondages, on peut constater une évolution notable de l'opinion des Français vis-à-vis de l'enseignement privé : si, en 1946, 23% d'entre eux se déclaraient favorables à des subventions accordées par l'Etat aux écoles privées, ils n'étaient plus que 23% à y être défavorables en 1974. Toutefois, ce revirement de l'opinion ne semble pas relever de motivations d'ordre religieux mais plutôt de considérations pragmatiques : ainsi, en 1982, 58% des parents de l'enseignement public considéraient le privé comme un moyen de recours en cas de difficultés rencontrées par leurs enfants². C'est pourquoi la mobilisation récente en faveur de l'école privée, qui a connu son point culminant avec les manifestations de Paris et de Versailles en 1984, ne traduit sans doute, ni un véritable rejet de l'école publique, ni un subit regain d'engouement pour la religion et offre donc un premier contraste, révélateur de bien des évolutions.

Un deuxième contraste flagrant se manifeste entre les carences de la connaissance sociologique et l'ardeur des débats actuels auxquels participent certains sociologues de l'éducation, plus sur la base de leurs convictions personnelles que de faits solidement établis. Ainsi les propositions qui lient l'augmentation des possibilités de "libre choix" de l'établissement scolaire par les parents et une démocratisation accrue méritent d'être confrontées à une étude rigoureuse des possibilités réelles de choix dont disposent les familles, notamment selon leurs caractéristiques sociales. C'est le sens des réserves que nous avons émises³ à propos de deux travaux, d'inspiration très différente mais aboutissant à des propositions voisines : le livre de Ballion (1982) et le rapport du Collège de France (1985).

Par ailleurs, ces études préconisent de développer l'autonomie et la mise en concurrence des établissements et s'inscrivent donc dans une idéologie libérale qui se développe actuellement avec la floraison, dans une certaine presse, de "palmarès d'établissements" se présentant comme une évaluation objective destinée à guider le choix des familles. Mais suffit-il, comme le laisse croire la publication de ces pseudo-palmarès, de comparer les taux de réussite au baccalauréat pour en déduire un classement des établissements ? Comment, en effet, attribuer une quelconque signification au résultat d'un établissement ou d'un ensemble d'établissements sans qu'il soit tenu compte, ni de l'origine sociale des élèves, ni de leurs parcours antérieurs, ni de la manière dont ils ont été préalablement sélectionnés ? C'est sans doute ainsi qu'en bien des cas, la meilleure réussite dans un établissement à recrutement social privilégié sera trop rapidement attribuée à l'établissement lui-même, à ses structures ou à ses enseignants. C'est dire qu'une véritable évaluation, comme celle que j'exposerai dans la deuxième partie de cet article, suppose une approche longitudinale et ne saurait, en règle générale, se suffire des "instantanés" donnés par les statistiques transversales : il faut donc recourir à l'étude de cohortes d'élèves⁴.

² Ces résultats d'enquêtes ou de sondages sont notamment empruntés à SAVARY, A., *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985 et à SUTTER, J., *La vie religieuse des Français à travers les sondages d'opinion (1944-1976)*.

³ Cf. LANGOUET, G., Enseignement public, enseignement privé : les stratégies du choix. Analyse critique du livre de R. Ballion : les consommateurs d'école. Paris, Stock, 1982, *L'année sociologique*, 38, 1988, 441-448, et LEGER, A., Débat autour d'un rapport : Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Rapport au Président de la République, Paris, Collège de France, 1985, *Revue française de Pédagogie*, n° 74, janvier-mars 1986, 89-92.

⁴ Les échantillons dits "panels d'élèves" que nous étudions ici fournissent bien ce type de données longitudinales. Par exemple, le panel 1972-73-74 suit, jusqu'à leur sortie du secondaire 37 375 élèves entrés en sixième ces

Certes, il existe aussi quelques travaux sociologiques et historiques qui présentent des éléments de réflexion et d'analyse fort intéressants, mais offrent finalement plus de pistes pour des recherches nouvelles qu'ils n'apportent de réponses à l'ensemble des questions posées. Par exemple, Tanguy⁵ montre que la loi Debré et ses prolongements ont conduit à un "changement de nature" de l'enseignement privé et engendré les conditions de création d'un service privé d'enseignement, tendant à la suppression du dualisme scolaire. Pour sa part, Prost⁶, dans un chapitre au titre révélateur, montre que "les écoles libres changent de fonction" et analyse les conditions historiques et politiques qui ont amené cette institution, dont la vocation première reste l'éducation religieuse, à être réutilisée pour des fins nouvelles et notamment comme alternative à la dégradation du service public, analyse qui est reprise et confirmée par l'ouvrage de Plenel⁷. Parmi les indices permettant de saisir ce phénomène, Prost note l'accroissement important, dans la période récente, des transferts entre les deux systèmes de scolarisation et notamment du public vers le privé. Ce constat rejoint entièrement les conclusions d'une étude ministérielle relative aux flux d'élèves entre établissements publics et privés, amenant Lemonnier⁸ à analyser la spécificité des transferts en cours de scolarité par rapport au "choix" initial d'un secteur. Notant que ces transferts sont plus souvent le fait d'élèves en retard, elle en déduit que les motivations doivent également différer : « ce choix initial d'un secteur », remarque-t-elle, « est sans doute davantage lié à un choix idéologique (ou peut-être de proximité) que les changements ultérieurs » (p. 29).

De même, Ballion⁹, sans apporter d'éléments nouveaux sur la question des transferts, analyse la diversité des demandes émanant des usagers de l'école et l'interprète en termes de "stratégies" comparables à celles qu'un consommateur averti pourrait mettre en œuvre sur le marché des biens de consommation. D'autre part, étudiant l'offre des établissements privés, il conclut à sa plus grande diversité par rapport au public et fait état de la fonction compensatrice de l'enseignement privé, plus de 50% des élèves de son échantillon (mais cet échantillon est seulement parisien) étant scolarisés dans des établissements de soutien ou de rattrapage. De là à conclure que le secteur privé, malgré l'existence en son sein d'établissements réservés à l'élite sociale, offre finalement un recrutement tout aussi - voire plus - démocratique que le secteur public, il y a un pas que ne doit pas franchir trop vite le lecteur : une telle conclusion se heurterait d'abord aux statistiques nationales quant à la composition sociale des deux secteurs, mais aussi à de nombreux autres résultats d'enquêtes. Par exemple, nous avons analysé localement¹⁰ le processus de constitution d'"écoles ghettos" dans un quartier populaire et les stratégies d'évitement des établissements mises en œuvre par les parents (dérogations à la carte scolaire ou recours au privé) et par les enseignants

années-là (taux de sondage : 1/60è), avec reconstitution de leur scolarité élémentaire, ce qui permet donc de connaître leur cursus complet.

⁵ TANGUY, L., L'Etat et l'école : l'école privée en France, *Revue française de Sociologie*, XIII, 1972, 325-375.

⁶ PROST, A., "Les écoles libres changent de fonctions", in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV, Paris, Labat, 1982, 413-447.

⁷ PLENEL, E., *L'Etat et l'école en France*, Paris, Payot, 1985.

⁸ LEMONNIER, M., Evolution des flux d'élèves entre établissements publics et établissements privés dans le second degré, *Education et formations*, 6, 1984, 26-31.

⁹ BALLION, R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

¹⁰ LEGER, A., TRIPIER, M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988 (1^{ère} éd. : 1986), (coll. "Réponses sociologiques"), 207 p. Cf. également l'article que nous avons publié dans le n° 9 de *Société Française* : "Echec scolaire et cohabitation multi-ethnique".

(demandes de mutation), "stratégies" qui ne sont pas absentes dans la classe ouvrière mais augmentent très sensiblement en fréquence quand s'élève le statut social. Quant aux motivations de ces conduites d'évitement, elles sont effectivement beaucoup plus liées au sentiment d'une dégradation - réelle ou supposée - de l'enseignement public (échec scolaire, pourcentage d'immigrés dans l'école) qu'à des convictions religieuses, et nourrissent un processus en forme de cercle vicieux : une accumulation des échecs et une école de plus en plus ouvrière et immigrée en raison du départ même des élèves qui réussissent, des Français et des catégories sociales les moins défavorisées.

A partir de ce rapide inventaire de travaux consacrés aux évolutions des deux secteurs d'enseignement et à la question du choix des familles, on peut souligner à la fois que certains points sont unanimement mis en lumière et qu'à travers les divergences apparaissent de vastes zones d'ombre qui sont autant de pistes pour des recherches nouvelles. Ainsi, l'évolution des fonctions de l'enseignement privé - ou pour le moins son changement d'image auprès des familles -, le fait qu'il puisse être "choisi" indépendamment de toute conviction religieuse, se voient largement reconnus. Mais ni la hiérarchie réelle des motivations de chaque catégorie d'utilisateurs (qu'ils soient permanents, temporaires ou seulement potentiels), ni bien sûr le nombre exact que représentent les uns et les autres parmi les parents ne sont connus, même approximativement. Nombre d'études pointent la question des transferts entre les deux systèmes d'enseignement, mais sans apporter d'autres éléments de connaissance que celui de leur importance numérique à un moment donné. Or, l'analyse détaillée de ces transferts semble effectivement capitale au moins sur deux plans :

1) Leur importance indique l'existence d'une masse d'utilisateurs temporaires des deux secteurs qu'aucune étude transversale ne peut dénombrer. "Utilisateurs fantômes", échappant aux statistiques nationales les plus exhaustives, ils sont comptés tantôt dans le public, tantôt dans le privé, selon le moment aléatoire de leur cursus où est effectué le recensement. Mais, aussi longtemps qu'ils ne feront l'objet d'aucune étude spécifique, leurs "stratégies" - si stratégies il y a - et leurs motivations resteront inconnues, tout comme restera impossible à constituer un échantillon représentatif des familles utilisant chaque secteur d'enseignement ;

2) Leur existence, qu'on peut - au moins à titre d'hypothèse - lier plutôt à un recours en cas d'échec qu'à des préoccupations confessionnelles ou même idéologiques, pose par là-même la question des fonctions sociales de l'enseignement privé. Faut-il voir dans cette fonction de compensation assurée davantage par le secteur privé que par le secteur public, le témoignage de sa démocratisation ? C'est ce que certains auteurs affirment, mais, sur ce plan également, seule une étude représentative des différents cas de transfert, incluant l'analyse par catégorie sociale, permet d'élaborer des conclusions solides et objectives.

Nous avons apporté quelques éléments de réponse dans un travail antérieur qui a déjà fait l'objet d'un article publié dans le n° 22 de *Société Française*¹¹. A partir de l'analyse des cursus scolaires donnés par les différents panels, il devient maintenant possible de répondre, pour commencer, à trois séries de questions (cf. tableau I) :

- quelle est l'ampleur des transferts observés entre enseignement public et enseignement privé ?
- quand, à quel niveau et dans quelles circonstances les familles ont-elles recours aux transferts ?
- qui sont, selon leurs origines sociales, les utilisateurs de transferts ?

¹¹ Cf. également LANGOUET, G. et LEGER, A., "Trajectoires scolaires et recours au secteur privé", in P. Perrenoud et C. Montandon (éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988, 303-328.

Tableau I : Secteur fréquenté depuis le cours préparatoire jusqu'à la sortie du secondaire, selon la catégorie socioprofessionnelle (Panel 1972-73-74).

	1	2	3	4	2 + 4	2 + 3 + 4	Ensemble
<u>Profession du chef de famille :</u>	"Tout public"	Transfert en public	"Tout privé"	Transfert en privé	Total des transferts	Total des usagers du privé	
Agriculteurs	45,2	11,7	19,1	23,9	35,6	54,8	100 (3 400)
Chefs d'entreprise	53,1	13,1	11,7	22,2	35,3	46,9	100 (3 711)
Cadres supérieurs	53,9	13,7	12,5	19,8	33,6	46,1	100 (3 174)
Prof. intermédiaires	66,6	9,8	5,9	17,8	27,6	33,4	100 (5 863)
Employés	67,0	10,2	5,8	17,0	27,2	33,0	100 (5 939)
Ouvriers	73,1	7,8	4,2	15,0	22,7	26,9	100 (13 415)
Non responsables	68,7	10,4	4,1	16,8	27,2	31,3	100 (1 873)
Total	64,7	10,0	7,5	17,8	27,8	35,3	100 (37 375)

Les données du tableau I vont me permettre d'infirmer deux premières idées fausses qui ont notamment conduit le "camp laïque", dans les années 1983-1984, à *méconnaître* la nature véritable des usagers du privé et à *sous-estimer* leur nombre.

1ère idée fausse

La première idée fausse est induite par la lecture des seules données disponibles jusqu'à ce jour : les statistiques annuelles sur les taux de fréquentation du public et du privé établies par le Ministère de l'éducation nationale. Non qu'elles soient erronées : elles sont, bien sûr, rigoureusement exactes. Mais elles ne constituent qu'une photographie, qu'un instantané des rapports numériques entre les deux secteurs. Or, comme il y a beaucoup d'échanges chaque année entre les deux secteurs et donc un nombre important d'usagers temporaires du privé, cet instantané devient très vite trompeur et conduit à sous-estimer l'effectif réel des "clients" du privé sur la durée d'une scolarité. Par exemple, en 1979-80 la part de la population scolarisée en privé était seulement de 16,3% (en moyenne, tous niveaux confondus) d'après la statistique ministérielle.

Or, comme le montre le tableau I, pour une génération entière, le pourcentage d'élèves ayant effectué au moins un transfert entre le cours préparatoire et la fin du suivi de leur cursus s'élève à 27,8%. Si l'on ajoute à cela les cursus "tout privé", on constate alors que **35,3% d'une génération d'élèves a utilisé, au moins temporairement, le secteur privé**. C'est-à-dire que la statistique passe du simple à plus du double selon que l'on considère l'utilisation du privé une année isolée, ou à l'échelle d'une scolarité entière. Encore faut-il ajouter deux remarques : tout d'abord, si l'on prenait comme unité les familles utilisatrices du privé et non les élèves considérés isolément de leur fratrie, ces taux augmenteraient encore ; et, d'autre part, la fin du suivi de la cohorte ne signifie pas toujours la fin de la scolarité, si l'on pense par exemple aux multiples "boîtes à bac", aux instituts privés d'enseignement supérieur, et à l'immense champ de la formation technique, agricole et professionnelle¹². Cette poursuite de la scolarité ou cette recherche d'une qualification professionnelle hors cohorte ne pourrait qu'augmenter encore la part du privé dans les cursus si elle pouvait être prise en compte.

¹² Faute de données, je ne traite pas de l'enseignement supérieur, ni de l'immense champ de la formation technique, agricole et professionnelle (où l'on sait l'importance de l'implantation du privé). Malgré son ampleur, la présente étude est donc cependant partielle.

Enfin, il faut ajouter que la tendance récente est à la **hausse du taux de transfert**. A partir du panel 1980, qui est un échantillon plus récent quoique incomplet (car l'information disponible ne concerne que les sept premières années du suivi de la scolarité secondaire, et ignore les transferts ayant eu lieu à l'école élémentaire¹³), on peut établir qu'une augmentation de 2,5% du taux de transfert est intervenue dans la période récente (Tableau II).

Tableau II : Evolution du taux de transfert entre 1973-80 et 1980-87, pour les sept premières années de la scolarité secondaire.

	1 "Tout public"	2 Transfert en public	3 "Tout privé"	4 Transfert en privé	2 + 4 Total des transferts	2 + 3 + 4 Total des usagers du privé	Ensemble
Panel 1973-74	67,2	7,3	9,9	15,6	22,9	32,8	100 (25 007)
Panel 1980	65,1	8,4	9,6	17,0	25,4	34,9	100 (20 222)

Durant cette période, la proportion d'élèves fidèles à un unique secteur diminue, aussi bien en public qu'en privé, tandis qu'augmente la part prise par les transferts, quel que soit le sens du changement de secteur. Mais on observe également qu'au total les utilisateurs du privé sont devenus proportionnellement plus nombreux : si l'on cumule en effet les usagers permanents et temporaires, leur proportion en privé passe de 32,8% à 34,9%, soit une augmentation de plus de deux points. Rappelons qu'il s'agit ici d'une proportion minimisée puisque ne sont pas pris en compte les transferts intervenus pendant la scolarité primaire, ni ceux se produisant au-delà des sept années du suivi.

En définitive, la tendance générale qui se dessine est celle de la hausse du taux de transfert dans la période récente. Cette augmentation concerne une part supplémentaire d'élèves qui représente 2,5% de la population scolarisée. Au total, la proportion d'usagers du privé a augmenté de 2% et, pour l'ensemble de la scolarité, dépasse vraisemblablement, à l'heure actuelle, **37% de la génération**. Sans doute, ces données permettent-elles désormais de mieux comprendre que le nombre des parents qui se sentent concernés par l'enseignement privé, pas seulement en tant qu'utilisateurs potentiels mais parce qu'ils l'ont réellement choisi pour l'un de leurs enfants, est nettement supérieur à ce que l'on pouvait croire jusqu'ici.

2ème idée fausse

D'autre part, la fréquentation du privé se voit souvent expliquée par des motifs d'ordre confessionnel. Or manifestement, il apparaît au contraire que **le transfert est lié à des difficultés scolaires** : dans le panel 1972-73-74, à la sortie du CM2, 58,2% des "transfuges" sont en retard contre 46,6% des élèves n'ayant pas changé de secteur, en quatrième 52,4% des "transfuges" sont en retard contre 39,3% des élèves stables, en seconde ces taux sont respectivement de 45,1% et de 32,1%, en terminale enfin ils sont de 43,8% contre 31,1%. Le transfert apparaît alors manifestement comme une pratique de **recours en cas d'échec**.

Si l'on se réfère à des données plus récentes, on constate une proportion sensiblement accrue de scolarités "normales" mais un maintien de cette liaison entre

¹³ Pour résoudre les problèmes de comparabilité liés à la durée du suivi et à la nature des informations disponibles, j'ai dû prélever le sous-échantillon composé uniquement des vagues 1973 et 1974 et arrêter les tris au bout de la 7^{ème} année, afin qu'il soit comparable au panel 1980.

transfert et retard scolaire. Examinons d'abord, à partir du panel 1978¹⁴, la situation dans l'enseignement élémentaire.

Tableau III : Le retard scolaire selon le secteur fréquenté dans l'élémentaire (Panel 1978).

	Secteur fréquenté du CP au CM2		
	"Tout public"	"Tout privé"	Transferts
En avance	2,3	3,2	2,7
A l'âge normal	58,0	72,1	43,6
En retard	39,6	24,7	53,7
Ensemble des âges	100 (14 643)	100 (2 122)	100 (1 216)

Ainsi que le montre le tableau III, dans l'enseignement élémentaire aussi les "transfuges" sont plus souvent en situation de retard scolaire : 53,7% d'entre eux contre 37,7% des élèves stables (39,6% en "tout public" et 24,7% en "tout privé").

Pour ce qui est de la scolarité secondaire, observons d'abord la situation en quatrième et en seconde¹⁵ telle qu'elle apparaît lorsqu'on compare les deux panels du secondaire (Tableau IV).

Tableau IV : Le retard scolaire selon le secteur fréquenté dans le secondaire (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Panel 1973-1974			Panel 1980		
	"Tout public"	"Tout privé"	Transferts	"Tout public"	"Tout privé"	Transferts
<u>Arrivée en quatrième</u>						
En avance	5,8	8,3	6,5	4,9	6,5	4,5
Age normal	54,6	53,3	41,7	60,6	63,0	50,7
Retard 1 an	34,8	32,5	42,0	27,0	25,7	33,6
Retard 2 ans et plus	4,8	5,9	9,8	7,5	4,8	11,2
Ensemble	100 (13 241)	100 (2 447)	100 (1 836)	100 (10 677)	100 (1 964)	100 (1 847)
<u>Arrivée en seconde</u>						
En avance	7,8	11,1	7,1	6,3	9,9	6,2
Age normal	59,4	59,2	47,0	62,6	62,3	52,2
Retard 1 an	30,0	26,6	38,8	26,5	25,0	33,3
Retard 2 ans et plus	2,9	3,1	7,1	4,7	2,8	8,3
Ensemble	100 (7 386)	100 (1 275)	100 (1 609)	100 (6 097)	100 (1 025)	100 (1 623)

¹⁴ Le panel 1978 est un échantillon représentatif de 17 981 élèves entrés au cours préparatoire cette année-là et suivis pendant leur scolarité élémentaire.

¹⁵ Compte tenu des caractéristiques des échantillons, il est impossible d'observer ce qui se passe selon l'âge à l'arrivée en terminale, puisque les tris s'arrêtent la septième année et ne concernent donc, nécessairement, que des élèves parvenant en terminale sans aucun redoublement.

Ce tableau confirme que les scolarités sans redoublement ont sensiblement augmenté entre les deux périodes considérées : certes, on observe une diminution du nombre d'élèves en avance ainsi qu'un accroissement des retards supérieurs à un an. Mais, dans l'ensemble, les scolarités "normales" sont plus nombreuses. Et, à l'intérieur de cette augmentation, les élèves ayant effectué un transfert restent les plus touchés par le retard scolaire : en quatrième, dans le panel 1980, le taux de retard des "transfuges" est de 44,8% contre 33,8% pour l'ensemble des élèves stables. Dans le panel 1973-74, ces taux étaient respectivement de 51,8% et de 39,4%. En d'autres termes, l'écart était de 12,4% et il se maintient actuellement à 11,0% malgré la baisse générale du taux de retard.

A l'arrivée en seconde, 41,6% des "transfuges" sont en retard contre 30,6% des élèves stables (soit également un écart de 11,0%). Dans le panel 1973-74, ces taux étaient respectivement de 45,9% contre 32,4% (soit un écart de 13,5%). Les transferts en cours de cursus restent donc bien un comportement de **recours en cas d'échec** et non pas une attitude liée à des convictions religieuses.

Une autre caractéristique du transfert se maintient également, c'est le caractère spécifique du transfert à l'entrée en sixième (Tableau V).

Tableau V : Le transfert à l'entrée en sixième selon l'âge des élèves (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Panel 1973-1974			Panel 1980		
	"Tout public"	"Tout privé"	Transferts	"Tout public"	"Tout privé"	Transferts
<u>Arrivée en sixième</u>						
En avance	4,5	7,9	6,9	4,0	6,1	4,9
Age normal	47,9	51,3	48,3	59,4	64,8	65,1
Retard 1 an	41,7	35,8	39,1	25,8	22,1	22,8
Retard 2 ans+	5,9	5,1	5,8	10,8	7,0	7,1
Ensemble	100	100	100	100	100	100
	(19 977)	(3 309)	(1 721)	(15 921)	(2 684)	(1 617)

Ainsi, à l'inverse de ce qui se passe aux autres niveaux, les élèves changeant de secteur entre le CM2 et la sixième sont moins souvent en retard (29,9%) que les élèves stables (35,6%). Dans le panel 1973-74, 44,9% des "transfuges" étaient en retard contre 46,6% des élèves restés fidèles au secteur qu'ils fréquentaient au CM2. En d'autres termes, l'écart qui était de 1,7% s'élève maintenant à 5,7%. On peut donc dire que la spécificité du transfert à l'entrée en sixième, non seulement se maintient, mais se renforce : malgré la hausse générale du taux des scolarités "normales", ceux qui changent de secteur à l'entrée en sixième creusent encore l'écart qui les séparait des élèves stables. Il semble y avoir dans leur cas une "stratégie", c'est-à-dire un plan à long terme et une visée anticipatrice tendant à la recherche d'un avantage scolaire et social, alors que le transfert intervenant en cours de cursus s'apparente beaucoup plus à de la "navigation à vue" : survenant à la suite d'un redoublement, il constitue une réponse immédiate - mais néanmoins trop tardive puisqu'elle ne permet pas d'éviter le retard scolaire - à des difficultés imprévues. Mais du même coup, pour les uns comme pour les autres, les convictions religieuses - lorsqu'elles existent - sont à reléguer au second plan parmi les raisons du choix.

On voit donc que la grande majorité des usagers du privé sont des "clients de passage" dont les principales motivations ne sont pas d'ordre confessionnel.

3ème idée fausse

La troisième idée fausse consiste à affirmer que l'existence de deux secteurs de scolarisation permet le libre choix de l'école par les familles, et que cette liberté, jointe à la fonction de recours exercée par l'école privée, va dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement. Or la notion de démocratisation a au moins deux sens différents : soit elle signifie un recrutement social largement ouvert aux classes populaires, soit elle signifie une réduction des écarts sociaux de réussite grâce à une diminution de l'échec frappant les classes populaires. Je reviendrai ultérieurement sur le second point, en discutant de la sixième idée fausse, et il faudra pour cela procéder préalablement à l'évaluation rigoureuse de l'efficacité respective du secteur public et du secteur privé.

Pour ce qui est du premier point, il faut d'abord constater que **le transfert est utilisé plus massivement par les catégories socioprofessionnelles supérieures**. En se limitant seulement à ces deux groupes, on peut par exemple observer à l'aide du tableau I que 33,6% des enfants de cadres supérieurs ont effectué un transfert (taux d'utilisation du privé : 46,1%), contre 22,7% des enfants d'ouvriers (taux d'utilisation du privé : 26,9%).

Par ailleurs, dans la période récente, ce taux de transfert a-t-il évolué de façon identique pour l'ensemble des élèves quelle que soit leur origine sociale ? La réponse à cette question est apportée par le tableau VI.

On peut alors voir se dessiner des mouvements d'ensemble, mais également certains comportements spécifiques à telle ou telle catégorie.

Ainsi, le pourcentage total des transferts est en augmentation pour toutes les catégories socioprofessionnelles mais cette augmentation est loin d'être uniforme : + 4,5% pour les professions intermédiaires et les agriculteurs, + 4,2% pour les chefs d'entreprise, + 3,3% pour les employés, + 1,6% pour les ouvriers et + 0,9% seulement pour les cadres supérieurs.

- Dans le sens privé vers public, l'augmentation la plus forte touche également les professions intermédiaires et les agriculteurs (+ 2,1%), puis les employés (+ 1,6%) et les chefs d'entreprise (+ 1,3%), enfin les ouvriers (+ 0,9%). Quant aux cadres supérieurs, ils sont les seuls dont le taux de transfert vers le public diminue (de 0,1%).

- Dans le sens public vers privé, l'augmentation la plus importante concerne les chefs d'entreprise (+ 2,9%), les agriculteurs (+ 2,6%) et les professions intermédiaires (+ 2,5%), puis viennent les employés (+ 1,6%), les cadres supérieurs (+ 1,0%) et les ouvriers (+ 0,8%).

Corrélativement à cette augmentation des transferts, la proportion d'élèves fidèles à un unique secteur diminue :

- Les cursus "tout privé" diminuent fortement chez les agriculteurs (baisse de 3,2%) et chez les cadres supérieurs (- 2,3%). Ils diminuent plus modérément pour les employés (- 0,8%) et les chefs d'entreprise (- 0,6%). Par contre ils augmentent assez sensiblement pour les professions intermédiaires (+ 0,8%) et les ouvriers (+ 1,3%).

- Les cursus "tout public", pour leur part, diminuent très fortement pour les professions intermédiaires (- 5,3%) et les chefs d'entreprise (- 3,6%). Ils diminuent également dans le cas des ouvriers (- 2,9%), des employés (- 2,4%) et des agriculteurs (- 1,4%). Par contre, une seule catégorie se distingue assez nettement des autres : ce sont les cadres supérieurs qui voient leur représentation en "tout public" augmenter de 1,5%.

**Tableau VI : Evolution du taux de transfert selon l'origine sociale des élèves
(comparaison des panels 1973-74 et 1980, pour les sept premières années de la
scolarité secondaire).**

	1	2	3	4	2 + 4	2 + 3 + 4	Ensemble
<u>Profession du chef de famille :</u>	"Tout public"	Transfert en public	"Tout privé"	Transfert en privé	Total des transferts	Total des usagers du privé	
<u>Agriculteurs</u>							
Panel 1973-74	46,5	9,7	22,8	20,9	30,7	53,5	100 (2 258)
Panel 1980	45,1	11,8	19,6	23,5	35,2	54,9	100 (1 223)
Variation	- 1,4	+ 2,1	- 3,2	+ 2,6	+ 4,5	+ 1,4	
<u>Chefs d'entreprise</u>							
Panel 1973-74	55,5	10,1	16,0	18,4	28,5	44,5	100 (2 449)
Panel 1980	51,9	11,4	15,4	21,3	32,7	48,1	100 (2 007)
Variation	- 3,6	+ 1,3	- 0,6	+ 2,9	+ 4,2	+ 3,6	
<u>Cadres supérieurs</u>							
Panel 1973-74	58,2	9,3	16,6	15,9	25,2	41,8	100 (2 167)
Panel 1980	59,7	9,2	14,3	16,9	26,1	40,3	100 (2 126)
Variation	+ 1,5	- 0,1	- 2,3	+ 1,0	+ 0,9	- 1,5	
<u>Professions intermédiaires</u>							
Panel 1973-74	70,4	6,8	8,7	14,1	20,9	29,6	100 (3 988)
Panel 1980	65,1	8,9	9,5	16,6	25,4	34,9	100 (3 445)
Variation	- 5,3	+ 2,1	+ 0,8	+ 2,5	+ 4,5	+ 5,3	
<u>Employés</u>							
Panel 1973-74	70,1	6,8	8,3	14,8	21,6	29,9	100 (3 992)
Panel 1980	67,7	8,4	7,5	16,4	24,9	32,3	100 (3 399)
Variation	- 2,4	+ 1,6	- 0,8	+ 1,6	+ 3,3	+ 2,4	
<u>Ouvriers</u>							
Panel 1973-74	74,7	5,8	5,1	14,3	20,2	25,3	100 (8 881)
Panel 1980	71,8	6,7	6,4	15,1	21,8	28,2	100 (6 899)
Variation	- 2,9	+ 0,9	+ 1,3	+ 0,8	+ 1,6	+ 2,9	

En définitive, les évolutions qui affectent les comportements des diverses catégories socioprofessionnelles sont assez différentes :

- Si le taux de transfert augmente pour toutes les catégories, les cursus "tout privé" augmentent pour les ouvriers et les professions intermédiaires mais baissent pour les autres catégories socioprofessionnelles. Quant aux cursus "tout public", ils subissent une baisse générale importante, sauf pour les cadres supérieurs chez qui ils sont en augmentation.

- Les deux catégories socioprofessionnelles dont les évolutions s'opposent le plus sont, d'une part, les professions intermédiaires et, d'autre part, les cadres supérieurs. Les professions intermédiaires sont la catégorie qui voit le plus augmenter son taux de transfert alors que les cadres supérieurs sont celle pour qui il augmente le moins. En particulier, dans le sens privé vers public, l'augmentation la plus forte touche les professions intermédiaires, tandis que la seule diminution qui puisse être observée concerne les cadres supérieurs. Enfin, l'évolution des cursus "tout public" de ces deux catégories socioprofessionnelles permet également d'observer la principale opposition : la plus forte baisse des scolarités "tout public" atteint les professions intermédiaires, tandis que la seule élévation constatable affecte le cursus des cadres supérieurs.

Certes, ces oppositions ne sont que tendanciennes : dans la réalité immédiate, elles ont pour effet de rapprocher - et non d'éloigner - les comportements de ces deux

catégories qui deviennent à présent assez semblables en ce domaine. Ainsi, six à sept ans auparavant, les cadres supérieurs étaient, en compagnie des chefs d'entreprise et des agriculteurs, parmi les plus gros consommateurs de transferts. Ils restent au troisième rang mais sont rattrapés par les professions intermédiaires (l'écart se réduisant de 4,3% à 0,7%) et se rapprochent également des classes populaires (l'écart qui les sépare des employés n'est plus que de 1,2% et celui qui les opposait aux ouvriers se réduit à 4,3%). De même, grands utilisateurs traditionnels du privé, les cadres supérieurs, sans cesser de l'être, sont à présent rejoints d'assez près par les professions intermédiaires (l'écart chute de 12,2% à 5,4%), et même par les employés (avec un écart ramené à 8,0%).

Cependant, ce rapprochement des positions ne doit pas conduire à sous-estimer l'évolution tout à fait divergente suivie par les cadres supérieurs par rapport aux autres catégories. On peut l'interpréter en termes de "stratégie de distinction" qui amène les cadres supérieurs à rechercher, pour leurs enfants, les établissements scolaires fréquentés par l'élite. Or, comme l'avaient déjà parfaitement montré en leur temps Bourdieu et Passeron¹⁶, de telles visées ne peuvent s'avérer "payantes" que dans la mesure où elles restent l'apanage d'une petite minorité "avisée" et perdent de leur efficacité au fur et à mesure qu'elles se vulgarisent : par définition, les privilèges qu'elles procurent cessent d'être des privilèges s'ils sont accessibles à tous. Reprenant ces analyses, Ballion¹⁷ montre alors que le trop grand succès de certaines stratégies les conduit à leur perte : par exemple, le choix de certaines langues pour accéder à certaines sections valorisées cesse d'être utilisé par les classes supérieures et doit être renouvelé dès lors qu'il devient un moyen trop visible et qu'il se répand parmi d'autres groupes sociaux. En ce sens, puisque la seule stratégie efficace est une stratégie "d'initiés", sa véritable réussite serait de rester le plus longtemps possible méconnue. Faute de quoi, le renouvellement périodique des stratégies s'avère indispensable au maintien des privilèges antérieurs. Ballion oppose, de ce point de vue, le comportement des classes populaires et surtout des professions intermédiaires (les plus sensibles, dit-il, aux campagnes d'opinion relayées par les médias et aux effets de mode) à celui des cadres supérieurs qui prennent plus de distance vis-à-vis de ces modes et pour qui cette prise de recul critique est justement le moyen d'élaborer des stratégies distinctives.

Brassage social ou hiérarchisation ?

Dans le domaine plus précis de la fréquentation du public et du privé, un exemple très démonstratif de ces stratégies de distinction est fourni par le cas de la Bretagne. L'académie de Rennes présente en effet comme caractéristique un important taux de fréquentation du privé, et, par voie de conséquence compte tenu du caractère rural des départements concernés, un recrutement de l'enseignement privé plus populaire que dans d'autres régions. Or, précisément, dans cette académie, les enfants de cadres supérieurs fréquentent plus massivement les établissements publics que dans d'autres zones géographiques¹⁸ : si l'objectif est l'évitement des établissements populaires on voit qu'il peut, selon les cas, conduire les classes supérieures à utiliser le privé pour se retrouver "entre soi" ou, au contraire, à rejoindre certains établissements publics réservés à l'élite lorsque l'enseignement privé présente un recrutement trop populaire.

En m'appuyant sur l'ensemble de ces analyses, je peux alors avancer, à titre d'hypothèse, une explication similaire pour rendre compte du renversement de tendance observé chez les cadres supérieurs durant la période considérée. Les enfants de cadres

¹⁶ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

¹⁷ BALLION, *op. cit.*

¹⁸ ŒUVRARD, F., Note sur la clientèle des établissements privés : l'origine sociale des élèves, *Education et formations*, 6, 32-35.

supérieurs, traditionnellement, fréquentent massivement l'enseignement privé en compagnie des chefs d'entreprise et des agriculteurs (mais ces trois catégories ne se côtoient, en réalité, que dans les statistiques nationales car, à l'échelon local, elles sont le plus souvent scolarisées dans des établissements distincts). Tant que l'enseignement privé offre un nombre suffisant d'établissements prestigieux (ou, comme le dit Ballion, «d'établissements d'éducation pour classes élevées»), il reste fréquenté plus massivement par les enfants de cadres supérieurs. Or, en l'espace de six à sept ans, l'enseignement privé s'est légèrement démocratisé : par exemple, la proportion des ouvriers et des employés s'est élevée de 34,1% à 36,9% dans les sixièmes privées entre 1973-74 et 1980, tandis qu'elle a observé un mouvement inverse dans les sixièmes publiques, diminuant de 55,1% à 54,2%. Si l'on inclut dans la comparaison les professions intermédiaires, l'ensemble de ces trois catégories augmente de 48,7% à 54,1% dans les sixièmes privées, tandis qu'il reste pratiquement stationnaire dans les sixièmes publiques, passant de 71,3% à 71,2% entre ces deux dates.

Indéniablement, la tendance générale qui se dessine indique une présence accrue des classes populaires à l'intérieur du secteur privé, même si cette présence est encore loin d'être dominante. Le flux de sens contraire qui amène les cadres supérieurs à fréquenter en plus grand nombre l'enseignement public s'explique alors, vraisemblablement, non pas par le principe des "vases communicants", mais par un regroupement de ces derniers dans les établissements les plus huppés, qu'ils soient privés ou publics. En d'autres termes, je fais l'hypothèse que ces mouvements de sens inverse ne vont pas dans le sens d'un brassage social de la population des deux secteurs mais au contraire dans le sens d'une hiérarchisation accrue des établissements, quel que soit le secteur considéré.

"Stratégie" ou "navigation à vue" ?

L'optimisme de Ballion, lorsqu'il affirme par exemple que «nous sommes tous des stratèges», semble donc tout à fait démenti par les faits. Pour le moins, je dirai que cette formule - qui sous-tend l'ensemble des analyses de son ouvrage - est très ambiguë. S'il s'agissait par là de "réhabiliter" les classes populaires - mais ont-elles besoin de l'être ? - en montrant qu'elles ne sont pas totalement incapables d'élaborer des stratégies, il aurait parfaitement raison, même si, dans ce cas, il eût été plus juste de se borner à remarquer qu'on peut trouver des "stratèges" partout. Mais l'ambiguïté de la formule et des interprétations de Ballion tient à ce qu'elles occultent, au moins en partie, les inégalités réelles auxquelles sont confrontés les différents "acteurs" sociaux sur le "libre" marché de la consommation scolaire.

Sans doute, Ballion ne va pas jusqu'à nier ces inégalités sociales : il en souligne même un certain nombre. Mais la principale source de contrainte sociale réside selon lui dans l'existence d'une réglementation qui, par le biais de la carte scolaire et de la sectorisation des établissements, limite, dans une certaine mesure, le choix des familles. Et il décrit l'abolition de ces réglementations comme l'avènement du règne de la liberté qui succéderait à l'état actuel de contrainte.

Une conclusion moins naïve - et moins contradictoire avec la prémisse du raisonnement - serait au contraire de montrer qu'une telle liberté, accordée à des individus socialement inégaux, s'apparenterait fort à celle du "renard dans le poulailler libre". En ce sens, les réglementations antérieures, même peu efficaces et contournées par de multiples stratégies de dérogation et d'évitement, conservaient, au moins dans leur principe, une visée démocratique. Et la déréglementation préconisée ne peut qu'accroître les inégalités en augmentant la distance sociale entre les écoles ghettos et les pôles d'excellence.

Il me paraît donc nécessaire, pour clarifier l'analyse, de mieux définir la notion de stratégie et l'ensemble de ses implications. On peut remarquer qu'elle se fonde essentiellement, chez Ballion, sur la notion de liberté. Sans entrer dans le débat philosophique qui sous-tend les différentes conceptions de la liberté, il faut souligner

l'usage assez laxiste qu'en fait Ballion puisque, selon cet auteur, même dans une situation d'extrême contrainte on est toujours libre, ne serait-ce que par la possibilité qui reste d'assumer ou non son aliénation. En conséquence, le champ d'application de la notion de stratégie s'étend lui aussi démesurément : à la limite, elle s'applique à l'ensemble des comportements humains, puisque, par postulat, ces comportements ont été définis comme libres dans leur essence. Mais cette inflation du sens de la notion de stratégie, que l'on retrouve également chez d'autres auteurs, ne sert pas en définitive la compréhension des phénomènes étudiés. Si nous sommes tous des stratèges et que toute action humaine ou toute réponse de l'individu à son environnement est qualifiée de stratégie, la notion se dilue au point de perdre toute signification. Dès lors, comme le remarque Eric Plaisance¹⁹, on ne saisit plus très bien ce qu'apporte de neuf la notion de stratégie par rapport aux concepts plus classiques de comportements ou de pratiques.

D'autre part, la notion de stratégie chez certains auteurs et notamment chez Ballion, fait corps avec une conception individualiste et libérale des rapports sociaux : les "acteurs" sont toujours décrits comme des individus atomisés et concurrents entre eux, qui se livrent à un calcul coût/efficacité et évaluent rationnellement la rentabilité de chacune des solutions qui s'offrent. Qu'il s'agisse de la décision de poursuivre des études, du changement d'établissement scolaire ou du choix d'un secteur d'enseignement, les élèves ou leur famille sont alors considérés comme des "consommateurs d'école" qui, face à la variété des produits qui leur sont offerts sur le "marché" scolaire, peuvent comparer les prix et les services rendus et choisir librement le meilleur rapport qualité/prix.

Il convient cependant de considérer avec précaution l'ensemble de ces métaphores - et notamment celles empruntées à l'économie - qui, par un effet de mode auquel la sociologie n'échappe pas, envahissent actuellement les théories sur l'école. Car on voit bien que, lorsqu'elle est subordonnée à une apologie de "l'homo oeconomicus", la notion de stratégie se réduit alors à décrire des pratiques de consommation individuelles. L'existence de stratégies collectives, et notamment celles visant à transformer l'ordre social existant, n'est même pas prise en compte dans l'analyse. C'est dire que la notion de stratégie et celle de liberté qui lui est adjacente, se caractérisent toutes les deux, à la fois par une extension démesurée de leur champ d'application puisqu'elles prétendent englober la totalité des pratiques et théoriser l'ensemble des rapports sociaux, et par une restriction excessive de leur objet puisqu'elles n'envisagent que des pratiques purement individualistes et limitées à la possibilité de choisir entre plusieurs biens de consommation. Sous le couvert d'une apologie de la liberté, c'est en réalité plutôt à un appauvrissement de la notion que nous assistons, les libertés du citoyen se réduisant à celles du consommateur. Dès lors, si l'on reconnaît seulement aux parents la liberté de **changer d'école** et non pas celle, fondamentale, de **changer l'école**, il devient clair que l'analyse sociologique a évacué toute la dimension des luttes scolaires qui n'ont ni un caractère consumériste ni un caractère individualiste. Car les grèves, occupations d'écoles, luttes pour l'ouverture de classes, ne rentrent pas dans le schéma réducteur du calcul coût/efficacité. Ne fait-on pas alors l'apologie de l'intérêt individuel pour mieux occulter les intérêts collectifs, les intérêts de classe ? Et ne serait ce pas, en réalité, le social qui a disparu de l'analyse ?

On peut certainement admettre comme utile à la précision de l'analyse qu'il convienne de limiter l'utilisation du terme de stratégie aux pratiques d'individus isolés. Dans cette optique, les stratégies d'organisations ou celles mises en œuvre de façon collective et concertée, seraient décrites comme une politique et non comme une stratégie. Mais à condition toutefois de ne pas tomber dans le subjectivisme et donc ne pas oublier deux caractères essentiels des stratégies : d'une part, que ces individus "isolés" pour les besoins de l'analyse appartiennent nécessairement à un groupe social

¹⁹ PLAISANCE, E., "Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie", in P. Perrenoud et C. Montandon (éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988, 343-351.

déterminé, et d'autre part que ces stratégies ont, elles-mêmes, pour objet un classement social. En d'autres termes, une stratégie est toujours doublement sociale : par les caractéristiques sociales de ses adeptes et par ses fonctions de distinction sociale.

Face au modèle trop mécaniste d'un individu entièrement conditionné par les "structures", les définitions de la stratégie qui viennent d'être discutées ont, certes, le mérite de chercher à mieux connaître la marge d'initiative laissée aux "acteurs" individuels. Mais elles n'échappent pas au risque d'une régression à un modèle explicatif subjectiviste, ni au danger d'un retour en arrière vers des interprétations pré-sociologiques. Car les hommes ne sont pas également libres d'avoir des stratégies scolaires et sociales, et ils ne se trouvent pas plus égaux devant la consommation des biens scolaires qu'ils ne le sont dans l'usage des autres biens et des autres services.

En rupture avec ces définitions subjectivistes de la notion de stratégie, et sans pour autant tomber dans l'objectivisme structuraliste de "l'action sans agent", Bourdieu²⁰ propose une analyse bien différente. Pour lui, les stratégies ne sont pas les projets ou les calculs d'une conscience mais les réponses plus ou moins automatiques du sens pratique, qu'il appelle aussi le "sens du jeu", face à des situations indéfiniment variées. En ce sens, la stratégie renvoie à "l'habitus", c'est-à-dire à un ensemble de dispositions incorporées à l'action, acquises dans le milieu d'origine et qui varient donc sensiblement selon les catégories socioprofessionnelles. L'avantage d'une telle définition est de postuler clairement que les stratégies sont inégalement accessibles selon la classe sociale d'appartenance. En d'autres termes, la plupart des hommes n'ont pas vraiment le choix de leurs "stratégies" : ce n'est pas indépendamment des déterminations sociales et économiques que l'on aura une "mentalité d'assisté" ou une "mentalité de gagnant".

En second lieu, l'analyse de Bourdieu offre également l'intérêt de rompre avec les théories de l'acteur rationnel qui fait toujours ce qu'il dit, dit toujours ce qu'il fait, et sait toujours pourquoi il le fait. Même s'il reprend la métaphore usuelle du joueur, c'est dans une optique différente de celle qui guide la théorie des jeux²¹ : par opposition aux "jeux de société" nécessitant un calcul conscient de chaque coup pour gagner la partie, l'image est plutôt empruntée au jeu de tennis qui met en œuvre des réflexes automatiques résultant non d'un calcul rationnel mais d'une longue pratique. Toutefois, une telle définition de la stratégie présente un inconvénient : elle s'éloigne sans doute excessivement de l'usage courant et par là même risque d'introduire quelque confusion ou malentendu. Peut-on encore parler de stratégie, s'il n'y a ni plan d'action calculé sur le moyen ou le long terme, ni possibilité réelle de choix entre plusieurs moyens ou plusieurs objectifs ?

Sans doute ces débats montrent-ils que la notion de stratégie devient inopérante lorsqu'elle prétend globaliser des situations et des phénomènes sociaux trop complexes ou trop vastes. Les deux points d'achoppement rencontrés sont la question de la liberté de choix des individus et celle du degré de conscience qu'ils ont des mobiles qui les font agir. Nul doute que ces niveaux de choix et de conscience sont infiniment variés selon les situations concrètes et les positions sociales : c'est donc une coexistence nécessairement contradictoire de motifs conscients ou non, de déterminants connus ou méconnus, avoués ou occultés, qui guide leur action. Renvoyée de l'acteur entièrement libre à l'agent entièrement conditionné, la théorie sociologique cherche à éviter ce balancement en trouvant des outils conceptuels à valeur universelle. Mais la notion de stratégie s'avère peu apte à saisir la contradiction et, par conséquent, ne trouve sa pertinence que dans un cadre limité. C'est pourquoi j'en fais moi-même un usage restreint, qu'il convient à présent de préciser :

²⁰ BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.

²¹ Von NEUMANN, MORGENSTERN, *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton University Press, 1944.

- parler de stratégie, pour le sociologue, c'est **dégager dans les comportements une finalité** qui n'existe peut-être pas aux yeux des intéressés eux-mêmes. Faute de pouvoir trancher, en règle générale, entre deux postulats également faux, celui de l'acteur totalement rationnel et celui de l'agent totalement déterminé, j'opterai pour un objectivisme méthodologique consistant à appliquer la notion de stratégie aux cas où une interprétation en termes de plan d'action semble possible, même s'il est difficile d'affirmer que les individus concernés ont réellement une visée claire et consciente de l'ensemble de leurs démarches, notamment pour ce qui est des déterminants sociaux de leurs pratiques, tant ces derniers sont difficilement donnés à voir. Par exemple, j'ai décrit les stratégies d'évitement mises en œuvre par les professeurs à l'égard des lycées ouvriers²². Tout se passe *comme si* les carrières enseignantes étaient constituées d'étapes successives qui rapprochent l'enseignant d'un but idéal : enseigner dans un établissement bourgeois. Mais il n'est pas évident que cette finalité soit toujours entièrement consciente, ni que ces étapes soient préméditées avec la rigueur d'un plan d'action calculé. Si près de 90% des professeurs prioritaires dans le choix de leur poste terminent leur carrière dans les établissements les plus bourgeois, ce n'est bien évidemment pas le simple fruit du hasard. Mais ce n'est pas non plus - et, en tous cas, pas toujours - par volonté consciente et délibérée. Il y a donc une logique du social qui dépasse la simple addition ou conjonction de calculs rationnels opérés par des individus. C'est pourquoi la notion de stratégie ne peut être qu'une grille d'analyse projetée par le sociologue sur certaines pratiques pour éclairer leur logique sociale objective, et non une clef universelle nous livrant tous les secrets du vécu individuel.

- **La stratégie implique l'anticipation.** J'opposerai donc, de ce point de vue, les réactions immédiates à une situation imprévue, aux comportements qui *semblent* impliquer un calcul prévisionnel et l'élaboration d'une série d'étapes en fonction d'un objectif situé à échéance plus ou moins éloignée. C'est pourquoi je qualifie de stratégiques les transferts d'élèves en situation de réussite que l'on peut observer à l'entrée en sixième, alors que le transfert ultérieur d'élèves en retard scolaire ne peut pas être crédité d'une visée anticipatrice. Ce point de vue peut être conforté par une étude plus précise de la simultanéité entre le transfert et le redoublement. Les analyses précédentes montraient que le transfert était le fait d'élèves plus souvent en retard scolaire que les élèves stables, sauf au moment de l'entrée en 6^{ème}. Mais le critère du retard reste imprécis tant que l'on ignore si ce retard a été pris avant le transfert, l'année même du transfert ou même dans les années postérieures au transfert. La chronologie précise faisant défaut, on ne sait pas ce qui est la cause et ce qui est l'effet, ni surtout quel temps sépare la réaction de la situation qui l'a engendrée.

On peut tenter d'affiner cette analyse en étudiant non plus le retard mais le redoublement, année par année, depuis la sixième jusqu'à la sortie du cycle long. On prendra même un critère encore plus précis qui est le premier redoublement dans le secondaire en relation avec le premier transfert. On peut alors constater que :

* 85,7% des "transfuges" n'ont pas redoublé avant leur premier transfert.

* 91,4% des redoublants n'ont pas effectué de transfert avant leur premier redoublement.

On peut également montrer le caractère simultané du transfert et du redoublement, en comparant, pour chacune des années du suivi, les taux de transfert des élèves selon l'existence ou non d'un redoublement simultané ou antérieur. De la sorte, on peut constater que l'existence d'un redoublement simultané multiplie la probabilité de transfert par un coefficient qui varie de 2 à 6,1 dans le sens public vers privé, et de 2 à 8,6 dans le sens privé vers public.

²² LEGER, A., *Enseignants du secondaire*, préface de V. Isambert-Jamati, Paris, PUF, 1983, (coll. "L'Éducateur", 88), 256 p.

Par contre, l'existence d'un ou de plusieurs redoublements dans les années antérieures ne joue que faiblement sur les probabilités de transfert, l'essentiel des différences observées tenant alors au décalage temporel qui affecte le déroulement des scolarités : par exemple, la hausse des taux de transfert au moment de l'entrée en seconde touche les non redoublants la 5^{ème} année, et ne sera répercutée sur le cursus des redoublants que les 6^{ème} et 7^{ème} années.

Ainsi, l'analyse menée année par année confirme que, dans la grande majorité des cas, le transfert se produit l'année même du redoublement, comme s'il s'agissait d'une sorte de réponse instantanée des familles à une décision de redoublement. De toute évidence, le caractère immédiat de cette réaction interdit alors de parler de stratégie au sens où je viens de la définir.

- **Toute stratégie est une stratégie de distinction.** Elle a pour objet non la consommation d'un bien mais le positionnement social. En d'autres termes, elle vise à procurer aux membres d'un groupe social un avantage ou un privilège qui, par définition, sera inaccessible à d'autres groupes sociaux. C'est dire aussi que les stratégies réellement efficaces ne peuvent être menées que par des groupes restreints qui sont, le plus souvent, les groupes dominants.

- **Toute stratégie est une stratégie «d'initiés».** Comme on l'a montré précédemment, le renouvellement périodique des stratégies est nécessaire lorsqu'elles commencent à trop se vulgariser. J'ai fait l'hypothèse que c'était le cas pour le mouvement de retour au secteur public qui concerne uniquement les cadres supérieurs dans la période qui sépare les deux panels étudiés. Cette période se caractérise au contraire par un accroissement des usagers du privé parmi toutes les autres catégories sociales, et, au niveau politique, par l'ampleur des manifestations de rue en faveur du privé. La stratégie a donc, en un sens, partie liée avec la ruse qui consiste à maintenir le plus possible cachées les pièces essentielles du dispositif stratégique afin de pérenniser son efficacité, ou à faire l'inverse de ce qui est attendu par "l'adversaire". Elle implique également une certaine connivence sociale et des mécanismes d'affinités discrètes qui, par opposition à la rumeur, supposent un accès sélectif à l'information pertinente, et limitent généralement aux groupes dominants le recours à une stratégie. Ceci explique notamment que, même comparés aux autres composantes des classes dominantes, les enseignants figurent parmi les meilleurs "stratèges", grâce à leur connaissance intime du système, à leur proximité des centres de décision et à l'utilisation de leur réseau d'appuis et de relations, l'esprit de corps et la solidarité tacite ne leur faisant que rarement défaut.

- **La stratégie suppose le choix quant aux moyens permettant d'atteindre un but.** Les *happy few* qui peuvent mettre en œuvre une stratégie bénéficient non seulement d'un accès privilégié à certaines informations, mais aussi de possibilités plus étendues de choix quant aux moyens à utiliser. Parmi ces conditions, les considérations matérielles et notamment financières sont évidemment à mentionner : changer d'établissement scolaire suppose souvent de pouvoir résoudre toute une série de problèmes et notamment ceux relatifs à l'éloignement du domicile. Choisir le privé suppose généralement que les charges financières de la scolarité seront alourdies, dans des proportions d'ailleurs fort variables selon l'établissement "choisi". Même si le budget familial est loin d'être le seul critère jouant sur ces choix, on comprend que les possibilités de choix et donc l'existence de stratégies sont très inégalement accessibles aux différentes classes sociales.

De surcroît, le rapport entre l'offre et la demande fait apparaître une double inégalité dans la possibilité de mettre en œuvre une stratégie : une inégalité sociale doublée d'une inégalité géographique. On peut ainsi constater, grâce à une étude régionale menée à la fois sur le panel 1972-73-74 et sur le panel 1980, que les taux de transfert dans le sens public vers privé, par exemple chez les non redoublants à l'entrée en seconde, sont toujours beaucoup plus élevés chez les enfants de cadres supérieurs

que chez les enfants d'ouvriers, quelle que soit la région considérée. La seule région qui fait exception à cette règle est l'Ouest²³, où le taux de transfert vers le privé à l'entrée en seconde est de 3,7% pour les cadres supérieurs contre 4,4% chez les ouvriers (soit 20% de plus) dans le panel 1972-73-74, et de 3,0% pour les cadres supérieurs contre 4,0% chez les ouvriers (soit 30% de plus) dans le panel 1980. Mais cette exception elle-même confirme la règle de l'inégalité des possibilités de choix et de l'inégale distribution sociale des stratégies : en accord avec les conclusions de l'étude d'Œuvrard²⁴, cette prédominance exceptionnelle du taux de transfert ouvrier vers le privé dans une région où le privé présente un recrutement plus massif²⁵ et plus populaire qu'ailleurs, indique que, là comme partout, les ouvriers disposent d'un choix plus restreint que les cadres supérieurs. Et les cadres supérieurs sont bien ceux qui peuvent se permettre d'aller "à contre-courant", c'est-à-dire fréquenter le privé lorsqu'il est minoritaire et fréquenter le public dans les régions de forte influence du privé, et qui disposent donc des possibilités stratégiques les plus étendues.

Ce sont donc bien les catégories socioprofessionnelles déjà les plus favorisées sur le plan scolaire qui recourent le plus, de surcroît, aux possibilités de rattrapage offertes par la présence d'un double système de scolarisation. Par conséquent, les différentes classes sociales ne se retrouvent pas à égalité devant les possibilités de "choix". Et, en même temps que ces résultats posent, de façon renouvelée, la question de ces choix dans leurs rapports à l'égalité des chances scolaires, ils incitent à approfondir le problème de l'**efficacité** de l'un et l'autre secteurs : le recours au transfert en cas d'échec permet-il ou non aux élèves le rattrapage escompté ? Et qu'en est-il tout d'abord des différences de réussite que l'on peut observer chez élèves restés "fidèles" au même secteur depuis le début de leur scolarité ? C'est ce problème qui sera traité dans la deuxième partie de l'article.

²³ La région Ouest regroupe les académies de Caen, Nantes et Rennes.

²⁴ ŒUVRARD, *op. cit.*

²⁵ Par exemple, dans l'académie de Rennes le privé scolarise 43,3% des élèves du secondaire en 1980.