

Gabriel Langouët et Alain Léger

PUBLIC OU PRIVÉ ?
Trajectoires et réussites scolaires

postface de Claude LELIEVRE

© 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.

Des mêmes auteurs

- Langouët, G., (sous la direction de), *Questions-réponses sur les collèges*, Editions ESF, 1980.
- Langouët, G., *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, PUF, 1982.
- Langouët, G., Porlier, J.-C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Editions ESF, 1^{ère} édition, 1981, 4^{ème} édition, 1991.
- Langouët, G., *Suffit-il d'innover ?*, PUF, 1985.
- Langouët, G., Porlier, J.-C., *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*, Editions ESF, 1989.
- Léger, A., *Enseignants du secondaire*, PUF, 1983.
- Léger, A., Tripier, M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens-Klincksieck, 1^{ère} édition, 1986, 2^{ème} édition, 1988.
- Lelièvre, C., Nique, C., *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Retz, 1990.
- Lelièvre, C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, 1990.
- Lelièvre, C., Lelièvre, F., *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan, 1991.
- Lelièvre, C., Nique, C. *La république n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993.

Table des matières

Avant-propos	3
Introduction	7
Chapitre I Coexistence ou complémentarité ?.....	21
Fréquentation selon les niveaux.....	27
L'origine sociale des élèves.....	32
Variations selon l'âge des élèves.....	38
Transferts entre secteur public et secteur privé.....	42
évolutions des deux secteurs.....	47
Chapitre II Qui sont les zappeurs ?	49
Premier état des lieux.....	49
Le privé : « clients fidèles » et « clients de passage »	56
Le privé : choix idéologique ou recours ?.....	64
Quelle égalité devant le privé ?.....	70
Du simple au double.....	76
Chapitre III Où réussit-on le mieux ?	81
La situation à l'entrée en sixième.....	83
Devenir des élèves à l'entrée en quatrième.....	86
La situation à l'entrée en quatrième	91
Vers l'entrée en seconde.....	92
Bilan d'ensemble du premier cycle	97
De la seconde à la terminale.....	99
Le baccalauréat.....	104
A qui profite le privé ?.....	109
Chapitre IV Une période stratégique ? Évolutions entre 1973-1980 et 1980-1987.....	115
La fidélité en déclin	116
Des stratégies en mouvement.....	120
Brassage social ou ségrégation ?	124
Qui sont les transfuges ?	127
Stratégie ou « navigation à vue » ?	131
La demande est inégale, l'offre aussi.....	142
Public et privé « peuvent mieux faire ».....	146
Le privé se démocratise.....	150

Table des matières

Le privé réduit les écarts.....	152
Le zapping s'intensifie.....	164
Conclusion	171
Postface Considérations historiques	179
La Charte « libérale » et l'enseignement comme « service public ».....	179
Le service public laïque d'enseignement des républicains.	185
De la neutralité « religieuse » à la neutralité « scolaire ».....	195
Vers « un service privé d'utilité publique ».....	201
La mise en système de l'école publique.....	206
La conséquence : le zapping.	214
Annexe méthodologique	217
Bibliographie	223
4ème de couverture	235

Avant-propos

Ce livre est une réédition remaniée d'un ouvrage paru voilà deux ans, dans une autre maison d'édition aujourd'hui disparue¹. Il avait, lors de sa première diffusion, connu un succès certain, ses démonstrations ayant été reprises non seulement dans les revues scientifiques spécialisées, mais aussi dans la grande presse et les médias. Et il continue de faire l'objet d'une importante demande des lecteurs, le premier tirage ayant été très rapidement épuisé. C'est pourquoi nous avons décidé d'en assurer une nouvelle diffusion sous un autre titre, bien que les contenus en restent quasiment identiques, avec cependant quelques indispensables mises à jour et une mise en forme nouvelle.

Nos conclusions ont également suscité un vaste débat auquel ont pris part diverses organisations laïques ou, au contraire, favorables à l'enseignement privé. Même si certaines prises de position, rares il est vrai, ont été extrêmement polémiques à notre égard, nous n'avons pas l'intention de nous situer sur ce terrain, sauf pour récuser, le cas échéant, quelques contrevérités². Au contraire, tout nous conforte dans notre souci initial

¹ *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombes, éd. de l'Espace européen, 1991.

² Ainsi, Francis Berguin, dans *L'Université syndicaliste*, bulletin du SNES (numéro 276 du 6 décembre 1991), affirme, entre autres contrevérités, que nos résultats sont fortement sujets à caution car «*la minceur des effectifs de l'échantillon doit inciter à la plus grande prudence* ». Nous lui avons répondu par une mise au point très détaillée (qui n'a jamais été publiée), rappelant notamment que notre travail porte sur un échantillon représentatif de la France métropolitaine comprenant 37375 élèves (dont 13415 enfants d'ouvriers) et qu'il n'y a pas eu, jusqu'à ce jour en France, d'enquête de suivi scolaire sur un plus gros échantillon.

Avant-propos

d'adopter une approche scientifique. C'est pourquoi, dans ce livre, nous nous sommes interdit d'avancer toute interprétation des faits qui serait hasardeuse. Il nous semble, en effet, que le meilleur service que la sociologie puisse rendre aux débats politiques et sociaux c'est d'établir des faits permettant de reprendre ces débats sur des bases plus sûres.

Il n'est donc pas possible pour nous, sauf à nous éloigner de notre rôle de producteurs de connaissances, de patronner une quelconque interprétation officielle de ces résultats : ils appartiennent désormais à nos lecteurs et à l'ensemble des citoyens. Ceci dit, nous devons rappeler, face à quelques interprétations partisans, que nos démonstrations sont souvent beaucoup plus complexes que la lecture partielle ou partielle qui en a été parfois faite. Ainsi, curieusement, les commentateurs de tous bords semblent être tombés d'accord pour considérer que nos résultats sont plutôt favorables aux thèses des partisans de l'école privée. C'est sans doute oublier un point capital. Lorsque nous démontrons que la grosse majorité des usagers du privé n'y viennent pas vraiment par choix positif, captivés par le charme des établissements catholiques ou fascinés par on ne sait quel « caractère propre », mais tout simplement parce qu'ils ont été mis en échec scolaire par l'enseignement public, il y a sans doute là une remise en cause, par les faits eux-mêmes, de la thèse centrale qui fonde toutes les prises de position en faveur du « libre choix » des familles. Ce ne sont donc ni des motivations religieuses, ni le goût de la diversité, qui conduisent les familles à pratiquer le zapping : loin d'être des « consommateurs d'école » désireux de trouver sur le marché des produits ou des services diversifiés — choix qui ne concerne qu'une minorité de familles préoccupées de distinction sociale — les parents, dans leur grande majorité, sont surtout soucieux de trouver une école efficace qui permette à leurs enfants de réussir.

On peut constater également que ces faits remettent en cause certaines orientations qui sous-tendent des réformes récentes du système éducatif. Une sorte de course au rapprochement s'est parfois instaurée, amenant l'enseignement public à perdre un peu plus ses repères identitaires. Or, cela n'a guère de sens, du point de vue des familles, d'apprendre aux chefs d'établissements publics à gérer leurs établissements comme des entreprises. Cela n'a guère de sens de vouloir imiter le « caractère propre » des établissements privés en obligeant ceux du public à produire des « projets d'établissement ». Si c'est une concurrence que l'on vise à développer ainsi, on voit bien qu'elle porte seulement sur des franges réduites de population : ce sont, certes, les catégories les plus âprement disputées parce que les plus prestigieuses, comme les enfants de cadres supérieurs et professions libérales, mais elles ne représentent cependant qu'une toute petite minorité. Alors qu'une véritable concurrence avec l'enseignement privé, celle qui viserait à lui disputer l'essentiel de son recrutement, non pas dans un esprit de guerre scolaire mais de saine émulation, consisterait au contraire à rendre sa véritable vocation à l'enseignement public : le service public se présente comme démocratique mais il est trop souvent élitiste, il prétend favoriser la réussite de tous et se propose de conduire 80% d'une génération au baccalauréat, mais il est trop souvent, en réalité, une école de la sélection par l'échec. Si l'on voulait répondre aux préoccupations majoritaires des familles, c'est donc la diminution de l'échec scolaire et l'accès massif à des diplômes qualifiants qui devraient être les objectifs majeurs des transformations à entreprendre dans le public comme dans le privé : peu soucieuses des querelles partisans, les familles, lorsqu'elles pratiquent le zapping, manifestent leur angoisse quant à l'avenir scolaire, en même temps qu'elles expriment, par ce comportement, une condamnation du système qui a mis en échec leur enfant, qu'il

Avant-propos

s'agisse du public ou du privé.

Car l'une des démonstrations centrales développées dans cet ouvrage, à savoir l'accroissement de la masse des familles françaises qui utilisent les deux secteurs de scolarisation, reste plus que jamais d'actualité. Elle est d'ailleurs confortée par les recherches actuelles que poursuivent les auteurs, à partir d'une enquête par questionnaires auprès de plus de 5200 familles : la pratique du zapping entre les deux secteurs s'est accrue dans la dernière période, tandis que le nombre des usagers fidèles a décliné. Au total, le nombre des familles utilisant le privé pour l'un de leurs enfants semble aujourd'hui dépasser nettement le taux de 40%. Mais ces résultats devraient constituer, dans un bref délai, la matière d'un second ouvrage se situant dans le prolongement de celui-ci.

Introduction

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. Nous ne pouvons qu'être frappés par la pérennité apparente des termes de ce débat qui, face à une opinion publique et des groupes sociaux exprimant des attitudes beaucoup plus nuancées, 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 le font entre enseignement privé et enseignement catholique, et refusent tout financement public d'une autre école au nom du principe de la neutralité de l'État.

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 : selon A. Prost (1982), l'enseignement catholique représente à lui seul environ 93% des enseignements privés. 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

Introduction

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 dans les nouvelles zones urbaines en expansion. Mais, parallèlement, 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'État aux écoles privées, ils n'étaient plus que 23% à y être défavorables en 1974. Or 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 enfants³. 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 émises (G. Langouët, 1988a ;

³ Ces résultats d'enquêtes ou de sondages sont notamment empruntés à A. Savary (1985) et à J. Sutter (cf. la bibliographie en fin d'ouvrage).

A. Léger, 1986) à propos de deux travaux, d'inspiration très différente, mais aboutissant à des propositions voisines : le livre de R. 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 le contexte d'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.

Vouloir évaluer les « rendements » de l'enseignement public ou de l'enseignement privé n'est point chose nouvelle, en effet : journaux et revues spécialisées, qu'ils visent un public large ou plus circonscrit, de parents ou d'enseignants, y excellent au moins apparemment ; retenant les données qui les intéressent, ils démontrent sans coup férir ce qu'ils souhaitent démontrer. Ainsi montre-t-on, au moins en apparence et avec une facilité souvent fascinante pour les non-initiés, que tel établissement de tel type est « meilleur » que tel autre, qu'il vaut sans doute mieux scolariser son propre enfant ici que là. Ainsi fleurissent régulièrement des palmarès qui, en ne considérant qu'une faible partie des données pertinentes, caricaturent à outrance une réalité qu'ils prétendaient décrire. 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, d'un ensemble d'établissements, voire d'un secteur de scolarisation, 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

Introduction

des cas, la meilleure réussite dans un établissement ou un secteur à recrutement social privilégié sera trop rapidement attribuée à l'établissement ou au secteur lui-même, à ses structures ou à ses enseignants.

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 la présence, en France, de deux secteurs de scolarisation. Par exemple, L. Tanguy (1972) 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, A. Prost (1982), 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 — réelle ou supposée — du service public, analyse qui est reprise et confirmée par l'ouvrage de E. Plenel (1985). Parmi les indices permettant de saisir ce phénomène, A. Prost note l'accroissement important, dans la période récente, des transferts entre les deux secteurs 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 M. Lemonnier (1984) 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, R. Ballion (1982), 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 localement (A. Léger et M. Tripier, 1988) 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 (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 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

Introduction

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.

Les conclusions de R. Ballion rejoignent cependant celles d'une étude réalisée par le R.P. de Dainville (1963). Analysant les causes du retard scolaire plus massif qui touchait, à l'époque, les élèves fréquentant l'enseignement privé, il avance à titre d'explication l'importance des transferts en provenance du secteur public et en conclut que cette fonction de refuge pour les élèves en difficulté, quoique préoccupante à ses yeux, confère à l'école privée, au moins en certains cas, un caractère plus démocratique que sa structure rivale (conclusion dont l'optimisme n'est cependant pas confirmé par les statistiques générales auxquelles se réfère l'étude).

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.

Une première approche (chapitre I), menée à partir des données statistiques régulièrement publiées par le Ministère de l'Éducation nationale, a permis de dessiner au moins à grands traits les tendances principales qui apparaissent dans les évolutions des enseignements privé et public⁴ depuis le début des années 60 : taux de scolarisation dans les deux

⁴ "Public" et "privé" se définissent ici selon les critères de classification qu'utilisent les services statistiques du Ministère de l'Éducation nationale pour répertorier les élèves scolarisés sous sa responsabilité (établissements publics ou établissements privés sous contrat). Ne figurent donc dans ces statistiques, ni les élèves scolarisés sous la responsabilité du Ministère de l'Agriculture dans des établissements publics ou privés, ni les élèves suivant des formations en dehors du secteur scolaire (écoles d'entreprises, cours

secteurs et disparités géographiques ou selon les niveaux d'enseignement, compositions sociales et évolutions des compositions sociales des deux secteurs, parcours des élèves et redoublements, passages d'un secteur de scolarisation à l'autre. Cette démarche, appuyée essentiellement sur l'analyse de données statistiques transversales, était certes nécessaire mais sans aucun doute insuffisante ; en tout cas, elle nous a semblé constituer le premier niveau de constats plus sociologiques sur l'évolution des deux secteurs, en rendant possible une réflexion ultérieure plus approfondie, notamment quant à l'identification des parcours des élèves utilisateurs des deux secteurs ou quant à l'analyse des « rendements » selon les parcours effectués.

Car 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'usagers (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, y compris celle que nous présentons dans le chapitre I, pointent la question des transferts entre les deux secteurs 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 :

professionnels privés, etc.). Si ces données statistiques sont fort valides en ce qui concerne les parcours dans l'enseignement secondaire, elles restent très incomplètes en ce qui concerne les enseignements professionnels : c'est pourquoi cette recherche a été essentiellement centrée sur les premier et second cycles de l'enseignement secondaire.

Introduction

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 objectivées.

En nous appuyant sur les données du panel 1972-1973-1974⁵ et l'analyse des cursus scolaires des élèves qui le constituent, nous nous sommes attachés (chapitre II) à fournir des réponses à trois groupes de questions :

— quelle est l'ampleur des transferts observés entre enseignement

⁵ Ce panel constitue un échantillon représentatif de 37 437 élèves entrés en sixième en 1972, 1973 ou 1974 et dont le déroulement de scolarité (passage de classe ou redoublement, orientation ou sortie du système éducatif, etc., mais aussi changement de secteur) est repéré chaque année (enquête longitudinale). Il est présenté plus complètement en annexe.

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 ?

De même, l'analyse des résultats obtenus par l'un ou l'autre des deux secteurs de scolarisation ne saurait être confondue avec celle des résultats observés transversalement, à un moment donné, dans l'un ou l'autre des secteurs. Par exemple, comparer les résultats au baccalauréat de l'ensemble des élèves de terminale des deux secteurs serait déjà erroné dans le sens où ce serait ignorer les parcours — et par conséquent les taux d'élimination — antérieurs, l'âge des élèves ou leur origine sociale, etc. ; mais il serait en outre impossible d'attribuer tel résultat à tel « effet de secteur » puisque les terminales d'un secteur comptent un nombre important d'élèves venus, en cours de scolarité, de l'autre secteur. Pour mener une évaluation authentique, pour mesurer, comme nous nous proposons de le faire ici, « l'effet secteur », un simple bilan global effectué en fin de cursus ne saurait suffire. Il faut y inclure l'origine sociale des élèves, connaître leur situation scolaire initiale, notamment en termes de retard par rapport à la norme d'âge, étudier enfin les mouvements de départ ou d'arrivée, les taux de redoublement ou d'élimination. On sait bien qu'un résultat final peut être trompeur s'il est isolé des conditions de sa production, tant il est facile de prendre pour un bilan « positif » un taux de réussite obtenu grâce à une élimination antérieure plus forte. Or le taux de réussite des « survivants » n'a de signification que si l'on peut mesurer en même temps l'ampleur du « dégraissage » opéré parmi les élèves en difficulté scolaire. C'est dire qu'une véritable évaluation suppose une

Introduction

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'élèves. C'est pourquoi nous n'avons produit (chapitre III) ces comparaisons que pour des « cohortes pures », autrement dit pour des groupes d'élèves ayant effectué, jusqu'au moment de l'évaluation, des parcours « tout public » ou « tout privé ». ⁶

Enfin il apparaissait indispensable d'observer à la fois l'évolution des pratiques des familles quant à l'utilisation des possibilités de transferts des élèves d'un secteur à l'autre et celle des « rendements » des deux secteurs, durant une période suffisamment longue pour que puissent y être repérés les éventuels changements. Il s'agira pour nous (chapitre IV) de reprendre l'ensemble des problématiques précédentes dans une perspective dynamique et de nous interroger sur ce qui a changé dans la période de six à sept ans qui sépare le panel 1973-74 et le panel 1980. ⁷

En effet, l'un des inconvénients des études de trajectoires tient à la durée de la période pendant laquelle les informations sont recueillies. Au minimum, il faut sept ans pour suivre une scolarité secondaire sans redoublement, et onze ans en cas de redoublements multiples. Ainsi, certains des élèves ayant passé le baccalauréat en 1985 sont entrés en sixième en 1974 et appartiennent donc au panel 1972-73-74. De ce fait, l'information, pour riche qu'elle soit, date un peu. Rien ne garantit que les phénomènes étudiés se soient maintenus dans le temps, ni que les liaisons observées voici une quinzaine d'années aient gardé toute leur force aujourd'hui. Nous chercherons donc à le vérifier en faisant l'hypothèse

⁶ Dans ce chapitre nous ferons figurer, à titre indicatif, les résultats au baccalauréat obtenus par les élèves ayant effectué des parcours "mixtes", mais nous insistons quant au fait qu'ils ne peuvent, en l'état, être attribués à l'un ou l'autre secteur.

⁷ Le panel 1980 (suivi d'élèves entrés en sixième en 1980) est présenté en annexe.

que les relations établies resteront confirmées dans la période récente, et cela dans le cadre d'un taux de transfert lui-même en augmentation au cours de la dernière décennie.

Mais il nous semblait en outre indispensable que cette analyse sociologique fût accompagnée d'un éclairage historique (en postface) mettant au jour les grandes mutations qui ont eu lieu, tant du côté du public que du privé, et qui rendent finalement possible une certaine attitude « consommatrice » d'école. Cet éclairage a été confié à Claude Lelièvre que nous tenons à remercier vivement ici. Se dégagent notamment de cette contribution :

— l'idée selon laquelle l'ère des révolutions sociopolitiques et des changements de régime est dépassée. L'école d'État n'a plus alors à être de façon patente « École pour l'État » ; l'école privée catholique n'est plus « d'opposition », elle peut apparaître comme rendant un service public dans l'intérêt de tous (sous forme de service privé d'intérêt public) dans un cadre général où l'État substitue dans tous les domaines à la distinction public-privé des formes intermédiaires mitigées ;

— la mise en évidence de l'atténuation des différences entre enseignement public et enseignement privé (notamment en ce qui concerne le domaine du financement et de l'encadrement), dans le cadre d'une mise en système rigoureuse de l'institution scolaire publique. Cette mise en système et ce rapprochement des deux secteurs de scolarisation instituent des conditions favorables aux transferts et conduisent à valoriser la fonction d'appel et de recours que peut jouer l'école privée.

Plusieurs types d'approches méthodologiques sont, sans aucun doute, possibles. Et certainement toutes ces approches sont-elles, en définitive,

Introduction

complémentaires et par conséquent nécessaires. Nous avons opté, au moins dans un premier temps, pour une approche comparative des deux secteurs d'enseignement, à partir de l'étude macrosociologique de leurs évolutions respectives au cours des dernières décennies, de leurs recrutements spécifiques ou communs, des parcours que les élèves y effectuent, des réussites ou des échecs qui s'y construisent. Non point que nous considérions l'un et l'autre secteurs comme homogènes : plusieurs études mettent en évidence la diversité des écoles privées eu égard à leur recrutement social ou à leurs caractéristiques pédagogiques⁸ ; d'autres, portant notamment sur « l'effet-établissement », font apparaître une diversité comparable à l'intérieur du secteur public⁹. Mais, ces analyses microsociologiques, notamment lorsqu'elles ne prennent pas appui sur des analyses plus globales mettant en évidence le poids des phénomènes structurels dans la construction des cursus scolaires et des inégalités de cursus, risquent, selon nous de ne constituer qu'une longue série d'« études de cas », certes intéressants et même indispensables, mais conduisant parfois à des interprétations inexactes ou erronées. Tel pourrait être le cas, ici, lorsqu'il s'agira d'analyser les comportements et les pratiques des familles utilisant chacun des deux secteurs ou les deux secteurs à la fois, et que l'on tentera justement de repérer ce qui peut relever du poids des structures et ce qui peut être attribué au rôle des acteurs. Car c'est sans doute lorsque ces « deux bouts de la chaîne » ne sont pas tenus que ces comportements et ces pratiques sont trop rapidement et trop globalement assimilés à des « stratégies ».

⁸ Nous pensons aux travaux de R. Ballion (1982, déjà cité), mais aussi, par exemple, à ceux de F. Bonvin (1979, 1980, 1982) et de J.-C. Chamboredon (1982).

⁹ Outre les travaux de R. Ballion, nous retiendrons en particulier ceux de M. Duru-Bellat (1988) et A. Mingat (1988).

Or, il ne s'agit en aucune manière, pour nous, de choisir entre une sociologie de « l'action sans agent », qui supposerait un individu totalement soumis, de façon passive, au poids des « structures », et une sociologie reposant sur une conception individualiste des rapports sociaux, supposant un acteur totalement libre, et notamment libre d'élaborer toutes les « stratégies » possibles. Au contraire, dans le cas des utilisations d'un double système de scolarisation, nous tenterons de cerner, et par conséquent de différencier, ce qui peut relever du poids des phénomènes structurels et ce qui peut être attribué aux initiatives des « acteurs », mais aussi ce qui est explicable par l'interaction des deux séries de phénomènes en présence. C'est ce qui, à nos yeux, justifie une démarche allant d'études macroscopiques permettant d'abord l'élaboration d'une connaissance sociologique approfondie des secteurs en présence vers des analyses plus fines portant sur des groupes restreints, mais clairement identifiés et repérés.

Ainsi, tout au long de cet ouvrage, les comportements et les pratiques des familles utilisatrices du public ou du privé ne seront qu'avec prudence assimilés à des stratégies. C'est pourquoi nous définirons pas à pas, et notamment dans le dernier chapitre, ce que nous entendons par stratégie, quel sens nous attribuons à cette notion. Limitons-nous à dire ici que, selon nous, l'élaboration d'une stratégie suppose notamment :

— qu'il y ait anticipation du résultat à atteindre — et en l'occurrence du positionnement social attendu — même s'il n'est pas nécessaire qu'il y ait prise de conscience de cette anticipation ;

— que l'individu ait les moyens du choix qu'il se propose d'effectuer et qu'il ait connaissance des méandres du système dans lequel il agit ;

— que soit acquis ce que P. Bourdieu appelle le « sens du jeu »,

Introduction

c'est-à-dire la possibilité effective de répondre efficacement, et bien souvent rapidement, aux situations de « choix » qui se présentent.

Or, ce « sens du jeu » est inégalement réparti selon les classes sociales, considérable pour les uns et quasi-inexistant ou inexistant pour les autres, car il est le produit de dispositions acquises dans le milieu d'origine (nous pensons notamment aux travaux de P. Bourdieu à propos des stratégies matrimoniales). Assimiler trop hâtivement et trop généralement tout comportement ou toute pratique à la stratégie d'un acteur isolé, ce serait masquer et par conséquent nier le poids des phénomènes structurels quant aux « choix » des « usagers » de l'un et l'autre secteurs de scolarisation ; au contraire, il s'agira ici, après avoir démontré la force des déterminants sociaux, de mieux analyser certaines pratiques, en fonction de la logique sociale qui les caractérise.

Sans prétendre à l'exhaustivité dans un domaine encore si peu exploré, nous avons voulu, dans cet ouvrage, rassembler, en les structurant davantage, un certain nombre de travaux que nous avons menés, individuellement ou plus collectivement au sein de notre équipe de recherche, au cours de ces dernières années. Certains d'entre eux ont déjà fait l'objet de publications ou de communications dans des colloques nationaux ou internationaux, mais ont été, ici, refondus et mis à jour lorsque des données plus nouvelles étaient exploitables. D'autres travaux sur le même thème, et notamment des travaux plus microsociologiques, sont d'ores et déjà engagés et seront évoqués, mettant en évidence les insuffisances, actuelles et passagères espérons-nous, de cette recherche, voire la fragilité de certains résultats énoncés, qui restent bien davantage de nature à générer des hypothèses plus fécondes qu'à permettre des affirmations définitives ou péremptoires.

Chapitre I

Coexistence ou complémentarité ?

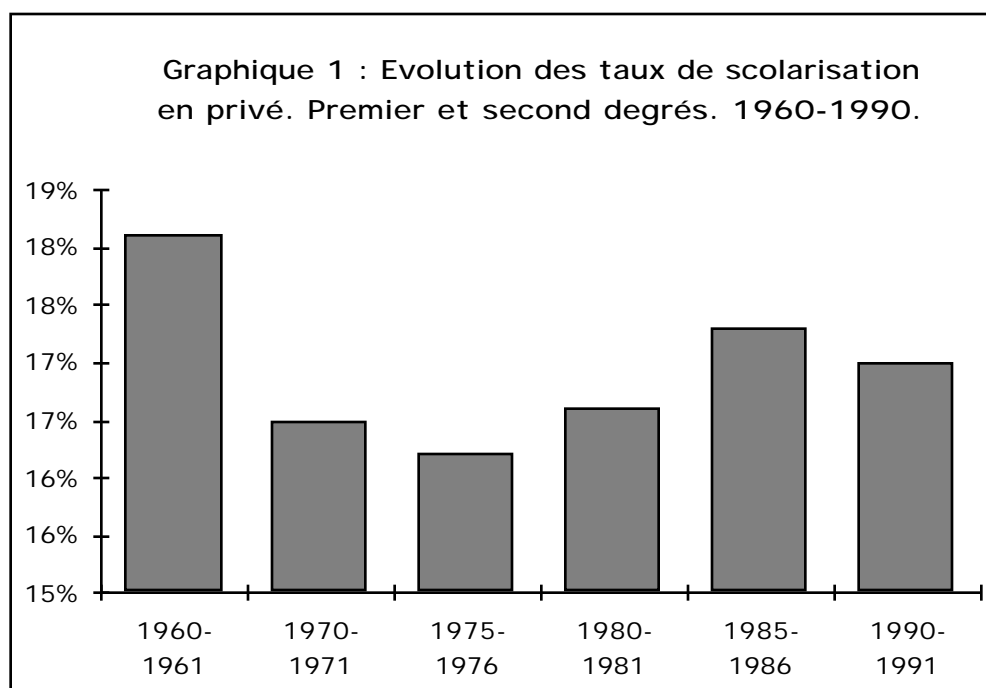
Au cours de la période 1960-1990, on assiste à une diminution globale de la part de scolarisation dans le privé : 18,1% en 1960-1961 ; 17,0% en 1990-1991.

Tableau I.— Part du secteur privé sur l'ensemble de la population scolaire, premier et second degrés (France métropolitaine).¹⁰

ANNÉES	% PRIVÉ
1960-1961	18,1
1970-1971	16,5
1975-1976	16,2
1980-1981	16,6
1985-1986	17,3
1990-1991	17,0

Tant dans le public que dans le privé, les effectifs globaux des élèves scolarisés en premier et second degrés se sont fortement accrus : 9,5 millions au total en 1960-1961 ; 11,9 millions en 1970-1971 ; 12,5 millions en 1980-1981 ; 12,7 millions en 1990-1991. Les effectifs ont donc davantage progressé dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé ; et c'est, comme le montrent le tableau I et le graphique 1), durant la période d'application progressive de la prolongation de la scolarité à 16 ans (1960-1970) que la part du privé s'est fortement abaissée : plus de 1,5 point en une dizaine d'années.

¹⁰ Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation nationale, 1993 et années antérieures.

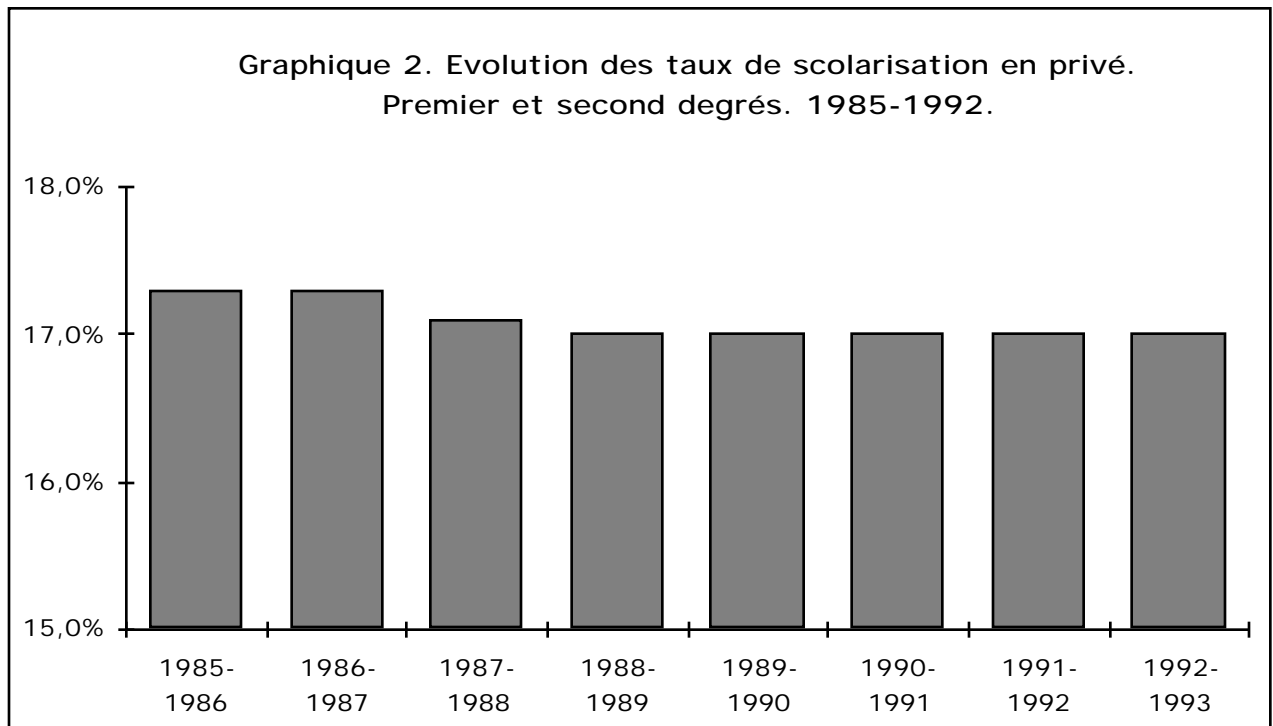


Entre 1970 et 1975, on observe une baisse plus lente suivie d'une remontée jusqu'en 1985, puis d'une légère baisse à partir de cette date : notons d'ailleurs, pour ce qui concerne la fin des années 80 et le début des années 90 (tableau II et graphique 2), que la courbe de fréquentation du privé tend à s'abaisser lentement jusqu'en 1988-1989 puis à se stabiliser à partir de cette date.

Tableau II.— Taux de scolarisation dans le privé de 1985 à 1992 (premier et second degrés)¹¹

ANNÉES	% PRIVÉ
1985-1986	17,3%
1986-1987	17,3%
1987-1988	17,1%
1988-1989	17,0%
1989-1990	17,0%
1990-1991	17,0%
1991-1992	17,0%
1992-1993	17,0%

¹¹ Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, DEP, Ministère de l'Éducation nationale, 1993 et années antérieures.



Ces données nationales, tous niveaux d'enseignement confondus, ne doivent pas faire perdre de vue des disparités géographiques importantes (tableau III et représentations cartographiques). Par exemple, en 1971-1972, la part de l'enseignement privé variait, selon les académies, de 5,9% à Strasbourg à 43,6% à Rennes.

Durant l'année 1971-1972, l'enseignement privé accueillait :

— moins de 10% des élèves dans les académies d'Amiens, Dijon, Limoges, Nancy-Metz, Nice-Corse, Paris-Créteil-Versailles, Reims, Rouen et Strasbourg ;

— entre 10 et 15% des élèves dans les académies d'Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Montpellier, Orléans-Tours et Poitiers ;

— entre 15 et 20% des élèves dans les académies de Caen, Grenoble, Lille, Lyon et Toulouse ;

— plus de 20% des élèves dans les académies de Clermont-Ferrand et, surtout, de Rennes et Nantes.

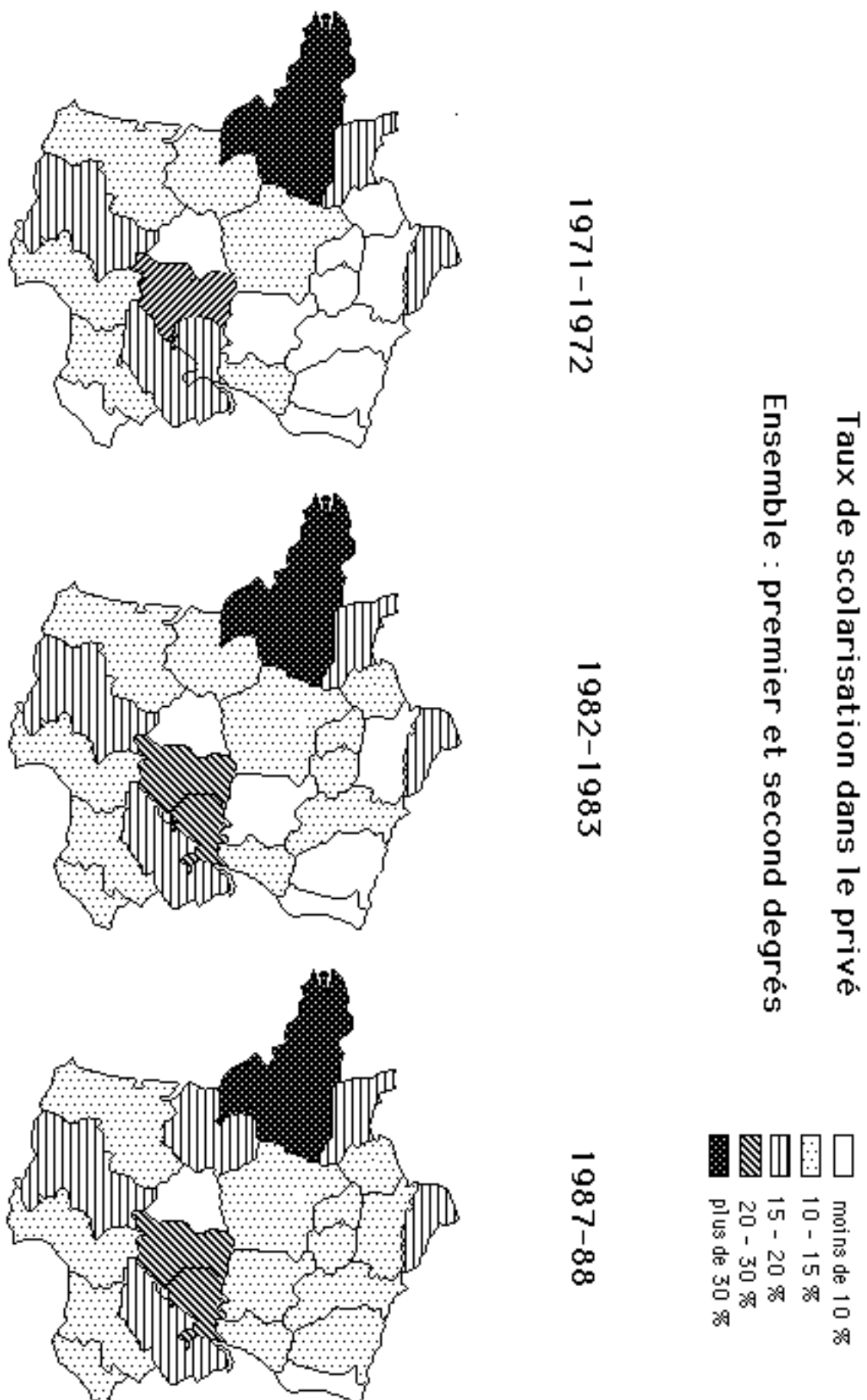
Tableau III. Taux de scolarisation dans l'enseignement privé selon les académies¹²

	1971-1972			1982-1983			1987-1988		
	Ensem ble	1er degré	2nd degré	Ensem ble	1er degré	2nd degré	Ensem ble	1er degré	2nd degré
Aix-Marseille	10,7	8,8	13,7	13,5	8,8	19,3	14,1	9,2	20,1
Amiens	8,5	7,2	10,6	9,8	7,6	12,7	10,9	8,2	14,2
Besançon	11,8	8,3	17,5	10,7	8,2	13,9	11,7	8,5	15,6
Bordeaux	12,7	10,8	15,5	14,2	10,7	18,4	14,4	10,7	18,8
Caen	19,2	18,0	21,2	18,6	16,3	21,9	19,8	17,2	23,2
Clermont-Ferr.	20,1	17,8	23,7	20,0	16,6	24,1	20,6	16,4	25,5
Dijon	9,0	7,2	11,9	9,6	7,4	12,4	10,0	7,5	13,0
Grenoble	18,4	17,3	20,1	16,7	14,0	20,1	16,7	13,7	20,5
Lille	17,4	16,4	19,2	18,6	16,8	21,1	19,3	17,2	21,9
Limoges	7,0	5,1	9,5	7,8	5,7	10,1	8,4	5,9	11,0
Lyon	19,0	16,9	23,0	20,7	17,0	25,6	21,7	17,2	27,5
Montpellier	12,5	11,4	14,2	13,6	11,4	16,3	14,5	11,4	18,5
Nancy-Metz	8,5	6,1	12,4	9,9	6,2	14,5	10,7	6,3	16,0
Nantes	39,9	40,3	39,4	38,6	38,1	39,3	39,2	38,2	40,5
Nice-Corse ¹³	8,3	7,1	10,1	10,3	7,7	13,4	10,3	7,5	13,8
Orléans-Tours	11,0	9,5	13,7	11,5	9,3	14,6	12,1	9,6	15,1
Paris-Créteil- Versailles ¹⁴	8,8	6,6	12,2	12,8	8,3	18,5	12,9	8,4	18,7
Poitiers	14,2	13,6	15,1	14,7	13,5	16,3	15,2	13,3	17,4
Reims	9,3	7,2	12,7	10,4	8,0	13,6	11,4	8,5	15,1
Rennes	43,6	44,3	42,6	41,2	39,6	43,3	41,4	39,0	44,3
Rouen	9,6	8,1	12,5	11,1	8,5	14,5	11,6	8,6	15,3
Strasbourg	5,9	3,3	10,2	7,4	4,4	11,2	8,4	4,7	13,0
Toulouse	15,5	14,3	17,2	16,9	14,2	20,1	17,6	14,3	21,6

¹² Sources : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, S.I.G.E.S., Ministère de l'Éducation nationale, 1983 ; *Notes d'information* n° 88-04, 88-05, 88-13 et 88-26, DEP, Ministère de l'Éducation nationale, 1988.

¹³ Nice et la Corse constituaient une seule académie en 1971-1972, mais deux académies distinctes en 1982-1983 et 1987-1988. Pour permettre les comparaisons, les taux de 1982-1983 et 1987-1988 ont été recalculés sur l'ensemble des deux académies.

¹⁴ De même, à trois académies distinctes (Paris, Créteil, Versailles) en 1982-1983 et 1987-1988 correspondait une seule académie (Paris) en 1971-1972. Les taux de 1982-1983 et 1987-1988 ont été recalculés sur l'ensemble des trois académies. Ceci ne saurait faire oublier que les taux relevés dans l'académie de Paris sont très élevés par rapport à ceux des deux autres académies.



Coexistence ou complémentarité ?

En 1982-1983 (tableau III et représentations cartographiques), les écarts restent très élevés mais tendent à se réduire très légèrement : les taux s'élèvent dans toutes les académies à taux faibles (moins de 10%) et dans toutes celles à taux compris entre 10 et 15% à l'exception de Besançon ; on observe tantôt une augmentation (Lille, Lyon, Toulouse), tantôt une diminution (Caen, Grenoble) dans les académies pour lesquelles le taux variait entre 15 et 20% ; enfin, les taux s'abaissent dans les académies à forte représentation du secteur privé (Rennes et Nantes).

En 1987-1988, les taux progressent dans la quasi-totalité des académies, à l'exception de celles de Grenoble et de Nice-Corse où ils restent égaux aux taux relevés en 1982-1983. Sauf dans les académies de Limoges et Strasbourg, aucun taux n'est plus inférieur à 10%. On observera en outre que les taux ont, sur l'ensemble de la période 1971-1988, eu tendance à s'accroître dans de nombreuses académies dans lesquelles le recrutement du secteur privé est assez peu élevé (Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier, Nancy-Metz, Nice-Corse, Paris-Créteil-Versailles, Reims, Rouen, Strasbourg) ; au total, les taux ont, au contraire, stagné ou même régressé dans celles dans lesquelles le recrutement de ce secteur est plus fréquent (Clermont-Ferrand, Nantes et Rennes).

Au vu de ces données, il semblerait donc que la scolarisation dans le secteur privé se développe en général davantage dans les académies à faible influence du privé et, au contraire, de façon moindre dans celles où l'influence est plus forte¹⁵ ; n'omettons pas de noter cependant que les

¹⁵ La même analyse pourrait, aujourd'hui, être reproduite en ce qui concerne les années suivantes. Les sondages que nous avons effectués sur 1991-1992 confirment ce mouvement, notamment en ce qui concerne les baisses de taux dans les académies à forte proportion de scolarisation en privé. Nous en fournirons plus loin quelques exemples concernant le premier ou le second degré.

écarts entre les académies restent très élevés.

Fréquentation selon les niveaux

Mais il faut observer que les taux de scolarisation varient fortement selon qu'il s'agit du premier ou du second degré : par exemple, en 1990-1991, la part du privé n'est que de 13,8% dans le premier degré tandis qu'elle atteint 20,7% pour l'ensemble du second degré.

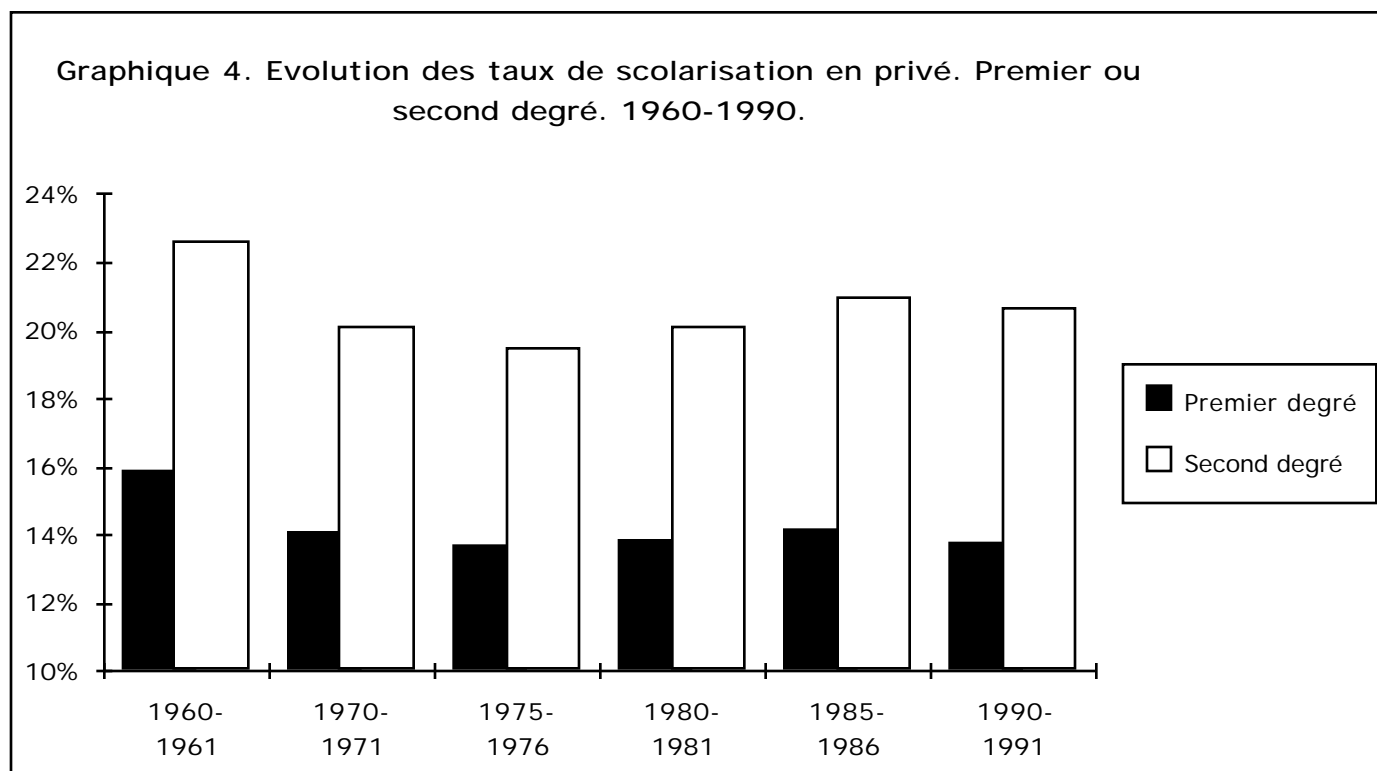
Tableau IV.— Taux de scolarisation dans le privé (premier ou second degré)¹⁶

ANNEES	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991
Premier degré	15,9%	14,1%	13,7%	13,9%	14,2%	13,8%
Second degré	22,6%	20,1%	19,5%	20,1%	21,0%	20,7%

On observera d'ailleurs, comme le montrent le tableau IV et le graphique 4, que ce décalage — de l'ordre de 6 points — est quasi constant jusqu'en 1980-1981 mais tend à croître durant la dernière période. De plus, à une baisse des taux observée durant la décennie 1960-1970 et même au début de la décennie 1970-1980, succède une légère remontée dans le premier degré jusqu'en 1985 et une élévation plus forte dans le second degré jusqu'à la même date, mais une très légère baisse ensuite¹⁷ ; or, durant la dernière décennie, il y a eu baisse des effectifs des élèves scolarisés à l'école élémentaire, mais augmentation sensible des effectifs du second degré : le secteur privé a donc déployé des efforts de scolarisation importants en ce qui concerne ce dernier niveau.

¹⁶ Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, DEP, Ministère de l'Éducation nationale, 1993 et années antérieures

¹⁷ Les situations évoluent peu depuis 1990. En 1991-92, la part du privé est de 13,9% en premier degré et de 20,7% en second. Source : *Repères et références statistiques*, DEP, Ministère de l'Éducation nationale, 1993.



Là encore, les variations diffèrent selon les académies (tableau III et représentations cartographiques). Entre 1971-1972 et 1982-1983, les taux de scolarisation du privé dans le premier degré (estimés au point près) ont diminué dans les académies de Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Nantes et Rennes mais n'ont augmenté qu'à Paris-Créteil-Versailles et Strasbourg. Pour le second degré, l'augmentation ou le maintien sont la règle générale : le seul cas de diminution sensible concerne l'académie de Besançon. Dans certaines académies, il s'agit, semble-t-il, d'un déplacement de l'effort de scolarisation du premier degré vers le second : Caen, Clermont-Ferrand, Rennes ; dans d'autres, et c'est le cas le plus fréquent, il s'agit d'un développement des enseignements de second degré sans baisse sensible de la part de scolarisation dans le premier : Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nice-Corse, Paris-Créteil-Versailles, Poitiers, Rouen, Strasbourg et Toulouse. Il semble donc bien qu'il s'agisse d'un mouvement de grande ampleur,

national ou quasi national, et correspondant à des demandes nouvelles des familles concernées par la scolarisation croissante dans le second degré.

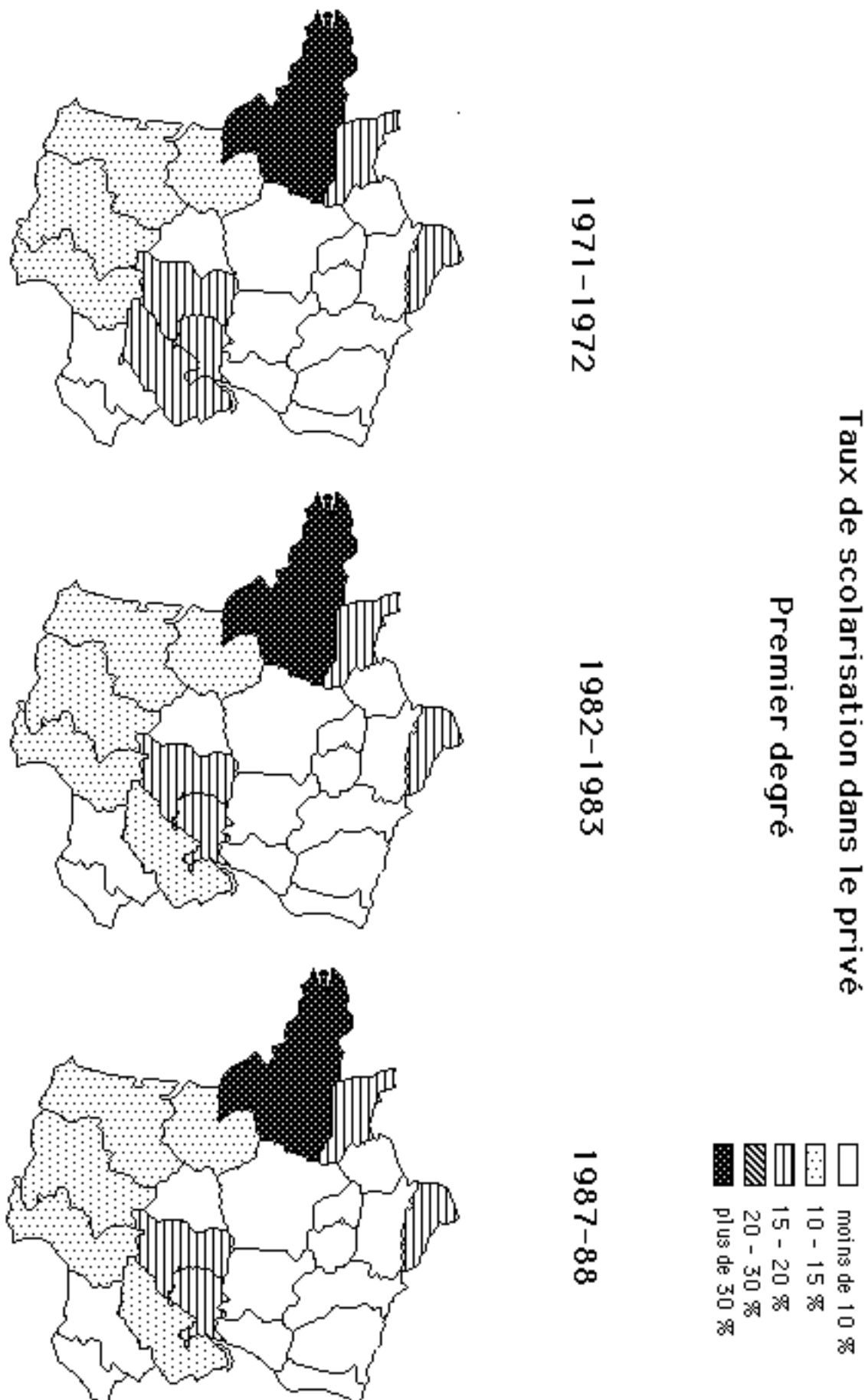
L'observation des données 1987-1988 confirme très amplement ce mouvement. Dans le premier degré, les situations sont, dans l'ensemble, maintenues et les écarts observés entre 1971-1972 et 1987-1988 sont le plus généralement de faible ampleur et de l'ordre de moins d'un point ; notons cependant des élévations de taux plus sensibles dans des académies où la part du privé était plus faible (Amiens, Paris-Créteil-Versailles, Reims et Strasbourg), des abaissements dans des académies où la part du privé est plus importante (Grenoble, Nantes et Rennes)¹⁸.

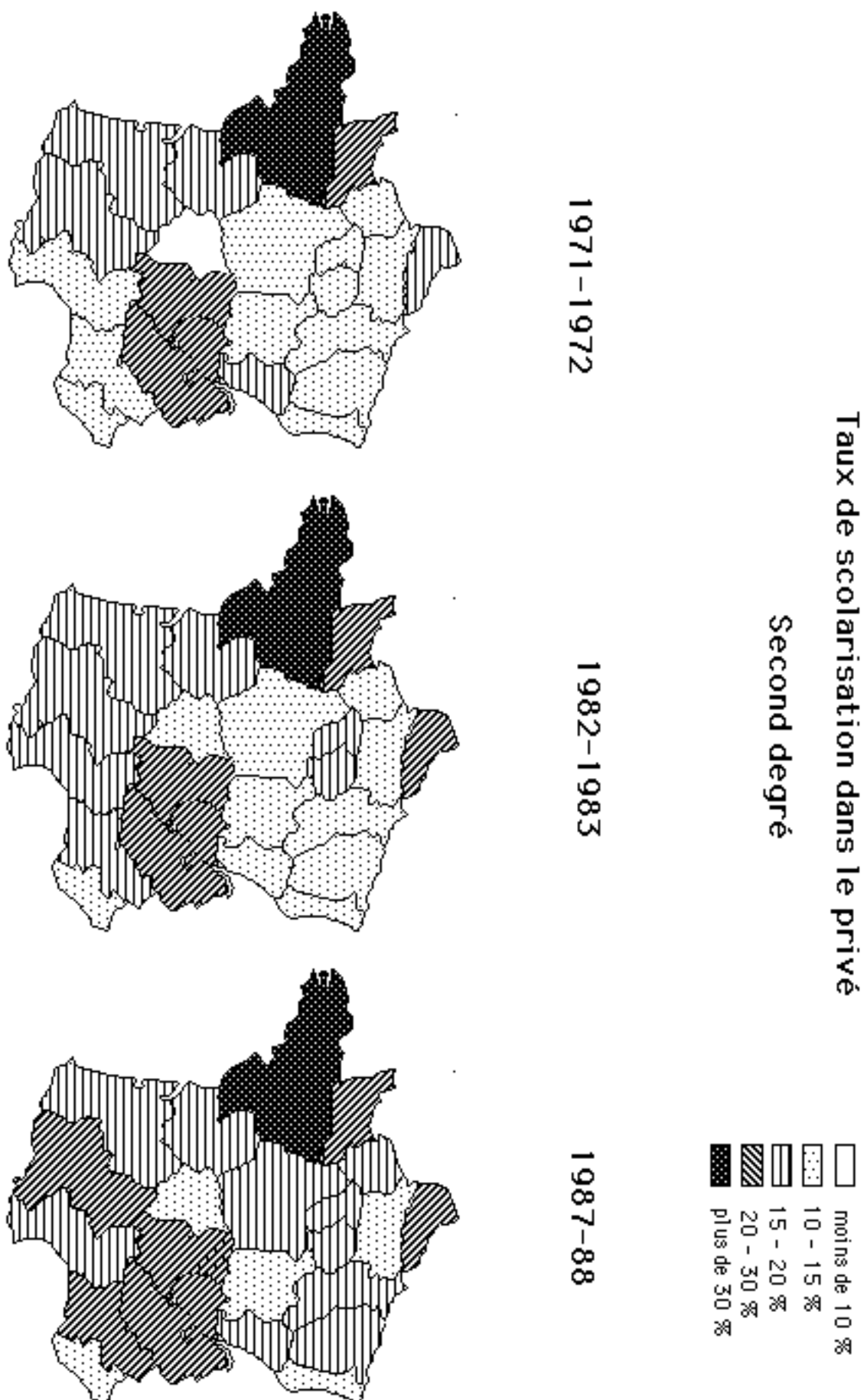
Dans le second degré et par rapport à 1982-1983, l'augmentation des taux de scolarisation dans le secteur privé, certes d'ampleur variable, constitue la règle générale ; de surcroît, les augmentations les plus nettes entre 1971-1972 et 1987-1988 sont surtout observées dans des académies où la part du privé était faible ou assez faible (Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Montpellier, Nancy-Metz, Nice-Corse, Paris-Créteil-Versailles, Reims, Strasbourg ou Toulouse) ; et elles sont de plus faible ampleur dans les académies où la part du privé était importante ou très importante (Clermont-Ferrand, Nantes et Rennes)¹⁹.

¹⁸ Par rapport à 1987-1988, les taux observés en 1991-1992 stagnent dans les académies de Reims et Paris-Créteil-Versailles mais s'élèvent à Amiens (8,3%) ou Strasbourg (4,8%). Ils stagnent à Grenoble, mais s'abaissent à nouveau à Nantes (37,7%) ou à Rennes (38,6%). Source : *Repères et références statistiques*, op. cit., 1993.

¹⁹ Par rapport à 1987-1988, les taux observés en 1991-1992 continuent de s'élever dans les académies d'Amiens (14,3%) et Strasbourg (13,1%) mais stagnent ou régressent légèrement dans les autres académies à faible recrutement du privé, tout en restant presque toujours très supérieurs aux taux de 1982-83 et, à plus forte raison, à ceux de 1971-72. Ils continuent de s'abaisser nettement à Clermont-Ferrand (24,8%) et Rennes (43%). Source : *Repères et références statistiques*, op. cit., 1993.

Coexistence ou complémentarité ?





Coexistence ou complémentarité ?

Ainsi semble-t-il bien se confirmer une tendance à la réduction des écarts entre les académies à fort recrutement dans le secteur privé et celles dans lesquelles ce recrutement est plus faible.

L'origine sociale des élèves

Il est habituel — et sans doute globalement vrai — d'affirmer que les deux systèmes de scolarisation en présence se distinguent par des recrutements sociaux différents. De nombreuses études — et notamment celles d'A. Prost (1982) — montrent effectivement, qu'à un même niveau du cursus scolaire, la composition sociale des classes est plus élevée dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public : c'est, par exemple, le cas en quatrième (tableau V) ou en seconde (tableau VI), aussi bien en 1973-1974 qu'en 1976-1977 ou 1980-1981²⁰.

²⁰ Les données statistiques établies par les services du Ministère de l'Éducation nationale selon les catégories socioprofessionnelles sont assez peu fréquentes. Celles de 1973-1974, 1976-1977 et de 1980-1981, qui ont été établies en fonction de la même grille I.N.S.E.E., permettent, à quelques années d'écart et pour la période récente, les comparaisons des compositions sociales du public et du privé à ces niveaux de scolarité. Sources : *Tableaux statistiques*, documents n^{os} 4509, 4510, 4813, 4899 et 5132, Ministère de l'Éducation nationale, 1974 à 1982.

**Tableau V.— Enseignement public et enseignement privé —
composition sociale des classes de quatrième.**

QUATRIÈME	1973-1974		1976-1977		1980-1981	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Cadres supérieurs et Professions libérales	7,8	13,9	9,0	14,6	11,4	15,8
Cadres moyens	10,0	11,8	10,7	12,3	14,4	13,9
Industriels et commerçants	9,4	17,6	9,0	17,5	10,1	18,0
Agriculteurs	7,7	15,9	6,7	14,6	5,5	12,5
Employés et pers. de serv.	15,5	12,4	15,0	12,9	13,1	10,4
Ouvriers	40,4	22,2	39,9	22,1	36,7	23,0
Autres	9,2	6,2	8,4	6,3	8,8	6,4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

**Tableau VI : Enseignement public et enseignement privé —
composition sociale des classes de seconde.**

SECONDE	1973-1974		1976-1977		1980-1981	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Cadres supérieurs et Professions libérales	15,4	24,1	16,8	23,1	17,7	24,6
Cadres moyens	15,6	15,3	15,6	15,1	17,5	16,5
Industriels et commerçants	11,5	18,8	10,8	18,9	10,6	18,7
Agriculteurs	6,8	11,8	5,5	10,3	4,7	9,1
Employés et pers. de serv.	16,1	11,2	15,7	11,7	12,7	9,2
Ouvriers	26,4	12,6	26,7	14,2	28,0	15,0
Autres	8,4	6,3	8,8	6,6	8,8	6,9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

En quatrième comme en seconde, le secteur privé compte un nombre plus élevé de fils ou filles d'industriels et commerçants, d'agriculteurs et de cadres supérieurs ou professions libérales, des proportions assez voisines d'enfants de cadres moyens, beaucoup moins d'enfants d'ouvriers ou d'employés. Certes, eu égard aux catégories I.N.S.E.E.²¹, il est difficile d'établir exactement ce que recouvrent dans chaque secteur les catégories

²¹ Il s'agit, ici, des anciennes catégories utilisées par l'I.N.S.E.E. jusqu'en 1982.

Coexistence ou complémentarité ?

« industriels et commerçants » ou « agriculteurs » ; et il est certain que les taux élevés observés en privé dans la catégorie « agriculteurs » correspondent notamment à une implantation forte de ce secteur en milieu rural. Les différences entre « cadres supérieurs » ou « cadres moyens » et « employés » ou « ouvriers » sont plus claires et plus significatives de recrutements sociaux différents.

— En quatrième, de 1973-1974 à 1980-1981 (tableau V), la composition sociale des classes de l'enseignement public tend à s'élever assez nettement : augmentation totale et progressive de près de 4 points du taux d'enfants de cadres supérieurs et de plus de 4 points de celui des enfants de cadres moyens, diminution de plus de 2 points du taux des fils et filles d'employés et de près de 4 points des fils et filles d'ouvriers. Dans le même temps et au même niveau, la composition sociale des classes du privé est moins fortement modifiée : augmentation de moins de 2 points pour les enfants de cadres supérieurs et d'un peu plus de 2 points pour les enfants de cadres moyens, diminution de 2 points pour les enfants d'employés mais augmentation de près d'un point pour les enfants d'ouvriers.

QUATRIÈME	Cadres supérieurs et moyens		Employés et ouvriers	
	Public	Privé	Public	Privé
1973-1974	17,8%	25,7%	55,9%	34,6%
1976-1977	19,7%	26,9%	54,9%	35,0%
1980-1981	25,5%	29,7%	49,8%	33,4%

Au total, et comme le montre le tableau ci-dessus, les catégories socioprofessionnelles « favorisées » (« cadres supérieurs » et « cadres moyens ») accroissent davantage leurs taux de fréquentation de ce niveau dans le public que dans le privé ; au contraire, les taux de fréquentation des « employés » et « ouvriers » régressent de plus de six points dans le public mais ne s'abaissent que d'un peu plus d'un point dans le privé. Tout en restant très élevés, les écarts quant à la composition sociale se sont très

légèrement atténués au cours de la période considérée.

— De même, en seconde (tableau VI) et pour l'enseignement public, la composition sociale s'élève de 1973-1974 à 1980-1981 : augmentation de plus de 2 points pour la catégorie « cadres supérieurs », de près d'un point pour la catégorie « cadres moyens », diminution de plus de 3 points pour la catégorie « employés » compensée par une légère augmentation (1,6 point) pour la catégorie « ouvriers ». Durant la même période, la composition sociale des classes de seconde du secteur privé reste plus stable : augmentation d'un demi point pour la catégorie « cadres supérieurs » et d'un peu plus d'un point pour celle des « cadres moyens », diminution de 2 points pour la catégorie « employés » mais augmentation sensible de plus de 2 points pour la catégorie « ouvriers ».

SECONDE	Cadres supérieurs et moyens		Employés et ouvriers	
	Public	Privé	Public	Privé
1973-1974	31,0%	39,4%	42,5%	23,8%
1976-1977	32,4%	38,2%	42,4%	25,9%
1980-1981	35,2%	41,1%	40,7%	24,2%

A nouveau, comme le montrent les regroupements ci-dessus, on assiste à une élévation plus forte des taux de fréquentation des élèves « favorisés » dans le public que dans le privé ; et les taux de fréquentation des enfants d'employés ou d'ouvriers s'abaissent de près de 2 points dans le public tandis qu'ils tendent à se stabiliser dans le privé. Comme en quatrième, la composition sociale reste globalement plus élevée dans le secteur privé que dans le secteur public, mais l'écart tend à décroître assez sensiblement.

Une nouvelle étude de la répartition des élèves de quatrième et de seconde selon l'appartenance socioprofessionnelle de leurs parents a été réalisée pour l'année 1984-1985. S'appuyant sur la nouvelle classification

Coexistence ou complémentarité ?

I.N.S.E.E. des catégories socioprofessionnelles²², elle fournit les résultats suivants :

Tableau VII.— 1984-1985. Composition socioprofessionnelle des classes de quatrième et de seconde²³.

1984-1985	QUATRIÈME		SECONDE	
	Public	Privé	Public	Privé
Cadres et professions intellectuelles supérieures	14,6	20,0	23,0	29,8
Professions intermédiaires	19,0	18,0	21,5	18,4
— dont contremaîtres et agents de maîtrise	4,9	4,0	5,1	3,6
Artisans, commerçants et chefs d'entreprises	9,5	17,2	10,2	18,4
Agriculteurs	4,3	9,1	3,7	7,3
Employés et pers. de serv	17,0	13,9	16,4	12,1
Ouvriers	29,7	18,5	19,3	10,2
Autres	5,8	3,4	5,8	3,7
TOTAL	100	100	100	100

Eu égard aux changements de classification, les comparaisons avec les répartitions précédentes doivent être effectuées avec prudence. Cependant, si l'on regroupe, d'une part la catégorie « professions intermédiaires » diminuée des « contremaîtres et agents techniques » et la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures » (nous l'appellerons catégorie 1), d'autre part les catégories « employés » et

²² Sans entrer dans une analyse détaillée des modifications introduites par l'I.N.S.E.E. en 1982, notons en particulier que les contremaîtres et agents techniques qui, précédemment, étaient recensés parmi les "ouvriers" figurent dans la catégorie "professions intermédiaires" ; c'est pourquoi ils ont été comptés à part dans le tableau VII. En outre, des professions anciennement classées dans la catégorie "cadres moyens" sont dorénavant classées dans la catégorie "cadres et professions intellectuelles supérieures".

²³ Source : *Tableaux statistiques*, document n° 5591, Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation, Ministère de l'Éducation nationale, 1986. Aucune analyse de ce type n'a été effectuée depuis cette date. C'est très regrettable compte tenu de l'intérêt des informations qu'elles apportent à la connaissance du système et de ses évolutions.

« ouvriers » en y adjoignant les « contremaîtres et agents de maîtrise » (nous l'appellerons catégorie 2), la comparaison avec des catégories regroupées de l'ancienne classification — « cadres supérieurs et cadres moyens » d'une part, « employés et ouvriers » d'autre part — devient plus valide.

1984-1985	catégorie 1		catégorie 2	
	Public	Privé	Public	Privé
Quatrième	28,7%	34,0%	51,6%	36,4%
Seconde	39,4%	44,6%	40,9%	25,9%

Si l'on compare ces données avec celles qui ont été précédemment regroupées pour 1973-1974, 1976-1977 et 1980-1981, on peut observer que :

— Au niveau de la quatrième, les écarts entre public et privé dans la catégorie 1 (un peu plus de 5 points) sont inférieurs à ceux de 1973-1974 (plus de 8 points) mais supérieurs à ceux de 1980-1981 (environ 4 points) ; mais, concernant la catégorie 2, l'écart tend à nouveau à se réduire : 21 points en 1973-1974, 20 en 1976-1977, 16 en 1980-1981, 15 en 1984-1985.

— Au niveau de la seconde, le resserrement des écarts est plus net : pour la catégorie 1, il n'est plus que de 5 points en 1984-1985, alors qu'il était de 8 points en 1973-1974 et de 6 points en 1976-1977 et 1980-1981 ; pour la catégorie 2, il est réduit à 15 points mais était de près de 19 points en 1973-1974 et de plus de 16 points en 1976-1977 et 1980-1981.

Certes, nous sommes loin de l'égalité des recrutements. Mais il est net, d'une part que l'enseignement privé recrute aussi dans les milieux populaires (plus d'un tiers de ses élèves de quatrième, le quart de ses élèves de seconde), d'autre part que ces écarts tendent à se réduire partiel-

Coexistence ou complémentarité ?

lement, au niveau de la quatrième parce que la composition sociale de ces classes s'élève moins vite, durant cette période, dans le privé que dans le public, au niveau de la seconde parce que, durant la même période, la composition sociale reste relativement stable dans le privé tandis qu'elle s'élève dans le public. Sans doute cette étude gagnerait-elle à être menée sur une plus longue période et à être approfondie par rapport à l'évolution de la composition sociale de l'ensemble de la population ; mais ces résultats mettent d'ores et déjà en évidence que la sélection sociale, qui s'est globalement renforcée entre 1973-1974 et 1984-1985, s'est renforcée davantage dans le secteur public que dans le secteur privé.

Variations selon l'âge des élèves

Comme nous l'avons précédemment montré, la part globale de l'enseignement privé, qui a décliné après les années 60 et jusqu'en 1980-1981, tend à nouveau à croître au début de cette décennie grâce, d'une part à un maintien de la proportion d'élèves scolarisés au niveau du premier degré dans ce secteur, d'autre part à une progression sensible de ses taux de scolarisation dans le second degré.

Pour comprendre ces faits, qui supposent des passages en plus grand nombre du public vers le privé que du privé vers le public au fur et à mesure du déroulement de la scolarité, examinons par tranches d'âges l'évolution des taux de scolarisation. Observons, par exemple les cohortes d'élèves nés en 1957, 1962, 1967²⁴.

²⁴ Ces données par âge ont été étudiées par le S.I.G.E.S. pour les générations nées de 1938 à 1977 et jusqu'à l'année 1979-1980. Par conséquent, les taux concernant les élèves nés en 1967 ne sont connus que jusqu'à l'âge de 12 ans. Il serait, bien sûr, intéressant de prolonger cette étude sur ces élèves au-delà de cet âge et sur des élèves nés après 1967. Mais ce type d'analyse n'a pas été poursuivi au-delà par le Ministère. Source : *Scolarité*

Tableau VIII.— Taux de scolarisation dans l'enseignement privé selon l'âge des scolarisés.

ANNÉES DE NAISSANCE	AGE DES SCOLARISÉS										
	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
1957	14,8	14,5	14,7	15,0	15,3	16,0	16,6	16,7	17,8	18,7	23,2
1962	13,8	13,7	13,9	14,2	15,2	16,3	17,2	17,4	17,6	17,9	21,2
1967	13,6	13,7	13,9	14,6	15,1	16,3	17,1	-	-	-	-

La première constatation est claire : à partir de 7 ans, les taux s'élèvent ; ils s'élèvent de façon encore plus nette au moment où les enfants atteignent l'âge d'entrée en sixième (10-12 ans), progressent encore fortement entre 13 et 15 ans, plus fortement encore en fin de période de scolarité obligatoire (15-16 ans). Au total, et pour ne considérer que la période obligatoire (6-15 ans), tant pour les élèves nés en 1957 que pour ceux qui sont nés en 1962, les taux s'élèvent de 4 points ; et l'observation des générations intermédiaires montre des variations de même ordre. Ainsi peut-on faire hypothèse d'une baisse des taux de scolarisation à l'école élémentaire qui a surtout atteint les élèves jeunes en début de scolarité, peut-on faire hypothèse de départs relativement importants du public vers le privé au moment des principaux paliers d'orientation : passage CM2-sixième ou sortie de troisième.

De plus, dans l'un et l'autre systèmes, la scolarisation d'élèves de même âge s'effectue différemment. Prenons l'exemple des élèves nés en 1962²⁵.

des générations successives, S.I.G.E.S., Ministère de l'Éducation nationale, document n° 81-1.

²⁵ Source : S.I.G.E.S., document n° 81-1 déjà cité. La cohorte des élèves nés en 1962 a été retenue car c'est la plus récente pour laquelle les données sont disponibles au cours de l'ensemble de la scolarité étudiée.

Coexistence ou complémentarité ?

— En 1968-1969 (année théorique de leur entrée au Cours préparatoire), les situations de 1000 élèves du public et de 1000 élèves du privé sont comparables en ce qui concerne le retard ou l'affectation d'élèves dans d'autres classes²⁶.

	En avance	C.P.	En retard	Autres	Total
Public	62	915	15	8	1000
Privé	109	870	14	7	1000

Mais le secteur privé compte davantage d'élèves en avance et ayant, par conséquent, déjà quitté le Cours préparatoire.

— En 1972-1973 (année théorique du Cours moyen 2^{ème} année), les cas de retard sont beaucoup plus fréquents dans le secteur public (37,2%) que dans le secteur privé (28,9%).

	En avance	C.M.2	En retard	Autres	Total
Public	48	539	372	41	1000
Privé	86	592	289	33	1000

A tous les niveaux de la scolarité élémentaire, les élèves du secteur privé sont en moyenne plus jeunes et ont moins redoublé.

— En 1973-1974 (année théorique de l'entrée en sixième), les cas de retard ont considérablement augmenté dans les deux secteurs (augmentation de l'ordre de 10 points).

	En avance	Sixième	En retard	Autres	Total
Public	45	432	475	48	1000
Privé	68	506	389	37	1000

Les études statistiques montrent d'ailleurs que les redoublements du Cours moyen 2^{ème} année sont de même amplitude dans l'enseignement

²⁶ Enseignement spécial ou affectation en Section d'Éducation Spécialisée (S.E.S.) à partir de la sixième.

public et dans l'enseignement privé.

— En 1976-1977 (année théorique de l'entrée en troisième), la situation s'est assez profondément modifiée. Dans le public, le nombre d'élèves en retard est plus faible qu'en sixième mais le nombre d'élèves scolarisés en catégorie « autres »²⁷ s'est fortement accru ; de plus, 11,8% d'entre eux sont en cycle court. Dans le privé, les élèves en cycle court ou en catégorie « autres » sont moins nombreux (ces secteurs de scolarisation y sont moins développés), mais, surtout, le nombre des élèves en retard a augmenté considérablement par rapport au nombre des élèves « à l'heure ».

	En avance	Troisième	En retard	Autres	Cycle court	Total
Public	31	307	366	178	118	1000
Privé	53	351	438	70	88	1000

Cet accroissement nous semble la conjonction de deux phénomènes : d'abord, le maintien, dans le secteur privé, d'un plus grand nombre d'élèves dans le cycle « normal », d'autre part, des transferts relativement fréquents d'élèves âgés du secteur public vers le secteur privé.

D'ailleurs, la situation observée l'année suivante (1977-1978 : année théorique de l'entrée en seconde)²⁸ semble confirmer ces hypothèses : les proportions d'élèves affectés en cycle court tendent au total à se rapprocher mais les orientations ont été moins précoces en privé qu'en public ; tandis que la proportion d'élèves en retard s'est abaissée pour l'ensemble du secteur public (de 36,6% à 34%), elle s'est maintenue à un taux très élevé dans le secteur privé (43,8%), alors que les élèves « à l'heure » ou

²⁷ Sections d'éducation spécialisée (S.E.S.), Classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.), etc.

²⁸ Même au moment de l'entrée théorique en seconde (âge des élèves : 15 à 16 ans), les taux de sortie du secteur public (1,1%) ou du secteur privé (0,8%) sont faibles.

Coexistence ou complémentarité ?

en avance y sont plus nombreux (ce qui peut, notamment, s'expliquer par les différences de compositions sociales).

	En avance	Seconde	En retard	Autres	Cycle court	Total
Public	27	233	340	158	242	1000
Privé	37	278	438	31	216	1000

Ainsi semble-t-il à nouveau que soient observés, conjointement, un maintien dans le premier cycle plus fréquent dans le secteur privé et même, l'arrivée dans le privé d'élèves âgés du secteur public.

Transferts entre secteur public et secteur privé

Au cours de la dernière décennie et pour l'ensemble du second degré à partir de l'entrée en sixième, les transferts du secteur privé vers le secteur public et du secteur public vers le secteur privé se sont nettement accrus : 156 000 élèves ont changé de secteur à la rentrée 1972-1973 ; près de 220 000 à partir de la rentrée 1980-1981 ; plus de 230 000, et de façon régulière, depuis la rentrée 1984-1985.

Comme le montre le tableau IX, ces accroissements, à l'exception de l'année 1981-1982²⁹, et dans une moindre mesure de l'année 1977-1978, sont réguliers jusqu'en 1984-1985, tant en ce qui concerne les transferts du public vers le privé qu'en ce qui concerne ceux du privé vers le public. Après cette date, la relative stabilité de l'effectif total des transferts est, en fait, la conjonction de deux phénomènes inverses : augmentation des transferts du privé vers le public, diminution des transferts du public vers le privé.

²⁹ En 1981-1982, les transferts du public vers le privé tendent à diminuer tandis que ceux du privé vers le public augmentent fortement. Il semble bien qu'il y ait eu, chez les parents, une période d'incertitude quant au devenir de l'enseignement privé en France.

Tableau IX : Second degré — Évolution des passages du public au privé et du privé au public³⁰

Années	Privé vers public	Public vers privé	Total
72-73	47 600	108 500	156 100
75-76	57 300	110 300	167 600
76-77	62 400	108 100	170 500
77-78	57 800	107 900	165 700
78-79	61 700	122 600	184 300
79-80	63 000	133 600	199 600
80-81	72 300	145 700	218 000
81-82	97 000	138 300	235 300
82-83	77 600	140 200	217 800
83-84	76 100	148 700	224 800
84-85	76 600	160 100	236 700
85-86	76 100	157 200	233 300
86-87	88 600	146 200	234 800
87-88	93 400	145 500	238 900

Sur cette période de quinze années, ces accroissements des échanges (de l'ordre de 53% pour l'ensemble ; plus de 96% dans le sens privé-public ; 34% dans le sens public-privé) ne peuvent être expliqués par les seuls accroissements d'effectifs : durant cette même période, les effectifs du second degré n'ont augmenté que d'environ 8% dans le secteur public et 19% dans le secteur privé. Il s'agit donc bien, pour les familles, d'une utilisation de plus en plus fréquente des possibilités offertes par l'existence de deux réseaux de scolarisation entre lesquels les cloisons apparaissent de moins en moins étanches.

Ces données globales peuvent être lues de plusieurs manières. Par exemple, si l'on considère les transferts effectués à la rentrée 1980-

³⁰ Sources : S.I.G.E.S., Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* n° 84-05, *Document de travail* n° 279-1982, *Note d'information* n° 88-26. Nous ne disposons pas, année par année, de données au delà de 1987-1988. Mais cette étude est amplement complétée par l'analyse comparée des panels (cf. chapitre IV).

Coexistence ou complémentarité ?

1981³¹, les 218 000 cas observés représentent environ 4,4% de l'effectif total du second degré (public+privé), les transferts du privé vers le public 7% de l'effectif du second degré privé, les transferts du public vers le privé 3,7% de l'effectif du second degré public. Vu sur une seule année et présenté ainsi, le phénomène peut paraître de faible ampleur, notamment en ce qui concerne les transferts du public vers le privé. Mais il ne faut pas manquer d'observer que, pour un élève du secteur public par exemple, c'est en fait chaque année de sa scolarité que sa « probabilité moyenne »³² d'être affecté dans le secteur privé se situe un peu au dessus de 3% (de 1972-1973 à 1987-1988, elle est passée de 2,9% à 3,4%) ; pour un élève appartenant au secteur privé, c'est chaque année de sa scolarité que sa « probabilité moyenne » d'être affecté dans un établissement public avoisine 6% (durant cette même période, elle est passée de 5,1% à 8,1%). C'est dire le brassage important qui s'opère progressivement et concerne, au total, un grand nombre d'élèves qu'il serait intéressant d'évaluer et dont il serait intéressant de repérer les trajectoires : moments privilégiés du transfert, retour au secteur initial, effets du transfert sur la scolarité ultérieure...

Outre qu'ils expliquent l'accroissement des effectifs du second degré dans l'enseignement privé, les transferts excédentaires du public vers le privé modifient fortement la composition de ce dernier. En effet, sur l'exemple 1980-1981, 3,7% des effectifs du public quittant ce secteur pour le privé, ce sont aussi 14% de l'effectif du privé entrant en une seule

³¹ Nous avons choisi l'année 1980-1981 pour laquelle les statistiques par niveaux ont été publiées. Les statistiques des années suivantes ne sont connues que de façon globale.

³² Cette "probabilité moyenne" est, bien sûr, tout à fait théorique. Comme nous le verrons, les variations selon les niveaux ou selon les élèves sont considérables. Elle ne présente intérêt que pour mieux saisir provisoirement l'ampleur du phénomène des transferts.

année dans le secteur privé : au bout de quelques années, et sauf si ces entrants n'y restaient qu'un temps très bref, le secteur privé devrait compter un grand nombre d'élèves venant du public. Combien sont-ils et qui sont-ils ? Telles sont, parmi d'autres, les questions auxquelles ces données statistiques élaborées par année ne permettent pas d'apporter réponse, mais à propos desquelles nous reviendrons plus loin en analysant les parcours scolaires de cohortes d'élèves.

Les passages du public vers le privé et du privé vers le public s'effectuent de façon très inégale selon les niveaux d'enseignement. Pour 1980-1981 (tableau X), les passages du privé vers le public se sont effectués pour plus de la moitié au premier cycle (dont plus d'un quart dès l'entrée en sixième), pour près d'un quart en second cycle court et pour un peu plus d'un quart en second cycle long ; les passages du public vers le privé se répartissent selon des proportions voisines en ce qui concerne le premier cycle mais sont plus fréquents vers le second cycle court que vers le second cycle long³³ : ils paraissent donc concerner un plus grand nombre d'élèves en situation d'échec scolaire.

Tableau X.— Second degré—passages du public vers le privé et du privé vers le public selon les niveaux.

1980-1981	Privé vers public		Public vers privé	
Premier cycle :				
— Sixième	19 000	26,3%	41 900	28,8%
— Autres niveaux	17 900	24,8%	34 300	23,5%
Second cycle court	16 500	22,8%	41 200	28,3%
Second cycle long				

³³ Ces écarts varient sensiblement selon les années mais les différences entre cycle long et cycle court restent toujours de même sens alors que les proportions public-privé restent quasi constantes et sensiblement égales dans les deux secteurs (77%-23% en cycle long ; 78%-22% en cycle court).

Coexistence ou complémentarité ?

— Seconde	11 700	16,2%	14 700	10,1%
— Autres niveaux	7 200	9,9%	13 600	9,3%
TOTAL	72 300	100,0%	145 700	100,0%

D'ailleurs, bien que les études de flux par niveau ne soient pas établies en fonction de l'âge des élèves, l'hypothèse selon laquelle les transferts du public vers le privé correspondraient plus souvent à des situations d'échec scolaire paraît très vraisemblable. En effet, si l'on observe les taux de redoublement à la fin de l'année scolaire 1979-1980, on constate que ces taux sont, pour toutes les classes du premier et du second cycle long, plus élevés dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé : à titre d'exemple, ils sont, en sixième, de 10,6% dans le public et de 8,7% dans le privé, en troisième, de 9% dans le public et de 7,9% dans le privé, en seconde, de 13,4% dans le public et de 12,5% dans le privé³⁴. Or, paradoxalement, la population scolaire du privé qui, rappelons-le, était plus jeune à l'école élémentaire, devient, en cours de premier cycle et au second, plus âgée que celle du public³⁵ : en sixième, en 1980-1981, les élèves du privé sont moins souvent en retard (38%) que ceux du public (44%) ; en troisième, au contraire, ils sont plus souvent en retard (public : 44% ; privé : 48%) ; et l'écart se creuse encore en second cycle (public : 53% ; privé : 60%). Ce seraient donc bien les élèves en retard et en difficulté dans le secteur public qui se dirigeraient en nombre important vers le secteur privé : l'hypothèse que nous avançons précédemment à partir de l'analyse de la scolarisation des élèves nés

³⁴ Notons cependant qu'à partir de cette date les taux de redoublement dans le secteur public et dans le secteur privé tendent à se rapprocher. Source : S.I.G.E.S., *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Ministère de l'Éducation nationale, 1984.

³⁵ Source : S.I.G.E.S., Ministère de l'Éducation nationale, Document de travail n° 279-1982.

en 1962 semble donc se confirmer.

Évolutions des deux secteurs

Cette brève étude est sans aucun doute bien incomplète et mériterait, sur chacun des points abordés, d'être amplement développée. Nous n'avons voulu, dans cette première partie, que nous arrêter à quelques repères mettant en évidence les évolutions respectives des deux secteurs de scolarisation et suggérant des hypothèses de travail sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Nous retiendrons essentiellement :

— le fait que le secteur privé, après une baisse globale d'influence durant les années 1960-1970, maintient sa part de scolarisation depuis une dizaine d'années et progresse même au niveau du second degré, notamment jusqu'en 1985 ;

— une tendance à la progression des taux de scolarisation du secteur privé dans la plupart des académies où ces taux étaient les plus faibles ;

— l'augmentation progressive des taux de scolarisation dans le privé au fur et à mesure du déroulement de la scolarité élémentaire et secondaire des élèves ;

— des compositions sociales différentes selon les secteurs, mais un léger resserrement des écarts, de 1973-1974 à 1984-1985, entre les compositions sociales des classes d'un même niveau ;

— l'augmentation très sensible du nombre des transferts entre enseignement public et enseignement privé.

Ainsi, les deux secteurs, même s'ils conservent pour une part importante leurs populations spécifiques, nous paraissent-ils fonctionner de plus en plus souvent en complémentarité, nombre de parents paraissant recourir tantôt à l'un d'eux, tantôt à l'autre, en particulier lorsque leurs enfants

Coexistence ou complémentarité ?

sont en difficulté. Sans doute les raisons de ces transferts sont elles mal connues ; en tout cas, leur ampleur croissante montre-t-elle l'attachement croissant d'un grand nombre de familles à l'existence d'un double réseau de scolarisation.

Chapitre II

Qui sont les zappeurs ?³⁶

Combien d'élèves ont-ils, au cours de leur scolarité, effectué un transfert ? Quelle est la part d'une génération ayant utilisé, au moins temporairement, le secteur privé ? Qui sont ces « transfuges » ? Pour quelles raisons changent-ils de secteur ? Pour des raisons confessionnelles ou, plutôt, pour chercher remède à des difficultés scolaires ? Enfin, à quelles catégories socioprofessionnelles appartiennent-ils ? Seule une étude longitudinale des trajectoires suivies par les élèves au cours de leur scolarité peut permettre de répondre de façon précise à ces questions qui se posent à l'issue du chapitre précédent. Nous allons chercher ces réponses en nous appuyant sur le traitement des données recueillies par le panel 1972-73-74³⁷.

Premier état des lieux

L'intérêt de l'étude d'un tel échantillon est double : d'une part, il est représentatif de l'ensemble des élèves entrés en sixième en 1972, 1973 et 1974 ; à ce titre, toutes les observations qu'il permet peuvent être comparées à celles qu'effectue chaque année le Ministère de l'Éducation nationale ; d'autre part, constituant une cohorte dont le suivi peut, à chaque

³⁶ Une version de ce chapitre, portant sur des résultats partiels, est parue sous le titre "Parcours scolaires et transferts public-privé", in *Société Française*, 22, janvier-mars 1987, 42-50, et a également fait l'objet d'un chapitre : "Trajectoires scolaires et recours au secteur privé", in *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (travaux réunis par P. Perrenoud et C. Montandon), Lausanne, Réalités sociales, 1988, 302-328.

³⁷ On trouvera en annexe méthodologique les caractéristiques du panel 1972-73-74.

Qui sont les zappeurs ?

pas, être examiné, il permet de différencier, eu égard à de nombreuses variables, les cheminements parcourus par les élèves.

En premier lieu et en fonction du mode même de constitution de cet échantillon (échantillon au 1/60ème établi à partir des dates de naissance des élèves), nous ne pouvons être étonnés d'y relire les principales caractéristiques du déroulement de la scolarité des élèves dans le système secondaire français, ni d'y retrouver des résultats en parfaite concordance avec les études synchroniques se situant dans la même période.

Relevons notamment :

1) Des « pertes » considérables tout au long du cursus des élèves.

Ainsi, le tableau I qui retrace le cheminement d'une génération d'élèves entrés en sixième dans les années 1972 à 1974 jusqu'à leur sortie de l'enseignement secondaire, ne fournit pas, en vérité, de données bien surprenantes pour un lecteur averti du phénomène de la sélection sociale à l'école. Il confirme simplement que le système d'enseignement français est particulièrement sélectif et élitiste, ce que nombre de travaux avaient déjà parfaitement mis en lumière.

Sans nous attarder outre mesure sur ces aspects, il nous a paru néanmoins utile de les remémorer rapidement au lecteur pour mieux lui rappeler dans quelle structure d'ensemble va se situer notre étude des différences de cheminement et de réussite scolaires selon le secteur, public ou privé. En quelque sorte, il s'agit pour nous de « planter le décor »...

Tableau I.— Devenir des élèves entrés en sixième selon la catégorie socioprofessionnelle (Panel 1972-73-74).

	1	2	3	4	5	6	7	Total
	Agricul teurs	Chefs d'entr.	Cadres sup.	Prof. interm.	Empl.	Ouvriers	Non classés	
Effectif de 6ème	3 400	3 711	3 174	5 863	5 939	13 415	1 873	37 375
Entrent en 4ème	2 266 66,6	2 957 79,7	3 030 95,5	4 983 85,0	4 235 71,3	7 545 56,2	943 50,3	25 959 69,5
Entrent en 2nde	1 133 33,3	1 872 50,4	2 673 84,2	3 444 58,7	2 388 40,2	3 272 24,4	425 22,7	15 207 40,7
Entrent en terminale*	813 23,9	1 214 32,7	1 934 60,9	2 339 39,9	1 571 26,5	2 075 15,5	264 14,1	10 210 27,3
Obtiennent le bac	685 20,1	999 26,9	1 714 54,0	1 935 33,0	1 295 21,8	1 653 12,3	198 10,6	8 479 22,7

— Par rapport à l'effectif de sixième, 69,5% des élèves parviennent en quatrième, 40,7% sont admis en seconde, et seulement 27,3% atteignent la terminale, avec un taux final d'obtention du baccalauréat qui concerne 22,7% de la génération ;

— les autres, c'est-à-dire presque les trois-quarts de la génération, ne parviennent pas dans le second cycle long ou n'y poursuivent pas une scolarité complète. Ils se répartissent en deux parts voisines : 37,3% des

* Les élèves de sixième qui ne parviennent pas en terminale ont été, soit définitivement éliminés de la cohorte (sorties sans orientation), soit orientés vers l'enseignement technique. Selon les C.S.P., la répartition est la suivante :

	1	2	3	4	5	6	7	Total
N'entrent pas en terminale	2 587 76,1	2 497 67,3	1 240 39,1	3 524 60,1	4 368 73,5	11 340 84,5	1 609 85,9	27 165 72,7
dont :								
— orientés en technique	981 28,9	1 145 30,9	269 8,5	1 743 29,7	2 462 41,4	6 439 48,0	882 47,1	13 921 37,3
— «disparus»	1 606 47,2	1 352 36,4	971 30,6	1 781 30,4	1 906 32,1	4 901 36,5	727 38,8	13 244 35,4

Qui sont les zappeurs ?

élèves de sixième seront, par la suite, orientés vers l'enseignement technique, tandis que 35,4% « disparaîtront », c'est-à-dire seront éliminés et sortiront définitivement de la cohorte, sans aucune préparation à une formation professionnelle pour la quasi-totalité d'entre eux.

2) Des « pertes » très inégales selon les classes sociales.

Dès la sortie de cinquième, l'immense majorité des enfants de cadres supérieurs (95,5%) accède en quatrième. Viennent ensuite les professions intermédiaires (85,0%) et chefs d'entreprises (79,7%) ; se situent dans la moyenne les enfants d'employés (71,3%) ou d'agriculteurs (66,6%) ; viennent enfin les enfants d'ouvriers (56,2%).

L'écart s'accroît au moment de l'entrée en seconde : 84,2% des enfants de cadres supérieurs, 58,7% des professions intermédiaires et 50,4% des chefs d'entreprises, 40,2% des enfants d'employés et 33,3% des enfants d'agriculteurs, enfin seulement 24,4% des enfants d'ouvriers.

Les écarts se maintiennent en terminale, mais, par rapport à l'effectif de sixième, une seule catégorie y accède majoritairement : les enfants de cadres supérieurs avec 60,9%. Viennent ensuite, mais déjà loin derrière, les professions intermédiaires (39,9%), les chefs d'entreprises (32,7%), les employés (26,5%), les agriculteurs (23,9%), et enfin un pourcentage infime des enfants d'ouvriers (15,5%). Si l'on entend par « être normal » le fait d'appartenir au groupe statistiquement majoritaire, on voit que **ce qui est normal c'est de ne pas parvenir en terminale**, et que seuls les enfants de cadres supérieurs sont « anormaux » de ce point de vue. Si l'on considère au contraire que la norme scolaire et les représentations dominantes présentent l'accès en terminale comme l'aboutissement « normal » de la scolarité secondaire, il faut alors dire que, de toutes les

catégories sociales, seuls les enfants de cadres supérieurs sont « normaux » à cet égard...

Enfin, on pourrait dire la même chose à propos de l'obtention du baccalauréat auquel réussissent 54% des enfants de cadres supérieurs mais 12,3% seulement des enfants d'ouvriers. En revanche, les orientations vers l'enseignement technique — à quelque niveau que ce soit — concernent 48% des enfants d'ouvriers mais 8,5% seulement des enfants de cadres supérieurs.

Outre la confirmation de « pertes » considérables tout au long du cursus des élèves et de « pertes » très inégales selon les classes sociales, nous relèverons à présent, dans le recrutement des secteurs public et privé, les différences suivantes :

3) *Une répartition entre les secteurs public et privé confirmant l'augmentation de la part du privé de la sixième à la seconde et son maintien de la seconde à la terminale, ainsi que le montre l'extrait suivant, tiré du tableau III :*

PANEL 1972-73-74	PUBLIC	PRIVE
Entrants en 6 ^{ème}	82,6	17,4
Entrants en 4 ^{ème}	79,5	20,5
Entrants en 2 ^{nde}	78,3	21,7
Entrants en terminale	78,3	21,7

4) Une forte élimination des élèves les plus âgés, ce dont témoigne le « rajeunissement » constant de la population scolaire, malgré les redoublements (la seule exception concerne le privé dont le taux de retard scolaire augmente entre la sixième et la quatrième). Ainsi, sont « à

Qui sont les zappeurs ?

l'heure » (sans retard scolaire) :

POURCENTAGE D'ÉLÈVES « A L'HEURE »			
PANEL 1972-73-74	ENSEMBLE	PUBLIC	PRIVE
Entrants en 6 ^{ème}	52,5	51,5	57,7
Entrants en 4 ^{ème}	58,6	59,1	56,5
Entrants en 2 ^{nde}	65,3	66,1	62,1
Entrants en terminale	66,3	67,4	62,4

D'une part, l'élimination des élèves en retard constitue l'un des premiers facteurs de la « sortie » du système, quel que soit le secteur considéré ; d'autre part, la comparaison public/privé fait apparaître un moindre « rajeunissement » dans le privé. Comme nous le verrons plus loin, ceci s'explique doublement : en premier lieu, par le passage d'élèves âgés du public vers le privé, et, en second lieu, par une moins forte élimination des élèves en retard par le secteur privé (cf. chapitre III).

5) *Des compositions sociales différentes au départ*, mais aussi se modifiant différemment de la sixième à la terminale, dans les deux secteurs de scolarisation (tableau II).

Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples dans ce tableau :

a) Les enfants de cadres supérieurs représentent 8,5% des élèves de sixième (soit, par secteur, 7,5% en public et 13,1% en privé), 11,7% des élèves de quatrième, 17,6% des élèves de seconde et 18,9% des élèves de terminale (soit, par secteur, 17,0% en public et 25,8% en privé). Un mouvement de même sens mais de plus faible amplitude est observé pour les enfants de chefs d'entreprises et de professions intermédiaires.

b) Les proportions d'enfants d'employés restent beaucoup plus stables : 15,9% en sixième (16,4% pour le public, 13,6% pour le privé),

16,3% en quatrième, 15,7% en seconde, et 15,4% en terminale (16,0% en public et 13,1% en privé).

Tableau II.— Flux depuis la sixième selon la catégorie socioprofessionnelle des parents et le secteur d'enseignement (Panel 1972-73-74).

	1 Agricul teurs	2 Chefs d'entr.	3 Cadres	4 Profess interm.	5 Employ	6 Ouvriers	7 Non classés	Total
Entrants en 6^{ème}								
Public	7,1	8,7	7,5	16,0	16,4	39,0	5,3	100 (30 880)
Privé	18,8	15,8	13,1	14,2	13,6	21,0	3,4	100 (6 495)
Total	9,1	9,9	8,5	15,7	15,9	35,9	5,0	100 (37 375)
Entrants en 4^{ème}								
Public	6,9	9,9	10,6	19,9	17,0	31,9	3,9	100 (20 628)
Privé	15,9	17,3	15,9	16,5	13,7	18,0	2,6	100 (5 331)
Total	8,7	11,4	11,7	19,2	16,3	29,1	3,6	100 (25 959)
Entrants en 2^{nde}								
Public	6,2	10,7	16,0	23,7	16,4	24,2	2,9	100 (11 913)
Privé	12,0	18,1	23,3	18,9	13,4	12,0	2,4	100 (3 294)
Total	7,5	12,3	17,6	22,6	15,7	21,5	2,8	100 (15 207)
Entrants en terminale								
Public	6,8	10,4	17,0	24,1	16,0	23,0	2,6	100 (7 996)
Privé	12,2	17,2	25,8	18,6	13,1	10,6	2,5	100 (2 214)
Total	8,0	11,9	18,9	22,9	15,4	20,3	2,6	100 (10 210)

c) Une situation assez proche quant à la « survie » scolaire est

Qui sont les zappeurs ?

observée chez les agriculteurs (mais il faut rappeler ici l'hétérogénéité de ce groupe). La spécificité du groupe des enfants d'agriculteurs tient surtout à la part importante prise par le secteur privé et aussi au fait que leur proportion en privé décroît sensiblement de la sixième à la terminale alors qu'elle se maintient en public. Ainsi, en sixième, les agriculteurs représentent 7,1% des élèves du public et 18,8% des élèves du privé, alors qu'en terminale les pourcentages se sont rapprochés : respectivement 6,8% et 12,2%.

d) Concernant les enfants d'ouvriers, les répartitions se modifient considérablement, mettant en évidence l'élimination de ces élèves des études longues et leur orientation vers les enseignements professionnels (ou la vie active) dès la cinquième ou après la troisième : 35,9% des élèves de sixième (39% en public et 21,0% en privé), 29,1% des élèves de quatrième, 21,5% des élèves de seconde et enfin 20,3% des élèves de terminale (23,0% en public et seulement 10,6% en privé).

Le privé : « clients fidèles » et « clients de passage »

1) Les transferts jusqu'à la sixième (tableau III)

Le panel 1972-73-74 concerne les élèves entrés ces années-là en classe de sixième. Notre étude traite donc de leur scolarité dans le secondaire. Toutefois, la scolarité primaire de ces enfants a été reconstituée, ce qui permet de savoir notamment s'ils ont fréquenté seulement le secteur public, seulement le secteur privé ou utilisé successivement les deux secteurs. Ainsi, à la sortie du CM2 :

— 80,2% des élèves ont eu une scolarité « tout public » (sans passage par le privé) depuis de cours préparatoire,

— 11,7% ont eu une scolarité « tout privé » (sans passage par le public),

— 8,2% ont changé de secteur.

Si l'on observe maintenant la situation *en incluant l'arrivée en classe de sixième*, les taux sont les suivants :

— « Tout public » : 76,9%

— « Tout privé » : 9,8%

— Ont changé de secteur : 13,3%

Tableau III.— Évolution des transferts entre public et privé durant la scolarité secondaire des élèves (Panel 1972-73-74).

Cursus depuis le CP chez les	1 Effectif du public	2 Effectif du privé	3 « Tout public »	4 Transfert en public	5 « Tout privé »	6 Transfert en privé	4+6 Total des transferts	4+5+6 Total des usagers du privé
Sortants du CM2	? ³⁸	?	29 971	?	4 355	?	3 049	7 404
			80,2		11,7		8,2	19,8
Entrants en 6 ^{ème}	30 880	6 495	28 749	2 131	3 647	2 848	4 979	8 626
	82,6	17,4	76,9	5,7	9,8	7,6	13,3	23,1
Entrants en 4 ^{ème}	20 628	5 331	18 972	1 656	2 801	2 530	4 186	6 987
	79,5	20,5	73,1	6,4	10,8	9,7	16,1	26,9
Entrants en 2 ^{nde}	11 913	3 294	10 574	1 339	1 582	1 712	3 051	4 633
	78,3	21,7	69,5	8,8	10,4	11,3	20,1	30,5
Entrants en terminale	7 996	2 214	7 078	918	1 025	1 189	2 107	3 132
	78,3	21,7	69,3	9,0	10,0	11,6	20,6	30,7

Dès le point de départ de notre étude, nous pouvons donc constater

³⁸ Les points d'interrogation s'expliquent par le fait que les données concernant l'enseignement élémentaire permettent seulement de connaître les cursus "tout public", "tout privé" et les transferts, mais pas le sens de ces transferts, car on ignore, pour une grande partie des élèves, le secteur du dernier établissement fréquenté dans l'élémentaire.

Qui sont les zappeurs ?

que près du quart des élèves de sixième (23,1%) ont déjà utilisé le secteur privé à un moment quelconque de leur scolarité antérieure (alors que les sixièmes privées ne scolarisent que 17,4% des élèves). Compte tenu de l'ampleur des changements de secteur et du taux de recours à l'école privée dans le seul cycle élémentaire, on peut faire l'hypothèse que l'étude longitudinale des cursus scolaires révélera un taux d'utilisation du secteur privé nettement supérieur à celui donné jusqu'ici par les études transversales qui se limitent à observer la part des élèves scolarisés dans le public et dans le privé à un moment donné. Parce que le caractère statique de telles études ne leur permet pas de prendre en compte les transferts d'un secteur à un autre, elles aboutissent non seulement à une minoration de la part réelle prise par l'enseignement privé dans la scolarisation des jeunes Français, mais également à une vision déformée des caractéristiques de son public. Ainsi, certains continuent d'admettre que l'utilisation du secteur privé procède essentiellement d'un choix d'ordre confessionnel ou, plus généralement, d'un attachement à des options idéologiques déterminées. Si une telle visée concerne, il est vrai, une partie des familles scolarisant leurs enfants dans le privé, il est loin d'être évident que cette fraction soit majoritaire. A titre d'hypothèse, nous considérerons que ces familles se trouvent surtout représentées parmi les cursus « tout privé ». Or ces cheminements s'avèrent, dès la classe de sixième, minoritaires parmi les « clients » du secteur privé.

Ainsi, si l'on compare, dans le tableau III, l'effectif des cursus « tout privé » (3 647 élèves) à l'effectif total de l'enseignement privé en sixième (6 495 élèves), on constate que 56% des élèves scolarisés dans une sixième privée n'ont pas quitté ce secteur depuis le cours préparatoire, ce qui laisse intacte l'illusion qu'ils constituent le groupe dominant. En réalité, il faut comparer leur effectif à l'ensemble des élèves ayant

utilisé le secteur privé à un moment quelconque entre le cours préparatoire et la sixième : on lit un effectif de 8 626 élèves dans la colonne intitulée « total des usagers du privé ». Il devient alors évident que la « *clientèle permanente* » du privé, pour la seule scolarité primaire, est nettement minoritaire (42,3%) par rapport à la « *clientèle de passage* » (57,7%) dont les motivations sont certainement pour une large part différentes. Or, ce caractère minoritaire va nécessairement tendre à s'accroître au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité et qu'augmente le total des transferts d'un secteur à l'autre.

2) *Les transferts après la sixième (tableau III)*

Le tableau III permet également de suivre ces cursus après la sixième et donc d'avoir une vue d'ensemble sur l'utilisation des deux secteurs jusqu'à la fin du secondaire. Nous nous en tiendrons aux trois principaux paliers d'orientation ou de sortie du système : l'issue de cinquième, l'issue de troisième et enfin l'arrivée en terminale ³⁹ :

a) 73,1% des entrants en quatrième ont eu un cheminement « tout public » depuis le cours préparatoire, 10,8% un cheminement « tout privé ». Les transferts ont donc continué de croître même si c'est beaucoup plus modestement qu'à l'entrée en sixième : ils atteignent un taux de 16,1% (6,4% rejoignent le public après un passage en privé, 9,7% font le trajet inverse).

b) Observé au moment de l'entrée en seconde, le taux des transferts a

³⁹ Seul le cursus long est ici pris en compte et sont ignorées les orientations vers l'enseignement technique, ce qui a notamment pour effet de minorer la part de l'enseignement privé dans les cursus. Nous présenterons dans le tableau IV un bilan général de l'utilisation du secteur privé pour l'ensemble des scolarités, y compris celles se déroulant dans l'enseignement technique.

Qui sont les zappeurs ?

nettement augmenté par rapport au palier d'orientation précédent : 20,1% au total, soit 8,8% du privé vers le public et 11,3% du public vers le privé. De la sorte, la part de la population de seconde qui a utilisé le privé au cours de sa scolarité antérieure atteint 30,5%.

c) Enfin, pour les entrants en terminale, la proportion des transferts s'accroît encore légèrement par rapport à son niveau de seconde : 20,6% (9,0% vers le public et 11,6% en sens inverse). Ainsi, 30,7% des élèves de terminale ont utilisé le privé depuis leur entrée dans le secondaire.

Ces données sur les transferts ont certainement de quoi surprendre par l'ampleur du phénomène qu'elles révèlent. Encore faut-il remarquer que le taux de transfert et la proportion des usagers du secteur privé sont ici minorés par le fait que nous considérons seulement les cursus longs et ignorons les sorties vers l'enseignement technique où le privé est particulièrement bien implanté. Il convient donc de présenter maintenant un panorama plus complet de tous les types de cursus, incluant les orientations vers l'enseignement technique. Le tableau IV présente le bilan global de tous les itinéraires suivis par la génération entière des élèves depuis leur entrée au cours préparatoire jusqu'à leur sortie du secondaire, quel que soit le moment de cette sortie et l'orientation suivie.

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

Profession du chef de famille	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
Agriculteurs	1 538 45,2	399 11,7	651 19,1	812 23,9	1 211 35,6	1 862 54,8	3 400 100
Chefs d'entreprises	1 969 53,1	487 13,1	433 11,7	822 22,2	1 309 35,3	1 742 46,9	3 711 100
Cadres supérieurs	1 712 53,9	435 13,7	397 12,5	630 19,8	1 065 33,6	1 462 46,1	3 174 100
Professions intermédiaires	3 902 66,6	573 9,8	345 5,9	1 043 17,8	1 616 27,6	1 961 33,4	5 863 100
Employés	3 982 67,0	606 10,2	343 5,8	1 008 17,0	1 614 27,2	1 957 33,0	5 939 100
Ouvriers	9 801 73,1	1 042 7,8	563 4,2	2 009 15,0	3 051 22,7	3 614 26,9	13 415 100
Non classés	1 287 68,7	195 10,4	76 4,1	315 16,8	510 27,2	586 31,3	1 873 100
TOTAL	24 191 64,7	3 737 10,0	2 808 7,5	6 639 17,8	10 376 27,8	13 184 35,3	37 375 100

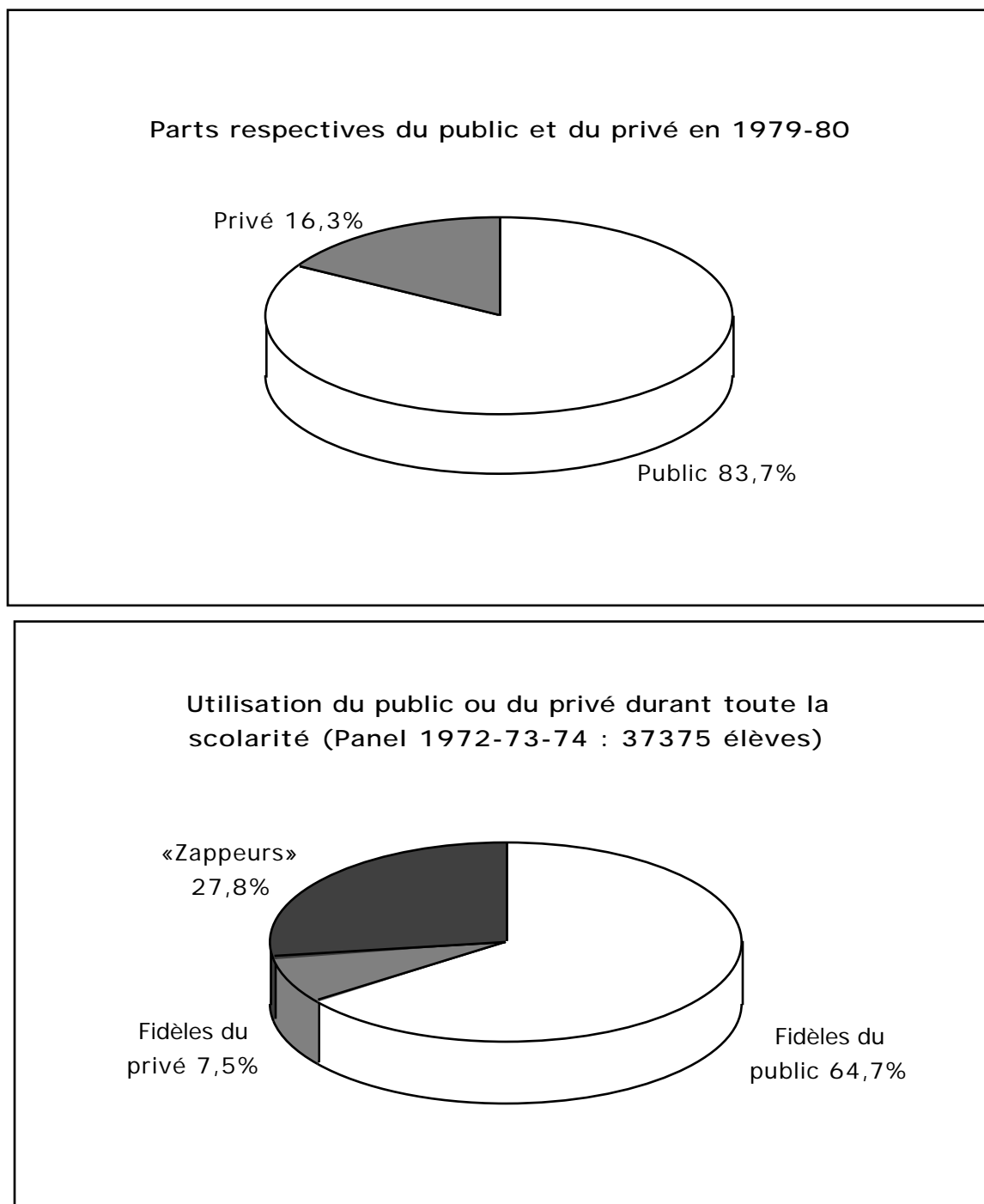
Laissons de côté pour l'instant les différences importantes, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, que l'on peut observer dans le rapport entretenu par les différentes catégories socioprofessionnelles avec les deux secteurs de scolarisation. Et ne retenons du tableau IV qu'une seule donnée : 35,3%, soit *plus du tiers d'une génération d'élèves a utilisé le secteur privé au cours de sa scolarité.*

Il suffit alors de se rappeler qu'en 1979-1980 la part de la population scolarisée en privé était seulement de 16,3% en moyenne (tous niveaux confondus), d'après les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale,

Qui sont les zappeurs ?

pour se rendre compte que *les proportions varient du simple à plus du double selon que l'on procède à une coupe transversale ou que l'on étudie longitudinalement les cheminements scolaires* (figure 1).

Figure 1.— Usagers du public et du privé selon la statistique annuelle et selon l'étude longitudinale.



Encore faut-il ajouter trois remarques qui, toutes les trois, incitent à penser que le nombre réel des usagers du privé est encore plus important que celui calculé ici :

— tout d'abord, la fin du suivi de la cohorte par le Ministère de l'Éducation nationale ne signifie pas toujours la fin de la scolarité, si l'on pense par exemple aux multiples « boîtes à bac », aux cours de formation professionnelle ou aux instituts privés d'enseignement supérieur. 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 connue et prise en compte.

— En second lieu, les données présentées au chapitre précédent laissent à penser qu'une augmentation du taux de transfert — et donc de la proportion des utilisateurs du privé — est intervenue dans la période récente. Or le panel 1972-73-74 est ancien de ce point de vue. A partir d'un échantillon plus récent (panel 1980), nous apporterons au chapitre IV du présent ouvrage les éléments permettant d'affirmer que cette proportion se situe maintenant aux alentours de 37% d'une génération.

— Enfin, ajoutons à cela qu'il serait nécessaire d'étudier les *familles* utilisatrices du privé et non pas les élèves isolés comme c'est le cas ici. Cette proportion aurait alors toutes les chances d'être encore accrue, sauf à imaginer que tous les enfants d'une même fratrie aient dans tous les cas des cursus identiques, ce qui est bien difficile à admettre. Si l'on fait au contraire l'hypothèse la plus plausible qui est celle d'une relative diversité, on voit alors qu'à chaque enfant « tout public » ne correspond pas nécessairement une famille « tout public », puisqu'il suffit d'un seul enfant effectuant un passage par le privé — aussi court soit-il — au sein d'une famille pour que celle-ci soit, au moins partiellement, utilisatrice du privé, et cela même si tous les autres enfants ont des cursus « tout

Qui sont les zappeurs ?

public ». Bien sûr, cette hypothèse ne peut être ni vérifiée ni, à plus forte raison, chiffrée ici, mais l'on voit son importance dans l'explication d'un certain nombre de phénomènes pour lesquels l'unité pertinente d'analyse pourrait être le comportement parental et non chaque enfant considéré isolément. Que l'on pense par exemple aux mobilisations récentes en faveur de l'école privée et à l'échec historique auquel s'est heurté en 1984 le mouvement laïque dans sa visée d'unification du système d'enseignement...

Le privé : choix idéologique ou recours ?

1) Transferts et retard scolaire (tableau V)

Si l'on analyse le tableau V, on constate que les transferts d'un secteur à l'autre sont plus fréquemment le fait d'élèves se trouvant en difficulté voire en échec scolaire (par difficulté ou échec nous entendons ici le fait de ne pas être à l'âge « normal » prévu par l'institution).

Ainsi, 58,2% des élèves ayant changé de secteur dans le primaire ont au moins un an de retard à la sortie du CM2, ce qui n'est le cas que pour 46,6%⁴⁰ des élèves « stables ». De même, en incluant l'arrivée en classe de sixième, 52,3% des « transfuges »⁴¹ sont en retard contre 46,8% des

⁴⁰ Les pourcentages de retard donnés ici pour les élèves "stables" (moyenne des colonnes "tout public" et "tout privé") n'apparaissent pas directement dans le tableau V mais peuvent aisément être calculés à partir des effectifs, en utilisant la formule suivante :

$$\frac{\text{total retard TPU} + \text{total retard TPR}}{\text{effectif total TPU} + \text{effectif total TPR}} \times 100$$

Ceci donne, par exemple, pour les sortants de CM2 :

$$\frac{12\,409 + 1\,955 + 1\,488 + 130}{29\,971 + 4\,355} \times 100 = 46,6.$$

⁴¹ Dans ce commentaire, on appellera élèves "stables" ceux qui ont effectué leur scolarité sans changer de secteur, par opposition aux "transfuges" (appelés aussi « zappeurs »).

élèves « stables ».

Tableau V.— Les transferts d'un secteur à l'autre selon l'âge des élèves aux divers niveaux du cursus (Panel 1972-73-74).

Age	« Tout public »		« Tout privé »		Public + privé (Transferts)		Ensemble	
Sortants du CM2								
En avance	1 377	4,5	377	8,7	157	5,1	1 911	5,1
Age normal 11 ans	14 230	47,5	2 360	54,2	1 115	36,6	17 705	47,4
Retard 1 an	12 409	41,4	1 488	34,2	1 483	48,6	15 380	41,2
Retard 2 ans ou +	1 955	6,5	130	3,0	294	9,6	2 379	6,4
Ensemble des âges	29 971	100	4 355	100	3 049	100	37 375	100
Entrants en 6^{ème}								
En avance	1 285	4,5	329	9,0	297	6,0	1 911	5,1
Age normal 11 ans	13 616	47,4	2 010	55,1	2 079	41,8	17 705	47,4
Retard 1 an	11 959	41,6	1 200	32,9	2 221	44,6	15 380	41,2
Retard 2 ans ou +	1 889	6,6	108	3,0	382	7,7	2 379	6,4
Ensemble des âges	28 749	100	3 647	100	4 979	100	37 375	100
Entrants en 4^{ème}								
En avance	1 086	5,7	261	9,3	262	6,3	1 609	6,2
Age normal 13 ans	10 266	54,1	1 602	57,2	1 730	41,3	13 598	52,4
Retard 1 an	6 576	34,7	814	29,1	1 758	42,0	9 148	35,2
Retard 2 ans ou +	1 044	5,5	124	4,4	436	10,4	1 604	6,2
Ensemble des âges	18 972	100	2 801	100	4 186	100	25 959	100
Entrants en 2^{nde}								
En avance	809	7,7	178	11,3	233	7,6	1 220	8,0
Age normal 15 ans	6 297	59,6	968	61,2	1 442	47,3	8 707	57,3
Retard 1 an	3 163	29,9	395	25,0	1 149	37,7	4 707	31,0
Retard 2 ans ou +	305	2,9	41	2,6	227	7,4	573	3,8
Ensemble des âges	10 574	100	1 582	100	3 051	100	15 207	100
Sortants de terminale								
En avance	569	8,0	110	10,7	186	8,8	865	8,5
Age normal 18 ans	4 258	60,2	647	63,1	1 000	47,5	5 905	57,8
Retard 1 an	1 976	27,9	239	23,3	766	36,4	2 981	29,2
Retard 2 ans ou +	275	3,9	29	2,8	155	7,4	459	4,5
Ensemble des âges	7 078	100	1 025	100	2 107	100	10 210	100
Baccalauréat								
Échec	1 160	16,4	138	13,5	433	20,6	1 731	17,0
Réussite	5 918	83,6	887	86,5	1 674	79,4	8 479	83,0

Qui sont les zappeurs ?

Pour ce qui est de la scolarité secondaire, observons la situation lors du passage en quatrième : le taux de retard se maintient pour les élèves ayant changé de secteur (52,4% contre 52,3% en sixième) et chute considérablement par rapport à la sixième chez ceux qui n'ont pas bougé (39,3% contre 46,8% en sixième). L'écart qui sépare « transfuges » et élèves stables atteint 13,1 points de pourcentage. Cet écart se maintient à l'entrée en seconde (32,1% chez les élèves stables et 45,1% chez les « transfuges ») tout comme à l'issue de la terminale (31,1% contre 43,7%). Remarquons au passage que les « transfuges » admis en terminale réussissent très honorablement au baccalauréat, à seulement 4,6 points derrière les élèves stables, malgré le handicap du retard scolaire qui les situe à 12,6 points de l'autre groupe.

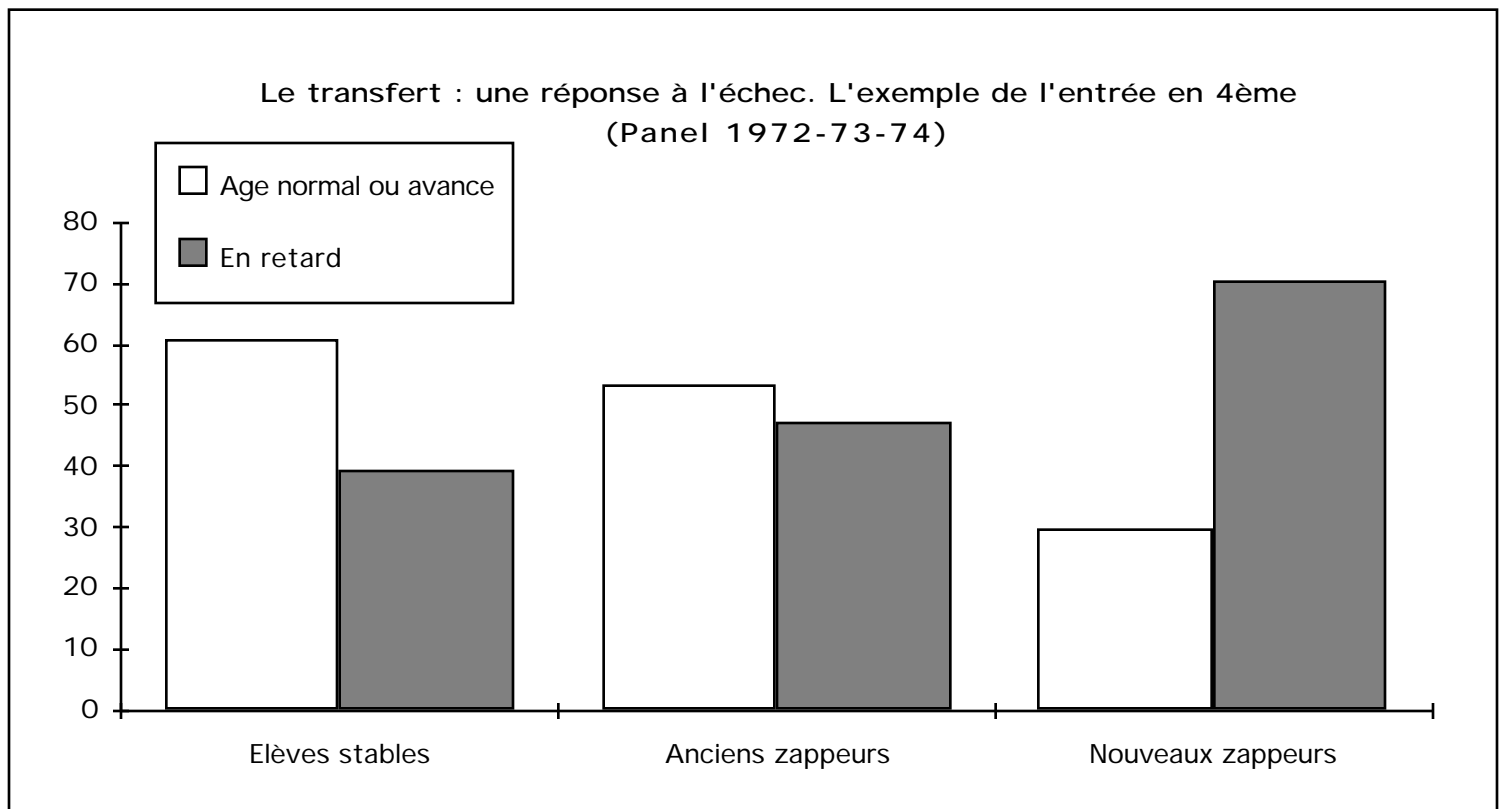
A tous les niveaux de la scolarité, par conséquent, le zapping est lié à un retard scolaire plus fréquent (figure 2). Ainsi se trouve confirmée l'impression intuitive que l'on pouvait avoir sur la nature des transferts. Bien plus qu'elle ne traduit un choix idéologique, *l'utilisation temporaire du secteur privé constitue en réalité pour beaucoup de familles un recours en cas d'échec*⁴². Ce constat a des conséquences importantes : on mesure en effet tout ce que le secteur privé doit aux « faiblesses » du seul secteur public plus qu'à ses propres « forces » attractives⁴³. On comprend mieux

⁴² La même chose pourrait d'ailleurs être dite à propos des transferts vers le secteur public, à cette restriction près qu'ils sont toujours inférieurs en effectifs et surtout faibles par rapport à la population du public.

⁴³ Il ne s'agit pas ici d'un jugement de valeur. Les "faiblesses" du secteur public, ce sont, par exemple, la rigidité de la carte scolaire, l'insuffisance de la formation, le non remplacement des maîtres, le caractère massif de l'échec scolaire (avec son cortège d'orientations non désirées et d'éliminations sans qualification). Les "forces" du secteur privé, ce sont par exemple une éducation se présentant sous une forme plus stricte, un recours face aux décisions d'orientation, des conditions d'ouverture de classes plus faciles, etc. "Faiblesses" et "forces" ne prennent sens que les unes par rapport aux autres, et qu'aux yeux des

également pourquoi, dans une situation d'aggravation de la crise scolaire et de persistance d'un échec massif, l'idéologie laïque s'étiole, en même temps que croît le nombre de ceux qui voient dans l'existence d'un double réseau de scolarisation (voire dans la privatisation du secteur public) une solution à titre individuel ou collectif⁴⁴.

Figure 2.— Le zapping : une réponse à l'échec. L'exemple de l'entrée en 4^{ème} (Panel 1972-73-74).



utilisateurs potentiels.

⁴⁴ C'est dire aussi que la distinction opérée ici entre choix idéologique et recours n'a qu'une pertinence relative et permet seulement de différencier ce qui est choix *a priori* et choix *a posteriori*. Mais cette distinction ne peut rien nous apprendre sur une question très importante qui nécessiterait d'autres formes d'investigation (enquêtes, entretiens...) : l'intensité de l'attachement au public et au privé de chacun des groupes.

Qui sont les zappeurs ?

2) Une exception à cette règle : le passage en sixième

Le lecteur attentif, ayant observé le tableau V, aura remarqué qu'entre le CM2 et la sixième le taux de retard augmente quelque peu chez les élèves stables (passant de 46,6% à 46,8%) mais chute très sensiblement chez les « transfuges » (tombant de 58,2% à 52,3%). Cette diminution de l'écart qui sépare les deux groupes ne peut s'expliquer ici, à la différence des niveaux ultérieurs, par les orientations ou les éliminations d'élèves âgés. Le « rajeunissement » spectaculaire des « transfuges » à leur entrée en sixième ne peut donc résulter que d'un transfert massif, à ce niveau, d'élèves à l'âge « normal », par opposition aux transferts survenant antérieurement ou postérieurement. C'est ce que montre le tableau VI :

Tableau VI.— Age des élèves selon le cursus et le moment du transfert (Panel 1972-73-74).

Age	Au moins « à l'heure »		En retard		Ensemble	
A l'entrée en 6^{ème}						
Élèves stables	17 240	53,2	15 156	46,8	32 396	100
Anciens « transfuges »	1 272	41,7	1 777	58,3	3 049	100
Nouveaux « transfuges » (entre le CM2 et la 6 ^{ème})	1 104	57,2	826	42,8	1 930	100
A l'entrée en 4^{ème}						
Élèves stables	13 215	60,7	8 558	39,3	21 773	100
Anciens « transfuges »	1 701	53,1	1 501	46,9	3 202	100
Nouveaux « transfuges » (entre la 6 ^{ème} et la 4 ^{ème})	291	29,6	693	70,4	984	100
A l'entrée en 2^{nde}						
Élèves stables	8 252	67,9	3 904	32,1	12 156	100
Anciens « transfuges »	1 043	67,5	502	32,5	1 545	100
Nouveaux « transfuges » (entre la 6 ^{ème} et la 2 ^{nde})	632	42,0	874	58,0	1 506	100

Lors du passage en sixième, 1 930 élèves (soit 5,2% du total de la

population scolarisée) changent de secteur, pour la première fois dans leur carrière scolaire. Pour près des deux tiers de ces élèves, le passage s'effectue du public vers le privé. Compte tenu de l'ampleur du mouvement de transfert à ce seul niveau, on peut d'ores et déjà conclure que l'entrée en sixième constitue pour les parents un moment-clé dans le cursus scolaire de leurs enfants. Mais, en un second sens également, les transferts intervenant au moment du passage en sixième ont un caractère singulier : ils sont le fait d'élèves plus fréquemment à l'âge « normal » que la moyenne de la population. Ainsi, 57,2% de ces nouveaux « transfuges » sont « à l'heure » contre 41,7% des anciens « transfuges » et 53,2% des élèves stables. Par conséquent, dans la mesure où le privé accueille une large part de ces élèves (ces nouveaux arrivants représentent 18,8% des effectifs du privé en sixième), la proportion d'élèves à l'âge « normal » dans le privé, déjà supérieure à celle du public, tend à augmenter encore.

Il s'agit bien ici d'une exception à la règle que nous avons énoncée et qui reste valable pour tous les autres niveaux. Par exemple, les élèves effectuant un transfert entre la sixième et la quatrième sont deux fois moins souvent à l'âge normal que les élèves stables (29,6% contre 60,7%), ceux changeant de secteur entre la sixième et la seconde sont également plus en retard que les élèves stables (58,0% contre 32,1%).

Ceci confère donc aux transferts se produisant à l'entrée en sixième un caractère distinctif. Certes, dans un certain nombre de cas, il n'est pas à exclure que ces transferts soient liés à des commodités matérielles (proximité géographique du collège, par exemple). Mais on peut penser que l'obligation de changer d'établissement lors de l'entrée en sixième permet également à des stratégies (par définition anticipatrices) d'être

Qui sont les zappeurs ?

mises en œuvre sans inconvénients pour l'enfant et sans dommages pour la stabilité de son environnement éducatif. Plus que d'un recours en cas d'échec effectif, il semble plutôt s'agir ici pour les parents d'une assurance présumée de réussite. Si le but recherché est bien le même dans tous les cas (ce qui, bien sûr, ne peut pas être vérifié ici), il s'agirait alors, au moins pour certaines familles, dans le cas du passage en sixième, d'une conduite d'anticipation (une « stratégie ») visant à prévenir un échec éventuel, tandis qu'aux autres niveaux le transfert traduirait une décision mise en œuvre plus tardivement, alors que l'échec est déjà survenu et qu'il est bien tard pour y remédier.

D'une façon générale, qu'il s'agisse d'une stratégie préventive ou d'un recours en cas d'échec, le transfert semble relever bien plus de considérations d'ordre pragmatique que de préoccupations purement doctrinales.

Quelle égalité devant le privé ?

Nous avons précédemment observé les inégalités quant aux compositions sociales des secteurs public et privé (tableau II). De façon plus précise, le tableau IV permettait d'étudier les inégalités du recours au transfert selon l'origine socioprofessionnelle des élèves, au cours de toute leur scolarité. Globalement, trois ensembles distincts se dégagent :

— importante consommation de transferts : les agriculteurs (35,6%), les chefs d'entreprises (35,3%), et les cadres supérieurs (33,6%). Les mêmes groupes, à titre temporaire ou permanent, sont également de gros usagers du secteur privé (avec respectivement : 54,8%, 46,9% et 46,1%).

— moyenne consommation de transferts : les professions intermé-

diaires (27,6%) et les employés (27,2%). Ces deux groupes comprennent respectivement 33,4% et 33,0% d'usagers du privé.

— faible consommation de transferts : les ouvriers (22,7%) qui font également le plus faible usage du secteur privé (26,9%).

Nous tenterons à présent de donner une image encore plus détaillée de la manière dont chaque catégorie sociale utilise, à chaque étape du cursus, les possibilités d'un recours à l'enseignement public ou à l'enseignement privé. Pour ce faire, nous comparerons les répartitions des élèves selon leur appartenance sociale aux divers niveaux de leur scolarité :

— d'une part, selon qu'ils ont effectué la totalité de leur cursus dans le public ou qu'ils quittent le public pour le privé ;

— d'autre part, selon qu'ils ont effectué la totalité de leur cursus dans le privé ou qu'ils quittent le privé pour le public⁴⁵.

1) « Fidèles » du public et « transfuges » vers le privé

Dès la sixième (cf. tableau VII), on observe que les élèves qui quittent le public constituent une population sociologiquement différenciée de l'ensemble de ceux qui y poursuivent leur scolarité : ce sont beaucoup plus souvent des enfants d'agriculteurs, de chefs d'entreprises ou de cadres supérieurs, beaucoup moins souvent des enfants d'ouvriers, les autres catégories se comportant comme l'ensemble de la population.

⁴⁵ Si les transferts étaient indépendants de l'origine sociale des élèves, les répartitions tout public et public vers le privé d'une part, tout privé et privé vers le public d'autre part, devraient être identiques.

Qui sont les zappeurs ?

Tableau VII.— Étude comparative des répartitions selon l'origine sociale : tout public/public vers privé (Panel 1972-73-74).

	1 Agri- cult.	2 Chefs d'entr	3 Cadres	4 Prof. interm	5 Empl	6 Ou- vriers	7 Non classés	Total
Entrants en 6^{ème}								
1) « Tout public »	6,9	8,5	7,2	16,1	16,3	39,7	5,3	100 (28 749)
2) Public vers privé	21,8	15,1	10,6	14,6	13,4	21,4	2,9	100 (1 222)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	3,17	1,78	1,48	0,90	0,82	0,54	0,55	
classification :	++	+	+	=	=	-	-	
Entrants en 4^{ème}								
1) « Tout public »	6,7	9,7	10,0	20,2	16,9	32,7	3,8	100 (18 972)
2) Public vers privé	4,3	16,6	17,1	22,3	15,2	19,9	4,7	100 (211)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,63	1,72	1,71	1,10	0,90	0,61	1,25	
classification :	-	+	+	=	=	-	=	
Entrants en 2^{nde}								
1) « Tout public »	5,8	10,2	15,2	24,2	16,6	25,2	2,8	100 (10 574)
2) Public vers privé	8,7	16,7	20,6	24,8	11,9	13,8	3,5	100 (311)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	1,49	1,64	1,36	1,02	0,72	0,55	1,26	
classification :	+	+	+	=	-	-	=	
Entrants en terminale								
1) « Tout public »	6,5	10,0	16,1	24,5	16,1	24,2	2,6	100 (7 078)
2) Public vers privé	0,0	12,7	30,4	29,1	12,7	11,4	3,8	100 (79)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,00	1,27	1,88	1,19	0,79	0,47	1,46	
classification :	- -	=	+	=	=	- -	+	
Légende :	Classification du rapport R :				R < 0,5	- -		
					0,5 R < 0,75	-		
					0,75 R < 1,33	=		
					1,33 R < 2	+		
					R 2	++		

Ainsi, le rapport entre la représentation de chaque catégorie en public et son taux de départ vers le privé diminue généralement lorsque

l'on va des classes dominantes aux classes populaires : 1,78 chez les chefs d'entreprises, 1,48 chez les cadres supérieurs, 0,90 pour les professions intermédiaires, 0,82 pour les employés, et seulement 0,54 chez les ouvriers. On notera la position particulière des enfants d'agriculteurs dont le taux de départ vers le privé est particulièrement important (3,17).

A l'entrée en quatrième, les positions restent inchangées, sauf pour les agriculteurs qui sont les moins nombreux proportionnellement, en compagnie des ouvriers, à effectuer un transfert à ce niveau.

Enfin, les flux à l'entrée en seconde reproduisent ceux de la sixième, tandis que ceux de la terminale ressemblent beaucoup à ceux de la quatrième.

Globalement, et quel que soit le niveau, les enfants de cadres supérieurs ainsi que les chefs d'entreprises sont les plus nombreux à effectuer un transfert vers le privé, tandis que les enfants d'ouvriers, au contraire, sont ceux qui quittent le moins le public (bien qu'ils soient pourtant — on le sait par ailleurs — beaucoup plus souvent en situation d'échec ou éliminés). Les enfants d'employés et de professions intermédiaires ont, à l'égard des transferts, un comportement situé régulièrement dans la moyenne. Enfin les enfants d'agriculteurs présentent un taux de départ vers le privé très important aux paliers que sont l'entrée en sixième et en quatrième (impliquant un changement d'établissement), et très faible aux autres niveaux. Compte tenu des disparités de l'offre d'établissements en zones urbaines et rurales, on peut supposer que dans le cas des agriculteurs, le transfert tout comme la stabilité résultent souvent d'une absence de choix entre plusieurs établissements suffisamment proches.

Ainsi, concernant le premier et le second cycle, le recours à l'ensei-

Qui sont les zappeurs ?

gnement privé aux divers paliers apparaît-il fort inégalitaire et comme un moyen de renforcement des inégalités : il est proportionnellement plus fréquent parmi les catégories sociales pour lesquelles la situation d'échec, marquée notamment par le redoublement et le retard scolaire, est la moins fréquente, et parmi les familles les moins disposées à l'acceptation d'un autre enseignement que l'enseignement secondaire général ; il constitue donc, pour les catégories favorisées, un moyen d'échapper aux paliers d'orientation relativement impératifs dans le public.

2) « Fidèles » du privé et « transfuges » vers le public

Si l'on examine à présent les élèves qui restent fidèles au privé en les comparant à ceux qui partent dans le public (tableau VIII), on relèvera qu'à l'entrée en sixième ce sont les ouvriers qui quittent le plus massivement le privé pour le public, alors que les cadres supérieurs sont, au contraire, la catégorie sociale la plus fidèle au privé, les autres groupes se comportant de façon intermédiaire.

La même situation se retrouve à l'entrée en seconde pour toutes les catégories socioprofessionnelles, à l'exception des agriculteurs qui quittent très peu le privé à ce niveau. Les flux de départ à l'entrée en quatrième et en terminale portent sur des effectifs si faibles qu'il serait imprudent d'en tirer des conclusions hâtives. Notons cependant qu'à ces deux niveaux, les « transfuges » sont surtout les enfants d'employés.

Tableau VIII.— Étude comparative des répartitions selon l'origine sociale : tout privé/privé vers public (Panel 1972-73-74).

	1 Agri- cult.	2 Chefs d'entr	3 Cadres	4 Prof. interm	5 Empl	6 Ou- vriers	7 Non classés	Total
Entrants en 6ème								
1) « Tout privé »	21,1	15,6	14,2	12,9	12,4	20,9	2,9	100 (3 647)
2) Privé vers public	18,2	12,4	8,8	12,0	13,4	29,7	5,5	100 (708)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,86	0,80	0,62	0,93	1,08	1,42	1,90	
classification :	=	=	-	=	=	+	+	
Entrants en 4ème								
1) « Tout privé »	17,8	17,0	16,9	14,9	12,8	18,4	2,2	100 (2 801)
2) Privé vers public	4,3	10,9	26,1	10,9	26,1	19,6	2,2	100 (46)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,24	0,64	1,54	0,73	2,04	1,06	0,97	
classification :	- -	-	+	-	++	=	=	
Entrants en 2nde								
1) « Tout privé »	13,4	17,9	24,5	16,6	13,8	12,0	1,8	100 (1 582)
2) Privé vers public	9,2	19,1	16,2	20,2	11,6	20,2	3,5	100 (173)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,69	1,07	0,66	1,22	0,84	1,68	1,89	
classification :	-	=	-	=	=	+	+	
Entrants en terminale								
1) « Tout privé »	14,0	17,8	26,2	14,9	14,2	10,7	2,0	100 (1 025)
2) Privé vers public	11,5	19,2	19,2	19,2	23,1	7,7	0,0	100 (26)
3) Rapport $R = \frac{2}{1}$	0,82	1,08	0,73	1,29	1,62	0,72	0,00	
classification :	=	=	-	=	+	-	- -	
Légende :	Classification du rapport R :					R < 0,5	- -	
						0,5 R < 0,75	-	
						0,75 R < 1,33	=	
						1,33 R < 2	+	
						R 2	++	

Qui sont les zappeurs ?

3) Des inégalités accrues

Il paraît donc très net que les transferts sont plus fréquemment le fait de certaines classes sociales. On retiendra en particulier que :

a) les enfants de chefs d'entreprises, qui ne quittent pas plus fréquemment le privé que l'ensemble des élèves du privé (sauf à l'entrée en quatrième), quittent en revanche beaucoup plus massivement le public pour le privé ;

b) les enfants de cadres supérieurs quittent à tous les niveaux très massivement le public, et sont les moins nombreux à quitter le privé, également à tous les niveaux sauf à l'entrée en quatrième ;

c) les enfants de professions intermédiaires se comportent généralement comme la moyenne de la population ; la même chose peut être dite des enfants d'employés, à trois exceptions près : plus de départs vers le public en quatrième et en terminale, et moins de départs vers le privé en seconde ;

d) les enfants d'ouvriers, peu nombreux dans le privé, sont à tous les niveaux ceux qui utilisent le moins les possibilités d'un transfert vers le privé.

Ainsi apparaît-il nettement que le recours à un changement de secteur, utilisé différemment selon l'appartenance sociale, loin de contribuer à la réduction des inégalités, conduit à leur accentuation.

Du simple au double

L'analyse des données extraites de ce panel, outre qu'elle confirme des résultats établis précédemment⁴⁶, a permis de mettre en évidence :

⁴⁶ Les "pertes" tout au long du cursus et des pertes très inégales selon les classes socia-

1) l'ampleur des transferts entre public et privé. Concernant le secteur privé, il apparaît que les « clients de passage » sont souvent plus nombreux que les « clients fidèles ». Au total, le dénombrement des usagers du privé passe du simple au double lorsque l'on prend en compte les zappeurs : c'est plus de 35% d'une génération d'élèves qui, au cours de leur scolarité, ont utilisé le privé ; c'est, par conséquent, une proportion encore plus grande de familles qui, au moins pour l'un de ses enfants, a recours au privé.

2) Un recours aux transferts lié à des difficultés scolaires marquées notamment par un retard par rapport à la norme. Sauf en sixième, les transferts concernent toujours une population dont l'âge moyen est plus élevé que l'âge moyen des élèves stables.

3) Un recours inégalement réparti selon les classes sociales. En particulier en ce qui concerne l'enseignement secondaire, les transferts sont davantage le fait des catégories sociales élevées, fort peu celui des enfants d'ouvriers ; ce recours contribue donc bien à l'accentuation des inégalités devant l'école.

Certes, ces résultats pourraient encore être affinés et complétés : les transferts vers les enseignements techniques ou agricoles, qui n'ont pas été étudiés ici, mériteraient de l'être ; des études régionales seraient utiles dans des académies à fort ou faible recrutement privé (nous en présentons un bref exemple dans le chapitre IV) ; une analyse comparative entre le panel 1972-73-74 et le panel 1980 devrait permettre de mieux cerner les effets de l'augmentation des transferts observée durant la dernière décennie : l'hypothèse la plus vraisemblable est celle d'un recours encore plus fréquent lors de difficultés ou de retard scolaires,

les, l'augmentation de la part du privé tout au long de la scolarité secondaire, l'élimination des élèves âgés en particulier dans le public...

Qui sont les zappeurs ?

d'un nombre croissant de familles concernées, et d'un recours encore plus inégalement réparti selon les classes sociales (ces comparaisons feront l'objet du chapitre IV). Par ailleurs, d'autres recherches seraient également nécessaires qui contribueraient à une meilleure compréhension des phénomènes observés, des « stratégies » utilisées — ou susceptibles de l'être — par les familles, dérogations comprises.

Outre ce champ d'études qui s'ouvre « en amont » de nos résultats et permettrait de mieux cerner les motivations des acteurs, un autre champ d'interrogations se découvre « en aval » : il s'agit des effets que peut avoir l'utilisation des transferts sur la réussite scolaire. En effet, utilisé comme un recours en cas d'échec, le transfert permet-il d'atteindre les résultats escomptés ? Nous avons souligné que les « transfuges » étaient les plus nombreux dans les classes supérieures, où précisément le taux d'échec est moindre, et remarqué que cela accentuait les inégalités sociales devant l'école. Mais ce phénomène accroît-il également les inégalités de réussite scolaire ? En d'autres termes, quelle est l'efficacité réelle de chaque secteur de scolarisation ?

Concernant les transferts, ces questions nous paraissent insolubles en théorie et en pratique : en cas d'utilisation successive des deux secteurs, comment mesurer les effets respectifs de l'un et de l'autre, comment attribuer à l'un plutôt qu'à l'autre la réussite ou l'échec des élèves ? Certes, la chronologie des événements heureux ou malheureux de la carrière scolaire est une donnée objective, mais l'étiologie de ces événements est moins évidente : on peut toujours rechercher la cause d'un échec dans un passé plus ou moins reculé, selon les besoins de la cause que l'on cherche à défendre. Nous avons donc, sans abandonner cette importante question de l'efficacité, préféré la traiter sur un terrain plus sûr :

celui de la carrière scolaire des élèves stables, à propos desquels on pourra savoir si l'un des deux secteurs s'avère être plus efficace. Cette étude des résultats scolaires selon le secteur fréquenté par les élèves (« tout public » ou « tout privé ») fait l'objet du prochain chapitre.

Chapitre III

Où réussit-on le mieux ?

Comme nous le soulignons déjà en introduction de cet ouvrage, une évaluation authentique des effets de scolarisations dans des secteurs différents — secteur privé ou secteur public — ne peut reposer sur une simple bilan global, à quelque niveau du cursus qu'il soit effectué : seraient pris en compte, à tort, des résultats non imputables de façon certaine à tel secteur ; par exemple, comparer les résultats obtenus au baccalauréat par les élèves de terminale du public et du privé serait erroné puisque l'on sait (cf. chapitre II) que nombre d'élèves de terminale du secteur public sont des élèves venant du privé et inversement. Par conséquent, cette évaluation de l'efficacité de chacun des deux secteurs ne pouvait porter que sur des cohortes « pures », c'est-à-dire constituées d'élèves « fidèles » à l'un des deux secteurs au moins jusqu'au moment de cette évaluation.

De surcroît, nous avons également observé de nombreuses différences entre ces deux secteurs, notamment eu égard à leurs compositions sociales respectives, aux éliminations qui s'y effectuent, à l'âge moyen des élèves et aux taux de retard par rapport à la norme. Un simple bilan global effectué en fin de cursus ne saurait donc suffire. Il faut y inclure l'origine sociale des élèves, connaître leur situation scolaire initiale, notamment en termes de retard par rapport à la norme d'âge, étudier enfin les mouvements de départ ou d'arrivée, les taux de redoublement ou d'élimination. On sait bien qu'un résultat final peut être trompeur s'il est isolé des conditions de sa production, tant il est facile de prendre pour un

Où réussit-on le mieux ?

bilan « positif » un taux de réussite obtenu grâce à une élimination antérieure plus forte. Or le taux de réussite des « survivants » n'a de signification que si l'on peut mesurer en même temps l'ampleur du « dégraissage » opéré parmi les élèves en difficulté scolaire. C'est dire qu'une véritable évaluation suppose une approche historique et 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'élèves.

L'échantillon dit « panel d'élèves » que nous étudions ici fournit bien ce type de données longitudinales. Il est, de surcroît, représentatif de l'ensemble des élèves entrés en sixième en 1972, 1973 et 1974. Mais il n'est pas, pour autant, représentatif de l'ensemble des élèves scolarisés à l'école élémentaire et notamment au cours moyen deuxième année un an plus tôt : un nombre non négligeable d'élèves sont restés à l'école élémentaire, d'autres sont partis vers des Sections d'éducation spécialisée ; et si ces rétentions étaient d'inégale ampleur dans le public et dans le privé, elles pourraient constituer d'importants biais quant aux comparaisons ultérieures.

Il n'en est point ainsi. D'une part, nous savons par ailleurs⁴⁷ qu'au cours des années considérées les taux de redoublement au CM2 dans les deux secteurs étaient très proches (de l'ordre de 10%). D'autre part, les proportions public-privé observées sur le « panel » au moment de l'admission en classe de sixième (public : 31 394 élèves soit 84% ; privé : 5 981 élèves soit 16%) sont quasi identiques à celles observées les mêmes années sur l'ensemble de la population scolarisée au CM2 (83,9%

⁴⁷ Cf. *Repères et références statistiques*, années 1984, 1985 et 1986.

dans le public ; 16,1% dans le privé)⁴⁸. C'est dire que les taux de passage en sixième ont été très proches. Ils peuvent d'ailleurs être estimés : si l'on considère que les élèves admis en sixième représentent approximativement 60 fois l'effectif du « panel », ce sont donc, au cours des trois années prises en compte 1 883 640 élèves du public qui ont été admis en sixième pour 358 860 du privé ; ces effectifs représentent respectivement 83,1% des élèves du CM2 public et 82,4% des élèves du CM2 privé. Les passages CM2-sixième, à peine moins fréquents dans le privé que dans le public, peuvent être considérés comme du même ordre. La comparaison des flux à partir de l'admission en sixième paraît donc valide.

La situation à l'entrée en sixième

Compte tenu des transferts entre enseignement public et enseignement privé au cours de la scolarité élémentaire et, surtout, au moment de l'entrée en sixième, les 37 375 élèves de notre échantillon se répartissent ainsi :

— 30 880 élèves scolarisés dans des sixièmes d'établissements publics dont 28 749 ont fait un parcours « tout public » depuis le cours préparatoire et 2 131 ont été, à un moment de leur scolarité à l'école élémentaire, scolarisés dans le privé ;

— 6 495 élèves scolarisés dans des sixièmes d'établissements privés dont 3 647 ont fait un parcours « tout privé » et 2 848 ont été scolarisés tantôt dans le public, tantôt dans le privé.

Voulant évaluer ici les « rendements » comparés dans l'enseigne-

⁴⁸ Pour les années 1971-72, 1972-73 et 1973-74, le total des élèves scolarisés en C.M.2 dans le public était de 2 206 202 ; dans le privé : 435 661. *Note d'information* n° 80-20 (cf. bibliographie)

Où réussit-on le mieux ?

ment secondaire public ou privé, nous n'étudierons que les groupes d'élèves ayant effectué, jusqu'à leur entrée en sixième incluse, une scolarité « tout public » (28 749 élèves de sixième) ou « tout privé » (3 647 élèves de sixième), réservant pour une étude ultérieure leurs comparaisons avec les groupes à scolarité mixte.

Ces deux groupes ne sont pas, dès l'entrée en sixième, directement comparables. Ils diffèrent notamment en ce qui concerne l'âge et l'appartenance sociale dont on sait le poids lors des décisions d'orientations.

1) L'âge des élèves. Le retard scolaire (tableau I)

Tableau I.— A l'entrée en sixième : répartition en % des élèves « tout public » ou « tout privé » selon l'âge (Panel 1972-73-74).

	En avance	« A l'heure »	Retard un an	Retard 2 ans et plus	Ensemble
« Tout public »	4,5	47,4	41,6	6,6	100 (28 749)
« Tout privé »	9,0	55,1	34,9	3,0	100 (3 647)

Le retard scolaire est inégalement réparti entre les deux groupes : beaucoup plus élevé dans le premier où il concerne près d'un élève sur deux (48,2%), il n'est le fait que d'un peu plus d'un élève sur trois (35,9%) dans le second. On observera en outre que le groupe « tout privé » compte deux fois plus d'élèves en avance et deux fois moins d'élèves en retard de 2 ans et plus.

2) *La composition sociale (tableau II)*

Tableau II.— A l'entrée en sixième : répartition en % des élèves « tout public » ou « tout privé » selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

	Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Non classés	Ensemble
« Tout public »	6,9	8,5	7,2	16,1	16,3	39,7	13,8	100(28 749)
« Tout privé »	21,1	15,6	14,2	12,9	12,4	20,9	18,5	100 (3 647)

Nous retrouvons les tendances observées dans de nombreuses études : les élèves « tout public » sont d'abord des enfants de milieu populaire (ouvriers ou employés) ; les élèves « tout privé » sont aussi souvent des enfants d'agriculteurs que des enfants d'ouvriers, très fréquemment des enfants de cadres supérieurs ou de chefs d'entreprises, moins souvent ceux d'employés ou de professions intermédiaires.

3) *Age et appartenance sociale (tableau III)*

Les élèves au moins « à l'heure » représentent, comme nous l'avons vu précédemment, 51,8% de l'effectif « tout public », mais 64,1% de l'effectif « tout privé ». Qu'en est-il, dans les deux groupes, selon l'appartenance sociale ?

Tableau III.— A l'entrée en sixième : élèves « tout public » ou « tout privé » au moins à l'heure (Panel 1972-73-74).

	Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Ensemble
« Tout public »	53,3	62,6	87,9	69,4	53,4	37,9	51,8
« Tout privé »	53,2	72,4	84,6	74,7	67,3	49,0	64,1

Comme nous pouvons l'observer, l'écart global observé bénéficie essentiellement à la catégorie « employés » et à la catégorie « ouvriers », mais aussi à la catégorie « chefs d'entreprises » : c'est notamment

Où réussit-on le mieux ?

parce que les redoublements ont été globalement moins nombreux à l'école élémentaire privée — en particulier au CP — qu'enfants d'employés et d'ouvriers entrent en sixième en accusant un plus faible taux de retard. L'écart, plus faible, est de même sens en ce qui concerne les enfants issus de la catégorie « professions intermédiaires ». La situation des enfants d'agriculteurs est pratiquement identique dans les deux groupes et les enfants de cadres supérieurs sont un peu plus souvent « à l'heure » après une scolarité « tout public » qu'après une scolarité « tout privé ». L'enseignement élémentaire a engendré des situations inégales selon les classes sociales : il est clair que doivent être prises en compte ces différences si l'on souhaite évaluer les parcours effectués à partir de la sixième.

Devenir des élèves à l'entrée en quatrième

Parmi les élèves du groupe « tout public » à l'entrée en sixième, 68,2% entrent en quatrième avec ou sans redoublement dans le premier cycle ; 65,9% restent en quatrième dans l'enseignement public ; 2,3% optent pour un établissement privé (tableau IV).

Dans le groupe « tout privé », ce sont 80,4% qui entrent en quatrième soit directement soit après redoublement : 76,5% restent dans le privé, 3,9% effectuent un passage dans le public.

Tableau IV.— Taux d'admission en quatrième des élèves ayant effectué une scolarité antérieure « tout public » ou « tout privé » (Panel 1972-73-74).

Admis en :	4 ^{ème} Pu	4 ^{ème} Pu	4 ^{ème} Pr.	4 ^{ème} Pr.	Autres	Ensemble
Scolarité antérieure	sans red	après red	sans red	après red		
« Tout public »	49,5	16,4	1,6	0,7	31,8	100 (28 749)
« Tout privé »	3,0	0,9	59,4	17,1	19,6	100 (3 647)

Les « éliminations »⁴⁹ sont beaucoup moins fréquentes dans le secteur privé (moins d'un élève sur cinq) que dans le public (près d'un élève sur trois). Les passages du public vers le privé (2,3%) sont proportionnellement moins fréquents que les passages du privé vers le public (3,9%) et concernent, dans les deux cas, plus souvent des élèves n'ayant pas redoublé que des élèves ayant redoublé. Mais surtout, et alors que les taux de passage après redoublement sont voisins (17% à 18%) il faut observer le vieillissement relatif du groupe « tout public » par rapport au groupe « tout privé » :

— en « tout public », 49,5% de passages sans redoublement pour 16,4% de passages avec redoublement. En quatrième « tout public » un élève sur trois aura redoublé la sixième ou la cinquième ;

— en « tout privé », 59,4% sans redoublement pour 17,1% avec redoublement. Moins de deux élèves sur 7 de quatrième « tout privé » auront redoublé une sixième ou une cinquième. Les élèves du groupe « tout privé » accèdent non seulement plus souvent en quatrième, mais ils y accèdent en un temps plus court.

Analysons ces flux d'élèves selon l'âge d'entrée en sixième et selon l'appartenance sociale des familles.

— D'abord selon l'âge à l'entrée en sixième (tableau V).

⁴⁹ Toutes ces éliminations n'ont, bien entendu, pas la même signification. Il faut notamment y distinguer les orientations vers les études courtes et les sorties sans orientation (qui sont souvent appelées - encore aujourd'hui ! - orientations vers la vie active).

Où réussit-on le mieux ?

Tableau V.— Taux d'admission en quatrième des élèves ayant effectué une scolarité antérieure « tout public » ou « tout privé » (Panel 1972-73-74).

Admis en :	4 ^{ème} Pu	4 ^{ème} Pu	4 ^{ème} Pr.	4 ^{ème} Pr.	Autres	Ensemble
Scolarité antérieure	sans red	après red	sans red	après red		
Élèves au moins « à l'heure »						
« Tout public »	54,5	21,6	1,2	0,9	21,8	100 (14 901)
« Tout privé »	2,2	1,1	61,6	18,0	17,1	100 (2 339)
Élèves en retard						
« Tout public »	44,2	10,9	2,1	0,6	42,2	100 (13 848)
« Tout privé »	4,4	0,6	55,5	15,4	24,1	100 (1 308)

Concernant les passages public-privé, qui ne feront pas l'objet d'une étude détaillée ici, on observera qu'effectués sans redoublement, ils concernent, dans les deux sens, deux fois plus d'élèves en retard dès l'entrée en sixième que d'élèves « à l'heure » ; au contraire, effectués après redoublement, ils concernent plus souvent des élèves à l'heure à l'entrée en sixième : le moment le plus fréquent du passage s'effectue après un retard d'un an.

Mais il faut observer avec plus d'attention les passages internes de la cohorte : alors que, rappelons-le, les taux de redoublement étaient très voisins (de l'ordre de 17%), ils varient du simple au double dans le groupe « tout public » (élèves au moins « à l'heure » : 21,6% ; élèves en retard : 10,9%) alors qu'ils restent très proches dans le groupe « tout privé » (respectivement 18% et 15,4%). Ainsi peut-on observer que l'influence de l'âge sur l'orientation en quatrième est nettement plus forte parmi les élèves ayant effectué une scolarité « tout public » que parmi les élèves issus du « tout privé » : selon que l'on est jeune ou âgé à l'entrée en sixième, les chances, pour une scolarité « tout public » varient au moins de 10 points même après un redoublement ; après une scolarité

« tout privé » elles ne varient que de 6 points s'il n'y a pas eu redoublement, voire de moins de 3 points lorsqu'il y a eu redoublement.

Analysons maintenant les flux d'élèves selon l'origine sociale (tableau VI).

Nous retrouvons des utilisations inégales du double système de scolarisation : les enfants de cadres supérieurs mais aussi de professions intermédiaires ou de chefs d'entreprises utilisent dans des proportions assez voisines les possibilités de transfert du public au privé et du privé au public, les enfants d'employés ou d'ouvriers utilisent plus fréquemment le recours au public que le recours au privé.

Mais, pour les élèves restant « fidèles » à leur groupe d'origine les chances d'accès en quatrième s'avèrent fort différentes :

— concernant les enfants d'agriculteurs, elles sont au total sensiblement égales (près de 65%) mais le redoublement, et par conséquent le retard, est plus fréquent dans le groupe « tout public » que dans le groupe « tout privé ».

— Les chances d'accès en quatrième des enfants de chefs d'entreprises sont, au total, nettement plus élevées avec un cursus « tout privé » qu'avec un cursus « tout public » : les taux de passage après redoublement sont sensiblement égaux, mais les taux de passage sans redoublement varient de plus de 8 points.

— Si les chances d'accès pour les enfants de cadres supérieurs sont nettement plus élevées et de l'ordre de 91% à 92% dans les deux groupes, le phénomène inverse est observé concernant le retard, plus fréquent en « tout privé » qu'en « tout public ».

Où réussit-on le mieux ?

Tableau VI.— Taux d'admission en quatrième des élèves ayant effectué une scolarité antérieure « tout public » ou « tout privé », variations selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

Admis en : Scolarité antérieure	4 ^{ème} Pu sans red	4 ^{ème} Pu après red	4 ^{ème} Pr. sans red	4 ^{ème} Pr. après red	Autres	Ensemble
Agriculteurs						
« Tout public »	45,3	19,3	1,8	0,7	32,9	100 (1 983)
« Tout privé »	1,3	0,4	48,5	16,3	33,5	100 (769)
Chefs d'entreprise						
« Tout public »	57,4	17,3	3,1	1,4	20,8	100 (2 450)
« Tout privé »	2,1	1,1	65,8	17,8	13,1	100 (568)
Cadres supérieurs						
« Tout public »	82,9	8,6	3,6	0,9	4,0	100 (2 071)
« Tout privé »	4,4	1,7	79,6	11,6	2,4	100 (518)
Prof. interméd						
« Tout public »	67,2	15,3	2,0	1,0	14,5	100 (4 640)
« Tout privé »	2,6	0,6	70,0	18,7	8,1	100 (470)
Employés						
« Tout public »	49,9	18,6	1,6	0,9	29,0	100 (4 677)
« Tout privé »	5,1	0,9	61,3	18,1	14,6	100 (452)
Ouvriers						
« Tout public »	37,6	16,9	0,9	0,4	44,2	100 (11 401)
« Tout privé »	3,1	0,8	48,6	18,8	28,7	100 (764)

— Dans la catégorie « professions intermédiaires », qu'il s'agisse de passages sans ou avec redoublement, les chances des élèves du groupe « tout privé » sont supérieures à celles du groupe « tout public ».

— Pour les enfants d'employés, si les taux de redoublement sont voisins, les chances d'accéder en quatrième dans les délais les plus courts sont très inégales selon les deux groupes : moins d'une sur deux pour le groupe « tout public », plus de six sur dix pour l'autre groupe.

— Et l'écart est encore plus net en ce qui concerne les enfants

d'ouvriers : d'une part l'entrée en quatrième sans redoublement est moins fréquente dans le groupe « tout public » (moins de 4 chances sur 10) que dans le groupe « tout privé » (près d'une chance sur deux), mais, de plus, les admissions en quatrième après redoublement y sont moins nombreuses (avec un écart de l'ordre de 2 points).

Incontestablement, non seulement les « éliminations » au cours de la première moitié du premier cycle concernent un moins grand nombre d'élèves du « tout privé » que du « tout public », mais les principaux bénéficiaires d'un cursus « tout privé », ce sont à la fois les élèves en retard et ceux qui sont issus de milieux plus modestes : les enfants d'employés ou d'ouvriers. A ce niveau de scolarité, c'est dans le groupe « tout privé » que la sélection sociale a été la moins forte, c'est, vis-à-vis de ces groupes, l'enseignement privé qui apparaît le plus démocratisant.

Pour s'en convaincre davantage, il suffit d'ailleurs d'observer les compositions des deux groupes « tout public » et « tout privé » à l'entrée en quatrième.

La situation à l'entrée en quatrième

En quatrième, le groupe « tout public » compte 18 972 élèves, le groupe « tout privé », 2 801. Dans le groupe « tout public », 59,8% des élèves sont « au moins à l'heure » (sixième : 51,8%) ; dans le groupe « tout privé », 66,5% (sixième : 64,1%). Ce sont bien les élèves en retard qui, en plus grand nombre, ont été éliminés dans le premier groupe.

Mais la comparaison des répartitions selon l'âge et la composition sociale est encore plus démonstrative. Observons le tableau des taux

Où réussit-on le mieux ?

d'élèves à l'heure en sixième (tableau III) et le même tableau à l'entrée en quatrième (tableau VII).

Tableau VII.— A l'entrée en quatrième : élèves « tout public » et « tout privé » « au moins à l'heure ». Taux selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

	Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Ensemble
« Tout public »	60,9	63,8	84,6	68,3	57,6	48,6	59,8
« Tout privé »	62,9	71,1	79,1	68,1	68	53,6	66,5

Dans le groupe « tout public », le plus fort « rajeunissement » de la population (c'est-à-dire la plus forte élimination des élèves âgés) concerne les enfants d'ouvriers et dans une plus faible mesure les enfants d'agriculteurs ou d'employés. Au contraire, le retard stagne pour les enfants des catégories « professions intermédiaires » et « chefs d'entreprises » et croît même légèrement chez les enfants de cadres supérieurs.

Dans le groupe « tout privé » l'élimination la plus forte parmi les élèves âgés a atteint la catégorie « agriculteurs » (près de 10 points) ; les taux de retard sont stables chez les enfants d'employés ou de chefs d'entreprises, diminuent faiblement chez les enfants d'ouvriers et s'accroissent même dans les catégories « cadres supérieurs » ou « professions intermédiaires ». La diminution des taux d'élimination concerne toutes les classes sociales, y compris les enfants d'employés et d'ouvriers, à l'exception de la catégorie « agriculteurs »⁵⁰.

Vers l'entrée en seconde

Pour évaluer les « rendements » des deux groupes au niveau de

⁵⁰ Cette catégorie, très hétérogène, mériterait à elle seule une étude particulière.

l'entrée en seconde, deux types de regards peuvent être portés, soit par rapport à l'entrée en quatrième, auquel cas il s'agit d'évaluer les orientations effectuées entre la quatrième et la fin de troisième, soit par rapport à l'entrée en sixième, auquel cas on évaluera l'ensemble des orientations effectuées dans le premier cycle.

Par rapport à l'entrée en quatrième (tableau VIII), ce sont, dans le groupe « tout public », 58,8% des élèves de 4^{ème} qui entrent en seconde avec ou sans redoublement : 55,7% restent dans l'enseignement public ; 3,1% font un transfert vers le privé. Dans le groupe « tout privé » le pourcentage total des admis représente 65,5% des élèves de 4^{ème} : 56,4% restent dans le privé ; 9,1% passent dans le public. La sélection est au total moins forte dans le privé mais les clients « fidèles » de chaque système représentent des proportions voisines.

Exprimés en pourcentages, les passages vers le public sont plus nombreux que les passages vers le privé. Et ils concernent beaucoup plus souvent des élèves n'ayant redoublé ni la quatrième ni la troisième. En revanche, en ce qui concerne la clientèle « fidèle » des deux groupes, les passages sans redoublement (tout public : 40,1% ; tout privé : 41,9%) ou avec redoublement (tout public : 15,6% ; tout privé : 14,5%) s'effectuent selon des proportions relativement voisines.

Tableau VIII.— Taux d'admission en seconde des élèves admis en quatrième et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé » (Panel 1972-73-74).

Admis en :	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pr.	2 ^{nde} Pr.	Autres	Ensemble
Scolarité antérieure	sans red	après red	sans red	après red		
« Tout public »	40,1	15,6	2,2	0,9	41,2	100 (18 972)
« Tout privé »	7,6	1,5	41,9	14,5	34,5	100 (2 801)

Où réussit-on le mieux ?

Observons ces flux selon l'âge d'entrée en quatrième (tableau IX) :

Tableau IX.— Taux d'admission en seconde des élèves admis en quatrième et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé ». Variations selon l'âge (Panel 1972-73-74).

Admis en :	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pr.	2 ^{nde} Pr.	Autres	Ensemble
Scolarité antérieure	sans red	après red	sans red	après red		
Élèves au moins « à l'heure »						
« Tout public »	41,1	21,5	2,0	0,9	34,5	100 (11 532)
« Tout privé »	7,9	1,6	44,7	16,9	28,9	100 (1 863)
Élèves en retard						
« Tout public »	38,6	7,0	2,5	0,8	51,1	100 (7 620)
« Tout privé »	7,0	1,3	36,6	9,9	45,2	100 (938)

Les passages public-privé, plus fréquents dans le sens privé-public que dans le sens public-privé, s'effectuent, dans les deux groupes, plus souvent avant redoublement qu'après redoublement et concernent dans des proportions assez identiques élèves à l'heure ou élèves en retard.

Lorsqu'ils sont « à l'heure » en quatrième, les élèves du groupe « tout public » prennent davantage de retard au cours de la deuxième partie du premier cycle (seconde « tout public » après redoublement : 21,5% ; seconde « tout privé » après redoublement : 16,9%). Au contraire, les élèves déjà en retard redoublent moins lors d'un parcours « tout public » (7%) que lors d'un parcours « tout privé » (9,9%). Mais, au total, les passages « tout public » ou « tout privé », qu'il s'agisse des élèves « à l'heure » (« tout public » : 62,6% ; « tout privé » : 61,6%) ou des élèves en retard (« tout public » : 45,0% ; « tout privé » : 46,5%), s'effectuent selon des proportions assez voisines.

Qu'en est-il selon l'appartenance sociale des élèves (tableau X) ?

Tableau X.— Taux d'admission en seconde des élèves admis en quatrième et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé ». Variations selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

Admis en :	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pu	2 ^{nde} Pr.	2 ^{nde} Pr.	Autres	Ensemble
Scolarité antérieure	sans red	après red	sans red	après red		
Agriculteurs						
« Tout public »	34,0	14,1	2,5	0,2	49,2	100 (1 280)
« Tout privé »	3,4	1,0	31,5	11,0	53,1	100 (498)
Chefs d'entreprise						
« Tout public »	41,9	17,1	3,5	1,5	36,0	100 (1 831)
« Tout privé »	9,0	2,3	43,6	16,0	29,1	100 (475)
Cadres supérieurs						
« Tout public »	69,6	15,0	4,6	1,1	9,7	100 (1 895)
« Tout privé »	8,6	1,7	67,0	14,6	8,1	100 (474)
Professions intermédiaires						
« Tout public »	49,7	17,1	2,8	1,1	29,3	100 (3 829)
« Tout privé »	10,1	1,9	45,3	17,5	25,2	100 (417)
Employés						
« Tout public »	31,4	17,1	1,7	0,9	48,9	100 (3 202)
« Tout privé »	5,8	1,1	46,8	14,2	32,1	100 (359)
Ouvriers						
« Tout public »	28,8	14,1	1,0	0,7	55,4	100 (6 213)
« Tout privé »	8,0	0,8	22,3	14,6	54,3	100 (515)

— Les enfants d'agriculteurs du groupe « tout public » accèdent un peu plus fréquemment en seconde que ceux du groupe « tout privé », mais ils enregistrent un taux de retard un peu plus élevé.

— Les enfants de chefs d'entreprises ou de cadres supérieurs restent « tout public » ou « tout privé » dans des proportions voisines et redoublent de façon quasi identique. Mais ils sont plus nombreux à accéder en seconde à la suite d'un transfert privé-public qu'à la suite d'un

Où réussit-on le mieux ?

transfert public-privé.

— Les enfants des professions intermédiaires redoublent dans des proportions voisines en public et en privé avant d'être admis en seconde ; mais au total, s'ils sont relativement moins nombreux à rester en « tout public » qu'en « tout privé », ils compensent par des passages vers le public plus fréquents (12% contre 3,9%).

— Les enfants d'employés sont à ce niveau les grands bénéficiaires d'une scolarisation « tout privé » : ils redoublent moins (écart de près de 3 points) et sont conservés en « tout privé » dans de très fortes proportions, notamment sans redoublement (« tout privé » : 46,8% ; « tout public » : 31,4%). Cet écart est d'autant plus fort qu'on observe par ailleurs pour cette catégorie des passages fréquents vers le public sans redoublement : 5,8%.

— Les taux d'enfants d'ouvriers admis en seconde sont, au total, proches : venant du « tout public » : 44,6% ; du « tout privé » : 45,7%. Il en est de même des taux de redoublement en quatrième ou troisième. Si le nombre d'enfants d'ouvriers admis en « tout privé » est proportionnellement plus faible, c'est seulement parce que les départs du privé vers le public sont nettement plus nombreux (8,8% contre 1,7%).

Au total, les admissions plus fréquentes en seconde des élèves ayant effectué un parcours « tout privé » se soldent pour une part importante par des passages vers le public concernant pratiquement toutes les catégories sociales mais plus faiblement les agriculteurs. Les redoublements sont sensiblement de même ampleur dans les deux groupes et varient dans des proportions voisines pour les mêmes groupes sociaux. Les bénéficiaires d'une orientation plus fréquente vers l'enseignement long de second cycle, ce sont surtout les enfants d'employés, mais aussi, dans une plus faible mesure et parce qu'ils sont utilisateurs des transferts, les

enfants dont les parents appartiennent aux catégories « professions intermédiaires », « chefs d'entreprises » ou « cadres supérieurs ».

Bilan d'ensemble du premier cycle

Est-il possible de dresser un bilan d'ensemble du premier cycle, de comparer les orientations en seconde selon les effectifs de sixième « tout public » ou « tout privé » ? Considérer les effectifs réels de sixième serait erroné car, dans les deux groupes, des élèves ont quitté soit le public pour le privé, soit le privé pour le public.

Comme nous l'avons observé, que ce soit au niveau de la quatrième ou de la seconde, les transferts public-privé concernent proportionnellement un moins grand nombre d'élèves que les transferts privé-public. Mais, dans les deux cas, ces élèves, admis en quatrième ou en seconde dans un autre secteur que leur secteur d'origine, ne sont pas, au moins au moment de leur départ, dénués d'espoir en ce qui concerne des études longues, et ne sauraient donc être assimilés aux autres élèves ayant, de la sixième à l'entrée en seconde, quitté leurs cohortes respectives. Ainsi, si l'on veut évaluer les « rendements » de cohortes « pures » (« tout public » ou « tout privé »), est-il nécessaire de déduire des effectifs initiaux ceux des transferts : en fait, si l'on veut examiner les rendements « tout public » ou « tout privé » à l'entrée en seconde, il faut rapporter ces effectifs de seconde aux effectifs d'élèves de sixième correspondants n'ayant pas, durant le premier cycle, quitté leur secteur d'origine pour l'autre secteur. Bref, pour l'ensemble des deux cohortes et pour chacune des catégories qui les composent, il faut diminuer les effectifs réels de sixième des effectifs d'élèves ayant été affectés, en quatrième ou en seconde, dans l'autre secteur. Les taux d'admission en seconde « tout

Où réussit-on le mieux ?

public » ou « tout privé » sont alors donnés par le tableau XI.

Tableau XI.— Taux d'admission en seconde des élèves de sixième ayant effectué une scolarité « tout public » ou « tout privé ». Ensemble et variations selon l'âge et l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

		Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Ensemble
« Tout public »	(1)	32,4	48,1	85,8	58,8	39,1	23,9	38,5
	(2)	42,4	49,9	74,9	58,3	44,3	37,5	49,8
« Tout privé »	(1)	28,9	57,1	88,6	64,7	54,7	27,7	48,7
	(2)	40,7	57,3	75,3	54,7	56,2	38,4	55,0

(1) Taux calculé sur l'ensemble des élèves.

(2) Taux calculé sur l'ensemble des élèves au moins « à l'heure » en sixième et en seconde.

Comme le laissaient prévoir les analyses précédentes, les admissions en seconde « tout privé » sont, globalement, très nettement supérieures (de plus de 10 points) à celles en seconde « tout public ». Elles diffèrent moins (environ 5 points) si l'on ne considère que les élèves « à l'heure » ayant effectué le cursus dans les délais les plus courts. C'est dire qu'une part des différences relève du fait qu'en sixième la population « tout privé » était plus jeune ; mais c'est admettre aussi qu'une part importante des différences tient au fait que le secteur « tout privé » a affecté en seconde davantage d'élèves en retard en sixième ou ayant accumulé du retard en cours de cursus, autrement dit que l'orientation y est moins liée à l'âge.

La seule catégorie qui ne tire aucun bénéfice d'une scolarisation « tout privé », c'est la catégorie « agriculteurs » : à la fois moins d'élèves et moins d'élèves jeunes accèdent en seconde. La catégorie « cadres supérieurs » tire le bénéfice le plus mince (de l'ordre de 3 points) mais il faut observer, d'une part que c'est l'une des catégories utilisant le plus

fortement les transferts, d'autre part qu'elle est la seule catégorie pour laquelle les taux d'admission en seconde d'élèves jeunes sont inférieurs aux taux d'ensemble de la catégorie, celle qui utilise par conséquent le plus les possibilités d'un redoublement positif.

Les quatre autres catégories constituent les bénéficiaires principaux : d'abord les enfants d'employés dont le gain est de plus de 15 points pour l'ensemble mais aussi de près de 12 points pour les élèves les plus jeunes, ensuite les enfants des chefs d'entreprises pour lesquels on observe un écart de 9 points sur l'ensemble et de près de 7 points pour les plus jeunes d'entre eux, puis les enfants dont les parents appartiennent à la catégorie « professions intermédiaires » (8 points) et surtout, parmi ceux-ci, les élèves plus âgés, enfin les enfants d'ouvriers (4 points) et notamment lorsqu'ils sont plus âgés que la norme au moment de l'entrée en seconde.

De la seconde à la terminale

En seconde, 10 574 élèves constituent le groupe « tout public », 1 582 le groupe « tout privé ». Dans le groupe « tout public », 67,3% des élèves sont au moins « à l'heure » (dont 7,7% en avance), et en « tout privé », 73,5% (dont 11,3% en avance).

Selon les catégories sociales les répartitions sont les suivantes (tableau XII) :

Où réussit-on le mieux ?

Tableau XII.— Répartition des élèves de seconde « tout public » ou « tout privé » selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

	Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Non classés	Ensemble
« Tout public »	5,8	10,2	15,2	24,2	16,6	25,2	2,8	100 (10 574)
« Tout privé »	13,4	17,9	24,5	16,6	13,8	12,0	1,8	100 (1 582)

Les taux de retard sont eux-mêmes inégalement répartis, selon les catégories sociales et entre les deux groupes (tableau XIII) :

Tableau XIII.— En classe de seconde : taux de retard selon l'appartenance sociale et selon le secteur fréquenté (Panel 1972-73-74).

	Agric.	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm	Empl.	Ouvr.	Ensemble
« Tout public »	28,8	33,3	19,8	29,1	37,9	40,1	32,8
« Tout privé »	24,5	25,4	23,8	33,6	29,2	31,1	27,6

Sauf pour les enfants de cadres supérieurs et professions intermédiaires, les taux de retard restent plus élevés en « tout public » qu'en « tout privé », notamment en ce qui concerne les enfants d'ouvriers ou d'employés, mais aussi pour ceux des chefs d'entreprises et, dans une plus faible mesure, pour les enfants d'agriculteurs.

Que deviennent ces deux cohortes à l'entrée en terminale (tableau XIV) ?

Tableau XIV.— Taux d'admission en terminale des élèves admis en seconde et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé » (Panel 1972-73-74).

Admis en : Scolarité antérieure	Term Pu sans red	Term Pu après red	Term Pr. sans red	Term Pr. après red	Autres	Ensemble
« Tout public »	45,8	21,5	1,4	1,2	30,1	100 (10 574)
« Tout privé »	2,3	1,9	44,2	21,6	30,0	100 (1 582)

Parmi les élèves constituant le groupe « tout public » à l'entrée en seconde, 68,9% entrent en terminale avec ou sans redoublement : 67,3% restent dans l'enseignement public ; 1,6% passent dans l'enseignement privé.

Dans le groupe « tout privé », 70% accèdent à la terminale, 65,8% dans le privé 4,2% dans le public.

Les éliminations sont à peine plus fréquentes dans le public que dans le privé et les redoublements sont aussi nombreux dans les deux cas ; les passages du privé au public un peu plus fréquents que les passages du public au privé, tant pour les élèves n'ayant pas redoublé qu'après redoublement. Globalement, les situations sont assez comparables.

Qu'en est-il selon l'âge (tableau XV) ?

Les passages du public au privé sont plus souvent le fait d'élèves âgés que d'élèves « à l'heure » ; au contraire, du privé au public, ils sont un peu plus fréquemment le fait d'élèves jeunes à l'entrée en seconde.

Dans l'un et l'autre groupes, les clients « fidèles » redoublent davantage, et dans les mêmes proportions, lorsqu'ils étaient à l'heure au moment de l'entrée en seconde que lorsqu'ils étaient en retard. Proportionnellement, et quel que soit l'âge, un peu plus d'élèves accèdent en

Où réussit-on le mieux ?

terminale « tout public » qu'en terminale « tout privé », mais la différence tient surtout aux différences des taux de transferts. Les situations, vis-à-vis de l'âge, restent très comparables.

Tableau XV.— Taux d'admission en terminale des élèves admis en seconde et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé ». Variations selon l'âge (Panel 1972-73-74).

Admis en : Scolarité antérieure	Term Pu sans red	Term Pu après red	Term Pr. sans red	Term Pr. après red	Autres	Ensemble
Élèves au moins « à l'heure »						
« Tout public »	44,3	23,9	0,7	1,1	30,0	100 (7 106)
« Tout privé »	2,3	2,3	43,6	23,2	28,6	100 (1 146)
Élèves en retard						
« Tout public »	48,8	16,6	3,0	1,5	30,1	100 (3 468)
« Tout privé »	2,3	0,9	45,9	17,4	33,5	100 (436)

En fonction de l'appartenance sociale, les taux sont donnés par le tableau XVI.

Les parcours et les taux d'admission en terminale sont hétérogènes : pour les enfants de cadres supérieurs, les différences restent très faibles avec un léger avantage pour le public, et il en est de même pour les enfants d'ouvriers ; les situations sont sensiblement équivalentes dans les deux secteurs en ce qui concerne les enfants de chefs d'entreprises ; enfants d'agriculteurs et de professions intermédiaires sont nettement avantagés dans le public par rapport au privé ; et les grands bénéficiaires de la scolarisation dans le privé, ce sont les employés.

Tableau XVI.— Taux d'admission en terminale des élèves admis en seconde et ayant effectué un parcours « tout public » ou « tout privé ». Variations selon l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74).

Admis en : Scolarité antérieure	Term Pu sans red	Term Pu après red	Term Pr. sans red	Term Pr. après red	Autres	Ensemble
Agriculteurs						
« Tout public »	57,1	17,7	0,8	0,5	23,9	100 (615)
« Tout privé »	0,9	0,5	48,6	20,3	29,7	100 (212)
Chefs d'entreprise						
« Tout public »	43,8	22,2	2,3	1,1	30,6	100 (1 080)
« Tout privé »	1,4	1,8	41,0	24,4	31,4	100 (283)
Cadres supérieurs						
« Tout public »	49,1	22,4	3,3	2,1	23,1	100 (1 604)
« Tout privé »	1,8	3,4	47,3	23,3	24,2	100 (387)
Professions intermédiaires						
« Tout public »	43,5	24,8	1,4	1,4	28,9	100 (2 557)
« Tout privé »	5,3	1,9	32,4	26,3	34,1	100 (262)
Employés						
« Tout public »	45,6	19,8	0,9	1,0	32,7	100 (1 751)
« Tout privé »	2,3	0,9	52,5	16,4	27,9	100 (219)
Ouvriers						
« Tout public »	44,5	19,7	0,6	1,0	34,2	100 (2 669)
« Tout privé »	2,1	2,1	42,6	16,3	36,9	100 (190)

Si l'on rapproche ces observations de celles qui ont été conduites à l'issue du premier cycle, nous retiendrons que :

— tant dans le premier cycle que dans le second, les enfants d'agriculteurs accèdent plus souvent et dans des délais plus courts en terminale lorsqu'ils ont eu une scolarité « tout public ».

— Les enfants de chefs d'entreprises accèdent plus fréquemment à la classe de seconde en « tout privé » qu'en « tout public », mais les élimi-

Où réussit-on le mieux ?

nations du second cycle sont voisines dans les deux secteurs.

— Les enfants de cadres supérieurs se maintiennent un peu plus fréquemment en « tout public » qu'en « tout privé » jusqu'en seconde, et de façon sensiblement égale de la seconde à la terminale ; mais, rappelons-le, ils sont également de grands utilisateurs des transferts.

— La catégorie « professions intermédiaires », plus souvent maintenue dans le « tout privé » que dans le « tout public » jusqu'à la seconde, perd en second cycle une partie de l'avantage acquis ; mais, comme les « cadres supérieurs », elle utilise les transferts du privé vers le public.

— Les enfants d'employés prolongent dans le second cycle l'avantage acquis dans le premier lorsqu'ils sont scolarisés en « tout privé » : ils accèdent en terminale en plus grand nombre et avec un plus faible taux de redoublement que ceux qui ont été scolarisés en « tout public ».

— Les enfants d'ouvriers se maintiennent mieux jusqu'à la seconde lorsqu'ils sont scolarisés en « tout privé » ; ils font à peine jeu égal avec ceux du « tout public » au-delà de la seconde mais maintiennent cependant quelque peu l'avantage antérieurement acquis.

Il reste à savoir comment chacun achève le second cycle et notamment quels sont les résultats au baccalauréat.

Le baccalauréat

Comme nous l'avons vu, les élèves, en particulier selon leurs catégories sociales, sont inégalement conservés dans le premier et dans le second cycle. Et ils sont, globalement, davantage conservés lorsqu'ils sont scolarisés uniquement dans le privé que lorsqu'ils le sont dans le public. Mais obtiennent-ils pour autant des résultats au baccalauréat qui mettent

en évidence que leur maintien en plus grand nombre se justifiait au moins autant que leur éviction ? En bref, quels sont les « rendements » réels, vis-à-vis du baccalauréat, de deux systèmes qui pratiquent des politiques d'orientation différentes.

Le premier regard que nous porterons sur les résultats au baccalauréat est celui qui est le plus généralement porté mais aussi, sans aucun doute, le plus trompeur : il s'agit, tout simplement, d'établir les taux de réussite au baccalauréat par rapport à ceux qui étaient susceptibles de le présenter, c'est-à-dire, ici, les élèves ayant atteint le niveau de la classe de terminale.

— Parmi les élèves admis en terminale dans le public après un parcours « tout public », 83% obtiennent le baccalauréat avec ou sans redoublement de la terminale ; chez les élèves restés « à l'heure » depuis la sixième, ce taux s'élève à 89,1%. Les taux sont relativement proches et à peine plus élevés dans la cohorte « tout privé » : 85% au total, 90% chez les élèves restés « à l'heure ».

— Ces taux globaux varient selon l'appartenance sociale des élèves (tableau XVII) :

Par exemple, on relèvera que, bien que les « éliminations » aient été plus fréquentes dans le « tout privé » en ce qui concerne la catégorie « agriculteurs », la réussite est moindre ; au contraire, elle est meilleure en ce qui concerne les catégories « chefs d'entreprises » et « employés » où, pourtant, l'«élimination» fut moindre tout au long du cursus. On observera également que la réussite des enfants d'ouvriers s'élève nettement dans la cohorte « tout privé » alors même que les éliminations n'ont pas été plus fréquentes. Et, si l'on considère les catégories sociales les plus éloignées (cadres supérieurs et ouvriers), on notera que l'écart est

Où réussit-on le mieux ?

nettement plus élevé parmi les élèves à scolarité « tout public » que parmi les élèves à scolarité « tout privé ».

Tableau XVII.— Taux d'admission au baccalauréat des élèves de terminale. Variations selon les secteurs et l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74)⁵¹.

	En-semble	« à l'heure » en terminale	Agri-cult	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm.	Em-ployés	Ou-vriers
« Tout public »	83,6	89,8	85,7	84,6	91,1	82,8	81,5	78,7
« Tout privé »	86,5	91,5	78,1	87,7	87,9	85,7	84,8	86,6
Autres du public	84,4	90,9	81,5	82,2	91,4	83,6	82,1	76,7
Autres du privé	75,6	85,1	84,4	69,5	75,6	73,8	78,8	77,8
Ensemble de la cohorte	83,0	89,6	84,3	82,3	88,9	82,7	82,4	79,7

Mais le lecteur objectera très certainement l'insuffisance d'une telle analyse qui ne tient aucunement compte du passé des deux cohortes, et qui, si elle évalue la réussite des élèves de terminale, n'évalue en rien la réussite des systèmes de scolarisation, du premier et du second cycle notamment.

Un second regard peut être porté à partir des cohortes d'élèves entrés en seconde : quelle réussite au baccalauréat selon que les élèves prolongent, à partir de ce niveau, leur parcours en public ou en privé ? La réussite au baccalauréat étant rapportée aux effectifs d'élèves entrés en seconde après un parcours « tout public » ou « tout privé » et n'ayant pas quitté leur groupe d'origine avant le passage de l'examen, les taux sont les suivants (tableau XVIII) :

⁵¹ La comparaison des "rendements" ne porte que sur les trajets "tout public" et "tout privé". Les autres pourcentages ne sont fournis ici qu'à titre indicatif, ces résultats ne pouvant être valablement attribués ni à l'un, ni à l'autre secteur.

Tableau XVIII.— Taux d'admission au baccalauréat des élèves de seconde. Variations selon les secteurs et l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74)⁵².

	En-semble	« à l'heure » en seconde	Agri-cult	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm.	Em- ployés	Ou- vriers
« Tout public »	57,5	62,1	64,9	57,3	69,2	58,4	54,4	51,5
« Tout privé »	59,5	63,6	55,1	57,9	66,1	54,5	61,8	53,9
Autres du public	53,0	59,9	51,2	51,0	59,1	55,6	54,2	45,0
Autres du privé	45,0	51,4	57,4	39,7	50,2	43,6	44,4	38,7
Ensemble de la cohorte	55,7	61,1	60,5	53,4	64,1	56,2	54,2	50,5

Dans l'une et l'autre des deux cohortes, les « pertes » apparaissent considérables : globalement, elles atteignent un peu moins le « tout privé » que le « tout public », beaucoup plus les élèves « en retard » que les élèves « à l'heure » des deux groupes. Le « tout public » enregistre des réussites plus fréquentes en ce qui concerne les catégories « agriculteurs » ou « cadres supérieurs » et « professions intermédiaires », le « tout privé » en ce qui concerne les catégories « employés » et même, dans de plus faibles proportions, « ouvriers », qu'il avait pourtant, préalablement, moins fortement sélectionnées. De plus, si l'on considère à nouveau les catégories sociales les plus éloignées, on observera encore que l'écart de réussite entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers est moindre à l'issue d'un cursus « tout privé » qu'à l'issue d'un cursus « tout public ».

Mais un troisième regard s'impose : celui de l'évaluation de l'ensemble du système, de la sixième au baccalauréat inclus.

Et c'est sans aucun doute le plus pertinent (tableau XIX).

⁵² Cf. note 51.

Tableau XIX.— Taux d'admission au baccalauréat des élèves de sixième. Variations selon les secteurs et l'appartenance sociale (Panel 1972-73-74)⁵³.

	En-semble	« à l'heure » en sixième	Agri-cult	Chefs d'entr	Cad. sup	Prof. interm.	Em-ployés	Ou-vriers
« Tout public »	21,7	30,6	20,8	27,0	58,8	33,9	21,0	12,2
« Tout privé »	28,0	34,1	15,6	32,4	58,1	34,3	33,0	14,3
Autres du public	29,0	39,4	28,1	33,2	54,2	41,0	25,8	13,5
Autres du privé	20,7	24,5	20,0	20,0	37,8	23,5	17,3	10,9
Ensemble de la cohorte	22,7	30,9	20,1	26,9	54,0	33,0	21,8	12,3

Les moins fortes « éliminations » tout au long du cursus « tout privé » et notamment dans le premier cycle ont bien un effet quant à l'obtention du baccalauréat : 21,7% des élèves de sixième restés « fidèles » au « tout public », 28% de ceux qui ont été « fidèles » au « tout privé ». Et, comme le montrent les taux d'élèves « à l'heure » tout au long du cursus (dont l'écart est moindre que l'écart global), ce sont bien, pour une large part, les élèves en retard à l'entrée ou ayant acquis du retard au cours du cursus qui expliquent le plus la différence. C'est en tout cas la preuve qu'il est possible de faire reculer les orientations « prématurées » ou les sorties du premier cycle sans diminuer pour autant les chances ultérieures des élèves. Et c'est ce qu'a réalisé globalement le secteur privé en ce qui concerne la cohorte qui s'y est constamment maintenue.

Sans doute avec des réussites inégales selon les classes sociales : d'abord, et comme le laissaient apparaître les diverses analyses au long du cursus, les « victimes » du « tout privé », ce sont les enfants d'agriculteurs ; enfants de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires font

⁵³ Cf. note 51.

jeu sensiblement égal, qu'ils soient scolarisés dans l'un ou l'autre secteurs (on notera au passage l'écart existant, même pour ces catégories favorisées, entre les taux atteints par cette cohorte autour des années 1980 et l'objectif actuel de 74% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) ; mais surtout, si le gain de deux points est appréciable pour les enfants d'ouvriers (un élève de sixième sur 8 en « tout public » ; un sur sept en « tout privé », soit une progression de l'ordre de 17% pour la catégorie), il est net pour les enfants de chefs d'entreprises dont les chances d'obtention de ce diplôme augmentent de plus de 5 points, et il est considérable pour les enfants d'employés dont les chances ont progressé de 12 points, soit d'environ 57% entre le « tout public » et le « tout privé », pour se hisser au niveau de celles des enfants de la catégorie « professions intermédiaires ».

A qui profite le privé ?

Il est donc incontestable que l'enseignement privé a globalement réduit en son sein les écarts de réussite selon l'origine sociale. A l'exception des enfants d'agriculteurs qui semblent pâtir d'une scolarisation dans le privé, les enfants des classes populaires⁵⁴ y réussissent mieux. Le secteur public élimine massivement les enfants d'ouvriers en fin de cinquième vers des C.A.P. ou vers l'apprentissage, tandis que le privé conduit, avec un moindre taux de redoublement, une proportion nettement plus élevée d'entre eux jusqu'en troisième⁵⁵, et même jusqu'à l'obtention

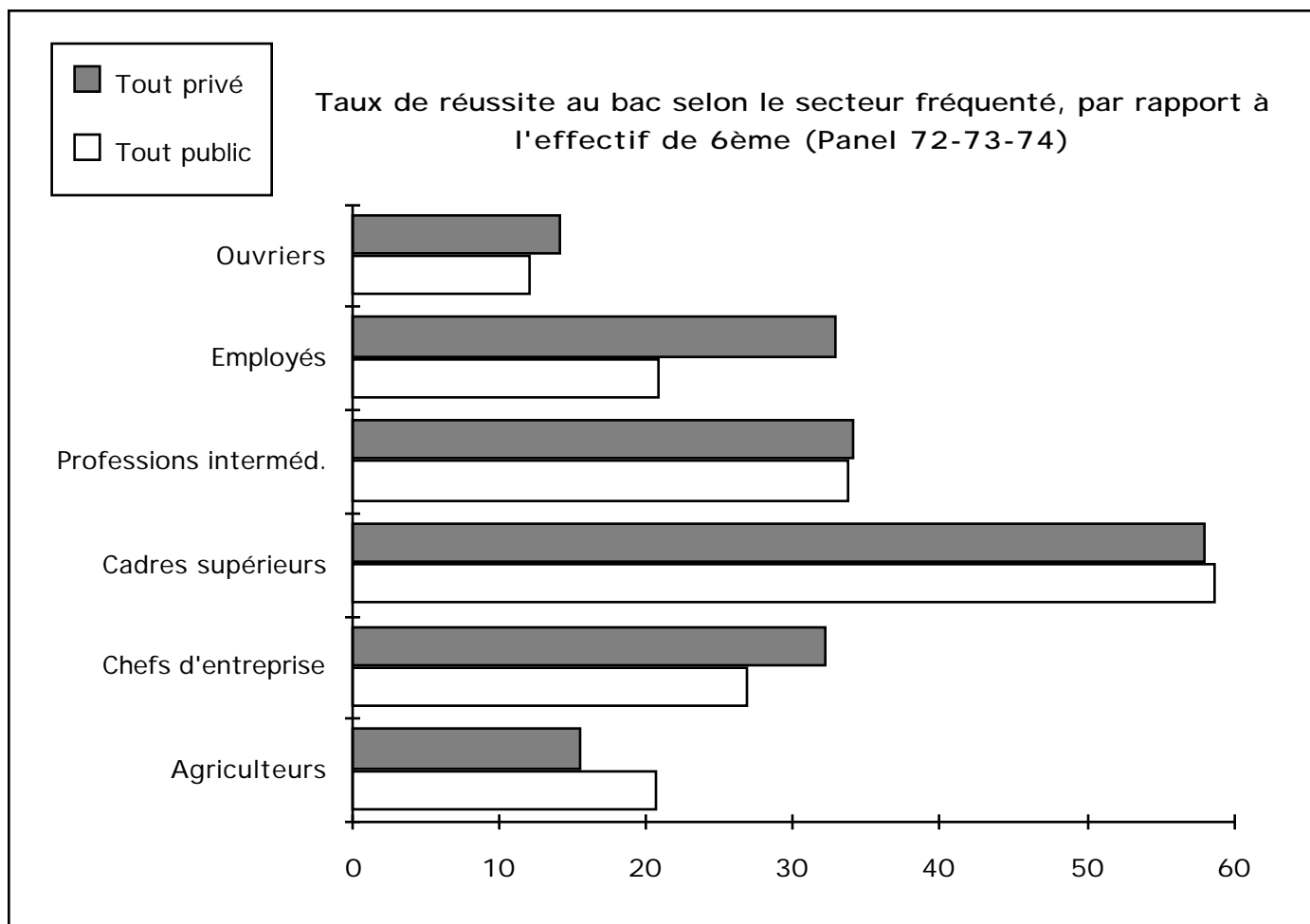
⁵⁴ Mais on hésite toutefois à ranger les agriculteurs dans les classes populaires tant les différences de situations sont importantes à l'intérieur de cette catégorie.

⁵⁵ Ces sorties à l'issue de la troisième (au lieu de la cinquième) ne constituent sans doute pas seulement une "élimination différée", puisque cela leur offre la possibilité, à ce stade, d'obtenir des formations plus qualifiantes de type B.E.P. Mais pour l'affirmer de façon certaine, il faudrait, en toute rigueur, pouvoir vérifier que ces diplômes sont effectivement

Où réussit-on le mieux ?

du baccalauréat. Quant aux enfants d'employés, leur réussite dans le privé est encore plus spectaculaire (figure 3).

Figure 3.— Réussite au baccalauréat selon l'origine sociale et le secteur fréquenté (Panel 1972-73-74)



Ces faits étant établis, il faut maintenant tenter d'en rendre compte, même si les données traitées ici n'ont en elles-mêmes aucun pouvoir explicatif. Faute de pouvoir aller très loin dans la recherche des causes, il est au moins possible d'envisager deux grands types d'explications.

On peut d'une part, comme nous le faisons, invoquer « l'effet-

obtenus, ce que nous n'avons pas pu faire ici.

secteur » c'est-à-dire rendre compte du traitement différent des mêmes élèves par les deux secteurs en termes de différences de pédagogies, de structures, d'encadrement, de politique en matière de redoublement ou d'élimination. On pourrait alors penser que les enfants des classes populaires réussissent mieux dans le privé notamment parce qu'ils y sont mieux considérés et soutenus (ce sont des « clients » comme les autres), parce qu'une visée moins élitiste et moins sélective leur est appliquée, parce qu'ils sont mieux encadrés ou bénéficient d'effectifs plus faibles (bien qu'une corrélation entre la baisse des effectifs et la meilleure réussite des enfants d'origine populaire n'ait encore jamais pu être démontrée), ou encore parce que les enseignants y sont « meilleurs » ou mieux formés (mais on sait au contraire qu'il y a plus d'auxiliaires dans le privé).

Mais on peut également, d'autre part, contester que les différences soient dues, ou soient entièrement dues, à cet « effet-secteur ». Quel que soit l'argument envisagé, il s'agirait alors de revenir à l'explication traditionnelle — et quelque peu fataliste — d'un échec ou d'une réussite scolaire entièrement déterminés par les caractéristiques individuelles, familiales ou sociales des élèves, et de récuser l'idée que les structures scolaires puissent jouer un rôle essentiel en ce domaine. Au moins deux types d'objections peuvent alors être avancés.

En premier lieu, il est possible et même indispensable, comme dans toute enquête sociologique, de s'interroger sur la pertinence des catégories retenues pour l'analyse et sur la fidélité des instruments de l'enquête. Il faut notamment se demander si, par delà une identité apparente de C.S.P., des différences, touchant par exemple les enfants d'ouvriers fréquentant le public et ceux fréquentant le privé, ne pourraient pas expliquer à elles seules les écarts observés. Il suffirait par exemple que le groupe « tout

Où réussit-on le mieux ?

privé » soit composé de plus d'ouvriers qualifiés et de moins d'O.S. par rapport au groupe « tout public » pour que les différences de résultats soient imputables, non pas au secteur fréquenté, mais aux variations sociales du public scolaire. Cette objection n'a pas de fondement dans le cas présent, puisque nous avons vérifié que c'est en réalité l'inverse qui se produit⁵⁶.

En second lieu, et plus subtilement encore, on pourrait faire l'hypothèse que, même à composition sociale homogène, les ouvriers ou les employés scolarisés dans le privé diffèrent néanmoins de ceux fréquentant le public par d'autres caractéristiques qui n'apparaissent pas parmi les variables de l'enquête. Ne peut-on penser, par exemple, que les familles populaires consentant l'effort financier que représente pour elles une scolarisation dans le privé, sont plus soucieuses de réussite scolaire et de promotion sociale, plus attentives à la scolarité de leurs enfants, plus attachées à l'école et aux valeurs qui y sont actuellement enseignées : méritocratie, ambition individuelle, sens de la compétition ? Des études⁵⁷ sur la mobilisation familiale montrent que certaines fractions de la classe ouvrière correspondent effectivement à ce type, mais ne nous apprennent rien sur le mode de scolarisation, publique ou privée, de leurs enfants. Ce point pourrait faire l'objet de recherches nouvelles, par entretiens notamment, qui seules permettraient d'apporter une réponse à la question posée ici.

⁵⁶ Par exemple, à l'entrée en seconde, le groupe des ouvriers "tout public" comprend 56,8 % d'ouvriers qualifiés (1 454 sur 2 562) tandis que le groupe des ouvriers "tout privé" n'en compte que 44,8 % (82 sur 183). Constat qui vient donc encore renforcer l'explication par "l'effet-secteur".

⁵⁷ Cf. J.-P. Terrail, Les ouvriers et l'école : le sens de la réussite, *Société française*, n° 9, 1983. Et, du même auteur, Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980), *Revue française de Sociologie*, XXV, 1984, 421-436.

Quoiqu'il en soit, et même si les motivations de ces familles populaires utilisatrices du privé s'avéraient différentes — ce qui est fort probable — c'est bien en réalité le système d'enseignement privé qui répond avec le moins d'inefficacité à ces motivations et à ces attentes. C'est dire que l'interprétation qui nous paraît la plus juste de nos résultats devra sans doute se garder de tout schématisme dans un sens ou dans l'autre : vouloir tout expliquer par les seules caractéristiques des familles, ou par les seules caractéristiques des systèmes d'enseignement, serait tout aussi simpliste. Comme toujours, l'explication la plus satisfaisante sera de type interactionniste : certaines familles populaires — et il faudrait savoir lesquelles — obtiennent une meilleure réussite de leurs enfants, mais elles l'obtiennent parce qu'un système, que nous pouvons maintenant désigner précisément, le leur permet.

En concluons-nous que l'enseignement privé constitue une sorte de modèle pour une démocratisation de l'enseignement ? Il semble qu'il faille se garder d'un tel optimisme qui serait certainement exagéré. Car, par delà les différences de traitement observées, la ségrégation sociale à l'école s'avère être une constante quel que soit le secteur étudié et surtout en ce qui concerne le second cycle des lycées. Que des différences sensibles puissent être mises en évidence ne peut conduire par conséquent ni à porter des jugements sans nuances, ni à considérer qu'un des deux secteurs a résolu tous les problèmes de la démocratisation. Mais au contraire à mesurer tout le chemin restant à parcourir et à traiter les différences constatées pour ce qu'elles sont : le signe que la situation actuelle n'est pas fatale.

Si pour certaines catégories le secteur privé s'avère plus profitable, tandis que pour d'autres catégories (les agriculteurs notamment) c'est

Où réussit-on le mieux ?

l'enseignement public qui est plus avantageux, cela montre simplement que l'un et l'autre secteurs peuvent mieux faire en matière de démocratisation. Mais cela montre surtout que cette démocratisation n'est pas une utopie inaccessible et que l'échec des classes populaires n'est pas une fatalité sur laquelle les systèmes d'enseignement et les maîtres n'auraient aucune prise. Le constat des écarts sociaux de réussite, renouvelé par toutes les enquêtes sociologiques, a pu renforcer l'idée selon laquelle l'école se borne à enregistrer des différences préexistantes échappant pour l'essentiel à son action. Mais le constat d'importantes variations dans ces écarts sociaux de réussite est maintenant étayé par de nombreuses recherches⁵⁸. Ce qui ne peut que conduire à revaloriser le rôle de l'école et de ses maîtres, et à renforcer les perspectives d'action en matière d'échec scolaire. Enfin, il n'est sûrement pas inutile par rapport aux débats actuels d'avoir pu démontrer que les « orientations prématurées », pratiquées plus souvent dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé, éliminent en réalité beaucoup d'enfants qui, on le sait désormais, auraient pu prétendre avec succès à une scolarité longue si l'école leur avait « laissé leur chance ».

⁵⁸ Citons, par exemple, nos propres travaux en ce domaine : G. Langouët, Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1988, ou encore A. Léger et M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986. Mais le champ des recherches est très vaste, comme en témoigne le fait qu'un colloque sur "l'effet-établissement" s'est tenu à Paris, sous l'égide de l'I.N.R.P. les 8 et 9 mars 1988.

Chapitre IV

Une période stratégique ?

Évolutions entre 1973-1980 et 1980-1987

L'un des inconvénients des études de trajectoires tient à la durée de la période pendant laquelle les informations sont recueillies. Au minimum, il faut sept ans pour suivre une scolarité secondaire sans redoublement, et onze ans en cas de redoublements multiples. Ainsi, certains des élèves ayant passé le baccalauréat en 1985 sont entrés en sixième en 1974 et appartiennent donc au panel 1972-73-74 que nous avons étudié jusqu'à présent.

De ce fait, l'information, pour riche qu'elle soit, date un peu. Rien ne garantit que les phénomènes étudiés se soient maintenus dans le temps, ni que les liaisons observées voici une quinzaine d'années aient gardé toute leur force aujourd'hui. Nous chercherons donc à le vérifier en faisant l'hypothèse que les relations établies resteront confirmées dans la période récente, et cela dans le cadre d'un taux de transfert lui-même en augmentation au cours de la dernière décennie.

Pour cela nous disposons des données du panel 1980 et donc d'un suivi qui a l'avantage d'être plus récent, même s'il présente l'inconvénient de s'interrompre au bout de sept ans c'est-à-dire en 1987, année d'accès en terminale pour les élèves qui y parviennent sans redoublement, et sans que nous ayons connaissance de leurs résultats au baccalauréat. Au prix de quelques pertes d'information, de nouveaux tris effectués sur le panel 1972-73-74 nous permettront d'avoir une base de comparaison strictement identique dans les deux cas, afin de pouvoir observer les évolutions

Une période stratégique ?

intervenues sur une période de six à sept ans⁵⁹.

La fidélité en déclin

En dressant le bilan des changements de secteur pendant les sept premières années de la scolarité secondaire, nous allons ainsi pouvoir établir, grâce à des observations séparées par un intervalle de 6 à 7 ans, qu'une augmentation de 2,5% du taux de transfert est intervenue dans la période récente (tableau I).

Tableau I.— Évolution du taux de transfert entre 1973-80 et 1980-87, pour les sept premières années de la scolarité secondaire.

	1	2	3	4	2 + 4	2 + 3 + 4	Ensem- ble
	« Tout public »	Transfert en public	« Tout privé »	Transfert en privé	Total des transferts	Total des usagers du privé	
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

⁵⁹ Les deux fichiers ne comportent pas toujours les mêmes variables : voir en Annexe méthodologique la composition des deux échantillons.

compte les transferts intervenus pendant la scolarité primaire, ni ceux se produisant au-delà des sept années du suivi⁶⁰.

Par contre, dans l'enseignement élémentaire, les données dont nous disposons sont moins nettes et apparaissent parfois contradictoires. Ainsi, lorsque l'on compare le panel 1978⁶¹, qui concerne l'enseignement élémentaire, et le panel 1972-73-74, il semble se produire une baisse dans la période récente du taux de transfert, et une baisse corrélative de la proportion des usagers du privé (Tableau II).

Tableau II.— Évolution du taux de transfert dans l'enseignement élémentaire (comparaison des panels 1972-73-74 et 1978).

	1	2	3	2 + 3	Ensemble
	« Tout public »	« Tout privé »	Total des transferts	Total des usagers du privé	
Panel 1972-73-74	80,2	11,7	8,2	19,8	100 (37 375)
Panel 1978	81,4	11,8	6,8	18,6	100 (17 981)

A l'inverse de ce que nous avons constaté dans le secondaire, le total des transferts est ici en baisse de 1,4% au profit des scolarités primaires effectuées dans le même secteur, mais surtout au profit du « tout public ». Et la proportion totale des usagers du privé (qu'ils soient temporaires ou permanents) décroît elle aussi, passant de 19,8% à 18,6%.

⁶⁰ En prenant l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire, le taux des élèves utilisant le privé au moins une année était de 35,3% dans le panel 1972-73-74, alors qu'il est de 32,8% dans le sous-échantillon utilisé ici. En appliquant à ce premier taux la hausse de 2% constatée, on peut supposer, sans grand risque d'erreur, que la proportion d'usagers du privé dépasse actuellement 37%.

⁶¹ Nous utilisons ici les données du panel 1978 qui est un échantillon représentatif des élèves entrés au cours préparatoire cette année-là et dont la scolarité élémentaire est suivie jusqu'au CM2.

Une période stratégique ?

Mais cette baisse, d'ailleurs minime, procède vraisemblablement d'une illusion d'optique qui tient à la différence des deux échantillons : la population que nous étudions dans le panel 1972-73-74 se limite aux élèves parvenus en 6^{ème} normale et exclut ceux envoyés en sections spécialisées, alors que le panel 1978, pour sa part, représente l'ensemble de la population scolarisée dans l'élémentaire. Or ces sections spécialisées du secondaire ainsi que les classes élémentaires qui y conduisent (classes de perfectionnement par exemple) sont typiquement des structures de l'enseignement public : la prise en compte de ces élèves dans le deuxième échantillon suffit sans doute à augmenter la part du secteur public et à donner l'illusion d'une diminution des transferts.

On en voudra pour preuve le fait qu'une telle hausse du secteur public n'est pas confirmée lorsque l'on observe le secteur du dernier établissement fréquenté dans l'élémentaire à partir des deux panels comparables : celui de 1973-74 et celui de 1980. Les élèves des CM2 privés représentent 15,9% du total de la population scolarisée à ce niveau en 1973-74, et ils sont toujours 15,8% en 1980 (tableau III).

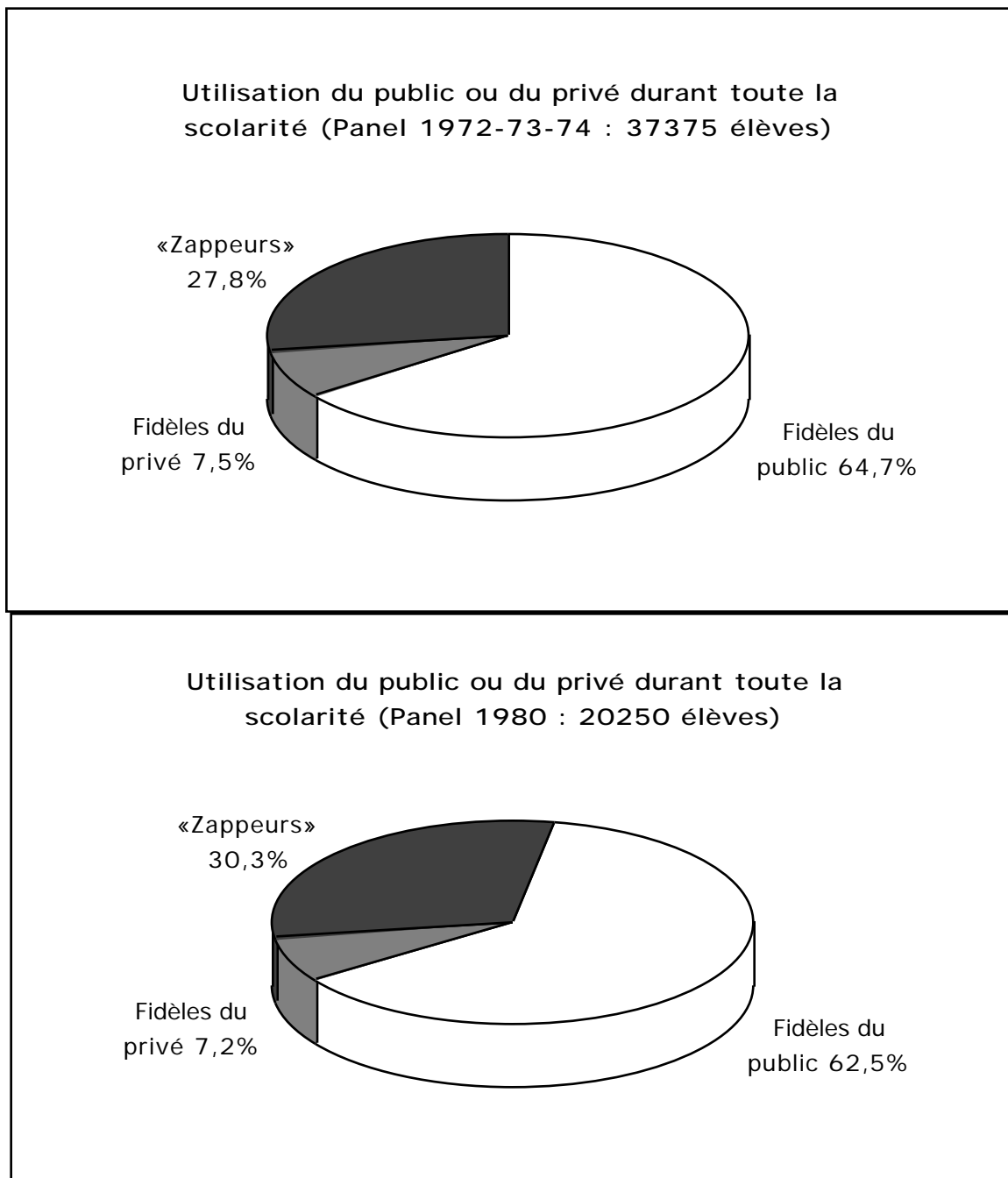
Tableau III.— Parts respectives du public et du privé dans la population scolarisée au CM2 en 1973-74 et 1980.

	CM2 publics	CM2 privés	Ensemble
Panel 1973-74	84,1	15,9	100 (25007)
Panel 1980	84,2	15,8	100 (20250)

En définitive, la tendance générale qui se dessine est celle de la hausse du taux de transfert dans la période récente, ce que confirment d'ailleurs les statistiques transversales. Cette augmentation, que nous n'avons pas les moyens d'évaluer avec précision pour l'enseignement élémentaire, a par contre été mesurée pour le secondaire : elle concerne

une part supplémentaire d'élèves qui représente 2,5% de la population scolarisée. Au total, la proportion d'utilisateurs du privé a augmenté de 2% et, pour l'ensemble de la scolarité, dépasse vraisemblablement, à l'heure actuelle, 37% de la génération (figure 4).

Figure 4.— Augmentation du zapping entre les générations 1972-73-74 et 1980.



Une période stratégique ?

Des stratégies en mouvement

Le 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 IV.

Nous voyons alors 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 enfants des professions intermédiaires et d'agriculteurs, + 4,2% pour ceux des chefs d'entreprises, + 3,3% pour ceux des employés, + 1,6% pour ceux des ouvriers et + 0,9% seulement pour ceux des cadres supérieurs.

— Dans le sens privé vers public, l'augmentation la plus forte touche également les enfants des professions intermédiaires et d'agriculteurs (+ 2,1%), puis les enfants d'employés (+ 1,6%) et de chefs d'entreprises (+ 1,3%), enfin ceux des ouvriers (+ 0,9%). Quant aux enfants de 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 enfants de chefs d'entreprises (+ 2,9%), d'agriculteurs (+ 2,6%) et des professions intermédiaires (+ 2,5%), puis viennent ceux des employés (+ 1,6%), des cadres supérieurs (+ 1,0%) et des ouvriers (+ 0,8%).

Tableau IV.— Évolution 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 « 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
Agriculteurs							
Panel 73-74	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	
Chefs d'entreprises							
Panel 73-74	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	
Cadres supérieurs							
Panel 73-74	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	
Professions intermédiaires							
Panel 73-74	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	
Employés							
Panel 73-74	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	
Ouvriers							
Panel 73-74	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	

Une période stratégique ?

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

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

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

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 enfants d'ouvriers et de professions intermédiaires mais baissent pour les autres catégories socioprofessionnelles. Quant aux cursus « tout public », ils subissent une baisse générale importante, sauf pour les enfants de 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 dont le taux de transfert augmente le plus alors que les cadres supérieurs sont celle pour laquelle il augmente le moins. En particulier,

dans le sens privé vers public, l'augmentation la plus forte touche les enfants des professions intermédiaires, tandis que la seule diminution qui puisse être observée concerne ceux des cadres supérieurs. Enfin, l'évolution des cursus « tout public » de ces deux catégories socioprofessionnelles permet également de dégager la principale opposition : la plus forte baisse des scolarités « tout public » atteint les enfants des professions intermédiaires, tandis que la seule élévation observable affecte le cursus des enfants de 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 enfants de cadres supérieurs étaient, en compagnie de ceux des chefs d'entreprises et des agriculteurs, parmi les plus gros consommateurs de transferts. Ils restent au troisième rang mais sont rattrapés par les enfants des 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 enfants d'employés n'est plus que de 1,2% et celui qui les opposait aux enfants d'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 » amenant les cadres supérieurs à rechercher, pour leurs enfants, les établissements scolaires fréquentés par l'élite.

Une période stratégique ?

Or, comme l'avaient déjà parfaitement montré en leur temps Bourdieu et Passeron (1964), 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 cette démonstration, Ballion (1982) 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 ségrégation ?

Dans le domaine plus précis de la fréquentation du public et du privé, un exemple très démonstratif de ces stratégies de distinction nous 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 géographiques (Euvrard, 1984) : 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 nous appuyant sur l'ensemble de ces analyses, nous pouvons 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 supérieurs, traditionnellement, fréquentent massivement l'enseignement privé en compagnie des chefs d'entreprises 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). Deux principaux types de raisons sous-tendent ce recours important des cadres aux transferts et à l'enseignement privé :

— Le recours en cas d'échec, qui se traduit principalement par un transfert en cours de cycle d'études. La faible augmentation des transferts indique ici deux choses : d'une part, que les difficultés scolaires des enfants de cadres n'ont pas augmenté dans la dernière période, et, d'autre part, que cette stratégie de recours était déjà si largement utilisée qu'elle a sans doute atteint un seuil de saturation. On en voudra pour preuve le fait que l'essentiel de l'augmentation du taux de transfert pour cette catégorie sociale s'observe au moment de l'entrée en 6^{ème} où, précisément, le transfert n'est pas lié à des difficultés. L'augmentation de 0,9% se

Une période stratégique ?

décompose en : 0,6% lors de l'entrée en 6^{ème} et 0,3% pour l'ensemble du cursus ultérieur, alors que toutes les autres catégories socioprofessionnelles, à l'exception des ouvriers, voient s'élever plus sensiblement leur taux de transfert ultérieur, ainsi que le montre le tableau V :

Tableau V.— Augmentation du taux de transfert entre 1973-80 et 1980-87 selon l'origine sociale des élèves et le moment où se produit le transfert.

	Transfert à l'entrée en 6ème	Transfert ultérieur	Augmentation totale du taux de transfert
Agriculteurs	+ 1,8	+ 2,7	+ 4,5
Chefs d'entreprises	+ 1,9	+ 2,3	+ 4,2
Cadres supérieurs	+ 0,6	+ 0,3	+ 0,9
Professions intermédiaires	+ 1,9	+ 2,6	+ 4,5
Employés	+ 0,1	+ 3,2	+ 3,3
Ouvriers	+ 1,3	+ 0,3	+ 1,6

— le deuxième type de raisons renvoie aux stratégies de distinction évoquées ci-dessus. 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 enfants d'ouvriers et d'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 d'élite, qu'ils soient privés ou publics. En d'autres termes, nous faisons 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.

Certes, ces interprétations ne peuvent, au stade actuel, être prises que comme des hypothèses : seules des études plus fines menées au niveau des établissements, de même que l'enquête auprès d'un échantillon de familles que nous envisageons de réaliser ultérieurement, permettront d'analyser en profondeur les stratégies et les comportements observés ici à un niveau macrosociologique.

Qui sont les transfuges ?

Le troisième aperçu des évolutions intervenues pendant la période considérée concerne la liaison entre le transfert et le retard scolaire. Nous venons d'établir l'augmentation globale du taux de transfert. Or, pendant la même période, le taux du retard scolaire a sensiblement diminué à l'échelle de toute la génération scolarisée. On pourrait alors penser que ces deux phénomènes, en se cumulant, risquent d'affaiblir la relation existant entre transfert et retard scolaire et de conférer au transfert une signification différente de celle que nous avons établie à partir du panel

Une période stratégique ?

1972-73-74.

En vérité, il n'en est rien : l'extension du transfert à de nouvelles catégories d'élèves ainsi que la proportion accrue de scolarités « normales », s'accompagnent du maintien des caractéristiques principales du transfert. Examinons d'abord, à partir du panel 1978, la situation dans l'enseignement élémentaire (tableau VI).

Tableau VI.— Le retard scolaire selon le secteur fréquenté du CP au CM2 dans l'élémentaire (Panel 1978).

Sortie du 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)

Dans l'enseignement élémentaire, les « transfuges » sont donc nettement 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 »).

Il se confirme par ailleurs que les cursus « tout privé » présentent nettement moins de retard à la sortie du CM2 que les cursus « tout public » : 14,9% d'écart. Ce résultat relève, comme nous l'avons montré, de deux facteurs : tout d'abord une fréquentation plus massive de l'enseignement privé par les classes sociales les moins exposées au retard scolaire, mais également un moindre retard des enfants d'origine populaire scolarisés dans le privé (ouvriers notamment et surtout employés).

Pour ce qui est du cursus secondaire, observons d'abord la situation

en quatrième et en seconde⁶² (tableau VII).

Tableau VII.— 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
Arrivée en quatrième						
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	100	100	100	100	100
	(13 241)	(2 447)	(1 836)	(10 677)	(1 964)	(1 847)
Arrivée en seconde						
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	100	100	100	100	100
	(7 386)	(1 275)	(1 609)	(6 097)	(1 025)	(1 623)

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

⁶² 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.

Une période stratégique ?

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% 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%). 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.

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

Tableau VIII.— 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
Arrivée en sixième						
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, 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 sépareit des élèves stables.

Stratégie ou « navigation à vue » ?

Le caractère stratégique du transfert intervenant à l'entrée en sixième se trouve donc confirmé. Étant plus souvent pratiqué par les élèves réussissants, il semble impliquer, par conséquent, un plan à long terme et une visée anticipatrice (une stratégie, au sens propre du terme), 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. Déjà, pour qualifier ce second type de transfert, la notion de stratégie devient inadéquate. Certes, au degré zéro, l'absence totale de stratégie peut être révélée par l'absence de réaction constatable face à une situation d'échec : le cas est fréquent et, comme nous l'avons amplement démontré, il est beaucoup plus fréquent dans les classes populaires que dans les classes supérieures. Mais, pour autant, toute réaction des individus n'entre pas nécessairement dans le cadre d'une stratégie.

L'optimisme de Ballion, lorsqu'il affirme par exemple que « nous sommes tous des stratèges » (Ballion, 1982), semble donc tout à fait démenti par les faits. Pour le moins, nous dirons 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

Une période stratégique ?

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-t-il 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 nous 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'accentuer les inégalités en augmentant la distance sociale entre les écoles ghettos et les pôles d'excellence.

Il nous 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, nous soulignerons 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 possi-

bilité 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 Éric Plaisance (1988), 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

Une période stratégique ?

les théories sur l'école. Car on voit bien que, lorsqu'elle est subordonnée à une apologie de « l'homo œconomicus », 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 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 toute-

fois 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 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 que nous venons de discuter 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 », Bourdieu (1987) 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

Une période stratégique ?

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 jeux (Von Neumann, Morgenstern, 1944) : 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 nous en ferons nous-mêmes un usage restreint, qu'il convient à présent de préciser :

— 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, nous opterons 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, nous avons décrit les stratégies d'évitement mises en œuvre par les professeurs à l'égard des lycées ouvriers (Léger, 1983). 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

Une période stratégique ?

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.** Nous opposerons 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 nous qualifions 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

transfert⁶³. 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.

Les tableaux IX et X montrent également 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 (dans le secondaire seulement). 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.

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.

⁶³ Cette étude a été réalisée sous la direction d'Alain Léger par un groupe d'étudiants de 3^{ème} année de l'E.N.S.A.E. Cf. Heuveline (P.), Minni (C.), Peyrelongue (A.), Quinet (S.), *Écoles publiques, écoles privées*, ENSAE, Mémoire de 3^{ème} année, 1987.

Une période stratégique ?

Tableau IX.— Taux de transfert année par année dans le sens public vers privé, selon l'existence ou non d'un redoublement simultané ou antérieur (Panel 1972-73-74).⁶⁴

	Aucun redoublement	Pas de redoublement simultané	Pas de redoublement antérieur	Redoublement antérieur	Redoublement simultané
Année 2	0,9	0,9	1,3	-	4,6
Année 3	1,1	1,2	1,4	1,8	4,2
Année 4	0,7	1,0	1,1	2,2	4,8
Année 5	3,0	2,4	3,3	1,5	5,7
Année 6	0,7	1,5	1,3	4,1 ⁶⁵	5,4
Année 7	0,4	1,3	1,0	3,7	7,8
Année 8	-	1,9	2,8 ⁶⁶	2,4	3,8

Tableau X.— Taux de transfert année par année dans le sens privé vers public, selon l'existence ou non d'un redoublement simultané ou antérieur (Panel 1972-73-74).

	Aucun redoublement	Pas de redoublement simultané	Pas de redoublement antérieur	Redoublement antérieur	Redoublement simultané
Année 2	2,8	2,8	3,4	-	7,9
Année 3	2,9	3,3	3,9	5,8	11,4
Année 4	2,2	2,4	3,0	3,2	9,9
Année 5	11,6	8,1	12,3	2,4	16,3
Année 6	1,7	4,8	3,1	10,9 ⁶⁵	10,2
Année 7	1,1	1,8	2,1	3,7	12,0
Année 8	-	1,2	10,9 ⁶⁶	2,0	10,5

Ainsi, l'analyse menée année par année confirme que, dans la grande majorité des cas, le transfert se produit *l'année même* du redoublement,

⁶⁴ Les taux sont calculés pour 100 élèves de chaque secteur ayant ou non effectué un redoublement antérieur ou simultané par rapport à chaque année considérée.

⁶⁵ Il s'agit ici du passage en seconde décalé en raison du redoublement antérieur.

⁶⁶ Dans ce cas, puisqu'ils sont en terminale l'année 8 sans redoublement antérieur, c'est qu'il s'agit à la fois du premier redoublement et d'un redoublement simultané.

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 nous venons 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 nous l'avons montré précédemment, le renouvellement périodique des stratégies est nécessaire lorsqu'elles commencent à trop se vulgariser. Nous avons 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 numérique 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 domi-

Une période stratégique ?

nantes, 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.

La demande est inégale, l'offre aussi

On ne sera donc pas étonné de 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'Ouest⁶⁷, où le taux de transfert vers le privé à l'entrée en seconde est

⁶⁷ La région Ouest regroupe les académies de Caen, Nantes et Rennes.

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 de Françoise Œuvrard (1984), cette prédominance exceptionnelle du taux de transfert ouvrier vers le privé dans une région où le privé présente un recrutement plus massif⁶⁸ 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.

Certes, il est très difficile, à partir des données étudiées ici, de mesurer ou même d'estimer les possibilités réelles de choix qui s'offrent aux familles et les diverses contraintes qui pèsent sur la décision de fréquenter le public ou le privé. Ce choix résulte à la fois du rapport social sous-tendant les stratégies que nous venons d'évoquer, et du rapport local entre l'offre et la demande.

A titre d'approximation de cette loi de l'offre et de la demande, nous nous appuyerons sur une étude⁶⁹ faisant l'hypothèse que les possibilités de choix sont les plus fortes lorsque l'implantation du privé est également la

⁶⁸ Par exemple, dans l'académie de Rennes le privé scolarise 43,3% des élèves du secondaire en 1980.

⁶⁹ Cette étude a été réalisée sous la direction d'Alain Léger par un groupe d'étudiants de 3^{ème} année de l'E.N.S.A.E. Cf. Barbe (J.), Guedes (D.), Merlen (R.), *Transferts entre enseignement public et enseignement privé*, ENSAE, Mémoire de 3^{ème} année, 1988.

Une période stratégique ?

plus forte dans une zone donnée. Par conséquent, on s'attendra à ce que les taux de transfert vers le public augmentent et que ceux vers le privé baissent quand diminue le poids du privé dans l'académie. L'échantillon (panel 1972-73-74) a donc été divisé en trois zones d'influence, à partir du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire privé en 1971-1972 :

* **Privé influent** : académies présentant un taux égal ou supérieur à 20% (Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon, Nantes, Paris et Rennes). Cette zone d'influence englobe 30% des élèves du panel.

* **Zone intermédiaire** : académies dont le taux de scolarisation dans le privé est compris entre 13% et 20%. Cette zone scolarise 44% des panélistes.

* **Privé faible** : académies dont le taux est inférieur à 13% (Amiens, Dijon, Limoges, Nancy-Metz, Nice-Corse, Reims, Rouen, Strasbourg et Créteil). Cette zone recrute 26% des élèves du panel.

On prendra comme exemple (tableau XI) l'effet de ces zones d'influence sur le taux de transfert des élèves de troisième (à l'exception de ceux qui vont dans le technique ou la vie active) selon qu'ils redoublent leur troisième ou qu'ils passent en seconde sans redoublement⁷⁰.

On peut ainsi observer, dans le sens privé vers public, une forte liaison entre le taux de transfert et l'importance respective des deux secteurs. On quitte d'autant plus le privé qu'il est faiblement implanté et que les possibilités d'y poursuivre la scolarité en seconde diminuent. Il semble donc bien que l'amenuisement du choix augmente sensiblement le taux de transferts vers le public, qu'il s'agisse d'élèves passant en seconde sans redoublement (respectivement 9,6%, 10,4% et 14,3%) ou d'élèves effectuant plus d'une troisième (13,3%, 17,2% et 23,2%). Certains transferts,

⁷⁰ Le taux de transfert est calculé pour cent élèves scolarisés dans une zone donnée et fréquentant un secteur donné (l'effectif de chaque case est donné entre parenthèses).

tout comme certains cursus stables, résultent donc d'une obligation et non d'un choix.

Tableau XI.— Le taux de transfert des élèves de 3^{ème} selon la situation scolaire, la zone d'influence et le sens du transfert (Panel 1972-73-74).

	Privé influent	Zone intermédiaire	Privé faible
2^{nde} sans redoublement			
Public -> Privé	3,0 (79)	2,9 (137)	2,6 (84)
Privé -> Public	9,6 (128)	10,4 (105)	14,3 (70)
Redoublants de 3^{ème}			
Public -> Privé	5,6 (23)	5,0 (34)	7,7 (38)
Privé -> Public	13,3 (28)	17,2 (26)	23,2 (16)

Cependant, dans l'autre sens, la liaison est moins nette. Chez les élèves passant en seconde sans redoublement, on quitte d'autant plus le public pour le privé que ce dernier est influent (2,6%, 2,9% et 3%), ce qui confirme également l'hypothèse. De même, chez les redoublants de troisième, le mouvement constaté va bien dans le sens attendu, lorsque l'on compare la zone intermédiaire (5%) et la zone d'influence du privé (5,6%). Par contre, le taux le plus élevé de transferts vers le privé (7,7%) est rencontré là où l'on s'attendrait à en trouver le moins, c'est-à-dire dans la zone où l'influence du privé est la plus faible. En définitive, sur huit comparaisons possibles, sept d'entre elles confirment l'hypothèse mais une est de sens opposé.

Il est possible que cet « accident » tienne aux effectifs qui sont assez réduits dans le cas des redoublants. Mais il faut dire aussi que l'indicateur retenu n'est pas assez fin pour permettre d'estimer les possibilités réelles de choix offertes aux familles : en raisonnant à un niveau aussi vaste que celui d'un regroupement d'académies, on globalise des situations de choix qui peuvent être très diverses. Sans parler même du fait que la rareté d'un

Une période stratégique ?

bien offert sur le marché, en l'occurrence la rareté du privé, peut engendrer des effets contradictoires : une moindre consommation de ce bien, mais aussi une plus grande recherche de ce bien par certains groupes (les cadres supérieurs, par exemple). Ce qui illustre une nouvelle fois la nécessité de compléter et d'affiner cette étude macroscopique par des monographies et des études locales plus fines.

Il reste que, compte tenu de toutes les faiblesses de cet indicateur, il permet néanmoins de confirmer globalement l'hypothèse. On peut donc en déduire qu'il existe une double inégalité dans la possibilité de mettre en œuvre une stratégie : une inégalité sociale doublée d'une inégalité géographique.

Public et privé « peuvent mieux faire »...

Nous avons pu démontrer au chapitre précédent, à partir du panel 1972-73-74, que les élèves d'une même origine sociale avaient des chances fort différentes de réussite selon le secteur qu'ils fréquentaient. Un tableau synthétique va à présent nous aider à rappeler les principales tendances de cette étude (tableau XII). Il s'agit ici des chances ultérieures qu'ont les élèves d'obtenir le baccalauréat selon leur origine sociale et le secteur qu'ils ont fréquenté jusqu'à un niveau déterminé de leur cursus.

Tableau XII.— Probabilité ultérieure d'obtention du baccalauréat selon l'origine sociale et le secteur fréquenté jusqu'à un niveau donné (Panel 1972-73-74).

Cursus du CP	Agricult	Chefs d'entr.	Cadres sup.	Prof. interm.	Emplo- yés	Ouvriers	Non classés	Ensemble
jusqu'au CM2								
« Tout public »	21,7	26,8	55,5	33,6	21,1	12,3	9,8	22,2 (6 648)
« Tout privé »	16,5	33,2	56,7	37,7	33,6	15,1	17,2	28,9 (1 260)
Transferts	19,0	17,6	41,7	22,0	15,6	8,4	12,1	18,5 (565)
jusqu'en 6ème								
« Tout public »	21,2	26,7	55,9	33,7	21,3	12,3	9,7	22,1 (6 346)
« Tout privé »	17,3	34,0	56,0	37,0	35,2	16,1	19,8	30,0 (1 093)
Transferts	20,2	21,8	45,5	26,2	17,2	9,7	12,1	20,8 (1 034)
jusqu'en 4ème								
« Tout public »	32,5	34,7	59,8	40,1	30,6	22,5	20,4	32,9 (6 247)
« Tout privé »	26,3	40,2	58,4	40,5	42,6	23,3	31,8	37,9 (1 061)
Transferts	28,3	26,1	45,8	31,3	23,6	16,3	19,6	27,8 (1 165)
jusqu'en 2^{nde}								
« Tout public »	65,2	56,5	67,8	58,1	54,4	51,5	48,0	57,3 (6 054)
« Tout privé »	54,7	57,2	64,9	55,3	62,6	52,6	62,1	58,7 (929)
Transferts	54,9	44,2	55,1	48,5	48,6	43,1	37,8	48,8 (1 490)
jusqu'en terminale								
« Tout public »	86,3	84,0	91,6	83,5	82,0	79,5	74,5	83,6 (5 918)
« Tout privé »	78,5	86,3	88,8	86,9	89,7	87,3	85,7	86,5 (887)
Transferts	83,7	76,2	82,1	78,2	80,4	77,3	72,9	79,4 (1 674)

On peut ainsi confirmer que :

— les « transfuges » ont un taux de réussite au baccalauréat

Une période stratégique ?

toujours beaucoup plus faible que celui des élèves stables ;

— les enfants d'agriculteurs ont toujours nettement plus de chances d'obtenir le baccalauréat lorsqu'ils suivent un cursus « tout public » qu'en suivant un cursus « tout privé » ;

— les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires ont un léger avantage en « tout privé » au début de leur cursus, puis cette différence s'inverse après la quatrième au profit du « tout public » ; au total, les écarts sont faibles et leurs chances d'obtenir le baccalauréat sont voisines quel que soit le secteur fréquenté ;

— les enfants de chefs d'entreprises et d'ouvriers ont une probabilité d'obtention du baccalauréat plus forte en « tout privé » qu'en « tout public » ; même si les taux tendent à se rapprocher en fin de cursus, la tendance se maintient au profit du « tout privé » ;

— les enfants d'employés, enfin, bénéficient d'un avantage spectaculaire lorsqu'ils fréquentent le « tout privé ».

Pour observer d'éventuelles évolutions dans la période qui sépare les deux panels étudiés, nous ne pourrions pas utiliser ce taux de réussite au baccalauréat, qui nous est inconnu dans le panel 1980, ni cette visée prospective, puisque les cursus ne sont suivis que jusqu'à la 7^{ème} année. Nous nous limiterons donc à une approche rétrospective qui calcule le taux d'accès à un niveau donné selon le cursus suivi antérieurement.

Observons d'abord les évolutions à l'entrée en sixième selon l'âge et le secteur fréquenté (tableau XIII).

Tableau XIII.— A l'entrée en sixième : répartition en % des élèves « tout public » ou « tout privé » selon l'âge (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	En avance	« A l'heure »	Retard un an	Retard 2 ans et plus	Ensemble
« Tout public »					
Panel 1973-74	4,5	47,9	41,7	5,9	100 (19 977)
Panel 1980	4,0	59,4	25,8	10,8	100 (15 921)
« Tout privé »					
Panel 1973-74	7,9	51,3	35,8	5,1	100 (3 309)
Panel 1980	6,1	64,8	22,1	7,0	100 (2 684)

L'ensemble des évolutions constatées sur le plan de l'âge touche les élèves stables des deux secteurs. Ainsi, si l'on attribue au panel 1973-74 l'indice⁷¹ de base 100, on constate :

— une augmentation des scolarités « normales » identique pour les deux secteurs : le « tout public » passe de l'indice 100 à 124, le « tout privé » de 100 à 126 ;

— une diminution du pourcentage d'élèves en avance (baisse de 100 à 89 pour le « tout public » et à 77 pour le « tout privé ») ;

— une diminution importante des taux de retard scolaire qui se décompose en deux mouvements contradictoires : baisse spectaculaire, et identique pour les deux secteurs, du retard limité à un an (chute de 100 à 62 pour le « tout public » comme pour le « tout privé »), hausse sensible des retards supérieurs à un an, particulièrement élevée en « tout public » (qui passe de 100 à 183 tandis que le « tout privé » ne monte

⁷¹ Pour simplifier le commentaire de l'ensemble des tableaux suivants, on donnera systématiquement un seul indice d'évolution, là où il aurait fallu citer deux taux (celui de 1973 et celui de 1980). Le mode de calcul en est très simple : par exemple, la comparaison des élèves "à l'heure en tout public" porte sur un taux de 47,9% en 1973 et de 59,4% en 1980. On calcule donc : $\frac{59,4}{47,9} \times 100 = 124$.

Une période stratégique ?

qu'à l'indice 137).

Le privé se démocratise

Par ailleurs, la composition sociale des deux secteurs s'est elle aussi quelque peu modifiée (tableau XIV).

Tableau XIV.— A l'entrée en 6^{ème} : répartition en % des élèves « tout public » ou « tout privé » selon l'origine sociale (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Agricult	Chefs d'entr.	Cadres sup.	Prof. interm	Emplo- yés	Ouvriers	Non classés	Ensemble
« Tout public »								
Panel 1973-74	6,8	8,4	7,5	16,4	16,5	38,9	5,4	100 (19 977)
Panel 1980	4,6	8,5	9,5	17,0	17,6	36,8	6,0	100 (15 921)
« Tout privé »								
Panel 1973-74	18,6	15,4	14,1	14,5	13,4	20,4	3,7	100 (3 309)
Panel 1980	11,9	15,3	14,9	17,5	14,2	22,7	3,6	100 (2 684)

On observe alors :

— une série d'évolutions identiques quel que soit le secteur considéré : diminution sensible des enfants d'agriculteurs (qui passent de l'indice 100 à 68 en « tout public » et à 64 en « tout privé »), stabilité des enfants de chefs d'entreprises (indice 101 en « tout public » et 99 en « tout privé »), légère augmentation des enfants d'employés (indice 107 en « tout public » et 106 en « tout privé ») ;

— des évolutions différentes ou opposées qui concernent trois catégories : les enfants de cadres supérieurs voient leur représentation augmenter partout mais nettement plus en « tout public » (indice 127) qu'en « tout privé » (indice 106), ceux des professions intermédiaires, au contraire, augmentent sensiblement plus en « tout privé » (indice 121)

qu'en « tout public » (indice 104), ceux des ouvriers enfin ont une représentation accrue en « tout privé » (indice 111) et diminuée en « tout public » (indice 95). Ceci confirme et précise à la fois les analyses précédentes qui concluaient, d'une part, à une relative démocratisation du recrutement de l'enseignement privé et, d'autre part, à un changement de stratégie des cadres supérieurs qui sont les seuls à voir leur représentation augmenter de plus d'un quart en « tout public ».

Enfin, il faut prendre en compte conjointement l'âge des élèves à leur entrée en sixième et leur origine sociale si l'on veut maîtriser l'ensemble des évolutions qui ont affecté les deux secteurs dans la période considérée (tableau XV).

Tableau XV.— A l'entrée en sixième : élèves « tout public » ou « tout privé » au moins à l'heure, par origine sociale (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Agricult	Chefs	Cadres	Prof.	Emplo	Ouvriers	Non	Ensemble
		d'entr.	sup	interm.	yés		classés	
« Tout public »								
Panel 1973-74	54,1	61,3	87,8	69,0	54,5	38,5	30,5	51,4
Panel 1980	68,4	69,7	91,4	78,0	64,1	50,9	38,4	63,4
« Tout privé »								
Panel 1973-74	51,7	65,4	81,7	66,2	58,4	43,6	46,3	59,2
Panel 1980	75,2	74,5	85,0	72,9	68,0	61,8	40,6	70,9

A nouveau, deux sortes d'évolutions peuvent être mises en évidence :

— une augmentation des scolarités « au moins à l'heure » identique quel que soit le secteur ; ceci concerne quatre catégories : les enfants de chefs d'entreprises (qui passent de l'indice 100 à 114 dans les deux types de cursus), de cadres supérieurs (indice 104 pour les deux secteurs), des professions intermédiaires (indice 113 en « tout public » et 110 en « tout

Une période stratégique ?

privé »), et des employés (indice 118 en « tout public » et 116 en « tout privé ») ;

— une augmentation des scolarités sans retard plus importante en « tout privé » qu'en « tout public » pour deux catégories : les enfants d'ouvriers, qui améliorent sensiblement leur position en « tout public » (passant de l'indice 100 à 132) mais encore plus en « tout privé » (indice 142), et d'agriculteurs pour lesquels ce phénomène est même amplifié (indice 126 en « tout public » et 145 en « tout privé »). Dans le cas des agriculteurs, on assiste ainsi à un renversement des positions occupées par les deux secteurs : les cursus « tout public » leur étaient les plus favorables en 1973-74, ce sont maintenant les cursus « tout privé » qui présentent le moins de retard.

Le privé réduit les écarts

Si l'on analyse à présent ces évolutions divergentes en termes d'écarts sociaux de réussite, il nous faut comparer la réussite (entendue ici au sens d'être au moins à l'âge normal en sixième) de ces deux catégories extrêmes que sont les enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs. On peut alors en tirer trois conclusions :

— les cursus « tout privé » sont toujours les moins sensibles aux différences sociales de réussite (dans le premier panel : 38,1% d'écart social en « tout privé » contre 49,3% en « tout public » ; dans le deuxième panel : 23,1% en « tout privé » contre 40,5% en « tout public ») ;

— les écarts sociaux de réussite ont diminué partout : l'élévation du taux des scolarités normales est vraie pour toutes les catégories sociales, mais elle est plus forte pour les enfants d'ouvriers que pour ceux de

cadres supérieurs, quel que soit le secteur fréquenté ;

— le privé réduit encore plus vite que le public ces écarts sociaux de réussite : les cursus « tout privé », qui présentaient déjà l'écart le plus faible en 1973-74, ont réduit en 1980 cet écart de 15 points, tandis que les cursus « tout public » n'ont diminué le leur que de 9 points.

Observons à présent comment les choses ont évolué à l'entrée en quatrième (tableau XVI).

Tableau XVI.— Taux d'admission en quatrième des élèves ayant effectué une scolarité « tout public » ou « tout privé » jusqu'à ce niveau, variations selon l'appartenance sociale (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Scolarité jusqu'à ce niveau	Panel 1973-74			Panel 1980		
		Admis en 4ème	Autres cursus	Effectif de 6ème	Admis en 4ème	Autres cursus	Effectif de 6ème
Agriculteurs	Tout public	64,5	35,5	100 (1 358)	68,6	31,4	100 (729)
	Tout privé	65,0	35,0	100 (617)	78,1	21,9	100 (319)
Chefs d'entreprises	Tout public	74,2	25,8	100 (1 685)	72,2	27,8	100 (1 347)
	Tout privé	80,9	19,1	100 (508)	77,1	22,9	100 (411)
Cadres supérieurs	Tout public	91,4	8,6	100 (1 504)	88,9	11,1	100 (1 519)
	Tout privé	89,7	10,3	100 (465)	82,3	17,7	100 (400)
Prof. interméd	Tout public	82,2	17,8	100 (3 275)	79,3	20,7	100 (2 711)
	Tout privé	81,4	18,6	100 (479)	74,6	25,4	100 (469)
Employés	Tout public	69,5	30,5	100 (3 302)	67,4	32,6	100 (2 801)
	Tout privé	72,4	27,6	100 (445)	68,0	32,0	100 (381)
Ouvriers	Tout public	54,6	45,4	100 (7 772)	57,7	42,3	100 (5 861)
	Tout privé	64,4	35,6	100 (674)	68,3	31,7	100 (608)

Entre 1973-74 et 1980, le taux d'accès en quatrième a donc :

Une période stratégique ?

— très légèrement régressé, malgré la baisse des taux de retard en sixième, pour 4 catégories : les enfants de chefs d'entreprises qui passent de l'indice 100 à 97 en « tout public » et à 95 en « tout privé », de cadres supérieurs (indice 97 en « tout public » et 92 en « tout privé »), des professions intermédiaires (indice 96 en « tout public » et 92 en « tout privé »), enfin d'employés (indice 97 en « tout public » et 94 en « tout privé ») ;

— augmenté pour deux catégories : les enfants d'ouvriers avec une faible augmentation uniforme quel que soit le secteur (indice 106), et d'agriculteurs qui passent à l'indice 106 en « tout public », mais à l'indice 120 en « tout privé ». En « tout privé », les enfants d'agriculteurs améliorent donc très sensiblement leurs chances de passage en quatrième puisqu'ils se situent désormais à la deuxième place (au lieu de la cinquième dans le panel 1973-74), tout de suite après ceux des cadres supérieurs.

Si nous récapitulons ce qui s'est passé depuis la sixième, nous voyons deux catégories se distinguer par la plus forte augmentation de leur taux de réussite : les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers. En sixième, ces deux groupes sont, non seulement ceux dont le retard diminue le plus quel que soit le secteur fréquenté, mais également ceux qui bénéficient d'un net avantage supplémentaire lorsqu'ils ont un cursus « tout privé ». Certes, les autres catégories voient également leur taux de retard diminuer en sixième mais dans des proportions plus faibles, et surtout dans des proportions identiques quel que soit le secteur considéré. A l'arrivée en quatrième, enfants d'agriculteurs et d'ouvriers sont à nouveau les deux seules catégories qui augmentent leur taux de passage en quatrième quel que soit le cursus suivi, tandis que les autres catégories socioprofessionnelles régressent légèrement. Mais à ce niveau, l'augmentation touche

uniformément les enfants d'ouvriers, qu'ils fréquentent le public ou le privé. Par contre, les enfants d'agriculteurs « tout privé » creusent l'écart et bénéficient d'un avantage supplémentaire qui bouleverse le classement et les place en seconde position pour les chances d'accès en quatrième.

On peut sans doute évoquer, pour tenter de rendre compte de ces changements, les importantes mutations qui ont affecté ces deux catégories socioprofessionnelles. Les agriculteurs surtout ont connu une diminution importante de leurs effectifs — essentiellement au détriment de la petite paysannerie — dont les effets se traduisent dans le panel 1980 par une réduction sensible de la catégorie. A un degré moindre, la classe ouvrière voit également se réduire sa composante la moins qualifiée. On peut alors penser que ces recompositions jouent sur l'élévation du taux de réussite des deux groupes. Mais elles n'expliquent pas cependant les évolutions différentes selon le cursus « tout public » ou « tout privé », preuve s'il en était besoin que les différences constatées ne doivent pas tout aux seules caractéristiques des élèves.

Que se passe-t-il lors de l'accès en seconde (tableau XVII) ?

Deux lectures successives de ce tableau vont être nécessaires : l'une comparant la situation en seconde à celle de quatrième, l'autre se rapportant à la situation initiale en sixième. Mais on va voir que ces deux lectures donnent les mêmes résultats.

Une période stratégique ?

Tableau XVII.— Taux d'admission en seconde des élèves ayant effectué une scolarité antérieure « tout public » ou « tout privé », variations selon l'appartenance sociale (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Scolarité antérieure	Panel 1973-74		Panel 1980	
		% d'admis en seconde sur l'effectif de 4 ^{ème}	% d'admis en seconde sur l'effectif de 6 ^{ème}	% d'admis en seconde sur l'effectif de 4 ^{ème}	% d'admis en seconde sur l'effectif de 6 ^{ème}
Agriculteurs	Tout public	52,2	33,7	51,0	35,0
	Tout privé	45,6	29,7	56,2	43,9
Chefs d'entreprises	Tout public	60,6	45,0	58,9	42,5
	Tout privé	61,1	49,4	65,9	50,9
Cadres supérieurs	Tout public	87,4	79,9	85,7	76,2
	Tout privé	82,7	74,2	84,5	69,5
Prof. interméd.	Tout public	68,7	56,5	70,7	56,0
	Tout privé	65,1	53,0	68,9	51,4
Employés	Tout public	56,5	39,3	57,0	38,5
	Tout privé	60,2	43,6	54,1	36,7
Ouvriers	Tout public	43,2	23,6	46,3	26,7
	Tout privé	39,9	25,7	45,3	30,9

Tout d'abord, qu'advient-il des deux catégories qui bénéficiaient jusqu'en quatrième de la plus forte progression de leur taux de réussite ?

— Les enfants d'ouvriers conservent leur acquis dans les deux secteurs : en « tout public » d'abord, pour un indice⁷² 100 en 1973-74, leur taux d'accès de quatrième en seconde passe à 107 et celui relatif à la sixième à 113 ; mais ils font bien mieux encore en « tout privé » où leur progression passe à l'indice 114 par rapport à la quatrième, et à 120 par rapport à la sixième. En d'autres termes, l'avantage supplémentaire qu'ils tiraient d'un cursus « tout privé » jusqu'en sixième s'est annulé en quatrième, les deux secteurs opérant à ce niveau une augmentation uniforme de leurs taux d'accès, mais cet avantage se retrouve en seconde. On peut donc dire que, vis-à-vis des enfants d'ouvriers, le secteur privé a

⁷² Cf. la note 71 relative au calcul des indices.

quelque peu modifié sa politique. Il opérait en 1973-74 une sélection différée : moins d'éliminations que le secteur public à l'issue de la cinquième mais plus de sélection à l'entrée en seconde. Au total, tout en conservant un petit avantage en « tout privé », les enfants d'ouvriers voyaient en fin de cursus leurs chances se rapprocher de celles du « tout public ». A présent, le secteur privé les élimine toujours moins en quatrième mais se rapproche du taux de sélection pratiqué par le secteur public en seconde. Au total, ils y accèdent plus nombreux (4,2% de plus qu'en « tout public ») et le bénéfice qu'ils tirent d'un cursus « tout privé » s'est accru.

— Les enfants d'agriculteurs, eux aussi, voient évoluer différemment les procédures de sélection qui leurs sont appliquées. Leur taux d'accès de quatrième en seconde « tout public » régresse à l'indice 98 par rapport à la situation de 1973-74, tandis que l'évolution enregistrée depuis la sixième les situe à l'indice 104. En d'autres termes, l'amélioration de leur situation en sixième « tout public » (sur le plan de l'âge) a été pour l'essentiel perdue lors du passage en quatrième et surtout en raison d'une sélection accrue à la sortie de troisième. Par contre, les cursus « tout privé » ont bénéficié d'un avantage croissant tout au long de la scolarité : la progression de quatrième en seconde est affectée de l'indice 123, et celle de sixième en seconde atteint l'indice 148. En définitive, un renversement spectaculaire s'est opéré de la sixième à la seconde : en 1973-74 les cursus « tout public » profitaient plus aux enfants d'agriculteurs que les cursus « tout privé » avec un écart de 4 points ; en 1980, l'écart est de sens contraire et il atteint 9 points en faveur des scolarités « tout privé » !

Est-ce à dire qu'aucun changement n'affecte le cursus des autres catégories ? Cela est vrai des enfants de cadres supérieurs et professions

Une période stratégique ?

intermédiaires pour qui le taux d'accès en seconde régresse très légèrement par rapport à la sixième, aussi bien en « tout public » qu'en « tout privé » (indices 95 et 94 pour les cadres supérieurs, indices 97 et 98 pour les professions intermédiaires). Mais cette diminution est minime et, pour ces deux catégories, la dominante est donc celle d'une profonde stabilité des procédures de sélection quel que soit le secteur fréquenté. Par contre, deux autres catégories subissent des évolutions divergentes :

— Les enfants de chefs d'entreprises voient leur taux d'accès en seconde progresser en « tout privé » (indice 108 par rapport à la quatrième et 103 par rapport à la sixième), tandis qu'il régresse en « tout public » (l'indice de passage quatrième-seconde tombe à 97, celui concernant le passage sixième-seconde tombe à 94). Au total, les enfants de chefs d'entreprises tiraient déjà en 1973-74 un plus grand bénéfice d'une scolarité « tout privé » que d'une scolarité « tout public » : cet avantage s'est légèrement accru.

— Les enfants d'employés au contraire voient leurs taux de passage en seconde se maintenir en « tout public » (indice 101 depuis la quatrième et 98 depuis la sixième), tandis qu'ils chutent très fortement en « tout privé » (indice 90 par rapport à la quatrième et 84 par rapport à la sixième). La sélection pratiquée par le privé à leur égard est donc devenue nettement plus rigoureuse (malgré l'amélioration de leur situation sur le plan de l'âge d'entrée en sixième), tandis que la sélection exercée par le secteur public est restée sans changement. Le caractère spectaculaire des transformations intervenues saute ici aux yeux : les enfants d'employés apparaissent en 1973-74 comme les principaux bénéficiaires des scolarités « tout privé », tandis que ceux des agriculteurs profitaient mieux d'un cursus « tout public ». En 1980, c'est l'inverse qui se produit.

Enfin, une dernière approche permettra d'esquisser les flux de passage en terminale. Cette approche sera nécessairement incomplète compte tenu des caractéristiques de nos échantillons : l'interruption du suivi la septième année ne permet donc de connaître le taux d'accès en terminale que pour les élèves y parvenant sans redoublement. Or une telle perspective pourrait être trompeuse : par exemple, en 1973-74, le taux d'accès en terminale des enfants d'ouvriers n'ayant pas redoublé est plus élevé en « tout public » qu'en « tout privé ». Et pourtant, on sait que le taux d'accès global de la catégorie est au contraire, tous âges confondus, plus important en « tout privé » (Tableau XVIII).

Nous resterons donc relativement prudents dans l'interprétation de ce dernier tableau et nous nous limiterons au commentaire des rapports entre l'effectif de terminale et celui de sixième. On remarquera néanmoins que la convergence de cette analyse avec les constats effectués aux niveaux antérieurs donne quelque crédibilité à ces résultats pourtant partiels.

On peut observer tout d'abord, pour les cursus « tout public », une baisse générale du taux d'accès en terminale sans redoublement, alors que pour les cursus « tout privé » cette baisse n'affecte que trois catégories sur six, les autres étant au contraire en augmentation parfois très sensible. Ainsi, deux groupes améliorent très nettement leur position en « tout privé ». Ce sont, ainsi qu'on a déjà pu le dire :

— les enfants d'agriculteurs qui voient leur taux d'accès passer de 13,9% à 18,2% en « tout privé » (indice 131) alors qu'il régresse de 18,4% à 16,9% en « tout public » (indice 92), ce qui confirme le renversement déjà observé précédemment ;

— et ceux des ouvriers qui augmentent leurs chances de 9,5% à 11,5% en « tout privé » (indice 121) mais les voient diminuer de 11,2%

Une période stratégique ?

à 9,9% en « tout public » (indice 88).

Tableau XVIII.— Taux d'admission en terminale⁷³ des élèves ayant effectué une scolarité antérieure « tout public » ou « tout privé », variations selon l'appartenance sociale (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Scolarité antérieure	Panel 1973-74			Panel 1980		
		% d'admis en terminale sur de 2 ^{nde}	% d'admis en terminale sur l'effectif de 4 ^{ème}	% d'admis en terminale sur de 6 ^{ème}	% d'admis en terminale sur de 2 ^{nde}	% d'admis en terminale sur l'effectif de 4 ^{ème}	% d'admis en terminale sur de 6 ^{ème}
Agriculteurs	Tout public	56,7	28,5	18,4	51,5	24,6	16,9
	Tout privé	52,8	21,4	13,9	50,0	23,3	18,2
Chefs d'entreprises	Tout public	48,3	27,7	20,6	43,8	24,5	17,7
	Tout privé	44,1	24,3	19,7	39,2	22,4	17,3
Cadres supérieurs	Tout public	55,9	46,8	42,8	55,4	45,2	40,2
	Tout privé	51,9	39,3	35,3	49,4	36,8	30,3
Prof. intermédiaires	Tout public	48,8	32,6	26,8	44,6	30,5	24,2
	Tout privé	43,0	24,6	20,0	48,0	27,1	20,3
Employés	Tout public	47,2	26,2	18,2	42,2	23,2	15,6
	Tout privé	49,7	27,0	19,6	37,4	16,6	11,3
Ouvriers	Tout public	48,3	20,6	11,2	38,0	17,2	9,9
	Tout privé	46,4	14,7	9,5	45,5	16,9	11,5

Une catégorie reste stable en « tout privé » (indice 102) alors qu'elle accède un peu moins en terminale « tout public » (indice 90) : ce sont les enfants des professions intermédiaires. Les trois autres catégories voient leurs taux d'accès diminuer partout, quel que soit le secteur fréquenté :

— les enfants de chefs d'entreprises dont la représentation en terminale diminue également dans les deux secteurs (indice 86 en « tout public » et 88 en « tout privé ») ;

— ceux des cadres supérieurs qui voient leurs chances diminuer un

⁷³ Les tris s'arrêtant la septième année du suivi, il ne s'agit ici que de l'arrivée en terminale des élèves ayant effectué un parcours secondaire sans redoublement.

peu plus en « tout privé » (indice 86) qu'en « tout public » (indice 94) ;
— ceux des employés enfin qui sont nettement plus désavantagés par le privé (indice 58) que par le public (indice 86). Dans leur cas, il se confirme un renversement de tendance de sens contraire à celui observé chez les enfants d'agriculteurs : mieux placés en « tout privé » avec 19,6% qu'en « tout public » (18,6%) dans le panel 1973-74, ils ont en 1980 de meilleures chances en « tout public » avec 15,6% qu'en « tout privé » où leur taux d'accès chute à 11,3%.

Il reste enfin à donner un dernier aperçu des évolutions qui ont affecté le « rendement » des deux secteurs pendant la période considérée, grâce à une analyse des écarts sociaux de réussite aux différents niveaux de la scolarité. Cette démonstration prendra appui sur l'écart qui sépare le taux de performance des enfants de cadres supérieurs et celui des enfants d'ouvriers (donc les deux catégories extrêmes), dans chacun des deux secteurs et à chacun des deux moments d'enquête. La variation de ces taux est donnée à la fois en valeur absolue et en pourcentage, mais la deuxième mesure semble préférable étant donné que les deux secteurs ne partent pas d'une même amplitude d'écart : on pourrait penser qu'il est plus facile de réduire un écart important qu'un écart faible. Or, comme on peut le voir, c'est l'inverse qui se produit (tableau XIX).

On peut ainsi observer que :

— la réduction des écarts est générale, quel que soit le secteur considéré, mais cette réduction est encore plus forte en « tout privé » qu'en « tout public », bien que le premier parte d'un écart déjà nettement plus faible ;

— à l'entrée en sixième, les différences sur le plan de l'âge entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs sont réduites de 17,8%

Une période stratégique ?

en « tout public » et de 39,1% en « tout privé » ;

— les écarts du taux d'admission en quatrième pour ces deux catégories sont réduits de 15,2% en « tout public » et de 44,7% en « tout privé » ;

— les inégalités sociales d'accès en seconde (par rapport à l'effectif de sixième) sont réduites de 12,1% en « tout public » et de 20,4% en « tout privé » ;

— enfin, pour les élèves n'ayant jamais redoublé dans le secondaire, l'inégalité des chances d'accès en terminale se voit, toujours par rapport à l'effectif de sixième, réduite de 4,1% en « tout public » mais de 27,1% en « tout privé ».

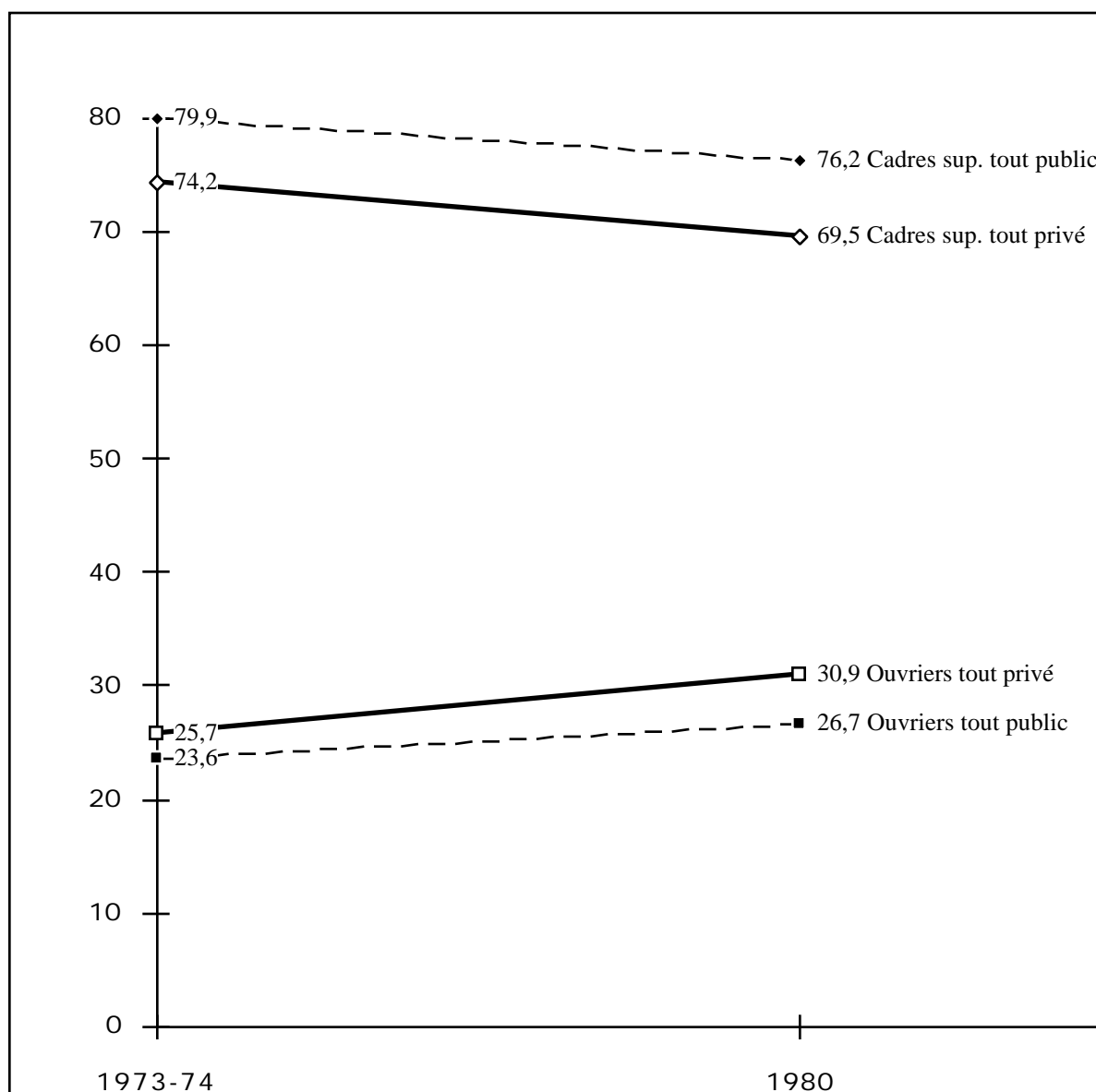
Tableau XIX.— Variation des écarts du taux de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs selon le secteur fréquenté (comparaison des panels 1973-74 et 1980).

	Valeur absolue des écarts		Diminution en	% de
	en 1973-74	en 1980	valeur absolue	diminution
Élèves sans retard en 6^{ème}				
« Tout public »	49,3	40,5	- 8,8	- 17,8
« Tout privé »	38,1	23,2	- 14,9	- 39,1
Taux d'admission 6^{ème}/4^{ème}				
« Tout public »	36,8	31,2	- 5,6	- 15,2
« Tout privé »	25,3	14,0	- 11,3	- 44,7
Taux d'admission 6^{ème}/2^{nde}				
« Tout public »	56,3	49,5	- 6,8	- 12,1
« Tout privé »	48,5	38,6	- 9,9	- 20,4
Taux d'admission 6^{ème}/terminale des non redoublants				
« Tout public »	31,6	30,3	- 1,3	- 4,1
« Tout privé »	25,8	18,8	- 7	- 27,1

Globalement, et quel que soit le niveau considéré, le privé apparaît ainsi comme plus réducteur des inégalités sociales de réussite que le

secteur public. Partant d'écart déjà moindres, il est parvenu cependant, en six ou sept ans, à accentuer encore son avantage sur le secteur public. Il est à noter que cette réduction des inégalités s'opère à la fois « par le haut » et « par le bas » : taux d'admission des enfants de cadres supérieurs en légère diminution (ce qui est vrai d'ailleurs dans les deux secteurs), taux d'admission des enfants d'ouvriers en forte augmentation dans le secteur privé (figure 5).

Figure 5.— Variation du taux d'accès en seconde selon l'origine sociale et le secteur fréquenté



Une période stratégique ?

Le zapping s'intensifie

On entend souvent parler des prétendues « pesanteurs sociologiques » et affirmer, comme une évidence incontestable, que la « force d'inertie » du système scolaire en fait l'une des institutions les plus figées et les plus insensibles au changement. Or les données analysées ici s'inscrivent en faux contre de telles interprétations. Non seulement nous avons pu observer de très nombreux changements, mais encore ces évolutions sont souvent d'une amplitude surprenante, eu égard au fait que la période de six à sept ans qui sépare les deux observations est finalement très courte à l'échelle d'une société. En réalité, tout a bougé pendant le bref laps de temps considéré :

— le taux de transfert a notablement augmenté au détriment des cursus stables qu'ils soient « tout public » ou « tout privé » ;

— cette baisse de la fidélité à un unique secteur a engendré une augmentation de la part totale d'une génération qui utilise le secteur privé, même s'il est vrai que cet accroissement des usagers du privé se traduit par plus de passages temporaires et moins de séjours permanents ;

— les stratégies des différentes classes sociales sont apparues en mouvement, et des réorganisations semblent en cours, notamment chez les cadres supérieurs qui ont suivi une évolution à contre-courant par rapport aux autres groupes sociaux ;

— la composition des deux secteurs s'est modifiée, reflétant des changements dans la structure sociale ;

— la composition des deux secteurs s'est inégalement modifiée, traduisant une indéniable démocratisation du secteur privé ;

— cette démocratisation cependant ne conduit pas à penser que se serait opéré un « brassage social » : au contraire, la hiérarchisation

sociale des établissements s'est sans doute accentuée parallèlement dans les deux secteurs ;

— la proportion de scolarités « normales » a sensiblement augmenté dans les deux secteurs, même si cette diminution du taux de retard s'accompagne d'un accroissement, particulièrement sensible en « tout public », des retards égaux ou supérieurs à deux ans ;

— l'efficacité des deux secteurs vis-à-vis des élèves d'origine sociale différente s'est profondément transformée, notamment pour les enfants d'agriculteurs et d'employés ;

— le secteur privé a continué à réduire plus vite que le secteur public les inégalités sociales de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs.

Ce bilan fait donc apparaître des variations d'ampleur non négligeable et en nombre important. Certes, si l'on cherchait de véritables bouleversements dans le fonctionnement ou la structure des deux systèmes, la conclusion serait à l'évidence différente et l'optimisme de certains constats demanderait à être tempéré. Les inégalités sociales de réussite, même en légère diminution, continuent de marquer profondément les deux secteurs. La baisse générale du taux de retard des élèves à leur arrivée en sixième ne se traduit pas, loin de là, par une hausse correspondante de leurs taux d'admission en quatrième, seconde ou terminale : il est donc évident que la sélection a augmenté. Soit par l'élimination accrue d'élèves en retard, soit par le redoublement, qui a régressé dans l'élémentaire mais augmenté dans le secondaire (pour toutes les catégories sociales en « tout public » et pour trois catégories sur six en « tout privé »), il semble que le système scolaire ait en réalité accru ses exigences. En quelque sorte, le secondaire, grâce à ses évolutions, a pu maintenir pour l'essentiel inchangées les pratiques sélectives, alors qu'un

Une période stratégique ?

maintien immuable des critères de sélection antérieurs aurait nécessairement engendré des flux d'admission en seconde et terminale sensiblement plus élevés. La conclusion qui semble pouvoir se dégager n'est donc paradoxale qu'en apparence : plus ça change, et plus ça reste pareil...

Du côté des « acteurs », l'évolution des stratégies a également pour objet le maintien de certains privilèges antérieurs : si on s'adapte, c'est pour mieux les conserver... Les inégalités sociales et géographiques devant la possibilité de mettre en œuvre des stratégies n'ont pas bougé et les « consommateurs d'école » sont toujours aussi inégaux entre eux. Au vu de certaines évolutions, nous serions même tentés de dire : ils tendent à l'être encore plus qu'avant. Si toutes les catégories socioprofessionnelles ont vu s'élever leur taux de transfert, les cadres supérieurs pour leur part n'ont guère vu augmenter leurs pratiques de transfert en cas d'échec : la « navigation à vue » s'amplifie pour les autres catégories, le transfert « stratégique » en sixième s'accroît chez les cadres supérieurs. A cela, il faudrait ajouter que des évolutions plus fines sont intervenues dont l'analyse compléterait utilement les résultats présentés ici : c'est l'ensemble des stratégies de choix de l'établissement qui se sont modifiées dans la période considérée, y compris le changement d'établissement sans changement de secteur. Les études qui existent déjà à ce sujet confirment bien notre hypothèse d'une accentuation des hiérarchisations sociales.

Est-ce à dire que notre interprétation renforce le fatalisme ambiant, que l'on qualifie parfois à tort de « fatalisme sociologique »⁷⁴, et qui voit dans l'échec scolaire un destin incontournable ou dans la sélection sociale

⁷⁴ L'abus de langage est ici tellement évident qu'il conviendrait de parler au contraire du "fatalisme des non sociologues" pour qualifier une telle optique.

une fonction immanente du système ?

Faisons d'abord un sort à la première thèse : l'échec scolaire, les écarts sociaux de réussite n'ont rien de fatal, on le voit bien, et on le voit **une fois de plus**, ajouterons-nous. Deux sortes de disparités permettent de s'en convaincre : l'évolution dans le temps, et les différences selon le secteur fréquenté. Ainsi, les écarts sociaux de réussite ont diminué partout, même si c'est encore trop modestement, et des différences sensibles de réussite touchent une même catégorie selon qu'elle suit un cursus « tout public » ou « tout privé ». Comment penser encore que ces inégalités sont immuables et qu'elles relèvent d'une sorte de « handicap » contre lequel le système scolaire serait impuissant ?

La deuxième thèse est d'un fatalisme plus subtil et on ne saurait en prendre le contre-pied aussi facilement. Car il est bien évident que, parmi les fonctions sociales d'un système scolaire, il y a aussi celle de reproduire le système social, et donc de reproduire les inégalités et les privilèges qui, en l'occurrence, marquent notre société. Mais les sociologues ont depuis longtemps rejeté un fonctionnalisme trop simpliste qui présenterait le système comme un mécanisme bien huilé marchant à la sélection comme un moteur fonctionne à l'essence. On vient déjà de voir que ce n'est pas mécaniquement, ni par inertie, que les inégalités se perpétuent, mais par une transformation active, par une évolution et une adaptation permanente des structures : or ces structures ne changent pas toutes seules, puisqu'elles ne sont pas des êtres doués d'une volonté propre. Notre propos n'est pas ici de passer en revue tout ce qui influe sur ces transformations et qui donne l'impression que ces structures « changent en permanence pour mieux éviter les changements essentiels » : héritage légué par l'histoire, évolution des mentalités, fluctuations dans les

Une période stratégique ?

rapports de forces dont l'équilibre se traduit par les décisions politiques, évolution des besoins de qualification, etc.... Prenons plutôt un exemple concret pour tenter de répondre au « fatalisme structuraliste » : l'objectif, avancé récemment par les responsables du système éducatif, de conduire les trois quarts d'une génération au niveau du baccalauréat. Les données présentées ici même montrent de façon évidente qu'il y a fort à faire pour atteindre un tel objectif. Globalement, deux principaux types d'obstacles seront à surmonter :

— les pratiques élitistes du corps enseignant et leurs justifications fatalistes ; si les enseignants restent majoritairement persuadés que le « niveau baisse » — alors même qu'il monte (Baudelot et Establet, 1988) — et préfèrent accroître la sélection plutôt que les flux d'admission, on voit qu'un élargissement éventuel des structures d'accueil pourrait très bien ne déboucher sur aucune croissance des taux de passage en terminale (ou sur une croissance réduite), les nouvelles places créées servant alors à gonfler les taux de redoublement ; l'un des enjeux du changement est ici la lutte contre le fatalisme du premier type : l'idée que l'échec scolaire est une donnée immuable et que tout élargissement du recrutement social conduit fatalement à abaisser la « qualité » de l'enseignement ;

— la deuxième condition pour atteindre un tel objectif, suppose évidemment que les intentions proclamées par les responsables ne restent pas lettre morte et soient suivies d'une politique concrète d'élargissement des structures d'accueil, ce qui suppose un effort, notamment financier, considérable ; les besoins de l'économie en force de travail, la compétition européenne et internationale joueront certainement un rôle non négligeable, mais aussi le poids des générations parvenant avec un retard moindre en sixième et la demande d'éducation qui peut en

résulter ; nul doute, en fin de compte, que le rapport des forces et les luttes scolaires pèseront lourd sur ces décisions concrètes ; en d'autres termes, ce qui est en jeu ici c'est la lutte contre le second type de fatalisme, contre les thèses attentistes, contre l'idée qu'il n'y a rien à faire pour obtenir des changements décisifs.

Conclusion

Lors de conférences ou de cours où nous présentions quelques-uns des résultats rassemblés dans ce livre, il nous est arrivé à plusieurs reprises — et parfois au cours de la même réunion — d'entendre certains participants nous soupçonner de partis pris contraires : soit en faveur de l'enseignement privé, soit en faveur de l'enseignement public. Ce qui, à chaque fois, nous a profondément réjouis en tant que chercheurs. Car, si nous avons bien sûr, comme tout un chacun, nos convictions personnelles, notre intention justement n'était pas de faire un livre d'humeur supplémentaire : dans la querelle public-privé, on sait que ce type d'ouvrages ne manque pas. Notre ambition, au contraire, était d'élaborer de nouvelles connaissances dans un domaine où elles font défaut et où le préjugé, la partialité, voire le slogan, tiennent souvent lieu d'analyse.

Nous avons donc, pendant les trois années qu'a duré cette recherche, collecté, trié, analysé des données, qui apportaient le plus souvent des confirmations à certaines hypothèses en même temps qu'elles réservaient des surprises et révélaient des aspects inattendus. Au fil des pages, notre lecteur n'a-t-il pas dû parfois remettre en question des certitudes qui s'avéraient fragiles ? Pour notre part, en tous cas, reconnaissons que cela nous est arrivé. Sans doute, en nous dévoilant une réalité plus contradictoire ou plus complexe qu'on ne l'imagine généralement, ces résultats n'ont pas bouleversé de fond en comble notre façon antérieure de voir les choses, mais cependant ils ont fait évoluer, sur bien des points,

Conclusion

nos propres points de vue et nous invitaient constamment à des interprétations toujours plus nuancées. Et ils nous incitaient aussi sans cesse à de nouvelles collectes, à de nouveaux tris, à de nouvelles analyses... Nous nous sommes en fin de compte retrouvés devant une masse de matériaux d'une très grande richesse mais, sans doute, plus riches encore de nouvelles questions que de certitudes définitives. C'est dire qu'au moment même où nous mettons un terme provisoire à cette recherche, notre sentiment est qu'elle est loin d'être close, ou, en d'autres termes, qu'elle présente un côté achevé et un côté ouvert.

Le bilan de ce qui est achevé nous paraît loin d'être négligeable. Par rapport à la situation du problème au moment où nous avons entrepris ce travail, on comprend mieux maintenant, nous semble-t-il, certains événements de la période récente. Que l'on se rappelle seulement comme l'ampleur des manifestations de 1984 en faveur de l'école privée a pu surprendre à l'époque. Et cette surprise tenait sans doute en grande partie au fait que la connaissance sociologique des évolutions de ce secteur d'enseignement et des raisons qui guident le choix des familles restait largement insuffisante. A présent, si beaucoup de choses restent à expliquer, notre connaissance a progressé sur une série de points importants. Pour les résumer, nous dirons que nos résultats nous permettent d'infirmer sept idées fausses :

— La première idée fausse consiste à sous-estimer grandement le nombre réel des usagers du secteur privé en ne considérant que la proportion des élèves scolarisés par ce secteur, telle qu'elle apparaît dans les statistiques ministérielles, pour une année donnée. Or, nous avons démontré que la grande majorité des usagers du privé sont des usagers temporaires et que, compte tenu de l'importance numérique des transferts

entre les deux secteurs (près de 28% d'une génération), seule une étude longitudinale menée sur la totalité du cursus scolaire des élèves permettait de connaître avec précision la part réelle occupée par l'enseignement privé dans leur scolarité. Ainsi, dans le panel 1972-73-74, plus de 35 % des élèves ont utilisé, au moins temporairement, le secteur privé, et cette part peut être estimée à 37% dans le panel 1980.

— La deuxième idée fautive conduit à méconnaître la nature véritable des usagers du secteur privé en assimilant leurs motivations à des préoccupations religieuses. Or toute une série de résultats (et notamment le fait que les transferts sont souvent liés à des difficultés scolaires et apparaissent manifestement, sauf à l'entrée en sixième, comme une pratique de recours en cas d'échec) permettent de montrer que le choix du privé pour des raisons confessionnelles est extrêmement minoritaire.

— La troisième idée fautive, développée par plusieurs auteurs, 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 : elle signifie soit une réduction des écarts sociaux de réussite, soit un recrutement social largement ouvert aux classes populaires. Nous reviendrons plus loin sur le premier point, en discutant de la sixième idée fautive. Pour ce qui est du second point, nous avons montré que beaucoup de familles n'ont aucune possibilité de choix, d'abord en raison des inégalités géographiques de l'offre d'établissements, très différente selon les régions, mais surtout à cause des inégalités sociales. Nous avons constaté une utilisation massive des transferts par les classes sociales privilégiées et une utilisation bien moindre dans les classes

Conclusion

populaires. Le recours au transfert en cas d'échec sert donc le plus souvent à ceux qui ont déjà, de toutes façons, le moins de chances statistiques d'être en échec. Par conséquent, il semble pour le moins assez paradoxal de considérer que l'existence d'un secteur privé constitue un atout pour la démocratisation de l'enseignement. En réalité, nos résultats montrent constamment que seules les classes supérieures sont véritablement en mesure d'avoir des « stratégies » scolaires et d'utiliser à leur profit l'existence de deux secteurs d'enseignement, soit comme recours en cas d'échec, soit par souci de distinction et volonté de se retrouver « entre soi » dans un milieu social élevé.

— Dans un ordre d'idées voisin, la version actuelle de l'idéologie libérale préconise l'autonomie et la mise en concurrence des établissements et des secteurs (et cela, en parfaite contradiction de la théorie et de la pratique, puisque les politiques libérales dans le passé ont eu pour effet la « mise en système » de l'enseignement privé et l'ont fait passer d'une situation de concurrence à une situation de complémentarité par rapport au secteur public). Cette exaltation des vertus de la concurrence et du consumérisme conduit à encourager l'avènement d'une mentalité d'usagers en matière scolaire et donne lieu à la publication régulière, dans une certaine presse, de « palmarès » d'établissements qui comparent, notamment, des taux de réussite au baccalauréat et en déduisent un classement de ces établissements selon leur valeur supposée. Il s'agit ici de la quatrième idée fautive que nous avons combattue en montrant que ces pseudo-évaluations, qui prétendent guider le choix des familles, n'ont aucune signification quant à la valeur réelle des établissements : elles ne se préoccupent que d'un résultat final sans se soucier ni de l'origine sociale des élèves, ni du taux d'élimination en cours de cursus, ni de la situation scolaire initiale des élèves résultant d'une

éventuelle sélection à l'entrée, ni des flux de départ et d'arrivée. Une authentique évaluation de l'effet-établissement ne peut, par conséquent, être réalisée que sur des cohortes d'élèves, et non sur des stocks. Nous avons, pour notre part, mené une évaluation de ce type à propos de l'effet-secteur, c'est-à-dire en comparant les résultats de l'enseignement privé et de l'enseignement public pour les élèves restés fidèles à leur secteur d'origine.

— Ces résultats nous ont notamment permis de remettre en cause une cinquième idée fausse, selon laquelle il existerait une sorte de fatalité de l'échec des classes populaires, que cette fatalité soit dite héréditaire ou soit dite sociologique. En réalité, on s'aperçoit que les mêmes groupes sociaux ont des chances très différentes de réussite selon qu'ils fréquentent l'enseignement public ou privé (les enfants d'agriculteurs réussissant mieux dans le public, ceux d'ouvriers et surtout d'employés réussissant mieux dans le privé).

— Bien sûr, on ne saurait tirer de ces résultats la conclusion simpliste selon laquelle l'enseignement privé serait globalement meilleur pour les enfants des classes populaires. Il faut plutôt comprendre cette réalité contradictoire qui fait — à la fois — du secteur privé un lieu antidémocratique par son recrutement social, en même temps qu'un lieu de meilleure réussite pour les enfants des classes populaires (du moins pour la petite partie d'entre eux qui le fréquentent). En tous cas, il convient de rejeter une sixième idée fausse qui présente l'école publique comme étant démocratique, socialement neutre et au service de tous les enfants sans distinction : si elle est effectivement plus démocratique que l'école privée par son recrutement social initial, elle l'est moins par les écarts sociaux de réussite qu'elle crée en cours de scolarité, et par les

Conclusion

éliminations massives et précoces qui y frappent les enfants des classes populaires.

— Enfin, une *septième idée fausse* présente le système scolaire comme une institution figée et peu sensible au changement. Or nous avons montré, dans le dernier chapitre de cet ouvrage, que d'importantes transformations se sont produites pendant la courte période de six à sept ans qui sépare les deux panels. Résumons-les très brièvement : le taux de transfert a augmenté ainsi que la proportion de scolarités « normales » ; la composition sociale des deux secteurs s'est modifiée dans le sens d'une indéniable démocratisation du secteur privé ; l'efficacité des deux secteurs s'est transformée et le secteur privé a continué à réduire plus vite que le secteur public les inégalités sociales de réussite ; enfin les stratégies des différentes catégories socioprofessionnelles ont évolué, notamment dans le cas des enfants de cadres supérieurs qui augmentent leur taux de fréquentation de l'enseignement public, à contre-courant par rapport au mouvement de sens inverse qui touche tous les autres groupes

Cette série de résultats apporte donc de nouveaux éclairages mais fait surgir immédiatement de nouvelles zones d'ombre qui offrent autant de prolongements possibles à la recherche. Au fil de l'ouvrage, le lecteur aura remarqué que nous avons constamment souligné les limites de notre approche macrosociologique, dès qu'il s'agissait d'expliquer ou d'interpréter les phénomènes mis en évidence. Certes, cette approche constituait un préalable indispensable par l'ensemble des constats qu'elle a permis d'établir, et également parce qu'elle rend désormais possible la constitution d'échantillons représentatifs des élèves utilisant les deux secteurs d'enseignement. Mais elle pose aussi une série de nouvelles questions auxquelles il faudra répondre à l'aide d'autres méthodologies

d'enquête.

De nombreuses pistes de recherche sont possibles et complèteraient utilement les résultats actuels : par exemple, l'étude du personnel (et notamment des enseignants), ainsi que l'étude des établissements et des structures dans les deux secteurs d'enseignement.

La poursuite de nos propres travaux devrait, quant à elle, s'orienter vers des recherches plus qualitatives visant à une meilleure compréhension des phénomènes observés, des « stratégies » utilisées — ou susceptibles de l'être — par les familles, y compris à l'intérieur d'un même secteur d'enseignement, dérogations comprises. Dans ce cas, il s'agira surtout d'enquêtes par questionnaires ou d'entretiens approfondis auprès de familles représentatives et portant notamment sur les recours effectués (dans quelles circonstances et après quelle scolarité ? Par quel moyen dérogatoire ? etc.). Il s'agira notamment d'analyser les raisons pour lesquelles certaines familles utilisent à la fois le public et le privé : habitudes culturelles liées, par exemple, au sexe (garçon dans le public, fille dans le privé), et choix plus conjoncturels (changement de lieu de résidence, échec scolaire dans un secteur entraînant le changement immédiat de secteur pour l'un des enfants de la famille, expérience des aînés pouvant amener un changement pour les cadets, etc.). En fait, la connaissance précise de ces raisons relève d'une étude des cycles de vie familiale qui n'était pas l'objet du présent travail mais en constituera le prolongement nécessaire. On analysera aussi les recours envisagés avant même que la situation, en termes de retard notamment, ne crée les conditions d'un transfert effectif. Ainsi sera-t-il possible, non seulement de mieux cerner les motifs réels d'un attachement au double système de scolarisation, mais encore de mesurer plus exactement la proportion de

Conclusion

familles voulant pouvoir bénéficier des possibilités d'un recours éventuel. De même, nos travaux sur l'efficacité comparée des deux systèmes doivent être complétés par une étude des caractéristiques des différents usagers, notamment pour ce qui est des attitudes et pratiques exprimant la mobilisation familiale à l'égard de la réussite scolaire.

Postface

Considérations historiques

par Claude Lelièvre

La Charte « libérale » et l'enseignement comme « service public »

Les libéraux — vainqueurs en 1830 des légitimistes, des ultras, des catholiques intransigeants — inscrivent dans la Charte leur volonté de libérer l'enseignement du monopole de l'« Université »⁷⁵. Le principe de la liberté de l'enseignement est proclamé dans la constitution elle-même. Il est vrai que des libéraux ont personnellement souffert de ce monopole lorsque, victimes des épurations menées par les ultras à la tête de l'« Université » dans les années 1824-1828, ils n'ont pu ouvrir des cours privés. Quand les libéraux reviennent en force à la Chambre des députés en 1828, la « Société pour l'Instruction élémentaire » (dirigée par des libéraux), la « Société de Méthodes » (composée d'enseignants de tous bords) organisent conjointement en 1829 un concours national dont le sujet est « la liberté de l'enseignement ».

Prosper Lucas remporte le premier prix. Selon Lucas⁷⁶, la misère du peuple en France est de nature à le mener à des égarements révolutionnaires. Pour l'éviter, il convient d'améliorer son bien-être ; il faut surtout

⁷⁵ "Université" n'est alors nullement synonyme d'enseignement supérieur. La loi du 10 mai 1806 avait fondé "*sous le nom d'Université impériale, un corps exclusivement chargé de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire*" (article 1). Organisée par le décret du 17 mars 1808, "l'Université" est à la fois une administration et une corporation laïque.

⁷⁶ P. Lucas, *De la liberté de l'enseignement*, Paris, Chauchard, 1831

Considérations historiques

agir sur sa volonté par une « intervention d'influence » dont l'école doit être chargée. Lucas indique lui-même que cette préoccupation pourrait conduire à confier à l'État le soin de diriger directement l'éducation du peuple pour que l'on soit sûr de l'influence que pourra produire l'École. Mais ce serait une conclusion hâtive et erronée. Certes l'État, dans la mesure où il a pour mission de garantir l'ordre socio-politique, doit définir par une loi quelle doit être la nature de l'influence qu'il convient d'exercer sur les esprits ; mais une telle loi — ajoute Lucas — n'aurait pas de force si elle n'était pas acceptée ; pour cela il faut qu'elle soit l'œuvre d'une majorité issue d'élections dans un système représentatif, ce qui implique la liberté d'opinion, c'est à dire la liberté d'enseignement « *car la liberté d'enseignement, qui est la liberté d'opinion, est la condition même d'une opposition* ». Ainsi se trouve donc justifiée, au nom même de « l'intervention d'influence » (de l'École), la liberté d'enseignement. D'où le programme libéral de Prosper Lucas (primé par les libéraux de la « Société pour l'Instruction Élémentaire », les protestants de la « Société de Morale Chrétienne », les membres tout-venant de la « Société des Méthodes ») : suppression de l'« Université », acceptation de la libre concurrence de toutes les doctrines et idées, autorisation pour tout citoyen d'ouvrir une école et d'enseigner.

Mais à partir de la fin de l'année 1831, et plus encore en 1832, des voix insistantes se font entendre, au sein même des partisans du nouveau régime constitutionnel, pour argumenter contre les thèses libérales en matière d'éducation. Fait significatif, c'est dans un long article du *Journal de l'Instruction élémentaire*⁷⁷ de novembre 1831 qu'apparaît explicitement la notion de « Service public d'enseignement ». L'auteur considère que la société peut être organisée selon « un principe commercial » ou

⁷⁷ *Journal de l'Instruction élémentaire*, n°13, novembre 1831 (pages 9 et suivantes).

selon un « principe patriotique ». Le principe commercial « *tend à tout individualiser dans l'État, à arracher chaque jour au pouvoir central, qui est regardé comme en dehors du peuple, quelque partie de son action, pour la mettre entre les mains des citoyens* » tandis que le principe patriotique « *tend à construire le pouvoir central même sur une base vraiment populaire* ». L'auteur considère que le « principe commercial » (le libéralisme) convient mieux lorsque le pouvoir central est mauvais (sous la Restauration) ; mais dès lors que le pouvoir central agit dans l'intérêt du peuple, il convient de se fonder sur le « principe patriotique » (le centralisme politico-administratif). Son raisonnement l'amène à rejeter le libéralisme scolaire et à demander la mise en place d'un « service public d'enseignement » : « *l'instruction est une œuvre nationale ; elle sera regardée comme un service public ;... la conséquence d'une constitution populaire est que l'instruction primaire doit être considérée comme une affaire de l'État* ».

Une autre voix autorisée se fait entendre en 1832 : celle du philosophe Victor Cousin (lié aux libéraux depuis 1815, entré au Conseil de l'Université à la suite des épurations de l'après-juillet 1830)⁷⁸. Cousin pense que l'on ne peut se fier à « l'industrie privée » pour le recrutement des maîtres d'école, qu' « *il est des branches de service public qui doivent être assurées* », que « *parmi tous ces services l'instruction primaire est au premier rang* » et que « *c'est le devoir le plus étroit du gouvernement de l'appuyer d'une manière certaine, et de le garantir des caprices de l'opinion et de la mobilité des calculs de l'industrie* ».

Pour comprendre, en dernière analyse, comment une Chambre des

⁷⁸ Victor Cousin, *Rapport de l'Instruction Publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Levrault, 1832.

Considérations historiques

députés libérale a pu voter l'instauration d'un service d'enseignement public centralisé (la loi Guizot du 28 juin 1833 et les dispositifs mettant en place une inspection primaire d'État), il convient de ne pas perdre de vue quelle est la conjoncture : les séditions républicaines et sociales, parisiennes et lyonnaises (celle des Canuts), des années 1831 et 1832. Guizot a accepté le ministère de l'Instruction Publique avec une idée précise de sa mission. Le 14 octobre 1832, trois jours après sa nomination, il écrit à l'un de ses amis, M. de Barante :

*« Il est plus aisé de rebâtir Lisbonne sur un sol brûlant et tremblant que de raffermir une société ébranlée. C'est là cependant ce que nous entreprenons. M. Périer nous a rendu un immense service. Il a arrêté le désordre matériel ; mais le désordre politique, le désordre intellectuel, ceux-là restent et il faut les dompter »*⁷⁹.

Guizot pense que *« le grand problème des sociétés modernes est le gouvernement des esprits »*⁸⁰.

*« Quand le gouvernement a pris soin de propager, à la faveur de l'éducation nationale, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditionnelles »*⁸¹.

On comprend alors ce que développe Guizot dans sa « Lettre aux

⁷⁹ Cité dans de Witt, *M. Guizot dans sa famille et avec ses amis*, Hachette, 1880, p. 144.

⁸⁰ Guizot, *Mémoires pour servir à l'Histoire de mon temps*, Paris, Michel Levy-Frères, 8 volumes 1858-1867, Tome 3, p. 14.

⁸¹ Guizot, *Essai sur l'Histoire et l'État actuel de l'Instruction en France*, Paris, Madaran, 1816, p. 9-10.

instituteurs » du 16 juillet 1833 :

« ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent les connaissances indispensables à la vie sociale et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'État lui-même et dans l'intérêt public... L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale ».

Pour cela, il ne saurait être question de faire confiance aux initiatives privées, localisées, ni même aux mouvements associatifs chers aux libéraux. Il s'agit, comme le dit Guizot lui-même, de faire du ministère de l'Instruction publique et de son école *« un rouage complet et régulier, capable de rendre à la société et au pouvoir, dans l'ordre intellectuel et moral les services dont, aujourd'hui moins que jamais, il ne saurait se passer »*⁸².

Mais les libéraux, partisans de la « libre industrie » et de l'initiative privée, réclament en principe la liberté totale d'enseignement et la décentralisation de l'action de l'État au profit des communes.

Il convient donc de faire mine de satisfaire à ces principes. Guizot s'y emploie lors de la présentation de son projet de loi à la Chambre des députés le 2 janvier 1833. Il affirme que quatre principes lui paraissent dangereux quand ils sont employés exclusivement : le « tout-Etat », le « principe de pure industrie », le « principe communal », et enfin le « tout-Eglise ». Il prétend les mettre en œuvre tous. Pour satisfaire le principe communal, Guizot décide de confier aux communes les aspects matériels de l'administration des écoles primaires. Pour contenter le

⁸² Guizot, *Mémoires...*, œuvre citée, Tome 3, p. 35.

Considérations historiques

principe d'intervention de l'Église, il maintient dans les programmes l'instruction religieuse « *qui pourvoit à la dignité de la vie humaine et à la protection de l'ordre social* » (mais il précise que le vœu des pères de famille sera respecté en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse). Pour satisfaire au principe de libre industrie, il accepte la liberté d'enseignement (qui est imposée d'ailleurs par la Charte), même s'il ajoute que « *les écoles privées sont à l'institution ce que les enrôlements volontaires sont à l'armée* » et qu'en conséquence « *il faut s'en servir sans trop y compter* »⁸³. Il s'en servira d'ailleurs d'une façon qui n'est nullement escomptée par les libéraux anticléricaux : en permettant aux frères des écoles chrétiennes, et de façon plus générale aux congrégations, de se retrouver et de compter dans l'enseignement primaire « public » aussi bien que « privé ». Tout ceci est parfaitement délibéré et Guizot le revendique clairement : « *l'État et l'Église sont, en fait d'instruction primaire, les seules puissances efficaces... c'est un fait historiquement démontré. Les seuls pays et les seuls temps où l'instruction populaire a vraiment prospéré ont été ceux où soit l'Église, soit l'État, soit mieux encore l'un et l'autre ensemble, s'en sont fait une affaire. C'était sur l'action prépondérante et unie de l'État et de l'Église que je comptais pour fonder l'instruction primaire* »⁸⁴.

On comprend mieux alors qu'à l'issue de l'œuvre scolaire de Guizot, les statistiques ministérielles partagent les écoles en quatre groupes (« publiques laïques » ; « publiques congréganistes » ; « privées laïques » ; « privées congréganistes ») ; les écoles privées et publiques sont distinguées par la nature de leur financement (« *Les écoles primaires*

⁸³ Le texte de l'exposé des motifs est publié par *L'instituteur primaire* n° 1-2, janvier-février 1833, p. 239 et suivantes.

⁸⁴ Guizot, *Mémoires...*, œuvre citée, Tome 3, p. 68 et 70-71.

publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'État », Article 8 de la loi Guizot). C'est d'ailleurs pourquoi, bien avant la loi de 1905 qui sépare l'Église de l'État, la jurisprudence du XIXe siècle interdit aux communes de subventionner les écoles privées.

Reste le principe du « tout-Etat ». Guizot s'en défend devant la Chambre des députés. Mais il lui est cher. A cet égard, les dispositions législatives prises peuvent paraître limitées : définition du brevet de capacité, participation (certes majoritaire dans le comité d'arrondissement) des représentants de l'État dans le système de surveillance des écoles primaires. Mais Guizot monte un dispositif (hors du cadre législatif) qui assure, de fait, l'instauration d'un « service public » centralisé d'enseignement. Si Guizot prétend partager les compétences entre les communes (aspects matériels), les départements (écoles normales de garçons) et l'État (direction générale de l'enseignement), en réalité la troisième instance dicte pour l'essentiel ce que doivent faire les deux autres ; d'autant qu'il peut agir par un ensemble de dispositions (bulletin officiel, lettre aux instituteurs, programmes des examens, création subreptice d'inspecteurs primaires d'État) qu'il a mis habilement et patiemment en place pour diriger effectivement de manière centralisée⁸⁵.

Le service public laïque d'enseignement des républicains.

La *loi Falloux* du 15 mars 1850 a une certaine importance en ce qu'elle institue officiellement la liberté de l'enseignement secondaire. En fait le monopole de l'Université était battu en brèche depuis longtemps par

⁸⁵ Consulter l'ouvrage de Christian Nique : *Comment la pédagogie est devenue une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1989. Nous nous en sommes beaucoup inspiré pour la période considérée.

Considérations historiques

des dispositifs divers ; il n'en reste pas moins que les dispositions prises ont facilité indéniablement le développement de l'enseignement secondaire congréganiste (au détriment d'ailleurs de l'enseignement privé laïque qui tenait auparavant une place importante entre les lycées ou collèges et les établissements ecclésiastiques : à partir de 1850, sa part ne cesse de diminuer au bénéfice de l'enseignement catholique). Ceci a particulièrement frappé les libéraux et les républicains choqués par ailleurs qu'une loi donne aux congrégations le droit d'enseigner sans même faire la distinction entre les congrégations autorisées et les autres. Ils ont été surtout indignés par la volonté de destruction de l'« Université » manifestée par les catholiques intransigeants. Pour ces catholiques, « l'Université » (autorisant livres et doctrines, formant et sanctionnant les professeurs) est un pouvoir spirituel rival que l'Église ne saurait admettre. Le libéralisme même de « l'Université », son « indifférence », la condamne ; car il ne saurait y avoir qu'une vérité, la vérité révélée que l'Église détient. Or la loi Falloux (dans le primaire et le secondaire) favorise l'Église à la fois hors de « l'Université » (par une liberté qui n'est pas de droit commun) et au sein de « l'Université » (par des privilèges de fait, notamment des moyens de surveillance importants). Comme le remarque Antoine Prost⁸⁶, les débats menés à propos de la loi Falloux « *sont l'occasion d'approfondir l'idéal laïque... ; comme les catholiques refusent de distinguer le plan de la raison et celui de la foi, la neutralité prend une allure polémique, elle implique un combat... tout compromis était voué à l'échec... la loi Falloux marque le moment historique où se noue définitivement cette question* ». Les passions soulevées par ce problème ont souvent occulté d'autres dispositions de cette loi, et

⁸⁶ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Armand Colin, p. 176-177 (Édition de 1976).

non des moindres, que l'on aurait tort de prendre à la légère ; en particulier l'obligation imposée aux communes de plus de 800 habitants d'entretenir une école de filles. De 1850 à 1879 le nombre de filles dans les écoles primaires passe de 1 529 000 à 2 391 000. L'accroissement est particulièrement sensible sous le Second Empire puisque la grande enquête entreprise par Victor Duruy recense en 1865, 2 130 000 filles scolarisées dans le primaire, soit une augmentation de 40% en quinze ans. Or les effectifs du public laïque ne s'accroissent que de 80 000 unités, alors que ceux du public congréganiste et du privé congréganiste augmentent de 500 000 dans le même temps. Le pourcentage de filles à l'école primaire éduquées par des congréganistes (dans le public ou le privé) passe de 45% à 56%, celui des filles enseignées par des laïcs dans le public de 37% à 31%.

L'inquiétude des républicains, des libéraux, des anticléricaux est grande.

Durant la première moitié du Second Empire, le gouvernement a délibérément favorisé l'implantation des congrégations enseignantes ; 923 associations sont autorisées de 1852 à 1859. Alors que les maîtresses laïques, pour être en mesure d'enseigner, doivent justifier d'un brevet, il suffit aux religieuses d'une lettre de leur supérieure les habilitant à devenir institutrices. Cet usage de la Restauration (alors limité), supprimé en 1833, devient général aux termes de la loi de 1850 : dix ans plus tard, 800 seulement des 17 000 congréganistes enseignant dans les écoles publiques de filles sont dotées du brevet de capacité. Si la loi Falloux a rendu obligatoire de verser un traitement minimum de 600 F aux instituteurs publics, elle n'a rien prévu pour les institutrices. La statistique publiée par Duruy en 1865 indique que le salaire moyen des institutrices

Considérations historiques

n'atteint que 481 F ; les religieuses perçoivent encore moins : 344 F en moyenne ; on saisit combien les municipalités peuvent trouver intérêt à leur confier l'école ; d'autant que la présence d'une petite communauté religieuse féminine permet d'escompter des services divers annexes (soins médicaux, gardes, ouvroir pour les filles). En définitive, en moins d'une génération, la différence avec les garçons s'est déplacée : elle ne porte plus sur la proportion des enfants scolarisés de chaque sexe, mais sur la nature (notamment congréganiste ou non) de leur scolarisation. Ce n'est sans doute pas par hasard si, en avril 1870, le célèbre discours de Jules Ferry à la salle Molière (sa profession de foi en matière d'éducation) se termine sur la nécessité de s'emparer de l'éducation féminine, car, dit-il : « celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari... c'est pour cela que l'Église veut retenir la femme et c'est aussi pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève... sous peine de mort... »⁸⁷.

L'enjeu fondamental des grandes lois scolaires peut-être situé si l'on prend en considération quelques données quantitatives⁸⁸. En 1879,

⁸⁷ Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, Armand Colin, I, page 303.

⁸⁸ RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

Les filles

Années	Nombre d'élèves	Public Laïque	Privé Laïque	Congré ganiste Public	Congré ganiste Privé	TOTAL	Congrég Public + Privé
1850	1 528 756	37,4%	18%	30,4%	14,2%	100%	44,6%
1865	2 129 678	30,6%	13,6%	34,9%	20,9%	100%	55,8%
1878-79	2 390 670	36,6%	7,6%	34,8%	21%	100%	55,8%
1891-92	2 750 621	52,2%	3,4%	17,8%	26,6%	100%	44,4%
1901-02	2 774 306	58%	2,6%	8,6%	30,8%	100%	39,4%
1911-12	2 827 917	75,2%	23,3%	0,3%	1,2%	100%	1,5%

Les garçons

76% des garçons du primaire sont dans le public laïque, 36% des filles ; 20% des garçons sont éduqués par des congréganistes (dans le public ou le privé), 56% des filles. Pour les républicains, l'objectif de mettre hors du contrôle des congréganistes l'enseignement primaire est pour l'essentiel atteint avant même les grandes lois laïques ; le problème se pose avec une acuité particulière pour les filles. Quelles sont les mesures prises ? Plusieurs lois nouvelles régissent l'enseignement primaire : loi du 9 août 1879 (obligation pour chaque département d'entretenir deux écoles normales, une de garçons, une de filles, ce qui est nouveau pour elles) ; loi du 18 juin 1881 (les enseignants doivent être pourvus du brevet de capacité ; la lettre d'obédience, privilège accordé essentiellement aux institutrices congréganistes, est supprimée) ; loi du 16 juin 1881 (gratuité des écoles primaires publiques) ; loi du 28 mars 1882 (obligation de faire instruire les enfants de six à treize ans ; élimination de l'instruction religieuse des écoles primaires publiques, remplacée par l'instruction civique et morale) ; loi du 30 octobre 1886 — dite loi René Goblet — qui coordonne ces réformes et laïcise le personnel des écoles primaires publiques (les instituteurs congréganistes doivent être remplacés dans un délai de cinq ans par des maîtres laïques ; les institutrices congréganistes au fur et à mesure que les postes deviennent vacants).

Années	Nombre d'élèves	Public Laïque	Privé Laïque	Congré ganiste Public	Congré ganiste Privé	TOTAL	Congrég Public + Privé
1850	1 793 667	75,5%	9,4%	11,8%	3,3%	100%	15,1%
1865	2 306 792	73,2%	5,8%	17,1%	3,9%	100%	21%
1878-79	2 478 417	76,2%	3,2%	15,6%	5%	100%	20,6%
1891-92	2 805 849	82,6%	1,9%	1,3%	14,2%	100%	15,5%
1901-02	2 775 978	83,4%	1,6%	0,6%	14,4%	100%	15%
1911-12	2 854 435	87,2%	12,2%	-	0,6%	100%	0,6%

Source : *Annuaire statistique* 1914-1915 (Pour 1850, l'enquête est jugée incomplète ou défectueuse par l'administration)

Considérations historiques

Dans le secondaire, le loi Camille Sée du 21 décembre 1880 crée le secondaire féminin public. Une école normale supérieure de filles (pour former le personnel des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures) est créée à Fontenay-aux-Roses le 13 juillet 1880, avant même celle des garçons, le 30 décembre 1882 à Saint-Cloud.

L'ensemble des mesures prises dépasse certes le problème de la scolarisation des filles et de sa nature ; mais il est patent que les républicains y ont porté une attention toute particulière. L'une des raisons est qu'ils savent ou pressentent que la lutte sera longue et difficile¹⁴. Vingt ans après les grandes lois laïques, en 1901-1902 (à la veille des dispositions prises par Combes), 58% des filles scolarisées dans l'enseignement primaire se trouvent dans le public laïque (contre 83% des garçons). Quinze ans après la loi de laïcisation du personnel de René Goblet, 13% des filles de l'enseignement public sont encore encadrées par des institutrices congréganistes (contre 1,6% des garçons). C'est seulement à la suite des fermetures d'écoles congréganistes décidées par Combes (juin-août 1902) et de la loi du 7 juillet 1904 interdisant l'enseignement à toute congrégation, que le pourcentage de filles scolarisées dans l'enseignement primaire public laïque atteindra (en 1912) celui que les garçons avaient dès avant les grandes lois scolaires, soit 75% (encore convient-il de noter que le taux des garçons sera alors de 87% dans le public laïque).

Pourquoi cette si longue et si dure lutte ? On aurait tort d'y voir un combat antireligieux ou même, au sens restreint, anticlérical. Ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est l'affermissement de la République. Certes les femmes ne votent pas, mais les républicains sont convaincus que si les hommes font les lois, les femmes font les mœurs... et les fils républicains. Comme l'écrit le philosophe Jules Barni, introducteur et traducteur de

Kant, député républicain d'Amiens : « *Je ne crois pas qu'il soit bon que les femmes se mêlent aux affaires publiques, mais je crois qu'il est bon qu'elles s'en mêlent... c'est au foyer domestique qu'est le vrai rôle de sa femme... il faut qu'elle élève ses fils de manière à en faire des citoyens* »⁸⁹.

De façon plus générale, ce qui est affirmé par les grands fondateurs de l'École de la Troisième République c'est « **la neutralité religieuse** » et **l'engagement républicain**. Certes cette neutralité religieuse ne saurait, on le sait, être admise par les catholiques intransigeants : il ne saurait y avoir pour eux une neutralité d'indifférence en matière de vérité (révélée) ; cette attitude peut en retour conduire certains au combat anticlérical (voire antireligieux). Mais ce qui importe le plus en dernière analyse, ce qui — en tout cas — rassemble les républicains, c'est la volonté d'affermir la République par l'École publique « laïque » (c'est à dire neutre religieusement et engagée politiquement).

Quand Gambetta lance en 1877 son mot d'ordre « *le cléricalisme, voilà l'ennemi !* », il ajoute immédiatement : « *ce qu'il faut, c'est signaler et dénoncer sous le masque transparent des querelles religieuses, l'action politique d'une faction politique* » (schématiquement, en ce qui concerne les couches dirigeantes, il s'agit de la fraction agrarienne, monarchiste, catholique et ultramontaine qui s'oppose à la bourgeoisie industrielle, républicaine et libérale). Que dit Jules Ferry ?

« *Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité*

⁸⁹ Jules Barni, *La morale dans la démocratie*, Paris, Germer-Baillière, 1868, p. 128-130.

Considérations historiques

politique »⁹⁰.

« Il y a deux choses dans lesquelles l'État enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent : c'est la morale et la politique, car en morale comme en politique l'État est chez lui ; c'est son domaine et par conséquent sa responsabilité »⁹¹.

« Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique, et aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789 qui a affranchi vos pères et que vous vivez sous la République de 1870 qui vous a affranchi vous-mêmes. Vous avez donc le devoir de faire aimer la République et la première Révolution »⁹².

« Quand il s'agit de l'enseignement civique — non de l'enseignement moral, qui sera d'autant mieux donné qu'il sera donné sans livre — mais de l'enseignement civique, qui contient tout ce qui doit entrer de politique à l'école, qui doit ne point inspirer la haine des institutions actuelles, est-ce que l'État peut rester indifférent ? Non. Donc je voudrais voir tous les manuels d'instruction civique... envoyés à bref délai au ministère pour qu'il les examinât au point de vue politique et leur conférât, après examen, le droit de cité. Peut-on voir dans une mesure de ce genre une violation de la neutralité promise par le gouvernement ? Non, messieurs, j'ai promis la neutralité religieuse ; je n'ai jamais promis la neutralité politique »⁹³.

⁹⁰ Jules Ferry, Discours au Sénat du 31 mai 1883.

⁹¹ Jules Ferry, Discours au Sénat du 5 mars 1880.

⁹² Intervention de Jules Ferry au Congrès Pédagogique (composé de délégués des instituteurs de France) le 25 avril 1881.

⁹³ Intervention de Jules Ferry au Congrès Pédagogique des instituteurs le 3 avril 1883.

En définitive, la substitution de l'enseignement moral et civique au catéchisme n'est nullement fortuite et donne le sens profond de la conversion opérée par les Républicains. D'autant que la subordination de l'école publique aux doctrines que le gouvernement impose en instruction civique et morale est également tournée contre « le socialisme ».

« Enseigner l'économie politique dans les écoles primaires !... Lorsqu'une intelligence a saisi le rapport fatal qui s'établit entre l'offre et la demande et que le prix du travail et des marchandises ne lui apparaît plus comme arbitraire, elle est à jamais préservée du socialisme grossier et malsain. Chez un peuple ayant sur ces matières deux ou trois notions justes, les ouvriers n'invoqueront plus à tout propos et hors de propos l'intervention du gouvernement. Tout cela, dira-t-on, peut être fort utile, mais où trouver le temps pour l'enseigner ? En y consacrant la leçon quotidienne destinée jusqu'ici au catéchisme. Nous attachons une importance toute particulière à cette partie du programme. Si les institutions arrivent à enseigner la morale sociale... ce sera l'émancipation intellectuelle et morale venant après l'émancipation politique et la mettant à l'abri des orages » (14 octobre 1878. *Progrès de la Somme*, journal de René Goblet, futur Ministre de l'Instruction publique et auteur de la loi sur la laïcisation du personnel). Le même René Goblet, peu avant l'édiction de sa loi organique sur l'enseignement primaire du 30 octobre 1886, dresse dans son discours du 16 août 1886 les perspectives de cette institution publique :

« Un enseignement mieux compris et plus étendu de l'histoire et de la géographie, auquel s'ajoutent des notions de droit usuel et d'économie politique, développe les jeunes intelligences et, en y gravant les connaissances indispensables à tous les hommes, les prémunissent contre les

Considérations historiques

dangers de l'ignorance et de l'utopie »⁹⁴.

Jules Ferry s'exprime lui aussi très clairement et très explicitement à ce sujet : « *Apprendre à l'ouvrier, d'abord, les lois naturelles avec lesquelles il se joue dans l'exercice de son métier, mais lui apprendre également la loi sociale, lui découvrir les phénomènes économiques, lui donner des notions justes sur les problèmes sociaux, c'est en avancer beaucoup la solution. Ce qui n'était dans d'autres temps qu'une résignation sombre à des nécessités incomprises, peut devenir une adhésion raisonnée et volontaire à la loi naturelle des choses* »⁹⁵.

Dans une société légitimée de moins en moins par une conception dont on se représente qu'elle est d'origine divine, il apparaît urgent et nécessaire que chacun soit assigné « rationnellement » à sa place ; ce n'est nullement par clause de style ou dérision que le *Progrès de la Somme* enjoint de remplacer le catéchisme par l'économie politique : à la résignation sombre à des nécessités incomprises doit se substituer une adhésion raisonnée et volontaire à la loi « naturelle » des choses.

En définitive, l'instauration de l'École publique de la Troisième République est le résultat de luttes et de rapports de forces sur deux fronts et non pas un seul. Le dispositif mis en place prolonge et renforce la défaite du camp cléric-monarchiste, notamment aux législatives de février 1876 ; mais il est également tourné contre les tenants du socialisme et prolonge la défaite de la Commune. Comme l'explique Jules Ferry en 1879 devant le Conseil général des Vosges :

⁹⁴ Discours du Ministre de l'Instruction Publique à la distribution des prix des écoles communales d'Amiens, *Le Progrès de la Somme* du 17 août 1886.

⁹⁵ Discours de Jules Ferry à l'inauguration de l'école professionnelle supérieure de Vierzon (*Le Progrès de la Somme*, 3 mai 1883).

« Dans les écoles confessionnelles... on exalte l'ancien régime et les anciennes structures sociales. Si cet état de choses se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes... inspirés... d'un idéal socialiste ou communiste emprunté... par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871... Non, n'en déplaise aux sophistes de la liberté à outrance... le remède qui consiste à opposer aux menées de l'Internationale noire celle de l'Internationale rouge n'en est pas un : ce serait la fin de la France... ce serait la liberté de la guerre civile ».

De la neutralité « religieuse » à la neutralité « scolaire »

Vers la fin du XIX^{ème} siècle, et surtout au début du XX^{ème}, des organisations socialistes se développent, un mouvement de syndicalisation révolutionnaire se met en place — y compris chez les enseignants, notamment ceux du primaire public. En septembre 1903, le Congrès du Parti Ouvrier de France vote une motion sans équivoque, l'un des véritables points de départ de « la guerre des manuels » mettant en cause le contenu idéologique de l'enseignement primaire public : *« Considérant que l'État... ne donne qu'une instruction corrompue par les notions bourgeoises sur la propriété, la justice, la légalité, les droits de l'homme, la patrie, la gloire et l'honneur militaire, l'épargne, la liberté du travail. Considérant que ces notions bourgeoises, qui ne sont pas moins dangereuses que les dogmes démodés des religions, ne sont enseignées dans les écoles primaires que pour préparer dès l'enfance les travailleurs à se soumettre au joug du capital... (le Congrès) se prononce contre tout projet tendant à remettre le monopole de l'enseignement entre les mains de l'État. (Le Congrès) déclare s'associer à toutes celles destinées à orienter*

Considérations historiques

l'enseignement de l'État dans un sens plus conforme aux intérêts et aux aspirations du prolétariat ». En conséquence le congrès du P.O.F. réclame l'élection de pères et mères d'élèves dans les « *conseils scolaires chargés de contrôler l'enseignement donné à leurs enfants ainsi que les livres qui sont mis entre leurs mains* ». Le ton et la direction sont donnés, pour une lutte menée à la fois de l'extérieur et de l'intérieur de l'institution primaire publique. Il a pu être démontré⁹⁶ que s'est déroulée alors (jusqu'en 1914) une guerre scolaire dont le front principal se trouvait être la lutte contre la progression d'une « *laïcité socialiste* » à l'école publique. Les enseignants socialistes — du moins la plupart d'entre eux — conçoivent l'éducation laïque non comme une neutralisation mais comme la formation d'un citoyen républicain (en cela ils sont en continuité avec Ferry et les fondateurs de l'École de la Troisième République). Mais ce qui est nouveau, c'est qu'il s'agit de former les futurs citoyens de la future « *République Sociale* ». Comme l'écrit, par exemple, Louis Dutilloy (vénérable de la Loge et principal dirigeant socialiste d'Amiens) : « *Nous n'arrêterons pas notre besogne d'émancipation des cerveaux. D'ailleurs n'est-ce pas vingt-cinq ans après la loi de 1882 organisant l'enseignement laïque que la réaction cléricale et militariste fut balayée aux élections législatives de 1906 ? C'était la première génération d'écoliers laïques matérialisant l'enseignement reçu. Dans vingt-cinq ans, quand la deuxième génération formée par nous sera parvenue à l'âge d'homme, il faut espérer que la République Sociale... ne sera pas loin d'être une réalité* »⁹⁷.

⁹⁶ Claude Lelièvre, "La presse picarde, mémoire de la République. La troisième guerre scolaire a-t-elle déjà eu lieu ?", Cahier n°12 du CURSA, Diffusion Anthropos, 1983, pages 86 à 160.

⁹⁷ Louis Dutilloy, *Le Cri du Peuple*, organe de la Fédération Socialiste de la Somme, 5 décembre 1909.

Le philosophe et dirigeant Rodriguez, disciple de Jaurès, synthétise avec une rare concision la façon dont est envisagé le problème d'une « laïcité socialiste » à l'École publique : « *l'enseignement est socialiste par essence... Il exproprie le préjugé, le mensonge... La neutralité n'est ni la négation ni l'effacement de ses convictions intimes, c'est la conviction réfléchie... C'est la neutralité même qui conduit au socialisme, car le socialisme est la vérité dans l'ordre social. École de science, de raison, d'esprit critique, l'école laïque est, par là-même, profondément socialiste. Vérité, laïcité, socialisme, ce sont là tous mots synonymes* »⁹⁸. Dans la mesure où la plupart de ces socialistes enseignants pensent que « la question sociale est avant tout une question scolaire », il faut que l'éducateur soit libre. La première œuvre à poursuivre est « l'émancipation intégrale de l'instituteur », condition nécessaire de l'émancipation intégrale de l'humanité. Le mouvement de syndicalisation des instituteurs, par-delà celui des Amicales à fonction corporatiste, est la réponse organisationnelle à ce problème, perçu comme tel par les intéressés et leurs adversaires.

Ceux-ci mènent une lutte ouverte, acharnée, contre cette syndicalisation ; et ils mettent en place (en coupe-feu) une conception neutralisante de la laïcité. Il y a glissement de sens de la notion de laïcité : on passe de la neutralité « religieuse » à la neutralité « scolaire ». Le *Progrès de la Somme* (le journal radicalisant de René Goblet) enregistre sans détour, en s'en félicitant, la conversion opérée⁹⁹ :

« Une évolution très rapide et très décisive a eu lieu, ces derniers temps, dans la mentalité de nos établissements d'instruction publique à tous les degrés... Le nombre de ceux qui sont maintenant convaincus de

⁹⁸ Rodriguez, *Le Cri du Peuple*, 5 juillet 1903.

⁹⁹ *Le Progrès de la Somme*, 13 juillet 1909.

Considérations historiques

l'idée que l'enfant a le droit de ne recevoir d'autre enseignement que celui de faits réels, contrôlables, relevant tous et sans exception aucune de la pure méthode expérimentale a déjà suffi pour donner à l'école le caractère d'une institution où l'on a cessé de dicter une foi, même laïque, pour se contenter d'apprendre à savoir ». Pour mesurer le chemin parcouru par *le Progrès de la Somme*, il suffit de prendre connaissance de deux articles antérieurs du même journal : « *De même qu'un curé doit être chrétien pour faire des chrétiens, un instituteur doit être républicain pour faire des républicains. Or il n'a pas d'autre mission. L'enseignement d'État ne saurait exister qu'à la condition d'être un enseignement favorable à l'État. La neutralité est un mot vide de sens* »¹⁰⁰. « *Comment agir sur les esprits et sur les consciences par l'enseignement de l'histoire, de la philosophie, de la littérature, des sciences mêmes, en restant neutre, en réservant son jugement ? Neutralité est synonyme d'indifférence. La neutralité est une duperie* »¹⁰¹.

Le front principal de cette véritable guerre scolaire a été historiquement occulté pour assurer de façon durable le glissement de sens de la notion de laïcité à l'école publique : de la neutralité « religieuse » à la neutralité « scolaire » ; il s'agissait d'accréditer l'idée que les fondateurs de l'École de la Troisième République étaient pour la neutralisation politico-sociale de l'institution scolaire publique (une neutralisation proclamée et revendiquée, si ce n'est réelle dans l'enseignement donné lui-même). Mais la mise au jour de cette occultation ne doit pas conduire à passer sous silence le front secondaire, moins ignoré, et connu sous le nom de « guerre des manuels » (même s'il a souvent masqué le front principal). Le gouvernement du radical Émile Combes avait tenté d'éli-

¹⁰⁰ *Le Progrès de la Somme*, 6 octobre 1896.

¹⁰¹ *Le Progrès de la Somme*, 7 janvier 1901.

miner les écoles privées catholiques (notamment par la loi du 7 juillet 1904 qui avait interdit l'enseignement aux congréganistes). Ceux-ci tournent la loi en se sécularisant, et l'on ouvre des institutions qui sont alors comptabilisées dans les écoles privées... laïques¹⁴.

En 10 ans, de 1902 à 1912, le pourcentage de garçons du primaire encadrés par des congréganistes passe de 20% à 0,6% tandis que celui du privé « laïque » croît de 1,6% à 12,2% ; dans le même temps, le taux de filles enseignées par des congréganistes diminue de 39,4% à 1,5%, alors que celui du privé laïque augmente de 2,6% à 23,3%. Il n'en reste pas moins qu'un quart des garçons qui auraient été scolarisés dans des écoles congréganistes sans les mesures radicales prises, se retrouvent dans le public laïque ; et presque la moitié des filles (ce qui explique l'augmentation différentielle du pourcentage de filles et de garçons dans le public laïque : le taux des premières passe de 58% à 75,2%, celui des seconds de 83,4% à 87,2% ; cet accroissement différentiel induit d'ailleurs l'idée que la signification et les explications de la scolarisation des filles chez les congréganistes ne peuvent être identiques à celles des garçons).

Le coup porté à l'enseignement catholique est très sévère : l'Église ne peut rester indifférente aux cas — qui se sont multipliés — de parents catholiques dont les enfants se retrouvent à l'école publique ; cela l'amène à revendiquer avant toutes choses la « neutralité » de cette école publique. La bataille prend singulièrement corps à partir de la déclaration des cardinaux et archevêques de France de septembre 1908 :

« Vous surveillerez l'école publique, employant d'abord tous les moyens légaux pour la maintenir dans l'observation de ce que, à défaut d'une expression meilleure, nous appellerons neutralité ».

Considérations historiques

L'embaras est significatif ; il dépasse le cadre terminologique, il est de l'ordre des principes. Comme l'écrit Antoine Prost¹⁰² « *à la racine de la position catholique, on trouve naturellement une affirmation spécifiquement religieuse : la religion passe avant l'instruction ; l'éducation doit donc d'abord former de bons chrétiens ; ensuite et ensuite seulement, elle se soucie de les instruire* ». Le souci, le seul souci de l'Église, était donc d'affirmer la nécessité d'une éducation chrétienne dans une école catholique. Elle n'y renoncera pas. Mais elle devra prendre en compte une préoccupation nouvelle, non plus positive mais simplement négative, la revendication de la neutralité de l'École publique. On comprend l'embaras des cardinaux et des archevêques de France : l'Église, dans une certaine mesure, change de terrain de bataille et lutte, elle aussi, en référence au principe de neutralité, combat elle aussi (pour le moins paradoxalement) sur le plan de la neutralisation.

La bataille est rude, la mobilisation intense et ample. En septembre 1909 les cardinaux, archevêques et évêques de France publient une seconde déclaration où ils affirment que les parents ont le droit et le devoir de surveiller l'école, où ils préconisent les « associations de pères de famille ». Ils précisent nommément, dans une liste annexe, quels sont les livres de l'école laïque condamnés (il s'agit quasi exclusivement de manuels de morale, d'histoire, d'instruction civique).

Les instituteurs, regroupés dans leurs Amicales, réclament des mesures de « défense laïque » qui tardent à venir ; elles ne seront prises — de façon modeste — qu'en 1914.

En définitive, l'ensemble des luttes sur les deux fronts se solde par la mise en avant d'une conception neutralisante de la laïcité (concentrée

¹⁰² A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvrage cité, page 156.

terminologiquement dans l'adjectif « scolaire », « la neutralité scolaire ») et par l'apparition d'un nouveau mot d'ordre d'origine radicale : « à école privée, fonds privés ; à école publique, fonds publics ». Aux distinctions proclamées d'ordre politico-social et idéologique, tend à se substituer une distinction déclarée d'ordre financier et institutionnel.

Vers « un service privé d'utilité publique ».

La loi Debré du 31 décembre 1959 définit « les rapports de l'État et des établissements d'enseignement privé ». La forme juridique retenue, le contrat, permet selon ses auteurs « une intervention souple et progressive de l'État » tout en offrant « une garantie à l'exercice d'enseignement »¹⁰³. Deux formes de contrat sont proposées. Première possibilité, le contrat d'association : « *l'établissement privé est associé à l'enseignement public, l'État prend à sa charge les dépenses de tout ou partie des classes dont l'enseignement sera conforme aux programmes et règles de l'enseignement public... ainsi c'est un enseignement public qui est donné au sein d'un établissement privé, mais celui-ci garde son caractère spécifique, son originalité, son atmosphère propre, puisqu'il reste libre d'organiser les enseignements et activités scolaires non visées par le contrat et de demander aux familles la rétribution correspondante* »¹⁰⁴ ? Deuxième possibilité, le contrat simple : « *il peut instituer une formule plus souple de coopération entre l'établissement et l'État. L'enseignement pris en charge restera certes conforme aux principes fondamentaux de l'État mais les règles pourront être assouplies,*

¹⁰³ "Exposé des motifs de la loi du 31 décembre 1959", in N. Fontaine-Garnier, *Un bilan : dix années d'application de la loi du 31 décembre 1959*, Rennes, Imprimerie "les Nouvelles", 1969, p. 334.

¹⁰⁴ "Exposé des motifs...", œuvre citée, p. 334.

Considérations historiques

les horaires aménagés, les méthodes adaptées suivant des formules arrêtées librement dans le contrat »¹⁰⁵. Comme les tenants de l'enseignement catholique redoutaient que l'association puisse servir de prétexte à l'immixtion de l'État dans leurs établissements (et autorise éventuellement une intégration pure et simple) le gouvernement inscrit dans la loi le « respect du caractère propre » des établissements qui concluraient des contrats.

Dix ans après le vote de la loi, on peut constater que la formule du contrat simple a été nettement privilégiée par les établissements privés du primaire, alors que le contrat d'association domine dans le secondaire¹⁰⁶. Le primaire était moins en difficulté que le secondaire (notamment sur le plan financier, l'élève de l'élémentaire coûtant moins cher que celui du secondaire) ; il est aussi plus directement et étroitement lié aux régions de fortes pratiques religieuses ; alors que le secondaire privé est relativement dispersé sur l'ensemble de la France, celui du primaire est beaucoup plus concentré régionalement¹⁰⁷. De 1945 à 1949 le pourcentage d'élèves (filles et garçons) dans l'enseignement privé est passé de 20% à 15% pour le primaire, de 45% à 33% pour le secondaire (l'élémentaire du secondaire compris). Le primaire catholique n'a pas l'élasticité et la

¹⁰⁵ "Exposé des motifs...", œuvre citée, p. 335.

¹⁰⁶

	Contrats simples	Contrats d'association	Total
Écoles Primaires	8 146	64	8 210
Cours complémentaires	1 204	112	1 316
Établissements d'enseignement technique	202	236	438
Établissements secondaires	384	555	939

(*Bulletin du secrétariat général de l'Enseignement Catholique* du 15-12-1968)

¹⁰⁷ Antoine Prost, *L'École et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981. cf. le chapitre intitulé "les écoles libres changent de fonction".

densité du réseau public : il accompagne plus difficilement la conjoncture démographique, et un certain exode rural vers les villes le met quelque peu en difficulté. D'autres facteurs moins conjoncturels jouent aussi leurs rôles et tendent à fragiliser électivement le secondaire catholique (dans la mesure où il nécessite plus de moyens et où il s'adresse davantage à des milieux socialement favorisés). Le privé catholique fonctionnait en partie sur le renoncement individuel et financier des religieux, qui constituaient la majorité de son personnel : or ils ont disparu pour l'essentiel de l'enseignement ; le clergé se désengage progressivement (d'autant qu'il connaît une crise de recrutement accélérée) ; un personnel laïc (pouvant avoir des charges familiales) est de plus en plus présent. Parallèlement le financement de l'enseignement privé par ses utilisateurs (c'est-à-dire essentiellement par les couches sociales favorisées) est de plus en plus problématique : une partie de ces couches évolue vers le salariat et peut moins supporter financièrement les coûts de plus en plus élevés de cette École. En définitive, le paiement par l'État des enseignants (voire des dépenses de fonctionnement) apparaît capital, notamment dans le secondaire. Encore faut-il que la prise de ces mesures ait été rendue possible.

Or le recul des pratiques religieuses, de la puissance de l'Église, de l'importance relative de l'École catholique dans la scolarisation des enfants et des adolescents, la substitution d'un encadrement de laïcs (si ce n'est « laïque ») à l'enseignement « régulier » (des religieux) et « séculier » (du clergé) ont en quelque sorte banalisé l'École libre, l'ont en tout cas rendue moins redoutable. D'autant que l'Église et ses écoles ne peuvent plus apparaître comme partie prenante — de quelque façon que ce soit — dans une mise en cause de l'institution républicaine. Situation inédite depuis la Révolution française, l'École publique n'a donc plus pour tâche spécifique de défendre les institutions politiques, l'État en place.

Considérations historiques

(Comme le souligne Antoine Prost¹⁰⁸, « *précisément parce qu'en France aucun régime ne s'est jamais senti indiscutable, tous ont cherché à se faire consacrer par l'école* » ; après avoir enseigné les fidélités monarchiques, constitutionnelles et impériales, les instituteurs sont devenus « *professeurs de républicanisme... ; ainsi, à la différence des pays étrangers où les institutions ne sont pas discutées, l'État, en France, a toujours considéré l'école primaire comme le lieu d'une éducation civique et politique* »). Certes, de la Troisième à la Quatrième République le statut de l'école reste un enjeu important des forces politiques. Mais progressivement la laïcité de l'école, qui fut longtemps confondue avec celle de l'État, n'apparaît plus en fin de compte comme l'une des conditions d'existence de la République.

D'un autre côté, la conception du rôle de l'État change profondément. Avant la Grande Guerre, la République c'est aussi « *le refus de l'assistance et de la charité : se suffire à soi-même, grâce à l'épargne, à la prévoyance et à la mutualité* »¹⁰⁹. Après 1914, l'État commence à subventionner ; il intervient dans la vie sociale : allocations familiales, retraites, indemnités de chômage, subventions aux colonies de vacances de la Ligue de l'enseignement et à celles des paroisses, aides aux camps de scouts et à ceux des francs et franches camarades ; la radio puis la télévision d'État transmettent les émissions des différentes Églises, de différents courants de pensée organisés. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les Écoles ? Certains sondages d'opinion permettent de se faire une idée des évolutions en cours. En 1946, 23% des français sont favorables à des subventions d'État aux écoles privées, 46% en 1951 (42% hostiles) ; en 1971, 41% se prononcent pour un financement intégral, 32% pour des

¹⁰⁸ Antoine Prost, "Histoire de..." ouvrage cité, page 159

¹⁰⁹ Antoine Prost "L'École et la famille...", ouvrage cité, page 434.

subventions partielles, seuls 23% restent opposés à tout financement.

Plus décisif encore, la conception du rôle de l'État se modifie dans les milieux dirigeants. Comme l'écrit avec beaucoup de clairvoyance Lucie Tanguy dans un article qui fait date¹¹⁰ : « *le débat qui précède et suit la loi de 1959 n'est plus posé dans les seuls termes idéologiques : laïcité, neutralité et liberté, mais sur le plan d'un changement nécessaire des institutions scolaires comme des institutions économiques et sociales..., de la justification d'interventions de l'État dans les processus économiques comme les fusions et la décentralisation des entreprises, on déduit l'élargissement de la notion de service public recouvrant l'aide de l'État à des entreprises privées, on légitime l'octroi d'un nouveau statut à l'enseignement privé lequel ne fera que corroborer cette idée de service privé d'utilité publique ».* Cette orientation constitue la base de l'argumentation des forces politiques qui soutiennent le texte de la loi Debré. Elle est aussi au fondement des raisons invoquées par les tenants de l'école catholique¹¹¹ : « *L'enseignement libre constitue un appoint indispensable à l'œuvre éducative de l'État : il gère une partie importante du service public d'enseignement. Partant de cette constatation, la loi Debré, dans ses grandes lignes, ne fait que reprendre, en les adaptant au domaine de l'enseignement, des techniques déjà employées avec succès dans d'autres secteurs, la sauvegarde de l'esprit d'initiative et de responsabilité conduit souvent à recourir au procédé de la gestion d'une activité d'intérêt général par une personne ou un organisme de droit privé. Au sein même du secteur public économique, le récent rapport Nora a préconisé l'accrois-*

¹¹⁰ Lucie Tanguy, "L'État et l'école. L'école privée en France", in *Revue Française de Sociologie*, XIII, 1972, page 338.

¹¹¹ *Bulletin du S.G.E.C.* du 15 mai 1969. Bien que publié en 1969, ce texte représente bien les conceptions sur lesquelles se fondent les tenants de l'école catholique depuis la fin des années 50.

Considérations historiques

sement de l'autonomie des entreprises publiques ou semi-publiques... Réconciliant l'intérêt général, l'action administrative, en un mot le service public avec la souplesse, l'autonomie et la liberté, cette formule (gestion des services publics par des personnes privées) est une forme authentique de participation. La loi Debré en est un bon exemple ».

Comme le montre éloquemment Lucie Tanguy¹¹², par-delà des divisions en courants divers dans l'Église et l'école catholique, le consensus s'établit sur la nécessité d'une décentralisation du système scolaire, d'une autonomisation plus ou moins grande des établissements, de la substitution d'organisations privées (groupes religieux ou idéologiques, collectivités locales ou régionales) à l'État dans la direction des Écoles. Or ces orientations ne sont pas propres aux tenants de l'école catholique. Des idées d'« autonomie », de « compétitivité », de réduction du contrôle de l'État sont largement diffusées à propos des établissements d'enseignement, l'autonomie et la compétitivité devant garantir un meilleur « rendement » scolaire. En dernière analyse, on assiste depuis quelque vingt ou trente ans (du moins quant aux principes invoqués) à la reviviscence du « principe d'industrie », du « principe local », et en définitive des principes libéraux... d'avant la loi Guizot.

La mise en système de l'école publique.

On l'a vu, une certaine centralisation dans le domaine socio-politique et idéologique a été voulue et assurée par Guizot, Ferry et Goblet, dans et par l'École publique (en raison des possibilités et des appréhensions de révolutions politico-sociales, de renversements institutionnels). Mais cet aspect, très important, n'épuise pas la complexité du mode de gestion de

¹¹² Lucie Tanguy, "L'État et l'école...", article cité, pages 350-353.

l'École publique, de sa structuration, de son évolution. On peut saisir le point de vue des administrateurs centraux et locaux (qu'il soit conscient ou inconscient, implicite ou explicite) dans les rapports annuels qu'ils écrivent, dans les statistiques qu'ils mettent en œuvre, pourvu que l'on y consacre quelque travail et quelque réflexion critique. Les statistiques produites par les administrateurs ont pour objet d'apprécier les effets et les conditions de l'activité de telle ou telle institution scolaire selon les finalités pratiques et les catégories constituées par et pour son fonctionnement. Les absences et les lacunes, aussi bien que les pleins et les déliés, sont riches d'enseignement. Avant la Seconde guerre mondiale, ce qui domine très largement, ce sont les statistiques d'établissements. A partir des années 50, et surtout des années soixante, ce qui l'emporte ce sont des statistiques par niveau, par âge, par filières. La statistique n'est pas innocente : elle est ordonnée pour rendre visible les politiques scolaires prioritaires mises en œuvre. L'effacement des statistiques d'établissement est le signe d'une modification structurelle en profondeur de l'École publique : on passe des réseaux d'établissements juxtaposés (voire concurrentiels) à la constitution d'un véritable système éducatif dans l'École publique. Du point de vue de la scolarisation des enfants et des jeunes gens, on passe d'un maillage relativement lâche à un tissu très serré (peut-être trop serré, ce qui amènerait certains à faire appel à des institutions scolaires périphériques, extérieures à cette forte mise en système : les écoles privées). La grande affaire de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle aura été la réalisation de l'École Unique (si ce n'est unifiée) et, comme le dit Antoine Prost, le passage d'une École par « ordres » à une École par « degrés ». (On notera que tout cela s'est « précipité »¹¹³ dès

¹¹³ Il convient de comprendre ce terme dans tous les sens, y compris celui qu'il a en chimie.

Considérations historiques

les premières années de la Troisième République : « la réforme Fouchet » de juin 1963 est presque contemporaine de la « loi Debré » redéfinissant les rapports de l'État et des écoles privées). Le primaire, avec ses classes préélémentaires, ses classes élémentaires, ses classes du primaire supérieur (conduisant au brevet, voire au brevet supérieur) constituait un ordre ; le secondaire, avec ses classes élémentaires (10^{ème}, 9^{ème}, 8^{ème}, 7^{ème}), ses classes secondaires (de la 6^{ème} à la terminale) formait un autre ordre. Contrairement à ce que l'on croit souvent, l'affrontement concurrentiel entre les établissements se jouait non pas à deux mais à trois : secondaire privé, secondaire public, primaire supérieur public.

Briand, Chapoulié, Peretz vont jusqu'à affirmer que « *si aigüe qu'ait été dans certaines localités la concurrence entre établissements secondaires publics et privés, proviseurs et principaux semblent attacher pratiquement moins d'importance, en 1924 et 1940, à la population marginale scolarisable pour laquelle ils sont concurrents avec l'enseignement privé, qu'à celle que détermine leur concurrence avec l'enseignement primaire supérieur* »¹¹⁴. D'autres travaux vont dans le même sens pour la période 1880-1914¹¹⁵. Viviane Isambert-Jamati a rappelé récemment la vivacité des mises en cause des « primaires » par les « secondaires » chaque fois que ceux-ci se sentaient menacés¹¹⁶. Or ce fut souvent le cas parce que le

¹¹⁴ J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié, H. Peretz, "Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940", in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXV, juillet-septembre 1970.

¹¹⁵ Claude Lelièvre, "Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914. Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État", Thèse d'État soutenue à Paris V.

¹¹⁶ Viviane Isambert-Jamati, "Les primaires, ces incapables prétentieux", *Revue française de pédagogie*, n°73, octobre-décembre 1985.

primaire supérieur public bénéficiait de facilités et de souplesse de gestion incomparablement supérieures à celles du secondaire public ; parce que les conditions mêmes de l'exercice de la fonction du chef d'établissement induisait alors la concurrence, voire l'affrontement. Comme le montrent très bien Briand, Chapoulié, Peretz¹¹⁷, la haute administration de l'Instruction Publique est très favorable à une croissance des effectifs scolarisés qu'elle interprète comme un indice de bon fonctionnement et surtout d'attachement à la République : l'évolution des effectifs est donc considérée comme un critère fondamental de jugement. D'autre part ces établissements, de dimensions réduites pour la plupart, sont assez souvent en équilibre instable (financièrement, pédagogiquement) ce qui les menace dans leur existence même. Comme les jugements sont fondés sur les évolutions, que l'équilibre est fragile, la population scolairement marginale (susceptible d'être gagnée ou perdue par les divers établissements scolaires) est d'une importance capitale. C'est le recrutement de ces élèves qui peut assurer l'existence même de l'établissement, l'équilibre des budgets, la rentabilité des internats (les chefs d'établissement sont gérants), les notes et les carrières des intéressés (dans tous les sens du terme).

Il ne saurait alors y avoir, pour les élèves et leurs familles, de problèmes insurmontables (autres que financiers) dans la poursuite des études. C'est pourquoi — lorsque la question de l'École unique semble être à l'ordre du jour (sous les espèces de la gratuité et de l'unification des structures du post-élémentaire) avec l'arrivée du Cartel des Gauches et d'Herriot au gouvernement — les conservateurs (sociaux et politiques)

¹¹⁷ J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié, "L'enseignement primaire supérieur des garçons en France. 1918-1942", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39 (septembre 1981).

Considérations historiques

s'inquiètent de la mise en place possible d'un fort pouvoir des enseignants et des psychotechniciens : « *l'État, cet État imbécile, cet État qui fournit chaque jour les preuves de sa monstrueuse incapacité à gérer la moindre entreprise, l'État deviendrait le souverain maître des vocations, des orientations ! Par trois fois, au sortir de l'enfance, de l'adolescence, et de la juvénilité, les Français passeraient sous la toise de M. Lepédant et de M. Lebureau, qui, promus chefs de « service psychotechnique » délivreraient à quelques-uns un brevet de capacité et à la plupart des autres un brevet de stupidité. L'École unique constitue, dans la pratique, la plus audacieuse tentative de communisme intellectuel que les partisans réunis de Jean-Jacques Rousseau et de Karl Marx aient jamais osé concevoir !* »¹¹⁸.

La Troisième République et — dans une moindre mesure la Quatrième République — sont une période d'âge d'or relatif de déconcentration, voire de décentralisation, de la gestion ordinaire du service public (surtout dans le primaire supérieur public). Les nécessités de la gestion quotidienne des établissements, les intérêts de carrière et souvent les intérêts matériels des directeurs d'Écoles Primaires Supérieures et de Cours Complémentaires, des principaux de Collèges, des proviseurs de Lycée, les incitaient à s'intéresser activement au recrutement des établissements dont ils avaient la responsabilité (et corrélativement, dans la mesure du possible, à leur structure pédagogique, plus ou moins adaptée à leur environnement local). Les chefs d'établissements menaient de véritables campagnes, avec « réclame » et entreprises de « débauchage »¹¹⁹.

¹¹⁸ *Journal d'Amiens* du 18 décembre 1925. Éditorial du rédacteur en chef (Jules René) intitulé "Le bonnet d'âne national".

¹¹⁹ cf. par exemple, cette lettre du directeur de l'EPS d'Albert à l'Inspecteur d'Académie de la Somme du 18 septembre 1912 : "*J'ai voulu prouver que les élèves ne viennent pas tout seuls. La réclame, il faut le reconnaître, telle qu'on la pratique, manque de dignité ;*

Ceux du primaire supérieur ont l'avantage : d'une part parce qu'ils sont adossés à l'« immense réservoir » du primaire élémentaire ; d'autre part parce qu'ils ont beaucoup plus de possibilités d'adapter la structure pédagogique de leurs établissements à leurs environnements locaux. Le primaire supérieur, relativement au secondaire, se caractérise par la variété des sections, des diplômes préparés, correspondant à des contenus divers et à des durées d'études échelonnées ; la polyvalence et les reconversions des enseignants sont favorisées par le fait, qu'instituteurs ou anciens instituteurs, ils ne sont pas habitués à faire valoir une intransigeance de spécialistes ; la souplesse d'organisation, l'adaptation aux situations locales et l'autonomie de gestion des établissements avaient l'agrément de l'administration centrale : celle-ci avait d'ailleurs mis en place, pour le primaire supérieur, des « comités de patronage » locaux non dénués d'efficacité ; elle acceptait des horaires d'enseignement officiellement déclarés aux Inspecteurs d'Académie parfois très éloignés des horaires définis nationalement, surtout aux débuts de la Troisième République¹²⁰. En revanche, en cas de difficultés sérieuses de recrutement, les lycées et collèges n'ont guère d'autre possibilité d'adaptation que l'emprunt de formes de scolarisations primaires supérieures : soit l'ouverture de classes « d'enseignement pré-professionnel », soit la création d'écoles primaires supérieures annexées à l'établissement secondaire.

elle fait assimiler les chefs d'établissements scolaires à des marchands. Autrefois, j'y employais une partie de mes vacances, je dépensais de six à sept cents francs de publicité et autant pour les voyages. L'ancien proviseur du Lycée d'Amiens se rendait dans les conférences pédagogiques cantonales en vue d'assurer - même au détriment des EPS - le recrutement de son établissement" (Archives de la Somme. T 396 630).

¹²⁰ Claude Lelièvre, Thèse d'État (*opus cit.*), pages 49 à 77 du corps de la thèse et pages 61-65 de l'Annexe, en ce qui concerne le rôle des comités de patronage d'EPS et l'analyse des horaires déclarés.

Considérations historiques

La pratique de l'annexion permettait, par la diversification des études et donc de la clientèle potentielle, de contrecarrer dans l'immédiat la baisse des effectifs ; elle permettait aussi et surtout de contrôler les flux d'entrée, les répartitions d'élèves (soumis à l'autorité du chef d'établissement... secondaire). Cette politique d'annexion, favorisée délibérément par la haute administration dès le début du XX^{ème} siècle tant le secondaire public était menacé par le succès même du primaire supérieur public, a facilité le rapprochement des différents types d'enseignement et a finalement contribué à préparer leur fusion organique. La mise en place de « l'École Unique » (si ce n'est unifiée) va mettre un terme à cette organisation de l'école publique en réseaux d'établissements diversifiés : on passe alors d'une structure par « ordre » à une structure par « degré ».

Diverses tentatives, depuis la fin de la première Guerre Mondiale, avaient été entreprises en ce sens et menées pour l'essentiel par des forces politiques situées à gauche ; mais elles ne parviennent pas à terme en raison des oppositions très vives et très vivaces entre les tenants du primaire et ceux du secondaire. Seules quelques modestes mesures allant dans cette direction sont prises sous la Troisième et la Quatrième République. L'avènement de la Cinquième République va permettre les profonds remaniements requis : le nouveau régime n'étant pas lié aux groupes de pression des enseignements primaire ou secondaire publics n'est pas paralysé par leur rivalité. Jean Capelle — directeur général au ministère de l'Éducation nationale — prépare une réforme décisive qui permette une orientation réelle et qui puisse réduire les inégalités géographiques (par des collèges répartis sur le territoire national suivant un quadrillage de secteurs scolaires). Malgré les réticences du premier ministre Georges Pompidou et du ministre de l'Éducation nationale

Christian Fouchet, mais avec l'appui décisif de Charles de Gaulle, l'essentiel de la réforme projetée est retenu. La « réforme Fouchet » de 1963 institue les Collèges d'enseignement secondaire : fin des établissements différents, début des filières. « *Le gouvernement a décidé de créer des établissements polyvalents, réunissant sous le même toit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire. La décision d'instituer de tels établissements est une date dans l'histoire de nos institutions scolaires. Pour la première fois, au-delà de l'école élémentaire, des enfants d'origine diverses et promis à des destinées diverses fréquenteront les mêmes établissements* »¹²¹. Les décrets du 3 août 1963 créent les C.E.S. qui comprennent « trois groupes de sections... caractérisées par leur pédagogie propre », enseignement général long classique ou moderne (Voie I), enseignement général court (Voie II), cycle de transition plus cycle terminal (Voie III). L'observation et l'orientation des élèves est étendue à toute la durée — quatre ans — de ce premier cycle.

En réalité la réforme Fouchet se heurte à une difficulté non négligeable pour imposer un seul type d'établissement, le CES, en particulier parce que les CEG (collèges d'enseignement général) ont proliféré depuis leur création en 1959. Il n'en reste pas moins que vers 1975 l'École Unique à enfin trouvé sa structure, ou plutôt son type d'établissement unique : le collège (tout court). Avec la « réforme Haby » — en 1975 — le collège est mis sur la voie de l'unification ; ces tentatives qui se poursuivent encore actuellement, ont au moins pour conséquence de mettre en cause (voire de faire disparaître) les filières visibles. En définitive, sur le plan des structures, on est passé d'une juxtaposition de réseaux d'établissements diversifiés à un véritable système éducatif, d'une struc-

¹²¹ Christian Fouchet à l'Assemblée Nationale, *Journal Officiel*, 20 juin 1963.

Considérations historiques

ture par « ordre », à une structure par « degré » (où les déterminations d'âge prennent force, où le pouvoir d'orientation — de plus en plus prolongé et important — des enseignants peut se développer). La réalisation en cours de « l'École unique » est passée par l'intégration du primaire supérieur. Or cette intégration a signifié d'une part la disparition d'une structure plus souple, plus diversifiée, plus localisée que celle du secondaire ; d'autre part l'effacement d'une double structure dans l'École publique elle-même. Les mailles du filet de l'École publique sont-elles tellement serrées que certains s'y sentent captifs ? Toujours est-il que les recours aux structures d'appel qu'offre l'enseignement privé sont devenus plus denses.

La conséquence : le zapping.

L'attitude « consommatrice d'École » ne serait-elle pas rendue possible, en dernière analyse (condition nécessaire mais non suffisante) parce que l'on tient — à tort ou à raison — que l'ère des révolutions sociopolitiques et des changements de régime est dépassée ? L'École d'État n'a plus alors à être École pour l'État (du moins de façon patente) ; l'École privée — catholique — n'est plus d'« opposition » (réelle ou virtuelle) : elle peut apparaître comme rendant un service public, au service de l'État (et non d'un État contesté) ou mieux au service de « l'intérêt général » (sous forme de « service privé d'intérêt public »). Et cela dans un cadre général où l'État substitue dans tous les domaines à la distinction public-privé, des formes intermédiaires mitigées : « sociétés d'économie mixte » ; élargissement de l'aide de l'État aux entreprises privées ; exaltation de l'initiative personnelle (voire privée), de l'esprit d'entreprise, dans la gestion des services publics. Comme « l'intérêt général » n'est pas spécifié de façon claire et distincte (à

l'École comme ailleurs) il peut se confondre avec des intérêts particuliers. D'autant que la mise en système de l'institution scolaire publique amenuise les possibilités de choix des familles, valorise la fonction d'appel et de recours que peut jouer l'école privée. Conditions nécessaires pour que se déploie une certaine attitude « consommatrice d'École », ces grandes mutations ne sauraient rendre compte telles quelles des formes concrètes et détaillées que prennent les relations et affrontements de l'enseignement public et privé, de leurs utilisations par les élèves et leurs familles. Encore faut-il y consacrer un travail spécial, d'ordre historique et sociologique à l'œuvre dans les chapitres précédents.

Annexe méthodologique

1) Caractéristiques des échantillons

Les échantillons dits « panels d'élèves » sur lesquels s'appuie la présente étude (dans les chapitres II, III et IV) fournissent des données longitudinales sur le cursus des élèves¹²².

Par exemple, le panel 1972-73-74 suit au cours de leur scolarité secondaire 39 452 élèves inscrits en 6^{ème} ces années-là, avec reconstitution de leur scolarité primaire. Il est de surcroît représentatif de la France métropolitaine : échantillon au $\frac{1}{60}$ ^{ème} tiré à partir des dates de naissance des élèves (les individus nés le premier jour des mois pairs). Pour obtenir une cohorte composée uniquement d'élèves pris à leur entrée en 6^{ème}, il faut retirer de cet ensemble les élèves recrutés comme redoublants en 1972 (et qui appartiennent en fait à la cohorte 1971 ou 1970) ou ceux entrant dans des structures autres que la 6^{ème}. L'effectif restant est de 37 437 élèves dont nous avons dû retirer 62 individus pour lesquels on ignore le secteur d'appartenance dans l'élémentaire. Nous travaillons donc sur un effectif de 37 375 élèves.

De même, le panel 1980 est un échantillon représentatif au niveau

¹²² Nous remercions MM. Mondon et Gibert, Directeur et Directeur adjoint du SPRESE, qui ont bien voulu fournir à l'INSEE une copie, rendue anonyme, de la bande informatique des "panels d'élèves" 1972-1973-1974, 1978 et 1980, ainsi que M. Malinvaud, Directeur général de l'INSEE, et M. Trognon, Directeur de l'ENSAE, qui ont autorisé Alain Léger à utiliser les ordinateurs de l'INSEE pour effectuer ce traitement. Nos plus vifs remerciements également à Nathalie Merlin qui a transformé ces données en base S.A.S. sur laquelle nous avons pu travailler.

Annexe méthodologique

national de 22 708 élèves recrutés dans les collèges cette année-là. Le type de sondage est différent : un établissement sur 5 a été tiré aléatoirement dans le répertoire national des établissements, en fonction de trois critères de stratification (le secteur : public ou privé, l'implantation géographique : rural/urbain et taille de la commune, enfin la taille du collège : nombre d'élèves scolarisés en 6^{ème}). Dans chacun de ces 1 340 établissements, un élève sur 8 a été retenu, ce qui donne un taux de sondage de $\frac{1}{40}$ ^{ème}. Après l'épuration du fichier, il reste 20 222 élèves entrant pour la première fois en 6^{ème} en 1980.

Enfin le panel 1978 est un échantillon nationalement représentatif de 17 981 élèves entrés au cours préparatoire et suivis pendant toute leur scolarité élémentaire. La technique de sondage est identique à celle du panel 1980 (un établissement sur 5), à une différence près : un élève sur 9 a été retenu (au lieu de 1 sur 8), ce qui donne un taux de sondage de $\frac{1}{45}$ ^{ème}.

Comparaison des panels 1973-74 et 1980 (chapitre IV) : le problème à résoudre tenait au fait que les deux fichiers ne comportent pas toujours les mêmes variables. Par exemple, le panel 1980 renseigne seulement sur le secteur du dernier établissement fréquenté dans l'élémentaire. Le panel 1972-73-74 est plus exhaustif puisqu'il renseigne sur les changements de secteur effectués pendant toute la scolarité élémentaire, mais il ne comporte le secteur du dernier établissement de l'élémentaire que pour les vagues 1973 et 1974 (soit environ les deux tiers de l'échantillon total). C'est donc ce sous-échantillon que l'on a retenu pour que la comparaison soit possible avec le panel 1980. Pour rendre homogènes nos deux bases de données, il a alors fallu procéder de la sorte :

— éliminer de nos tris le sous-échantillon entré en sixième en 1972.

— ne disposant que de sept années de suivi pour le panel 1980 (et sans avoir connaissance des résultats au baccalauréat), nous avons également arrêté les tris du panel 1973-74 au bout de sept ans.

Nous avons pu ainsi comparer, à partir du CM2 et sur sept années consécutives, deux cohortes d'effectif voisin, l'une suivie de 1973-74 à 1980-81 et composée de 25 007 élèves, l'autre, d'un effectif de 20 222 élèves, suivie de 1980 à 1987. Il est évident que ce travail serait très intéressant à poursuivre lorsque la comparaison pourra porter sur les années suivantes et que le suivi inclura les résultats complets au baccalauréat.

2) Catégorie socioprofessionnelle du chef de famille

Nous avons adopté comme base de classement le nouveau code des catégories socioprofessionnelles élaboré par l'I.N.S.E.E. à l'occasion du recensement de 1982 (cf. tableau I). Ce qui a parfois posé des problèmes de regroupement, compte tenu du fait que les données informatisées des panels utilisent l'ancienne nomenclature.

Ainsi, nous avons regroupé les anciennes catégories :

- 1.0 (salariés agricoles) avec les ouvriers ;
- 6.0 (contremaîtres) avec les professions intermédiaires ;
- 7.0 et 7.2 (personnels de service) avec les employés ;
- 8.1 (clergé) avec les professions intermédiaires ;
- 8.2 (policiers et militaires, sauf les grades d'officiers) avec les employés.

Tableau I : Nouveau code des C.S.P. (Recensement I.N.S.E.E. de 1982)

	% population active	Effectif
1. <i>Agriculteurs exploitants</i>	6,3	1 475 380
1.1 Agriculteurs sur petite exploitation		690 240
1.2 Agriculteurs sur moyenne exploitation		450 340
1.3 Agriculteurs sur grande exploitation		334 800
2. <i>Artisans, commerçants, chefs d'entreprise</i>	7,8	1 834 620
2.1 Artisans		903 600
2.2 Commerçants et assimilés		797 100
2.3 Chefs d'entreprise (10 salariés ou plus)		133 920
3. <i>Cadres, professions intellectuelles supérieures</i>	8,1	1 894 720
3.1 Professions libérales		238 900
3.3 Cadres de la fonction publique		244 400
3.4 Professeurs, professions scientifiques		353 140
3.5 Professions de l'information, des arts et du spectacle		116 800
3.7 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise		558 360
3.8 Ingénieurs, cadres techniques d'entreprise		383 120
4. <i>Professions intermédiaires</i>	16,9	3 971 100
4.2 Instituteurs et assimilés		776 900
4.3 Professions intermédiaires de la santé et du travail social		613 380
4.4 Clergé, religieux		58 920
4.5 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique		277 660
4.6 Professions intermédiaires administratives des entreprises		995 400
4.7 Techniciens		678 260
4.8 Contremaîtres, agents de maîtrise		570 580
5. <i>Employés</i>	26,6	6 247 240
5.2 Employés civils, agents de service de la fonction publique		1 702 620
5.3 Policiers, militaires		380 260
5.4 Employés administratifs d'entreprise		2 532 040
5.5 Employés de commerce		742 180
5.6 Personnel des services directs aux particuliers		890 140
6. <i>Ouvriers (y compris agricoles)</i>	32,9	7 748 860
6.2 Ouvriers qualifiés de type industriel		1 602 200
6.3 Ouvriers qualifiés de type artisanal		1 509 340
6.4 Chauffeurs		566 520
6.5 Ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport		416 720
6.7 Ouvriers non qualifiés de type industriel		2 352 580
6.8 Ouvriers non qualifiés de type artisanal		1 007 000
6.9 Ouvriers agricoles		294 500
7. <i>Retraités</i>		7 436 020
7.1 Anciens agriculteurs exploitants		1 346 040
7.2 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise		755 240
7.4 Anciens cadres		343 580
7.5 Anciennes professions intermédiaires		721 860
7.7 Anciens employés		1 975 580
7.8 Anciens ouvriers		2 294 020
8. <i>Autres sans activité professionnelle</i>		23 665 260
8.1 Chômeurs n'ayant jamais travaillé		353 200
8.3 Militaires du contingent		251 380
8.4 Élèves et étudiants de 15 ans ou plus		4 278 100
8.5 Autres inactifs de moins de 60 ans		16 805 060
8.6 Autres inactifs de 60 ans ou plus		1 977 520

Les seules distorsions de notre classification par rapport au nouveau code sont les suivantes :

— existence d'une catégorie caractérisée par l'absence d'information sur la profession du chef de famille : pupilles, parents non responsables ou décédés ; cette catégorie apparaît sous la mention « non classés » dans certains de nos tableaux ;

— de même, la catégorie « Inactifs » ainsi que les catégories « Retraités » (sauf dans le cas des anciens agriculteurs) et « Chômeurs », pour lesquelles on ignore la dernière profession exercée, sont également rangées sous la mention « non classés » ;

— enfin l'ancienne catégorie 80 (« Artistes et sportifs professionnels ») a été regroupée, en l'absence d'information plus précise, avec les cadres. Or, s'il avait été possible de les distinguer, il aurait fallu procéder ainsi pour les artistes, mais regrouper plutôt les sportifs professionnels avec les professions intermédiaires.

Bibliographie

1) Travaux cités ne portant pas spécifiquement sur l'enseignement public et privé

- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1988), *Le niveau monte*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1987), *Choses dites*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude (1982), *De la transmission au contrôle social*, Communication au Colloque de Wolsfenbüttel, R.F.A.
- DURU-BELLAT, Marie (1988), *Le fonctionnement de l'orientation*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé, 200 p.
- DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain (1988), De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège, Dijon, *Cahiers de l'I.R.E.D.U.*, 45, 221 p.
- LANGOUËT, Gabriel (1988a), Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1.
- LANGOUËT, Gabriel (1993) Les années 80-90, quelle démocratisation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, 1.
- LÉGER, Alain (1983), *Enseignants du secondaire*, préface de V. ISAMBERT-JAMATI, Paris, PUF, (coll. « L'Éducateur », 88), 256 p.
- LÉGER, Alain (1993), Quelle démocratisation ? *Société Française*, 46, 18-29.
- LELIÈVRE, Claude (1990), *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 239 p.
- LELIÈVRE, Claude, NIQUE, Christian (1990), *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Retz, 354 p.
- TERRAIL, J.-P. (1983), Les ouvriers et l'école : le sens de la réussite, *Société française*, n° 9.
- TERRAIL, J.-P. (1984), Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980), *Revue française de Sociologie*, XXV, 421-436.

Bibliographie

2) Travaux de recherche traitant de l'enseignement public et privé

- AMAR, L. (1984), « Enseignement privé et positions éducatives des familles », Paris, C.N.R.S., Laboratoire d'Économétrie de l'École polytechnique.
- Association internationale pour l'histoire de l'éducation (1983), *L'offre d'école*, Paris, Publications de la Sorbonne-I.N.R.P.
- AUBERT, Véronique et al. (1985), « Querelle scolaire et laïcité », in *La forteresse enseignante : la F.E.N.* (4^{ème} partie, chapitre 2), Paris, Fayard, 219-248.
- AUDIBERT et al. (1960), *La laïcité*, Colloque de Nice, Paris, P.U.F.
- BALLION, Robert (1977), *L'argent et l'école*, Paris, Stock.
- BALLION, Robert (1980), L'enseignement privé, une « école sur mesure » ?, *Revue française de Sociologie*, XXI, 203-231.
- BALLION, Robert (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 310 p.
- BALLION, Robert (1986a), Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles, *Revue française de Sociologie*, XXVII, 719-734.
- BALLION, Robert (1986b), Les familles et le choix du collège, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15-3, 183-202.
- BALLION, Robert et al. (1978), *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*, Paris, Commissariat général du Plan, CORDES.
- BALLION, Robert, ŒUVRARD, Françoise (1987), « Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième », Paris, C.N.R.S., Laboratoire d'Économétrie de l'École polytechnique.
- BALLION, Robert, ŒUVRARD, Françoise (1988), « Hétérogénéité des collèges, choix des familles », Communication au colloque *Les collèges en changement depuis dix ans : Analyses sociologiques*, Paris, I.N.R.P.
- BALLION, Robert, THERY, Irène (1985), « L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième, Analyse de l'expérience », 2^{ème} partie, Paris, C.N.R.S., Laboratoire d'Économétrie de l'École polytechnique, 160 p. + annexes.
- BEATTIE, N. (1979), The Meaning of Secularism in Contemporary French Education, *Journal of Moral Education*, 8, 2, 81-91.

- BERTHELOT, Jocelyn (1988), *L'école privée est-elle d'intérêt public ?*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 83 p.
- BIANCONI, André (1985), « La laïcité », in *L'idéologie du S.N.I. de 1920 à 1939* (chapitre 1), Toulouse, Institut d'Études politiques, 15-52.
- BICKEL, R., CHANG, M. (1985), Public Schools, Private Schools, and the Common School Ideal, *The Urban Review*, 17, 2, 75-97.
- BONVIN, François (1979), Une seconde famille : un collègue d'enseignement privé, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 30, novembre, 47-64.
- BONVIN, François (1980), « Système d'encadrement et demandes des familles dans l'enseignement privé », Université de Paris-V.
- BONVIN, François (1982), L'école catholique est-elle encore religieuse ?, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*.
- BONVIN, F., CHAMBOREDON, J.-C. (1979), « Modes d'encadrement et systèmes pédagogiques dans l'enseignement secondaire privé catholique en France », Juin 1978, 54 p., publié en allemand in D. GOLDSCHMIDT, Mrgr P. M. ROCDER : *Alternative Schuler ?*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- BOULARD, F., REMY, J. (1968), *Pratique religieuse urbaine et régions culturelles*, Paris, Éditions ouvrières.
- BOULET, Michel (1986), L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et les organisations professionnelles agricoles, I.N.R.A.P., *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 1.
- BRUCE, Michael G. (1983), In Europe : Private Education and the Public Interest, *Phi Delta Kappan*, 65, 3, 221-222.
- Center for Education Statistics (1987), *Private Schools and Private School Teachers : Final Report of 1985-86 Private School Study*, Washington D.C., U.S. Department of Education.
- COLEMAN, J. S. (1982), *High school achievement : public, catholic and private schools compared*, New-York, Basic Books.
- COUTROT, A., DREYFUS, F. (1965), *Les forces religieuses dans la société française*, Paris, Armand Colin, 344 p. (Collection « U »).
- DAINVILLE, François de (1963), L'enseignement privé est-il en retard ?, *Études*, 289-312.
- DAVID, M. (1980), *The State, the Family and Education*, London, Routledge & Kegan Paul.

Bibliographie

- DESBROUSSES, Hélène (1983), « Dissolution de l'enseignement national et public, relative résistance des corps enseignants (1940-1981) » (chapitre 12), in *Instituteurs et professeurs, matériaux pour l'analyse d'un groupe social*, Roubaix, Edires, 353-404.
- DONZELOT, J. (1977), *La police des familles*, Paris, Éditions de Minuit.
- DREYFUS, E. (1981), *Libres écoles ? Enquête sur l'enseignement privé*, Paris, Le Centurion, 112 p.
- FOX, Irene (1985), *Private Schools and public issues*, London, Macmillan.
- FREYCINET-DOMINJON, J. (1969), *Les manuels d'histoire de l'école libre 1882-1959, De la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Colin.
- GILLIG, J.-M. (1979), *La question scolaire en Alsace de 1918 à 1939. Confessionnalisme et bilinguisme à l'école primaire*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Strasbourg, 697 p.
- GLOBET, Francine (1987), Les origines sociales des élèves de l'enseignement privé, Université de Caen, *Géographie sociale*, 4, 211-224.
- HETU, Chantale (1980), *Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire*, Les cahiers d'A.S.O.P.E., XII, Universités de Laval et de Montréal, 158 p.
- HUTMACHER, Walo (1979), « La fréquentation des écoles privées à Genève », Genève, Service de la Recherche Sociologique, ronéoté, 24 p.
- HUTMACHER, Walo (1980), « Matériaux pour une étude des écoles privées genevoises, Genève », Service de la Recherche Sociologique, document de travail, 34 p. + annexes.
- JAMES, Estelle (1984), Benefits and Costs of Privatized Public Services : Lessons from the Dutch Educational System, *Comparative Education Review*, 28, 4, 605-624.
- JOHNSON, Daphne (1987), *Private Schools and State Schools, two systems or one ?*, Milton Keynes, Open University Press, 179 p.
- LANGLOIS, Claude, et al. (1988), De la morale laïque, *Le Supplément, Revue d'éthique et de théologie morale*, 164, 176 p.
- LANGOUËT, Gabriel (1985), « Enseignement public et enseignement privé : coexistence ou complémentarité ? », Communication au colloque de Rouen : *Classes populaires et pédagogies*.

- LANGOUËT, Gabriel (1988b), « 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, 441-448.
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1987), Parcours scolaires et transferts public-privé, *Société française*, 22, janvier-mars, 42-50.
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1988a), « 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, 302-328.
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1988b), « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité ? », Communication au colloque *Les collèges en changement depuis dix ans : Analyses sociologiques*, Paris, I.N.R.P.
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1990), « Enseignement public, enseignement privé », in *L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ? Actes du colloque*, Paris, AECSE, 237-243
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1991), *Public ou privé : trajectoires et réussites scolaires*, (postface de Claude LELIÈVRE), La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen-Éditions Publidix, 188 p.
- LANGOUËT, Gabriel, LÉGER, Alain (1994), « State and Private Education in France : School careers and Pupil's Results », in K. NARSIMHA REDDY (éd.) : *Public an Private Education : An International Perspective*. A paraître aux Etats-Unis.
- LÉGER, Alain (1986), « 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*, 74, janvier-mars, 89-92.
- LÉGER, Alain (1987), « L'école inquiète les parents », in Minelle VERDIE (éd.) : *L'état de la France et de ses habitants*, Paris, La découverte, 14-17.
- LÉGER, Alain, TRIPIER, Maryse (1988), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1^{ère} éd. : 1986, (coll. « Réponses sociologiques »), 207 p.
- LÉGER, Alain (1989), « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité, quelles évolutions ? », Communication au VII^{ème} Congrès mondial d'Éducation comparée, Montréal, 60 p.

Bibliographie

- LÉGER, Alain (1990a), Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (1^{ère} partie : Recours au privé et stratégies), *Société Française*, 36, juillet-septembre, 46-58.
- LÉGER, Alain (1990b), Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (2^{ème} partie : L'efficacité des deux secteurs), *Société Française.*, 37, octobre-décembre, 40-53.
- LÉGER, Alain (1992), « Les stratégies des familles et le choix des établissements », in MARCOU (G.), COSTA (J.-P.), DURAND-PRINBORGNE (C.) : *La décision dans l'éducation nationale*. Lille, Presses universitaires de Lille, 165-186.
- LELIÈVRE, Claude (1985), *Étude du développement et du fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914 (Mise à l'épreuve des thèses relatives aux appareils idéologiques d'État concernant l'école)*, Thèse pour le doctorat ès lettres et sciences humaines, Université de Paris V.
- LELIÈVRE, C., LELIÈVRE, F.(1991), *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan.
- LELIÈVRE, C., NIQUE, C. (1993), *La république n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon.
- LEMONNIER, M. (1984), Évolution des flux d'élèves entre établissements publics et privés dans le second degré, *Éducation et formations*, 6, 26-31.
- LETERME, C. (1975), *L'école libre en France et ses projets éducatifs*, Thèse de 3^{ème} cycle, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 393 p.
- LEVY, Daniel (1986), *Private Éducation*, Oxford, Oxford University Press.
- MAISONNET, R., VIAL, M. (1973), Le choix des parents face à une école expérimentale. Importance des facteurs sociaux, C.R.E.S.A.S.-I.N.R.D.P., 9.
- MARCOU, G. (1980), La liberté de l'enseignement et la liberté des enseignants, *Revue du Droit public et de la Science politique en France et à l'Etranger*, 1, 35-82.
- MAYEUR, Jean-Marie (1985), La guerre scolaire, ancienne ou nouvelle histoire ?, *Vingtième siècle*, n° spécial.
- MEJAN, François (1954), *Organisation de l'Église catholique, ses rapports avec l'État. L'aide publique à l'enseignement privé (subventions, secours, bourses)*, Paris, Sudel, 96 p.

- MONCHAMBERT, Sabine (1983), *La liberté de l'enseignement*, Paris, PUF.
- NEAVE, Guy (1985), The Non-state Sector in Education in Europe : a Conceptual and Historical Analysis, *European Journal of Education*, 20, 4, 321-337.
- ŒUVRARD, Françoise (1984), Note sur la clientèle des établissements privés : l'origine sociale des élèves, *Education et formations*, 6, 32-35.
- OZOUF, M. (1982), *L'école, l'Eglise et la République*, Paris, Armand Colin.
- PALOMBA, Donatella (1985), The Non-state Sector in the Italian Education System, *European Journal of Education*, 20, 4, 361-370.
- PENEFF, Jean (1987), Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées, *Les Cahiers du L.E.R.S.C.O.*, 8, 158 p.
- PLENEL, Edwy (1985), *L'Etat et l'école en France*, Paris, Payot.
- PROST, Antoine (1982), « Les écoles libres changent de fonctions », in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV, Paris, Labat, 413-447.
- REMOND, René (1984), La laïcité n'est plus ce qu'elle était, *Etudes*.
- SAINCLAIR, J. (1981), Dépasser la querelle scolaire, *Etudes*, 355, 6, 581-600.
- S.I.G.E.S. (1982), « Les transferts d'élèves entre secteurs public et privé dans le second degré », Document de travail n° 279, Ministère de l'Education nationale, S.I.G.E.S.
- SUTTER, J., *La vie religieuse des Français à travers les sondages d'opinion (1944-1976)*
- TANGUY, Lucie (1972), L'Etat et l'école : l'école privée en France, *Revue française de Sociologie*, XIII, 325-375.
- TANGUY, Lucie (1973), De l'existence de l'école catholique à la création d'un service privé de l'enseignement, *Orientations*, 35-52.
- TANGUY, Lucie (1976), « La formation des travailleurs dans les C.E.T. : un partage entre l'Etat, le patronat et l'Eglise » (chapitre 9), in *Le capital, les travailleurs et l'école*, Paris, Maspero, « Cahiers libres » 308-309, 115-158.
- TEESE, Richard (1981), The Social Function of Private Schools, Melbourne, *Melbourne Working Papers*, 3.
- TEESE, Richard (1992), Australian Private Schools, Specialization and Curriculum Conservation, *B. J. Educational studies*.

Bibliographie

- VANDERMEERSCH, E. (1976), L'enseignement catholique entre la loi Debré et la réforme Haby, *Etudes*.
- VANDERMEERSCH, E. (1981), Laïcité 1881-1981, *Etudes*, 355, 4, 325-340.
- VANDERMEERSCH, E. (1982), L'enseignement privé, une énorme machine, *Autrement*, 42.
- WALTER, R. (1981), *Laïcité et religion dans l'histoire récente des équipes enseignantes 1975-1980*, Thèse de 3^{ème} cycle en Théologie catholique, Université de Strasbourg, 330 p.
- WILLIAMS, Ross (1985), The Economic Determinants of Private Schooling in Australia, *The Economic Record*, LXI.
- ZELDIN, T. (1980), « Enseignement public et privé », in *Histoire des passions françaises (1848-1945)*, tome II, Paris, Seuil, pp. 309-328.
- ZIMMERMANN, Marie (1981), « Au cœur du débat scolaire : pouvoir et liberté. Clefs pour une lecture des rapports Eglise-Etat de Bonaparte à Mitterrand », Strasbourg, CERDIC.

3) Autres références sur l'enseignement public et privé

- ANDRIEU, J. (1980), *Vous avez dit « laïque » ?*, Paris, Le Sphinx.
- BÉDARIDA, Catherine (1991), A qui profite l'école privée ? *Le Monde de l'éducation*, 186, 22-38.
- CORNEC, Jean (1977), *Pour l'école libre. Défense et illustration de la laïcité*, Paris, Laffont.
- CORNEC, Jean, BOUCHEREISSAS, Michel (1982), *L'heure laïque*, Paris, Clancier-Guénéaud, 341 p.
- Fédération de l'enseignement privé C.F.D.T. (1978), *Libres dans l'école libre ?*, Paris, Maspero.
- FONTAINE, Nicole (1982), *L'école libre et l'Etat*, Paris, U.N.A.P.E.C.
- FOSSAERT, F. (1979), *Choisir une école*, Paris, Albin Michel.
- GARIN, Christine (1987), L'enseignement catholique est-il le meilleur ?, *Le Monde de l'éducation*, 34-53.
- GAUTHIER, Guy (1985), *La laïcité en miroir*, Paris, Edilig, 247 p.
- GISCARD D'ESTAING, Olivier (1971), *Pour une révolution libérale de l'enseignement*, Paris, Fayard.
- GOUREAUX, Guy, RICOT, Jacques (1975), *Autopsie de l'école catholique*, Paris, Cerf.
- HONORE, J. (1981), *Aujourd'hui l'école catholique*, Paris, Le Centurion, 175 p.

- MADELIN, Alain (1984), *Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte*, Paris, Laffond.
- MARTY, Card. (1982) préf., *L'enseignement catholique : des réalités vivantes*, Paris, Fayard.
- RICOT, Jacques (1978), Les fondements de l'école privée, *Politique-Hebdo*, mars.
- SAVARY, Alain (1985), *En toute liberté*, Paris, Hachette, 236 p.
- « A quoi sert l'école catholique ? », *Le Monde de l'éducation*, 70, mars 1981.
- « On le met dans le privé ? », *Autrement*, 42, 1982, 235 p.
- « Pluraliste ? Privé ? Décentralisé ? », *Cahiers pédagogiques*, 212-213, 1983, 55 p.

4) Sur la notion de stratégie

- BALLION, Robert (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 310 p.
- BONNIEL, J. (1979), « Stratégies éducatives des familles et maisons familiales rurales », in *Etudes sur la socialisation scolaire* (Groupe de recherches sur le procès de socialisation, Université de Lyon II), Editions du C.N.R.S.
- BOURDIEU, Pierre (1974), Avenir de classe et causalité du probable, *Revue française de Sociologie*.
- BOURDIEU, Pierre (1978), Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24.
- BOURDIEU, Pierre (1987), *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L., SAINT-MARTIN, M. de (1973), Les stratégies de reconversion, *Informations sur les sciences sociales*.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1983), L'ethnologie et l'histoire, *Annales Economie Société Civilisations*, 6, 1217-1231.
- NEUMANN (Von), MORGENSTERN (1944), *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton University Press.
- PLAISANCE, Éric (1988), « 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, 343-351.

Achévé d'imprimer
le 4 Juillet 2000 à 20:04
sur configuration Macintosh
Powerbook 170
avec imprimante Laserwriter
IISC.
Logiciel de traitement de
texte :
Word 5.0 F

4^{ème} de couverture

Depuis plus d'un siècle de vifs débats opposent les partisans de l'enseignement public et de l'enseignement privé : récemment, les manifestations de 1984 à propos de la loi Savary, celles de 1993 et 1994 relatives à la révision de la loi Falloux, portent témoignage d'un débat social et politique récurrent qui, pourtant, ne se réduit pas à l'attachement des uns à la laïcité, ou des autres à l'enseignement religieux. Mais il existe peu de travaux rigoureux permettant de connaître les familles utilisant les deux secteurs, d'expliquer les motivations des usagers et d'évaluer l'efficacité comparée de ces deux types de scolarisation.

Cet ouvrage a pour ambition d'éviter les réponses idéologiques à ce problème typiquement français, au profit d'une analyse sociologique complétée par un éclairage historique. Il s'agit donc d'établir des faits permettant de mieux comprendre les raisons qui incitent les familles à demander massivement le maintien de deux secteurs de scolarisation.

Qui sont les usagers du public et du privé, à titre permanent ou à titre temporaire ? Quelles raisons les amènent à changer de secteur ou à y rester ? Quelles sont les évolutions récentes des deux secteurs de scolarisation ? Public et privé se sont-ils démocratisés ? Quelles sont les caractéristiques sociales et scolaires des différentes catégories d'utilisateurs ? Enfin, quel bénéfice tirent les uns et les autres d'un passage par le public ou par le privé ?

Gabriel LANGOUËT et Claude LELIÈVRE sont professeurs à l'U.F.R. de Sciences de l'éducation de l'Université René Descartes (Paris V). Alain LÉGER y est maître de conférences. Ils appartiennent à l'unité de recherche associée C.N.R.S. de sociologie de l'éducation (U.R.A. 887).