



HAL
open science

Dynamiques institutionnelles et pratiques scolaires : les frontières poreuses du public et du privé

Marco Oberti

► **To cite this version:**

Marco Oberti. Dynamiques institutionnelles et pratiques scolaires : les frontières poreuses du public et du privé. *Sociétés contemporaines*, 2005, 59-60, pp.5 - 11. 10.3917/soco.059.0005 . hal-03458850

HAL Id: hal-03458850

<https://sciencespo.hal.science/hal-03458850>

Submitted on 30 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES ET PRATIQUES SCOLAIRES : LES FRONTIÈRES POREUSES DU PUBLIC ET DU PRIVÉ

L'analyse comparée des systèmes éducatifs en Europe est rendue complexe par l'extrême diversité des constructions historiques et institutionnelles dont l'une des dimensions renvoie à la place respective de l'école publique et de l'école privée dans chacun des pays. Cette distinction qui pourrait paraître évidente dans le contexte français, étant donné la conception de l'État, de la laïcité et des services publics, et donc de l'éducation publique (nationale) qui l'accompagne, est loin de s'imposer avec autant de netteté dans les autres pays européens. Même en France, des dynamiques institutionnelles et sociales récentes bousculent cette distinction classique. Premier défi donc, celui des modes de définition du public et du privé concernant l'école.

Eurostat¹ définit comme relevant de l'enseignement public : « Les établissements contrôlés et organisés directement par les autorités publiques, et comme privé ceux qui le sont par une instance non gouvernementale ». Parmi les établissements de l'enseignement privé, il distingue ceux subventionnés (qui reçoivent plus de 50 % de leurs subsides des autorités publiques) de ceux qui ne le sont pas (qui reçoivent moins de 50 % de leurs subsides des autorités publiques). La tutelle directe de l'État d'une part, et le niveau de subventionnement public d'autre part, sont donc les deux critères retenus dans ce cas pour différencier les deux types d'établissements et parmi ceux privés, ceux subventionnés des autres.

Si cette distinction permet une première comparaison de la place respective des secteurs « public » et « privé » d'éducation pour l'ensemble des pays européens², elle laisse dans l'ombre les interrogations sur les catégories « public » et « privé » dans chacun des pays, et leur déclinaison dans le domaine de l'éducation. En fait, la classi-

1. Pour une présentation de cette définition mais plus largement des agencements public/privé dans les systèmes éducatifs en Europe, voir les rapports et les indicateurs disponibles sur site d'EUROSTAT sur l'éducation : <http://www.eurydice.org>.
2. Ce qui n'est pas tout à fait vrai puisque le document indique clairement l'impossibilité de respecter ce principe pour plusieurs pays ou encore la difficulté à recueillir les données. Cela est clairement le cas en Italie où les établissements gérés par les administrations locales sont considérés comme privés, ce qui apparaît surprenant dans le contexte français.

Sociétés Contemporaines (2005) n° 59-60 (p. 5-11)



fication proposée par l'organisme de statistiques européen masque une grande diversité des modes de contrôle et d'organisation par les autorités publiques des établissements présentés comme « privés ». Ces critères ne permettent pas non plus de distinguer la composante confessionnelle³ parmi non seulement les établissements privés mais aussi parfois « publics », ainsi que le coût respectif de la scolarité (et donc sa sélectivité sociale). Si dans certains pays le recours à l'éducation privée se traduit le plus souvent par un paiement de droits d'inscription, avec des écarts très variables selon les pays et selon les établissements au sein d'un même pays, dans d'autres il est gratuit au même titre que les écoles publiques. Ainsi toute une série de caractéristiques mobilisées en France pour marquer la distinction entre l'école publique et l'école privée, telles que la gratuité, la laïcité, et la définition nationale du type d'enseignement et de diplômes, ne s'impose pas dans l'ensemble des pays européens. C'est bien que la formation des systèmes éducatifs européens contemporains renvoie à des processus historiques de long terme étroitement liés à ceux de la formation des États-nation, et aux formes plus ou moins avancées de sécularisation et de production des services publics. Dans la plupart de ces pays, l'histoire de l'éducation « privée » est intimement liée à celle de la place des religions et de leur rapport à l'État.

L'analyse comparée du rapport public/privé dans les systèmes éducatifs est rendue complexe également par la multiplicité des approches possibles (Lallement et Spurk (dir.), 2003⁴) que l'on peut rattacher à trois principaux registres d'études.

Un premier, de type socio-statistique, rassemble des études essentiellement quantitatives fondées sur des indicateurs utilisés pour la comparaison à grande échelle : proportion d'élèves scolarisés dans les différents secteurs en fonction des niveaux d'études, niveau et type de financement, performance comparée des secteurs, flux entre les secteurs, etc.

Un deuxième registre, de type socio-historique, socio-institutionnel ou organisationnel, s'intéresse plus particulièrement à la comparaison des agencements institutionnels et des modes de gouvernance des différents secteurs : rapport à l'État et aux collectivités locales, organisation des programmes et des examens, recrutement et gestion des enseignants, budget, management des établissements, place de la religion (importance relative des écoles confessionnelles, rôle de la religion dans l'enseignement), etc.

Enfin, un dernier registre d'études comparées porte davantage sur les pratiques et les représentations sociales des acteurs scolaires (responsables administratifs, chefs d'établissements, enseignants, etc.) et bien évidemment des familles (choix scolaires, rapport à la scolarité, etc.).

Si certaines recherches traversent ces trois registres, leur ordre de présentation reflète leur importance dans le domaine des études européennes comparées, les travaux quantitatifs étant les plus nombreux et les plus systématiques quant au nombre de pays pris en compte, alors que celles plus qualitatives restent modestes et ne concernent qu'un nombre limité de pays.

Une série de questionnements complémentaires, qu'une lecture transversale des articles permet de préciser, ont orienté ce dossier.

3. Héran (1996) montre par exemple l'importance d'appartenir à une religion dans le choix de l'école privée en France.
4. Voir en particulier le chapitre sur la comparaison des systèmes éducatifs.



rieures sont les premières à tirer avantage de cette concurrence et à placer leur choix et leurs stratégies scolaires dans des territoires urbains à géométrie variable (Oberti). A l'opposé, les enfants des classes populaires restent les plus captifs, les moins mobiles dans l'espace urbain. Dans la proche banlieue parisienne, cette fixation spatiale des enfants d'origine populaire se trouve renforcée par la carte scolaire dans la mesure où d'une part, elle reflète le profil social des secteurs scolaires eux-mêmes fortement ségrégés aux deux extrêmes de l'échelle sociale et d'autre part, parce que l'obligation d'inscription dans l'établissement public de son secteur s'applique de façon particulièrement efficace pour les catégories populaires. Les catégories supérieures en revanche s'en affranchissent beaucoup plus facilement même lorsqu'elles résident dans des quartiers favorisés (Oberti). La distinction publique/privée tend alors à s'effacer au profit d'une distinction scolaire, territoriale et sociale liée au profil de l'offre scolaire, aux modes de gestion des établissements, à l'environnement urbain et à la population scolarisée.

Les études menées à Londres sur les pratiques scolaires des classes moyennes mettent en évidence des tendances similaires qui renvoient à un rapport complexe et subtil aux deux secteurs de l'enseignement (Butler et Robson, 2003). Si le recours au public est la norme pour l'enseignement primaire, les comportements changent radicalement au niveau du secondaire, au profit du privé. Dans certains quartiers londoniens étudiés par ces auteurs, ce sont plus des trois quarts des enfants qui sont scolarisés dans le privé, souvent assez loin de leur lieu de résidence. Dans un seul quartier, une partie significative des classes moyennes maintient le choix du public pour le secondaire, mais en ne retenant que des établissements sélectifs. Ce sont donc des stratégies complexes (Ball, 2002) qui sont mises en œuvre qui dépendent à la fois du quartier et du profil des classes moyennes elles-mêmes. La pression pour l'enseignement privé sélectif tend par ailleurs à augmenter la sélectivité résidentielle du centre de Londres (Hamnett, 2002).

Un parallèle intéressant peut être fait avec la situation américaine dans une ville comme Chicago. Le déplacement des classes moyennes supérieures blanches vers la banlieue Nord est lié également au souci d'accéder à des établissements scolaires publics « sûrs » dans la mesure où, à quelques exceptions près, ceux situés dans Chicago ont plutôt moins bonne réputation. En revanche, lorsque ces classes supérieures résident dans la ville, leur choix se porte surtout vers le privé. Ainsi, si les *White* représentaient environ 31 % de la population de la ville de Chicago en 2000, ils n'étaient que 9 % dans les écoles publiques de la ville, mais concentrés dans un nombre limité d'établissements. L'homogénéité résidentielle (sociale et ethno-raciale) de ces banlieues privilégiées se répercute sur la population de leurs établissements scolaires « publics ». Le profil de leur population ressemble à celui des établissements « privés » situés dans Chicago, et peut même se révéler être dans certains cas plus élitiste⁷.

7. A titre d'exemple, un rapport du *Thomas B. Fordham* institute (<http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=333>) indique, sur la base de données de 2000 et pour la ville de Chicago, que près de 39 % des enfants d'enseignants du public sont scolarisés dans le privé (22,6 % pour l'ensemble des ménages). Dans la banlieue de cette ville (Suburban Cook), ils ne sont que 22,8 % (22,1 % pour l'ensemble des ménages). Pour une analyse plus générale du rapport public/privé dans l'éducation aux Etats-Unis, voir Benveniste L. and al. (2003).



Espagne, alors que le privé hors contrat renforce sa sélectivité sociale. Une tentative de « régularisation » des écoles privées en Italie où leur poids reste de toute façon très modeste et où les enjeux semblent plutôt concerner l'électorat catholique d'une part, et la réforme de l'État d'autre part. Le cas français enfin où la différenciation sociale des établissements scolaires touche les deux secteurs mais plus fortement le public, et où la ségrégation urbaine et la sélectivité croissante des choix scolaires des familles des classes moyennes et supérieures conduisent à une quasi-privatisation des établissements scolaires publics les plus sélectifs.

Cela nous conduit logiquement à la question d'une définition et d'une approche sociologiques des rapports public-privé dans le domaine de l'éducation. Les seuls critères du rapport aux autorités publiques (statut, contrôle, financement, gestion du personnel, etc.) s'avèrent limités et ne constituent qu'un volet de cette distinction. La place de la religion et la conception de la laïcité en sont une autre composante essentielle, non traitée en tant que telle dans ce dossier. Une autre approche, complémentaire des deux précédentes et s'inspirant de celle développée par Esping Andersen (1999) à propos de l'analyse comparée des systèmes d'État-providence, consiste à croiser trois éléments : le type et le niveau de *decommodification* (degré de dépendance à l'égard du marché pour répondre à un besoin fondamental), le type de stratification sociale et de rapports de classes, et enfin les consensus politiques résultant de ces rapports. Cette perspective sociologique débouche sur une autre définition du caractère « public » ou « privé » de l'éducation dans chacun des pays européens. Ainsi, la distinction binaire public/privé rend mal compte des modalités retenues par chacun des pays⁹ pour faire de l'éducation un domaine (un service) dont l'accès ne dépend pas du marché et donc de la position plus ou moins favorable que les individus y occupent. Le cas français montre par exemple qu'un système éducatif public largement démarchandisé se révèle être sélectif sous l'effet combiné d'autres logiques où le marché joue pleinement (à commencer par le marché immobilier dans les contextes urbains), mais aussi des pratiques différenciées des classes sociales. Si le caractère « public » d'un établissement scolaire se mesure aussi à sa capacité à en garantir l'accès et la qualité à l'ensemble des individus indépendamment de leur position dans l'espace social et urbain¹⁰, alors la différence avec le privé ne s'impose plus avec autant d'évidence.

Avertissement : Des problématiques concernant l'école sont également traitées dans deux autres articles de ce numéro. L'un porte sur les procédures d'orientation et de réorientation en fin de seconde et met en évidence leurs liens avec l'organisation des établissements dans le système scolaire local mais aussi les trajectoires scolaires des acteurs (Buisson-Fenet) ; l'autre s'attache à montrer comment le rapport à l'Islam d'une partie des jeunes d'origine populaire constitue une voie de requalification face à la dureté des verdicts scolaires (Kakpo). Ils ont été placés hors dossier dans la mesure où la question des rapports public/privé n'y est pas centrale.

9. Ce qui renvoie au constat désormais classique de la complexité de l'élaboration de politiques européennes harmonisées qui doivent composer avec des constructions socio-historiques subtiles.
10. Au même titre que Marie Duru-Bellat et Pierre Merle (1997) parlent de « démocratisation qualitative » pour bien distinguer l'augmentation globale de l'accès à l'éducation des milieux populaires (démocratisation quantitative) du maintien des différences sociales entre filières, on pourrait distinguer un processus de « *decommodification* quantitative » d'un processus de « *decommodification* qualitative » à propos de l'éducation.

