

# La hiérarchisation sociale des lycées

Daniel Louis-Etxeto

---

*De 1984 à 1989, le lycée a dû faire face à un véritable boom démographique. La massification en cours s'accompagne-t-elle d'une démocratisation ?*

*Le travail présenté s'appuie sur une approche descriptive des différences entre les populations des lycées d'une académie (origine sociale, nationalité, âge) et propose une typologie sociale des établissements. Il met en évidence des disparités importantes entre les lycées et éclaire quelques-uns des mécanismes par le truchement desquels se structure le champ scolaire.*

*L'étude montre que les disparités entre lycées se sont aggravées et que la classique hiérarchisation des filières se double d'une hiérarchisation des établissements.*

*En conclusion, il est avancé quelques propositions en matière de politique scolaire : comment articuler le traitement de la diversité avec une visée d'égalité des chances ? Comment éviter l'accentuation des inégalités entre établissements tout en promouvant le développement d'une autonomie locale maîtrisée ?*

---

**A**u cours des cinq ans qui ont suivi le lancement du mot d'ordre des « 80 % » par Jean-Pierre Chevènement, de la rentrée 84 à la rentrée 89, les effectifs des lycées d'enseignement général et technologique publics (LEGT) ont connu l'impressionnante croissance de 1/3 (plus de 400 000 nouveaux entrants !), résultat de la conjonction de l'offre de formation secondaire et d'une demande d'allongement de la scolarité. En fait, le slogan des « 80 % » a servi de catalyseur à ce qui est apparu à la fin de la décennie comme « *un authentique mouvement social* » (Prost, 1992).

Directement liée à ce contexte, la question principale qui a guidé ce travail est simple : la massification du lycée s'est-elle accompagnée de sa démocratisation ? On se rappelle que la « foi » dans la démocratisation a conduit à penser que l'ouverture des portes de la 6<sup>e</sup> à tous les petits Français, dans les années 60, allait permettre de démocratiser le système. Il a fallu attendre plus de 10 ans après la loi Haby instituant le « collège unique », pour qu'Antoine Prost (1986) démontre que la démocratisation n'est pas la fille naturelle de la massification.

Dans le prolongement de cette première question, une seconde concerne le couple égalité-diversité. La transformation du lycée en organisation de masse s'est accompagnée d'évolutions notables de l'organisation scolaire dont l'établissement apparaît aujourd'hui comme un véritable « niveau ». L'autonomie juridique que lui a conférée la loi de 1983, puis l'« ardente » obligation du projet (instituée par la loi d'orientation de 89) placent les lycées face à une injonction à se différencier pour prendre en charge la diversité. D'un système qui traitait la diversité par l'indifférence en standardisant ses contenus et ses procédures, on est passé à un système qui la reconnaît et même la valorise. Hier identiques, les établissements affichent désormais leurs identités plurielles. D'où la seconde question qui oriente notre travail : les nouveautés dans l'organisation scolaire (autonomie de l'établissement, affirmation du principe de différenciation) aboutissent-elles à réduire ou, au contraire, à accentuer les différences initiales ? Ce qui n'est qu'une autre façon de se demander si le système éducatif remplit sa mission générale d'assurer l'égalité des chances.

### Méthode de travail

Pour étudier ces questions, nous avons cherché à cerner les disparités entre les lycées d'un échantillon d'étude (partie I), à mettre en évidence quelques mécanismes par le truchement desquels elles s'effectuent (partie II), puis à étudier leur évolution (partie III).

Après ce travail empirique, nous proposerons, en dernière partie (IV) quelques réflexions à propos de la gestion du couple diversité-égalité.

Ayant observé que les dynamiques différentielles dépendent de l'existence d'une concurrence entre établissements, donc à la densité et à la diversité de l'offre, il a paru judicieux de retenir dans l'échantillon d'étude les 54 lycées de l'agglomération bordelaise. Ce groupe a été complété par les lycées de l'agglomération de Pau pour contrôler le poids de certains facteurs contextuels, ainsi que par quelques établissements ruraux et les cinq lycées professionnels du secteur du bâtiment de l'académie, pour cerner l'influence de certaines variables.

L'échantillon ainsi constitué (représentatif du point de vue des différents statuts – privé ou pu-

blic, LEGT ou LP –) compte 70 établissements, soit un peu plus du tiers des lycées de l'académie de Bordeaux.

Tableau I. – Les 70 lycées de l'échantillon d'étude

	Publics	Privés	TOTAL	
LEGT	26	13	39	56 %
LP	23	8	31	44 %
TOTAL	49	21	70	
	70 %	30 %		

### LES DISPARITÉS ENTRE LES LYCÉES

S'il a fallu attendre les années 80 pour disposer de travaux permettant une connaissance précise des disparités entre les collèges, c'est sans nul doute, d'une part, en raison de la croyance dans le fait que la démocratisation découlerait mécaniquement de la massification, et, d'autre part, parce que l'intérêt pour l'établissement a été lent à se constituer dans notre pays.

De 1983 à 1986, **Éducation et Formations** publie une série d'études portant successivement sur les populations d'élèves (Jacod M., 1983), les enseignants (Lévy J., Liensol B., Meuret D., 1983), l'offre d'enseignement (Meuret D., 1983-1984), le cursus des élèves (Liensol B., 1983-1984). Une synthèse (Levy J., Liensol B., Meuret D. et Œuvrard F., 1986) couronnant ce travail permet d'établir solidement l'existence de « *disparités significatives* » entre les collèges. On suit donc André Legrand (1) lorsqu'il affirme que « *Le collège unique n'a jamais existé* » (Op. cit. p. 57), étayant son argumentation sur les « *processus sournois de ségrégation qui caractérisent le collège d'aujourd'hui : géographique (liée à celle de l'habitat), sociale (liée aux stratégies d'évitement de certains collèges par les familles), communautaire (liée à la montée des particularismes), institutionnelle (liée aux pratiques locales des collectivités et des établissements* » (Idem p. 66).

A l'époque où débutaient ces travaux de la DEP, Alain Savary lança une expérience, qui passa presque inaperçue à l'époque, consistant à libéraliser l'affectation des élèves qui se faisait jusqu'alors selon la « carte scolaire » mise en place en 1963 en pleine construction de l'école moyenne pour éviter une ségrégation entre pre-

mier cycle de lycée et collège d'enseignement général. En libéralisant cette règle au début des années 80, il devenait possible aux « consommateurs d'école », au sein même du service public, de choisir leur établissement. Dans ce contexte, la question des disparités entre collèges prit soudain une importance inconnue jusqu'alors. Depuis une dizaine d'années (Lévy J. *et al.* 1986), on sait que l'opinion effectue une classification spontanée des collèges en deux types : en haut, les collèges de centre-ville, ex « petits lycées » (premier cycle du lycée), en bas, les collèges des banlieues dégradées.

À l'issue des recherches conduites par la D.E.P. dans les années 80, Danièle Trancart (1992) a proposé une typologie des collèges dans laquelle elle distingue les « collèges ruraux » (21 % du parc), les « collèges urbains de bon niveau » (15 % du parc) les « collèges de zone sensible » (11 %) surtout urbains, et les « collèges de niveau moyen » en 6<sup>e</sup> (52 %, dans ce groupe plus hétérogène, la moitié des établissements se trouvent situés en zone ouvrière). Cette typologie est construite en croisant les facteurs localisation et composition sociale dont les études de la D.E.P. ont mis en lumière l'influence déterminante pour éclairer les disparités. Un travail portant sur les 250 collèges publics de l'académie de Bordeaux (Roux-Salembien, 1993) confirme – à quelques variations près qu'on peut expliquer par les particularités du contexte académique – la typologie de Trancart.

En partant de ces résultats, il a paru intéressant d'étudier les caractéristiques des populations d'élèves entrant dans les lycées de l'échantillon, en terme d'origine sociale, de nationalité et de « valeur scolaire ». À partir de cette étude, il sera proposé une typologie des lycées.

### Composition sociale des lycées de l'échantillon

Pour comparer les populations d'élèves, nous utilisons les données issues des enquêtes recueillies par le rectorat. Dans la logique de cette étude, il a paru commode de construire un indicateur simple mais fiable permettant de rendre compte de la composition sociale des établissements dans une visée comparative. On considèrera le rapport du nombre d'élèves issus de la catégorie « ouvriers » au nombre d'élèves issus de la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Cet indicateur chiffré a

l'avantage de centrer l'analyse sur des catégories qui prêtent peu à confusion. L'étude est résumée sur le diagramme 1 :

- à l'extrême gauche du diagramme, on trouve le lycée Montaigne qui est le lycée de Bordeaux le mieux doté en classes préparatoires. Son indicateur de composition sociale est 0,11, résultat du quotient de 5 % d'élèves issus de familles d'ouvriers et de 50 % d'élèves issus des classes supérieures.

- à l'extrême droite, on trouve un LP de la banlieue bordelaise dont l'indicateur de composition sociale est 10,5 (rapport des 33 % d'élèves issus de milieu ouvrier aux 3 % issus des classes supérieures).

Une difficulté vient du fait que le rectorat ne dispose pour aucun des lycées privés de l'échantillon des données socio-démographiques permettant de calculer l'indicateur de composition sociale. Concernant une caractéristique aussi importante, la méconnaissance de l'administration de l'Éducation nationale étonne s'agissant d'établissements sous contrat d'association tenus à une règle générale de transparence. Malgré ce handicap, nous proposons ci-dessous une classification de ces établissements en nous appuyant sur les taux de réussite attendus au baccalauréat fournis par la D.E.P., fondés sur un calcul d'espérance de réussite qui tient compte de l'origine sociale et de l'âge des élèves.

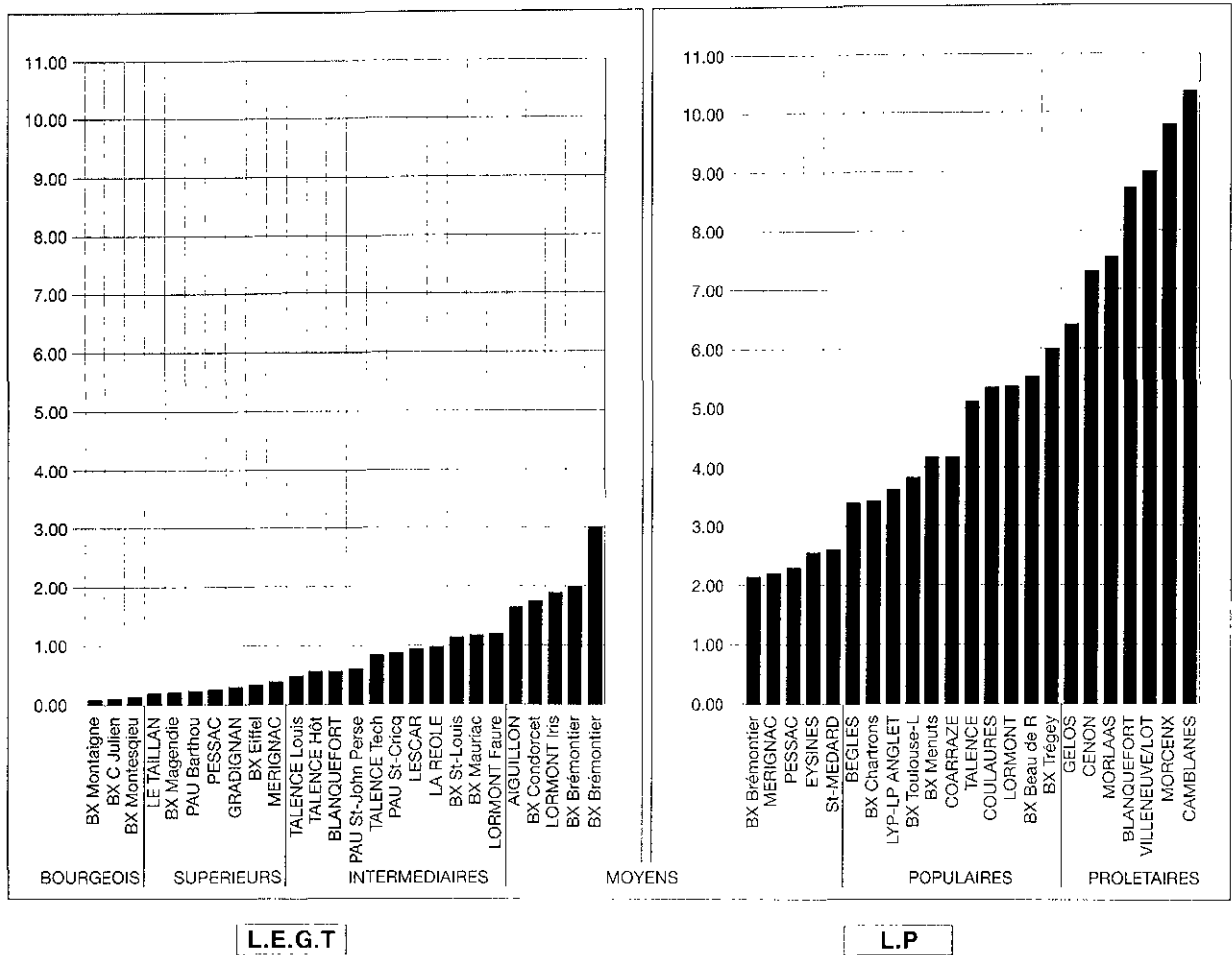
### Répartition des lycées de l'échantillon selon une typologie

Après calcul du taux de composition sociale « moyen » de la population scolarisée en Aquitaine (proche de 2), nous parlerons de lycée « moyen » lorsque son taux de composition sociale se situe entre 1,5 et 3.

Parmi les établissements plus populaires que la moyenne, nous distinguons deux classes (Cf. tableau II) : des lycées « populaires » (taux de composition sociale compris entre 3 et 6) et des lycées « prolétaires » (taux supérieur à 6).

Les établissements plus aisés que la moyenne sont répartis en trois groupes : des lycées « intermédiaires » (taux de composition sociale compris entre 1,5 et 0,5), des lycées « supérieurs » (taux compris entre 0,5 et 0,15) et des lycées « bourgeois » (taux inférieur à 0,15).

Diagramme 1. – Stratification de l'échantillon selon une typologie



La répartition des lycées de l'échantillon selon cette typologie est résumée sur le tableau II.

Tableau II. – Distribution des lycées de l'échantillon selon les types

TYPES	BOURGEOIS		SUPÉRIEURS		INTERMÉDIAIRES		MOYENS		POPULAIRES		PROLÉTAIRES	
	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé
Nombre	3	3	7	3	11	3	10	6	11	5	7	1
Total	6		10		14		16		16		8	
%	9 %		14 %		20 %		23 %		23 %		11 %	
Taux de composition sociale	0 < c < 0,15		0,15 < c < 0,5		0,5 < c < 1,5		1,5 < c < 3		3 < c < 6		6 < c	

On peut comparer cette répartition avec la stratification des collèges d'Aquitaine qui résulte de la typologie de Roux-Salembien (Cf. tableau III).

Tableau III. – Typologie des collèges d'Aquitaine

TYPES	Aisés	Moyens	Modestes	Ruraux	Sensibles
	22 %	21 %	19 %	19 %	9 %

### La nationalité

L'école est à l'épreuve des « quartiers d'exil » (Dubet et Lapeyronnie, 1993). Le projet républicain d'unification du corps social s'est effrité, c'est pourquoi l'immigration est devenue un problème social. Le repérage de la population de nationalité étrangère que nous proposons pour compléter l'étude de la composition sociale des lycées de l'échantillon part de ce constat.

Les différences culturelles ne sont pas, en elles-mêmes, à l'origine de différences scolaires entre élèves (2). Ce qui nous intéresse ici est moins cette problématique que la relation entre facteurs culturels et facteurs sociaux. Par expérience, on sait bien que certaines disparités entre établissements naissent de la variable nationalité. Par exemple, les établissements implantés dans les « zones sensibles » ou dans les « ZEP » n'ont pas une bonne image, tout particulièrement parmi les classes moyennes et les familles populaires françaises habitant ces quartiers. Le pas est vite franchi d'assimiler un taux d'immigrés supérieur à la moyenne à l'étiquette « école à problème ». Certes, il y a la carte scolaire, c'est-à-dire l'obligation réglementaire de fréquenter l'établissement de son secteur. Mais il y a également des stratégies d'évitement, tout particulièrement parmi les classes moyennes, mieux informées des procédures et des astuces permettant de biaiser avec la réglementation, et en quête de « distinction ». Ces familles contribuent à réaliser le pronostic initial d'école « à problèmes », puisque la conséquence mécanique de leur attitude d'évitement est une augmentation de la concentration des élèves étrangers, qui va de pair avec une concentration de facteurs sociaux défavorables en terme de réussite scolaire (les élèves étrangers appartenant deux fois plus souvent que les autres aux catégories défavorisés – 90 % contre 44 % -).

À l'analyse des données, on est d'emblée frappé à nouveau par les écarts importants entre LEGT et LP. Pour les premiers, la moyenne se situe à 3,3 %, alors qu'elle est de 6,7 % pour les seconds (ce qui est à peu de chose près conforme aux normes académiques). Même dans les LEGT « moyens » (à la seule exception d'un lycée rural), le taux de lycéens étrangers ne s'éloigne pas de la norme académique. C'est donc que le tri a déjà été fait : il est exceptionnel que les LEGT accueillent de forts taux d'élèves étrangers car ceux-ci sont massivement « orientés » en LP.

Mais l'analyse révèle également les fortes différences qui se manifestent au sein même des lycées professionnels. On peut d'ailleurs s'apercevoir que certains écarts n'obéissent pas à une simple logique de localisation. Il existe des établissements géographiquement très proches (dans un rayon de moins de 5 km) qui présentent des caractéristiques très contrastées (Cf. tableau IV).

Tableau IV. – Différences sociales entre établissements géographiquement proches

	Composition sociale	Taux d'étrangers
LP Menuts	4,2	15,5
LP Trégey	6	8,4
LP Lormont	5,5	6,8

On remarque que les lycées privés, notamment parmi les professionnels, sont caractérisés par des taux d'étrangers significativement inférieurs à ceux du public. Tout se passe comme si, à composition sociale comparable, les lycées professionnels privés jouaient le rôle de sanctuaires nationaux.

### L'âge

On sait qu'il existe une corrélation entre l'âge et l'origine sociale, mais celle-ci n'est pas linéaire. Les études sociologiques ont mis en évidence que l'âge constitue un bon facteur prédictif des chances de réussite scolaire d'un élève et fournit, en quelque sorte, un indicateur de sa « valeur scolaire ».

Les âges moyens des élèves de seconde générale ou professionnelle de l'échantillon (Cf. tableau V) correspondent à peu près aux normes nationales.

**Tableau V – Âge moyen par statut d'établissement dans l'échantillon d'étude**

Types de lycées	Age moyen	Proportion d'élèves à l'heure ou en avance	Proportion d'élèves avec 2 ans de retard ou plus
LEGT publics	15,45	61,7 %	9,9 %
LEGT privés	15,57	53,8 %	13,5 %
LP publics	16,64	9 %	49,4 %
LP privés	16,87	5 %	61,6 %

Il ressort de l'analyse comparative, qu'en lycée professionnel les élèves sont plus vieux d'un peu plus d'un an qu'en lycée d'enseignement général et technique. Une analyse plus précise fait apparaître des différences sensibles entre secteur public et secteur privé, surtout au niveau du second cycle professionnel. Pour les éclairer, il est intéressant de croiser l'âge avec la typologie des lycées établie précédemment.

Les différences entre lycées bourgeois sont sensiblement en faveur des privés qui accueillent la population scolaire la plus jeune, donc ayant (en moyenne) la meilleure valeur scolaire. Elles sont à rapporter aux modes de recrutement. Les lycées privés échappent complètement, on le sait, à la logique de la sectorisation ; ils ne sont nullement astreints à scolariser les élèves issus des collèges d'un secteur géographique fixé *a priori*. En revanche, les lycées publics, y compris ceux du groupe « bourgeois », ne peuvent pas entièrement détourner les contraintes réglementaires de la sectorisation dont les privés sont *a priori* affranchis. Cela explique que, dans le clan fermé des six lycées bourgeois, les privés recrutent les élèves les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui, en moyenne, disposent des meilleures chances de réussite en second cycle. Il apparaît donc possible d'affirmer que les lycées bourgeois privés jouent le rôle de sanctuaires de l'excellence scolaire.

Alors qu'elle est favorable, pour les lycées bourgeois, aux établissements privés, la hiérarchie des valeurs scolaires se renverse en faveur du public pour tous les autres groupes. C'est le cas pour les lycées « supérieurs » ainsi que pour les « intermédiaires » parmi lesquels certains bordelais privés se distinguent par des moyennes d'âge particulièrement élevées. Un élève qui, malgré des échecs répétés et donc un âge élevé, veut éviter d'être relégué dans un établissement public qu'il considère comme non conforme à son rang, aura recours à certains lycées privés qui sont, en quelque sorte, « spécialisés » dans un rôle de seconde chance.

Pour les LP, on retrouve le phénomène observé concernant les LEGT des groupes plus aisés : ils jouent un rôle de recours pour des élèves âgés qui veulent éviter une « orientation » assimilée à un déclassement social. Parmi les lycées professionnels « populaires » et « prolétaires », le secteur privé se signale à nouveau par des moyennes d'âge élevées. La différence entre les secteurs public et privé est, dans ce groupe social, encore plus nette que dans les autres.

### QUELQUES MÉCANISMES DE LA POLARISATION SOCIALE

Après cette approche descriptive des disparités entre les établissements, voyons quelques-uns des principaux mécanismes par lesquels elles s'opèrent : **la localisation, le type d'offre de formation et le statut**. Nous concluons en proposant une **topographie sommaire du champ scolaire**.

#### La localisation

Le tableau VI met en évidence la corrélation position sociale-localisation.

**Tableau VI. – Corrélation entre position sociale et localisation**

	Bourgeois	Supérieur	Interm.	Moyen	Populaire	Prolétaire	TOTAL
Bordeaux et Pau	6	6	8	9	10		39
Bordeaux banlieue		4	5	5	4	4	22
Ville moyenne			1	2	2	4	9
TOTAL	6	10	14	16	16	8	70

Quelques observations méritent d'être soulignées :

- Les 6 lycées bourgeois sont situés à Bordeaux centre.
- En comparant milieu urbain et milieu rural, on s'aperçoit que les écarts s'accroissent en ville. C'est à Bordeaux qu'ils sont à leur maximum alors qu'ils apparaissent moins accusés à Pau et moins encore dans les villes moyennes.
- En milieu urbain, la hiérarchisation devient plus indépendante de la localisation. Par exemple, Bordeaux ville ne compte pas de lycées prolétaires, ceux-ci étant relégués en banlieue. De plus,

certains lycées géographiquement très proches peuvent accuser de forts contrastes sociaux (Cf. tableau IV).

### Le type d'offre de formation

Si, comme nous venons de le voir, dans un contexte d'offre diversifiée la localisation perd de son importance, d'autres facteurs différenciants interviennent puissamment. Nous examinerons le type d'offre de formation puis le statut.

Il est banal de remarquer que les lycées bourgeois offrent essentiellement des formations générales alors que les lycées populaires n'offrent que

Tableau VII. – Corrélation entre position sociale et type d'offre

	Bourgeois	Supérieur	Interm.	Moyen	Populaire	Prolétaire	TOTAL
LG	4	5	2	2			13
LGT	2	4	6	4			16
LT		1	6	3			10
LP				7	14	4	25
LP bâtiment					2	4	6
TOTAL	6	10	14	16	16	8	70

des formations professionnelles. En affinant l'analyse, on peut faire une série d'observations :

- En ce qui concerne les LEGT, une différence nette apparaît entre formations purement générales (LG) et formations purement techniques (LT) ; en effet, les LT se distinguent par l'âge plus élevé de leurs élèves. D'autre part, l'existence de prépas ou, dans une mesure moindre de BTS, confère à un LEGT un pouvoir d'attraction décisif.

- S'agissant des LP, on retrouve des phénomènes similaires. Ils sont plus ou moins recherchés en fonction de leur secteur de formation. Par exemple, l'électrotechnique ou la chimie sont plus demandées que le bâtiment (4 des lycées prolétaires sont des LP de ce secteur). L'existence de bac pro constitue un facteur discriminant important.

### Le statut public ou privé

L'étude fait apparaître certaines fonctions des établissements privés :

- En haut de l'échelle sociale, ils jouent un rôle de sanctuaire de l'excellence scolaire (Cf. supra).

- Les privés intermédiaires et moyens remplissent une fonction de recours pour des élèves âgés qui veulent éviter la relégation dans un établissement à statut social inférieur à leur espérance (Cf. supra).

- On a vu que les LP privés sont des sanctuaires « nationaux » (Cf. supra).

### Topographie du champ scolaire

Au centre du champ scolaire se trouve la capitale régionale qui abrite le sanctuaire protégé de l'excellence. Une première couronne périphérique est constituée par la banlieue bordelaise et les chefs-lieux des départements aquitains. Quant aux villes petites et moyennes des départements, situées en milieu rural plus ou moins profond, elles en constituent la marge extérieure.

S'agissant de l'importance du statut sur sa structuration, on a vu qu'on parcourt le champ du centre vers l'extérieur en partant des LG pour aller jusqu'aux LP, en passant par les LEGT et les LT.

En les combinant, on voit comment il est possible d'établir, à partir de ces variables (localisa-

tion, statut et type d'offre de formation), une topographie relativement fine du champ scolaire. Par exemple, on peut dire que les LG privés de Bordeaux sont, en quelque sorte, au centre du centre, car ils concentrent l'élite scolaire des lycées bourgeois. À l'opposé, à la frontière externe du champ, on trouve des LP publics, notamment du bâtiment.

## ÉVOLUTION DES DISPARITÉS

On a vu ci-dessus l'existence de fortes disparités sociales et scolaires. Comment ont-elles évolué à la faveur de la massification des lycées ?

En ce qui concerne les collèges, Ballion (1986) a mis en évidence que l'expérience de déssectorisation a favorisé une « *accentuation de la bipolarisation* », les fortes disparités entre collèges « *phares* », « *recours* » et « *ghettos* » aboutissant ainsi à une hiérarchie de l'offre. Plus récemment, une étude portant sur une plus large échelle est venue confirmer ces résultats : analysant les évolutions intervenues dans les collèges au cours des années 80, à partir des méthodes quantitatives bien rodées par la D.E.P., Danièle Trancart (1993) a montré que les disparités se sont aggravées, notamment en ce qui concerne les caractéristiques sociales des élèves. Ainsi, les populations « favorisées » ou « défavorisées » s'orientent différemment, et il apparaît que les mesures d'assouplissement de la carte scolaire contribuent à cette évolution. La conséquence de cette dynamique est une spécialisation des établissements : les plus prestigieux, recevant une population de milieu aisé, brillent dans la production de l'excellence scolaire, alors que les moins recherchés se spécialisent dans la prise en charge des élèves en difficulté.

Ne disposant pas des données permettant de comparer directement la composition sociale des lycées de l'échantillon pour étudier l'évolution des disparités, nous nous sommes appuyé sur une étude comparative des flux d'effectifs. Pourquoi les effectifs ? Simplement parce que nous avons remarqué de fortes différences dans les rythmes de croissance des établissements, et l'observation empirique a conduit à faire l'hypothèse d'une corrélation entre le pouvoir d'attraction d'un établissement et sa position sociale dans le champ scolaire.

## Profils d'évolution des établissements

Le diagramme 2 représente quatre profils d'évolution des effectifs :

- La croissance « moyenne » de l'échantillon est indiquée. Sur une base 100 en 1980, le taux moyen est proche de 150 au début des années 90.
- Le quart des lycées a une croissance « normale », c'est-à-dire forte (taux égal à 150 plus ou moins 20, soit entre 130 et 170). Voir sur le diagramme l'exemple du lycée Brémontier de Bordeaux.
- Un quart des lycées connaît une croissance très forte (taux supérieur à 170). Le graphique donne l'exemple du lycée rural de Pauillac qui connaît un quasi-triplement de ses effectifs.
- 17 % des lycées sont caractérisés par une croissance modérée (100 à 120 %) à l'instar du lycée Montaigne de Bordeaux.
- 13 % des établissements connaissent une décroissance modérée (taux de 80 à 100) (Cf. LP d'Eysines).
- 17 % des lycées sont en décroissance forte (taux inférieur à 80) comme le lycée Camille-Julian de Bordeaux.

## La distribution de la croissance des effectifs

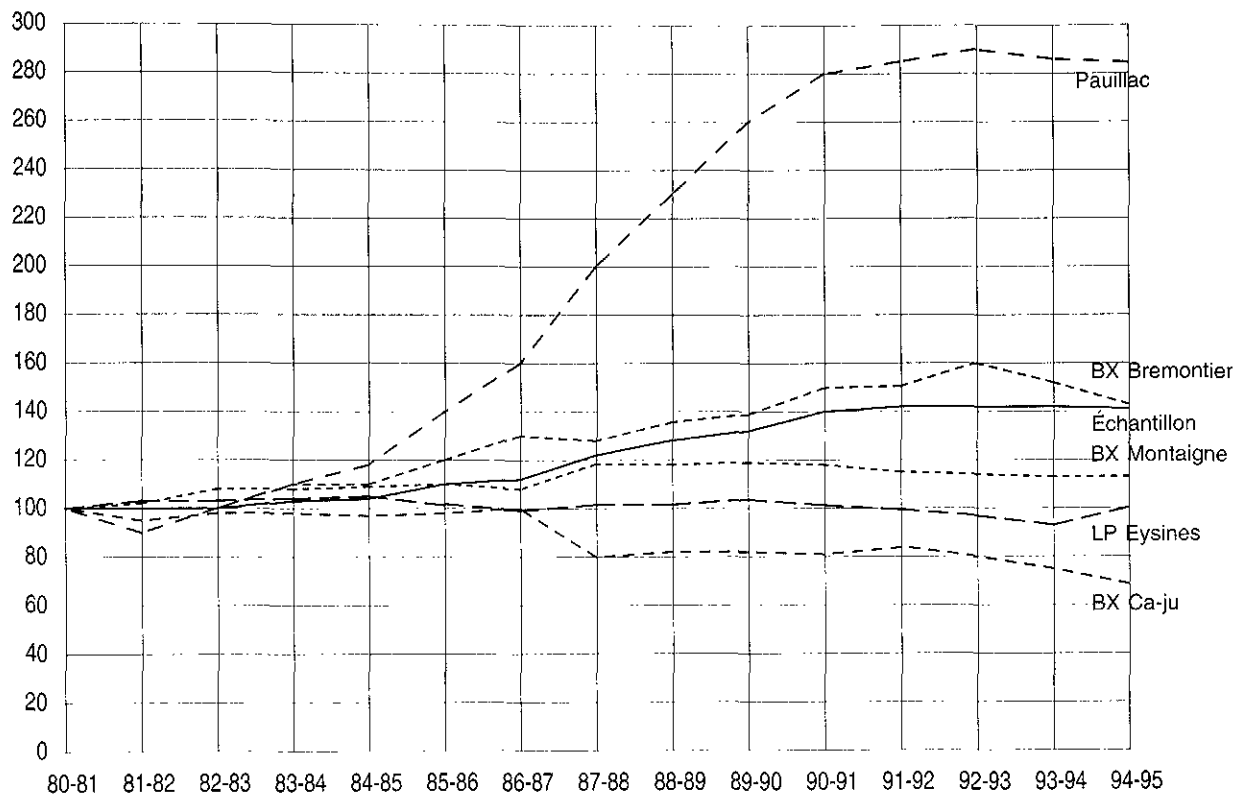
En rapportant ces différences de rythme à la typologie sociale (Cf. tableau II), il apparaît que la croissance se répartit très inégalement sur l'ensemble du champ scolaire. Elle est fortement différenciée en fonction de la position des établissements dans le champ. On peut dégager trois caractéristiques de la distribution de la demande.

- Première caractéristique : le centre du champ est préservé de la massification. On a vu sur le graphique le cas du lycée Montaigne (dont la croissance modérée est assurée par les prépas) et celui de Camille-Julian (en décroissance forte). Globalement, les 10 lycées « supérieurs » situés à Bordeaux *intra muros* présentent un solde négatif de - 3 %. À Pau, on constate le même phénomène.

- Deuxième caractéristique : on note une forte expansion par la périphérie (au double sens géographique et statutaire). Comme à Bordeaux, on le vérifie à Pau où le LEG supérieur de centre ville conserve son niveau d'effectif en dérivant les élèves issus des couches intermédiaires vers le LEGT ; quant au LT de centre ville, il explose en



Diagramme 2. – Profils des rythmes de croissance des établissements



donnant naissance à un lycée à la périphérie urbaine. Autre exemple : on peut observer que les seuls lycées supérieurs en expansion de l'agglomération bordelaise sont les trois nouveaux lycées construits dans les communes aisées de la banlieue bordelaise ainsi qu'un lycée déjà existant de la même zone.

- Enfin, troisième caractéristique : on observe une vive contraction à la marge. C'est vrai pour la moitié des LP « populaires » et pour tous les LP « prolétaires » pour lesquels on peut carrément parler de dépression, le cas le plus spectaculaire est celui d'un LP du bâtiment qui perd la moitié de ses effectifs. Il résulte de cette contraction une concentration des difficultés sociales dans ces établissements. Ceci vérifie le pronostic que faisait Ballion : ces LP jouent un rôle « d'abcès de fixa-

tion », c'est-à-dire de « ghettos dont l'existence protège le reste du corps de la contamination ».

Le jeu de vases communicants du centre vers la périphérie n'est pas purement quantitatif. Les LG du centre resserrent leur spécialisation sur les formations générales ; par exemple, le lycée « bourgeois » Camille-Julian de Bordeaux se déleste de ses classes G (filiale aujourd'hui dénommée STT, sciences et techniques tertiaires) avec la création d'un lycée situé dans un quartier populaire de la ville. On a noté également que la croissance des lycées bourgeois se fait essentiellement par les prépas (Cf. supra LG Montaigne à Bordeaux).

Par conséquent, on peut dire que la gestion du boom démographique s'accompagne d'une spécialisation des établissements.

Ces mécanismes de polarisation (préservation du centre, expansion par la périphérie, contraction à la marge) aboutissent à une accentuation des disparités et, par conséquent, à un renforcement de la hiérarchie entre les établissements. Le champ scolaire est en expansion, non seulement d'un point de vue quantitatif, mais aussi du point de vue des distances : les galaxies qui le composent s'éloignent, le « centre du centre » est à des années-lumière de l'extrême lisière. La demande se répartit en parts numériquement inégales. De plus, sa distribution est socialement orientée. Les différences observées correspondent aux classiques phénomènes de polarisation de la demande dans tout marché économique où les biens les plus rares (les plus chers, les plus valorisés, les plus prestigieux) sont acquis par ceux qui disposent des ressources les plus fortes.

Cependant, même du seul point de vue de la distribution de la demande, il n'est pas vraiment pertinent de parler d'un marché. En effet, les établissements ruraux sont peu concernés, la logique de marché ne joue que dans un contexte d'offre suffisamment variée. Mais surtout, la distribution de la demande est régulée selon un régime hybride qui se définit par la coexistence de la règle officielle de sectorisation et d'un libéralisme dans le traitement des demandes de dérogation. Il semble donc plus exact de dire que la régulation entre l'offre et la demande s'effectue selon le principe d'une liberté de recours reconnue tacitement. Liberté de recours n'étant pas liberté de choix, il semble donc plus indiqué de parler de quasi-marché : régime d'économie mixte dans lequel une dynamique de marché coexiste avec une logique bureaucratique classique de régulation normative. Mais, comme l'a montré Robert Ballion pour les collèges, dans un contexte de ce type, il suffit qu'un nombre assez modeste de familles (10 % à peine) utilise cette liberté pour accentuer fortement la polarisation des établissements, dans la mesure où cette population numériquement marginale est souvent dotée d'un fort capital social et scolaire. Les enquêtes montrent d'ailleurs que ce sont les enseignants qui sont les plus nombreux à recourir aux dérogations pour échapper au rôle d'usager captif et devenir des clients actifs : ne sont-ils pas les mieux placés pour savoir choisir, dans le labyrinthe des établissements, des voies, des filières et des options, le fil d'Ariane qui conduit vers la voie royale ?

Les résultats de ce travail empirique n'autorisent pas des conclusions générales. On peut toutefois les mettre en perspective avec une réflexion sur le thème plus vaste de la démocratisation.

Le slogan des 80 % est devenu un objectif consacré par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Dans son article premier, celle-ci fixe les grandes finalités du système éducatif, au rang desquelles « *contribuer à l'égalité des chances* ». Le texte de loi n'oppose pas égalité et diversité ; le traitement de la seconde apparaissant même comme une condition de la première : « *Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité (...)* » (art. 4).

Jusqu'à un certain point, on peut considérer que les importantes différences entre établissements, régions, départements, quartiers et établissements sont l'expression d'une diversité qui contribue à la richesse sociale et culturelle. Mais lorsque les différences sont trop accusées, elles deviennent des disparités insupportables qui mettent en péril l'égalité face à l'École et l'unité de la Nation fondée sur la cohésion sociale.

L'appréciation des disparités à laquelle nous nous sommes livré est d'autant moins une raison de défaitisme qu'elle constitue une photographie de l'état du système et une estimation de son évolution sur une durée relativement courte (moins de 10 ans). Il est clair qu'une tendance de ce type peut être maîtrisée et renversée ; c'est, du moins, un objectif que peut s'assigner une politique scolaire. Nourrir le pessimisme est d'autant moins de saison qu'on peut estimer, à l'instar de Claude Thélot (1993), que « *le bilan de l'École est positif* » (Op. cit. p. 80). Plus précisément, en matière d'équité, le directeur de l'évaluation et de la prospective du ministère établit une balance favorable : globalement, les inégalités se sont réduites. Dans le même esprit, Jean-Michel Croissandeau (3) crédite le système scolaire de quelques « *bonnes notes* ». Le collège puis le lycée ont largement ouvert leurs portes ; aujourd'hui, le taux de scolarisation des jeunes de 18 ans dépasse 85 %, et à 20 ans, il est encore supérieur à 50 %. En 1995, plus de 60 % d'une classe d'âge obtient le bac contre seulement 25 % en 1980, 10 % en 1960 et moins de 5 % après la Deuxième Guerre. Le niveau des connaissances des élèves

s'est amélioré (4). Malgré les limites de l'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire (Meuret, 1994), on peut penser que les ZEP ont contribué à ce que les écarts entre zones urbaines et suburbaines ne se creusent pas davantage. Pour les filles, l'école constitue en quelque sorte l'avant-garde de leur promotion (5). L'enseignement professionnel a été profondément modernisé, généralement au bénéfice des élèves d'origine modeste.

Cependant, ce bilan élogieux ne doit pas empêcher de prendre la mesure des limites des politiques scolaires. Croissandeau (1993) admet l'existence de deux « zones d'ombre » : les sorties sans qualification et la démocratisation. D'autre part, les inégalités peuvent reculer au niveau global tout en se creusant au niveau local. Le bilan positif du système éducatif que dresse Thélot, y compris en matière de réduction des inégalités, ne l'empêche pas d'exprimer sa crainte que les inégalités se soient accrues au niveau des établissements. Et en effet, en changeant de focale, de fortes disparités apparaissent : l'école est à l'épreuve de l'exode rural et à l'épreuve des « quartiers d'exil » où se concentrent les problèmes sociaux.

Une étude conduite en 1994 (6) indique que si, de manière générale, les Français ont une bonne opinion du système éducatif, 40 % considèrent que l'école n'a aucun effet sur les inégalités sociales et 32 % pensent même qu'elle les accroît ; seulement 17 % croient à un effet compensateur de l'éducation scolaire. Les familles ont donc conscience d'une inefficacité de l'école relativement à ce qui constitue pourtant une de ses missions fondamentales. Pourtant, l'enquête fait apparaître que deux Français sur trois (proportion en augmentation) considèrent que l'une des missions de l'école est de contribuer à réduire les inégalités. L'équité correspond donc à une attente sociale bien réelle, elle n'est pas qu'une disposition législative se heurtant à une indifférence citoyenne.

### **Le paradoxe de la massification et l'effet de dérivation**

Dans un travail portant sur le collège, Antoine Prost (1986) a mis en évidence le « paradoxe de la massification » : une démocratisation s'est opérée, entre 45 et 65, à la faveur de la croissance quantitative du secondaire, mais il a mis en évidence que la tendance s'est arrêtée dès que les réformes scolaires mises en œuvre par la

V<sup>e</sup> République ont été effectives. Prost explique le phénomène paradoxal par un « effet de dérivation ». À chaque palier de sortie du secondaire (5<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, etc.) les nouvelles structures fonctionnent comme des « filières de dérivation » (*Op. cit.* p. 144) qui participent à un vaste processus de distillation fractionnée. Cette relégation massive des élèves d'origine populaire a pour effet de protéger les classes de seconde des « altérations démocratiques » (*Idem* p. 145). Ainsi, en dépit des intentions et des textes officiels, les nouvelles procédures d'orientation servent d'arme à une « reconquête bourgeoise » (*Id.* p. 138) des sections d'enseignement général : une démocratisation intervient dans la filière A alors que le « caractère socialement élitiste » (*Id.* p. 148) de la filière C se renforce nettement.

Prost montre que la polarisation sociale s'effectue par le truchement de la spécialisation des filières et de leur hiérarchisation. Mais, à cette époque, il ne semble pas, dit-il, que les différences entre établissements se soient accentuées. Sur ce point, notre étude conduit à considérer que, dans la nouvelle phase de massification du secondaire (l'expansion des lycées), la hiérarchisation des filières se double d'une hiérarchisation des établissements et que les disparités entre les lycées se sont aggravées. La protection du centre du système s'opère désormais également par la dérivation des élèves d'origine populaire vers des établissements périphériques qui jouent le rôle d'unités de relégation. Corollaire de ce phénomène : la tendance à la spécialisation des établissements remplit un rôle analogue à la spécialisation des filières analysée par Prost.

Le travail de Prost apprend à se méfier de certaines fausses « bonnes solutions » : des mesures de diversification structurelle censées permettre la démocratisation peuvent aboutir au résultat inverse. Pour constituer un principe nouveau, capable de conjuguer égalité et diversité, on peut penser que la diversification passe moins par des mesures structurelles que par une adaptation qualitative de la culture scolaire et des pratiques pédagogiques. C'est ce type de stratégie que préconise André Legrand en avançant l'idée d'« individualisation dans un système unitaire » (*Op. cit.* p. 149). Il rejoint ainsi son homonyme Louis Legrand qui fut, à l'époque de la « rénovation des collèges » du début des années 80, le principal représentant d'une stratégie axée sur une différenciation par la pédagogie.

## Stratégies de développement de l'autonomie locale

L'autonomie des établissements vise à faciliter un meilleur traitement de la diversité et à libérer l'initiative locale. Mais, elle comporte le risque de déboucher sur une concurrence entre les établissements, et elle peut donc conduire à l'aggravation des inégalités, voire à la perte de cohésion du système.

Depuis une dizaine d'années, la forte régulation centrale exercée par la voie réglementaire et les contrôles hiérarchiques s'est affaiblie sans que de nouvelles régulations aient pris le relais au niveau local, si bien qu'on se trouve aujourd'hui dans un système hybride : une culture forte et ancienne continue de peser sur les modes de pensée et les comportements, mais son affaiblissement a autorisé de nouvelles pratiques, parfois encouragées explicitement, parfois reconnues tacitement. Il en résulte un certain flottement, voire un climat de laisser-faire qui est moins l'effet d'une politique libérale que le résultat d'une difficulté de l'élite politico-administrative à accompagner la transformation d'une gestion centralisée (Crozier, 1987).

Comment favoriser l'élaboration de nouvelles régulations ?

- Pour éviter les effets pervers de l'autonomie, il est nécessaire de s'appuyer sur des mécanismes de régulation favorisant la coopération. Un moyen d'encourager leur développement pourrait consister à stimuler les réseaux de relations effectives entre les établissements d'un même secteur de recrutement, de façon à favoriser la concertation entre leurs équipes de direction.

- Cette concertation entre établissements est nécessaire, mais elle ne peut déboucher sur une maîtrise des disparités si les établissements ne disposent pas de moyens fiables pour identifier avec précision les évolutions problématiques. Pour cerner les reliefs et les contrastes de la **Géographie de la France**, la D.E.P. a constitué un ensemble de 37 indicateurs permettant de décrire le système scolaire par le biais de 4 catégories (environnement social et culturel, ressources, fonctionnement, résultats). Un outil de ce genre est indispensable pour piloter les politiques scolaires aux niveaux national et académique, mais il ne suffit pas aux chefs d'établissement et aux responsables de collectivités ou responsables académiques qui ont besoin d'une connaissance fine du local (départements, districts, établissements) afin de repérer les déséquilibres, d'en suivre les évolu-

tions et de prendre des décisions pertinentes pour les maîtriser. Afin de cerner, à l'échelon régional, les disparités concernant l'environnement social et culturel, le déroulement de la scolarité, le fonctionnement des établissements, les acquis des élèves, les poursuites d'études et l'insertion professionnelle, il serait utile de créer, dans chaque rectorat, une cellule d'observation qui travaillerait en s'appuyant sur les ressources du ministère et des services académiques.

- On comprend aisément que le développement de relations horizontales dans des réseaux ou la création d'un observatoire des établissements supposent l'existence d'une politique académique qui les encourage, les facilite et en tire les conséquences dans le modelage de la carte scolaire des formations. L'échelon académique a également un rôle plus général d'animation à jouer. Il peut contribuer, pour valoriser les réussites, à diffuser des innovations prises au niveau des réseaux ou des projets d'établissement. Le plan académique de formation continue des personnels peut également soutenir le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques et de nouveaux outils.

Observatoire académique, réseaux de communication inter-établissements au niveau local, et politique académique pilotée pour soutenir la recherche de nouvelles régulations... Ces idées débouchent également sur une gestion différenciée des moyens pour endiguer les tendances génératrices de déséquilibres inacceptables. La politique nationale des zones d'éducation prioritaire (laissée en friche depuis 3 ans), l'attribution des bourses, l'ouverture des sections, l'implantation de postes (d'enseignants et de non enseignants), mais aussi la politique régionale ou départementale de transports scolaires ou celle des constructions, etc. : autant de ressources dont l'usage différencié peut permettre de contrecarrer des évolutions jugées néfastes, de corriger des disparités criantes.

### Le rôle de l'État

Penser les problèmes d'aménagement du territoire en matière scolaire dans le cadre d'une France décentralisée pose à l'État un problème épineux. En conférant davantage de pouvoirs aux collectivités territoriales, la réforme engagée à partir des lois Defferre a contribué au développement de dynamismes différentiels. Mais, dans un système qui admet la diversité et fait de son trai-

tement positif un principe de fonctionnement, l'existence de disparités ne constitue pas, en soi, un problème. La difficulté est de savoir en prendre la mesure et de les maîtriser.

Au bout du compte, nous rejoignons le point de vue de Lelièvre (1990) selon lequel la question centrale que pose l'autonomie est moins à chercher dans la différenciation qu'elle permet que dans la possibilité du passage d'une « *différenciation spontanée* (voire sauvage) » à une « *différenciation maîtrisée* » (Op. cit. p. 226).

En somme, après la décentralisation, deux méthodes sont possibles dans la gestion de l'administration scolaire. La première est largement à l'œuvre sur le terrain. Sa logique tire vers le *développement sauvage d'une logique de marché* qui risque d'aboutir, via le renforcement de la hiérarchisation des établissements, à une dualisation du système (le clivage social l'emportant désormais sur des clivages plus anciens qui s'estompent, notamment le clivage privé/public). Lorsqu'on leur demande d'exprimer le risque principal de l'auto-

nomie de l'établissement, les 1 000 chefs d'établissement du panel élaboré par la D.E.P. (7) placent en tête la concurrence entre les établissements (à près de 45 %) et les disparités de traitement (à plus de 40 %), tous les autres risques perçus sont très loin derrière. Autonomie et concurrence apparaissent comme les deux faces de la politique de projet d'établissement, c'est dire son ambivalence perçue et vécue !

Une autre voie est possible, plus difficile parce qu'elle ne correspond pas à une pente naturelle. Elle consiste à construire les conditions d'une autonomie contrôlée articulant liberté locale et responsabilité nationale, diversité et visée d'égalité. Elle passe par de nouvelles régulations prises en charge plus directement par les acteurs, encadrées par les instances déconcentrées académiques, et donnant lieu à une évaluation a posteriori de la part de l'État. On peut penser que ces nouvelles régulations permettraient de mieux maîtriser les disparités du système.

Daniel Louis-Etxeto

## NOTES

- (1) André Legrand a été recteur d'académie à Limoges et à Rennes puis directeur de l'administration centrale de l'Éducation nationale.
- (2) Henriot Van-Zanten (A.) et Anderson-Levitt (K.). « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution ». *Revue Française de Pédagogie*, 1992 (101), 79-104.
- (3) Jean-Michel Croissandeau a été, pendant près de deux ans, directeur de la communication et de l'information au ministère de l'Éducation nationale.
- (4) Sur ce sujet, on pourra se reporter à : Baudelot (C.) et Establet (R.). *Le niveau monte*. Paris, Le Seuil, 1989.
- (5) Sur ce sujet, on pourra se reporter à : Baudelot (C.) et Establet (R.). *Allez les filles !* Paris, Le Seuil, 1992.
- (6) **Note d'Information**. Division de l'évaluation et de la prospective 92.20, avril 1995.
- (7) Dossier **Éducation et Formations**, 1992 (15) et 1993 (28).

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). – **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie* (XXVII), p. 719-734.
- BALLION R. et ŒUVRARD F. (1991). – Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens. *Éducation et Formations* (29), p. 27-41.
- BALLION R. (1991). – **La bonne école**. Paris : Hatier.
- CROISSANDEAU J-M. (1993). – **Les bonnes notes de la France (Trente ans d'éducation)**. Paris : Seuil.
- CROZIER M. (1987). – **État modeste, État moderne (stratégies pour un autre changement)**. Paris : Seuil.
- DOSSIERS ÉDUCATION et FORMATIONS. (1993). – *L'autonomie de l'établissement* (28).
- DOSSIERS ÉDUCATION et FORMATIONS. (1994). – *Trois indicateurs de performance des lycées* (41).
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1985). – *De l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> au fonctionnement du collège. Cahiers de l'IREDU* (45), p. 48-51.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie* (XXIX-4), p. 644-666.
- Géographie de l'École**. Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective).

- GUILLAUME F.-R. et MARESCA B. (1993). – Les chefs d'établissement et l'autonomie. **Éducation et Formations** (35), p. 43-51.
- JACOB M. (1983). – Éléments pour une carte sociale des collèges publics. **Éducation et Formations** (4), p. 15-22.
- LEGRAND A. (1994). – **Le système E (l'École... de réformes en projets)**. Paris : Denoël.
- LELIÈVRE Claude (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- L'ÉTAT DE L'ÉCOLE** (30 indicateurs sur le système éducatif). Ministère de l'Éducation nationale (D.E.P.).
- LÉVY J., LIENSOL B. et MEURET D. (1983). – Disparités entre collèges publics : le corps enseignant. **Éducation et Formations** (4), p. 23-34.
- LÉVY J., LIENSOL B., MEURET D. et ŒUVRARD F. (1986). – Les disparités entre collèges publics. Analyse d'ensemble. **Éducation et Formations** (8), p. 11-33.
- LIENSOL B. (1983-1984). – Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves. **Éducation et Formations**, (6), p. 55-66.
- LIENSOL B. et MEURET D. (1987). – Les performances des lycées publics et privés pour la préparation au baccalauréat. **Éducation et Formations**, (12), p. 31-42.
- MEURET D. (1983-1984). – Disparités dans l'offre d'enseignement entre les collèges. **Éducation et Formations** (6), p. 41-54.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue Française de Pédagogie** (109), p. 41-64.
- OBIN J.-P. (1993). – **La crise de l'organisation scolaire**. Paris : Hachette Éducation.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques. (Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours)**. Paris : Seuil.
- ROUX-SALEMBIEN E. (1993). – Disparités entre collèges publics dans l'académie de Bordeaux : contribution académique à l'essai de définition d'une typologie. **Éducation et Formations** (35), p. 29- 36.
- THÉLOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan.
- THÉLOT C. (1994). – L'évaluation du système éducatif français. **Revue Française de Pédagogie** (107), p. 5-28.
- TRANCART D. (1992). – Disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations** (31), p. 11-21.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans 7 académies. **Éducation et Formations** (35), p. 21-27.