

Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens

Bernard Delvaux

Cet article propose une analyse comparative de six espaces locaux urbains situés dans cinq pays européens différents. Bien que les systèmes scolaires étudiés se distinguent par la nature des dispositifs mis en place pour réguler la répartition des élèves entre écoles, on observe dans les six espaces des phénomènes de hiérarchisation des écoles et de ségrégation des élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales et académiques. Pour comprendre comment des dispositifs de régulation différents produisent des effets en partie semblables, nous analysons les logiques d'action des familles et des écoles et montrons comment ces acteurs entrent en compétition sur cette question de la répartition des élèves, mobilisant des stratégies adaptées au contexte local et aux dispositifs de régulation. L'inégalité des ressources, qui caractérise tout autant les établissements que les familles, contribue ainsi, quels que soient les dispositifs de régulation, à fonder et à reproduire la ségrégation des élèves et la hiérarchie des écoles.

Descripteurs (TEE) : compétition, Communauté européenne, efficacité scolaire, établissements d'enseignement, gestion d'établissement scolaire, ségrégation.

INTRODUCTION

Dans un niveau d'enseignement organisé pour l'essentiel en tronc commun (1), quels processus conduisent à la hiérarchisation des écoles et à la ségrégation des publics ? Telle est la question centrale de cette analyse comparative de six espaces locaux urbains situés dans des systèmes scolaires différents du point de vue des dispositifs régulant l'affectation des élèves aux écoles. Cette analyse est fondée sur six

recherches dont quatre sont présentées de manière synthétique dans d'autres articles de cette revue, et qui ont été menées selon une méthodologie commune dans le cadre d'un programme de recherche européen (2). Le dispositif scientifique mis en place n'a cependant pas permis de dépasser tous les obstacles d'une démarche comparative : les terrains d'étude ne sont pas comparables en tous points, puisque insérés dans des tissus urbains d'extension variable et marqués par des formes diverses de ségrégation résidentielle ; de même, les données disponibles ne

permettent pas de construire des indicateurs identiques et de comparer ainsi avec précision l'ampleur des ségrégations et des hiérarchies ; enfin, la limitation à un ou deux terrains par pays ne permet pas de distinguer facilement ce qui, dans les mécanismes mis à jour, est propre à l'espace local observé ou commun au système national. Nous ne chercherons donc pas à mesurer l'impact exact des dispositifs de régulation sur les ségrégations et les hiérarchies. La démarche de recherche, combinant méthodes qualitative et quantitative, autorise cependant une analyse compréhensive des divers processus à l'œuvre et l'identification de spécificités et d'invariants.

Nous montrerons d'abord comment des établissements institutionnellement diversifiés peuvent être liés par des rapports d'interdépendance. Nous analyserons ensuite comment, dans des cadres réglementaires significativement différents, les familles et les établissements structurent leurs enjeux et leurs logiques d'action en tenant compte des contraintes contextuelles et réglementaires. Nous montrerons enfin sur quelles hiérarchies et ségrégations débouchent les modes de régulation et les actions des familles et des établissements.

DES ÉTABLISSEMENTS INSTITUTIONNELLEMENT DIVERSIFIÉS ET NÉANMOINS INTERDÉPENDANTS

À l'exception de l'espace portugais, tous les espaces locaux étudiés abritent une variété d'établissements au plan institutionnel. Ces établissements peuvent être regroupés en trois catégories : 1) nous nommons établissements publics ceux qui sont à la fois financés et gérés par des pouvoirs publics œuvrant à l'un ou l'autre niveau territorial ; 2) nous réservons le qualificatif de privé aux établissements indépendants des pouvoirs publics sur le double plan du financement et de la gestion ; 3) les autres établissements sont qualifiés de libres, au sens belge d'établissements subsidiés de manière substantielle par les pouvoirs publics mais disposant d'une large autonomie de gestion.

Les établissements privés sont peu implantés dans les espaces étudiés. On en compte un seul dans l'espace hongrois. S'il y en a plusieurs dans l'espace anglais, ils occupent une « niche » spécifique (l'enseignement juif traditionnel) et interagissent donc peu avec les autres écoles en ce qui concerne la répartition des élèves. Compte non tenu de cette catégorie d'établissements, les espaces peuvent être

regroupés en trois catégories, en fonction des poids respectifs des établissements libres et publics. Les espaces locaux hongrois et portugais ne comptent aucun établissement libre. Dans les espaces parisiens – il ne s'agit pas ici de la ville même de Paris mais de cinq communes de sa proche banlieue Est – et anglais, les établissements libres occupent une place significative, qui ne dépasse cependant pas un tiers des effectifs. Les établissements libres sont majoritaires ou quasi majoritaires dans les espaces belge (57 % des effectifs) et lillois (49 %).

À part au Portugal, tous les espaces étudiés abritent donc une variété d'établissements au plan institutionnel. Cette variété est maximale en Belgique et en Angleterre si on prend en considération la diversité des organisations confessionnelles anglaises et des autorités publiques belges pouvant gérer des écoles. Cette variété exclut cependant tout cloisonnement en ce qui concerne la répartition des élèves. Mis à part dans l'espace anglais pour ce qui concerne les écoles privées juives, les établissements entrent en compétition avec quasiment tous les autres établissements de leur espace quand il s'agit de s'approprier des élèves.

Nous dirons que deux établissements sont liés par des interdépendances compétitives, au sens défini dans l'introduction de ce dossier, lorsqu'ils s'échangent en cours de scolarité une proportion significative d'élèves ou lorsqu'ils recrutent une part substantielle de leurs effectifs sur un « marché » commun. Dans ce dernier cas, le recouvrement des aires de recrutement des établissements est un bon indicateur de l'existence d'interdépendances, même si des établissements ayant des aires de recrutement similaires peuvent être indépendants lorsqu'il sont spécialisés dans une catégorie particulière d'élèves. C'est en partie le cas des écoles juives anglaises. C'est aussi le cas des écoles pour filles ou pour garçons. Une telle spécialisation en fonction du genre n'apparaît de manière significative que dans l'espace anglais (seul l'espace parisien compte aussi une école non mixte). Encore faut-il souligner que, dans ce cas, il n'y a absence d'interdépendance qu'entre la seule école pour garçons et chacune des huit écoles féminines, les interdépendances se manifestant par contre entre les écoles pour filles, entre celles-ci et les écoles mixtes, et entre les écoles mixtes et celle réservée aux garçons.

Du fait de la faible segmentation du « marché » des élèves, les interdépendances sont quasi-exclusivement fondées sur des critères spatiaux. Ceux-ci délimitent des grappes d'interdépendance, c'est-à-dire

des ensembles d'établissements significativement interdépendants en matière de répartition des élèves. En milieu urbain, ces grappes ne sont jamais totalement autonomes les unes par rapport aux autres, si bien que les écoles situées à la lisière d'une grappe entretiennent souvent des relations d'interdépendance avec les écoles de la grappe voisine. Dans la plupart des agglomérations, une grappe centrale est entourée de grappes périphériques, partiellement reliées aux grappes périphériques voisines et à la grappe centrale qui, de ce fait, exerce un pouvoir d'influence sur l'ensemble des grappes périphériques. Dans les métropoles, plusieurs couronnes périphériques de grappes se succèdent, de plus en plus éloignées du centre. Mis à part dans l'espace parisien – dans lequel on distingue deux grappes partiellement indépendantes l'une de l'autre –, chaque espace étudié coïncide plus ou moins à une grappe mais intègre aussi quelques établissements appartenant simultanément ou exclusivement à d'autres grappes dont le point focal se situe hors de l'espace étudié. Seuls les espaces locaux étudiés en Belgique et à Lille intègrent la grappe centrale de l'agglomération.

Les contours de ces grappes d'interdépendance résultent pour une large part des pratiques de choix d'école des familles. Mais ces pratiques sont elles-mêmes influencées par des éléments contextuels tels que les moyens de transports ou la nature des ségrégations résidentielles. Elles le sont aussi par la nature des dispositifs de régulation cadrant le processus de répartition des élèves entre écoles.

LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE ÉCOLES : UN PROCESSUS COMBINANT DE MANIÈRE VARIABLE CONTRAINTES ET LIBERTÉ

La répartition des élèves s'opère dans le cadre de dispositifs formels régulant la répartition des élèves entre écoles. Ces dispositifs de régulation peuvent être classés de diverses manières (Mons, 2004 ; Eurydice, 2000). La typologie que nous reprendrons (Delvaux *et al.*, 2005) distingue trois grandes catégories de dispositifs : 1) l'affectation contrainte consiste à désigner une école pour chaque élève en fonction de son lieu de résidence, sous réserve d'éventuelles dérogations ; 2) le traitement collectif des préférences octroie aux familles la liberté d'exprimer leurs préférences après qu'aient été déterminés explicitement le nombre de places disponibles dans chaque école et les critères de priorité qui seront appliqués

pour choisir les élèves dans les établissements où les demandes excèdent le nombre de places offertes ; 3) les dispositifs de libre expression des préférences avec transactions bilatérales octroient aux familles la liberté de choix et de négociation avec les écoles, auxquelles sont imposées un certain nombre de règles, variables selon les systèmes éducatifs.

Le premier type de dispositif est appliqué dans le secteur public français, mais de manière différenciée dans les espaces locaux lillois et parisien : à l'époque de l'étude, les dérogations à la carte scolaire étaient en effet moins facilement octroyées à Paris qu'à Lille. Les secteurs public et libre anglais sont régis par le second type de dispositif. Son application en Angleterre laisse d'importantes marges de liberté aux écoles, libres de fixer elles-mêmes le nombre de places disponibles et de choisir leurs critères de priorité. Au sein d'un même espace, les règles de sélection sont donc variables mais cependant connues de tous et appliquées dans une certaine transparence. Elles sont aussi partiellement cadrées par les codes de bonnes pratiques, les droits de recours des familles et les obligations de concertation entre écoles au sein des *Local Education Authorities* (LEA). Le troisième type de dispositif, combinant libre expression des préférences et transactions bilatérales, est appliqué dans les systèmes belges, hongrois et portugais ainsi que dans le secteur libre français et dans les établissements privés de tous les espaces. Ces systèmes ou secteurs se différencient cependant sur le plan des contraintes qu'ils imposent aux établissements. Les systèmes hongrois et portugais gardent mémoire des dispositifs d'affectation contrainte auparavant en vigueur et obligent les établissements à accepter les élèves résidant dans le secteur de recrutement officiel de l'école. En Belgique, la longue tradition de libre choix ne s'accommode pas de telles contraintes et n'impose aux établissements qu'une obligation d'inscription tant qu'il y a des places disponibles, obligation dans les faits peu contrôlée. Ainsi le système belge est-il fort proche de celui en vigueur dans le secteur privé anglais et dans le secteur libre français, à savoir une liberté de choix d'école quasi totale pour les familles et une large autonomie de sélection pour les écoles.

On aura remarqué que les dispositifs de régulation ne varient pas seulement selon les pays ou les espaces locaux d'un même pays mais aussi selon les caractéristiques institutionnelles des établissements. En combinant diversité institutionnelle des établissements et unicité des dispositifs de régulation, le système belge fait exception, le secteur public se voyant

appliquer le même mode d'affectation, très libéral, que celui en vigueur dans le secteur libre. Dans les systèmes anglais et hongrois, le secteur privé (minoritaire) échappe aux dispositifs plus contraignants mis en place dans les secteurs public ou libre. En France, le clivage s'opère entre le secteur public et le secteur libre. L'existence de différents dispositifs au sein d'un même espace est de nature à générer des pressions sur les secteurs d'enseignement où sont appliquées les normes les plus contraignantes surtout lorsque, comme dans le système français, le différentiel de contrainte est important et plus encore lorsque, comme à Lille, le secteur non contraint détient d'importantes parts de marché.

En définitive, pour comprendre les logiques d'action des familles et des établissements, la façon la plus pertinente de classer les divers dispositifs de régulation régissant les espaces locaux consiste à rendre compte des marges de liberté octroyées aux familles et aux établissements. Sur ces deux plans, les espaces hongrois et portugais se ressemblent, octroyant beaucoup de liberté aux familles et une liberté partielle aux établissements. Les espaces belges et anglais sont assez proches : ils accordent tous deux d'importantes libertés aux établissements et plus encore aux familles, même si la liberté des familles et des établissements est un peu plus contrainte dans l'espace anglais par la formalisation des procédures. Les espaces français manifestent au contraire une dualité importante, un secteur très réglementé y cohabitait avec un autre très libéralisé.

PRÉFÉRENCES ET STRATÉGIES DES FAMILLES : LE POIDS DES CONTRAINTES ET DES RESSOURCES

Cette description des dispositifs de régulation permet de définir trois grands types de contextes légaux. Tous laissent aux familles des marges de liberté parfois significatives. Les logiques d'action que celles-ci développent jouent donc un rôle significatif dans le processus de répartition des élèves. Après avoir montré que le comportement de choix est plus ou moins répandu selon les espaces mais est partout bien implanté, nous montrerons ensuite que les choix sont contraints par des facteurs qui tendent à différencier les préférences des familles et leur concrétisation en fonction des ressources dont disposent ces familles.

La pratique du choix d'école est un phénomène complexe à observer. La construction d'une variable

dichotomique distinguant les familles qui font un choix d'école et celles qui ne le font pas suppose un accord sur le concept de choix (est-ce le fait d'avoir hésité entre au moins deux écoles ?) et sur les indicateurs. Les données collectées ne permettent d'élaborer que des indicateurs faiblement pertinents : l'inscription d'un enfant dans l'école imposée par la carte scolaire ne peut en effet être automatiquement interprétée comme une absence de choix, pas plus qu'une inscription opérée dans un contexte de libre choix n'apporte la preuve d'un comportement de choix. Il apparaît cependant que la plus ou moins grande diffusion du comportement de choix ne résulte pas seulement des dispositifs de régulation formels décrits ci-dessus. Si, en Belgique et en Angleterre, presque toutes les familles font un choix d'école, c'est certes parce qu'elles y sont d'une certaine manière contraintes, mais c'est aussi parce que l'offre est dense dans les espaces étudiés. L'absence de lien automatique entre dispositifs et comportements apparaît aussi lorsqu'on compare les espaces hongrois et portugais, où des dispositifs relativement similaires semblent déboucher sur une plus grande fréquence des comportements de choix en Hongrie (3), peut-être attribuable à une plus grande densité de l'offre et à une plus grande perméabilité aux comportements consuméristes dans le champ scolaire. Le fait que le comportement de choix semble plus répandu à Lille qu'à Paris (4) peut être attribué à la fois à l'offre plus réduite du secteur libre dans l'espace parisien et aux dispositifs de régulation en partie différents (à Lille, la politique en matière de traitement des demandes de dérogation est plus laxiste, et l'absence de règles de sectorisation dans l'enseignement primaire est de nature à habituer les familles au choix d'établissement). Ces données partielles indiquent que les comportements de choix se manifestent partout, mais avec une fréquence maximale dans les espaces anglais et belge, élevée dans les espaces lillois et hongrois et moyenne dans les espaces parisien et portugais.

Si ces choix sont libres au sens commun du terme, ils sont cependant loin de l'être au sens sociologique. Parmi les facteurs d'influence, les contraintes géographiques et économiques ne paraissent pas les plus opérantes. Si les contraintes géographiques pèsent de manière assez limitée, c'est parce que les milieux urbains observés disposent d'une offre dense tant au niveau de l'enseignement que des transports publics, et que les populations subissant la ségrégation urbaine sont assez rarement éloignées de zones plus favorisées où il leur est théoriquement possible de trouver des établissements moins homogènes en termes de public. Les contraintes financières ne doivent

pas non plus être majorées. Certes, des différences en termes de frais scolaires existent en Belgique, en France et en Angleterre entre les secteurs public et libre, mais les différences ne sont dissuasives que pour une minorité de familles. C'est en définitive dans le secteur public français que les facteurs géographiques et économiques peuvent se révéler les plus prégnants : géographiques si la sectorisation scolaire est rigide et confirme les ségrégations résidentielles ; économiques si l'inscription dans les collèges les plus réputés exige de coûteuses stratégies de domiciliation dans leurs secteurs de recrutement.

Les contraintes académiques sont quant à elles assez peu répandues. En Hongrie, en France et en Angleterre, seule une minorité de places peut être officiellement réservée dans certains établissements aux élèves pouvant attester d'un bon niveau académique.

Cependant, même en l'absence de contraintes géographiques, économiques ou académiques, la concrétisation des préférences peut se révéler problématique, essentiellement du fait de la compétition entre familles. Celle-ci est d'autant plus vive que la pression démographique est forte, comme dans l'espace anglais, et que les différences d'attractivité entre établissements sont très marquées, comme dans presque tous les espaces étudiés. Dans ces cas, les ressources culturelles et sociales différencient les chances d'accès aux établissements désirés, car de telles ressources sont nécessaires pour mettre en place les stratégies adéquates. Celles-ci varient selon les systèmes éducatifs : par exemple, dans le secteur public français, il importe de connaître les motifs recevables pour l'obtention de dérogations ; en Angleterre, il faut parfois tempérer l'expression de ses préférences réelles de manière à exprimer un « choix utile » en adéquation avec les critères de priorité, ou introduire simultanément des demandes dans plusieurs *LEA* différentes ; en Belgique ou dans le secteur libre français, il faut penser inscrire son enfant suffisamment tôt, voire l'inscrire dans l'école associée organisant le niveau d'enseignement précédent ; en Belgique encore, il faut être en mesure de faire valoir ses droits de recours.

En considérant l'ensemble des éléments décrits ci-dessus, il apparaît que c'est dans les espaces anglais, belges et français que la probabilité de concrétisation des préférences varie le plus significativement en fonction des capitaux divers des familles. Cependant, l'inégale répartition des élèves entre les écoles ne trouve pas seulement sa source dans ce processus de concrétisation des préférences. Elle résulte aussi,

en amont, du processus de maturation des préférences, qui opère indistinctement dans tous les espaces étudiés : les préférences sont en effet fonction des valeurs, des identités et des « goûts », variables selon les catégories sociales. On peut cependant faire l'hypothèse que les variations des préférences en fonction des milieux culturels s'opèrent sur fond d'un relatif consensus sur les critères de classement des établissements. La sélection s'opère dès lors surtout par des processus d'auto-sélection, le taux de renoncement aux écoles les plus cotées variant selon les caractéristiques de familles (Ball *et al.* 1996 ; van Zanten, 2001).

DES ÉTABLISSEMENTS EN COMPÉTITION, SOUS CONTRAINTE DE NORMES COMMUNES ET DE RESSOURCES DIFFÉRENCIÉES

L'inégale répartition des élèves entre écoles ne résulte pas seulement des pratiques des familles. Les établissements sont en effet susceptibles de peser sur l'un ou l'autre des éléments du processus. Ils peuvent notamment contribuer à répandre les comportements de choix en différenciant leur offre, mettre en place des critères explicites de sélection, encourager ou limiter les processus d'auto-sélection des familles les moins dotées en ressources, voire participer à l'évolution des critères d'évaluation des écoles.

Les logiques d'action des établissements peuvent être comprises à partir des deux enjeux qu'ils associent à la question de la répartition des élèves. Ces deux enjeux structurent deux types de compétition : de premier ordre, pour le nombre d'élèves, et de second ordre, pour les caractéristiques d'élèves (Gewirtz *et al.*, 1995). La compétition de premier ordre est d'autant plus prégnante que l'espace local connaît une baisse démographique (comme dans les espaces locaux hongrois, portugais et belge) et que le nombre d'élèves conditionne étroitement le volume des ressources humaines et financières attribué à l'école, ce qui est le cas partout, sauf au Portugal. Dans le cas d'une liaison étroite entre effectif et ressources, toute perte d'élèves constitue en effet un risque pour l'équipe éducative (perte d'emploi, demandes de mutation, etc.), pour le maintien d'offres rares à taux d'encadrement important (qui exigent souvent le prélèvement de ressources générées par les effectifs d'autres segments de l'offre), pour la survie de l'école (dans les cas d'endettement pour des dépenses d'infrastructures imparfaitement financées

par les pouvoirs publics) et pour la composition du public (les désaffections peuvent entraîner une baisse de réputation et une moindre sélectivité de l'école).

Les caractéristiques des élèves constituent précisément le second type de préoccupation des établissements et l'enjeu de la compétition de second ordre. À ce sujet, les écoles sont plus soucieuses de la « qualité » académique et comportementale des élèves que de leurs caractéristiques sociales ou ethniques. Cette attention à la « qualité » des élèves s'ancre dans des préoccupations de défense de l'équilibre organisationnel (une modification importante du public pouvant déstabiliser les pratiques du corps enseignant), de la réputation (une modification du public à la marge pouvant entraîner des effets « boule de neige ») et des valeurs éducatives. Cette tendance qu'ont les établissements à chercher à maintenir ou à améliorer la « qualité » académique ou comportementale de leur public est peu compensée par des politiques qui, telles les Zones d'éducation prioritaire (ZEP) ou les discriminations positives, tiennent compte des caractéristiques sociales ou académiques des élèves dans le calcul des ressources des écoles : les dotations devraient varier davantage pour faire passer ces mesures d'une fonction de compensation à une fonction d'incitation. Des variations plus importantes du calcul des ressources en fonction du profil des élèves existent dans le cas hongrois, mais elles conduisent certaines écoles à organiser une ségrégation interne en réservant certaines classes aux élèves plus défavorisés.

Sauf dans les contextes de dépression démographique ou dans les établissements subissant d'importantes pertes d'effectif, l'enjeu en termes de caractéristiques d'élèves structure davantage les logiques d'action des établissements que l'enjeu en termes d'effectifs. Aucune école, même celles situées en bas de la hiérarchie, ne peut négliger l'enjeu qualitatif, sauf dans le cas d'une baisse importante d'effectifs. Même dans ce cas, l'école cherche bien souvent à mettre au point des stratégies de reconquête d'effectif qui compromettent le moins possible la « qualité » de ses effectifs.

Par rapport à ces enjeux qualitatifs ou quantitatifs, les établissements ne peuvent développer que des stratégies marquées du sceau de l'incertitude et contraintes par les normes légales ou sociales. L'incertitude, qui touche tous les établissements dans une mesure certes variable mais néanmoins jamais négligeable, tient au fait que l'efficacité des stratégies est toujours dépendante de l'usage que font les familles de la liberté de choix qui leur est octroyée. Elle tient

aussi au fait qu'à l'entrée du niveau d'enseignement étudié, les élèves doivent se répartir entre un nombre d'établissements plus restreint qu'au niveau précédent (5), ce qui rend moins contrôlable le volume des entrées et les caractéristiques des entrants.

En sus de cette incertitude, les établissements sont aussi confrontés aux normes légales ou sociales. Dans tous les espaces locaux observés, des normes limitent l'éventail des stratégies d'attraction et de sélection praticables. La tendance, commune à tous les espaces, est de donner la priorité aux vœux des familles sur les attentes des établissements, et ce même dans le secteur public français. Les réglementations en vigueur veillent toutes à empêcher ou limiter une sélection explicite sur une base académique ou comportementale. La liberté de sélection en fonction des acquis des élèves n'est légalement accordée que dans une minorité de cas (classes spéciales en Hongrie, en France et en Angleterre, établissements libres français et établissements privés de tous pays). Les autres critères « légaux » ne peuvent que très indirectement servir de base à une sélection académique ou comportementale.

La sélection académique ou comportementale découle donc davantage de pratiques plus informelles que les écoles mettent en place en évitant d'enfreindre le principe de liberté de choix, là où il existe, et l'interdit de sélection en fonction de critères sociaux, académiques ou comportementaux. La nature de l'offre, la composition du public, le maintien de la discipline et le niveau d'exigence académique agissent donc comme autant de signaux (cf. *supra/infra*, l'article d'A. van Zanten), même s'ils ne font pas l'objet d'une information systématique, l'Angleterre faisant à ce sujet figure d'exception en diffusant de telles données et en rendant en outre accessibles aux familles les rapports d'inspection et les résultats aux évaluations. Ces pratiques de différenciation des écoles, qui sont communiquées notamment lors des contacts informels entre écoles et familles (séances d'inscription, journées portes ouvertes, etc.), contribuent à construire une réputation dont les fondements sont souvent flous mais dont l'impact est significatif sur la composition des publics souhaitant s'inscrire dans l'établissement. La mise en place de ces pratiques exige certaines ressources inégalement réparties entre écoles et essentiellement dépendantes de la position qu'occupe l'établissement dans la hiérarchie scolaire locale. Ainsi la hiérarchie des écoles tend à elle à se reproduire dans le temps.

Ces stratégies indirectes d'attraction et de sélection affectant l'inscription au moment de l'entrée dans

le niveau d'enseignement étudié sont parfois complétées par d'autres, ciblant les étapes situées avant ou après ce moment. Les établissements pouvant le mieux développer de telles stratégies sont ceux qui couvrent tout ou partie des segments antérieurs ou postérieurs à ce niveau (6). En amont, des phénomènes de pré-répartition des élèves sont observés en Belgique et dans le secteur libre français, l'accès à certains établissements étant facilité par le fait d'avoir fréquenté l'établissement associé du niveau d'enseignement précédent. De même, existent en France pour certaines formations spécifiques (en art ou en langues), des filières s'étendant sur plusieurs niveaux d'enseignement, ce qui, sans entraîner la fermeture de tout accès aux élèves extérieurs, accroît la sécurité d'accès pour les familles ayant adopté une stratégie d'anticipation.

En aval de l'entrée dans le niveau, les changements d'école en cours de trajectoire sont très fréquents en Belgique, au Portugal et, dans une moindre mesure, en Angleterre. On les observe moins en France et en Hongrie, où ils touchent moins de 10 % des élèves. Si une part de ces mouvements s'explique par des déménagements, apparemment plus fréquents dans l'espace anglais, ou par des initiatives familiales non suscitées par les établissements, dont certaines renvoient au comportement de consommateurs d'école (Baillon, 1982), une autre part est le fait des écoles. Le rôle des établissements est important en Belgique, où la mobilité est massivement associée à la relégation. Au Portugal, la mobilité n'a pas la même signification. Le fait que le segment d'enseignement étudié (troisième cycle) soit le dernier cycle des écoles fondamentales et le premier de certaines écoles secondaires génère, à l'entrée du troisième cycle, le transfert d'une proportion substantielle d'élèves des écoles fondamentales vers les écoles secondaires. Mais cette mobilité peut tout aussi bien être associée à une relégation qu'à une promotion de l'élève ou plus prosaïquement être une variable d'ajustement aux capacités d'accueil des différentes écoles.

HIÉRARCHIE DES ÉCOLES ET SÉGRÉGATION DES ÉLÈVES : UN PHÉNOMÈNE COMMUN AUX SIX ESPACES LOCAUX

Les ressources inégales des familles, de même que des établissements, contribuent à fonder et à reproduire la ségrégation des publics d'établissement et, partant, la hiérarchie des écoles puisque les caractéristiques académiques et socio-économiques des élèves sont des critères importants du classement des établissements par les différentes catégories d'acteurs.

teristiques académiques et socio-économiques des élèves sont des critères importants du classement des établissements par les différentes catégories d'acteurs.

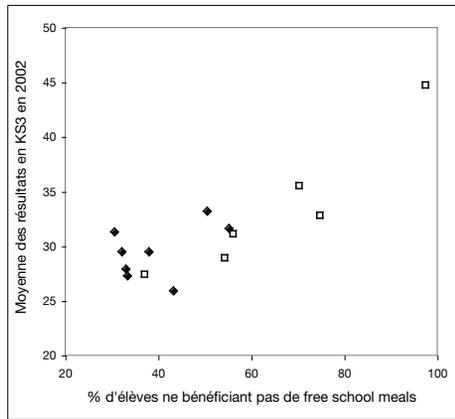
Pour rendre compte de ce classement, les données statistiques disponibles dans chaque pays ne sont pas identiques. Pour la dimension académique, les indicateurs d'acquis à l'entrée dans le niveau d'étude n'étant envisageables que dans le cas de la France, nous avons retenu tantôt les résultats de fin de cycle, tantôt les retards scolaires. Pour la dimension socio-économique, les indicateurs sont plus disparates encore, tenant compte tantôt des professions ou des diplômes des parents, tantôt des caractéristiques des quartiers de résidence, tantôt encore des aides octroyées aux élèves. En sus de cette disparité d'indicateurs, les analyses souffrent de l'absence de données pour les établissements libres parisiens et privés londoniens.

En dépit de leur imperfection, les indicateurs témoignent indubitablement d'une variation importante du profil des publics d'école. Ils montrent ensuite que la distribution est davantage continue que duale, sauf dans l'espace parisien où, pour des raisons spatiales, se distinguent deux ensembles nettement différenciés. On note également une corrélation significative entre les deux dimensions du classement (7), sauf dans l'espace local portugais (8). Ce lien entre les deux variables confirme les multiples études attestant de la relation statistique entre l'origine sociale et la réussite scolaire.

Partout où nous disposons des données pour les établissements libres et publics, à savoir à Londres, Lille et Charleroi (graphique 1a, 1b et 1c), un lien apparaît entre le classement des écoles et leur secteur d'appartenance, public ou libre. Partout, les écoles les plus favorisées sont libres et les écoles les plus défavorisées publiques. De même, en moyenne, les indices des écoles libres sont supérieurs à ceux des écoles publiques, même si d'importantes variations apparaissent au sein de chaque secteur. Les différences de classement ne peuvent être attribuées aux quartiers d'implantation, qui ne sont pas systématiquement plus favorisés dans le cas des écoles libres. On ne peut donc écarter l'existence d'un différentiel de sélection, plus ou moins intentionnel ou explicite, ce différentiel étant plus net (et aussi plus explicite) dans l'espace anglais que dans l'espace lillois, et dans ce dernier que dans l'espace belge. Dans les cas anglais et lillois, ce différentiel de sélection ne peut être expliqué par les dispositifs de régulation de la répartition des élèves entre écoles, car ces

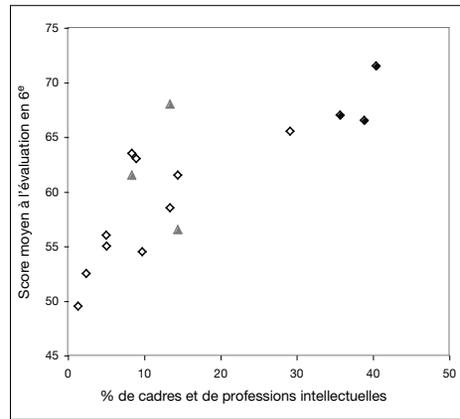
Position des écoles dans la hiérarchie locale en distinguant le secteur des écoles (Londres, Lille, Charleroi), la structure de l'offre (Lisbonne) ou le sous-espace (Paris et Budapest)

a. Londres (selon le secteur public ou libre)

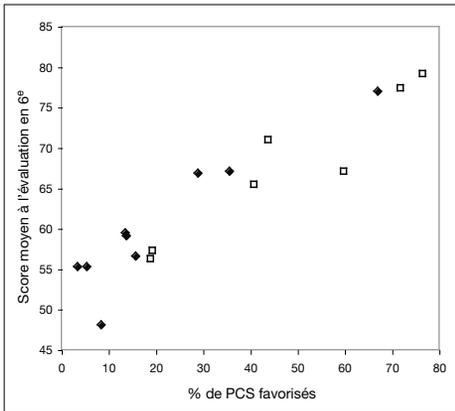


Losanges = public ; carrés = libre

d. Paris (selon les sous-espaces)

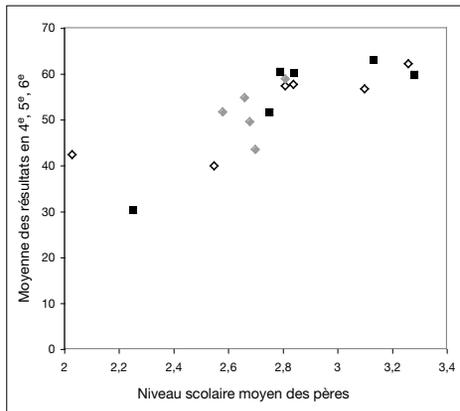


b. Lille (selon le secteur public ou libre)



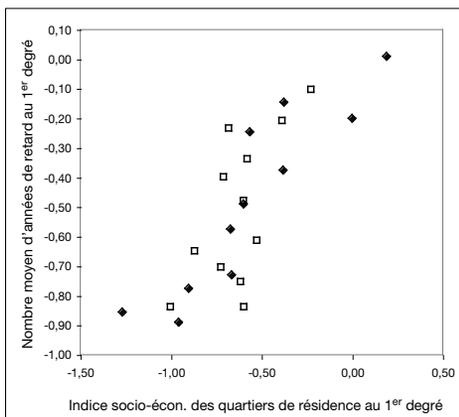
Losanges = public ; carrés = libre

e. Budapest (selon le type de sous-espace)

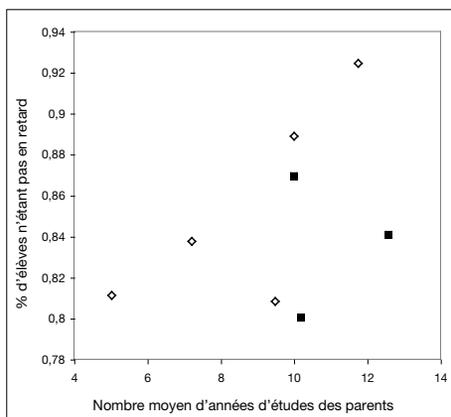


Carrés = centre ; losanges gris = cités ; losanges blancs = périphérie

c. Charleroi (selon le secteur public ou libre)



f. Lisbonne (selon la nature de l'offre)



Les graphiques ci-contre proposent pour chaque espace local une représentation graphique de la différenciation des établissements en fonction d'un des principaux facteurs contribuant dans cet espace à la différenciation des établissements : le secteur d'enseignement (public ou libre) dans les espaces londonien, lillois et belge ; le sous-espace dans le cas des espaces parisien et hongrois ; la nature de l'offre dans le cas portugais. L'impact de ces différents facteurs est commenté dans le texte. Les deux axes structurant sont de même nature dans tous les graphiques, l'axe horizontal renvoie à la dimension socio-économique et l'axe vertical à la dimension académique. Cependant, les indicateurs ne sont pas identiques, étant donné la nature des statistiques disponibles.

Sur l'axe académique, les indicateurs sont les suivants : à Paris et à Lille, pourcentage de réussites aux épreuves cumulées de mathématiques et de français en première année du collège ; à Londres, moyenne des points aux épreuves clôturant le *Key Stage 3* (2002) ; à

Lisbonne, proportion des jeunes en retard dans l'ensemble des trois années composant le troisième cycle (2000-2001) ; à Budapest, moyenne des résultats aux épreuves de lecture, de mathématiques et d'anglais organisées en quatrième, sixième et huitième années (2001) ; à Charleroi, nombre moyen d'années de retard dans les deux années du premier degré (2000-2001).

Sur l'axe socio-économique, les indicateurs sont les suivants : à Paris, proportion de parents cadres ou exerçant des professions intellectuelles supérieures ; à Lille, proportion de PCS favorisés (2001) ; à Londres, proportion d'élèves ne bénéficiant pas des *Free School Meals* (2002) ; à Lisbonne, moyenne du nombre d'années d'études des deux parents des élèves de 9^e année (2003) ; à Budapest, niveau scolaire moyen des pères tel que déclaré par les élèves (2001) ; à Charleroi, indice socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves, synthétisant onze indicateurs de revenus, logements, professions, niveaux d'études et emploi (1998).

dispositifs sont communs aux écoles publiques et libres. C'est seulement dans le cas lillois que les dispositifs de régulation peuvent être évoqués comme facteur explicatif, les écoles libres disposant dans cet espace local d'une liberté de sélection nettement plus importante.

Les écoles étendant leur offre aux années d'études postérieures ont aussi en moyenne un meilleur classement que les autres. C'est le cas dans l'espace portugais, où les écoles secondaires se différencient des écoles fondamentales, surtout au plan socio-économique (graphique 1f), et de l'espace anglais, où la différence se marque autant au plan socio-économique qu'au plan académique, à l'avantage des écoles dont l'offre s'étend aux deux dernières années du secondaire. L'organisation d'une scolarité longue tend donc à renforcer la sélection directe ou indirecte des publics d'établissement. Un processus similaire se fait jour dans l'espace belge, le déterminant n'étant plus ici la longueur des études organisées par l'établissement mais la nature des filières proposées dans les degrés supérieurs du secondaire : les écoles organisant les filières de transition vers l'enseignement supérieur sont mieux classées que les écoles centrées sur les formations qualifiantes, et ce dès le début de la scolarité pourtant organisée essentiellement sous forme de tronc commun.

Un troisième facteur – géographique – peut expliquer les positions dans la hiérarchie. C'est dans

l'espace parisien que l'impact de ce facteur est le plus flagrant (graphique 1d). Les trois écoles situées en haut de la hiérarchie sont inscrites dans le même sous-espace et se différencient nettement de toutes les autres écoles, à l'exception d'une seule, et plus nettement au plan socio-économique qu'au plan académique. Dans l'espace lillois, et dans une moindre mesure dans l'espace belge, les établissements de la périphérie occupent en moyenne de moins bonnes positions, mais la variation des positions dans le groupe des établissements du centre est néanmoins importante. Dans l'espace hongrois (graphique 1e), la distinction s'opère moins entre les établissements du centre et de la périphérie de l'arrondissement qu'entre les établissements du centre et ceux des cités de logements sociaux.

CONCLUSION

Notre recherche montre que, dans les six espaces étudiés, existent des phénomènes de hiérarchie d'établissements et de ségrégation d'élèves. Comme ces six espaces sont soumis à des dispositifs de régulation différenciés, on pourrait en conclure qu'aucun dispositif régulant l'affectation des élèves aux écoles n'est en mesure d'endiguer de tels phénomènes. Les données dont nous disposons ne permettent

cependant pas de tirer une telle conclusion. Il est en effet possible que certains des systèmes étudiés génèrent moins de ségrégation et de hiérarchie que d'autres, et qu'une part de l'explication réside dans les dispositifs régulant l'affectation des élèves aux écoles.

En se centrant sur l'étude approfondie d'espaces locaux, l'objectif n'était pas de comparer les performances de systèmes ou d'isoler tel ou tel facteur explicatif, mais de contribuer à la compréhension des processus et dynamiques à l'œuvre dans des systèmes diversifiés. Nous entendions ainsi faire un apport complémentaire aux recherches comparées fondées sur l'analyse de données statistiques établies à l'échelle nationale, et de ce fait peu adaptées à l'analyse des processus.

Notre recherche montre que tous les dispositifs analysés laissent aux écoles et aux familles des marges de liberté plus ou moins larges. Le fait que l'usage de ces marges soit nettement différencié en fonction des ressources des établissements et des familles est un élément important du processus de production et de reproduction des ségrégations et des hiérarchisations.

De tels processus sociaux inégalitaires seront toujours à l'œuvre quelles que soient les politiques mises en œuvre, aucune d'entre elles n'étant en

mesure de supprimer toute marge de liberté aux acteurs. Dans ce contexte, la réduction des inégalités et ségrégations est nécessairement une entreprise politique complexe exigeant l'anticipation des stratégies que les acteurs les plus dotés en ressources sont en mesure de développer lors de la mise en œuvre d'un dispositif donné. C'est dans ce cadre qu'il importe notamment de s'intéresser aux processus qui, à l'échelle d'un espace local, lient entre eux les établissements. Dans tous les espaces étudiés, mais dans une mesure moindre au Portugal, les liens entre établissements prennent, pour l'essentiel, les traits d'une interdépendance compétitive, dont l'enjeu central est la « qualité » du public accueilli. Un tel processus étant inévitablement vecteur de ségrégation et de hiérarchie, l'une des questions politiques porte dès lors sur la possibilité de réguler de tels phénomènes d'interdépendance compétitive. La manière de le faire varie inévitablement selon les pays voire les régions, en fonction notamment des traditions politiques et culturelles, des régulations déjà existantes, de la diversité institutionnelle de l'offre scolaire ou de la nature des ségrégations résidentielles.

Bernard Delvaux

delvaux@opes.ucl.ac.be

Université catholique de Louvain

Centre de recherches interdisciplinaires
pour la solidarité et l'innovation sociale (Cerisis)

NOTES

- (1) L'étude porte sur les établissements s'occupant de l'enseignement des élèves de douze à quatorze ans, et éventuellement d'autres catégories d'âge (voir, *supra*, l'introduction à ce dossier).
- (2) Projet de recherche « Reguleduc », financée par la Commission européenne, Direction générale de la recherche, 5^e PCRD. Cet article est rédigé sur la base du rapport proposant une analyse transversale des six rapports nationaux consacré aux espaces locaux d'interdépendance (Delvaux & van Zanten, 2004).
- (3) En Hongrie, 56 % des élèves inscrits dans une école de l'arrondissement ne résident pas dans le secteur de recrutement de cette école. Au Portugal, la proportion d'élèves ne rencontrant pas l'un des critères géographique d'affectation varie de 0 à 50 % selon les établissements.
- (4) Au moins 60 % des familles de l'espace lillois et au plus 20 % de celles de l'espace parisien inscrivent leur enfant dans une école libre, demandent une dérogation dans le secteur public ou choisissent pour leur enfant une classe spécialisée avec une sélection à entrée (sur dossier ou sur tests).
- (5) On compte 3,9 fois plus d'écoles primaires que de collèges dans l'espace lillois et 2,6 fois plus dans l'espace parisien. Le rapport

entre écoles primaires et secondaires est égal à 4 dans l'espace belge et à 3,1 dans l'espace anglais. Dans la municipalité portugaise, le nombre d'écoles est quatre fois important dans le premier cycle que dans le second.

- (6) Si l'on considère qu'une entité scolaire est l'ensemble de bâtiments scolaires intégrés ou proches et relevant d'une instance gestionnaire commune, on constate que cinq des espaces locaux étudiés comportent au moins deux formes d'institutions différentes. Lille, Paris et Lisbonne en comptent quatre. L'espace hongrois n'apparaît qu'artificiellement homogène puisque d'autres formes d'établissements existent dans des arrondissements voisins.
- (7) Les coefficients de corrélation équivalent à 0,938 à Lille, 0,879 à Paris, 0,853 à Londres, 0,804 à Charleroi, 0,798 à Budapest et 0,462 à Lisbonne.
- (8) On ne peut affirmer que Lisbonne constitue une véritable exception dans la mesure où la faible corrélation observée peut en partie s'expliquer par le petit nombre d'établissements de l'échantillon et la variation assez faible de l'indicateur académique (la proportion d'élève n'étant pas en retard, ne varie effectivement qu'entre 81 et 92 %).

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. J. ; BOWE R. & GEWIRTZ S. (1996). « School choice, social class and distinction : the realization of social advantage in Education ». *Journal of Education Policy*, vol. 11, n° 1, p. 89-112.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- DELVAUX B. ; DEMEUSE M. ; DUPRIEZ V. ; FAGNANT A. ; GUISET C. ; LAFONTAINE D. ; MARISSAL P. & MAROY C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet : propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche.
- DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*. Rapport de recherche. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/deliverable7.pdf> (consulté le 17 juillet 2006).
- EURYDICE (2005). *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol. 2 : le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire*. Bruxelles : Commission européenne.
- GEWIRTZ S. ; BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham [USA] : Open University Press.
- MONS N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Doctorat : sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'École de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.