

## Choix scolaires et professionnels en public et en privé

Alain LEGER

Centre Maurice Halbwachs, Université de Caen

Bien que travaillant depuis des années sur l'enseignement public et l'enseignement privé, à partir des panels d'élèves du Ministère de l'éducation et également d'enquêtes par questionnaires réalisées auprès de vastes échantillons de familles et d'enseignants <sup>1</sup>, je n'avais encore jamais eu l'occasion d'interroger par questionnaire les élèves eux-mêmes.

C'est pourquoi j'ai saisi l'occasion d'enquêter auprès d'eux lorsqu'en 2007 un questionnaire portant sur la valeur du diplôme et les représentations de l'avenir professionnel a été élaboré, en Basse-Normandie, par le centre associé CEREQ de Caen (CEREQ, 2008) et diffusé à 2605 élèves scolarisés de la 3<sup>ème</sup> à la terminale. J'ai donc étendu, en 2008, la passation de ce questionnaire aux élèves bas-normands scolarisés dans l'enseignement privé confessionnel sous contrat. C'est donc, au total, sur 3525 répondants que portent les premiers résultats présentés ici <sup>2</sup>.

Pour commencer, il faut souligner l'importance régionale de l'enseignement privé. En 2008-2009, l'enseignement privé représente en Basse-Normandie près de 23% des élèves scolarisés dans le secondaire (et même 25,8% en lycée professionnel ou 25,5% en post-bac). En nombre d'établissements, l'offre régionale d'établissements privés sous contrat s'élève à 26% des collèges, 37% des lycées, et 41% des lycées professionnels. En réalité, au delà de ces statistiques transversales, on sait que le poids du privé dans les cursus scolaires serait encore plus fort si l'on faisait une étude longitudinale tenant compte des utilisations temporaires du privé tout au long du parcours scolaire des élèves. C'est le phénomène du « zapping » entre public et privé, dont j'ai montré dans mes travaux antérieurs qu'il concerne près de 35% d'une génération d'élèves que l'on peut rencontrer, une année donnée, dans le public par exemple, alors qu'ils proviennent du privé ou qu'ils y migreront peut-être par la suite.

Derrière ce va-et-vient entre les deux secteurs, se profilent différentes aspirations et stratégies, dont on peut rappeler les principales caractéristiques : zapping de *distinction* qui vise à intégrer les établissements réservés à l'élite et à fuir les écoles trop fréquentées par les classes populaires ; zapping de *remédiation* qui cherche à donner à l'élève une seconde chance lorsqu'il est en échec scolaire dans l'un des deux secteurs ; enfin parfois, zapping d'*obligation*, lorsqu'il n'y a pas, à proximité du domicile, la possibilité de poursuivre ses études dans le secteur fréquenté antérieurement. On voit que les raisons de ce comportement sont donc multiples, et d'ailleurs différentes selon les groupes sociaux, et qu'on ne saurait les réduire à la seule explication de type stratégique et consumériste par laquelle Robert Ballion voulait rendre compte de l'ensemble des attitudes parentales en matière d'éducation (Ballion, 1982). Une telle réduction serait d'autant plus simpliste que c'est en réalité l'attitude de remédiation ou de « sauve-qui-peut » face à l'échec scolaire qui l'emporte numériquement, et de très loin, sur les autres choix.

---

<sup>1</sup> Langouët et Léger, 1994, 1997, 2000, 2002 ; Léger, 2002 ; Devineau et al., 2006.

<sup>2</sup> Voir en annexe les autres caractéristiques de l'enquête et de la méthodologie utilisée.

Comme l'avait analysé, dès 1972, Lucie Tanguy dans un article pionnier publié par la *Revue française de Sociologie* (Tanguy, 1972), c'est la loi Debré, adoptée voici cinquante ans, qui est la source des principaux changements en ce domaine. La loi Debré proposait en effet aux établissements privés de conclure un contrat d'association avec l'Etat garantissant un enseignement conforme aux programmes nationaux en contrepartie du financement public, et reconnaissait par ailleurs le « caractère propre » de l'enseignement privé. Cela a notamment permis au secteur privé, qui connaissait à l'époque des difficultés financières et une baisse continue de ses effectifs, de repartir à la conquête de nouvelles parts de marché et de connaître depuis lors une expansion continue. Mais, plus fondamentalement encore, cette loi a rendu possible un changement des fonctions de l'école privée, celle-ci devenant dans l'esprit des usagers une sorte de service public *bis*, ou, comme le dit Lucie Tanguy, « *un service privé d'utilité publique* ».

Ce constat du changement de fonctions de l'école privée sera d'ailleurs confirmé, dix ans plus tard, par les travaux de l'historien de l'éducation Antoine Prost (Prost, 1982). Ainsi, les motivations religieuses sont devenues les raisons les moins fréquemment avancées par les parents ayant fait le choix du privé, de même que l'attachement à la laïcité n'est jugé important que par une minorité des parents du public, comme l'ont montré nos propres enquêtes. De plus, ces tendances continuent à être confirmées par des travaux plus récents. Ainsi une étude montre que les critères philosophiques et religieux de choix d'un mode d'enseignement, qui semblaient prédominer dans les débats éducatifs des années 1980, cèdent une plus grande place à des approches aujourd'hui pragmatiques (Chauffaut et al., 2005). Et, tout récemment, une enquête quantitative<sup>3</sup> confirme qu'en France « *pratiquement un élève sur deux, à l'école privée comme à l'école publique, dit que la religion n'est pas importante pour lui* » (Béraud et Willaime, 2009, p. 205).

D'autres types d'enjeux se sont donc substitués aux convictions idéologiques qui constituaient autrefois la trame de la « guerre scolaire ». Parmi les comportements qui se sont développés sensiblement pendant les dernières décennies, vient alors au premier plan l'augmentation du zapping entre les deux secteurs, phénomène particulièrement intéressant par tout ce qu'il nous apprend sur ces nouvelles attentes des usagers qui ne mettent plus au premier plan les anciennes motivations religieuses ou laïques, mais cherchent surtout une école de la seconde chance et une solution aux problèmes rencontrés dans l'enseignement public.

Certes, le questionnaire utilisé ici ne permet pas de connaître ce zapping car aucune question n'a été posée sur les parcours antérieurs entre public et privé<sup>4</sup>, mais je tenterai néanmoins de répondre à quelques hypothèses concernant l'image de l'établissement fréquenté et les éventuelles stratégies qui peuvent apparaître quant au choix de l'établissement et du secteur public ou privé.

Parmi ces hypothèses, je voudrais établir qu'il y a plus « *d'usagers captifs* »<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Projet REDCo, Religion in Education, enquête menée, entre 2006 et 2009, dans plusieurs pays européens et financée par la Commission européenne.

<sup>4</sup> Seule une question évoque les tentatives infructueuses d'inscription dans un autre établissement et le secteur qui était souhaité. On peut ainsi comptabiliser les *tentatives avortées de zapping* : 68 élèves du public (3,3%) n'ont pas pu s'inscrire dans un établissement privé et 302 (14,5%) n'ont pas eu accès à un autre établissement public ; 132 élèves du privé (14,3%) n'ont pas pu rejoindre un établissement public et 129 (14,0%) un autre établissement privé ; enfin 60 élèves du privé patronal (11,4%) ont échoué à entrer dans le public et 40 (7,6%) à obtenir un autre établissement privé.

<sup>5</sup> J'emprunte cette expression à Robert Ballion.

chez les élèves du public : la fréquentation obligatoire de l'établissement imposé par la carte scolaire ainsi que la commodité d'une scolarisation à proximité du domicile limitent fortement les choix d'établissements, même si l'on rencontre également chez les usagers du public certains « stratèges » qui vont utiliser, par exemple, le choix des langues pour obtenir un établissement convoité.

Je pense également rencontrer une meilleure image de l'établissement fréquenté chez les élèves du privé, même si ce constat doit être sensiblement nuancé.

Je m'attends par ailleurs à trouver un choix professionnel plus orienté vers le privé chez les élèves du privé, et vers la fonction publique chez les élèves du public, puisque l'on connaît le clivage, ou du moins « *la grande différence* », qui sépare les « *gens du public et les gens du privé* » (de Singly et Thélot, 1988). Ayant moi-même montré comment, chez les parents, le fait de travailler dans le secteur public ou privé correspond à une scolarité antérieure de même type, et comment ces déterminants scolaires et professionnels produisent et reproduisent des scolarisations identiques chez leurs enfants, je m'attends à trouver chez les élèves des aspirations allant dans le même sens.

Enfin je consacrerai l'essentiel de mon analyse à étudier les valeurs sous-jacentes concernant les études, le métier et certaines attitudes devant la vie, que l'on peut voir varier — toutes choses étant égales par ailleurs — selon le secteur d'enseignement, mais aussi selon le sexe, l'origine sociale et le niveau de réussite scolaire. On pourra ainsi constater que les orientations idéologiques et l'affrontement de différents systèmes de valeurs n'ont certainement pas disparu de l'école, et que la « fin des idéologies » prophétisée par Daniel Bell en 1960 ne s'est pas réalisée, même si certaines considérations plus pragmatiques, et surtout l'angoisse du chômage, pèsent au quotidien sur les pratiques sociales et semblent souvent être l'unique mobile qui guide les choix.

### **Stratégies de choix de l'établissement**

Si l'on s'intéresse aux stratégies de choix des établissements qui apparaissent dans les réponses des élèves, on remarquera d'abord qu'aucune question directe n'a été posée aux élèves concernant un éventuel choix d'établissement et les raisons qui pourraient le motiver. Néanmoins on peut dégager quelques indicateurs à travers les questions posées sur la proximité du domicile, sur le choix des langues vivantes, et, d'une façon plus générale, sur l'image qu'ils ont de l'établissement où ils sont scolarisés.

Un premier indicateur du choix de l'établissement est donc représenté par la proximité du domicile. Et cet indicateur oppose notamment le public et le privé diocésain. En public, toutes choses égales par ailleurs, il y a deux fois plus d'élèves scolarisés dans l'établissement le plus proche du domicile que d'élèves ayant choisi un établissement plus éloigné. En privé diocésain, les rapports s'inversent : deux fois plus de trajets éloignés que de trajets proches.

Dans le privé diocésain, l'éloignement est évidemment lié à la plus faible implantation des établissements. Dans le public, la proximité découle de deux formes d'obligations : les contraintes légales liées à la carte scolaire, mais aussi les contraintes familiales qui créent souvent une obligation de scolariser son enfant à proximité, notamment pour les familles populaires qui auraient des difficultés matérielles et financières pour gérer les trajets scolaires de fratries souvent nombreuses (Maresca, 2003). De ces deux types de contraintes, on voit bien que c'est la contrainte socio-économique qui est la plus insurmontable et que l'abolition

de la carte scolaire ne peut certainement rien y changer.

L'obligation de scolariser ses enfants à proximité transforme donc une grande partie des élèves du public en usagers captifs dont les parents n'ont guère les moyens de mettre les établissements en concurrence pour tenter d'obtenir le meilleur rapport qualité/prix. Bien sûr, il serait totalement faux de croire que l'établissement le plus proche n'est jamais choisi positivement et qu'il est forcément le plus mauvais aux yeux des parents. On sait bien que, dans certains cas, c'est le domicile lui-même qui a été sélectionné par les parents pour leur permettre d'être à proximité d'un établissement convoité. Et les établissements publics des quartiers bourgeois peuvent difficilement passer pour des lieux de relégation où les parents ne se résigneraient à envoyer leurs enfants qu'à leur grand regret. Il n'est donc pas question de laisser penser que la fréquentation de l'école du quartier serait la preuve que les parents sont nécessairement des victimes privées de toute possibilité de choix. C'est plutôt en sens inverse qu'il faut comprendre cette relation : si l'école de proximité n'est pas toujours fréquentée par contrainte ou par simple commodité et si elle peut parfois être jugée comme une « bonne école », à l'inverse la fréquentation d'un établissement qui n'est pas le plus proche du domicile a nécessairement le caractère d'un choix basé sur une nette préférence puisqu'il se présente alors comme un évitement.

Ainsi, beaucoup d'usagers du public n'ont pas vraiment la possibilité de contourner l'obligation de proximité : l'item « *Mon établissement, j'y suis surtout parce qu'il est proche du domicile familial* », est sélectionné plutôt par les élèves du public (à 1,2 contre 1 en privé diocésain) et, plus encore, par ceux du privé patronal (à 1,4 contre 1 en privé diocésain). Par ailleurs, ce choix de proximité est plus fortement exprimé par les filles (à 1,2 contre 1 pour les garçons) et par les habitants des grandes villes (1,4 contre 1 en milieu rural). Mais, pour revenir au secteur fréquenté, on voit que les véritables stratégies de choix de l'établissement ne s'embarassent pas des questions de proximité et semblent donc plus affirmées par les usagers du privé diocésain qui disposent sans doute d'une liberté plus grande pour les mettre en œuvre.

Cependant, une part des parents du public développe également des stratégies de choix de l'établissement, la première de ces stratégies pouvant être précisément de choisir un établissement privé. Mais pour ceux qui souhaitent conserver une scolarisation publique pour leurs enfants, on connaît bien les multiples moyens officiels ou plus détournés qui permettent aux familles d'obtenir une dérogation à la carte scolaire. Pour des raisons évidentes, de telles questions ne pouvaient pas toutes être posées aux élèves et ceux-ci n'ont été interrogés ici que sur un aspect particulier mais assez fréquemment utilisé : le choix des langues vivantes qui est parfois utilisé « *pour venir dans cet établissement* ». En effet, le désir d'étudier une langue qui n'est pas enseignée dans l'établissement d'affectation est, en pratique, toujours jugé comme un argument parfaitement recevable par l'administration pour accorder une dérogation, mais on voit qu'il s'agit pour certains d'un prétexte et que l'établissement est choisi en réalité pour d'autres raisons que son offre linguistique. A quoi il faut également ajouter une autre stratégie : l'utilisation du choix des langues, non pas pour obtenir un établissement privilégié, mais parce que « *cette langue est utile pour être dans une bonne classe* », ce qui est une autre forme de calcul stratégique pour obtenir un « *avantage social* » convoité (Ball et al., 1996), même s'il ne donne pas lieu à un changement d'établissement.

On peut donc cumuler les usagers de ces deux stratégies. Au total, elles sont effectivement plus fréquentes en public (à 1,3 contre 1 dans les deux autres secteurs). Ces stratégies sont, par ailleurs, l'apanage des cadres qui l'utilisent 2 fois plus souvent que les ouvriers, et sont adoptées aussi, à un degré moindre, par les employés (à 1,5 contre 1) et les professions intermédiaires (à 1,4 contre 1). D'autre part, elles atteignent leur maximum dans les grandes villes où elles sont multipliées par 1,7 par rapport au milieu rural. C'est au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> qu'elles sont le plus affirmées : à 2,5 contre 1 en terminale, et à 5,9 contre 1 en classes professionnelles. Enfin, elles sont privilégiées par les élèves excellents (2,6 contre 1 chez ceux en difficulté), comme le montre le tableau suivant :

*Tableau 1.— Choix « stratégique » d'une langue selon le niveau scolaire de l'élève*

Autoévaluation des élèves	choix « stratégique » d'une langue
excellents	2,6
bons	2,0
assez bons	1,3
des difficultés (réf.)	1
grosses difficultés	2,1

On voit donc décliner régulièrement le choix stratégique de la langue vivante avec les résultats scolaires de l'élève, mais il est intéressant néanmoins de constater un très fort regain de cette pratique chez les élèves qui connaissent les plus grosses difficultés (2,1 fois plus souvent que chez ceux qui disent rencontrer simplement quelques difficultés). On voit donc, du côté du pôle d'excellence, la mise en oeuvre d'un calcul stratégique pour obtenir les établissements les plus huppés et les meilleures classes, tandis que, du côté du peloton de queue, c'est au contraire pour tenter un sauvetage de l'enfant qu'on recourt aux mêmes méthodes. À nouveau, cela m'évoque irrésistiblement les deux types de pratique du zapping entre public et privé que j'ai analysés antérieurement et qui sont le fait, soit d'une minorité d'enfants de cadres en réussite scolaire brillante (zapping de distinction), soit, majoritairement, d'élèves en situation d'échec scolaire, ce qui entraîne une sorte de sauve-qui-peut des familles vers l'autre secteur afin de tenter de remédier à cet échec. Ici, ce n'est pas du zapping qu'il s'agit, puisque cela concerne essentiellement l'enseignement public et n'entraîne pas nécessairement un changement de secteur, mais les motivations du choix d'établissement par l'entremise du choix des langues vivantes semblent bien être les mêmes : elles entrent dans le double registre des stratégies de distinction ou dans celui des tactiques de remédiation par évitement.

Dans tous les cas, cette stratégie a pour effet — et ce n'est guère surprenant — d'éloigner l'établissement fréquenté du domicile (ce n'est pas l'établissement le plus proche à 1,3 contre 1 chez ceux qui ne développent pas cette stratégie).

### **L'image de l'établissement actuel**

Le questionnaire proposait aux élèves sept items concernant l'établissement actuel, parmi lesquels ils pouvaient en choisir deux. Parmi ces items, il y avait la réponse « *j'y suis surtout parce qu'il est proche du domicile* », que nous venons d'évoquer. On peut alors remarquer que tous les autres items concernant l'établissement sont choisis plus fréquemment, et de façon significative, par des élèves dont l'établissement n'est pas le plus proche du domicile, ce qui est tout à fait logique puisque la proximité constitue un choix par défaut, basé sur des

considérations matérielles et non sur une évaluation qualitative, et apparaît donc, en partie au moins, comme un choix contraint.

Les images de l'établissement qui se dégagent apparaissent alors contrastées et ont toutes une liaison significative avec le secteur fréquenté.

Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être « *un établissement qui a bonne réputation* » est l'apanage du privé diocésain dont la bonne renommée est multipliée par 1,7 par rapport au public, et par 4 par rapport au privé patronal, qui est au plus bas en ce domaine. La bonne réputation de leur établissement est aussi la qualité la plus revendiquée par les élèves qui se considèrent comme bons ou excellents, avec une cote de 1,6 contre 1 chez les élèves se disant en grande difficulté. Le maximum se rencontre également en villes moyennes, mais aussi en zones rurales, avec, dans les deux cas, une multiplication par 1,5 par rapport aux grandes villes ou à leur périphérie. Elle est enfin liée à l'éloignement du domicile : 1,4 contre 1 pour les établissements de proximité.

Un établissement où « *il y a une bonne discipline* » est aussi l'image que donnent, toutes choses égales par ailleurs, les usagers du privé (qu'il soit diocésain ou patronal) avec, dans les deux cas, une cote de 2,1 contre 1 pour le public. La bonne discipline est également liée à l'éloignement du domicile : 1,2 contre 1 pour les établissements à proximité. Variant selon la zone géographique, elle est le plus nettement affirmée dans les villes moyennes (avec la cote de 1,3 contre 1 dans les grandes villes). Par contre, la discipline semble la moins bonne pour les classes professionnelles où elle est divisée par 1,5 par rapport aux classes de 3<sup>ème</sup>.

« *Les élèves en difficulté se sentent bien aidés* » était également une qualité de l'établissement proposée au choix des répondants. Elle est massivement choisie par les élèves se jugeant eux-mêmes en difficulté : 2,3 contre 1 chez les élèves excellents. Par ailleurs, cette aide semble au plus bas dans les établissements publics : si l'on donne la cote de 1 au public, elle monte à 1,4 en privé diocésain et à 2,6 en privé patronal. Ici encore, ce sont globalement les usagers du privé qui remportent la mise, toutes choses étant égales par ailleurs. L'aide aux élèves en difficulté est également liée à l'éloignement du domicile où elle est multipliée par 1,3 par rapport aux établissements de proximité. Ce sont les filles qui déclarent en bénéficier le plus : 1,4 fois plus que les garçons. Enfin, c'est dans les villes moyennes qu'elle existe le moins puisqu'on la rencontre 2,1 fois plus souvent en zone rurale et 2,4 fois plus souvent dans les grandes villes ou leur périphérie.

Par contre, les « *bonnes relations entre les élèves* » sont plus fortement revendiquées dans le public, qui se place à 1,7 contre 1 pour les deux autres secteurs. Par ailleurs, elles sont surtout mises en avant par les enfants d'agriculteurs (à 1,3 contre 1 chez les ouvriers), ainsi que dans le milieu rural (également à 1,3 contre 1 dans les deux autres zones). Ces bonnes relations sont aussi très nettement liées à l'âge et l'on constate une décroissance régulière lorsque l'âge augmente : partant de la cote de 2,1 à l'âge de 13 ans, elles tombent progressivement jusqu'à 0,6 à 21 ans (soit une division par 3,2). Plus affirmées par les garçons (1,5 fois plus souvent que les filles), les bonnes relations entre élèves sont enfin liées à l'éloignement du domicile avec un coefficient de multiplication de 1,2 par rapport aux établissements de proximité.

L'item « *la sélection y est trop forte* » contient pour sa part une appréciation indéniablement négative par rapport à l'établissement. Or, toutes choses égales par ailleurs, c'est en privé diocésain que cette sélection est jugée trop forte : cette réponse y est multipliée par 1,6 par rapport au public, et par 2,5 par rapport au privé patronal. Ceux qui regrettent le plus cette sélection sont, par ailleurs, les élèves dont les parents ont le plus faible niveau de capital culturel (avec la cote de 4,4 contre 1 chez ceux appartenant au niveau le plus élevé), ainsi que les élèves se jugeant en grande difficulté qui choisissent cet item 2,6 fois plus souvent que ceux se déclarant bons. Pour ce qui est de l'effet de la zone géographique, la plus forte contestation de cette sélection se rencontre en villes moyennes (2,6 fois plus souvent qu'en zone rurale). Et ce sont ceux dont l'établissement n'est pas le plus proche du domicile qui jugent le plus fréquemment la sélection excessive, avec un coefficient multiplicateur de 1,4 par rapport à ceux qui résident à proximité.

Enfin, le dernier des jugements proposés aux élèves sur leur établissement était libellé ainsi : « *c'est un établissement où les élèves se sentent en sécurité* ». Ici c'est dans le privé diocésain que le sentiment de sécurité est au plus bas : par comparaison, ce sentiment de sécurité est multiplié par un coefficient de 1,3 dans le public et par un coefficient de 2,5 dans le privé patronal. Il est également au plus bas chez les enfants d'agriculteurs qui s'opposent aux enfants des professions intermédiaires (cote de 1 contre 1,9) et aux enfants des cadres (cote de 1 contre 2,4). Par ailleurs, le sentiment de sécurité est faiblement ressenti en classes professionnelles et culmine dans les terminales (à 3,3 contre 1). En outre, le sentiment de sécurité atteint son maximum lorsque les familles possèdent un capital culturel de niveau moyen, ce qui les oppose alors aux deux extrêmes : l'affirmation est multipliée par 1,7 par rapport au capital culturel de niveau supérieur, et par 2,2 par rapport au capital culturel le plus faible.

Les images de l'établissement sont donc contrastées et varient sensiblement selon le secteur fréquenté. Les jugements émis par les élèves n'ayant pas été hiérarchisés selon le degré d'importance attribuée à telle ou telle caractéristique, on ne saurait donc en tirer un « palmarès » qui désignerait quel est le meilleur type d'établissement à leurs yeux. Contentons-nous donc simplement de résumer les principaux éléments d'appréciation : les établissements catholiques viennent largement en tête par leur bonne réputation, tandis qu'on va dans le public ou, plus encore, dans le privé patronal surtout parce que l'établissement est proche du domicile familial. Mais la médaille a cependant un revers, puisque la bonne réputation du privé diocésain lui vaut aussi, beaucoup plus souvent, d'être jugé trop sélectif au goût des élèves qui le fréquentent. La bonne discipline est également une qualité reconnue bien plus fréquemment par les usagers des deux secteurs privés que par ceux du public. Enfin, l'aide aux élèves en difficulté est célébrée essentiellement par les usagers du privé diocésain, et plus encore, par ceux du privé patronal, tandis qu'elle est au plus bas dans l'enseignement public.

Il semble néanmoins que l'on puisse expliquer ces images contrastées qui, par comparaison avec l'école publique, désignent l'école catholique à la fois comme un lieu trop élitiste et comme un lieu où les élèves en échec trouvent le meilleur soutien, ce qui pourrait, à première vue, paraître parfaitement contradictoire. En réalité, souvenons-nous que les élèves ne parlent pas des secteurs public et privé dans leur ensemble, mais seulement de l'établissement qu'ils fréquentent. Or, les enquêtes de Ballion auprès d'un grand nombre d'établissements parisiens avaient montré la plus

grande diversité de l'école catholique, qui offre une gamme très variée d'établissements, allant de ceux réservés aux jeunes filles de la bonne société, jusqu'à de véritables écoles de charité accueillant un public extrêmement défavorisé (Ballion, 1982). C'est donc sans doute à une typologie d'établissements plus large que celle de l'enseignement public que renvoient ces images différentes rencontrées à propos du privé diocésain, et qui ne font sans doute que refléter la plus grande diversité qui est la sienne.

Par contre, le score de l'école catholique est au plus bas dans deux domaines : celui du sentiment de sécurité, et celui des bonnes relations entre les élèves, qui se révèle être le seul item positif où le secteur public est classé largement en tête devant ses deux autres concurrents.

### **Métiers du public ou du privé ?**

Pour en venir à présent à ma troisième hypothèse, j'examinerai d'abord, toutes choses égales par ailleurs, le souhait des élèves d'exercer plus tard un métier dans la fonction publique. C'est dans le privé patronal qu'il est le plus faiblement exprimé. Mais, paradoxalement, c'est le privé diocésain qui privilégie le plus les métiers du public avec une cote de 1,4 contre 1 en public et de 2,5 contre 1 en privé patronal.

On pourrait penser que ces différences reflètent l'importance inégale qu'occupent les classes professionnelles dans chacun des secteurs, mais cela ne semble pas être une explication valide, puisque l'analyse est faite ici toutes choses égales par ailleurs, ce qui neutralise donc les effets des autres variables, y compris le type de classe. Pour sa part, le souhait d'être salarié dans le privé est surtout moins exprimé par les élèves du privé patronal (1,3 fois moins qu'en privé diocésain ou qu'en public). En revanche, ces mêmes élèves du privé patronal souhaitent surtout se mettre à leur compte, avec une fréquence multipliée par 2,2 par rapport au public, et par 2,5 par rapport au privé diocésain.

L'hypothèse que j'avais posée est donc invalidée, et c'est l'hypothèse inverse qui se vérifie. C'est surprenant puisque les parcours des parents que j'avais analysés antérieurement montraient l'inverse : plus forte propension à travailler dans le public quand on a été scolarisé en public, et dans le privé quand on vient du privé. Mais, pour l'instant, rien ne permet de dire s'il s'agit d'un changement qui touche les nouvelles générations par rapport à leurs parents, ou s'il s'agit seulement d'un décalage entre les souhaits des jeunes et ce qu'ils feront réellement dans leur vie professionnelle future.

Par ailleurs, la fonction publique est plébiscitée par les filles (à 3,1 contre 1 pour les garçons), alors que les garçons préfèrent, à 1,5 contre 1, se mettre à leur compte, ou, à 2,2 contre 1, avoir un emploi dans le privé.

Ce sont les enfants d'employés et d'ouvriers qui souhaitent le plus exercer dans la fonction publique, et les enfants d'agriculteurs, patrons et cadres qui le désirent le moins : par exemple, les employés l'expriment 1,3 fois plus souvent que les cadres, 2,2 fois plus souvent que les patrons et 3,1 fois plus souvent que les agriculteurs. Par contre ces scores s'inversent pour le souhait de se mettre à son compte : par rapport aux employés, les cadres sont à 1,2, les agriculteurs à 1,9 et les patrons à 2,6.

Enfin, le désir de travailler dans la fonction publique est d'une part plus fréquent quand l'établissement est le plus proche du domicile, mais d'autre part chute régulièrement quand augmente le capital culturel des parents : pour le plus faible



niveau de diplôme, les métiers du public sont 2,3 fois plus souvent envisagés que pour le niveau culturel le plus élevé.

Après avoir examiné les trois hypothèses posées au départ, il faut donc constater que la dernière n'est pas vérifiée, et que les deux autres le sont avec les nuances et les pistes d'interprétation que je viens d'apporter. On pourrait poursuivre l'analyse de cette riche enquête, question par question, mais il me semble plus fructueux de terminer cet exposé par une ébauche de synthèse portant sur un ensemble de questions afin d'avoir une vue plus large de quelques enjeux idéologiques qui se jouent, me semble-t-il, à travers le choix du secteur public ou privé.

### **Diplôme, métier et valeurs : idéologies en présence**

Pour cette analyse, j'ai retenu l'ensemble des questions portant sur ce qu'est un bon diplôme, sur les raisons du choix de ce diplôme, sur la durée souhaitée des études, sur le métier envisagé plus tard, sur les avantages attendus du choix de ce métier, et enfin sur un ensemble d'attitudes et de valeurs dans lesquelles l'élève se reconnaît.

Dans ce vaste ensemble, j'ai sélectionné les items qui varient significativement selon au moins deux variables parmi les quatre suivantes : le sexe, le secteur de l'établissement, la PCS du père et l'autoévaluation des résultats scolaires de l'élève. Cela peut se résumer grâce au tableau 2<sup>6</sup>.

Voyons maintenant les principes de rangement de ce tableau qui sont destinés à visualiser un certain nombre de relations intéressantes. J'ai d'abord rangé les items masculins et féminins et tracé une ligne de séparation entre ces deux univers : toutes les réponses typiquement masculines sont donc au-dessus de cette ligne, et la plupart des réponses féminines sont au-dessous, sauf pour trois items.

Selon le secteur fréquenté, la correspondance est la suivante : le privé patronal est entièrement porteur des valeurs masculines, le privé diocésain est largement porteur des valeurs féminines (sauf trois items), tandis que le public se situe dans une position intermédiaire où dominant néanmoins les valeurs masculines.

Selon la PCS, on peut remarquer que la quasi-totalité des parents patrons, cadres et agriculteurs se retrouvent du côté des valeurs masculines (sauf pour deux items), tandis que la quasi-totalité des ouvriers se retrouvent du côté des valeurs féminines — et donc aussi du côté de l'enseignement privé diocésain — sauf pour deux items également.

Enfin, si la quasi-totalité des élèves en difficulté scolaire se retrouvent du côté des items masculins (sauf dans un cas) et donc aussi du côté de l'ensemble privé patronal et public et de l'ensemble patrons-cadres-agriculteurs, par contre les résultats bons ou excellents se partagent assez équitablement de part et d'autre de la ligne de séparation. On peut donc introduire une subdivision secondaire à l'intérieur de chacun des deux ensembles, en fonction de la présence ou non de bons résultats scolaires, ce qui constitue finalement quatre groupes d'items.

---

<sup>6</sup> Dans le tableau 2, le symbole « + » indique une relation positive significative, correspondant à un *odds ratio* largement supérieur à 1, les cases marquées du signe « = » correspondent à une absence de relation, et enfin les cases laissées vides signifient une relation négative.



Cette série de variations concomitantes, qui sont pourtant absolument indépendantes les unes des autres, ne me semblent pas pouvoir relever simplement du hasard mais bien d'une logique sociale et scolaire : ce sont les valeurs portées par les élèves de chaque sexe, de chaque origine sociale, et de chaque niveau de réussite qui vont correspondre également à celles véhiculées par l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement.

Examinons donc de plus près les ensembles d'items qui vont permettre de dégager ces idéologies à l'oeuvre dans chaque secteur.

### *Groupe 1 : la domination masculine, patronale, libérale et le poids du privé*

Le premier ensemble d'items consacre la domination masculine, patronale et libérale. Cet ensemble de choix est en effet exclusivement masculin, avec une forte présence du privé patronal, mais aussi du privé diocésain sur trois items et du public sur un seul item. Il regroupe la grande majorité des choix opérés par enfants de patrons et de cadres, et, sur 2 items seulement, les choix des agriculteurs. On notera en outre l'absence totale de choix ouvriers dans ce groupe. Si le seul métier qui ressort précisément parmi les items est celui d'architecte, il ne faut pas oublier que c'est aussi l'ensemble des métiers où l'on travaille à son compte qui sont choisis dans ce groupe. Enfin les choix sont très majoritairement le fait d'élèves qui se jugent bons ou excellents.

L'idéologie explicite de ce groupe appelle de ses voeux une organisation hiérarchique où il y a « *un leader* », où il « *faut être sûr de soi ou, en tout cas, en avoir l'air* » et « *faire preuve d'initiative sans attendre des consignes* », où « *l'intérêt personnel passe avant la réussite des autres* » et où le métier idéal consiste pour l'élève à « *gagner beaucoup d'argent* », à « *décider par soi-même* » ou à « *travailler à son compte* ». On retrouve ici tous les éléments mythiques qui fondent « l'esprit du capitalisme » : le modèle dominant de la libre entreprise, basée sur l'esprit d'initiative d'un patron sachant flairer les bons coups sur le marché, sachant aussi prendre des risques qui assureront sa fortune et élimineront ses concurrents. Ce groupe adopte donc la posture, chère à Adam Smith et à Boudon, du calculateur stratège qui cherche à maximiser ses gains. On pense également à la célèbre formule de Marx sur le capitalisme qui, par rapport aux systèmes qui l'ont précédé, offre l'avantage d'éliminer les faux-semblants de sentimentalité et les valeurs sacrées qui masquaient la domination, pour les noyer « *dans les eaux glacées du calcul égoïste* ».

Par ailleurs, un bon diplôme est celui avec lequel « *quand on a des responsabilités, on est mieux payé* », et qui « *permet de s'adapter à ce que demande l'entreprise* ». Ainsi, même quand l'élève se projette comme futur décideur ou futur patron, on voit que c'est plutôt l'entreprise qui commandera et non l'individu.

Il est à noter que, dans cet ensemble globalement porté par des élèves réussissants, seulement deux items sont privilégiés par les élèves en difficulté sur le plan scolaire. Et ces items introduisent une certaine restriction par rapport à l'enthousiasme général. L'item « *être sûr de soi ou, en tout cas, en avoir l'air* » peut indiquer qu'on ne l'est pas tellement et qu'il s'agit d'une pure apparence, mais il s'inscrit néanmoins dans la volonté d'entrer en compétition aux côtés de l'équipe gagnante et de cultiver l'image de la réussite. Le second item insiste sur le fait que le métier doit permettre de ménager « *beaucoup de temps libre pour faire autre chose* », ce qui limite dans une certaine mesure l'investissement professionnel et va donc à l'encontre du « *travailler plus pour gagner plus* ». Mais par ailleurs ce choix

confirme, lui aussi, la visée utilitariste de cet ensemble d'items : la formation et le métier ne sont pas valorisés parce qu'ils seraient attirants ou intéressants en soi, mais parce qu'ils doivent procurer des avantages en terme de domination économique et sociale, quitte à ce que chacun trouve son épanouissement dans un violon d'Ingres hors du travail. En somme, la passion pour le métier se résume surtout à l'appât du gain.

On est donc aux antipodes d'une conception de la culture gratuite et désintéressée que l'on retrouvera plutôt dans le modèle féminin.

Comme on l'a vu, cet ensemble de valeurs est structuré par plusieurs variables qui interviennent de façon concomitante quoique leur effet propre soit mesuré « toutes choses égales par ailleurs » : il est l'apanage des garçons, du privé patronal (avec la présence également de trois items portés par le privé diocésain), et des élèves dont le père est patron, cadre ou agriculteur.

On constate donc une liaison de type « *padre-padrone* », ce qui rejoint l'analyse faite par Bernard Zarca de la transmission de l'indépendance professionnelle des pères à leurs fils (Zarca, 1993). L'auteur démontre notamment dans cet article que cette transmission est révélatrice d'une donne culturelle au sein des familles : l'association de l'indépendance professionnelle et de la domination masculine. Si cela est tout à fait confirmé dans notre étude, on remarque de surcroît qu'au delà de la reproduction au sein de la famille (dont l'effet est représenté ici par la PCS), ces modèles incitent aussi à choisir des établissements scolaires qui, vraisemblablement, correspondent le mieux aux attentes familiales et qui vont renforcer à leur tour la transmission de ces modèles et leur reproduction. Or l'on peut constater que ces établissements scolaires, qui encadrent *l'enfance des chefs*, appartiennent presque exclusivement au secteur privé, et principalement au privé patronal.

### *Groupe 2 : un monde masculin subalterne et peu réussissant*

Mais le monde masculin se subdivise aussi en un deuxième sous-groupe qui se caractérise au contraire par une certaine contestation des valeurs dominantes que l'on vient d'analyser. Ainsi, il s'agit ici de valoriser « *le travail en équipe (qui) est plus efficace que les tâches individuelles* ». Cette affirmation prend donc le contre-pied de l'individualisme du sous-groupe précédent, et s'oppose à la fois à l'évaluation personnalisée des tâches individuelles et au pouvoir absolu du leader. De la même façon, l'item « *me faire beaucoup de relations dans mon futur métier* » peut s'interpréter également comme un refus du « chacun pour soi » prôné par le modèle libéral, et, à nouveau comme une insistance sur le lien collectif plutôt que sur la compétition entre individus, sur le « nous » plutôt que sur le « je ». Par ailleurs, le souhait de « *ne pas changer de région* » s'oppose à l'exaltation par les dominants de la flexibilité et de la mobilité de la main d'oeuvre : on voit qu'il s'agit ici d'affirmer sa volonté de travailler au pays et de ne pas voir les exigences de l'entreprise et de la mondialisation passer avant sa vie personnelle et son enracinement local. Enfin l'item « *il vaut mieux se méfier des supérieurs hiérarchiques ou de tous ceux qui peuvent nous sanctionner* », implique également que le camp choisi par l'élève est nettement celui des subalternes et non celui des dominants. Ainsi, les métiers privilégiés dans ce groupe de choix sont agriculteur, vendeur, coiffeur, électricien et mécanicien. Par ailleurs, les études envisagées sont parmi les plus courtes et les élèves souhaitent les arrêter à 16-18 ans ou au plus tard à 20 ans : on rencontre d'ailleurs la majorité des élèves en difficulté sur le plan scolaire parmi les soutiens de

cet ensemble de valeurs. Il s'agit donc d'un monde masculin subalterne et peu réussissant qui se caractérise par une attitude de résistance, au moins passive, par rapport au modèle développé par les dominants.

Un seul point commun rapproche peut-être le deuxième groupe du précédent, c'est le faible intérêt porté au savoir ou à la culture. En effet, les seules caractéristiques prises en compte dans le portrait dressé des enseignants se résument au fait qu'ils « *sont des adultes* » ou qu'ils « *sont des fonctionnaires* ». Par conséquent, ce ne sont ni leurs qualités pédagogiques ni leur savoir académique qui sont mis au premier plan.

Ce modèle est donc, nous l'avons dit, plutôt masculin, mais pas exclusivement puisque trois items sont portés par les filles contre dix par les garçons. Il est aussi fortement marqué par le privé patronal mais on y retrouve également la majeure partie des choix portés par le secteur public. Enfin l'impact des PCS se signale par la présence majoritaire des agriculteurs (quatre items, contre deux pour les ouvriers, un pour les cadres et un pour les patrons).

#### *Le monde dominé : filles, enfants d'ouvriers*

Si l'on aborde à présent les choix qui sont exclusivement féminins, on notera simultanément la très forte présence du privé diocésain qui s'affirme significativement dans seize items sur dix-sept, contre trois seulement pour le public et aucun pour le privé patronal. On constate également une forte présence d'élèves se jugeant bons ou excellents (8 items contre 1 de sens contraire). Enfin, dans huit cas également, ce sont les enfants d'ouvriers qui portent ces valeurs.

#### *Groupe 3 : la réussite scolaire, revanche des dominées ?*

A l'intérieur des choix typiquement féminins, on rencontre d'abord un premier groupe composé de celles et ceux qui sont le plus en situation de réussite. Deux métiers se détachent parmi les choix : professeur et avocat, donc deux métiers qui nécessitent à la fois un haut niveau de diplôme et qui sont basés sur le savoir, sur l'écoute et sur l'aide apportés à autrui.

Ainsi, trois ensembles de choix composent ce groupe :

— On rencontre en premier lieu les qualités traditionnellement dites « féminines ». Le discours qui est tenu ici se caractérise par sa propension à insister sur les aspects affectifs du choix professionnel et valorise l'aide, l'écoute, et le dévouement à la famille. Un premier item souligne en effet que le métier choisi devra être conciliable avec les rôles familiaux dévolus aux femmes et donc « *me laisser du temps libre pour ma vie de famille* ». Par ailleurs, un item affirme qu'il « *est très important d'être à l'écoute des problèmes personnels des camarades, des collègues* ». Un autre enfin caractérise les professeurs comme « *des gens qui aident à comprendre* ». On voit donc que les qualités valorisées ici relèvent du dévouement aux autres et se développent dans le registre affectif et relationnel, tout en pointant le double métier auquel s'attendent les femmes : être performante sur un plan professionnel et sur un plan familial.

— D'autre part, ce sous-groupe est également le seul à valoriser la connaissance et à utiliser le langage de l'attrait, voire de la passion pour l'étude et pour le métier : les professeurs « *sont des porteurs de connaissances* », « *je veux*

*travailler dans un domaine qui me passionne* », le diplôme que j'ai choisi « *débouche sur des métiers qui m'attirent* ». On entre donc dans le registre de la vocation, qui constitue l'expression la plus noble de l'amour du métier, avec l'affirmation de son intérêt pour lui-même et non pas pour le statut social ou les rémunérations qu'il est susceptible d'apporter.

— Enfin, cet amour de la culture gratuite débouche sur la volonté de prolonger ses études au maximum, jusqu'à vingt-cinq ans et plus, et de retarder le choix professionnel au maximum : l'avantage du diplôme choisi c'est qu'il « *me laisse la porte ouverte pour choisir plus tard* ». On voit donc que la conception sous-jacente est d'éviter une spécialisation trop précoce et de préférer une formation plus générale à une formation professionnelle. L'idéal de la culture gratuite, sans visée utilitariste, sans préparation étroite ni trop prématurée à un poste de travail, amène à repousser le plus tard possible la spécialisation et donc l'entrée dans la vie active.

#### *Groupe 4 : la sécurité de l'emploi plutôt qu'un bon salaire*

Enfin, le quatrième et dernier groupe de valeurs, qui sont elles aussi exclusivement féminines, ouvrières et spécifiques au privé diocésain, concerne des élèves qui ne sont ni en situation de réussite, ni véritablement en situation d'échec. Les métiers fétiches de ce groupe sont infirmière, puéricultrice et éducatrice spécialisée. On voit qu'il s'agit toujours des soins, de l'aide et des services rendus à la personne, mais l'objectif visé est d'intégrer la catégorie des professions intermédiaires de la santé et du travail social, et non plus celle des cadres.

La thématique dominante développée par ce groupe est alors le choix de la sécurité de l'emploi plutôt que l'espérance d'un bon salaire. Ainsi, c'est dans ce groupe qu'est plébiscitée l'idée de « *travailler dans le public* », tandis que les raisons données du choix du métier sont résumées par la formule « *avoir la sécurité de l'emploi* ».

On peut noter également l'apparition de deux autres motivations concernant le choix du métier : « *vivre et travailler dans un cadre agréable* » et « *voyager beaucoup* ». Sans aller jusqu'à parler de conception hédoniste du travail, on constate néanmoins que, dans l'ensemble, les valeurs globales portées par les groupes 3 et 4 penchent plutôt vers l'épanouissement et le développement personnel, alors que celles des deux premiers groupes expriment principalement des préoccupations utilitaristes et pragmatiques. Par ailleurs, on peut noter également l'absence, dans les deux derniers groupes, de toute référence à la compétition et à la visée concurrentielle qui constitue le modèle auquel s'identifie le premier groupe et que conteste le second groupe. Ici, il semble tout simplement que ces valeurs n'ont pas cours et que l'on ne cherche ni à les exalter ni à s'y opposer.

#### *Conclusion*

Il est acquis qu'un déplacement idéologique s'est opéré parmi les usagers de l'école publique et privée : avec l'extension des scolarités et le rôle prépondérant joué par la certification scolaire dans la distribution des postes de travail, les enjeux laïques et religieux sont devenus moins prégnants, et ce déplacement a été facilité par le fait que les contrats d'association conclus par l'école privée avec l'Etat garantissent, depuis la loi Debré, une uniformité des apprentissages. Le zapping entre les deux secteurs est, depuis lors, en constante augmentation et traduit à la fois l'existence, chez les groupes dominants, de stratégies visant à obtenir un

avantage distinctif (se retrouver « entre soi », dans les « bonnes » classes, entre gens « de bonne compagnie »), et permet aux autres groupes sociaux un recours en cas d'échec et une tentative de sauvetage d'un enfant en difficulté scolaire. On a pu observer, dans la présente enquête, que ces pratiques de choix (ou parfois d'évitement) d'un établissement existent également à l'intérieur de chaque secteur, et notamment au sein de l'école publique, et qu'elles poursuivent les mêmes enjeux.

Mais il ne faudrait pas en conclure pour autant que toute visée idéologique a disparu des préoccupations des acteurs en présence, comme tend à le faire croire l'usage, aujourd'hui très répandu, de la notion de « consommateurs d'école ».

Durkheim, avec *l'Évolution pédagogique en France*, avait déjà balisé une double voie de recherche qui s'est avérée extrêmement féconde pour la sociologie de l'éducation : « *comme toutes les grandes fonctions sociales, l'enseignement a un esprit, exprimé dans les programmes, les matières d'enseignement, la méthode, et un corps, sa structure matérielle* ». Il me semble toutefois que cet « esprit du système » ne se limite pas aux programmes et aux contenus d'enseignement, malgré tout l'intérêt que présente leur analyse d'un point de vue sociologique. Je pense qu'il faut au contraire étendre l'étude des idéologies et les valeurs véhiculées par les systèmes d'enseignement à l'ensemble des représentations portées par les acteurs, qu'ils soient élèves, parents ou enseignants, et dont on voit bien que les conjonctions avec l'esprit de tel ou tel secteur d'enseignement sont bien loin d'être fortuites.

En d'autres termes, le choix d'école reste aujourd'hui encore un choix social qui ne relève en rien du hasard et ne saurait se résumer à de simples motivations consuméristes ou pragmatiques. Certes, à travers les discours officiels et les représentations communes, l'école tend à donner d'elle-même une image neutraliste et consensuelle qui ne prend en considération que sa fonction de transmission des connaissances et récuse toute orientation idéologique : elle se bornerait donc à distribuer des savoirs, à évaluer des compétences et à apporter une éducation dans l'intérêt de tous. Il n'en demeure pas moins que l'école assure aussi d'autres fonctions : effectuer un tri social, et contribuer au maintien de l'ordre social en préparant les individus à leurs futures fonctions de subalternes ou de dominants dans la division sociale et sexuée du travail. Ainsi, nos résultats font apparaître qu'il existe aussi une division du travail scolaire qui semble se superposer à l'autre et la prendre pour modèle, chaque secteur jouant sa partition propre au sein de cet ensemble. C'est, me semble-t-il, la conclusion principale qui peut se dégager de ces premiers résultats.

## Éléments bibliographiques

- Ball, S. J., Bowe, R. et Gewirtz, S. (1995)**, Circuits of schooling : a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts, in: *Sociological Review*, vol. 43, n° 1, pp. 52-78.
- Ball, S. J., Bowe, R. et Gewirtz, S. (1996)**, School choice, social class and distinction : the realisation of social advantage in education, in: *Journal of Education Policy*, vol. 11, n° 1, pp. 89-112.
- Ballion, R. (1982)**, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, Collection "Laurence Pernoud", 310 p.
- Béraud, C. et Willaime, J.-P. (eds.) (2009)**, *Les jeunes, l'école et la religion*. Paris, Bayard, octobre 2009, 285 p.
- Bonvin, F. (1979)**, Une seconde famille : un collège d'enseignement privé, in: *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, novembre 1979, n° 30, pp. 47-64.
- CEREQ (2008)**, *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps*, Ministère de l'Education nationale, CPC documents, n° 2, 221 p.
- Chauffaut, D., Olm, C. et Simon, M.-O. (2005)**, L'enseignement libre : choix de conviction mais aussi de pragmatisme, in: *Consommation et Modes de Vie*, Avril 2005, n° 183. 4 p.
- Coleman, J. S. (1982)**, *High school achievement : public catholic and private schools compared*. New-York, Basic Books, 289 p.
- de Singly, F. et Thélot, C. (1988)**, *Gens du public, gens du privé. La grande différence*. Paris: Bordas-Dunod. Collection "L'oeil économique", 256 p.
- Devineau S., Annot E., Bussi M., Léger, A. (2006)**, "Sociologie des enseignants du public et du privé en Haute et Basse Normandie", Rapport de recherche, septembre 2006, Rouen, IRSHS, 124 p.
- Gissot, C., Héran, F. et Manon, N. (1994)**, *Les efforts éducatifs des familles*. Paris, I.N.S.E.E., Collection "Consommation, Modes de vie", n° 62-63, septembre 1994, 257 p.
- Globet, F. (1987)**, Les origines sociales des élèves de l'enseignement privé, in: *Géographie sociale*, Université de Caen, n° 4, pp. 211-224.
- Héran, F. (1996)**, École publique, école privée : qui peut choisir ?, in: *Économie et Statistique*, Paris, I.N.S.E.E., mars 1996, n° 293, pp. 17-39.
- Langouët, G. et Léger, A. (1994)**, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Postface de Claude Lelièvre. Paris, Fabert, 2<sup>ème</sup> édition revue (1<sup>ère</sup> édition: Éditions de l'Espace européen, 1991), 192 p.
- Langouët, G. et Léger, A. (1997)**, *Le choix des familles. École publique ou école privée ?* Paris, Fabert, 223 p.
- Langouët, G. et Léger, A. (2000)**, Public and Private Schooling in France : an investigation into family choice, in: *Journal of Education Policy*, vol. 15, n° 1, pp. 41-49.
- Langouët, G. et Léger, A. (2002)**, "Escolaridad pública y privada en Francia : una investigación sobre la elección familiar de la escuela", in: M. Andrada, M. Narodowski et M.Nores (eds.), *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires-Barcelona, Ediciones Granica, pp. 253-269.
- Léger, A. (2002)**, "Public ou privé ? Les raisons du choix des familles", in: Gabriel Langouët (ed.), *Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants*. Paris, Fabert, Collection "Éducation et sciences", pp. 61-84.
- Maresca, B. (2003)**, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale des espaces résidentiels, *Cahiers du CREDOC*, mars 2003, n° 184, 102 p.
- Peneff, J. (1987)**, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest : 1880-1950*. Paris, L'Harmattan, Collection "Logiques sociales", n° 26, 263 p.
- Prost, A. (1982)**, "Les écoles libres changent de fonction", in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome 4 : *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris, Labat, pp. 413-447
- Tanguy, L. (1972)**, L'État et l'école : l'école privée en France, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XIII, pp. 325-375.
- Zarca, B. (1993)**, L'héritage de l'indépendance professionnelle selon les lignées, le sexe et le rang dans la fratrie, in: *Population*, mars-avril 1993, n° 2, pp. 275-306.



## Annexe

### Caractéristiques de l'enquête

En 2007, un questionnaire portant sur la valeur du diplôme et les représentations de l'avenir professionnel a été élaboré par le centre associé CEREQ de Caen et diffusé à 2605 élèves scolarisés de la 3<sup>ème</sup> à la terminale, principalement en Basse Normandie (établissements concernés : collèges, LGT, LP, LA, CFA, MFR).

L'échantillon a été stratifié selon deux critères : 3 niveaux de classes croisés avec 3 catégories d'environnement socio-économique (rural, villes moyennes, centre-ville ou péri-urbain)

Ce questionnaire <sup>7</sup> portait sur :

- les représentations des élèves sur l'utilité et la valeur des diplômes,
- retracer leur parcours de formation passé, les bifurcations importantes, leurs regrets éventuels d'orientations contrariées,
- image de l'établissement actuel, caractère choisi ou non de l'inscription dans cet établissement, raisons de ce choix,
- projets ou vœux pour l'avenir : souhaits de poursuite d'études, métier envisagé, représentations de la vie adulte
- renseignements sur la famille

L'échantillon initial ne comportait pas d'élèves de l'enseignement privé confessionnel, c'est pourquoi, en 2008, j'ai étendu cette enquête à 920 élèves de ce secteur scolarisés en Basse-Normandie, tout en maintenant le même principe de stratification afin de permettre une comparaison. L'accent a donc été mis sur une large couverture de la diversité régionale pour éviter que l'échantillon ait un caractère trop unilatéralement urbain.

J'ai également établi une distinction à l'intérieur des questionnaires issus de la première vague d'enquête, un certain nombre d'entre eux provenant d'institutions qui ont officiellement un statut d'établissement privé, même s'il ne s'agit pas du privé confessionnel dépendant des diocèses : par exemple Maisons familiales rurales, CFA, Chambre des métiers. J'ai appelé cet ensemble « privé patronal ou associatif ». C'est donc finalement sur 3525 répondants au total que portent les premiers résultats présentés ici : 2079 élèves du public (60%), 526 élèves du privé patronal ou associatif (14,9%), et 920 élèves du privé diocésain (26,1%).

Même si l'échantillon n'est pas à proprement parler représentatif, on notera cependant son assez bonne ressemblance avec les caractéristiques connues de la population globale. Concernant l'origine sociale des élèves, il y a nettement plus de patrons et de cadres dans le privé diocésain et moins d'employés et d'ouvriers que dans les deux autres secteurs : par exemple la proportion des ouvriers y est de 26% contre 33,3% en public et 48,8% en privé patronal. De même, les filles sont plus nombreuses dans le privé diocésain (52,4%) qu'en public (47,5%) ou en privé patronal (45,8%). On notera également que le capital culturel des parents est nettement plus élevé dans le privé diocésain où les parents de niveau supérieur sont 1,7 fois plus nombreux que ceux de niveau intermédiaire, tandis qu'au contraire ceux de niveau inférieur sont, par rapport au niveau intermédiaire, à 1,5 contre 1 dans le public et à 2,3 contre 1 dans le privé patronal. L'autoévaluation par les élèves de leurs résultats scolaires présente des caractéristiques similaires : en public il y a 1,4 fois plus d'élèves qui se sentent en grande difficulté plutôt qu'assez bons, alors qu'en privé diocésain les assez bons sont 1,7 fois plus nombreux que ceux en grande difficulté. Dernière caractéristique qui distingue très nettement les élèves du privé diocésain par rapport aux deux autres groupes : toutes choses égales par ailleurs, ils ont plus souvent dans leur famille ou leurs relations des personnes exerçant le métier qu'ils envisagent : à 1,7 contre 1 pour chacun des deux autres secteurs. Cet ensemble de caractéristiques correspond donc globalement aux différences déjà connues qui opposent l'enseignement public et l'enseignement privé catholique. La seule nouveauté, ici, c'est que ces différences restent significatives même lorsqu'on fait une analyse « toutes choses égales par ailleurs » : par conséquent, on peut affirmer que la présence plus forte de bons élèves en privé n'est pas la simple résultante des professions plus intellectuelles des parents, ni de leur niveau de diplôme plus élevé. Au contraire, chacune de ces trois variables a un effet propre qui agit, indépendamment des autres, sur la fréquentation de l'enseignement privé.

Le traitement des résultats a privilégié, précisément, la méthode de régression logistique afin de calculer l'effet net de chaque variable « toutes choses étant égales par ailleurs », et seules ont été retenues dans les commentaires les différences significatives au plan statistique en n'acceptant qu'un risque d'erreur inférieur à 10%.

Pour chacune des quatorze variables suivantes, son effet net a donc été étudié indépendamment de l'effet des autres variables : l'âge (10 modalités), l'autoévaluation par l'élève de ses résultats scolaires (6 modalités), le capital culturel des parents (8 modalités combinant le niveau de diplôme du père et de la mère), la classe fréquentée (5 modalités), le département de résidence (5 modalités), la familiarité du métier (4 modalités de présence ou d'absence de ce métier dans la famille et l'entourage proche), la familiarité du diplôme (4 modalités),

<sup>7</sup> Pour avoir connaissance du questionnaire dans son intégralité, on peut se reporter au rapport du CEREQ concernant la première vague d'enquête (CEREQ, 2008).

la PCS du responsable (7 modalités), la proximité domicile-établissement (3 modalités), le secteur public ou privé (3 modalités), le sexe (3 modalités), la situation de famille (9 modalités), la taille de la fratrie (6 modalités), et la zone géographique (3 modalités).