

## PRIVE, PUBLIC : CONTEXTE DE SCOLARISATION ET EXPERIENCE SCOLAIRE DIFFERENCIÉS ?

**Rozenn Rouillard**

Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique  
Université de Rennes 2  
Département des Sciences de l'Education  
Place du Recteur le Moal  
CS 24 307  
35043 Rennes Cedex  
rozenrouillard@wanadoo.fr

---

**Mots-clés :** secteur d'enseignement, collège, effets de contexte, élèves, ethnographie

**Résumé.** Les deux secteurs de scolarisation structurant le système scolaire français ont fait l'objet de rares études comparatives sous la focale d'une méthodologie qualitative. Par une approche ethnographique, cette recherche souhaite appréhender la contribution des contextes de scolarisation à la construction de l'expérience scolaire de collégiens. Pendant une année scolaire, l'enquête est menée dans quatre collèges (deux publics et deux privés), implantés dans une région de forte implantation du secteur privé. Il s'agit de saisir le contexte, étudié à trois niveaux, inter-secteur, par territoire et établissement, et selon quatre aspects, organisationnel, culturel, interactionnel et de composition. A partir de là, il produit des effets qui tiennent au fait qu'il est une configuration particulière de composantes. L'articulation spécifique et construite entre les composantes permet de comprendre des expériences scolaires différentes d'élèves de valeur scolaire et de milieu social comparables.

---

### 1. Cadres de la recherche

#### 1.1 Densité du secteur privé d'enseignement

En France, les établissements privés<sup>1</sup> accueillent un collégien sur cinq, mais cette proportion ne rend pas compte de l'offre scolaire locale différenciée, et de l'ampleur des transferts d'élèves entre public et privé. Du consumérisme (Ballion, 1982) au zapping scolaires (Langouët & Léger, 1994), les établissements privés tendent à être banalisés sur la scène scolaire. Le recours au dit « zapping scolaire » ne cesse d'augmenter : environ 40 % des élèves d'une génération parvenus en terminale ont fréquenté au moins une année une école privée. Cet aspect de banalisation de l'enseignement catholique se révèle encore plus prégnant dans les régions de forte implantation du secteur privé d'enseignement, notamment en Bretagne, terre historiquement catholique, où plus de 40 % des élèves du second degré y sont scolarisés. La constitution d'un ensemble scolaire sectorisé conduit à nous questionner sur les variables de différenciation des établissements privés et publics, d'autant plus que les études réalisées amènent à nous demander s'il n'existe pas un « effet-secteur » spécifiquement attaché au réseau privé.

---

1. Le privé comprend majoritairement des établissements sous contrat avec l'Etat (à 98 %) et les établissements catholiques représentent 97 % de l'enseignement privé sous contrat en 2009. Les dénominations « privé », « catholique » ou « établissement sous contrat » sont employées ici indifféremment, car il n'est question que de l'enseignement privé catholique sous contrat.

### **1.2 Recherches comparatives**

L'efficacité comparée des deux secteurs d'enseignement soulève des résultats de recherche dissonants. Dans les années 1980, les premières études françaises consacrées à la question des différences de réussite scolaire selon le secteur de scolarisation montrent un bénéfice des élèves des classes populaires à être scolarisés dans le réseau privé et des écarts sociaux de réussite moindres entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers, d'employés « fidèles » au secteur privé. A partir d'une étude d'un panel de collégiens des années 1970, il apparaît qu'au-delà du recrutement social, la fréquentation de l'école privée est associée, aux différents stades de la scolarité, à de meilleures trajectoires scolaires : les élèves du privé atteignent plus souvent et plus rapidement le niveau de la quatrième ou de la seconde (Langouët & Léger, 1994). La problématique de socialisation scolaire des jeunes d'origine populaire en collège privé est également au cœur des questionnements autour du succès des établissements privés (Ben-Ayed, 1998). Cependant, les réussites différentielles qui sont à l'avantage des classes modestes dans les écoles privées sont fortement atténuées, voire contrecarrées, par des recherches plus récentes introduisant d'autres variables de contrôle (Tavan, 2001 ; Caille, 2004). De plus, les conclusions sont distinctes selon les moments du cursus et les zones d'implantation du secteur privé. Les questionnements sont donc aussi méthodologiques avec la mise en exergue de variables « cachées », exigeant de travailler avec des données relatives aux inputs éducatifs plus fournies. Mathieu Valdenaire (2004) évoque des résultats affectés par des biais tenant aux caractéristiques inobservables des élèves : « On peut rendre compte d'une partie des différences entre les élèves du privé et du public, mais toutes ces différences, notamment celles pertinentes pour expliquer la réussite scolaire, ne sont pas observables, ou non synthétisables statistiquement » (p. 9). En définitive, que les effets soient positifs ou négatifs, les écarts de réussite selon le secteur d'enseignement méritent d'être questionnés, car le contrôle des caractéristiques sociodémographiques ne parvient pas toujours à annuler l'influence spécifique du privé. « Ces écarts ne peuvent pas tenir seulement à des effets de composition non pris en compte, mais relèvent bien d'"effets de secteur" » (Tavan, 2001, p. 100).

### **1.3 Eléments problématiques**

La quasi-totalité des travaux portant sur la comparaison du privé et du public se place au niveau macrosociologique, et montre les limites de la méthodologie quantitative à comparer les deux secteurs, d'où les enjeux de la focale microsociologique pour comprendre finement les traits structurants et discriminants d'établissements privés et publics pouvant avoir des effets sur l'expérience scolaire de collégiens (Dubet & Martuccelli, 1996). Il s'agit d'éclairer les diverses dimensions de l'expérience et ses résonances, marquées par les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leurs performances et trajectoires scolaires, aspirations, jugements de l'établissement fréquenté, les interactions entre pairs et avec les différents acteurs du collège. Considérant le rôle joué par le contexte de scolarisation sur la réussite scolaire (Duru-Bellat & Mingat, 1988), le cadre scolaire ne peut plus être défini comme homogène. A cet égard, les observations empiriques sont incontournables, car pour comprendre les scolarités, nous sommes face à une importance grandissante de l'expérience au quotidien de l'école que nous supposons liée en partie à un contexte de scolarisation, résultat d'un travail de construction spécifique (Cousin, 1993). Nous nous attachons à saisir le contexte, étudié à trois niveaux, inter-secteur, par territoire et établissement, et selon quatre aspects : organisationnel (structures, matériels, etc), culturel (objectifs, valeurs, normes, etc), interactionnel (système de relations sociales) et de composition (caractéristiques de tous les acteurs). A partir de là, il produit des effets qui tiennent au fait qu'il est une configuration particulière de composantes (Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989 ; Grisay, 1993 ; Paty, 1997), et c'est l'articulation spécifique et construite entre les composantes qui va nous permettre de comprendre des expériences scolaires différentes d'élèves de valeur scolaire et de milieu social comparables.

## 2. Approche ethnographique

### 2.1 Terrains

Afin d'appréhender les processus contextuels à l'œuvre dans la construction et l'évolution des scolarités, une enquête ethnographique (2008/09) se déroule dans quatre collèges de tailles différentes, où il s'agit de comparer, par couple, des collèges privés et des collèges publics situés dans une même commune, implantés en zone à dominante rurale (Ys, commune autour de 2 000 habitants ; Ker, ville d'environ 10 000 habitants), dont la sociologie des élèves montre une surreprésentation des PCS défavorisées (plus de 30 %) au regard de la moyenne académique. Le choix de ces collèges est également lié au taux d'accès en seconde générale et technologique des élèves accueillis. Cet indicateur de résultats (données IPES) montre pour chaque établissement des faibles ou forts écarts entre le taux brut et le taux attendu par l'Académie du passage en seconde (celui-ci prenant en compte l'âge et l'origine sociale des élèves).

Collège	Secteur	Commune	Nombre d'élèves	Elèves d'origine sociale défavorisée (en %)	Différence taux brut (collège) – taux attendu (Académie) du passage en seconde GT (en %)
Saint Pol	Privé	Ker	425	37,1	+ 5,4
Pierre de Belay	Public	Ker	535	50	+ 10,1
Saint Cornély	Privé	Ys	166	34,8	- 21,6
Ernest Guérin	Public	Ys	169	45,9	- 4,2

**Tableau 1 :** Caractéristiques principales des établissements enquêtés (juin 2009)

A partir des disparités existantes entre ces quatre établissements, l'approche ethnographique se veut ascendante car se pose la question des conditions de l'efficacité scolaire. Comprendre comment deux collèges privés et deux collèges publics fonctionnent de l'intérieur requiert l'entrée et l'immersion de l'ethnographe dans des milieux en concurrence. La conquête de son espace-temps d'enquête exige l'acquisition d'un ensemble de réflexes qui permet de déceler l'implicite de la vie sociale dans les établissements enquêtés et d'adopter une position, un langage propre à chaque terrain. Explorer des constructions locales nécessite par conséquent des ajustements réguliers de la part du chercheur. Chaque terrain, en tant que lieu, objet et pratique, conduit l'enquêteur dans un bricolage méthodologique adapté, premier signe de construction de l'objet de recherche : il ne s'agit pas seulement de se focaliser sur la dualité public/privé, mais sur l'unité éducative et sociale que constitue chaque établissement dans son environnement propre.

### 2.2 Recueil de données

L'observation directe porte sur des « univers de relations » (Beaud & Weber, 2003, p. 39) qui sont plus spécifiquement étudiés dans deux classes de chacun des collèges. L'ethnographe suit ainsi une classe de sixième et une classe de troisième dans les quatre établissements pendant l'année, marquant le début et la fin de la scolarité au collège. Il pratique « l'observation flottante » des autres espaces de l'établissement (dans la cour, la salle des professeurs, au self, dans les couloirs, à la vie scolaire, l'administration) et il passe des lieux informels de recueil de l'information à des situations plus formelles d'échanges (conseil de classe, de discipline, assemblée générale). Près de quatre-vingt entretiens semi-directifs (durée allant de 30 minutes à 2 heures) avec les acteurs de l'institution scolaire (chefs d'établissement, enseignants, conseillers principaux d'éducation, surveillants, élèves) sont également réalisés au cours du troisième trimestre. A ce corpus s'ajoute une trentaine d'interviews avec des parents d'élèves des classes suivies pour comprendre l'image

organisationnelle du collège choisi et leurs rôles dans la scolarité de leur enfant. Le regard du chercheur est localisé, microsociologique et attentif à la subjectivité des acteurs, à leurs langages, places, pratiques sociales, aux interactions et processus qui les produisent (Woods, 1990). Outil moins usité par l'ethnologue, le questionnaire, auprès des collégiens et professeurs des quatre écoles, est intégré dans l'enquête en fin d'année scolaire. Obtenir une perspective d'ensemble de chaque terrain investigué et croiser les données recueillies par le qualitatif et le quantitatif permet d'inscrire les points de vue et configurations relationnelles au niveau du contexte étudié, ainsi que de lier les pratiques, discours et écrits. Suivant notre approche en trois temps, les effets contextuels, du secteur, du territoire et de l'établissement nous conduisent vers l'intelligibilité des liens entre le contexte et l'expérience scolaire des jeunes, notamment d'origine populaire.

### **2.3 Modalités d'analyse**

Le chercheur construit une modélisation du contexte de scolarisation et ses effets, avec l'appui des logiciels d'analyse qualitative NVivo 8 et d'analyse quantitative SPSS, car la description des quatre établissements comme tremplin de théorisation permet d'établir des liens entre les caractéristiques de chacun d'eux. Dans un dialogue entre théorie et terrain au cœur des méthodes qualitatives, l'ethnologue construit un savoir empirique, contextualisé et transversal, qui forme une architecture conceptuelle de décodage des rhétoriques, interactions propres aux niveaux de contexte. En construisant une grille de lecture à la fois thématique (par exemple, relations entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, etc) et sélective (par secteur, par territoire, par école, etc), le regard ethnographique tend vers la compréhension des contextes de scolarisation de collèges des secteurs privé et public, et ses effets sur la construction de l'expérience scolaire de jeunes.

## **3. Croisements contextuels**

### **3.1 Entre rapprochement institutionnel et distance culturelle**

Depuis une cinquantaine d'années, les transformations institutionnelles du secteur privé d'enseignement, l'évolution de ses fonctions (Prost, 1982) et de son usage ont entraîné un rapprochement avec le secteur public (Poucet, 2009). Les établissements privés sont associés à l'exécution d'un service public depuis la loi Debré datant de 1959, ce qui a contribué à rapprocher sensiblement les établissements privés et publics au fil des années (Bellengier, 2004). Dans un rapport étroit à l'Etat, le « caractère propre » des établissements privés sous contrat « a permis à un enseignement qui s'organisait, en grande partie, en dehors de la République, de devenir partie prenante de celle-ci en acceptant les règles de fonctionnement » (Poucet, 2009, p. 217). Par conséquent, l'association de l'enseignement privé à l'Etat se révèle de plus en plus marquée, allant crescendo depuis 1959, à la fois au niveau des règles de fonctionnement et du statut des acteurs. Les enseignants du réseau privé connaissent effectivement le même mouvement en mettant leurs pas statutaires dans ceux de la sphère publique. En 2005, la loi Censi « relative à la situation des maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat » rappelle qu'ils sont liés à l'Etat par contrat, nommés « agents publics », le chef d'établissement n'ayant qu'une autorité administrative. Ils ne sont certes pas reconnus « fonctionnaires », mais les dispositions sociales votées (autour de la sécurité de l'emploi, les régimes de retraite et de sécurité sociale) marquent un quasi-alignement sur celles de leurs homologues du public. Ce nouveau rapport avec l'Etat amène d'ailleurs confusion et inquiétude de la part des chefs d'établissement privé, comme le souligne Yvonne Cassia, directrice du collège Saint Pol : « Les enseignants du privé n'ont pas l'âme de fonctionnaire encore, mais c'est un danger qui nous guette car ils sont fonctionnaires aujourd'hui ». La distinction entre « gens du privé » et « gens du public » (de Singly & Thélot, 1988) s'amointrit dans la taxinomie professorale. Ainsi, l'emboîtement privé/public permet aux parents et à leurs enfants d'envisager aisément le passage de l'un à l'autre.

Cependant, rapprochement, association ou complémentarité ne signifie pas ressemblance entre les deux secteurs. Au rapprochement institutionnel des deux sphères se rencontrent en effet des combinaisons d'éléments qui, articulés entre eux, forment les traits structurants de deux mondes.

La culture de chaque réseau, cosmos d'un groupe social, naît de l'appartenance à l'un des deux secteurs et de la croyance en des esprits sectoriels (Mead, 1963). Plus de 80% des enseignants enquêtés, tous secteurs confondus, estiment que les établissements privés et publics diffèrent, même si les uns et les autres avouent ne pas aimer parler de « ça », leurs explications reposant sur des sentiments, conceptions, représentations. Ils se placent alors dans un mode de socialisation traditionnel où se déploient les évidences : ils sont liés à une communauté et ne décrivent que leur monde pour une grande majorité d'entre eux. Selon les acteurs du public, l'accueil de tous les élèves caractérise leur secteur ; le suivi des élèves et l'engagement des enseignants définissent les collèges privés pour ceux qui y exercent. Ces systèmes de valeurs, qui se transmettent et permettent à l'esprit de subsister, sont incorporés par les acteurs de chaque secteur. Un parent d'une élève de 3<sup>ème</sup> scolarisée à Saint Cornély explique ainsi que les familles sont plus soudées au collège, partagent des valeurs. La plupart des élèves « fidèles » à leur secteur n'envisagent pas de différenciation entre les secteurs, tandis que les « zappeurs » la perçoivent, tout en rencontrant des difficultés à l'explicitier : « Le changement d'atmosphère au premier jour, ça surprend. (Réfléchit longuement) Je ne sais pas pourquoi. [...] Dans le public, j'étais plus tout fou, ici je me suis assagi », dit Laurent, qui redouble la classe de 3<sup>ème</sup> au collège Saint Pol, scolarisé les années précédentes au collège voisin Pierre de Belay. Ce propos marque l'incorporation d'un ordre scolaire. Les individus prennent appui sur des principes, des valeurs de référence et des normes communs aux individus de chaque secteur. On peut saisir le signe d'une transcendance immanente. Celle-ci est par exemple matérialisée dans les collèges privés par des croix. Ce symbole rappelle aux acteurs les règles sous-jacentes et les attitudes à adopter. La « communauté scolaire », à laquelle ils appartiennent, en rapport avec un modèle de mobilisation collective sectorielle, se reproduit par l'action coordonnée d'individus socialisés à leur monde.

### **3.2 Entre territoires et arrangements**

Le cadre géographique des quatre établissements enquêtés recoupe deux bassins d'emploi où le secteur des industries agricoles et alimentaires est surreprésenté par rapport à la Région. Les ouvriers y sont plus nombreux et moins qualifiés en moyenne : plus de 30 % des postes sont ceux d'ouvriers non qualifiés, contre 23,8 % sur l'ensemble de la Région<sup>2</sup>. La part des salariés cadres, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise dans l'ensemble des salariés est moindre que la moyenne régionale. Le salaire médian dans les deux zones est aussi inférieur au revenu médian de la Région. L'inscription territoriale constitue d'abord un support identitaire, qui peut être rejeté quand la zone d'implantation du collège est perçue négativement : « Les gens qui arrivent, on a l'impression que, ils viennent là, ils sont contents d'être là, mais ils ne resteront surtout pas à Ker, parce que Ker, c'est nul. Donc on sent une non\_, ils veulent pas rentrer dedans », observe Françoise Thuya, certifiée de mathématiques à Saint Pol, reprochant aux enseignants de passage, leur manque d'intégration et d'implication dans l'établissement et la vie locale. Le directeur du collège Saint Cornély se donne par ailleurs pour objectif de montrer aux acteurs qu'ils ne sont pas seuls dans leur zone, « car ils peuvent le ressentir ». Ensuite, cette implantation géographique des collèges et ses liens avec l'extérieur entraînent des aspirations plus ou moins élevées des jeunes. Aux collèges d'Ys, les enseignants mettent en exergue le manque d'ambition de leurs élèves. Citons Corinne Ailante, certifiée de français à Ernest Guérin : « Les élèves n'ont pas compris ce qu'on venait faire à l'école, ne sont pas courageux, surtout il n'y a pas d'ambition scolaire dans la grande majorité des familles [...] pas de confiance dans l'école, beaucoup de parents à la DDE, à l'usine ». Le collège Saint Cornély oriente aussi moins d'élèves en seconde GT que les notes au DNB peuvent le prédire, et près de 20% des élèves de troisième enquêtés ne souhaitent pas continuer leurs études après le baccalauréat. Les adultes enquêtés dans les établissements disent devoir s'adapter à la population qu'ils accueillent, entraînant en quelque sorte une gestion territoriale de l'action éducative, miroir en partie de l'expérience scolaire.

---

2. Source : Insee, DADS, 2005.

### 3.3 Entre composition et construction

A l'intérieur de ces deux niveaux de contextes, se place celui de l'établissement. Plusieurs travaux, parmi lesquels la recherche de Dominique Paty (1997) comparant douze collèges publics, rompent avec l'idée d'uniformité des établissements en montrant qu'à l'intérieur du cadre national, se développent des vies d'établissement singulières. Les acteurs doivent composer avec ce qui est donné et « l'histoire d'une maison ». Les cadres de l'action sont incorporés par les individus co-présents. L'établissement est par ailleurs un collectif interdépendant d'acteurs : « On est tributaires les uns des autres, du chef d'établissement aux profs, des surveillants à l'économe, etc », fait remarquer une surveillante du collège Saint Pol. On pense alors que la mobilisation des acteurs est fortement liée à l'établissement lui-même, et aux systèmes interactionnels entre les acteurs. Une assistante d'éducation du collège Ernest Guérin dit ainsi : « Ce sont les personnes qui font l'établissement [...] un établissement, son fonctionnement dépend des personnes et des liens entre les personnes ». L'établissement recouvre une combinaison de facteurs, mais le ou les traits les plus structurants d'un collège peuvent expliquer des expériences scolaires différenciées d'élèves. Par exemple, au collège Saint Cornély, l'aspect culturel constitue l'élément le plus prégnant du collège. Les acteurs se mobilisent autour d'objectifs et valeurs communs, et cela se retrouve dans les discours d'élèves et de parents évoquant par exemple plus fréquemment les règles, l'ordre scolaire. Ainsi, les éléments qui définissent un établissement se combinent, créent un environnement particulier qui colore l'expérience scolaire des élèves, car ces derniers s'approprieraient en quelque sorte la définition identitaire de leur collège. Les effets du contexte d'établissement pèsent davantage dans leur scolarité. Mais considérant la pluralité des mondes dans lesquels les élèves vivent, tout comme leurs interconnexions, le processus de construction de l'expérience scolaire est composite.

## 4. Références bibliographiques

- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Bellengier, F. (2004). *Le chef d'établissement privé et l'État*. Paris : Berger-Levrault.
- Ben-Ayed, C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. Thèse, Université René Descartes, Paris V.
- Caille, J.P. (2004). Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Éducation & Formations*, 69, 49-62.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 395-419.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège. Le contexte "fait des différences"... *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 649-666.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Dossiers Éducation & Formations*, 32.
- Langouët, G., & Léger, A. (1994). *École publique ou école privée ? Les zappeurs d'école. Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Éditions Fabert.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. (J. Cazeneuve, E. Kaelin & G. Thibault, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Édition originale, 1934).
- Paty, D. (1997). *12 collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation française.

- Poucet, B. (2009). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*. Paris: Fabert.
- Prost, A. (1982). Les écoles libres changent de fonctions. In *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (pp.413-447). Paris : Labat.
- Singly (de), F., & Thélot, C. (1988). *Gens du privé, gens du public. La grande différence*. Paris : Dunod.
- Tavan, C. (2001). *École publique, école privée. Une comparaison sur données françaises*. Mémoire DEA, IEP, Paris.
- Valdenaire, M. (2004). *Les écoles privées sont-elles plus efficaces que les écoles publiques ? Estimations à partir du panel primaire 1997*. Mémoire DEA, EHESS, Paris.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.